

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

MÉMOIRE DE RECHERCHE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

GILLES DELISLE

ANALYSE MORPHO-SYNTAXIQUE COMPARATIVE
DES PERFORMANCES LINGUISTIQUES DE L'APPRENANT SOURD
ET DE L'ÉCOLIER ENTENDANT À PARTIR DE VERBES USUELS

Décembre 1995

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

REMERCIEMENTS

Mes remerciements s'adressent d'abord à Mme Louise Paradis, directrice de recherche, pour sa rigueur, son support et son amitié. Mme Paradis est animée d'une vive passion pour l'enseignement en adaptation scolaire. Cette passion lui permet d'entretenir une profonde croyance en tout écolier, tout élève ou tout étudiant. Elle perçoit en eux une étonnante capacité d'apprendre et une richesse intérieure stimulante qui lui permettent d'envisager l'avenir avec optimisme.

Je tiens également à remercier tout le personnel des différentes écoles visitées lors de l'expérimentation pour son accueil et son ouverture.

Je suis très reconnaissant envers les écoliers et les élèves rencontrés pour leur participation et leurs réactions qui me stimulent et me motivent.

Enfin, merci à mes proches, parents et amis, pour leur patience et leurs encouragements.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ DU RAPPORT DE RECHERCHE	III
REMERCIEMENTS	V
LISTE DES TABLEAUX	VIII
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS	IX
INTRODUCTION	10
1. <u>Situation du problème</u>	14
1.1 Présentation du centre d'intérêt	15
1.2 Identification du problème	18
1.3 Objectifs de la recherche	23
1.4 Importance de la recherche	24
2. <u>Cadre de référence</u>	27
2.1 Cadre conceptuel	28
2.2 Recension des écrits	54
3. <u>Question de recherche et hypothèses</u>	75
4. <u>Méthodologie</u>	79
4.1 Variables	80
4.2 Échantillonnage	93
4.3 Conditions et déroulement de l'expérimentation	95
4.4 Présentation et analyse des données	97
CONCLUSION	155
RÉFÉRENCES	166

APPENDICES	170
Appendice A : Organismes de sensibilisation et d'information en déficience auditive	171
Congrès et colloques en déficience auditive	171
Énoncés de politique du Ministère de l'Éducation du Québec	172
Centres spécialisés en déficience auditive	172
Appendice B : Quelques images du matériel d'expérimentation	173
Appendice C : Liste des 107 phrases attendues avant validation	176
Appendice D : Liste des 52 phrases validées à la première étape du processus de validation	181
Appendice E : Liste des 28 phrases validées à la deuxième étape du processus de validation	184
Appendice F : Liste de toutes les phrases validées	186
Appendice G : Lettre destinée aux responsables de l'adaptation scolaire de chaque commission scolaire de la région Mauricie-Bois-Francs	190
Appendice H : Lettre expédiée aux parents	192
Appendice I : Définition des Structures Minimales Attendues pour chaque verbe	195

Liste des tableaux

Tableau 1	68
Summary of performance on syntactic structures and their frequency per 100 sentences in the Reading for Meaning series (Quigley et Paul, 1984)	
Tableau 2	81
Verbes sélectionnés.	
Tableau 3	92
Renforçateurs utilisés.	
Tableaux 4 à 10	100-109
Tableaux d'analyse des verbes.	
Tableaux 11-14	113-121
Tableaux d'analyse des structures morpho-syntactiques.	
Tableaux 15-27	130-146
Tableaux d'analyse des morphèmes à caractère syntaxique.	
Tableaux 28-43	195-209
Tableaux de définition des Structures Minimales Attendues (SMA) pour chaque verbe (Appendice I).	

Liste des sigles et abréviations

CCM : Complément Circonstanciel de manière.

CA-personne : Complément d'attribution désignant une personne.

COD : Complément d'Objet Direct.

COD-pronom : Complément d'Objet Direct sous forme pronominale.

COI : Complément d'Objet Indirect.

COI-pronom : Complément d'Objet Indirect sous forme pronominale.

CN : Complément du Nom.

LSQ : Langue des Signes Québécois.

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec.

S : Sujet du verbe.

SAA : Structure Autre Adéquate.

SI : Structure Inadéquate.

SMA : Structure Minimale Attendue.

V : Verbe.

V-inf. : Verbe au mode infinitif.

INTRODUCTION

La présente recherche porte sur les difficultés que rencontrent les apprenants sourds dans le développement de leur langage. Le chapitre I met en évidence que ces difficultés sont importantes à un point tel qu'elles sont la cause principale de plusieurs problèmes d'apprentissage scolaire observés chez cette clientèle d'étudiants. Ainsi se développe le souci de vérifier la présence de ces difficultés chez l'apprenant sourd québécois. Les objectifs de la recherche sont :

- d'étudier un aspect du développement du langage productif (Staats, 1986) de l'apprenant sourd pour tenter d'apprécier son développement langagier global,
- de comparer, dans la production de phrases isolées, l'utilisation faite par les écoliers entendants de huit ans de 15 verbes usuels de la langue française, à l'utilisation qu'en font les apprenants sourds de 9 à 18 ans,
- d'étudier certaines structures morpho-syntaxiques que permet l'utilisation de ces verbes auprès des deux groupes d'individus.

Le second chapitre montre que l'utilisation ou non d'éléments morpho-syntaxiques peut permettre d'apprécier le développement langagier global d'un individu. Cette affirmation trouve appui dans la théories des aspects linguistiques-cognitifs de Staats (1986). Celle-ci est confrontée à un modèle de description de la langue provenant du domaine de la linguistique (Bloom et Lahey, 1978) et à différentes données en déficience auditive. Il en ressort que la théorie de Staats (1986) intègre bien ce modèle et ces données. Ce chapitre contient également la recension des écrits qui confirme, tout en les précisant, la présence des difficultés de l'apprenant sourd dans l'apprentissage de la langue.

Les objectifs de la recherche et les différentes données puisées dans le cadre de référence permettent de formuler au chapitre III la question de recherche et les deux hypothèses.

Le chapitre IV rend compte de la méthodologie. À partir du verbe, variable indépendante, se développe un matériel d'expérimentation. Celui-ci, présenté à des apprenants sourds et à des écoliers entendants, permet une analyse comparative de leurs performances, la phrase exprimée devenant alors la variable dépendante. Ce chapitre précise donc les critères de sélection des verbes, leur nombre, la construction et la validation du matériel d'expérimentation. Il présente également

la constitution du groupe expérimental et du groupe témoin, le déroulement de l'expérimentation, la présentation et l'analyse des données. Ces dernières sont analysées sous trois aspects particuliers : le verbe, la structure morpho-syntaxique et le morphème à caractère syntaxique. De nombreuses données présentées dans la recension des écrits se trouvent confirmées par les résultats de l'analyse.

Comme le but ultime du chercheur est de développer vivement des approches pédagogiques qui découlent des résultats obtenus, il est permis de croire que le matériel développé et la méthodologie utilisée lui seront fort utiles, l'apprenant sourd demeurant toujours au cœur de ses préoccupations.

CHAPITRE I

SITUATION DU PROBLÈME

1.1 Présentation du centre d'intérêt

Le problème investigué dans la présente recherche est issu d'un cheminement académique et professionnel dans le domaine de l'adaptation scolaire. Un baccalauréat en adaptation scolaire puis un stage d'étude d'une année en France dans l'enseignement aux enfants handicapés auditifs composent l'aspect académique. Quinze années d'enseignement dont onze avec les enfants ou adolescents sourds complètent ce cheminement.

Le travail auprès de cette clientèle d'étudiants implique énergie, exaltation, joies et déceptions; il entretient néanmoins une vive passion pour qui-conque possède des croyances profondes quant aux capacités d'apprentissage de l'être humain. Ainsi, au cours des quinze dernières années, des efforts nombreux se déploient afin d'améliorer la qualité des services d'éducation offerts aux étudiants sourds.

De nombreux documents de sensibilisation et d'informa-

tion sont diffusés par divers organismes¹. Des projets pédagogiques variés sont encouragés et différents colloques et congrès ont comme objet les besoins de la personne sourde².

De même, les idéologies (oralisme, communication totale, centres et classes spécialisés, intégration des élèves en classe régulière, enseignement bilingue et bi-culturel) et les politiques³ se succèdent. L'organisation des services offerts se modifie, elle aussi, progressivement.

Avant les années 70, la responsabilité de l'éducation de ces étudiants relève principalement de quelques grands centres spécialisés, situés à Montréal et à Québec⁴. Certaines commissions scolaires s'efforcent d'intégrer les enfants sourds à leurs services d'éducation et les résultats sont parfois heureux, parfois désolants. La fréquentation des grands centres spécialisés demeure le choix le plus fréquemment exercé par les parents. Étant donné le large éventail de ressour-

¹ Liste des organismes : APPENDICE A

² Liste des colloques et congrès : APPENDICE A

³ Énoncés de politique : APPENDICE A

⁴ Liste de ces grands centres : APPENDICE A

ces humaines et techniques qu'on y retrouve, la fréquentation de ces grands centres pourrait demeurer des plus attrayantes si elle n'exigeait pas l'éloignement du domicile familial pour les enfants provenant de régions éloignées. Une telle condition, en plus d'être éprouvante sur le plan émotif, a pour effet d'exclure les parents du processus d'éducation. Ceux-ci, dont le rôle-clé est indéniable, refusent cette condition, ce qui a pour effet de susciter la création d'autres types de services au sein des commissions scolaires : fréquentation de classes spécialisées en déficience auditive et intégration des élèves en classes régulières.

L'intérêt pour un développement des services en déficience auditive constitue un phénomène récent pour les commissions scolaires et le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). En avril 1979, le MEQ publie un premier énoncé de politique concernant ces élèves : tous les efforts doivent être consentis pour maintenir l'enfant auprès de ses parents. L'existence des classes spécialisées et des classes d'intégration se trouve ainsi confirmée.

En 1989, le MEQ rend public le cadre d'organisation

des services éducatifs à l'intention des élèves ayant une déficience auditive. Le mouvement pour l'intégration des élèves en classe régulière y prend plus d'ampleur. Pour atteindre ce but, les commissions scolaires peuvent compter sur la collaboration d'écoles à vocation régionale désignée par le ministre de l'Éducation (école St-Joseph de Drummondville, école St-Jude de Longueuil, école St-Paul de Laval...)

Les récentes prises de position du MEQ soutiennent l'existence de services en déficience auditive dans toutes les régions du Québec. Le MEQ peut-il en garantir la qualité ? Les changements se sont surtout opérés au niveau de la structure organisationnelle des services, mais ont-ils donné des résultats concrets pour les étudiants ? Quelle évolution la pédagogie a-t-elle connue parallèlement à ces bouleversements organisationnels ?

1.2 Identification du problème

L'éducation de l'enfant sourd représente un énorme défi. En 1977, Trybus et Karchmer (cité dans Quigley et Paul, 1984) présentent un sombre et inquiétant constat. Ils révèlent que le niveau moyen de lecture

des apprenants⁵ sourds de 20 ans correspond à une quatrième année. À peu près à la même époque, Conrad (cité dans Alegria et Leybaert, 1994), dans une étude portant sur tous les jeunes sourds profonds quittant l'enseignement spécialisé en Angleterre et au Pays de Galles montre :

- qu'aucun étudiant n'atteint un niveau de lecture correspondant à celui de son âge (15 à 16 1/2 ans),
- que le niveau moyen des étudiants se situe entre la deuxième et la troisième année primaire,
- que seulement 15 % d'entre eux atteignent un niveau de lecture équivalent à la sixième année.

Depuis, aucune recherche d'importance comparable ne nous permet d'infirmer ces données. Au Québec, certains indices permettent de penser que l'étude de Trybus et Karchmer demeure très actuelle. En 1985, Picard et Lefrançois effectuent une enquête auprès des collèges et universités du Québec pour connaître la

⁵ Un écolier fréquente une école primaire et un élève fréquente une école secondaire. Dans la présente recherche, un apprenant désigne un écolier ou un élève.

fréquentation des étudiants réguliers avec problème auditif. Les résultats indiquent la présence de 30 étudiants collégiens et de 20 candidats universitaires sur le territoire québécois. Ces données sont interprétées dans le sens d'une présence à l'enseignement post-secondaire d'un candidat pour 1 082 personnes sourdes alors que la fréquentation dans la population générale se situe environ à un candidat pour 22 personnes. En 1989, la Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaire rend public le rapport de M. Jacques Tousignant sur les «personnes handicapées inscrites dans les universités québécoises». Il y apparaît que c'est pour les handicapés auditifs que l'intégration aux études et à la vie universitaire demeure la plus complexe.

Au début des années 90, ces prises de conscience ont poussé différents ministères à lancer des appels de recherche établissant les besoins de cette clientèle comme prioritaires. Les aspects particulièrement pointés sont : la communication non-verbale, le langage gestuel ou langage des signes, le développement d'outils d'analyse et de construction de phrases, la stimulation précoce de l'enfant sourd, les caractéristiques d'apprentissage de l'enfant sourd.

L'enfant sourd peut présenter des difficultés gênantes dans ses apprentissages tant aux niveaux socio-affectif et cognitif qu'au niveau de la communication. Les difficultés les plus fréquemment mentionnées sont les retards scolaires, les difficultés d'abstraction et les difficultés à communiquer. Quelles sont les causes de ces difficultés ? L'éveil tardif des consciences dans les ministères et l'expertise encore jeune du milieu québécois en ce domaine sont deux causes possibles. Nous pouvons également interroger la formation des intervenants : est-ce que, à l'instar de certaines provinces canadiennes et de certains états américains, nous devrions exiger des intervenants une formation universitaire de deuxième cycle en déficience auditive ? Il serait difficile une telle formation puisque l'implication du milieu universitaire québécois francophone dans le domaine de la déficience auditive n'est encore que très récente.

Ce qui est certain, c'est qu'une meilleure formation des intervenants et une plus grande implication au niveau de la recherche devraient certainement améliorer la situation.

Sans vouloir minimiser les besoins d'ordres cognitif,

affectif et social, le retard dans le développement du langage est une cause très importante des difficultés de l'étudiant sourd. Trop souvent hélas, l'enfant sourd qui débute sa scolarité, présente un retard considérable dans le développement de son langage et, malgré cela, on exige de lui l'acquisition de nombreuses connaissances et habiletés définies par les programmes scolaires. Il en résulte, pendant les premières années, l'obligation de lui donner simultanément et le contenu de ces programmes et ce que les enfants entendants possèdent à leur entrée à la maternelle, à savoir : un langage articulé.

Kampfe et Turecheck (1987) mentionnent plusieurs chercheurs américains qui, s'intéressant aux habiletés de l'enfant sourd en lecture, constatent leur faible rendement : Babbini et Quigley (1970); Balow, Fulton et Peploe (1971); Furth (1966, 1971); Trybus et Karchmer (1977). Kampfe et Turecheck (1987) relient ces faibles rendements au retard de développement du langage de l'enfant, appuyés en cela par Brasel et Quigley (1975), Hallahan et Kauffman (1982), Hart (1978) et Pflaster (1980, 1981) auxquels ils réfèrent explicitement. Le développement du langage de l'enfant sourd devient un besoin prioritaire auquel il faut

faire place à l'intérieur des programmes scolaires et du régime pédagogique.

Mais, quelle est donc la dimension de ce retard dans le développement du langage de l'enfant sourd québécois ? A quel point est-il considérable ? Peut-il avoir une si grande influence sur le développement cognitif ?

1.3 Objectifs de la recherche

L'évaluation de très nombreux éléments saisis dans de vastes répertoires d'habiletés permet d'apprécier le développement du langage d'un individu. Cet exercice est fastidieux si nous désirons l'étendre à un large échantillon d'individus. Nous devons donc évaluer un nombre plus restreint d'habiletés dont l'importance est telle que leur appréciation est comparable à celle qu'aurait permise une évaluation approfondie de l'ensemble.

Les répertoires d'habiletés langagières sont regroupés selon trois catégories : le langage réceptif, le langage productif et le langage réceptif-productif (Staats, 1986). Tous ces répertoires sont interreliés

pour constituer le langage fonctionnel d'un individu; un déficit au niveau d'une catégorie altère la qualité de l'ensemble.

Cette recherche veut étudier et analyser un aspect du développement du langage productif de l'apprenant sourd pour tenter d'apprécier le retard de son développement langagier global. Elle vise à comparer l'utilisation faite par les écoliers entendants de huit ans, de 15 verbes très usuels de la langue française, à l'utilisation qu'en font les apprenants sourds de 9 à 18 ans. Cette recherche veut étudier certaines structures morpho-syntactiques que permet l'utilisation de ces verbes auprès des deux groupes d'individus.

1.4 Importance de la recherche

Parmi les données de recherche dans le domaine, la plus crue demeure celle de Trybus et Karchmer (cité dans Quigley et Paul, 1984) situant les meilleurs étudiants sourds au niveau de quatrième année du primaire dans leur compréhension de la langue. Si une telle donnée permet l'expression de conclusions hâtives, espérons que celles-ci portent davantage at-

teinte aux approches pédagogiques qu'à la personne sourde elle-même.

Cette donnée ne doit pas, non plus, être perçue par les intervenants comme une immuable fatalité mais bien comme une source de motivation devant remettre en question nos interventions. L'avenir des jeunes étudiants sourds est fragile. Il est primordial d'éviter les interventions improvisées, d'initier, au contraire, des recherches sérieuses et rigoureuses.

En identifiant le déficit langagier du jeune sourd québécois dans l'utilisation de 15 verbes très usuels, la présente recherche pourrait permettre ultérieurement d'explorer de nouvelles pistes pédagogiques à intégrer aux programmes de rééducation du langage. L'importance de celle-ci deviendra accrue si on considère que ces 15 verbes englobent de très nombreuses règles sémantiques, morpho-syntaxiques et grammaticales que l'on retrouve dans de nombreux autres verbes de la langue française. La connaissance et l'utilisation adéquate de ces règles peuvent alors servir de base à un développement ultérieur des habiletés morpho-syntaxiques. Partant de structures morpho-syntaxiques prédéterminées que permettent ces

15 verbes, la méthodologie se différencie de plusieurs recherches antérieures qui, souvent, décrivent la compétence des apprenants sourds dans la production de textes écrits à partir d'un thème donné. Aussi, la recherche est-elle susceptible d'illustrer de façon particulière les difficultés du jeune sourd et de questionner par de nouvelles hypothèses les théories existantes. Elle pourra alimenter le travail des intervenants soucieux d'améliorer sans cesse la qualité de leurs actes professionnels. Elle permettra de développer des pistes de recherches favorisant le développement cognitif du jeune sourd et la possibilité d'atteindre un niveau de scolarité plus élevé. Enfin, elle viendra questionner et enrichir le cadre conceptuel auquel elle se réfère en y intégrant les particularités des jeunes étudiants sourds.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

Le présent chapitre contient deux parties distinctes : le cadre conceptuel et la recension des écrits. La première partie permet de situer la recherche dans un cadre conceptuel particulier. La deuxième partie présente quelques recherches importantes concernant le développement du langage de l'apprenant sourd et de l'écolier entendant.

2.1 Cadre conceptuel

Le domaine du langage est vaste et complexe. De plus, il est difficile de l'isoler des domaines tout aussi complexes que sont les aspects affectif, social et cognitif de la personnalité. Si nous nous référons aux enfants sourds, son étude devient importante, car les causes de leurs difficultés scolaires sont étroitement liées au retard qu'ils présentent dans le développement de leur langage.

Pour étudier le langage de l'enfant sourd, les composantes d'une langue doivent d'abord être définies. Par la suite, ces composantes peuvent être mises en relation avec différentes données puisées dans le domaine de la déficience auditive. Finalement, ces

composantes et ces différentes données peuvent à leur tour être confrontées avec ce que nous apporte Arthur W. Staats (1986). Ce dernier a une conception du développement du langage qui intègre bien les composantes d'une langue et les données puisées dans le domaine de la déficience auditive; sa conception du langage devient alors une synthèse des travaux précédents.

2.1.1 Les composantes du langage

Le modèle de description de la langue de Bloom et Lahey (1978) révèle que toute langue, qu'elle soit orale, signée ou écrite, présente les trois grandes composantes suivantes: son contenu, sa forme et son utilisation.

Les orthophonistes québécois et de nombreux intervenants en déficience auditive utilisent ce modèle car les trois composantes définies contiennent tous les éléments nécessaires, tant pour une juste évaluation du langage d'un individu que pour une rééducation bien structurée des difficultés qu'il peut rencontrer.

Le contenu correspond à ce qui doit être communiqué. S'y retrouve donc l'ensemble des objets, des actions, des sentiments, des idées et des concepts. Dans l'acquisition du langage apparaissent d'abord des notions primaires auxquelles succèdent des notions de quantité, des états, des causes et différents autres éléments abstraits (Bergeron et Henry, 1985).

La forme réfère au code utilisé pour exprimer ou comprendre le contenu de la langue. Cette forme peut être orale, gestuelle ou écrite et elle obéit à de très nombreuses règles phonologiques, morphologiques, syntaxiques et grammaticales.

L'utilisation est ce à quoi sert la langue : saluer, protester, attirer l'attention, demander de l'information, discuter, argumenter, expliquer... Ces trois composantes font appel à un système très élaboré au niveau de la pensée. La présentation de certains éléments de chacune de ces composantes permettra d'en apprécier l'étonnante complexité.

Le contenu réfère aux idées véhiculées par les mots (Hébert, 1979). La seule classification des

mots réfère déjà à une organisation complexe : qu'il suffise de penser aux noms de personne, d'animal et d'objet; aux mots évoquant les actions, les lieux, le temps, la possession, les qualités, l'attribution; ou encore aux mots grammaticaux tels les prépositions, les conjonctions ou les pronoms. La seule dimension de cet ensemble lexical est très révélatrice comme nous le rapporte bien Fournier (cité dans Aimard, 1972). On y apprend que :

- . le dictionnaire contient environ 200 000 mots,
- . l'étudiant moyen de l'enseignement supérieur connaît environ 150 000 mots,
- . la langue littéraire moderne utilise de 10 000 à 15 000 mots,
- . 3 000 à 5 000 mots correspondent à l'étendue de notre vocabulaire parlé pratique.

Si telles étaient les données en 1959, imaginons

l'étendue du lexique français d'aujourd'hui ! Par exemple, tout le domaine de la technologie a forcément la création d'un lexique très élaboré, fréquemment utilisé (four à micro-ondes, imprimante, disque numérique...).

Comme cela se fait souvent, le contenu de la langue a été jusqu'ici associé à l'ensemble des mots. Malgré son évidente complexité, seule la pointe de l'iceberg a été observée, car tous ces mots peuvent eux-mêmes prendre plusieurs sens différents en fonction des contextes linguistique ou extra-linguistique où ils apparaissent.

La polysémie est donc un élément à considérer dans l'étude du contenu de la langue. Si, selon Leclerc (1989), le verbe **aller** peut emprunter environ 40 sens différents, le verbe **prendre** 80 sens, le verbe **mettre** 90 sens et le verbe **faire** quelques 150 sens, le vocabulaire parlé pratique devient beaucoup plus considérable si on s'attarde aux différents sens que peuvent prendre les mots utilisés dans diverses expressions. Pour ne citer que quelques exemples : **aller vite** signifie se déplacer rapidement; **aller bien**

représente un état d'âme et aller aux nouvelles veut dire s'informer.

Finalement, retenons que l'ensemble lexical permet d'en exprimer un autre qui est particulièrement important dans l'éducation de l'apprenant sourd, l'ensemble notionnel. Dans l'enseignement destiné à l'apprenant sourd, tout développement ou tout enrichissement lexical ne peut faire l'économie d'une analyse préalable des notions sous-tendues (Delhom, 1983). Le contenu de la langue réfère à un macro-système notionnel très élaboré dont les thèmes sont l'expression ou la compréhension de : la quantité, l'intensité, les notions d'espace et de temps; l'aspect relationnel et les différentes modalités du discours, les jugements de valeurs et de faits; la sensorialité et l'affectivité... Chacun de ces thèmes contiennent eux-mêmes des micro-systèmes notionnels tout aussi difficiles d'analyse.

La forme réfère à des éléments du langage que l'on peut regrouper sous l'aspect phonologique ou sous l'aspect morpho-syntaxique.

La phonologie concerne principalement la phonématique et la prosodie. La phonématique traite de l'analyse de l'énoncé en phonèmes, du classement de ces phonèmes et de l'examen de leurs combinaisons pour former les signifiants de la langue. La prosodie correspond aux aspects rythme et intonation du langage. Déjà, ces seuls aspects ont fait l'objet de nombreux travaux qui démontrent leur caractère essentiel tant dans le développement du langage que dans sa rééducation et il est étonnant de constater à quel point ils contiennent de nombreux éléments d'information (Borel-Maisonny, 1973; Busquet, 1986; Drezancic, 1979; Vion, 1991). La phonématique s'intéresse particulièrement aux 36 phonèmes de la langue française. Ceux-ci, tant lors de leur émission que lors de leur réception, font intervenir de très nombreux phénomènes physiologiques et acoustiques alors que simultanément l'individu procède à l'analyse de l'information. Le développement continu et rapide du langage par stimulation de la boucle audio-phonatoire est un phénomène que seule l'intelligence humaine peut permettre.

La morpho-syntaxe est un autre aspect extrêmement important et complexe de la forme du langage. La morphologie est la discipline qui étudie les morphèmes, c'est-à-dire toute unité minimale de signification indécomposable. La syntaxe est la discipline qui fait l'étude des rapports entre les groupes de termes constituant la phrase, elle s'intéresse aux structures de la phrase. Dès qu'on s'intéresse à la phrase, ces deux disciplines sont étroitement reliées. Ainsi, il suffit de remplacer un seul morphème par un autre dans une phrase pour que le sens de celle-ci soit complètement modifié :

Je parle à Paul

Je parle de Paul.

La morpho-syntaxe fait référence à une organisation hiérarchisée. Les groupements de termes se font selon des règles et un ordre bien établis. Cet ordre des groupements peut varier selon le type de phrase (déclarative, interroductive, impérative ou exclamative) et selon la forme de la phrase (passive, négative ou emphatique). L'analyse des structures morpho-syntaxiques des phrases a fait l'objet de très nombreux

ses études. La grammaire générative lui donne une grande place dans l'étude du langage; pour ne nommer que celui-ci : Chomsky (1969) est le linguiste qui a véritablement révolutionné sa discipline.

L'analyse des structures morpho-syntaxiques nous révèle que : les phrases peuvent être de simples à très complexes; dans l'apprentissage d'une langue, l'enfant peut présenter des difficultés liées à l'organisation de la phrase; pour des mêmes termes, les règles changent selon le type et la forme des phrases; un seul petit morphème d'une syllabe peut modifier profondément le sens d'une phrase. Comme le disent Le Goffic et Combe McBride :

L'acquisition d'une langue étrangère ne se fait pas en apprenant des mots mais en s'entraînant à construire et à comprendre des phrases (...) savoir une langue, c'est savoir l'usage qu'il est possible de faire de ses éléments. (1975: 10-17)

Selon Beaulieu (1981), des études comparatives concernant le langage de l'enfant ou de l'adolescent sourd d'âge scolaire par rapport à celui

des entendants montrent que :

- . c'est surtout dans la forme du langage que se manifeste le plus ce handicap,
- . en ce qui attrait à la morphologie, l'enfant ou l'adolescent sourd semble plus habile dans l'utilisation des mots de contenu que dans l'utilisation des mots de fonction,
- . la syntaxe du sourd a également tendance à être peu complexe. On y retrouve d'ailleurs une plus grande portion de phrases simples que de phrases complexes. Les phrases utilisées tendent à être plus courtes,
- . On remarque aussi l'utilisation plus fréquente d'énoncés fixes appris et utilisés comme unités,
- . Le style est souvent rigide, les formules stéréotypées, les mêmes mots sont souvent utilisés.

Bref, il y a beaucoup de difficultés d'ordre syntaxique. Parmi les erreurs les plus fréquentes, mentionnons celles concernant l'utilisation des verbes, la mauvaise utilisation des articles indéfinis, des prépositions ou des pronoms, une confusion dans la séquence des mots, la substitution ou l'omission de mots essentiels (Beaulieu, 1981).

La développement morpho-syntaxique est donc un aspect essentiel à considérer en ce qui concerne l'éducation du langage de l'enfant sourd. Bergeron et Henry (1985) affirment même qu'il s'agit là de la composante la plus difficilement acquise chez l'enfant sourd. Retenons pour l'instant que le développement morpho-syntaxique est très important et qu'il fait intervenir une organisation cognitive complexe. La morpho-syntaxe est au cœur de la présente recherche.

La troisième composante du langage, son utilisation ou sa fonction, montre à quoi sert le langage. La fonction essentielle du langage est de communiquer. Jakobson (cité dans Leclerc, 1989) parle de plusieurs fonctions :

- . la **fonction référentielle** vise à informer, expliquer et préciser,
- . la **fonction expressive** permet l'expression des sentiments et de l'affectivité,
- . la **fonction incitative** fait agir. On y retrouve les ordres, les directives et les interdictions,
- . la **fonction poétique** ou **esthétique** met l'accent sur le message lui-même avec ses rimes, ses métaphores et ses jeux de mots,
- . la **fonction relationnelle** développe les contacts entre les individus. On y retrouve les conventions et les formules de politesse ou de convenance,
- . la **fonction métalinguistique** permet d'analyser la langue ou le message lui-même.

La communication est au cœur de chacune de ces

fonctions. Dans l'exercice de la communication, le langage peut servir à de multiples fins où la pensée s'exerce de façon extrêmement variée. Sadek-Khalil (1973) en donne plusieurs exemples : le langage permet de jouer, de séduire, de s'imposer à l'attention, de questionner, de calquer ou reproduire le réel, d'expliquer, d'impliquer, de sous-entendre, de faire allusion, d'exprimer des relations, de prévoir, d'anticiper, d'exprimer sa puissance ou son pouvoir, d'exprimer son intentionnalité... Sa fonction la plus importante étant, selon elle, de permettre à l'enfant et ce, de façon inconsciente, l'intériorisation de l'univers qui l'entoure.

Ayant jusqu'ici présenté sommairement les trois grandes composantes de la langue, voyons maintenant ce que nous enseigne le domaine de la déficience auditive.

2.1.2 Différentes données en déficience auditive.

La plus importante conséquence de la déficience auditive, c'est qu'elle affecte le développement du langage. À l'exception de l'enfant sourd, né

de parents sourds, qui acquiert le langage gestuel de façon tout à fait naturelle, les enfants sourds présentent fréquemment un retard dans le développement du langage. Ce retard se manifeste au niveau de sa compréhension, de son expression et de son utilisation; plusieurs auteurs ont insisté à différents moments sur l'importance de chacun de ces niveaux lorsque nous travaillons avec des enfants sourds.

Hébert (1979) rappelle que le langage est constitué de deux grand pôles, la compréhension et l'expression. L'enfant commence donc habituellement à comprendre le sens d'un mot ou d'une expression avant d'exprimer oralement ce mot ou cette expression en langage spontané. Le grand principe de base à respecter avec l'apprenant sourd est donc celui-ci : toujours s'assurer que l'enfant a compris ce que nous disons avant de lui demander de passer à l'expression.

Lefrançois (1982) rappelle que, de tous les problèmes qui ont été solutionnés dans l'évolution récente qu'a connue le Québec dans le

domaine de la déficience auditive, la question de la communication de l'enfant sourd reste ouverte. L'enfant peut vivre de nombreux troubles d'apprentissage et de grandes frustrations reliées à une communication interpersonnelle très difficile. L'auteure affirme que deux pré-requis sont essentiels au développement de ses habiletés à communiquer : être compris et comprendre.

Comprendre implique la perception par les sens de chaque composante du message et la synthèse qu'en fait le cerveau en association avec d'autres messages codés qu'il a en mémoire. Par exemple, l'oeil doit reconnaître la forme des lettres et le cerveau doit en faire la synthèse et y trouver un sens grâce à la mémoire des expériences antérieures de lecture. Pour comprendre, la forme et le contenu doivent être perçus et intégrés; une mauvaise compréhension a pour cause une forme altérée ou un contenu ambigu. Lefrançois conclut:

Pour un enfant en apprentissage, pour un enfant en plein développement personnel tant sur les plans cognitif, émotif, affectif, social, comprendre

ce qui est dit et être compris deviennent essentiels à une saine croissance et à un équilibre personnel. L'objectif no 1 de l'éducation des sourds devient celui de la communication interpersonnelle, signifiante et fructueuse. (1982, Entendre 46 : 31)

Notons que Lefrançois utilise les termes contenu et forme lorsqu'elle aborde les problèmes de compréhension et d'expression de l'enfant sourd. Elle touche deux des trois composantes définies par Bloom et Lahey (1978). Selon eux, les trois dimensions (contenu, forme et utilisation) sont intimement liées et demeurent en interaction constante. L'intégration du contenu, de la forme et de l'utilisation de la langue permet de développer une compétence aussi bien dans la l'expression de messages que dans leur compréhension. Dans le domaine de la déficience auditive, une auteure s'est intéressée à l'aspect utilisation de la langue. Venant tout juste de publier «Un test de langage», Sadek-Khalil (1973), ancienne assistante de Borel-Maisonny, s'intéresse aussi à l'enfant sourd. Elle porte attention aux aspects compréhension et expression de la langue et elle affirme qu'en ce qui concerne les enfants sourds deux points semblent

lement acquis :

- . leur principal problème est celui de la compréhension du langage;
- . ils sont doués quand ils n'ont pas d'autres atteintes, des mêmes aptitudes que quiconque. Il n'est plus question de leur manque d'imagination (...) Il n'est plus question non plus de leur incapacité d'abstraire. Nous savons que s'ils n'accèdent pas à certaines abstractions, c'est qu'ils n'ont pas été mis à même de le faire : quoi abstraire ? de quoi l'abstraire ? On ne leur a pas montré et ils sont dans l'impossibilité de le savoir. S'ils ne généralisent pas non plus avec facilité : c'est pour la même raison (...) à partir de quoi généraliser et à quoi généraliser ? (1973 : 26)

Le deuxième point abordé par Sadek-Khalil dans le même article s'approche de l'aspect utilisation de la langue. En effet, elle affirme et développe que le langage est à la fois lucidité et mémoire; il permet d'impliciter et de prévoir; il est aussi prévisibilité; il est porteur d'intention; le rôle de l'analogie est très grand dans le langage. Elle ajoute :

Si j'avais à remanier mon test de langage, c'est en y ajoutant toute une partie concernant l'expression des sentiments, la possibilité de prévoir, d'impliciter, de saisir et de rendre

les intentions, de saisir et d'exprimer les analogies que je le ferais. Et peut-être, ce faisant, économiserait-on d'autres épreuves (1973 : 35).

Ce glissement vers l'utilisation de la langue s'observe de façon encore plus claire chez Sadek-Khalil dans une publication ultérieure lorsqu'elle affirme :

La différence fondamentale entre le déficient auditif et l'entendant, c'est que le second sait très vite à quoi sert la langue; dès deux ans, la fonction langagière est déjà très élaborée chez l'enfant : il sait que le langage sert à mentir, parler pour ne rien dire, sous-entendre, agresser, se défendre... Un sourd ne le sait pas : il se constitue l'instrument en même temps qu'il en apprend l'emploi; il a donc une double tâche. D'où les méthodes particulières d'enseignement qui visent à constituer en même temps l'outil et son usage (1980 : 96).

Le contenu et la forme sont donc présents et en constantes interactions dans l'expression et la compréhension de la langue, le tout servant une utilisation ou une fonction langagière. Ces interactions multiples sont observables dans la façon dont Sadek-Khalil schématise la différence entre l'apprentissage de la langue par un enfant

sourd et par un enfant entendant; on constate alors que l'entendant passe par les étapes suivantes :

- il saisit la langue dans sa forme achevée,
- il fait très tôt une analyse de cette forme et oublie l'analyse dès qu'il tient le résultat (comme nous-mêmes nous ne parlons pas avec l'histoire de notre langue mais avec le résultat de cette histoire),
- il reconnaît puis comprend cette forme, avec parfois des essais préalables faits sur des adultes (la réaction de ceux-ci prouvant si l'essai est réussi ou non),
- il passe ensuite à l'exercice ou à la pratique («L'enfant apprend à parler dans l'exercice du langage» Merleau-Ponty),
- il réalise enfin la synthèse (qui commence en réalité dès le début) entre tous les éléments, principalement ceux du langage et de la personnalité (Ibid.: 98).

Poursuivant la comparaison, elle ajoute que le sourd ne saisit jamais le langage dans sa forme achevée, il n'en saisit que des bribes en situation d'enseigné; les deux premières étapes étant pour lui impossibles, on lui demande les trois dernières. Les intervenants doivent donc suppléer à ces deux moments d'où la nécessité

pour eux d'analyser le langage afin de donner à l'étudiant une espèce de forme utilisable. Il n'existe pas hélas ! une forme globale d'entrée du français et cela entraîne une démarche parfois inverse à la normale. Par exemple, l'enfant entendant maîtrise les formes verbales avant les termes spécifiques du temps, tandis que le déficient auditif, au contraire, doit les acquérir après.

Toutes ces données concernant le langage de l'enfant sourd peuvent être juxtaposées à d'autres données concernant le développement cognitif. La compréhension et l'expression du langage engagent des opérations intellectuelles complexes et les nombreux exemples d'utilisation de la langue impliquent de grandes habiletés. Ainsi se pose la question de la promiscuité du développement cognitif et du développement du langage. Lorsqu'il est question d'utilisation de la langue et qu'à cette fin sont utilisés les mots lucidité, mémoire, caractère implicite, prévisibilité, intention et analogie, force est d'admettre que la cognition et le langage, à défaut de partager le même espace, sont, au sens

de la théorie des ensembles en mathématique, deux ensembles dont l'intersection peut être relativement grande!

Dans cet exercice de rapprochement du développement cognitif et du développement langagier, l'unanimité demeure difficile, car on ne peut faire abstraction des valeurs, des expériences et de la formation propres à chacun. On ne peut nier la promiscuité de l'un et de l'autre. Quigley et Paul (1984) présentent le langage comme un sous-ensemble de la cognition. Staats (1986) affirme que si le développement cognitif et le développement du langage ne sont pas la même réalité, il faut admettre que les deux se recouvrent beaucoup.

2.1.3 Théorie des aspects linguistiques-cognitifs de Staats

Les rapprochements entre la pensée et le langage sont l'objet de nombreuses réflexions et de diverses hypothèses. Staats énumère certains auteurs de traditions diverses qui soulèvent cet étroit rapport langage-pensée.

En 1956, Benjamin Whorf suppose que le langage détermine la pensée. Piaget (1970) perçoit le développement du langage en fonction du développement cognitif. Chomsky (1965, 1967) émet l'hypothèse que le développement du langage est fonction du développement de la raison de l'individu. Selon Slobin (1973), l'enfant apprend les aspects langagiers qui sont à la mesure de son développement cognitif; l'acquisition progressive de complexité cognitive constitue, selon son hypothèse, la base d'un apprentissage langagier complexe. Clark (1974) et Bloom (1974) partagent l'optique d'une relation existant entre le développement cognitif et le développement langagier. Mowrer (1954, 1960) étend les principes de l'apprentissage à une considération langagière.

Deux traditions existent dans l'étude du langage. La première se veut une approche cognitive tirant ses origines de la linguistique et la seconde provient de la psychologie behavioriste. Les tentatives de rapprochement entre ces deux approches ont peu de succès. Les théoriciens cognitivistes sont insatisfaits du fait que le

langage soit décrit simplement comme un comportement appris. Pour rendre possible un rapprochement des deux conceptions, on a besoin de reconnaître les aspects causals du langage.

Avec une théorie du langage behavioriste de la troisième génération, Staats rend possible ce rapprochement. Le développement du langage sert de cause et d'effet au développement cognitif, les deux se recouvrent :

Ce qu'on qualifie d'activité cognitive pourrait de fait, dans plusieurs cas, après analyse spécifique, s'avérer plutôt comme étant des répertoires fonctionnels d'habiletés langagières.
(Staats : 122)

Ces répertoires sont : le langage réceptif, le langage productif et le langage réceptif-productif. Ces répertoires sont interreliés pour constituer le langage fonctionnel d'un individu. Aucun de ces répertoires ne produira seul un langage fonctionnel chez un individu.

Le langage réceptif contient différents répertoires. Le répertoire **verbo-moteur** contient des

comportements instrumentaux et des réponses motrices suscitées par les stimuli langagiers. Ce répertoire est vaste, les noms et les verbes qui y sont utilisés sont variés et nombreux; plusieurs verbes sont cités en exemples par l'auteur.

Le répertoire verbo-émotionnel est un autre répertoire important du langage réceptif. Qu'il s'agisse de noms, d'adjectifs, de verbes ou d'adverbes, un vaste répertoire de mots suscite des réponses émotionnelles. On retrouve dans les qualités émotionnelles des mots d'importantes fonctions du langage. La fonction renforçante des mots émotionnels est l'objet de nombreuses expérimentations; la capacité de fortifier ou d'affaiblir les comportements constitue l'une des fonctions les plus puissantes du langage. En général, les valeurs émotionnelles des mots viennent affecter notre comportement en tant que stimuli directifs dans toutes les sphères du comportement humain. Le répertoire mot-image et image-mot constitue un autre répertoire du langage réceptif; des images mentales deviennent les réponses à un stimuli langagier.

Les réponses de langage suscitées par des stimuli non-langagiers constituent le langage productif. L'apprentissage des **répertoires de la parole** est long et les **répertoires d'imitation verbale** y sont très importants. Dans l'acquisition du langage productif, l'apprentissage du **répertoire d'étiquetage** peut être réalisé rapidement dès que l'enfant peut imiter les paroles du parent. De l'étiquetage simple de noms, l'enfant passe à l'étiquetage des catégories, des adjectifs, des adverbes, des verbes et des règles grammaticales. Cet étiquetage multi-mots devient donc une autre étape importante. Confronté aux productions verbales des autres, l'enfant en viendra aussi à développer un auto-étiquetage et un étiquetage social. Le répertoire d'étiquetage d'un enfant est souvent considéré comme le reflet de sa maturité cognitive.

Le langage réceptif-productif met en présence des réponses langagières à des stimuli langagiers. Le répertoire verbal de l'imitation est important dans l'acquisition du langage. Les **séquences verbales** (association de mots) consti-

tuent un autre répertoire important d'habiletés, particulièrement dans l'acquisition de la grammaire.

Il est intéressant de noter que le modèle de description du langage de Bloom et Lahey (1978) et les différentes données puisées en déficience auditive s'intègrent bien à la définition des répertoires linguistiques-cognitifs de Staats. Les composantes du langage définies par Bloom et Lahey sont présentes dans les réponses ou les stimuli verbaux. De même, les termes utilisés par Sadek-Khalil que sont la compréhension, l'expression et l'utilisation de la langue peuvent être associées au langage réceptif, au langage productif, au langage réceptif-productif.

Il convient de rappeler que les répertoires langagiers-cognitifs sont interreliés pour constituer le langage fonctionnel d'un individu et qu'aucun de ces répertoires ne produira seul un langage fonctionnel chez un individu. De même, un déficit au niveau d'une catégorie altère la qualité de l'ensemble.

2.2 Recension des écrits

Dans le domaine de la recherche sur la déficience auditive, les travaux de deux chercheurs américains, Quigley et Paul (1984), constituent la référence principale, car ces travaux présentent un survol historique intéressant de l'évolution de l'enseignement destiné aux personnes sourdes, depuis le premier enseignement formel connu initié par Ponce de Leon (1520-1584) en Espagne jusqu'à aujourd'hui. Ils présentent également les principales recherches effectuées depuis le début du siècle. Ils affirment qu'en dépit des efforts consentis depuis près de 200 ans aux États-Unis et de plus de 300 ans en Europe, le succès dans le développement du langage des enfants sourds demeure mitigé.

Référant abondamment à ces deux auteurs, ce chapitre présente d'abord la définition du premier niveau du langage (primary language) et celle du second niveau du langage (secondary language). Il résume ensuite le développement du premier niveau du langage chez l'entendant et explique les motifs pour lesquels peu de recherches concernant le développement du premier niveau chez l'enfant sourd ont été réalisées. Il

énumère, enfin, les principales données touchant la lecture et l'écriture de l'apprenant sourd avec une attention particulière portant sur la morpho-syntaxe. À l'exception de Dubuisson et Nadeau (1993), tous les auteurs mentionnés dans ce chapitre sont ceux cités par Quigley et Paul (1984).

Quigley et Paul (1984) présentent la lecture et l'écriture comme étant le second niveau du langage (secondary language) dérivé du premier niveau du langage (primary language) qu'est la parole.

2.2.1 Le développement du premier niveau de langage

Le développement du premier niveau du langage de l'enfant entendant s'effectue à travers deux grandes étapes : l'étape pré-linguistique et le développement linguistique.

Dès l'étape pré-linguistique, la recherche a identifié des données précurseuses de certains aspects du développement cognitif et langagier. Dans l'aspect segmental de la phonologie, on note :

- l'émergence des sons (Kaplan et Kaplan, 1971) et du plaisir à les produire (Wolff, 1969),
- dès l'âge d'un mois, la réponse de l'enfant aux stimuli vocaux (Eimas, Siqueland, Jusczyk et Vigorito, 1971; Morse, 1974),
- la localisation des sons par les enfants et une réponse différente à la voix maternelle.

Sur le plan supra-segmental, on note:

- les émissions vocales de l'enfant qui ressemblent de plus en plus à celles de l'adulte et la hausse ou la baisse de l'intonation vers l'âge de 10 ou 11 mois (Halliday, 1975),
- une grande sensibilité de l'enfant à cet aspect supra-segmental (Eimas, 1974; Menyuk, 1974; Morse, 1974; Brown, 1958) et l'apparition entre la période du ba-

billage et l'émergence du premier mot, d'une période de transition dans les émissions vocales caractérisée par le passage d'énoncés à quatre syllabes ou plus à des émissions d'énoncés à une ou deux syllabes.

On note également sur les plans sémantiques, cognitifs et pragmatiques d'autres éléments précurseurs :

- une période d'exploration sensori-motrice (Piaget, 1971),
- la découverte de l'objet différencié de soi et la relation avec cet objet,
- l'accompagnement vocal dans l'exploration (Bates, 1976a, 1976b) et la fonction interactionnelle.

Le développement linguistique est caractérisé par trois étapes : l'émission d'un mot, l'émission de la combinaison «deux mots», premier indice de développement syntaxique et la matu-

rité linguistique. L'étape du premier mot apparaît à 10 ou 13 mois (Bloom et Lahey, 1978; De Villiers et de Villiers, 1978; Schlesinger, 1982). Le mot est alors compris, utilisé et reconnu parmi d'autres (Dale, 1976). À partir de la seconde année, la phonologie présente un développement de la perception des sons et de la production de ceux-ci (Cruttenden, 1970; Eimas, 1974; Kaplan et Kaplan, 1971; Menne, 1982; Menyuk, 1974; Morse, 1974). De nombreux phonèmes, certaines syllabes et certains mots sont présents. L'enfant les reconnaît, les discrimine et les reproduit. Beaucoup de règles phonologiques sont maîtrisées entre six et huit ans (Moskowitz, 1973; Winitz, 1969). En ce qui attire à la syntaxe, le développement commence avec l'apparition d'énoncés à deux mots (Bloom, 1973; Dale et al., 1976) et il se fait en association avec celui du sens. Cette combinaison «deux mots» apparaît au plus tard quand l'enfant possède 50 mots (Nelson, 1973). Au niveau sémantique, apparaît progressivement la nomination, l'attribution, la récurrence, la possession, l'exclamation, la négation, la localisation et l'action (Bloom, 1973; Bowerman,

1973; Brown, 1973; Cruttenden, 1979). Sur le plan pragmatique, Bates (1976a) observe l'apparition des fonctions **montrer, donner et pointer**. Dore (1974, 1975) identifie l'étiquetage, la répétition, la réponse, la demande d'une réponse, la demande d'une action, l'appel, le souhait, la protestation et la pratique.

Bien qu'il soit difficile d'isoler leur relative contribution, les complexités syntaxique et sémantique sont reconnues pour être de bons indices de développement pour évaluer la maturité linguistique d'un individu (Quigley et Paul, 1984). Ces auteurs mentionnent aussi que l'aspect pragmatique est peu questionné comme indice possible de cette maturité.

À partir de trois ans, l'enfant produit et comprend des formes linguistiques et des fonctions de nature plus complexe. Il joue un rôle actif en découvrant des régularités et en formulant des hypothèses dans l'application des règles syntaxiques et sémantiques (Berko, 1958; Bloom et Lahey, 1978; de Villiers et de Villiers, 1978; Menyuk, 1977). L'information sémantique se

développe parallèlement à l'augmentation de la complexité des structures syntaxiques (Lucas, 1980).

Selon Brown (1973), la base de ces processus de raffinement est l'acquisition des morphèmes qui modifient le sens et la forme des énoncés. Les transformations majeures telles la formation des questions et des propositions relatives sont acquises de façon systématique. L'enfant les intérieurise à 4 ou 5 ans et ne les maîtrise qu'à 9 ou 10 ans. Il est généralement admis que la maturité linguistique est atteinte vers l'âge de 10 à 12 ans.

L'étude du premier niveau du langage chez l'enfant entendant est l'objet de nombreuses recherches. Elle s'avère cependant plus difficile et plus complexe chez l'enfant sourd. Le développement du premier niveau du langage chez l'enfant sourd ne peut se prêter à une étude aussi approfondie que celui de l'enfant entendant, car il est très difficile d'isoler certaines variables importantes telles l'épellation digitale, la langage parlé complété, le français

signé, le pidgin signé ou la langue des signes québécois. La parole de l'enfant sourd étant souvent limitée ou inintelligible, les performances en lecture et en écriture sont devenues les meilleurs indicateurs de la maîtrise de la langue. Les quelques recherches concernant le premier niveau de langage des apprenants sourds mentionnées par Quigley et Paul (1984) s'intéressent à des échantillons restreints ne permettant pas de conclusions valables. De plus, les sujets choisis se différencient des enfants sourds de la population générale par leur QI, leur statut socio-économique, le niveau de scolarité et l'implication des parents.

2.2.2 Le développement du second niveau du langage

Le domaine de la recherche en déficience auditive s'intéresse donc au développement du niveau second du langage chez l'apprenant sourd, c'est-à-dire aux performances en lecture et en écriture. Les données actuelles et les différentes conclusions concernant le développement du langage de l'apprenant sourd reposent sur l'analyse de ces deux variables.

Quigley et Paul affirment que les difficultés des apprenants sourds en lecture sont causées par une connaissance de base limitée, des habiletés cognitives et linguistiques inadéquatement développées et une faible compréhension de l'aspect métaphorique de la langue. Il en résulte des difficultés à décoder, à inférer et à anticiper. Le niveau de lecture des apprenants sourds est de beaucoup inférieur à celui des apprenants entendants du même âge chronologique et mental. Dès 1916, Pintner et Patterson affirment que les élèves sourds de 14 à 16 ans atteignent des résultats dont la moyenne correspond à celle des écoliers entendants de sept ans. Les études des 60 années suivantes confirment à maintes reprises ces données (Fusfeld, 1955; Goetzinger et Rousey, 1959; Myklebust, 1950; Pugh, 1946). Wrightstone, Aronow et Moskowitz (1963) administrent à 5 307 apprenants sourds de 10 $\frac{1}{2}$ ans à 16 $\frac{1}{2}$ ans, une batterie de tests de niveau élémentaire (Metropolitan Achievement Test) à partir de laquelle Furth (1966a) démontre que seulement 8 % des apprenants atteignent un niveau de lecture de quatrième année. Ce dernier affirme que les

apprenants sourds de 10 et 11 ans passent du niveau 2,7 à un niveau 3,5 lorqu'ils atteignent l'âge de 15 et 16 ans. Ils progressent donc d'un échelon en cinq ans.

L'Office des Études Démographiques (ODS) du Collège Gallaudet offre un large éventail de données éducatives concernant les apprenants sourds provenant de toutes les écoles des États-Unis. DiFrancesca (1972) utilise ces données et affirme que 17 000 apprenants sourds de 6 à 21 ans connaissent une progression moyenne de 0,2 échelon par année de scolarité en compréhension en lecture, ce qui est identique aux données de Furth (1966a). En 1977, Trybus et Karchmer puisent également dans les données de l'ODS et s'intéressent à un échantillon stratifié et prélevé au hasard de 6 871 apprenants sourds. Ces auteurs rapportent que le niveau moyen de lecture des apprenants sourds de 20 ans est de 4.5 et que seulement 10 % des apprenants du meilleur groupe dont l'âge moyen est de 18 ans, sont capables de lire un niveau de lecture supérieur à la huitième année.

Enfin, Conrad (1979) utilise le test de lecture Wide-Span de Brimer (1972) auprès de 468 élèves sourds de 15 et 16 ans en Angleterre et au Pays de Galles. Il affirme que leur niveau moyen de lecture correspond à celui des écoliers entendants de neuf ans. Conrad cite également des études provenant d'autres pays tels la Suède, le Danemark et la Nouvelle-Zélande et rapporte que les apprenants sourds de 16 ans ne dépassent pas le niveau moyen des écoliers entendants de 10 ans.

Les variables en lecture auxquelles les chercheurs portent attention sont : le vocabulaire, la syntaxe et l'aspect métaphorique. Sans aucunement minimiser l'importance du vocabulaire et de l'aspect métaphorique, notre attention porte particulièrement sur la syntaxe dans le cadre de la présente recherche. Le vocabulaire correspond à un ensemble de connaissances qui jouent un rôle de premier ordre dans l'apprentissage et la maîtrise de la lecture. Les apprenants sourds présentent de faibles résultats dans différents sous-tests concernant la signification et la compréhension des mots ou des paragraphes. Les

expressions métaphoriques posent également des problèmes aux apprenants sourds, particulièrement à partir de la troisième année (Conley, 1976).

Dans l'éducation du langage de l'enfant sourd, l'approche structurale et l'approche naturelle se succèdent ou cohabitent depuis toujours. Le développement syntaxique est, le plus souvent, associé à l'approche structurale qui connaît depuis 1960 un essor particulier suite à la révolution linguistique provoquée par les travaux de Chomsky (1957, 1965). Cette relance de l'approche structurale suscite l'apparition de matériel et d'instruments d'évaluation variés tels le «Apple Tree program», le plus important programme structural actuellement utilisé aux États-Unis, le «Test of Syntactic Abilities» de Quigley, Steinkamp, Power et Jones (1978), le «The TSA Syntax Program», matériel de rééducation du langage de Quigley et Power (1979) et des séries de lecture, telles le «Reading Milestone» (Quigley et King, 1981, 1982, 1983 et 1984).

Le développement de la syntaxe présente un problème particulier pour les personnes sourdes. Selon Hatcher et Robbins (1978), suite à une étude intensive du développement des habiletés à lire chez les apprenants sourds des six niveaux primaires et des six niveaux intermédiaires, la compréhension syntaxique est l'habileté essentielle pour apprendre à lire. Pour faire une telle affirmation, ces auteurs isolent la variable syntaxe de la variable sémantique (Hatcher et Robbins, 1981). Ils trouvent qu'en contrôlant auprès de 36 apprenants sourds de 9 à 12 ans la reconnaissance des mots et en informant les sujets du sens de ces mots, leurs performances ne s'améliorent pas. Parmi les difficultés notées, la compréhension et l'utilisation de la forme passive est la plus difficile, suivie de la transformation relative, l'utilisation des conjonctions, des pronoms et de l'objet indirect.

Quigley et Paul (1984) présentent un tableau synthèse des difficultés syntaxiques des apprenants sourds de 10 à 18 ans. Ce tableau, reproduit en pages 67 et 68 (Tableau 1), est

construit à partir de différentes publications auxquelles Quigley est associé (Quigley et al., 1977; Quigley, Smith et Wilbur, 1974; Quigley, Wilbur et Montanelli, 1974, 1976). Il identifie l'ordre de ces difficultés chez les apprenants sourds, l'ordre de ces mêmes difficultés chez les écoliers entendants de huit à dix ans et la fréquence d'apparition de ces structures dans les séries de lecture scolaire (McKee, Harrison, McCowen et Durr, 1966). Il s'agit des performances d'un échantillon stratifié et prélevé au hasard d'apprenants sourds de 10 à 19 ans sur la compréhension de structures syntaxiques présentées séparément.

Tableau 1

Summary of performance on syntactic structures and their frequency per 100 sentences in the Reading for Meaning series

Structure	Deaf Students			Hearing Students		Frequency of Occurrence	
	Average across ages	Age 10	Age 18	Increase	Average across ages	Level at which structure first appeared	Frequency in 6th grade text
<i>Negation</i>							
be	79%	60%	86%	26%	92%	1st Primer—13	9
do	71	53	82	28	92		
have	71	57	78	21	86		
Modals	78	58	87	29	90		
Means	76	57	83	26	90		
<i>Conjunction</i>							
Conjunction	72%	56%	86%	30%	92%	1st Primer—11	16
Deletion	74	59	86	27	94		
Means	73	57	86	29	92		
<i>Question Formation</i>							
WH-Questions:							
Comp, tension	66%	44%	80%	36%	98%	2nd Primer—5	6
Yes/no questions:							
Comprehension	74	48	90	42	99	1st Primer—5	3
Tag questions	57	46	63	17	98		
Means	66	46	78	32	98		
<i>Pronominalization</i>							
Personal Pronouns	67%	51%	88%	37%	78%		
Backward Pronominalization	70	49	85	36	94	4th grade—1	0 (4 per 1000)
Possessive Adjectives	65	42	82	40	98	1st grade—4	27
Possessive Pronouns	48	34	64	30	99	3rd Primer—1	0 (3 per 1000)
Reflexivization	50	21	73	52	80	2nd grade—1	2
Means	60	39	78	39	90		
<i>Verbs</i>							
Verb Auxiliaries	54%	52%	71%	19%	81%	1st grade—1	18
Tense Sequencing	63	54	72	18	78		
Means	58	53	71	18	79		
<i>Complementation</i>							
Infinitives and gerunds	55%	50%	63%	13%	88%	2nd Primer—4	32

Tableau 1 (suite)

Summary of performance on syntactic structures and their frequency of occurrence per 100 sentences in the Reading for Meaning series

Structure	Deaf Students			Hearing Students		Frequency of Occurrence	
	Average across ages	Age 10	Age 18	Increase	Average across ages	Level at which structure first appeared	Frequency in 6th grade text
<i>Relativization</i>							
Processing	68%	59%	76%	17%	78%	3rd Primer-2	12
Embedding	53	51	59	8	84		
<i>Relative Pronoun</i>							
referrents	42	77	56	29	82		
Means	54	46	63	18	82		
<i>Disjunction & Alternation</i>							
	36%	22%	59%	37%	84%	1st grade-1	7

Source: Adapted from Quigley, Wilbur, Power, Montanelli, and Steinkamp (1976).

(Quigley et Paul, 1984: 119-121)

Ce tableau permet les observations suivantes : l'écolier entendant moyen de 8 ans obtient de meilleurs résultats que l'apprenant sourd de 18 ans. Il existe un large écart entre d'une part, l'âge où l'apprenant sourd comprend des structures variées dans des phrases et d'autre part, l'âge et le niveau scolaire où ces structures sont rencontrées dans le matériel de lecture.

L'apprenant sourd a un sérieux problème en ce qui concerne la syntaxe et son développement.

Quigley, Wilbur, Power, Montanelli et Steinkamp (1976) donnent des exemples des difficultés des apprenants sourds dans la compréhension de structures syntaxiques variées :

When given such sentences as these :

Passive	The boy was helped by the girl
Relative	The boy who kissed the girl ran away
Complement	The boy learned the ball broke the window
Nominal	The opening of the door surprised the cat

the deaf students often comprehended them as following :

The boy helped the girl
 The girl ran away
 The boy learned the ball
 The door surprised the cat

(Quigley et Paul, 1984, p.22)

Sur le plan de l'écriture, Quigley et Paul (1984) précisent qu'un grand nombre d'étudiants sourds n'atteignent pas un niveau fonctionnel de quatrième année. De nombreuses études s'intéressent aux réponses écrites des apprenants sourds aux stimuli qui peuvent être une image fixe, une séquences d'images ou une image en mouvement (Heider et Heider, 1940; Ivimey et

Lachterman, 1980; Powers et Wilgus, 1983; Stuckless et Marks, 1966).

Si nous comparons les productions des apprenants sourds à celles d'entendants apprenant une langue seconde, il ressort que plusieurs des structures distinctives produites par les apprenants sourds se retrouvent aussi dans les productions de l'autre groupe. Toutefois les apprenants sourds en produisent une plus grande variété et en plus grande abondance. Ils ont aussi une plus grande difficulté à les changer que l'autre groupe, ce qui amène Quigley et Paul à proposer que les personnes sourdes ont une structure interne qui leur est propre. Dans ce sens, Dubuisson et Nadeau (1993), constatent que les étudiants sourds présentent les mêmes caractéristiques en écriture et ce, peu importe les approches éducatives privilégiées antérieurement (Oralisme, Français signé, enseignement bilingue et biculturel). Ceci les amène à affirmer qu'il existe un «français sourd».

La longueur moyenne des phrases est un facteur de maturation reconnu pour juger du développe-

ment du langage. Se basant sur ce critère, Heider et Heider (1940) constatent que la longueur moyenne des phrases des apprenants sourds n'atteint pas celle des écoliers entendants de huit ans, ce qui a été confirmé par Simmons (1962) et Myklebust (1964). Un autre critère de mesure possible est l'analyse du contenu des phrases. À ce niveau, Taylor (1969) puis Marshall et Quigley (1970) notent que l'ordre d'acquisition des habiletés syntaxiques est le même chez les individus entendants et sourds mais que ces habiletés ne sont pas acquises au même rythme, celui des apprenants sourds étant plus lent. Selon Perry et Miklebust (1964) les erreurs les plus fréquentes sont dans l'ordre :

1. L'omission de mots nécessaires pour rendre la phrase correcte dans un anglais standard,

2. la substitution d'un mot incorrect à une autre,

3. l'addition d'un mot inutile,

4. l'ordre incorrect des mots.

Selon Taylor (1969), les quatre omissions majeures sont les déterminants, les prépositions, les objets directs et les verbes, particulièrement les copules⁶. Concernant l'ordre des mots, elle mentionne que les apprenants sourds maîtrisent bien les phrases déclaratives simples. Pour ce qui est de la formulation des questions et l'utilisation des phrases passives, des difficultés apparaissent dans l'ordre des mots (Quigley et al., 1976).

Taylor (1969) présente de nombreuses autres caractéristiques concernant les productions écrites des apprenants sourds. Elle spécifie que la structure la plus rapidement maîtrisée est **Syntagme Nominal (SN) + Syntagme Verbal (SV)**. Elle mentionne de nombreuses difficultés concernant l'utilisation de déterminants précédant un objet quantifiable ou non-quantifiable, l'accord des verbes, les marques du pluriel, les morphèmes indiquant la possession, l'utilisation fréquente d'une seule conjonction (et) souvent

⁶ Copule : verbe qui relie le sujet à l'attribut.

sur-utilisée pour relier les phrases, l'utilisation des propositions relatives ou complétives, l'utilisation des pronoms, l'habitude de sur-utiliser certaines structures simples et l'hésitation à effectuer des transformations syntaxiques complexes.

La recension des écrits révèle donc que le développement du langage de l'apprenant sourd s'évalue mieux à travers ses habiletés en lecture et en écriture. Dans l'analyse des habiletés en écriture, deux critères d'analyse sont souvent utilisés : la longueur des phrases et leur contenu. Les apprenants sourds présentent des difficultés nombreuses et ils franchissent difficilement un niveau moyen de troisième ou quatrième année.

CHAPITRE III

QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES

Les répertoires d'habiletés langagières-cognitives sont regroupés selon trois catégories : le langage réceptif, le langage productif et le langage réceptif-productif (Staats, 1986). Tous ces répertoires sont interreliés pour constituer le langage fonctionnel d'un individu. Un déficit au niveau d'une catégorie altère la qualité de l'ensemble.

Un des objectifs de la présente recherche est d'évaluer un certain nombre d'habiletés langagières dont l'importance est telle que leur appréciation est comparable à celle qu'aurait permise une évaluation de l'ensemble des répertoires langagiers-cognitifs d'un individu. Les habiletés choisies font partie de l'aspect forme, une composante majeure du modèle de Bloom et Lahey (1978). Elles concernent le développement morpho-syntaxique, lui-même jugé comme un critère important de maturation dans l'évaluation du langage d'un individu (Quigley et Paul, 1984). Parmi les répertoires définis par Staats (1986), le langage productif devient celui par lequel sont évaluées les habiletés morpho-syntaxiques.

Une production verbale comprend le plus souvent l'utilisation du verbe. La connaissance et la compréhension d'un

verbe ne sont pas suffisantes pour stimuler son expression adéquate, il faut en connaître les différentes utilisations possibles. Chaque verbe permet un nombre variable de structures morpho-syntaxiques qui sont déterminées par le contexte et l'intention du locuteur. L'utilisation d'un élément temporel, d'un élément spatial ou d'un pronom personnel implique des variations morpho-syntaxiques qu'un verbe donné permet ou non.

L'étudiant sourd connaît et exprime peu de variations morpho-syntaxiques dans l'utilisation des verbes (Quigley et Paul, 1984). Il a tendance à exprimer constamment les mêmes types de phrases, les mêmes structures morpho-syntaxiques. De telles données suscitent chez le pédagogue la recherche de nouvelles approches précédées par le besoin de vérifier ces données dans un contexte québécois.

Ces considérations amènent la question de recherche suivante : Dans l'utilisation de 15 verbes très usuels de la langue française, peut-on observer chez l'individu âgé de 9 à 18 ans présentant une surdité sévère ou profonde les mêmes structures morpho-syntaxiques pour exprimer une même idée que chez l'écolier entendant de huit ans qui fréquente une classe régulière ?

Cette question de recherche se traduit par les hypothèses suivantes :

- Il y aura une différence entre l'apprenant sourd et l'écolier entendant quant à la variété des structures morpho-syntaxiques produites.
- Il y aura une différence entre l'apprenant sourd et l'écolier entendant quant à l'adéquacité des structures morpho-syntaxiques produites.

La vérification de ces hypothèses se fait à l'intérieur de tâches de production orale ou signée, les apprenants devant exprimer un énoncé d'au moins trois constituants pour chacune des 80 images sélectionnées et validées.

CHAPITRE IV

MÉTHODOLOGIE

Pour permettre l'étude comparative du langage des apprenants sourds et entendants, la présente recherche aborde l'aspect morpho-syntaxique du langage productif. La section décrivant la variable indépendante précise les critères de sélection des verbes, leur nombre, la construction et la validation du matériel d'expérimentation. Ce chapitre définit également la variable dépendante, il décrit le groupe expérimental, le groupe témoin et le déroulement de l'expérience et il contient la présentation et l'analyse des données.

4.1 Variables.

4.1.1 Variable indépendante

La variable indépendante est le verbe. Parmi les 31 verbes les plus usuels de l'échelle de Préfontaine et Préfontaine (1968), 19 verbes sont sélectionnés.

Ces 19 verbes sont représentés sur le tableau suivant. L'échelle du vocabulaire des enfants de huit ans de Préfontaine et Préfontaine présente

les caractéristiques suivantes :

Nombre de classes :	12
Relevé de tous les mots :	30 740
Moyenne de mots par groupes d'enfant :	3 228
Nombre total de mots différents :	5 239
Nombre de mots conservés :	2 008

Tableau 2

Verbes sélectionnés

	VERBES	ORDRE D'APPARITION	FREQUENCE D'UTILISATION	pour 1 000
1.	Aller	1	557	14
2.	Faire	2	431	11
3.	Voir	4	284	7
4.	Jouer	6	224	6
5.	Acheter	8	182	5
6.	Dire	9	171	4
7.	Donner	10	161	4
8.	Aimer	11	145	4
9.	Regarder	12	138	4
10.	Prendre	13	117	3
11.	Chercher	15	105	3
12.	Vouloir	16	103	3
13.	Mettre	19	94	2
14.	Laver	20	93	2
15.	Tomber	21	89	2
16.	Arriver	22	82	2
17.	Demander	24	69	2
18.	Courir	27	64	2
19.	Recevoir	31	54	1

Les critères de sélection des verbes sont :

- . leur fréquence d'utilisation chez des enfants entendants québécois de huit ans selon l'échelle de Préfontaine et Préfontaine (1968),
- . l'âge où est apparue l'expression de ces verbes chez ces jeunes selon cette même échelle,
- . le type et le nombre de structures syntactiques que permettent ces verbes,
- . la facilité avec laquelle ces verbes peuvent être illustrés dans des contextes variés par le biais d'images visuelles déjà existantes.

L'échelle du vocabulaire oral des enfants de huit ans de Préfontaine et Préfontaine (1968) sert de base au choix des verbes. Cette échelle date de 1968 mais elle présente l'avantage de refléter le langage d'enfants québécois. Depuis

ce temps, le lexique s'est enrichi de nombreux nouveaux mots mais cet ajout lexical touche très peu les verbes.

Le choix de l'âge s'appuie sur les données de différents auteurs. En 1977, Trybus et Karchmer (cité dans Quigley et Paul, 1984) révèlent que les apprenants sourds de 20 ans présentent un niveau moyen de quatrième année en lecture. En 1979, Conrad (cité par Alegria et Leybert, 1993), dans une étude portant sur tous les jeunes sourds profonds quittant l'enseignement spécialisé en Angleterre et au Pays de Galles, montre que leur niveau moyen de lecture se situe entre la deuxième et la troisième année alors que leur âge varie de 15 à 16 1/2 ans. Les travaux de Benjamin S. Bloom (cité dans Bégin, 1978) renforcent également le choix de cet âge en démontrant qu'existe hors de tout doute, dès la troisième année du système scolaire, un déterminisme très fort qui rend possible la prédiction des résultats scolaires de la majorité des élèves entendants, et cela, plusieurs années à l'avance (Bégin, 1978:51).

Parce qu'ils ne répondent pas à un ou plusieurs

des critères définis précédemment, les 12 verbes suivants ne sont pas retenus :

- . les verbes **chanter**, **danser**, **gagner** et **boire** qui permettent un type et un nombre limité de structures morpho-syntaxiques,
- . le verbe **partir** qui est absent dans l'échelle des 5 ans de Préfontaine,
- . les verbes **venir** et **passer** qui sont difficiles à illustrer par le biais des images visuelles disponibles,
- . les verbes **manger**, **appeler** et **trouver** qui permettent un nombre limité de structures morpho-syntaxiques exploitables par le biais d'images visuelles. Parmi elles, les structures sujet-verbe (18%) et sujet-verbe-objet (33%) sont considérées comme très fréquentes par Le Goffic et McBride (1975) dans une série de textes écrits non littéraires. Étant incluses dans les structures des autres verbes retenus, ces structures sont constamment présentes et suffisamment exploitées dans le cadre de cette recherche,

. les verbes *avoir* et *être* qui peuvent être utilisés comme auxiliaires. Si l'échelle de Préfontaine avait permis d'isoler les temps où ils sont utilisés comme auxiliaires, des temps où ils sont utilisés comme verbes, il aurait été alors possible de connaître leur fréquence d'utilisation dans chacun des deux rôles. On ne peut donc connaître la véritable fréquence d'utilisation de ces verbes en dehors de toute utilisation en tant qu'auxiliaire. De plus, ils permettent un nombre limité de structures morpho-syntaxiques exploitable par le biais d'images visuelles.

La présentation de chacune des images choisies et la précision du verbe à utiliser doivent susciter chez l'élève, lors de la validation du matériel, la production d'un énoncé informatif dont la structure morpho-syntaxique minimale est pré-déterminée et dont l'aspect sémantique est adéquat. Cet énoncé est informatif en opposition aux énoncés incitatif, interrogatif ou ludique en ce sens qu'il décrit l'action se déroulant sur l'image. La structure morpho-syntaxique minimale attendue (SMA) comporte pour chaque

image un nombre et un type de constituants pré-déterminés qui doit se retrouver dans l'énoncé de l'enfant. Ainsi, pour les 19 verbes retenus, 107 images⁷ doivent être validées provoquant l'expression de 107 énoncés comprenant des structures morpho-syntaxiques minimales bien définies⁸.

La validation du matériel et des consignes se fait en deux étapes. À la première étape de la validation, 49 élèves de troisième année ont collaboré. Ces élèves présentent la même caractéristique principale que l'éventuel groupe témoin c'est-à-dire qu'ils sont en troisième année régulière. Durant cette étape, la seule présentation de l'image et la précision du verbe à utiliser doivent susciter l'expression de la structure morpho-syntaxique minimale attendue. Il est cependant permis de pointer certains éléments de l'image pour favoriser l'induction de certaines réponses ou pour susciter l'utilisation de certains lexèmes⁹. Ce pointage peut

⁷ Quelques exemples de ces images : APPENDICE B

⁸ Liste de ces phrases avant validation: APPENDICE C

⁹ Lexème : élément significatif appartenant au lexique, morphème lexical.

être fixe ou il peut impliquer un mouvement de l'objet pointeur. Par exemple, à l'image #9, un pointage fixe est utilisé. Les enfants présents dans l'image sont pointés pour inciter l'élève à débuter l'énoncé avec le sujet du verbe «les enfants». Puis aussitôt le verbe exprimé, l'avion est à son tour pointé pour susciter l'utilisation du syntagme prépositionnel «en avion». Par contre, à l'image #12, un mouvement dans le pointage devient nécessaire pour susciter l'expression du syntagme «de la boîte à la niche»; un déplacement de l'objet pointeur se fait alors de la boîte à la niche, suggérant ainsi le déplacement de l'enfant dans l'image.

Une image est validée si, présentée à 15 étudiants, elle permet l'expression de la structure minimale attendue dans un taux de 80%. Dans de telles conditions, cette première étape a permis la validation de 52 images¹⁰.

Durant cette première étape, il devient rapidement prévisible que certaines images ne pourront être validées selon les seules conditions

¹⁰ Liste des verbes validés à la première étape de la validation :
APPENDICE D

définies précédemment. Une analyse de ces images s'effectue donc simultanément et diverses consignes nouvelles sont expérimentées puis retenues pour une éventuelle validation supplémentaire. Cette deuxième étape se déroule auprès de 28 autres écoliers de même niveau scolaire et permet la validation de nombreuses autres images.

D'autres consignes validées sont désormais permises pour le déroulement de l'éventuelle expérimentation. Ainsi, l'expérimentateur peut débuter l'énoncé que l'étudiant termine. Il prononce alors le sujet et le verbe et l'étudiant complète l'énoncé. Cette possibilité est justifiée du fait qu'est accordée à tout étudiant de ce niveau la connaissance de ce type d'énoncé réduit à sa plus simple forme. Sans cette connaissance minimale, aucune investigation supplémentaire n'est justifiable ou possible. La présente recherche s'intéresse à des structures syntaxiques contenant au moins trois constituants. Par contre, ces nouvelles consignes sont interdites pour les images devant susciter des énoncés où les verbes sont dits

pronominaux (COD-pronom + verbe). À ce moment, les consignes utilisées sont celles définies à la première étape du processus de validation.

Lorsqu'un long énoncé est attendu, l'expérimentateur peut répéter la production orale de l'enfant en y ajoutant une intonation et une mimique qui incitent alors celui-ci à continuer ou prolonger son énoncé; cela peut être souvent nécessaire et ce, particulièrement pour les images 74, 75, 76, 96 et 106. Au jugement de l'expérimentateur, toute image peut être ainsi répétée.

Certaines images nécessitent des consignes spécifiques. Ainsi, l'image 62 est présentée verticalement et elle est approchée progressivement vers l'enfant, ce qui provoque l'énoncé avec pronom personnel pré-verbal «le garçon **me** regarde». Pour l'image 60, l'expérimentateur spécifie à l'enfant d'utiliser dans son énoncé le mot «fenêtre» afin d'obtenir, par la suite, l'expression du syntagme prépositionnel «par la fenêtre». Pour l'image 107, l'expérimentateur débute l'énoncé par le sujet, le verbe et la préposition «de» afin de vérifier le concept de

provenance du sujet. Concernant les images 74 et 75, si les sujets expriment sans difficulté le début de l'énoncé qui est «Sujet + veut + verbe», l'expérimentateur reprend alors cette phrase en y ajoutant le morphème (conjonction de coordination) «mais», et invite le sujet à poursuivre l'énoncé. Si l'ajout au morphème est adéquat au niveau syntaxique et sémantique, l'énoncé est alors validé. L'ordre numérique des images doit être respecté car les structures attendues pour certaines images induisent les suivantes. Les images 63 et 64 sont présentées simultanément, l'enfant décidant par laquelle il veut débuter.

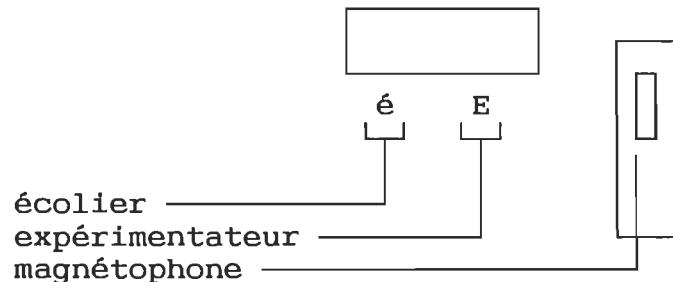
Lors de la deuxième étape, 28 images supplémentaires sont validées pour un total de 80¹¹.

Lors de la validation des images, certaines conditions matérielles et psychologiques sont nécessaires. La collaboration de la direction de l'école et du personnel enseignant sont de première importance. Un court exposé en classe, agrémenté d'exemples et d'exercices simples,

¹¹ Liste des images validées à la deuxième étape de la validation :
APPENDICE E

permet également de rassurer les étudiants. Le local utilisé est la bibliothèque de l'école, ce qui permet de disposer une table et deux chaises pour une proximité intéressante de travail. Les deux chaises sont placées l'une à côté de l'autre. Sur une deuxième table, perpendiculaire à la première et légèrement en retrait, se trouve un magnétophone pour une analyse ultérieure de tout le processus de validation.

Croquis de la disposition des tables:



Une attention particulière est accordée à l'accueil de chaque enfant. L'expérimentateur doit être rassurant, il utilise souvent le prénom de l'enfant et l'assure du plaisir qu'a éprouvé l'étudiant précédent. Les premières images présentées à l'enfant sont faciles et immédiatement accompagnées de renforçateurs très gratifiants. Ces renforçateurs mettent l'enfant en confiance, créent un sentiment de compétence; aussi est-il important qu'ils soient toujours

exprimés clairement et régulièrement. À titre d'exemple, voici le type de renforçateurs sociaux utilisés et leur fréquence au cours d'une période de 45 minutes où 23 images sont testées chez sept élèves rencontrés individuellement.

Tableau 3

Renforçateurs utilisés

Renforçateurs utilisés	Nombre de fois
Excellent !	76
Très bien !	49
OK !	21
Parfait !	16
C'est ça !	11
Oui !	11
Voilà !	8
Exactement !	7
C'est facile hein?	5
Exact !	3
C'est très facile !	2
C'est simple hein?	2
T'as trouvé ce que je veux!	2
Ça va bien hein !	2
Très bonne idée !	2
Tes réponses ne sont jamais mauvaises !	2
En plein ce que je veux !	1
Ah oui !	1
C'est tout !	1
C'est très bon !	1
Pas compliqué hein?	1
Ca va vite avec toi !	1
C'est vrai !	1
Très bon !	1
Pas difficile hein?	1
Pas sorcier hein?	1
D'accord !	1
Total:	231

Ce tableau montre que 28 renforçateurs sociaux différents sont utilisés pour un total de 231

fois. Cela correspond à des moyennes de 33 renforçateurs par élève et de 5 par minute.

Des 107 images étudiées dans le processus de validation, 80 ont été validées¹².

4.1.2 Variable dépendante

La variable dépendante est l'énoncé produit par l'étudiant pour chacune des images validées. Ces énoncés sont soumis par la suite à une analyse qui se développe selon trois cadres différents: d'abord, un analyse portant sur chaque verbe, ensuite, une analyse s'intéressant à chaque structure morpho-syntaxique minimale attendue, enfin, une analyse centrée sur l'utilisation de chaque morphème à caractère syntaxique.

4.2 Échantillonnage

Deux groupes sont soumis à l'expérimentation : un groupe expérimental et un groupe témoin.

¹² Liste de tous les verbes validés: APPENDICE F

Le groupe expérimental est constitué de 15 apprenants, âgés de 9 à 18 ans, présentant une surdité sévère à profonde. Ces apprenants sont choisis parmi les apprenants sourds officiellement déclarés par les commissions scolaires au Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) en 1991, pour la région Mauricie-Bois-Francs (04) et parmi les écoliers des classes spécialisées d'une école primaire de Saint-Hyacinthe. Les 15 apprenants sont sélectionnés à partir des données dont disposent les écoles de fréquentation les concernant ou selon les observations de l'expérimentateur si ces données s'avèrent insuffisantes. En l'absence de données objectives et en concertation avec les intervenants du milieu, tout étudiant dont le langage permet de suspecter un surdité moindre que sévère est automatiquement exclu du groupe expérimental.

Le groupe témoin présente la même caractéristique principale que les groupes rencontrés lors de la validation du matériel d'expérimentation : il est constitué de 15 écoliers entendants de troisième année régulière.

4.3 Conditions et déroulement de l'expérimentation

Pour rencontrer les apprenants sourds, certaines démarches sont nécessaires. Une lettre, expliquant le projet de recherche, est expédiée aux responsables de l'adaptation scolaire de chaque commission scolaire de la région Mauricie-Bois-Francs¹³. Par la suite, une rencontre a lieu avec ces responsables aux bureaux de la direction régionale en éducation afin d'obtenir leur assentiment. Chaque école ayant déclaré au MEQ la fréquentation d'apprenants sourds est alors contactée puis visitée pour l'expérimentation. En vertu des lois concernant la divulgation de renseignements nominatifs, une lettre est également expédiée aux parents des apprenants concernés afin d'expliquer le projet et d'obtenir les permissions nécessaires¹⁴.

Autant que possible, l'expérimentation se déroule dans les mêmes conditions que lors de la validation du matériel. L'expérimentateur ne peut exercer de contrôle sur le type de local disponible dans chaque école. Il obtient la disposition d'une classe, d'une bibliothèque ou d'un local d'orthopédagogie dont la

¹³ Copie de cette lettre: APPENDICE G

¹⁴ Copie de la lettre expédiée aux parents : APPENDICE H

dimension et l'aménagement sont adéquats. Pour la collecte des données un caméscope est disposé à une distance de 3 mètres face à l'apprenant. Celui-ci est actionné par l'expérimentateur lui-même par le biais d'une télécommande. Les démarches auprès des écoliers sourds d'une école primaire de Saint-Hyacinthe s'effectuent grâce à la collaboration de la direction de l'école et des enseignantes concernées. La démarche et le déroulement de l'expérimentation sont, pour le reste, conformes à celles de la région Mauricie-Bois-Francs. Cette école, bien qu'elle ne fasse pas partie de la région 04, a été retenue comme site d'expérimentation en raison de la forte concentration d'écoliers sourds qui s'y retrouvent. En effet, on y compte trois classes spécialisées en déficience auditive.

Les démarches relatives au groupe témoin s'effectuent auprès de la direction et d'une enseignante de troisième année régulière d'une école primaire de la région 04.

4.4 Présentation et analyse des données

La collecte des données se fait à partir de documents filmés. Les données sont présentées et analysées selon les trois volets suivants : les verbes comme tels, chacune des structures morpho-syntaxiques et chacun des morphèmes à caractère syntaxique.

4.4.1 Données et analyse des verbes

Avant de procéder à la présentation et à l'analyse des verbes, trois termes doivent être définis : la Structure Minimale Attendue (SMA), la Structure Adéquate Autre (SAA) et la Structure Inadéquate (SI).

La Structure Minimale Attendue (SMA) correspond à une structure morpho-syntaxique précise, pré-déterminée lors de la validation du matériel. Chaque SMA se définit selon le nombre et le type de constituants qui la composent.

La Structure Adéquate Autre (SAA) correspond à une structure morpho-syntaxique autre que celle définie lors de la validation du matériel.

Celle-ci est retenue pour fin d'analyse si elle rencontre les conditions suivantes :

- elle doit être adéquate selon les règles morpho-syntaxiques et sémantiques de la langue française;
- elle doit, pour chaque image, être caractérisée par un nombre de constituants au moins égal à celui de la SMA.

La Structure Inadéquate (SI) est une structure morpho-syntaxique qui ne respecte pas les règles morpho-syntaxiques et sémantiques de la langue française.

Les performances orales ou signées des étudiants sont présentées et analysées de différentes façons. D'abord, sont présentés pour chaque verbe :

- le nombre et le pourcentage des énoncés avec SMA (tableau 4),
- le nombre et le pourcentage des énoncés

avec SAA (tableau 5),

. le nombre et le pourcentage de tous les énoncés adéquats qui correspondent à la réunion des énoncés avec SMA et SAA (tableau 6),

. le nombre et le pourcentage des énoncés avec SI (tableau 7).

Jusqu'à maintenant les données et l'analyse portent sur les énoncés mais une attention particulière est accordée aux différentes structures de chaque verbe (tableau 8 et 9).

Le tableau 4 présente pour chaque verbe le nombre total d'énoncés avec SMA. Le verbe **courir** ne peut être analysé, parce que les procédures d'expérimentation ne sont pas fidèles au processus de validation.

Le nombre total des énoncés avec SMA produites par les apprenants sourds est de beaucoup inférieur à celui des écoliers entendants.

Tableau 4

Nombre d'énoncés avec SMA pour chaque verbe.

VERBES	SOURDS		ENTENDANTS	
ALLER	30	25%	113	94%
FAIRE	36	20%	169	94%
VOIR	40	89%	44	100%
JOUER	15	17%	76	85%
DIRE	57	95%	60	100%
DONNER	10	33%	30	100%
AIMER	60	80%	75	100%
REGARDER	53	48%	96	80%
CHERCHER	10	71%	15	100%
VOULOIR	74	65%	119	99%
METTRE	48	57%	78	87%
LAVER	14	50%	30	100%
TOMBER	24	29%	83	92%
DEMANDER	4	14%	23	77%
COURIR	XXXXXXXXXXXXXXXX		XXXXXXXXXXXXXXXX	
ARRIVER	5	20%	27	90%
TOTAL	480	44%	1 038	92%

Les apprenants sourds ont produit 480 énoncés avec SMA, ce qui représente 44% des énoncés qu'ils ont exprimés, tandis que les écoliers entendants en ont produit 1 038 qui représentent 92% de leurs productions.

Le seuil de 80% qui était exigé lors du processus de validation est obtenu par les apprenants sourds pour trois des 15 verbes analysés. Il s'agit des verbes **voir**, **dire** et **aimer**. Les élèves entendants ont atteint ce seuil pour 14 des 15 verbes, le verbe **demander** n'atteignant pas ce seuil. Les raisons explicatives des réussites et des difficultés des apprenants sourds sont abordées dans un chapitre ultérieur qui les analyse plus spécifiquement au point de vue morpho-syntaxique.

Comme l'indique le tableau suivant, les énoncés avec SAA représentent à peine 3% de tous les énoncés exprimés par les deux groupes d'étudiants. Cette proportion exclut une analyse approfondie.

Tableau 5

Nombre d'énoncés avec SAA pour chaque verbe.

VERBES	SOURDS		ENTENDANTS	
ALLER	6	5%	2	2%
FAIRE	0		4	2%
VOIR	0		0	
JOUER	3	3%	1	1%
DIRE	0		0	
DONNER	0		0	
AIMER	0		0	
REGARDER	1	1%	12	10%
CHERCHER	0		0	
VOULOIR	13	12%	1	1%
METTRE	2	2%	8	9%
LAVER	0		0	
TOMBER	5	6%	2	2%
DEMANDER	4	14%	4	13%
COURIR	XXXXXXXXXXXXXXXXXX		XXXXXXXXXXXXXXXXXX	
ARRIVER	3	13%	3	10%
TOTAL:	37	3%	37	3%

Les énoncés avec SMA et les énoncés avec SAA sont tous des énoncés considérés comme adéquates selon les règles morpho-syntaxiques et sémantiques de la langue française. Il devient alors intéressant d'analyser le nombre total d'énoncés

avec des structures adéquates. Le tableau 6 représente le total des énoncés réussis avec SMA et SAA.

Tableau 6

Nombre d'énoncés avec SMA et SAA pour chaque verbe.

VERBES	SOURDS		ENTENDANTS	
ALLER	36	30%	114	96%
FAIRE	36	20%	173	96%
VOIR	44	89%	44	100%
JOUER	18	20%	77	86%
DIRE	57	95%	60	100%
DONNER	10	33%	30	100%
AIMER	60	80%	75	100%
REGARDER	54	49%	108	90%
CHERCHER	10	71%	15	100%
VOULOIR	87	77%	120	100%
METTRE	50	59%	86	96%
LAVER	14	50%	30	100%
TOMBER	29	35%	85	94%
DEMANDER	8	28%	27	90%
COURIR	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX		XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	
ARRIVER	8	33%	30	100%
TOTAL	517	47%	1 075	96%

Les apprenants sourds atteignent un seuil de 77% en ce qui concerne l'utilisation du verbe vouloir, ce qui est près du seuil de 80% qui était

exigé lors du processus de validation. La réunion des verbes avec SMA et avec SAA maintient toutefois à trois le nombre de verbes réussis à 80% par les apprenants sourds. Elle permet aux écoliers entendants d'atteindre un seuil de 90% dans l'utilisation du verbe **demande**. Les écoliers entendants ont donc produit des structures adéquates pour tous les verbes.

Les écoliers entendants ont exprimé peu d'énoncés comportant des structures inadéquates. Ils ne représentent que 4% de tous les énoncés exprimés.

Les apprenants sourds ont exprimé un nombre plus important d'énoncés comportant des structures inadéquates (52%).

Le tableau 7 présente le nombre et le pourcentage d'énoncés comportant des SI.

Tableau 7

Nombre d'énoncés avec SI pour chaque verbe

VERBES	SOURDS		ENTENDANTS	
ALLER	84	70%	5	4%
FAIRE	144	80%	7	4%
VOIR	5	11%	0	
JOUER	72	80%	12	13%
DIRE	3	5%	0	
DONNER	20	67%	0	
AIMER	15	20%	0	
REGARDER	57	51%	12	10%
CHERCHER	4	19%	0	
VOULOIR	26	23%	0	
METTRE	34	40%	4	4%
LAVER	14	50%	0	
TOMBER	55	65%	5	6%
DEMANDER	20	71%	3	10%
COURIR	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx		xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	
ARRIVER	16	67%	0	
TOTAL :	569	52%	48	4%

Le tableau 8 présente un tableau synthèse de l'ensemble des énoncés avec SMA, SAA et SI.

Tableau 8

Tableau synthèse des énoncés avec SMA, SAA et SI.

	SOURDS		ENTENDANTS	
SMA:	480	44%	1 038	92%
SAA:	37	3%	37	3%
	517	47%	1 075	95%
SI :	569	52%	48	4%
TOTAL:	1 086		1 123	

L'analyse des verbes induit une nouvelle piste d'étude. En effet, pour chacun d'eux correspond, dans l'expérimentation, un nombre varié de SMA. Ainsi, à certains verbes correspond une seule SMA alors qu'à d'autres correspondent jusqu'à six SMA. Par exemple, le verbe **aller** permet l'expression d'énoncés contenant 5 SMA, tandis que le verbe **donner** permet l'expression d'énoncés contenant une seule SMA.

Chaque SMA peut être considérée comme une façon particulière d'utiliser un verbe où interviennent différentes règles morpho-syntactiques et sémantiques. Si nous ajoutons au verbe **aller** un

lieu, l'utilisation de différentes prépositions peut être nécessaire (à, au, aux). Si l'endroit est précisé par son occupant, une autre préposition est alors utilisée (chez). L'ajout d'un verbe au verbe **aller** est nécessaire pour exprimer le futur et en même temps le choix du verbe peut induire un endroit. Par exemple, si je dis «je vais patiner», nul n'est besoin de spécifier l'endroit, car le contexte et le verbe nous permettent souvent de l'anticiper.

De nombreuses autres règles morpho-syntaxiques sont possibles, le tableau 9 en présente quelques-unes concernant le verbe **aller**¹⁵.

¹⁵ Tableau de définition des SMA pour chaque verbe : APPENDICE I

Tableau 9

Expression d'énoncés avec le verbe ALLER

ALLER (8 images)						
			SOURDS		ENT.	
SUJET + ALLER + LIEU (2 images)			à, au			
S.M.A.	12	25%	30	100%		
S.A.A.	4	5%	0			
S.I.	14	70%	0			
(1 image)			chez			
S.M.A.	4	27%	13	87%		
S.A.A.	0		0			
S.I.	11	73%	2	13%		
SUJET + ALLER + VERBE (inf.) (1 image)						
S.M.A.	9	60%	13	87%		
S.A.A.	1	7%	2	13%		
S.I.	5	33%	0			
SUJET + ALLER + C.O.D.-pronom + VERBE (se) (2 images)						
S.M.A.	1	3%	28	93%		
S.A.A.	0		0			
S.I.	19	97%	2	7%		
SUJET + ALLER + C.C.M. (en + moyen de transport) (2 images)						
S.M.A.	4	13%	29	97%		
S.A.A.	1	3%	0			
S.I.	25	83%	1	3%		

L'utilisation de chaque SMA met en lumière certaines habiletés langagières, lesquelles peuvent être très nombreuses pour chaque verbe. La présente recherche permet d'en aborder quelques-unes. Le tableau suivant montre le nombre de SMA réussies par chaque groupe et pour chacun de ces

verbes, le seuil de réussite demeure à 80%.

Tableau 10

Nombre de SMA réussies pour chaque verbe.

VERBES	Nombre de SMA	Nombre de SMA réussies	
		SOURDS	ENTENDANTS
ALLER	5	0	5
FAIRE	6	2	6
VOIR	2	1	2
JOUER	4	0	3
DIRE	1	1	1
DONNER	1	0	1
AIMER	3	2	3
REGARDER	6	2	5
CHERCHER	1	0	1
VOULOIR	5	2	5
METTRE	5	1	4
LAVER	2	1	2
TOMBER	4	0	3
DEMANDER	2	0	1
COURIR	xxxxxxxxxx	xxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxx
ARRIVER	2	0	2
TOTAL:	49	12	44
%		24%	90%

Les apprenants sourds ont exprimé adéquatement 12 SMA (24%), tandis que les écoliers entendants le font pour 44 SMA (90%). Notons que l'ensemble

des 49 SMA de l'expérimentation ne sont pas des SMA différentes, certaines sont communes à plusieurs verbes.

Certaines précisions portant sur la présentation et l'analyse des données relatives aux verbes sont traitées plus loin, de même que les difficultés pour chacun. Pour l'instant, retenons que 47% des énoncés produits par les apprenants sourds sont adéquats pour 92% des énoncés produits par les écoliers entendants. Notons également que 3 verbes ont été utilisés adéquatement par les apprenants sourds, tandis que les 15 verbes l'ont été par les écoliers entendants.

4.4.2 Analyse des structures morpho-syntaxiques

La présente section énumère et analyse les données sous l'angle des structures morpho-syntaxiques. D'abord, elle définit ces structures et précise les différents constituants qui les composent. Par la suite, les données sont présentées selon la longueur des phrases. Enfin, un analyse de l'ensemble des structures porte particulièrement sur les structures inadéquates

et établit les erreurs qu'elles contiennent.

Les structures que nous analysons contiennent plusieurs types de constituants :

- le sujet ou groupe-sujet du verbe (S)
- le verbe
 - avec accord régi par le sujet (V)
 - utilisé à l'infinitif (V-Inf.)
 - (avec ou sans préposition)
- le complément d'objet direct
 - sous forme nominale (COD)
 - sous forme pronominale (COD-pronom)
- le complément d'objet indirect
 - sous forme nominale . (COI)
 - sous forme pronominale (COI-Pronom)
- le complément d'attribution à une personne (CA-personne)
- le complément circonstanciel de lieu (LIEU)
 - marqué des prépositions ou des locutions prépositives:
 - à, à la, à l', au,
 - chez,
 - sur, sous, dans,
 - au bord de, sur le bord de,
 - de (indiquant la provenance),
 - par (indiquant le passage)
- le complément circonstanciel de manière (CCM)
 - marqué par la préposition : (en + moyen de transport)
- le complément du nom (CN)
- la causalité.

Notons que, dans la grammaire traditionnelle, le complément d'attribution à une personne (CA-personne) est considéré comme un complément d'objet indirect (COI). Notre connaissance de l'apprenant sourd et notre intuition nous portent à le considérer de façon particulière dans la présente recherche.

Les énoncés sont regroupés selon le nombre de constituants qu'ils contiennent. La présentation et l'analyse des données morpho-syntaxiques s'effectuent selon la longueur des énoncés : les énoncés à trois constituants, les énoncés à quatre constituants, les énoncés à cinq constituants et les énoncés de cinq constituants et plus. Le regroupement «cinq constituants et plus» contient 15 énoncés de six constituants et 30 énoncés exprimant la causalité avec un minimum de 5 constituants.

Quatre images ne sont pas considérées dans l'analyse sous un angle morpho-syntaxique. Il s'agit des images 84, 89, 90, 91 et 92. Lors du processus de validation, ces images étaient validées si l'écolier exprimait l'une ou l'autre

de deux structures pré-déterminées. Ce double choix de structures pour une même image alourdit l'analyse des données, aussi sont-elles exclues.

Dans l'analyse des verbes à trois constituants, les énoncés avec le verbe **dire** ne sont pas considérés car ils ne s'insèrent pas dans la définition des différents constituants définis précédemment.

Selon le processus de validation, les deux groupes de sujets doivent produire 330 énoncés à 3 constituants. Quelques énoncés sont exclus parce que les conditions de l'expérimentation ne sont pas fidèles aux conditions de la validation; 322 énoncés produits par les apprenants sourds sont analysés pour 328 énoncés produits par les écoliers entendants. Les données figurent dans le tableau suivant.

Tableau 11

Énoncés à trois constituants

		SOURDS	ENT.
S + V + COD	S.M.A.	183 98%	165 100%
	S.A.A.	0 0	
	S.I.	3 3%	0 0

Tableau 11 (suite)
Énoncés à trois constituants

		SOURDS		ENT.	
S + COD-pronom + V	S.M.A. S.A.A. S.I.	1 0 28	3% 0 97%	30 0 0	100% 0 0
S + V + LIEU					
à, au	S.M.A. S.A.A. S.I.	12 4 14	40% 13% 47%	30 0 0	100% 0 0
chez	S.M.A. S.A.A. S.I.	4 0 11	27% 0 73%	13 0 2	87% 0 13%
sur, sous, dans	S.M.A. S.A.A. S.I.	18 0 12	60% 0 40%	27 2 1	90% 7% 3%
de (provenance)	S.M.A. S.A.A. S.I. (exclu)	3 3 32 7	8% 8% 84% 44%	43 1 1	96% 2% 2%
par (passage)	S.M.A. S.A.A. S.I. (exclu)	4 0 6 6	44% 0 66% 66%	13 0 2 2	87% 0 13% 13%
S + V + V (inf.)	S.M.A. S.A.A. S.I. (exclu)	51 1 7 1	86% 2% 12% 12%	58 2 0	97% 3% 0
S + V + COI					
à quoi	S.M.A. S.A.A. S.I. (exclu)	10 3 17	33% 10% 57%	29 0 0 1	100% 0 0 1
de quoi	S.M.A. S.A.A. S.I.	0 0 30	0 0 100%	27 0 3	90% 0 10%
S + V + CCM					
en + moyen de transport	S.M.A. S.A.A. S.I.	4 1 25	13% 3% 84%	29 0 1	97% 0 3%
TOTAL des S.M.A:		78	24%	295	90%
S.A.A:		8	2%	14	4%
S.I :		236	73%	19	6%
(exclu)		8		2	

Les apprenants sourds ont exprimé 78 SMA (24%) et 8 SAA (2%) pour un total de 86 énoncés adéquats (26%) et 236 énoncés inadéquats (73%). En ce qui attrait aux écoliers entendants, ils ont produit 295 SMA (90%) et 14 SAA (4%) pour un total de 309 énoncés adéquats (94%) et 19 énoncés inadéquats (6%).

Les énoncés à trois constituants contiennent 11 SMA possibles. Les apprenants sourds ont réussi deux de ces 11 SMA dans un pourcentage de plus de 80%. Il s'agit de la structures (S + V + COD) et de la structure (S + V + V-inf.). Notons toutefois qu'un verbe à l'infinitif peut s'exprimer en langage gestuel par le même signe qu'un nom de la même famille. Ainsi, **courir** est signé de la même façon que **course**. L'expérimentation ne prévoyant pas cette particularité, l'un ou l'autre de ces mots est accepté sans différenciation. Les écoliers entendants ont réussi les 11 SMA dans un pourcentage de plus de 80%.

Les apprenants sourds ont produit 335 énoncés à quatre constituants. Parmi ceux-ci, il y a 81 SMA (24%) et 9 SAA (3%) pour un total de 90 énoncés adéquats (27%) et de 245 énoncés inadéquats (73%).

Les écoliers entendants ont produit 344 énoncés à 4 constituants. Parmi ceux-ci, il y a 298 SAA (87%) et 17 SAA (5%) pour un total de 315 énoncés adéquats (92%) et 29 énoncés inadéquats (8%). Le tableau suivant présente une analyse détaillée.

Tableau 12

Énoncés à quatre constituants

		SOURDS		ENT.	
S + V + COD + CN (de)	S.M.A	6	40%	15	100%
	S.A.A	0		0	
	S.I	9	60%	0	
S + V + COD + LIEU					
sur, sous, dans	S.M.A	39	68%	57	97%
	S.A.A	0		2	3%
	S.I	18	32%	0	
	(exclu)	3		1	
(au ou sur) sur le bord de	S.M.A	2	14%	5	33%
	S.A.A	2	14%	6	40%
	S.I	10	72%	4	27%
1	(exclu)				
S + V + COD + CA-personne	S.M.A	16	22%	70	93%
	S.A.A	2	3%	1	1%
	S.I.	56	76%	4	6%
	(exclu)	1			
S + COD-pronom + V + COD (se)	S.M.A	1	7%	14	93%
	S.A.A	0		0	
	S.I	14	93%	1	7%
S + COD-pronom + V + LIEU (se) (dans)	S.M.A	0		25	83%
	S.A.A	1	4%	0	
	S.I	26	96%	5	17%
	(exclu)	3			
S + V + V + COD	S.M.A	8	13%	51	85%
	S.A.A	0		4	7%
	S.I	52	87%	5	8%

Tableau 12 (suite)

Énoncés à quatre constituants

S + V + pour et V + COD	S.M.A S.A.A S.I (exclu)	3 2 9 1	21% 14% 64% 0	12 3 0
S + V + V + LIEU (au)	S.M.A S.A.A S.I (exclu)	1 2 11 1	7% 14% 79% 0	15 0 0
S + V + COD-pronom + V (se)	S.M.A S.A.A S.I	1 0 29	3% 97% 2	28 0 7%
S + V + COI + CN (avec) (de)	S.M.A S.A.A S.I	2 0 13	13% 0 87%	12 0 3
S + V + COI + COI (à quoi) (avec qui)	S.M.A S.A.A S.I	3 0 12	20% 80% 0	8 1 6

TOTAL des S.M.A: S.A.A: S.I : (exclu)	81 9 245 9	24% 3% 71% 3%	298 17 29 1	86% 5% 8% 0%
--	---------------------	------------------------	----------------------	-----------------------

Les énoncés à quatre constituants contiennent 12 SMA possibles. Les apprenants sourds n'ont réussi aucune de ces SMA dans un pourcentage de 80%. Les écoliers entendants ont réussi 10 des 12 SMA dans un pourcentage de 80%. Les deux structures échouées sont S + V + COD + LIEU marqué de la locution prépositionnelle **le bord de** et S + V + COI + COI.

Les énoncés à cinq constituants produits par les apprenants sourds sont au nombre de 89. Parmi ceux-ci, il y a 20 SMA (22%) et 0 SAA pour un total de 20 énoncés adéquats (22%) et 69 énoncés sont inadéquats (78%). Les écoliers entendants ont produit 90 énoncés à 5 constituants. Parmi ceux-ci, il y a 76 SAA (84%) et 10 SAA (11%) pour un total de 86 énoncés adéquats (96%) et 4 énoncés inadéquats (4%). Ces données apparaissent au tableau suivant.

Tableau 13

Énoncés à cinq constituants

		SOURDS	ENT.	
S + V + COD + LIEU + CN (dans) (aux)	S.M.A S.A.A S.I (exclu)	3 0 11 1	21% 0 79% 0	
S + V + COD + (qui) + V + COD	S.M.A S.A.A S.I.	16 0 14	53% 0 47%	
S + COD-pronom + V + V + par qui (se) (phrases sous forme passive)	S.M.A S.A.A S.I	1 0 44	2% 0 98%	
TOTAL des S.M.A: S.A.A: S.I : (exclu)		20 0 69 1	22% 0 78% 0	
			76 10 4	84% 11% 4%

Ces énoncés contiennent trois SMA possibles. Les apprenants sourds n'ont réussi aucun de ceux-ci dans un pourcentage de 80%. Les écoliers entendants ont réussi deux de ces structures dans un pourcentage de 100% alors que la troisième structure est réussie dans un pourcentage de 53%. Notons toutefois qu'ils ont contourné la difficulté en exprimant une SAA dans un pourcentage de 33% pour totaliser 26 énoncés adéquats (87%) suite à la présentation de l'image en question.

La possibilité d'utiliser une SAA devient de plus en plus fréquente à mesure que le nombre de constituants augmente dans un énoncé. Dès qu'apparaît un quatrième ou un cinquième constituant, un même contenu sémantique peut s'exprimer de différentes façons ou différents contenus sémantiques deviennent possibles dépendant du choix, de l'interprétation ou de la culture du locuteur.

Le dernier groupement présenté et analysé dans cette section concerne les énoncés à cinq constituants ou plus. Dans ce groupement, trois structures sont présentes : une structure de six constituants et deux structures contenant deux propositions coordon-

nées par la conjonction **mais**, introduisant l'expression d'une causalité implicite ou explicite. Ces deux structures peuvent donc contenir cinq constituants ou plus, dépendant du choix du locuteur.

Les énoncés à cinq constituants ou plus, produits par les apprenants sourds sont au nombre de 43. Parmi ceux-ci, il y a 8 SMA (19%) et 14 SAA (33%) pour un total de 22 énoncés adéquats (51%) et 21 énoncés inadéquats (49%). Les écoliers entendants ont produit 45 énoncés. Parmi ceux-ci, il y a 41 SMA (91%) et 0 SAA pour un total de 41 énoncés adéquats (91%) et 4 énoncés inadéquats (9%). Ces données apparaissent au tableau de la page suivante.

Tableau 14

Énoncés à cinq constituants ou plus

	SOURDS	ENT.
S + V + COD + CA-personne + pour et V + COD		
S.M.A	3 21%	12 80%
S.A.A	3 21%	3 20%
S.I (exclu)	8 57% 1	0
S + V + V + COI + mais ... S + V...		
S.M.A	4 27%	14 93%
S.A.A	10 66%	1 7%
S.I	1 7%	0 0
S + V + COD-pronom + V + mais... S + V ...		
S.M.A	1 7%	15 100%
S.A.A	1 7%	0 0
S.I (exclu)	12 86% 1	0
TOTAL DES S.M.A: S.A.A: S.I : (exclu)	8 19% 14 33% 21 49% 2	41 91% 4 9% 0

4.4.3 Analyse des morphèmes à caractère syntaxique.

La présente section définit le morphème et les différentes unités de sens auxquelles il peut correspondre. Elle énumère les différents morphèmes à caractère syntaxique attendus lors de l'expérimentation et les différentes fonctions auxquelles chacun d'eux peut correspondre. Par la suite, les données sont présentées pour chaque morphème à caractère syntaxique attendu. Enfin, on y présente une analyse globale de tous les morphèmes à caractère syntaxique.

Un morphème est une unité minimale de signification indécomposable (Leclerc, 1989). Les morphèmes peuvent se présenter sous différentes formes. Ces unités minimales de signification ont différentes fonctions :

- elles peuvent exprimer des valeurs grammaticales : pluriel, féminin, temps, personne, etc.
- elles établissent des relations syntaxiques entre les constituants : de, par, et, etc.

- elles peuvent marquer la négation : ne... pas, ne... que, etc.
- certaines marquent l'interrogation : qu'est-ce que... ?
- d'autres agissent comme préfixes et suffixes et contribuent à former de nouveaux mots : **chanteur**, **déchanter**, **transcanadienne**

Leclerc (1989) rapporte qu'ils sont au nombre de 200 à 300. Les morphèmes sont des modificateurs reliés à des règles complexes orales et écrites. Dans le cadre de la présente recherche, l'intérêt porte sur les morphèmes à caractère syntaxique, principalement les prépositions, les locutions prépositives, les conjonction de coordination, les locutions conjonctives, les pronoms relatifs et les pronoms pré-verbaux.

L'appendice I présente les performances des deux groupes de sujets dans l'utilisation de chaque verbe. De nombreux tableaux s'y retrouvent accompagnés de commentaires spécifiant les

difficultés particulières rencontrées par les apprenants sourds. Ces difficultés concernent très souvent l'utilisation des morphèmes à caractère syntaxique. La présente section résume le contenu de l'appendice en ce qui concerne leur utilisation.

La construction et la validation du matériel de même que les conditions de l'expérimentation sont conçues de façon à évacuer tout type de difficulté qui n'est pas de caractère syntaxique. Cela explique pourquoi les principales difficultés rencontrées par les apprenants sourds concernent les morphèmes à caractère syntaxique. Les morphèmes ou groupes de morphèmes attendus et analysés dans l'expression des phrases sont les suivants: **à ou au, au bord de ou sur le bord de, dans, de ou du, en, mais, par, parce que, pour, qui, se ou s', sous et sur**. Lors de l'expérimentation, différentes utilisations de chacun de ces morphèmes doivent être exprimées pour que les énoncés qui les contiennent soient jugées adéquats. Ces différentes utilisations sont les suivantes :

Le morphème (préposition) **à** ou **au** :

- introduisant une complément circonstanciel de lieu (locatif : aller **à** la bibliothèque),
- introduisant un complément d'attribution à une personne (CA-personne : faire peur **à** la fille),
- introduisant un complément d'objet indirect (COI : jouer **à** la cachette),
- introduisant un complément du nom (CN : boîte **aux** lettres).

Le groupe de morphèmes (locution prépositive) **au bord de** ou **sur le bord de** :

- introduisant un complément circonstanciel de lieu (**au bord de** la fenêtre ou **sur le bord de** la fenêtre).

Le morphème (préposition) **dans** :

- introduisant un complément circonstanciel de lieu (**dans** la boîte).

Le morphème (préposition) **de** ou **du** :

- . introduisant un complément d'objet indirect (COI : jouer **du** piano)
- . introduisant un complément du nom (CN : bonhomme **de** neige),
- . introduisant un complément circonstanciel de lieu (provenance : arrive **du** travail ou **de** travailler).

Le morphème (préposition) **en** :

- . introduisant un complément circonstanciel de moyen (moyen de transport : aller **en** avion).

Le morphème (conjonction de coordination) **mais**, expression d'une objection.

Le morphème (préposition) **par** :

- . introduisant un complément circonstanciel de lieu (**par** la fenêtre)
- . dans l'utilisation d'une phrase sous forme passive introduisant un complément d'agent (**se** fait attraper **par** la grenouille).

Le morphème (locution conjonctive) **parce que** :

- introduisant une proposition circonstanciel de cause (**parce qu'il a la jambe cassée**).

Le morphème (préposition) **pour** :

- introduisant un verbe (**arrive pour éteindre le feu**).

Le morphème (pronom relatif) **qui** :

- introduisant une proposition relative (**regarde le garçon qui écrit une lettre**).

Le morphème (pronom personnel) **se** ou **s'** :

- objet direct (COD-pronom : **se regarde**),
- objet indirect (COI-pronom : **se fait mal**).

Le morphème (préposition) **sous** :

- introduisant un complément circonstanciel de lieu (**met sous le sapin**).

Le morphème (préposition) **sur** :

- introduisant un complément circonstanciel de lieu (**met sur la table**).

Notons qu'un même contenu sémantique peut être exprimé par deux ou plusieurs énoncés différents. Par exemple, «le garçon pousse la fille» a le même sens que «la fille se fait pousser par le garçon». Ainsi, à certains moments de l'expérimentation, différentes options d'énoncés (ou de structures) sont possibles. Comme nous le montrent les exemples qui suivent, cette possibilité d'utiliser différentes options croît à mesure que croît la longueur des énoncés. C'est pourquoi l'un ou l'autre des groupes de morphèmes suivants est accepté lors de la validation **au bord de** ou **sur le bord de**. De même, le **qui** (pronome relatif) est présent ou sous-entendu dans l'une ou l'autre des énoncés suivants tous deux considérés valides, leur contenu sémantique étant le même : «la fille regarde le garçon qui écrit une lettre» «la fille regarde le garçon écrire une lettre».

Un dernier exemple concerne l'utilisation des morphèmes **mais** et **parce que** dans l'expression de la causalité (ex. : image 74). Les sujets expriment sans difficultés le début de l'énoncé qui est «Le garçon veut jouer». L'expérimenta-

teur reprend alors cet énoncé en y ajoutant le morphème **mais** et invite le sujet à poursuivre l'énoncé (le morphème est donné au sujet, ce dernier ne le produit pas spontanément). Si l'ajout au morphème est adéquat sur les plans syntaxique et sémantique, alors l'énoncé est valide. Différents ajouts deviennent alors possibles tels : «**mais** ils ne peut pas **parce qu'il a la jambe cassée**», «**mais** il ne peut pas **parce que** sa jambe est cassée», «**mais** il a la jambe cassée» ou «**mais** sa jambe est cassée» (dans les deux derniers exemples, seule l'objection est exprimée, contenant en elle-même la cause).

Comme il a été mentionné précédemment, les difficultés rencontrées par les apprenants sourds concernent l'utilisation des morphèmes à caractère syntaxique. Les tableaux qui suivent présentent chaque morphème ou groupe de morphèmes, les verbes avec lesquels ils sont utilisés ainsi que le nombre de fois où ils sont utilisés adéquatement.

Lors de l'expérimentation, l'utilisation du

morphème **à** ou **au** est attendue dans 165 énoncés pour chacun des deux groupes d'individus : 45 énoncés contiennent un locatif (**à** + lieu), 75 énoncés un complément d'attribution (**à** + personne), 30 énoncés un complément d'objet indirect et 15 énoncés un complément du nom.

Tableau 15

Utilisation adéquate du morphème À ou AU.

LOCATIF						
Verbe utilisé	nombre d'énoncés	SOURDS		ENT.		
Aller	30	S.M.A.	12	25%	30 100%	
		S.A.A.	4	5%		
		S.I.	14	79%		
Vouloir	15	S.M.A	1	7%	15 100%	
		S.A.A.	2	14%		
		S.I. (exclu)	11	79%		
total:	45	S.M.A.	13		45 0 0	
		S.A.A.	6			
		S.I. (exclu)	25			
			1			
COMPLÉMENT D'OBJET INDIRECT						
Verbe utilisé	nombre d'énoncés	SOURDS		ENT.		
JOUER	30	S.M.A	10	33%	29 100%	
		S.A.A	3	10%		
		S.I. (exclu)	17	57%		

Tableau 15 (suite)

Utilisation adéquate du morphème À ou AU

COMPLÉMENT D'ATTRIBUTION à une personne						
Verbe utilisé	nombre d'énoncés	SOURDS		ENT.		
Faire	30					
	S.M.A.	5	17%	29	97%	
	S.A.A.	0		0		
Donner	S.I.	25	83%	1	3%	
	30					
	S.M.A.	10	33%	30	100%	
Demander	S.A.A.	0		0		
	S.I.	20	67%	0		
	15					
	S.M.A.	1	7%	11	73%	
	S.A.A.	2	14%	1	7%	
	S.I. (exclu)	11	79%	3	20%	
		1				
total:	75					
	S.M.A.	16	22%	70	93%	
	S.A.A.	2	3%	1	1%	
	S.I.	56	76%	4	5%	
	(Exclu)	1				
COMPLÉMENT DU NOM						
Verbe utilisé	nombre d'énoncés	SOURDS		ENT.		
METTRE	15					
	S.M.A.	3	21%	15	100%	
	S.A.A.	0		0		
	S.I. (exclu)	11	79%	0		
TOTAL	1					
	165					
	S.M.A.	42	26%	159	97%	
	S.A.A.	11	7%	1	1%	
	S.I.	109	67%	4	2%	
	(exclu)	3		1		

Dans les énoncés avec un locatif, les apprenants sourds expriment 19 énoncés adéquats (44%) et 25 énoncés inadéquats (57%), tandis que les éco-

liers entendants expriment 45 énoncés adéquats (100%). Dans les phrases avec un complément d'attribution à une personne (CA-personne), les apprenants sourds expriment 18 énoncés adéquats (25%) et 56 énoncés inadéquats (76%), alors que les écoliers entendants produisent 71 énoncés adéquats (94%) et 4 énoncés inadéquats (5%).

Dans les énoncés avec un complément d'objet indirect, les apprenants sourds produisent 13 énoncés adéquats (43%) et 17 énoncés inadéquats (57%), alors que les écoliers entendants produisent 29 énoncés adéquats (100%). Enfin, dans les énoncés avec un complément du nom, les apprenants sourds produisent trois énoncés adéquats (21%) et 11 énoncés inadéquats (79%), alors que les écoliers entendants produisent 15 énoncés adéquats (100%).

Les apprenants sourds ne réussissent aucune structure contenant le morphème **à** ou **au** alors que les écoliers entendants réussissent chacune d'elles dans un pourcentage de 80% ou plus. Pour l'ensemble des énoncés et des quatre fonctions du morphème, les apprenants sourds produisent 53

énoncés adéquats (33%) et 109 énoncés inadéquats (67%). Les écoliers entendants produisent 160 énoncés adéquats (98%) et quatre énoncés inadéquats (2%).

L'utilisation des morphèmes **au bord de** ou **sur le bord de** est attendue dans 15 énoncés pour chacun des deux groupes. Les apprenants sourds produisent quatre énoncés adéquats (28%) et dix énoncés inadéquats (71%). Les écoliers entendants produisent 11 énoncés adéquats (73%) et quatre énoncés inadéquats (27%).

Tableau 16

Utilisation adéquate des morphèmes AU BORD DE ou SUR LE BORD DE

LOCATIF					
Verbe utilisé	nombre d'énoncés	SOURDS		ENT.	
Mettre	15 S.M.A. S.A.A. S.I. (exclu)	2 2 10 1	14% 14% 71%	5 6 4	33% 40% 27%

L'utilisation du morphème **chez** est attendue dans 15 énoncés pour chacun des groupes. Les apprenants sourds produisent quatre énoncés adéquats

(27%) et 11 énoncés inadéquats (73%). Les écoliers entendants produisent 13 énoncés adéquats (87%) et deux énoncés inadéquats (13%).

Tableau 17

Utilisation adéquate du morphème CHEZ

LOCATIF (chez)				
Verbe utilisé	nombre d'énoncés	SOURDS	ENT.	
Aller	15 S.M.A. S.A.A. S.I.	4 27% 0 11 73%	13 87% 0 2 13%	

L'utilisation du morphème **dans** est attendue dans 15 énoncés pour chacun des deux groupes d'individus. Les apprenants sourds produisent cinq énoncés adéquats (33%) et dix énoncés inadéquats (67%). Les écoliers entendants produisent 14 énoncés adéquats (93%) et un énoncé inadéquat (7%).

Tableau 18

Utilisation adéquate du morphème DANS

LOCATIF				
Verbe utilisé	nombre d'énoncés	SOURDS	ENT.	
Regarder	15 S.M.A. S.A.A. S.I.	5 33% 0 10 67%	12 80% 2 13% 1 7%	

L'utilisation du morphème **de** ou **du** est attendue dans 90 énoncés pour chacun des deux groupes d'individus : 30 énoncés concernent le complément d'objet indirect (**jouer de**), 15 énoncés concernent le complément du nom (**bonhomme de neige**) et 45 énoncés concernent la provenance (**tomber de, arriver de**).

Dans les énoncés avec le complément d'objet indirect, les apprenants sourds produisent 30 énoncés inadéquats (100%), tandis que les écoliers entendants produisent 27 énoncés adéquats (90%) et trois énoncés inadéquats (10%). Dans les énoncés avec le complément du nom, les apprenants sourds produisent six énoncés adéquats (40%) et neuf énoncés inadéquats (60%), tandis que les écoliers entendants produisent 15

énoncés adéquats (100%). Dans les énoncés indiquant la provenance, les apprenants sourds produisent six énoncés adéquats (16%) et 32 énoncés inadéquats (84%), tandis que les écoliers entendants produisent 44 énoncés adéquats (98%) et un énoncé inadéquat (2%).

Les apprenants sourds ne réussissent aucune structure contenant le morphème **de** ou **du** alors que les écoliers entendants réussissent chacune d'elles dans un pourcentage de 90% ou plus. Pour l'ensemble des 90 énoncés et des trois utilisations du morphème, les apprenants sourds produisent 12 énoncés adéquats (14%) et 71 énoncés inadéquats (86%), tandis que les écoliers entendants produisent 86 énoncés adéquats (96%) et quatre énoncés inadéquats (4%).

Tableau 19

Utilisation adéquate du morphème DE ou DU

COMPLÉMENT D'OBJET INDIRECT					
Verbe utilisé	nombre d'énoncés	SOURDS		ENT.	
Jouer	30 S.M.A. S.A.A. S.I.	0 0 30	100%	27 0 3	90% 10%
COMPLÉMENT DU NOM					
Faire	15 S.M.A. S.A.A. S.I.	6 0 9	40% 60%	15 0 0	100%
LOCATIF (provenance)					
Tomber	30 S.M.A. S.A.A S.I. (exclu)	1 2 25 2	4% 7% 89%	28 1 1	93% 3% 3%
Arriver	15 S.M.A. S.A.A. S.I. (exclu)	2 1 7 5	20% 10% 70%	15 0 0	100%
total	45 S.M.A. S.A.A. S.I. (exclu)	3 3 32 7	8% 8% 84%	43 1 1	96% 2% 2%
TOTAL	90 S.M.A. S.A.A. S.I. (exclu)	9 3 71 7	11% 4% 86%	85 1 4	94% 1% 4%

L'utilisation du morphème en est attendue dans 30 énoncés pour chacun des deux groupes d'in-

dividus. Les apprenants sourds produisent cinq énoncés adéquats (17%) et 25 énoncés inadéquats (83%), tandis que les écoliers entendants produisent 29 énoncés adéquats (97%) et un énoncé inadéquat (3%).

Tableau 20

Utilisation adéquate du morphème EN

COMPLÉMENT CIRCONSTANCIEL DE MANIERE (CCM)					
Verbe utilisé	nombre d'énoncés	SOURDS		ENT.	
Aller	30	4	13%	29	97%
	S.M.A.	1	3%	0	
	S.A.A.	25	83%	1	3%
	S.I.				

Notons ici que les images 91 et 92 ne sont pas considérées dans l'analyse du morphème **en**, car un double choix était permis lors de la validation du matériel (**tomber sur la glace ou tomber en patinant; tomber de sa bicyclette ou tomber en bicyclette**).

L'utilisation du morphème **par** est attendue dans 60 énoncés pour chacun des deux groupes. Quinze énoncés concernent une situation locative (**à travers ou par la fenêtre**) et 45 énoncés sont

sous la forme passive. Dans les énoncés locatifs, les apprenants sourds produisent quatre énoncés adéquats (44%) et cinq énoncés inadéquats (66%), tandis que les écoliers entendants produisent 13 énoncés adéquats (87%) et deux énoncés inadéquats (13%). Dans les énoncés de forme passive, les apprenants sourds produisent un énoncé adéquat (2%) et 44 énoncés inadéquats (98%), tandis que les écoliers entendants produisent 45 énoncés adéquats (100%).

Tableau 21

Utilisation adéquate du morphème PAR

LOCATIF					
Verbe utilisé	nombre d'énoncés	SOURDS		ENT.	
Regarder	15 S.M.A. S.A.A. S.I. (exclu)	4 0 5 6	44% 66%	13 0 2	87% 13%
PHRASES SOUS FORME PASSIVE					
Faire	45 S.M.A. S.A.A. S.I.	1 0 44	2% 98%	45 0 0	100% 0 0
TOTAL	60 S.M.A. S.A.A. S.I. (exclu)	5 0 49 6	9% 91%	58 0 2	97% 3%

Les apprenants sourds ne réussissent aucune des deux structures contenant le morphème **par**, tandis que les écoliers entendants les réussissent dans un pourcentage de 87% ou plus. Pour l'ensemble des 60 énoncés et des deux utilisations du morphème, les apprenants sourds produisent cinq énoncés adéquats (9%) et 49 énoncés inadéquats (91%), tandis que les écoliers entendants produisent 58 énoncés adéquats (97%) et deux énoncés inadéquats (3%).

Dans l'utilisation du morphème **pour** (+ verbe à l'infinitif), 30 énoncés sont attendus pour chacun des deux groupes.

Les apprenants sourds produisent dix énoncés adéquats (36%) et 18 énoncés inadéquats (64%), tandis que les écoliers entendants produisent 30 énoncés adéquats (100%).

Tableau 22

Utilisation adéquate du morphème POUR

POUR + VERBE (inf.)							
Verbe utilisé	nombre d'énoncés	SOURDS			ENT.		
Demander	15	S.M.A.	3	21%	12	80%	
		S.A.A.	2	14%	3	20%	
		S.I. (exclu)	9	64%	0		
			1				
Arriver	15	S.M.A.	3	21%	12	80%	
		S.A.A.	2	14%	3	20%	
		S.I. (exclu)	9	64%	0		
			1				
TOTAL	30	S.M.A.	6	21%	24	80%	
		S.A.A.	4	14%	6	20%	
		S.I. (exclu)	18	64%	0		
			2				

L'utilisation du morphème **se** ou **s'** est attendue dans 150 énoncés pour chacun des deux groupes : 90 énoncés concernent son utilisation comme complément d'objet direct (COD), 15 énoncés concernent son utilisation comme complément d'objet indirect (COI) et 45 énoncés concernent son utilisation dans la forme passive. Dans les énoncés où le morphème est utilisé comme COD, les apprenants sourds produisent 86 énoncés dont trois sont adéquats (3%) et 83 sont inadéquats (97%), tandis que les écoliers entendants

produisent 83 énoncés adéquats (92%) et sept énoncés inadéquats (8%). Dans les énoncés où le morphème est utilisé comme COI, les apprenants sourds produisent un énoncé adéquat (7%) et 14 énoncés inadéquats (93%), tandis que les écoliers entendants produisent 14 énoncés adéquats (93%) et un énoncé inadéquat (7%). Dans les énoncés sous forme passive, les apprenants sourds produisent un énoncé adéquat (2%) et 44 énoncés inadéquats (98%), tandis que les écoliers entendants produisent 45 énoncés adéquats (100%). Notons que dans l'expression des énoncés sous forme passive, l'utilisation de deux morphèmes est attendue (**se** ou **s'** et **par**). Les apprenants sourds omettent non pas l'un ou l'autre de ces deux morphèmes mais les deux, dans chacun des 44 énoncés inadéquats.

Les apprenants sourds ne réussissent aucune des trois structures contenant le morphème **se** ou **s'** alors que les écoliers entendants les réussissent tous dans un pourcentage de 83% ou plus. Pour l'ensemble des 150 énoncés et des trois utilisations du morphème, les apprenants sourds produisent cinq énoncés adéquats (3%) et 141

énoncés inadéquats (97%), tandis les écoliers entendants produisent 142 énoncés adéquats (95%) et huit énoncés inadéquats (5%).

Tableau 23

Utilisation adéquate du morphème SE ou S'

COMPLÉMENT D'OBJET DIRECT (COI-pronom)						
Verbe utilisé	nombre d'énoncés	SOURDS		ENT.		
Aller + se + V	30					
	S.M.A.	1	3%	28	93%	
	S.A.A.	0		0		
Aimer	S.I.	29	97%	2	7%	
	15					
	S.M.A.	1	7%	15	100%	
Regarder	S.A.A.	0		0		
	S.I.	14	93%	0		
	30					
Laver	S.M.A.	0		25	83%	
	S.A.A.	1	4%	0		
	S.I.	26	96%	5	17%	
total	(exclu)	3				
	15					
	S.M.A.	0		15	100%	
	S.A.A.	0		0		
	S.I.	14	100%	0		
	90					
COMPLÉMENT D'OBJET INDIRECT (COI-pronom)						
Faire	15					
	S.M.A.	1	7%	14	93%	
	S.A.A.	0		0		
	S.I.	14	93%	1	7%	

Tableau 23 (suite)

Utilisation adéquate du morphème SE ou S'

DANS LES ÉNONCÉS SOUS FORME PASSIVE					
Faire	45 S.M.A. S.A.A. S.I.	1 0 44	2% 98%	45 0 0	100%
TOTAL	150 S.M.A. S.A.A. S.I. (exclu)	4 1 141 4	3% 1% 97%	142 0 8	95% 5%

L'utilisation du morphème **sous** est attendue dans 15 énoncés pour chacun des deux groupes d'individus. Les apprenants sourds produisent huit énoncés adéquats (57%) et six énoncés inadéquats (43%), tandis que les écoliers entendants produisent 15 énoncés adéquats (100%).

Tableau 24

Utilisation adéquate du morphème SOUS

LOCATIF					
Verbe utilisé	nombre d'énoncés	SOURDS	ENT.		
Mettre	15 S.M.A. S.A.A. S.I. (exclu)	8 0 6 1	57% 0% 43% 0%	14 1 0	93% 7% 0%

L'utilisation du morphème **sur** est attendue dans 15 énoncés pour chacun des deux groupes d'individus. Les apprenants sourds produisent dix énoncés adéquats (71%) et quatre énoncés inadéquats (29%), tandis que les écoliers entendants produisent 15 énoncés adéquats (100%).

Tableau 25

Utilisation adéquate du morphème SUR

LOCATIF					
Verbe utilisé	nombre d'énoncés	SOURDS		ENT.	
Mettre	15	S.M.A.	10	71%	14
		S.A.A.	0		1
		S.I. (exclu)	4	29%	0
			1		93% 7%

L'utilisation du morphème **qui** est attendue dans 30 énoncés pour chacun des deux groupes d'individus. Les apprenants sourds produisent 16 énoncés adéquats (53%) et 14 énoncés inadéquats (47%), tandis que les écoliers entendants produisent 26 énoncés adéquats (87%) et quatre énoncés inadéquats (13%).

Tableau 26

Utilisation adéquate du morphème QUI

PRONOM RELATIF					
Verbe utilisé	nombre d'énoncés	SOURDS		ENT.	
Regarder	30	S.M.A.	16	53%	16
		S.A.A.	0		10
		S.I.	14	47%	4
					13%

L'utilisation du ou des morphèmes nécessaires à l'expression de la causalité est attendue dans 30 énoncés pour chacun des deux groupes d'individus. Les apprenants sourds produisent 16 énoncés adéquats (57%) et 12 énoncés inadéquats (43%), tandis que les écoliers entendants produisent 30 énoncés adéquats (100%).

Tableau 27

Utilisation adéquate du ou des morphèmes nécessaires à L'EXPRESSION DE LA CAUSALITÉ

... MAIS...					
Verbe utilisé	nombre d'énoncés	SOURDS		ENT.	
Vouloir	30	S.M.A.	5	18%	29
		S.A.A	11	39%	1
		S.I.	12	43%	0
		(exclu)	2		

4.4.4 Discussion

La présente section résume les données essentielles des trois cadres d'analyse utilisés. Elle permet également de mettre en relation ces différentes données.

L'analyse effectuée à partir des verbes nous apprend que les apprenants sourds produisent 480 SMA (44%) et 37 SAA (3%) pour un total de 517 énoncés adéquats (47%). Les écoliers entendants produisent 1 038 SMA (92%) et 37 SAA (4%) pour un total de 1 075 énoncés adéquats (96%).

L'analyse des structures morpho-syntaxiques révèle que :

- en ce qui attrait aux énoncés à 3 constituants, les apprenants sourds produisent 78 SMA (24%) et 8 SAA (2%) pour un total de 86 énoncés adéquats (26%). Les écoliers entendants produisent 295 SMA (90%) et 14 SAA (4%) pour un total de 309 énoncés adéquats (94%),

- dans l'utilisation d'énoncés à 4 constituants, les apprenants sourds produisent 81 SMA (24%) et 9 SAA (3%) pour un total de 90 énoncés adéquats (27%). Les écoliers entendants produisent 298 SMA (86%) et 17 SAA (5%) pour un total de 315 énoncés adéquats (91%),
- en ce qui attrait aux énoncés à 5 constituants, les apprenants sourds produisent 20 SMA (22%) et 0 SAA pour un total de 20 énoncés adéquats (22%). Les écoliers entendants produisent 76 SMA (84%) et 10 SAA (11%) pour un total de 86 énoncés adéquats (85%),
- dans l'utilisation d'énoncés à 5 constituants ou plus, les apprenants sourds produisent 8 SMA (19%) et 14 SAA (33%) pour un total de 22 énoncés adéquats (52%). Les écoliers entendants produisent 41 SMA (91%) et 4 SAA (9%) pour un total de 45 énoncés adéquats (100%).

Dans l'analyse des verbes, il est spécifié que que les 49 SMA s'y retrouvant ne sont pas toutes différentes, certaines étant communes à plusieurs verbes. L'analyse des structures morpho-syntaxiques permet de constater que l'ensemble de l'expérimentation vise l'expression de 29 SMA différentes réparties de la façon suivante :

- les énoncés à 3 constituants permettent 11 SMA différentes,
- les énoncés à 4 constituants permettent 12 SMA différentes,
- les énoncés à 5 constituants permettent 3 SMA différentes,
- les énoncés à 5 constituants ou plus permettent 3 SMA différentes.

Les écoliers entendants réussissent 26 (90%) de ces 29 structures. Les apprenants sourds réussissent 2 (7%) de ces 29 structures. Il s'agit des structures à 3 constituants (S + V + COD) et (S + V + V-inf).

La mise en relation de ces deux cadres d'analyse permet de constater que :

- les apprenants sourds produisent un total de 480 énoncés contenant une SMA,
- 234 de ces 480 énoncés correspondent aux deux structures réussies, soit près de la moitié (49%).

Cette mise en relation nous conduit au troisième cadre, car les deux SMA réussies par les apprenants sourds ne contiennent pas de morphème à caractère syntaxique. Dans la présente recherche, lorsque les énoncés nécessitent l'utilisation d'un morphème à caractère syntaxique, les apprenants sourds n'atteignent jamais le seuil de 80%.

L'analyse des résultats est en accord avec de nombreuses données présentées dans la recension des écrits. Cette dernière met en évidence que la longueur moyenne des énoncés est un facteur de maturation reconnu. L'analyse des résultats révèle que les apprenants sourds réussissent

2 des 29 structures morpho-syntaxiques. Ces deux structures sont formées de trois constituants. Aucune structure de plus de trois constituants n'est réussie. Nos résultats vont alors dans le même sens que ceux exprimés dans la recension des écrits.

Concernant le contenu des énoncés, certaines données de divers auteurs peuvent être confirmées par l'expérimentation. Parmi celles-ci :

- Perry et Miklebust, puis Taylor (cités dans Quigley et Paul, 1984) mentionnent l'omission de mots nécessaires. Dans la présente recherche, l'apprenant sourd omet souvent les pronoms et les prépositions.
- Perry et Miklebust (cités dans Quigley et Paul, 1984) observent la substitution d'un mot incorrect ou l'addition d'un mot inutile. Dans la présente recherche, l'apprenant sourd omet le verbe demandé, le remplace ou lui ajoute un autre verbe de son choix.

- Hatcher et Robbins (cités dans Quigley et Paul, 1984) notent des difficultés liées à la production d'une phrases relative et à l'utilisation de la forme passive. La présente recherche confirme ces difficultés.
- Hatcher et Robbins (cités dans Quigley et Paul, 1984) mentionnent également les difficultés liées à l'expression de l'objet indirect (Hatcher et Robbins, 1978, 1981). Comme l'expression de l'objet indirect nécessite l'utilisation d'un morphème à caractère syntaxique, l'apprenant sourd y rencontre des difficultés.

Certaines autres données ne peuvent être confirmées par l'expérimentation, celle-ci étant centrée uniquement sur l'aspect morpho-syntaxique et dans le cadre de communication orale. Taylor (citée dans Quigley et Paul, 1984) observe des difficultés liées à :

- certaines marques du pluriel, l'accord des verbes et l'utilisation des déterminants.

Ces trois aspects se prêtent davantage à une étude touchant la lecture et l'écriture. Il n'est cependant pas exclu que la méthodologie et le matériel utilisé puisse aborder un aspect particulier de l'utilisation des déterminants. Il s'agit de l'utilisation de déterminants précédant un objet quantifiable ou non-quantifiable. Taylor (citée dans Quigley et Paul, 1984) mentionne qu'il s'agit là d'un difficulté de l'apprenants sourd. Les images 70, 71 et 96 du matériel d'expérimentation permettent l'expression d'énoncés contenant des objets non-quantifiables (de la crème glacée, du lait, de l'argent). Cette difficulté pourrait donc être étudiée. Le matériel utilisé pourrait aussi servir de base à une autre expérimentation destinée à étudier le second niveau du langage que constituent la lecture et l'écriture.

Une autre difficulté qui n'est pas d'ordre syntaxique, notée par Taylor (citée dans Quigley et Paul, 1984), pourrait être étudiée avec le matériel développé dans la présente recherche. Il s'agit de l'utilisation de morphèmes indiquant la possession. Les images 20, 21, 49, 67,

74, 85, 86, 87, 96 et 97 ont été validées avec l'utilisation des adjectifs possessifs **son**, **sa** ou **leur**.

CONCLUSION

La présente recherche a étudié et analysé un aspect du développement du langage productif de l'apprenant sourd pour tenter d'apprécier le retard de son développement langagier global. Elle vise à comparer l'utilisation faite par des écoliers entendants de huit ans, de 15 verbes très usuels de la langue française, à l'utilisation qu'en font les apprenants sourds de 9 à 18 ans. Elle a étudié auprès des deux groupes d'individus les différentes variations morpho-syntaxiques que permet l'utilisation de ces verbes.

Le rappel de ces trois objectifs permet de vérifier si la démarche qui en découle leur est fidèle. Le développement morpho-syntaxique est l'aspect retenu pour apprécier le développement langagier global. Le cadre conceptuel présenté ainsi que la recension des écrits permettent d'affirmer que le développement morpho-syntaxique est d'une importance majeure dans l'éducation des apprenants sourds.

Qu'un aspect particulier du langage puisse permettre d'apprécier le développement langagier global trouve appui auprès de Staats (1986) et de Quigley et Paul (1984).

La présente recherche a comme cadre conceptuel la théorie des aspects linguistiques-cognitifs de Staats (1986). Celle-ci est confrontée à un modèle de description de la langue provenant du domaine de la linguistique (Bloom et Lahey, 1978) et à différentes données en déficience auditive. Il en ressort que la théorie de Staats intègre bien ce modèle et ces données. Le contenu et la forme sont présents et en constante interaction dans le langage réceptif, le langage productif et le langage réceptif-productif, le tout servant une utilisation ou un fonction langagièr. Les nombreux exemples de fonction ou d'utilisation de la langue apportés par Jakobson (cité dans Leclerc, 1989) et Sadek-Khalil (1973) rejoignent Staats (1986) qui affirme que si le développement cognitif et le développement du langage ne sont pas la même réalité, il faut admettre que les deux se recouvrent beaucoup.

L'importance du problème de recherche est confirmée dans la recension des écrits, principalement par les données de Trybus et Karchmer (cités dans Quigley et Paul, 1984) : les apprenants sourds franchissent difficilement le niveau de quatrième année dans leurs habiletés en lecture.

La recension des écrits suggère d'éviter l'étude du premier niveau de langage chez l'apprenant sourd. En effet, la présence

de certaines variables importantes liées à différentes approches éducatives rend cette étude difficile. Malgré cela, la recherche concerne le premier niveau du langage pour les raisons suivantes.

Le premier niveau du langage s'approche davantage de la structure interne d'un individu que son dérivé, le second niveau du langage. Or, selon Quigley et Paul, les personnes sourdes ont une structure interne qui leur est propre. Dubuisson et Nadeau (1993) ajoutent que les personnes sourdes expriment un français qui leur est propre, un «français sourd» et ce, peu importe les approches éducatives privilégiées antérieurement. Le choix du premier niveau de langage repose donc sur sa proximité avec la structure interne de l'individu. Le premier niveau de langage a sa propre grammaire et ses propres règles qui peuvent être différentes à bien des points de vue de la grammaire et des règles utilisées en lecture ou en écriture (Delhom, 1983). Delhom soutient que, dans l'enseignement destiné à l'apprenant sourd, on ne peut ignorer la grammaire orale et ses règles. Sadek-Khalil (1980) abonde dans le même sens lorsqu'elle affirme que les intervenants doivent analyser le langage pour l'apprenant sourd afin de lui donner une espèce de forme utilisable. La recherche de cette grammaire et de ces règles propres au premier niveau de langage devient absolument

nécessaire dans un but d'enseignement voulant rapprocher ce «français sourd» d'un français standard.

L'analyse des données de la présente recherche est en accord avec de nombreuses données présentées dans la recension des écrits. L'apprenant sourd de 9 à 18 ans présente une performance inférieure à l'écolier entendant de 8 ans. L'apprenant sourd présente des difficultés importantes dans l'apprentissage du français.

Cet apprentissage du français devient même un obstacle majeur à tout autre apprentissage; l'enseignement des mathématiques, des sciences ou de tout autre matière académique ne se fait-il pas en français ? Les milieux d'éducation doivent faire une plus grande place au programme de rééducation du langage. Ce besoin prioritaire mérite qu'on lui accorde plus qu'une période de rééducation par semaine. Les milieux d'enseignement peuvent aussi permettre que ces autres matières soient transmises à l'apprenant sourd dans la langue des signes québécois et lui deviennent ainsi accessibles. L'enseignement bilingue-bicultural est fortement réclamé par la communauté sourde et comme son nom l'indique, il n'exclut pas l'enseignement du français.

Le premier cadre d'analyse apporte une grande leçon au pédago-

gue. La signification d'un verbe, même très usuel, peut être saisie par l'apprenant sourd, mais son utilisation adéquate n'en devient pas automatiquement précisée. Les deux premières étapes de l'apprentissage de la langue, définie par Sadek-Khalil (1980), étant absentes, l'apprenant sourd ne peut faire l'analyse, les essais et la synthèse qu'effectue si facilement l'entendant. L'approche naturelle si efficace avec l'enfant entendant est parsemée d'embûches pour l'apprenant sourd. C'est probablement ce qui permet à Bouillon (1990) d'affirmer qu'«un enfant sourd, plongé dans le bain du langage du milieu entendant, n'a jamais appris spontanément le français».

L'approche appelée bain du langage, largement répandue dans la pratique québécoise de rééducation du langage, doit donc être abordée avec prudence avec les apprenants sourds. Certaines approches structurales ne peuvent être évitées. L'historique de l'enseignement destiné à l'apprenant sourd montre d'ailleurs que les deux approches ont toujours existé. L'ordre oral et l'ordre structural doivent toujours être présents et se succéder constamment. Une seule ne suffit probablement pas, une approche mixte est nécessaire.

Les tentatives d'enseigner le français aux apprenants sourds avec les mêmes moyens et le même matériel que ceux généralement

utilisés avec les entendants, sont également remises en question par Quigley et Paul (1984). Ces derniers mentionnent qu'il existe un large écart entre d'une part, l'âge où l'apprenant sourd comprend les structures variées des phrases et d'autre part, l'âge et le niveau scolaire où ces structures sont rencontrées dans le matériel de lecture.

Dans l'enseignement du français destiné à l'apprenant sourd, le verbe est donc un lexème qu'il faut aborder avec précaution. En plus des nombreuses significations qu'il peut emprunter, chaque verbe permet un certain nombre de structures morpho-syntactiques qui nécessitent une analyse préalable. De plus, dans la structure interne de l'apprenant sourd, il n'est pas certain que le verbe soit clairement différencié des autres mots de la langue française. Dans la langue des signes québécois, un verbe, un adjectif ou un nom peuvent s'exprimer par un même signe, seul l'expression, la mimique ou un indice spatio-visuel permet la nuance.

Partir du verbe devient une approche intéressante. Le verbe pourrait être l'unité de base d'un programme original d'enseignement du français. Une telle perspective devient l'apport principal de la présente recherche où le matériel d'évaluation développé peut devenir un matériel d'enseignement.

Les 15 verbes usuels explorés dans la présente recherche permettent l'expression de 29 structures morpho-syntaxiques différentes. Il est fort plausible que ces 29 structures soient liées à de nombreuses règles s'appliquant à de nombreux autres verbes. La connaissance des utilisations possibles de quelques verbes donnent probablement accès à une meilleure utilisation de nombreux autres verbes.

Prenons par exemple, le verbe **aller**. Dans l'expérimentation, nous lui avons ajouté le morphème **à** ou **chez**, un verbe à l'infinitif et un moyen de transport avec le morphème **en**. L'écolier entendant maîtrise ces différentes utilisations de verbe **aller**. Il les a apprises avec facilité et de façon naturelle (dans le bain du langage). Dans l'enseignement destiné à l'apprenant sourd, le verbe **aller** nécessite l'analyse préalable suggérée par Delhom (1983). Dans son utilisation, le morphème **à** introduit un lieu, un endroit; le morphème **chez**, un endroit personnifié; le morphème **en**, un moyen de transport; l'ajout d'un verbe à l'infinitif indique le futur. Cette analyse doit être approfondie. Aussi faut-il opposer **aller en** (lorsque nous sommes dans un véhicule) à **aller à** (lorsque nous sommes sur un véhicule) : je vais **en** train et je vais **à** bicyclette.

Ce que l'enfant entendant apprend avec facilité doit être expliqué, dans toutes ses nuances, à l'apprenant sourd par un habile pédagogue. Par la suite, l'enseignant lui permet, dans une approche structurée, de généraliser les règles apprises à d'autres verbes locatifs tels **arriver, partir, venir, revenir, retourner**. Une parenté conceptuelle est ainsi saisie par l'apprenant sourd. Celle-ci peut être utile lors d'apprentissages ultérieurs. Prenons comme exemple la conjugaison du verbe. Dans la grammaire traditionnelle, **aller** est un verbe d'exception aux verbes du premier groupe et il se différencie de ceux-ci de différentes façons. Entre autres différences, il nécessite l'utilisation de l'auxiliaire **être** au passé composé. Cette particularité s'applique également aux autres verbes de même parenté (**je suis allé, je suis parti**). L'exception en grammaire écrite devient un règle dans l'approche développée.

Dans un programme de rééducation morpho-syntaxique, les verbes introduisant la provenance (**arriver de, tomber de, recevoir de, revenir de, partir de...**) devrait également tenir une place particulière. Les apprenants sourds connaissent peu ces notions en français, car la langue des signes québécois l'exprime de toute autre façon.

Ce programme de rééducation morpho-syntaxique pourrait peut-

être permettre la découverte d'autres règles de grammaire orale dont on ne peut faire l'économie si nous désirons enseigner à l'apprenant sourd. Il pourrait permettre de dépasser les énoncés à trois constituants à partir desquels les approches pédagogiques et orthophoniques deviennent parfois hésitantes. Il deviendrait possible d'explorer des structures plus complexes avec l'apprenant sourd.

Différents objectifs permettant un enrichissement lexical ou certaines utilisations polysémiques des mots pourrait être greffés à ce programme. Lorsqu'est abordé l'expression **aller chez**, d'autres images peuvent être ajoutées au matériel existant pour permettre d'apprendre les mots **fleuriste, coiffeur, boulanger, boucher, garagiste...** **Aller à** permet l'ajout des mots **salon de coiffure, boutique de fleurs, boulangerie, la boucherie...** L'apprenant sourd découvre les mots qui diffèrent le lieu de son occupant.

L'utilisation polysémique des mots pourrait être expliquée. Si nous en ajoutons d'autres images à celles déjà existantes, l'apprenant sourd pourrait apprendre qu'on peut prendre **l'autobus** ou **prendre un bain**. Les apprenants sourds doivent apprendre, le plus tôt possible, qu'un mot peut avoir plus d'un sens, qu'un mot est un possible.

Ce programme pourrait donc présenter diverses possibilités mais son objectif premier demeurerait de favoriser l'apprentissage et l'utilisation adéquate de plusieurs morphèmes à caractère syntaxique qui posent tant de problème à l'apprenant sourd.

Un tel programme destiné à l'apprenant sourd pourrait devenir un complément intéressant à son éducation. Bien que l'aspect morpho-syntaxique soit d'une importance majeure dans le développement du langage, il n'a pas primauté sur les autres aspects de la langue. Ce que Delhom (1983) nous démontre avec de puissants arguments. Tous les répertoires d'habiletés cognitives-langagières sont interreliés pour constituer le langage fonctionnel d'un individu (Staats, 1986).

Telles sont les possibilités d'une démarche partant des verbes. Ceux-ci permettent d'explorer et d'enseigner des structures morpho-syntaxiques précises. À partir des verbes, il est possible de déterminer, et ce, de façon précise, les structures morpho-syntaxiques que nous voulons enseigner. Le matériel d'expérimentation devient matériel d'enseignement. Une recherche ultérieure devrait vérifier l'originalité de la démarche, découvrir d'autres pistes à explorer et le plus rapidement possible profiter à l'apprenant sourd ou à d'autres élèves en difficulté.

RÉFÉRENCES

- Aimard, P. (1972). L'enfant et son langage. Paris : SIMEP
- Alegria, J. et Leybaert, J. (1984). Conditions d'acquisition de la langue écrite. Communiquer, 113, 9-13.
- Beaulieu, D. (1981). L'acquisition de la parole et du langage chez le déficient auditif. Entendre, 38, 39-44.
- Bégin, Y. (1978). L'individualisation de l'enseignement: Pourquoi. Québec : INRS-Éducation
- Bergeron, A. et Henry, F. (1985). Chronique-orthophonie. Entendre, 64, 16-18.
- Bloom, L. et Lahey, M. (1978). Language Development and Language Disorders. New-York : John Wiley and Sons.
- Borel-Maisonny, S. (1973). Langage oral et écrit. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bouillon, J.P. (1990). La surdité chez l'enfant en France. Paris : C.T.N.E.R.H.I.
- Busquet, D. (1986). L'éducation précoce de l'enfant sourd par la méthode verbo-tonale. Rééducation orthophonique, Vol. 24, No 148, 393-399.
- Chomsky, N. (1969). Structures syntaxiques. Paris : Seuil
- Delhom, F. (1983). Les hommes ont dévoré un dictionnaire..., Le Courrier de Suresnes, 37, 60-90.
- Drezancic, Z. (1979). Stimulations musicales dans les premières phases du travail avec les enfants déficients de l'audition selon la méthode verbo-tonale. Lille : CRDP de Lille.
- Dubuisson, C. et Nadeau, M. (1993). Le français sourd et la LSQ : Rapport de recherche. Montréal : UQAM
- Hébert, R. (1979). Présentation d'un modèle récent de description du langage et de différentes approches face au langage, Entendre, 31, 18-23.

- Kampfe, C. M. et Turecheck, A. G (1987). Reading achievement of prelingually deaf students and its relationship to parental method of communication: a review of the literature. American Annals of the Deaf, Vol. 132, No 3, 11-15.
- Leclerc, J. (1989). Qu'est-ce que la langue? Laval : Mondia
- Lefrançois, J. (1982). Être à l'écoute des besoins de communiquer de nos enfants sourds. Entendre, 46, 30-34.
- Le Goffic, P. et Combe McBride, N. (1975). Les constructions fondamentales du français. Paris : Hachette-Larousse.
- Ministère de l'Éducation. (1979), Les enfants handicapés auditifs, Énoncé d'une politique et description de programme. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1989), Cadre d'organisation des services éducatifs à l'intention des élèves ayant une déficience auditive. Québec : Gouvernement du Québec.
- Picard, M. et Lefrançois, J. (1985). Surdité et accessibilité à l'enseignement post-secondaire : la situation québécoise. Apprentissage et socialisation, Vol. 8, No 3, 45-49.
- Préfontaine, R. R. et Préfontaine, G. (1978). Vocabulaire oral des enfants de 5 à 8 ans au Canada français. Montréal : Beauchemin
- Quigley, S. P. et Paul, P. V. (1984). Language and deafness. San Diego : College-Hill Press.
- Sadek-Khalil, D. (1973). L'examen du langage des enfants déficients auditifs. Le Courrier de Suresnes, 12, 26-36.
- Sadek-Khalil, D. (1980). Acquisition des notions et significations de la langue par l'enfant déficient auditif. Le Courrier de Suresnes, 31, 95-104.
- Staats, A. W. (1986). Behaviorisme social. Brossard : Behaviora

Tousignant, J. (1989). Les personnes handicapées inscrites dans les universités québécoises. Direction de l'enseignement et de la recherche universitaire. Québec : Gouvernement du Québec.

Vion, M. (1991). L'intonation et la compréhension du langage. Bulletin d'audiophonologie, Vol. VII, No 2, 137-157.

APPENDICES

APPENDICE A

Organismes de sensibilisation et d'information en déficience auditive

- Le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ)
- L'Association Canadienne des Éducateurs des Déficients-Auditifs (ACEDA)
- L'Association du Québec pour Enfants avec Problèmes Auditifs (AQEPA)
- Le Conseil Canadien de Coordination de la Déficience Auditive (CCFDA)
- L'Office des Personnes Handicapées du Québec (OPHQ)

Congrès et colloques en déficience auditive

- Colloque de l'Université Laval, Les sourds comme ça (1990)
- Colloque de l'Institut Raymond-Dewar (IRD), le bilinguisme français/langue des signes québécois (1994)
- Congrès de l'AQEPA (1977, 1978, 1979, 1980, 1981, 1983, 1989, 1991, 1994)
- Congrès de réadaptation Québec (1987)
- Séminaires de l'école d'orthophonie et d'audiologie de l'Université de Montréal (1977, 1979, 1980, 1981, 1983, 1984)
- Sommet sur la déficience auditive (1986)
- Symposiums sur la déficience auditive et la déficience visuelle du MEQ (1990, 1992, 1994)

Énoncés de politique du MEQ

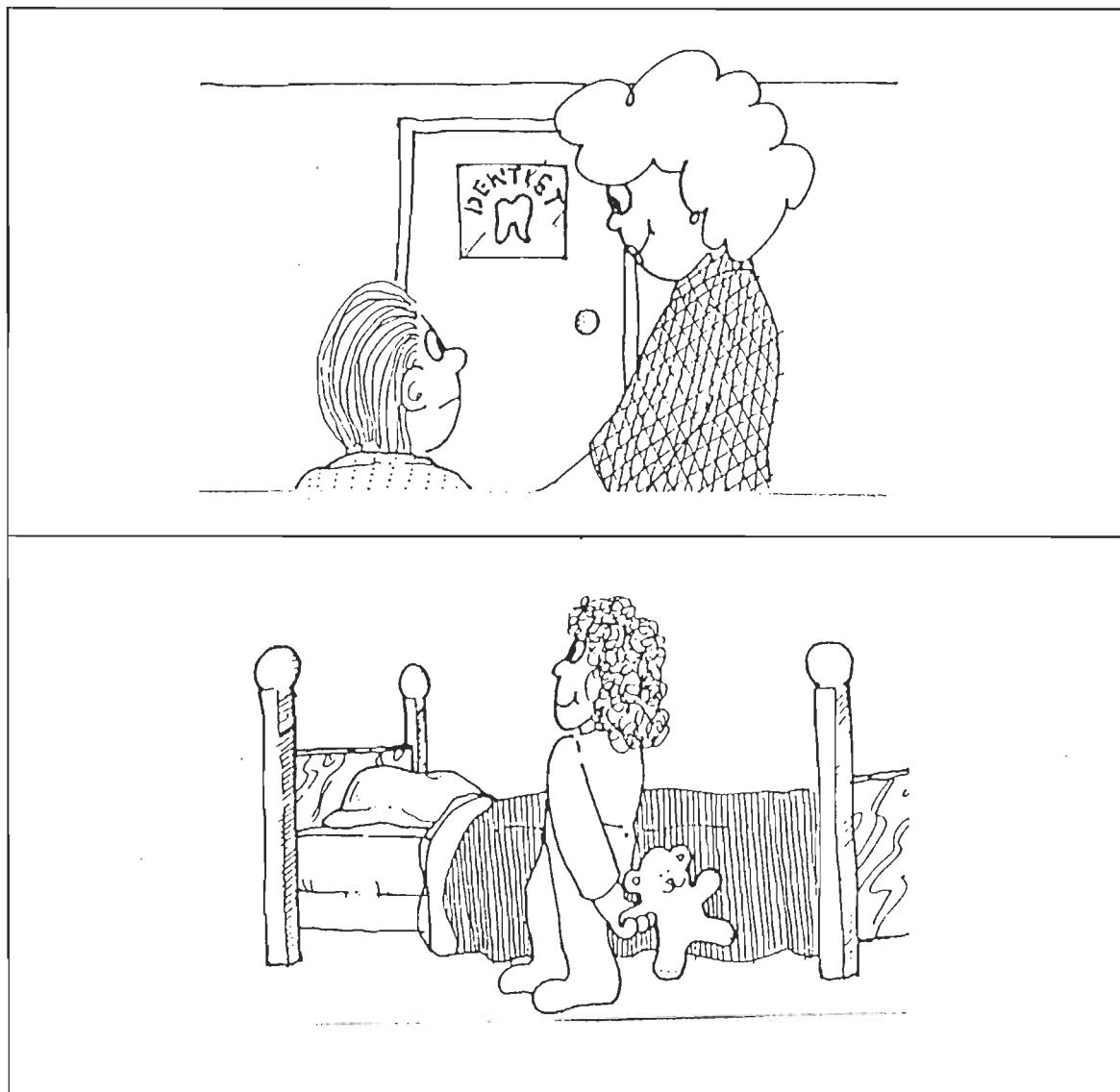
- Énoncé de politique en déficience auditive (1979)
- Cadre d'organisation des services éducatifs pour les élèves ayant une déficience auditive (1989)

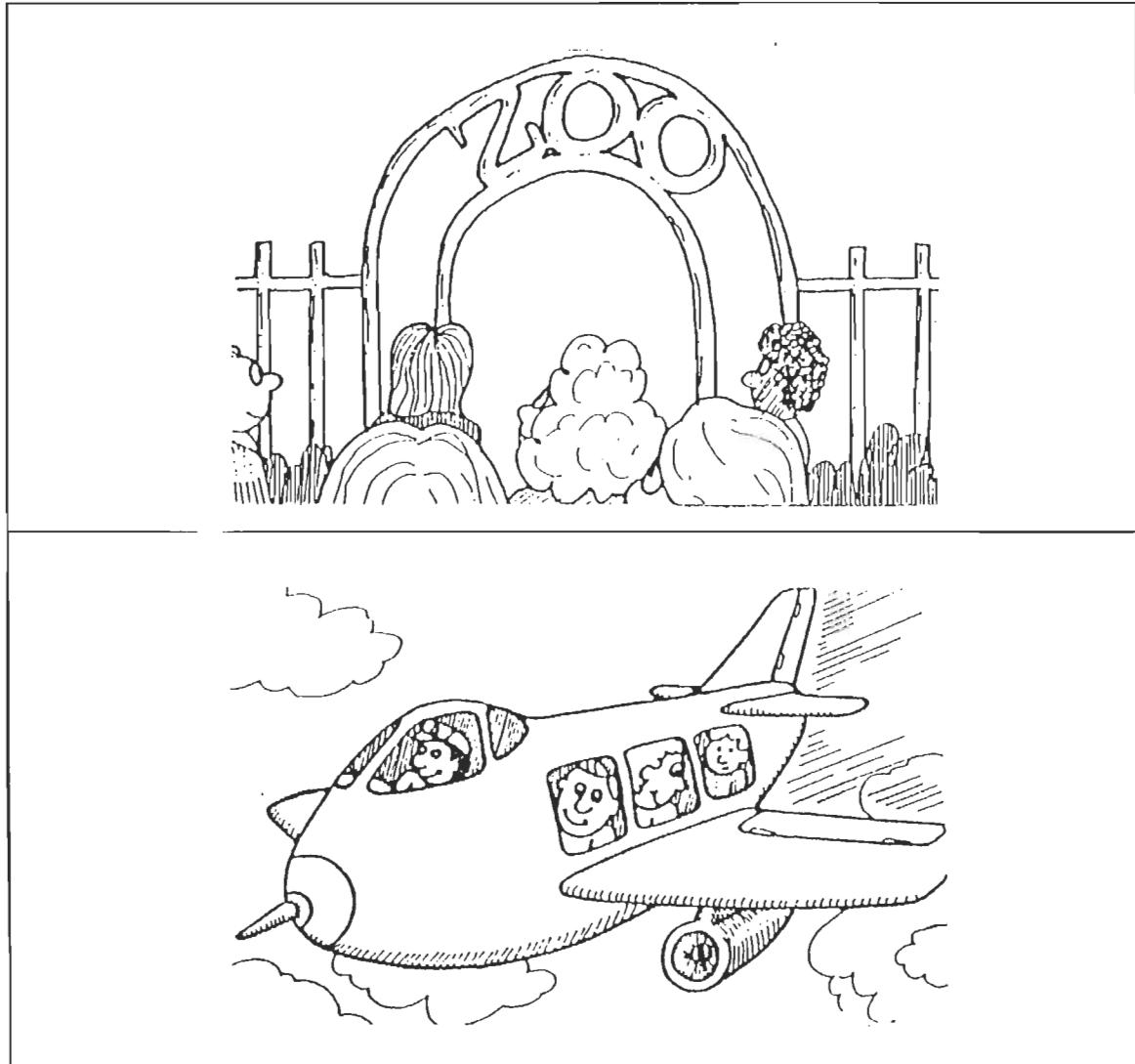
Centres spécialisés en déficience auditive

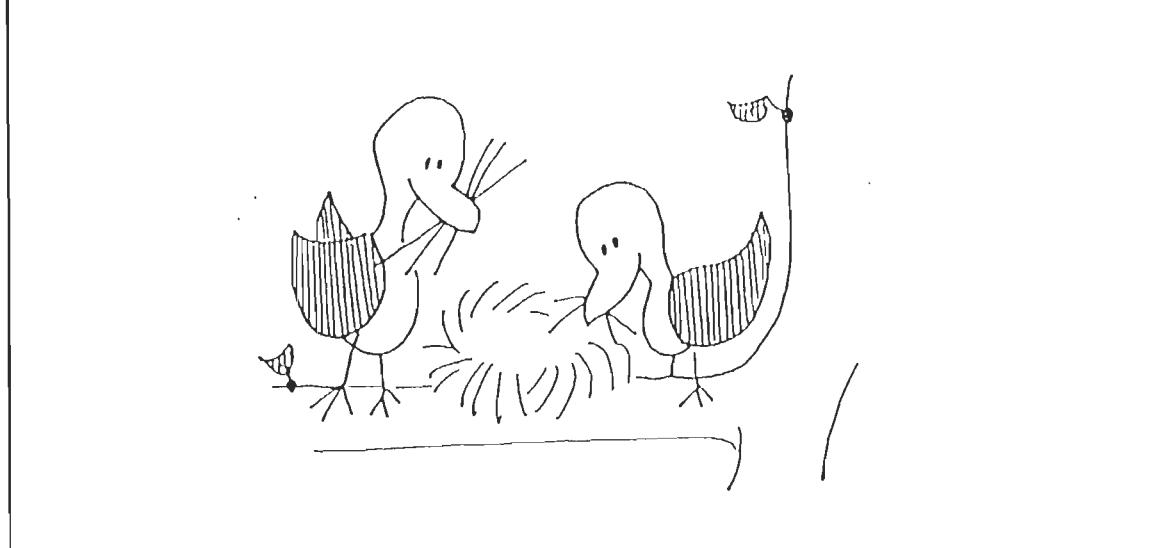
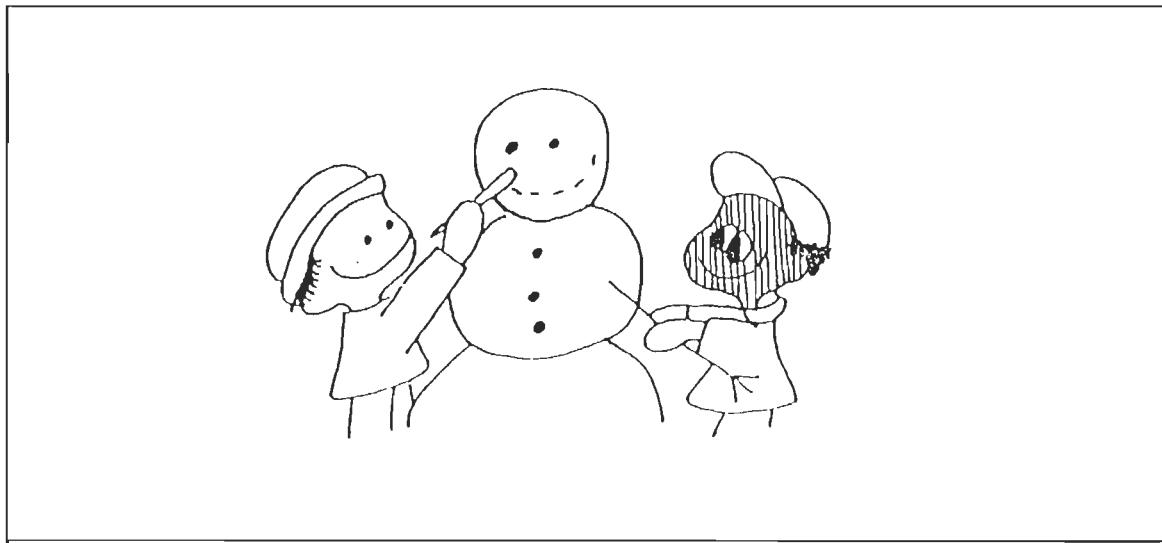
- Institut des sourds de Montréal, devenu par la suite l'Institut Raymond-Dewar (IRD)
- The Montreal Oral School
- Mackay Center for the deaf
- Institut des sourds de Charlesbourg
- Centre de l'ouïe et de la parole de Québec

APPENDICE B

Quelques images du matériel d'expérimentation







APPENDICE C

Liste des 107 énoncés attendus avant validation

Aller (12 images)

1. Sujet + aller + ... à la bibliothèque.
2. Sujet + aller + à la toilette.
3. Sujet + aller + chez le dentiste.
4. Sujet + aller + chez le médecin.
5. Sujet + aller + verbe (patiner ou autre)
6. Sujet + aller + au zoo.
7. Sujet + aller + Complément d'objet direct sous forme pronominale (C.O.D.-pronom : SE) + verbe (coucher ou lever).
8. Sujet + aller + (C.O.D.-pronom : SE) + verbe (coucher)
9. Sujet + aller + en avion.
10. Sujet + aller + en bateau.
11. Sujet + aller + en auto
12. Sujet + aller + de la boîte à la niche.

Faire (16 images)

13. Sujet + faire + un bonhomme de neige.
14. Sujet + faire + un nid (ou leur nid).
15. Sujet + faire + peur à la fille.
16. Sujet + faire + peur à la fille.
17. Sujet + faire + mal au chat.
18. Sujet + (C.O.D.-pronom : SE) + faire mal.
19. Sujet + faire + verbe (rouler) + C.O.D. (le ballon)
20. Sujet + faire + rire sa mère.
21. Sujet + faire + manger ses petits.
22. Sujet + faire + rire les personnes.
23. Sujet + faire + tousser les personnes.
24. Sujet + faire + tourner le moulin.

25. Sujet + (C.O.D.-pronon : SE) + faire + verbe piquer + par le moustique (phrase sous forme passive)
26. Sujet + (C.O.D.-pronon : SE) + faire + verbe mordre + par le serpent. (phrase sous forme passive)
27. Sujet + (C.O.D.-pronom : SE) + faire + verbe mordre + par le chien. (phrase sous forme passive)
28. Sujet + (C.O.D.-pronom : SE) + faire + verbe attraper + par la grenouille. (phrase sous forme passive)

Voir (3 images)

29. Sujet + voir + un fromage.
30. Sujet + voir + une fusée.
31. Sujet + voir + une souris sur le champignon.

Jouer (6 images)

32. Sujet + jouer + au ballon.
33. Sujet + jouer + à la cachette.
34. Sujet + jouer + avec une balle de laine.
35. Sujet + jouer + à la balle avec le chien.
36. Sujet + jouer + du piano.
37. Sujet + jouer + de la guitare.

Acheter (2 images)

38. Sujet + acheter + un livre au monsieur.
39. Sujet + acheter + une cravate + COI
à, au
pour + nom
pour + temps

Dire (3 images)

40. Sujet + dire + «Bonjour»
41. Sujet + dire + «Merci»
42. Sujet + dire + «Arrête!»
ou
Sujet + dire à la femme d'arrêter.
43. Sujet + dire + «Dépêche-toi!»
ou
Sujet + dire à son ami de se dépêcher.
44. Sujet + dire + «Aide-moi!» + à + verbe + C.O.D.
ou
Sujet + dire + de l'aider + à + verbe + C.O.D.

Donner (3 images)

- 45. Sujet + donner + une poupée **aux** enfants.
- 46. Sujet + donner + une pomme **au** professeur.
- 47. Sujet + donner + un cœur **à** son grand-père.

Aimer (4 images)

- 48. Sujet + aimer + le fromage
- 49. Sujet + aimer + son auto.
- 50. Sujet + aimer + son amie.
- 51. Sujet + (**COD-pronom** : S') + aimer .
- 52. Sujet + aimer + chanter.
- 53. Sujet + aimer + courir.

Regarder (11 images)

- 54. Sujet + regarder + la télévision.
- 55. Sujet + regarder + **au** tableau.
- 56. Sujet + regarder +
 - (a) le garçon faire une cabane **à** oiseaux
 - (b) le garçon qui fait une cabane **à** oiseaux.
- 57. Sujet + regarder +
 - (a) le garçon écrire une lettre.
 - (b) le garçon qui écrit une lettre.
- 58. Sujet + regarder + **sous** le lit.
- 59. Sujet + regarder + **dans** le bureau.
- 60. Sujet + regarder + **par** la fenêtre.
- 61. Sujet + regarder + le poisson + lieu ou qui relatif
- 62. Sujet + (**COD-pronom** : ME) + regarder
- 63. Sujet + (**COD-pronom** : SE) + regarder + **dans** le miroir.
- 64. Sujet + (**COD-pronom** : SE) + regarder + **dans** le miroir.

Prendre (2 images)

- 65. Sujet + prendre + son bébé **dans** les bras.
- 66. Sujet + prendre + une branche **avec** sa trompe.

Chercher (1 image)

- 67. Sujet + chercher + son soulier **sous** la table.

Vouloir (9 images)

- 68. Sujet + vouloir + des patins.
- 69. Sujet + vouloir + sa poupée.
- 70. Sujet + vouloir + de la crème glacée.
- 71. Sujet + vouloir + du lait.

72. Sujet + vouloir + descendre.
73. Sujet + vouloir + aller **au** cinéma.
74. Sujet + vouloir + jouer **avec** ses amis + **mais** et expression de la causalité.
75. Sujet + vouloir + **se** baigner + **mais** et expression de la causalité.
76. Sujet + vouloir + (**COD-pronom** : SE) coucher.

Mettre (10 images)

77. Sujet + mettre + les lettres **dans** la boîte **aux** lettres.
78. Sujet + mettre + la poubelle **au** chemin.
(ou **sur** le bord **de**)
79. Sujet + mettre + le sapin **dans** le coin **du** salon.
80. Sujet + mettre + la table **devant** le divan.
81. Sujet + mettre + une bûche **dans** le foyer.
82. Sujet + mettre + un cadeau **sous** le sapin.
83. Sujet + mettre + le livre **sur** la table.
84. Sujet + mettre + la plante **sur** le bord **de** la fenêtre.
(ou **près** de la)
85. Sujet + mettre + son manteau.
86. Sujet + mettre + ses souliers.

Laver (2 images)

87. Sujet + laver + leur chien.
88. Sujet + (**COD-pronom** : SE) + laver.

Tomber (7 images)

89. Sujet + tomber + **par** terre.
ou **du** pupitre.
90. Sujet + tomber + **par** terre.
ou **de** la table.
91. Sujet + tomber + **sur** la glace.
ou **en** patinant.
ou **en** patin
92. Sujet + tomber + **de** sa bicyclette.
ou **en** bicyclette.
93. Sujet + tomber + **de** l'échelle.
94. Sujet + tomber + **de** l'arbre.
95. Sujet + tomber + **en** skiant.
ou **en** ski.

Demander (2 images)

96. Sujet + demander + de l'argent **à** son père **pour** acheter un ballon.

97. Sujet + demander + une pomme à sa mère.

Courir (4 images)

98. Sujet + courir + avec qui

99. Sujet + courir + vers sa mère
ou jusqu'à sa mère.

100. Sujet + courir + derrière l'autobus.

101. Sujet + courir + vers l'écurie
ou jusqu'à l'écurie

Recevoir (4 images)

102. Sujet + recevoir + une poupée du Père Noël.

103. Sujet + recevoir + une pomme de son élève.

104. Sujet + recevoir + une citrouille de la fille.

105. Sujet + recevoir + un cœur de sa petite-fille.

Arriver (2 images)

106. Sujet + arriver + pour éteindre le feu.

107. Sujet + arriver + de travailler
ou du travail.

APPENDICE D

Liste des 52 images validées à la première étape du processus de validation

Aller

1. Sujet + aller ... à la bibliothèque.
3. Sujet + aller + chez le dentiste
5. Sujet + aller + verbe (patiner)
8. Sujet + aller + (C.O.D.-PRONOM : SE) + verbe (coucher)

Faire

13. Sujet + faire + un bonhomme de neige.
14. Sujet + faire + un nid (ou leur nid).
18. Sujet + (C.O.D.-pronome : SE) + faire mal
19. Sujet + faire + verbe (rouler) + C.O.D. (le ballon)

Voir

29. Sujet + voir + un fromage.
30. Sujet + voir + une fusée.
31. Sujet + voir + une souris sur le champignon.

Jouer

32. Sujet + jouer + au ballon.
33. Sujet + jouer + à la cachette

Dire

40. Sujet + dire + «Bonjour»
41. Sujet + dire + «merci»
42. Sujet + dire + «Arrête!»
ou dire à la femme d'arrêter
43. Sujet + dire + «Dépêche-toi!»
ou dire à son ami de s'arrêter

Donner

45. Sujet + donner + une poupée **aux** enfants.
 46. Sujet + donner + une pomme **au** professeur.

Aimer

48. Sujet + aimer + le fromage
 49. Sujet + aimer + son auto.
 52. Sujet + aimer + verbe chanter.
 53. Sujet + aimer + verbe courir.

Regarder

54. Sujet + regarder + la télévision.
 56. Sujet + regarder +
 (a) le garçon faire une cabane **à** oiseaux
 (b) le garçon **qui** fait une cabane **à** oiseaux.
 57. Sujet + regarder +
 (a) le garçon écrire une lettre.
 (b) le garçon **qui** écrit une lettre.
 58. Sujet + regarder + **sous** le lit
 59. Sujet + regarder + **dans** le bureau.
 62. Sujet + (COD-pronom : **ME**) + regarder

Chercher

67. Sujet + chercher + C.O.D. + **sous** la table.

Vouloir

68. Sujet + vouloir + des patins.
 69. Sujet + vouloir + sa poupée.
 70. Sujet + vouloir + de la crème glacée.
 71. Sujet + vouloir + du lait.
 72. Sujet + vouloir + descendre.
 73. Sujet + vouloir + aller **au** cinéma.
 74. Sujet + vouloir + jouer **avec** ses amis + **mais** et expression de la causalité.

Mettre

77. Sujet + mettre + les lettres **dans** la boîte **aux** lettres.
 78. Sujet + mettre + la poubelle **au** chemin.
 (ou **sur** le bord de)
 82. Sujet + mettre + un cadeau **sous** le sapin.
 83. Sujet + mettre + le livre **sur** la table.
 84. Sujet + mettre + la plante **sur** le bord de la fenêtre.
 (ou **près** de la)

85. Sujet + mettre + son manteau.
86. Sujet + mettre + ses souliers.

Laver

87. Sujet + laver + leur chien.

Tomber

89. Sujet + tomber + **par** terre.
ou **du** pupitre.
90. Sujet + tomber + **par** terre.
ou **de** la table.
91. Sujet + tomber + **sur** la glace.
ou **en** patinant.
ou **en** patin
93. Sujet + tomber + **de** l'échelle.
94. Sujet + tomber + **de** l'arbre.

Courir

98. Sujet + courir + **avec** qui

Arriver

106. Sujet + arriver + **pour** éteindre le feu.

APPENDICE E

Liste des 28 images validées à la deuxième étape du processus de validation

Aller

6. Sujet + aller + au zoo.
7. Sujet + aller + (C.O.D.-pronome : SE) + verbe (coucher ou lever).
9. Sujet + aller + en avion.
10. Sujet + aller + en bateau.

Faire

15. Sujet + faire peur à la fille.
16. Sujet + faire peur à la fille.
17. Sujet + faire mal au chat.
20. Sujet + faire + verbe rire sa mère.
21. Sujet + faire + manger ses petits.
23. Sujet + faire + tousser les personnes.
25. Sujet + (C.O.D.-pronome : SE) + faire + verbe piquer + par le moustique (phrase sous forme passive)
26. Sujet + (C.O.D.-pronome : SE) + faire + verbe mordre + par le serpent. (phrase sous forme passive)
28. Sujet + (C.O.D.-pronome : SE) + faire + verbe attraper + par la grenouille. (phrase sous forme passive)

Jouer

34. Sujet + jouer + avec une balle de laine.
35. Sujet + jouer + à la balle avec le chien.
36. Sujet + jouer + du piano.
37. Sujet + jouer + de la guitare.

Dire

43. Sujet + dire + «Dépêche- toi»
 ou
 Sujet + dire à son ami **de se** dépêcher.

Aimer

51. Sujet + (COD-pronom : S') + aimer .

Regarder

60. Sujet + regarder + **par** la fenêtre.
 63. Sujet + (COD-pronom : SE) + regarder + **dans** le miroir.
 64. Sujet + (COD-pronom : SE) + regarder + **dans** le miroir.

Vouloir

75. Sujet + vouloir + **se baigner** + **mais** et expression de la causalité.

Laver

88. Sujet + (COD-pronom : SE) + laver.

Tomber

92. Sujet + tomber + **de** sa bicyclette.
 ou **en** bicyclette.

Demander

96. Sujet + demander + **de l'argent** à son père **pour** acheter un ballon.
 97. Sujet + demander + une pomme à sa mère.

Arriver

107. Sujet + arriver + **de travailler**
 ou **du travail**.

APPENDICE F

Liste de toutes les images validées

Aller

1. Sujet + aller + ... à la bibliothèque.
3. Sujet + aller + chez le dentiste.
5. Sujet + aller + verbe (patiner ou autre)
6. Sujet + aller + au zoo.
7. Sujet + aller + (C.O.D.-pronome : SE) + verbe (coucher ou lever).
8. Sujet + aller + (C.O.D.-pronome : SE) + verbe (coucher)
9. Sujet + aller + en avion.
10. Sujet + aller + en bateau.

Faire

13. Sujet + faire + un bonhomme de neige.
14. Sujet + faire + un nid (ou leur nid).
15. Sujet + faire peur + à la fille.
16. Sujet + faire peur + à la fille.
17. Sujet + faire mal + au chat.
18. Sujet + (C.O.D.-pronome : SE) + faire mal.
19. Sujet + faire + (rouler) + C.O.D. (le ballon)
20. Sujet + faire + rire sa mère.
21. Sujet + faire + manger ses petits.
22. Sujet + faire + rire les personnes.
23. Sujet + faire + verbe + les personnes
25. Sujet + (C.O.D.-pronome : SE) + faire + verbe piquer + par le moustique (phrase sous forme passive)
26. Sujet + (C.O.D.-pronome : SE) + faire + verbe mordre + par le serpent. (phrase sous forme passive)
28. Sujet + (C.O.D.-pronome : SE) + faire + verbe attraper + par la grenouille (phrase sous forme passive)

Voir

- 29. Sujet + voir + un fromage.
- 30. Sujet + voir + une fusée.
- 31. Sujet + voir + une souris **sur le champignon.**

Jouer

- 32. Sujet + jouer + **au ballon.**
- 33. Sujet + jouer + **à la cachette.**
- 34. Sujet + jouer + **avec une balle de laine.**
- 35. Sujet + jouer + **à la balle avec le chien.**
- 36. Sujet + jouer + **du piano.**
- 37. Sujet + jouer + **de la guitare.**

Dire

- 40. Sujet + dire + «**Bonjour**»
- 41. Sujet + dire + «**Merci**»
- 42. Sujet + dire + «**Arrête!**»
 - ou
 - Sujet + dire **à la femme d'arrêter.**
- 43. Sujet + dire + «**Dépêche-toi!**»
 - ou
 - Sujet + dire **à son ami de se dépêcher.**
- 44. Sujet + dire + «**Aide-moi!**» + **à + verbe + C.O.D.**
 - ou
 - Sujet + dire + **de l'aider + à + verbe + C.O.D.**

Donner

- 45. Sujet + donner + **une poupée aux enfants.**
- 46. Sujet + donner + **une pomme au professeur.**

Aimer

- 48. Sujet + aimer + **le fromage**
- 49. Sujet + aimer + **son auto.**
- 51. Sujet + **(COD-pronom : S') + aimer .**
- 52. Sujet + aimer + **verbe chanter.**
- 53. Sujet + aimer + **verbe courir.**

Regarder

- 54. Sujet + regarder + **la télévision.**
- 56. Sujet + regarder +
 - (a) **le garçon faire une cabane à oiseaux**
 - (b) **le garçon qui fait une cabane à oiseaux**

57. Sujet + regarder +
 (a) le garçon écrire une lettre.
 (b) le garçon qui écrit une lettre.
58. Sujet + regarder + sous le lit.
59. Sujet + regarder + dans le bureau.
60. Sujet + regarder + par la fenêtre.
62. Sujet + (COD-pronom : ME) + regarder
63. Sujet + (COD-pronom : SE) + regarder + dans le miroir.
64. Sujet + (COD-pronom : SE) + regarder + dans le miroir.

Chercher

67. Sujet + chercher + son soulier sous la table.

Vouloir

68. Sujet + vouloir + des patins.
69. Sujet + vouloir + sa poupée.
70. Sujet + vouloir + de la crème glacée.
71. Sujet + vouloir + du lait.
72. Sujet + vouloir + descendre.
73. Sujet + vouloir + aller au cinéma.
74. Sujet + vouloir + jouer avec ses amis + mais et expression de la causalité.
75. Sujet + vouloir + se baigner + mais et expression de la causalité.

Mettre

77. Sujet + mettre + les lettres dans la boîte aux lettres.
78. Sujet + mettre + la poubelle au chemin.
 (ou sur le bord de)
82. Sujet + mettre + un cadeau sous le sapin.
83. Sujet + mettre + le livre sur la table.
84. Sujet + mettre + la plante sur le bord de la
 (ou près de la) fenêtre.
85. Sujet + mettre + son manteau.
86. Sujet + mettre + ses souliers.

Laver

87. Sujet + laver + leur chien.
88. Sujet + (COD-pronom : SE) + laver.

Tomber

89. Sujet + tomber + **par** terre.
ou **du** pupitre.
90. Sujet + tomber + **par** terre.
ou **de** la table.
91. Sujet + tomber + **sur** la glace.
ou **en** patinant.
ou **en** patin
92. Sujet + tomber + **de** sa bicyclette.
ou **en** bicyclette.
93. Sujet + tomber + **de** l'échelle.
94. Sujet + tomber + **de** l'arbre.

Demander

96. Sujet + demander + **de** l'argent **à** son père **pour** acheter un ballon.
97. Sujet + demander + une pomme **à** sa mère.

Courir

98. Sujet + courir + **avec** qui

Arriver

106. Sujet + arriver + **pour** éteindre le feu.
107. Sujet + arriver + **de** travailler
ou **du** travail.

APPENDICE G

Lettre destinée aux responsables de l'adaptation scolaire de chaque commission scolaire de la région Mauricie-Bois-Francs

St-Cyrille, le 3 décembre 1991

Aux responsables du dossier
de l'adaptation scolaire

Monsieur,
Madame,

L'éducation des étudiants handicapés auditivement représente un énorme défi. En octobre 1989, la Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaire rendait public le rapport de M. Jacques Tousignant sur les «personnes handicapées inscrites à l'université»; il y apparaît que c'est pour les handicapés auditifs que l'intégration aux études et à la vie universitaire demeure la plus complexe. Autre fait troublant : une étude américaine demeurant encore aujourd'hui d'une grande notoriété dans le domaine de la déficience auditive, révèle qu'à des tests d'aptitudes appliqués à 19 000 étudiants sourds, les meilleurs résultats furent obtenus par des jeunes de 19 ans dont le niveau de compréhension du langage équivaut à un niveau de quatrième année (Reis, 1973).

Ces prises de conscience nous rappellent crûment notre exigeante responsabilité envers ces étudiants et motivent ces années-ci de nombreuses recherches scientifiques.

Dans le cadre d'un programme de maîtrise en éducation, je suis actuellement au stade de ma recherche. Un baccalauréat en adaptation scolaire, un stage d'étude d'une année en France dans l'enseignement aux étudiants sourds et neuf années d'enseignement auprès de cette clientèle résument ma formation et mon expérience dans ce domaine. Celles-ci m'ont permis de préciser un projet de recherche dont l'expérimentation se fera de janvier à mars 1992.

Ayant comme cadre théorique les liens très étroits qui existent entre le développement du langage et le développement

cognitif d'un individu, cette recherche veut comparer les habiletés langagières de quelques 30 étudiants sourds de la région 04 aux habiletés de 30 étudiants entendants.

Mettant l'accent sur les variations syntaxiques qu'utilisent les étudiants dans l'expression de verbes très usuels de la langue française, ma formation et mon expérience me permettent de croire que cette recherche est susceptible d'enrichir les théories existantes concernant le développement cognitif et langagier du jeune sourd; elle pourra également alimenter le travail des intervenants soucieux d'améliorer et préciser sans cesse la qualité de leurs actes professionnels; enfin il est possible que naisse de cette recherche une démarche pédagogique originale favorisant le développement global de l'enfant et de l'adolescent sourd lequel leur permettra, je l'espère, l'atteinte d'un plus haut niveau de scolarité.

La présente veut donc obtenir votre accord afin de procéder à l'expérimentation de cette recherche auprès des étudiants sourds fréquentant votre commission scolaire. Cela implique une rencontre individuelle de ces élèves ne dépassant pas deux heures. En reconnaissance de votre éventuelle décision, je m'engage à produire pour vos intervenants un rapport écrit des performances des étudiants de votre commission scolaire en regard de cette expérimentation.

Dès janvier, je vous contacterai afin de m'enquérir de votre décision et s'il y lieu, nous procéderons aux arrangements devant permettre au projet de se concrétiser.

Vous remerciant de l'attention prêtée à la présente, je vous prie, Monsieur, Madame, d'accepter mes salutations les meilleures,

Gilles Delisle
3375, rue Chantal
St-Cyrille de Wendover, QC
J0C-1H0
Tél.: (819) 397-2397

APPENDICE H

Lettre expédiée aux parents

St-Cyrille, le 18 février 1992

Aux parents des élèves concernés

Madame,
Monsieur,

L'éducation des enfants handicapés auditivement représente un énorme défi. Une étude récente rapporte que l'intégration aux études et à la vie universitaire demeure très difficile pour les personnes handicapées auditivement. De nombreuses autres études expliquent leurs difficultés en lecture et en écriture.

Ces faits nous rappellent crûment notre exigeante responsabilité envers ces étudiants et motivent ces années-ci de nombreux efforts de solution et de nombreuses recherches scientifiques.

Dans le cadre d'un programme de maîtrise en éducation, je suis actuellement au stade de ma recherche. Un baccalauréat en adaptation scolaire, un stage d'étude d'une année en France dans l'enseignement aux étudiants sourds et neuf ans d'expérience auprès de cette clientèle résument ma formation et mon expérience en ce domaine. Celles-ci m'ont permis de préciser le présent projet de recherche.

Etablissant les liens étroits qui existent entre le développement du langage et le développement des apprentissages scolaires, cette recherche veut analyser les habiletés des enfants dans l'utilisation de 20 verbes usuels de la langue

française. Cette analyse porte plus précisément sur les différentes structures de phrases que produisent les étudiants dans l'utilisation de ces 20 verbes.

Ma formation et mon expérience me permettent de croire que cette recherche est susceptible d'enrichir les théories existantes concernant le développement du jeune enfant handicapé auditivement; elle pourra également alimenter le travail des intervenants soucieux d'améliorer et préciser sans cesse la qualité de leurs actes professionnels; enfin, il est possible que naisse de cette recherche un démarche pédagogique originale favorisant le développement globale de l'enfant et de l'adolescent lequel leur permettra, je l'espère, d'améliorer leurs habiletés en lecture et en écriture.

L'expérimentation de la recherche se déroulera durant les mois d'avril et mai. La présente veut donc obtenir votre accord pour que votre enfant puisse y participer. Cela implique une rencontre individuelle avec votre enfant d'une durée d'une heure. Cette rencontre sera filmée pour une meilleure analyse des données mais soyez assurés pour le respect de l'enfant et de vous-même que seuls ma directrice de recherche et moi-même pourront visionner ce film. En reconnaissance de votre éventuelle décision, je m'engage à produire pour vos intervenants un rapport écrit des performances de votre enfant en regard de cette expérimentation. Si vous le désirez, je serai également disponible pour vous rencontrer durant la journée où je serai à l'école fréquentée par votre enfant.

Je vous prie donc de compléter le coupon ci-joint pour signifier votre accord au projet et de le faire parvenir à la direction de votre école. Dès que le jour et l'heure de la rencontre avec votre enfant seront précisés, vous en serez avisés.

Vous remerciant de l'attention prêtée à la présente, je vous prie, Madame, Monsieur, d'accepter mes salutations les meilleures,

Gilles Delisle
3375, rue Chantal
St-Cyrille de Wendover, QC
J0C-1H0

Tél.: (819) 397-2397

à remplir par les parents et retourner à la direction de l'école

Par la présente, j'autorise M. Gilles Delisle à rencontrer mon enfant à l'école dans le cadre de son projet de recherche.

Signature des parents : _____

Nous désirons rencontrer M. Delisle lors de sa visite à l'école :

OUI _____ NON _____

Nous désirons obtenir le rapport écrit des performances de notre enfant lors de cette expérimentation :

OUI _____ NON _____

APPENDICE I

Définition des SMA pour chaque verbe

Dans l'expression d'énoncés avec le verbe **aller**, les écoliers entendants utilisent les SMA avec une efficacité de 94%. Si nous y ajoutons les Structures Autres et Adéquates (SAA), le pourcentage se situe alors à 96%. Le pourcentage d'énoncés inadéquats se situe à 4%.

Tableau 28

Production d'énoncés avec le verbe ALLER.

ALLER (8 IMAGES)		SOURDS		ENT.	
SUJET + ALLER + LIEU (2 images)	à, au	S.M.A	12	25%	30 100%
		S.A.A	4	5%	0
		S.I	14	70%	0
	chez	S.M.A	4	27%	13 87%
		S.A.A	0		0
		S.I	11	73%	2 13%
SUJET + ALLER + VERBE (1 image)		S.M.A	9	60%	13
		S.A.A.	1	7%	2 13%
		S.I.	5	33%	0
SUJET + ALLER + C.C.M. (2 images)	en + moyen de transport	S.M.A	4	13%	29 97%
		S.A.A	1	3%	0
		S.I	25	83%	1 3%

Tableau 28 (suite)

Production d'énoncés avec le verbe ALLER.

ALLER (8 IMAGES)		SOURDS	ENT.
SUJET + ALLER + C.O.D-pronom + VERBE (se) (2 images)	S.M.A S.A.A S.I	1 0 29	3% 93% 97%
		28 0 2	93% 7%
TOTAL des S.M.A : S.A.A : S.I :	30 6 84	25% 5% 70%	113 2 5 94% 2% 4%

Les apprenants sourds utilisent les SMA avec une efficacité de 25%. Si nous y ajoutons les SAA, ce pourcentage atteint 30%. Les énoncés sont inadéquats à 70%.

Une remarque particulière concerne la structure «*suject + aller + verbe*». Tant dans la Langue des Signes Québécois (LSQ) qu'en Français Signé (FS), un nom et un verbe peuvent être exprimés par un même signe. La différenciation du nom et du verbe devient difficile à analyser. Une expérimentation écrite serait, dans ce cas-ci, plus précise. Dans le cadre de cette recherche, le signe est donc accepté sans que s'exerce une telle différenciation.

Le verbe aller, bien qu'il soit connu des apprenants sourds sur le plan sémantique, est utilisé dans la production d'énoncés qui sont rarement adéquats. Les difficultés observées concernent l'omission ou la mauvaise utilisation des morphèmes «à (locatif)», «au (locatif)», «chez», «en (+ moyen de transport)» et «se (COD)». Aucune structure morpho-syntaxique n'est exprimée adéquatement dans un taux de 80%, critère retenu lors de la validation du matériel. La meilleure performance correspondant à la structure «*suject + aller + à ou au (locatif)*» atteint un pourcentage d'efficacité de 40%.

Dans la production d'énoncés avec le verbe faire, les écoliers entendants produisent les six SMA avec une efficacité de 94%. Si nous y ajoutons les SAA, le pourcentage se situe alors à 96%. Le pourcentage d'énoncés inadéquats est de 4%.

Les apprenants sourds produisent les SMA avec une efficacité de 20%. Les énoncés sont inadéquats à 80%.

Le verbe faire, bien qu'il soit connu des apprenants sourds sur le plan sémantique, est utilisé dans la production d'énoncés rarement adéquats. Seule, la structure «sujet + faire + COD» est utilisée adéquatement et, avec une efficacité de 100%. Exception faite de celle-ci, la meilleure performance atteint un pourcentage de 40%.

Tableau 29

Production d'énoncés avec le verbe FAIRE.

FAIRE (13 images)					
			SOURDS		ENT.
SUJET + FAIRE + C.O.D (1 image)	S.M.A S.A.A S.I	15 0 0	100% 0 0	15 0 0	100% 0 0
SUJET + FAIRE+ C.O.D + C.N (1 image)	S.M.A S.A.A S.I	6 0 9	40% 0 60%	15 0 0	100% 0 0
SUJET + FAIRE + C.O.D + CA-personne (loc. verbale) (2 images)	S.M.A S.A.A S.I	5 0 25	17% 0 83%	29 0 1	97% 0 3%
SUJET + C.O.I-pronom + FAIRE + C.O.D. (se) (1 image)	S.M.A S.A.A S.I	1 0 14	7% 0 93%	14 0 1	93% 0 7%
SUJET + FAIRE + VERBE (inf.) + C.O.D (4 images)	S.M.A S.A.A S.I	8 0 52	13% 0 87%	51 4 5	85% 7% 8%
SUJET + C.O.D-pronom + FAIRE + VERBE + PAR QUI (forme passive) (3 images)	S.M.A S.A.A S.I	1 0 44	2% 0 98%	45 0 0	100% 0 0

TOTAL des S.M.A :	36	20%	169	94%
S.A.A :	0		4	2%
S.I :	144	80%	7	4%

Trois types de difficultés sont observées: les difficultés reliées à l'utilisation des morphèmes «de (CN)», «à (datif)», «se (COI)» et «par»; les difficultés liées à une structure syntaxique particulière «sujet + faire + verbe + COD»; les difficultés liées à l'utilisation d'énoncés sous forme passive. Cette dernière difficulté, en plus d'être présente au niveau de son utilisation, peut également se trouver au niveau sémantique.

Dans la production d'énoncés avec le verbe **voir**, les écoliers entendants utilisent les deux SMA avec une efficacité de 100%.

Les apprenants sourds utilisent les SMA avec une efficacité de 89%. Les énoncés sont inadéquats à 11%.

Les structures minimales attendues dans l'utilisation du verbe voir sont relativement simples et les deux groupes présentent de bonnes performances. Il s'agit de la structure «sujet + verbe + COD» pour laquelle les écoliers entendants présentent une efficacité de 100% et pour laquelle les apprenants sourds de 97%; pour la structure «sujet + verbe + COD + sur (locatif)» les écoliers entendants présentent à nouveau une efficacité de 100% et les apprenants sourds de 73%.

Tableau 30

Production d'énoncés avec le verbe VOIR.

VOIR (3 images)			
	SOURDS	ENT.	
SUJET + VOIR + C.O.D (2 images)	S.M.A 0 S.A.A 1	29 97% 0 3%	30 100% 0 0
SUJET + VOIR + C.O.D + LIEU (sur)	S.M.A 0 S.A.A 4 (exclu)	11 73% 0 27%	14 100% 0 0
TOTAL DES S.M.A: S.A.A: S.I : (exclu.)	40 0 5	89% 0 11%	44 100% 0 0 1

Dans l'expression du verbe *jouer*, les écoliers entendants produisent les quatre SMA avec une efficacité de 85%. Si nous y ajoutons les SAA, cette efficacité atteint 86%. La proportion d'énoncés inadéquats est de 13%.

Les apprenants sourds produisent les SMA avec une efficacité de 17%. Si nous y ajoutons les SAA, ce pourcentage atteint 20%. La proportion d'énoncés inadéquats est de 80%.

La meilleure performance des apprenants sourds concerne la structure « *sujet + jouer + à quoi*» où l'efficacité atteint 30%. Dans l'expression des quatre structures du verbe *jouer*, les difficultés se situent dans l'utilisation des morphèmes syntaxiques «*à*», «*avec*» et «*de*». Il est même possible que l'expression morpho-syntaxique «*jouer de*» soit inconnue des étudiants sourds (0%).

Tableau 31

Production d'énoncés avec le verbe JOUER

JOUER (6 images)		SOURDS	ENT.
SUJET + JOUER + A QUOI (2 images)	S.M.A S.A.A S.I (exclu)	10 33% 3 10% 17 57%	29 100% 0 0 1
SUJET + JOUER + AVEC QUOI + C.N (1 image)	S.M.A S.A.A S.I	2 7% 0 13 93%	12 80% 0 3 20%
SUJET + JOUER + A QUOI + AVEC QUI (1 image)	S.M.A S.A.A S.I	3 20% 0 12 80%	8 53% 1 7% 6 40%
SUJET + JOUER + DE QUOI (2 images)	S.M.A S.A.A S.I	0 0 30 100%	27 90% 0 3 10%

TOTAL des S.M.A :	15	17%	76	85%
S.A.A :	3	3%	1	1%
S.I :	72	80%	12	13%
(exclu.)			1	

Les écoliers entendants ont obtenu 53% dans l'expression de la SMA «sujet + jouer + à quoi + avec qui». Cette performance n'invalidé pas l'opération effectuée avec cette image car l'expérimentateur a omis une consigne : celle de répéter la phrase exprimée par l'étudiant, l'invitant ainsi à la prolonger et à y ajouter de l'information. On ne peut procéder à aucune analyse car l'expérimentation n'est pas conforme au processus de validation.

Dans l'expression du verbe **dire**, les écoliers entendants produisent la SMA avec une efficacité de 100% et les apprenants sourds la produisent avec une efficacité de 95%. Les énoncés produits à partir de l'image 44 ne sont pas analysés car les éléments morpho-syntactiques «à + verbe + COD» découlent du verbe **aider** plutôt que du verbe **dire**.

Tableau 32

Production d'énoncés avec le verbe DIRE.

DIRE (4 images)			
	SOURDS	ENT.	
SUJET + DIRE + «....» (4 images)	S.M.A 0 S.A.A 3	57 95% 0 60 100% 0	
TOTAL des S.M.A S.A.A S.I	57 0 3	95% 5% 60 0 100% 0	

Dans l'expression du verbe **donner**, les écoliers entendants produisent la SMA avec une efficacité de 100%. Les apprenants sourds produisent la SMA avec une efficacité de 33%. La proportion d'énoncés inadéquats est de 67%.

La difficulté observée concerne l'utilisation du morphème «à (CA-personne)».

Tableau 33

Production d'énoncés avec le verbe DONNER.

DONNER (2 images)			
	SOURDS	ENT.	
SUJET + DONNER + C.O.D + CA-personne (2 images)	S.M.A 0 S.A.A 20	10 33% 0 20 67%	30 100% 0 0

Dans l'expression du verbe **aimer**, les écoliers entendants produisent les trois SMA avec une efficacité de 100%.

Tableau 34

Production d'énoncés avec le verbe AIMER.

AIMER (5 images)			
	SOURDS	ENT.	
SUJET + AIMER + C.O.D (2 images)	S.M.A 30 S.A.A 0 S.I 0	30 100% 0 0	30 100% 0 0
SUJET + C.O.D-pronom + AIMER (s') (1 image)	S.M.A 1 S.A.A 0 S.I 14	7% 0 93%	15 100% 0 0
SUJET + AIMER + VERBE (inf.) (2 images)	S.M.A 29 S.A.A 0 S.I 1	97% 0 3%	30 100% 0 0
TOTAL des SMA			
	S.A.A 0 S.I 15	80% 0 20%	75 100% 0 0

La difficulté rencontrée dans l'expression de cette dernière structure concerne l'utilisation du morphème «se».

Les apprenants sourds produisent les SMA avec une efficacité de 80%. La proportion d'énoncés inadéquats est de 20%. La structure «sujet + aimer + COD» est réussie à 100%; la structure «sujet + aimer + verbe (infinitif)» est réussie à 97%; la

structure «sujet + COD-pronom (se) + aimer» est produite avec une efficacité de 3%.

Dans l'expression du verbe **regarder**, les écoliers entendants produisent les six SMA avec une efficacité de 80%. Si nous y ajoutons les SAA, ce pourcentage atteint 90%. La proportion d'énoncés inadéquats est de 10%.

Tableau 35

Production d'énoncés avec le verbe REGARDER.

REGARDER (9 images)					
			SOURDS		ENT.
SUJET + REGARDER + C.O.D (1 image)	S.M.A S.A.A S.I	15 0 0	100%	15 0 0	100%
SUJET + REGARDER + C.O.D + (qui) VERBE + C.O.D. (2 images)	S.M.A S.A.A S.I	16 0 14	53% 47%	16 10 4	53% 33% 13%
SUJET + REGARDER + LIEU (1 image) sous	S.M.A S.A.A S.I	13 0 2	87% 13%	15 0 0	100%
(1 image) dans	S.M.A S.A.A S.I	5 0 10	33% 67%	12 2 1	80% 13% 7%
(1 image) par	S.M.A S.A.A S.I (exclu)	4 0 5 6	44% 0 66%	13 0 2	87% 13%
SUJET + C.O.D-pronom + REGARDER + LIEU (se) dans (2 images)	S.M.A S.A.A S.I. (exclu)	0 1 26 3	4% 96%	25 0 5	83% 17%
TOTAL des S.M.A : S.A.A : S.I. : (exclu)		53 1 57 9	48% 1% 51%	96 12 12	80% 10% 10%

Les apprenants sourds produisent les SMA avec une efficacité de 48%. Si nous y ajoutons les SAA, ce pourcentage atteint 49%. La proportion d'énoncés inadéquats est de 51%. La structure «sujet + regarder + COD» est réussie à 100% par les apprenants sourds. La structure «sujet + verbe + lieu (sous locatif)» est également bien réussie dans un pourcentage de 87%. Par la suite, la meilleure performance présente un pourcentage de 53%. Les difficultés rencontrées concernent deux structures «sujet + regarder + COD + (qui) verbe + COD» et «sujet COD-prénom (se) + lieu». L'utilisation des morphèmes «se», «par» et «dans» posent également problème.

Dans la production d'énoncés avec le verbe **chercher**, les écoliers entendants produisent la SMA avec une efficacité de 100%.

Tableau 36

Production d'un énoncé avec le verbe CHERCHER.

CHERCHER (1 image)			
	SOURDS	ENT.	
SUJET + CHERCHER + C.O.D + LIEU (1 image) sous	S.M.A 0 S.A.A 4 S.I (exclu) 1	10 71% 0 29% 1	15 100% 0 0 0
TOTAL des S.M.A : S.A.A : S.I : (exclu)	10 0 4 1	71% 0 29% 1	15 100% 0 0

Les apprenants sourds produisent la SMA avec une efficacité de 71%. La proportion d'énoncés inadéquats est de 29%.

La difficulté rencontrée concerne l'omission ou l'utilisation du morphème «sous».

Dans la production d'énoncés avec le verbe **vouloir**, les écoliers entendants produisent les cinq SMA avec une efficacité de 99%. Si nous ajoutons les SAA, le pourcentage est de 100%.

Les apprenants sourds produisent les SMA avec une efficacité de 65%. Si nous y ajoutons les SAA, le pourcentage d'efficacité est de 77%. La proportion d'énoncés inadéquats est de 23%. Notons qu'une des structures est mesurée par le biais de quatre images ou 60 phrases alors que les autres structures le sont

par le biais d'une seule image chacune ou 15 phrases. Aussi, le pourcentage relatif réel est-il de 67%.

Tableau 37

Production d'énoncés avec le verbe VOULOIR.

VOULOIR (8 images)					
		SOURDS		ENT.	
SUJET + VOULOIR + C.O.D (4 images)	S.M.A S.A.A S.I (exclu)	55 0 1 4	98% 2% 0 0	60 0 0 0	100% 0 0 0
SUJET + VOULOIR + VERBE (1 image)	S.M.A S.A.A S.I (exclu)	13 0 1 1	93% 7% 0 0	15 0 0 0	100% 0 0 0
SUJET + VOULOIR + VERBE + LIEU (au)	S.M.A S.A.A S.I (exclu)	1 2 11 1	7% 14% 79% 0	15 0 0 0	100% 0 0 0
SUJET + VOULOIR + VERBE + AVEC QUI + MAIS + EXPRESSION DE LA CAUSALITÉ (1 image)	S.M.A S.A.A S.I (exclu)	4 10 0 1	29% 71% 0 0	14 1 0 0	93% 7% 0 0
SUJET + VOULOIR + C.O.D-pronom + VERBE MAIS + EXPRESSION DE LA CAUSALITÉ (1 image)	S.M.A S.A.A S.I (exclu)	1 1 12 1	7% 7% 86% 0	15 0 0 0	100% 0 0 0

TOTAL des S.M.A.:	74	66%	119	99%
S.A.A.:	13	12%	1	1%
S.I. : (exclu)	25 7	22%	0	

Deux structures sont réussies par les apprenants sourds avec facilité: «sujet + vouloir + COD» (98%) et «Sujet + vouloir + verbe» (93%). Les deux structures devant contenir l'expression de la causalité sont utilisées inadéquatement. Les difficultés concernent spécifiquement l'expression de cette causalité. La difficulté rencontrée dans la cinquième structure concerne l'utilisation du morphème «au (locatif)».

Dans la production d'énoncés avec le verbe **mettre**, les écoliers entendants produisent les 5 SMA avec une efficacité de 87%. Si nous y ajoutons les SAA, le pourcentage est de 96%. La proportion d'énoncés inadéquates est de 4%.

Les apprenants sourds produisent les SMA avec une efficacité de 57%. Si nous y ajoutons les SAA, ce pourcentage atteint 59 %. Le pourcentage d'énoncés inadéquats est de 40%.

Tableau 38

Production d'énoncés avec le verbe METTRE.

METTRE (7 images)					
			SOURDS	ENT.	
SUJET + METTRE + C.O.D (2 images)	S.M.A S.A.A S.I (exclu)	25 0 3 2	89% 0 11% 0	30 0 0	100% 0 0
SUJET + METTRE + C.O.D + LIEU (1 image) (au) ou (sur le bord de)	S.M.A S.A.A S.I (exclu)	2 2 10 1	14% 14% 71% 0	5 6 4	33% 40% 27%
(1 image) (sous)	S.M.A S.A.A S.I (exclu)	8 0 6 1	57% 0 43% 0	14 1 0	93% 7% 0
(1 image) (sur)	S.M.A S.A.A S.I (exclu)	10 0 4 1	71% 0 29% 0	14 1 0	93% 7% 0
SUJET + METTRE + C.O.D + LIEU + C.N. (dans) (aux) (1 image)	S.M.A S.A.A S.I (exclu)	3 0 11 1	21% 0 79% 0	15 0 0	100% 0 0
TOTAL des S.M.A : S.A.A : S.I : (exclu)		48 2 34 6	57% 2% 40% 0	78 8 4	87% 9% 4%

La structure « **sujet + mettre + C.O.D.**» est réussie à 100% par les apprenants sourds. Si nous ajoutons à cette même structure

un locatif, les difficultés sont alors nombreuses : «au» ou «sur le bord» (14%), «sous» (57%) et «sur» (71%). Enfin la structure «sujet + mettre + C.O.D. + lieu + C.N.» est réussie à 21%.

Les difficultés rencontrées concernent l'utilisation de morphèmes à caractère syntaxique tels «au» ou «sur le bord de», «sous», «sur» et «aux».

Notons que les écoliers entendants ont utilisé la structure «sujet + mettre + C.O.D. + lieu (au ou sur le bord de)» avec un efficacité de 33%. Si nous y ajoutons les SAA, le pourcentage atteint alors 73%, ce qui est inférieur au taux de validation.

Dans la production d'énoncés avec le verbe **laver**, les écoliers entendants produisent les SMA avec une efficacité 100%.

Les apprenants sourds produisent les SMA avec une efficacité de 50%. Le pourcentage d'énoncés inadéquats est de 50%. La structure «sujet + laver + C.O.D.» est réussie à 100%, alors qu'aucun n'a réussi la structure «sujet + C.O.D.-pronome + laver». La difficulté rencontrée concerne l'utilisation du morphème «se».

Tableau 39

production d'énoncés avec le verbe LAVER.

LAVER (2 images)		SOURDS	ENT.
SUJET + LAVER + C.O.D (1 image)	S.M.A S.A.A S.I (exclu)	14 100% 0 0 1	15 100% 0 0
SUJET + C.O.D-pronome + LAVER (SE) (1 image)	S.M.A S.A.A S.I (exclu)	0 0 14 100% 1	15 100% 0 0

TOTAL des S.M.A :	14	50%	30	100%
S.A.A :	0		0	
S.I :	14	50%	0	
(exclu) :	2			

Dans la production d'énoncés avec le verbe **tomber**, les écoliers entendants produisent les 4 SMA avec une efficacité de 92%. Si nous y ajoutons les SAA, le pourcentage est de 94%. La proportion d'énoncés inadéquats est de 6%.

Les apprenants sourds produisent les SMA avec une efficacité de 29%. Si nous y ajoutons les SAA, ce pourcentage atteint 35%. Le pourcentage d'énoncés inadéquats est de 65%.

Les difficultés rencontrées concernent l'utilisation des morphèmes à caractère syntaxique «à» ou «par», «sur» ou «en», «de» de provenance ou «en + moyen de transport».

Tableau 40

Production d'énoncés avec le verbe TOMBER.

TOMBER (6 images)					
	SOURDS		ENT.		
SUJET + TOMBER + (à ou par) terre ou LIEU (provenance) (2 images)	S.M.A S.A.A S.I (exclu)	17 2 9 0	61% 7% 32% 0	30	100%
SUJET + TOMBER + sur la glace ou en patin (1 image)	S.M.A S.A.A S.I (exclu)	5 0 9 1	36% 0 64% 1	14 0 1 7%	93%
SUJET + TOMBER + LIEU (provenance) (2 images)	S.M.A S.A.A S.I (exclu)	1 2 25 2	4% 7% 89% 0	28 1 1 3	93% 3% 3%
SUJET + TOMBER + de ou en bicyclette (1 image)	S.M.A S.A.A S.I (exclu)	1 1 12 1	7% 7% 86% 0	11 1 3 0	73% 7% 20%
TOTAL des S.M.A : S.A.A : S.I : (exclu) :		24 5 55 6	29% 6% 65% 0	83 2 5 0	92% 2% 6%

Dans la production d'énoncés avec le verbe **demandeur**, les écoliers entendants produisent les 2 SMA avec une efficacité de 77%. Si nous y ajoutons les SAA, le pourcentage est de 90%. La proportion d'énoncés inadéquats est de 10%.

Les apprenants sourds produisent les SMA avec une efficacité de 14%. Si nous y ajoutons les SAA, ce pourcentage atteint 28%. La proportion d'énoncés inadéquats est de 71%.

Les difficultés rencontrées concernent l'utilisation des morphèmes à caractère syntaxique que sont «à (datif)» et «pour + verbe».

Tableau 41

Production d'énoncés avec le verbe DEMANDER.

DEMANDER (2 images)					
	SOURDS		ENT.		
SUJET + DEMANDER + C.O.D + CA-personne (1 image)	S.M.A S.A.A S.I (exclu)	1 2 11 1	7% 14% 79% 21%	11 1 3	73% 7% 20%
SUJET + DEMANDER + C.O.D + CA-personne + pour acheter + C.O.D (1 image)	S.M.A S.A.A S.I (exclu)	3 2 9 1	21% 14% 64% 21%	12 3 0	80% 20%

TOTAL des S.M.A :	4	14%	23	77%
S.A.A :	4	14%	4	13
S.I :	20	71%	3	10%
(exclu):	2			

Concernant le verbe **courir**, les procédures d'expérimentation ne sont pas fidèles aux procédures de validation. Ce verbe ne peut être analysé.

Tableau 42

Production d'énoncés avec le verbe COURIR.

COURIR (1 image)		
	SOURDS	ENT.
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxx	xxxxxxxx

Dans la production d'énoncés avec le verbe **arriver**, les écoliers entendants produisent les 2 SMA avec une efficacité de 90%. Si nous y ajoutons les SAA, le pourcentage est de 100%.

Les apprenants sourds produisent les SMA avec une efficacité de 20%. Si nous y ajoutons les SAA, le pourcentage atteint 33%. La proportion d'énoncés inadéquats est de 67%.

Les difficultés rencontrées concernent l'utilisation des morphèmes à caractère syntaxique que sont «de (provenance)» et «pour + verbe».

Tableau 43

Production d'énoncés avec le verbe ARRIVER.

ARRIVER (2 images)		
	SOURDS	ENT.
SUJET + ARRIVER + LIEU (provenance) (1 image)		
S.M.A	2	20%
S.A.A	1	10%
S.I (exclu)	7	70%
	5	
SUJET + ARRIVER + pour éteindre + C.O.D. (1 image)		
S.M.A	3	21%
S.A.A	2	14%
S.I (exclu)	9	64%
	1	

TOTAL des S.M.A:	5	20%	27	90%
S.A.A:	3	13%	3	10%
S.I :	16	67%	0	
(exclu) :	0			