

Université de Montréal

*2ml. 286 2.5*

L'accord des verbes localisables et  
directionnels en LSQ chez les enfants sourds

Par  
Tieu-Binh Huynh

École d'orthophonie et d'audiologie

Faculté de médecine

Mémoire présenté à la faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de  
Maître en orthophonie et audiologie (M.O.A.)  
Option orthophonie

novembre 2000

© Tieu-Binh Huynh, 2000



2.13.2018

HD  
7255  
U54  
2001  
V.003



2018

Page d'identification du jury

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

L'accord des verbes localisables et directionnels en LSQ  
chez les enfants sourds

Présenté par :

Tieu-Binh Huynh

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Mémoire accepté le : \_\_\_\_\_

## Sommaire

Au Québec comme ailleurs dans le monde, le bilinguisme/biculturalisme est de plus en plus envisagé dans l'éducation et la réadaptation des enfants sourds. Cette étude suit ce courant et s'intègre dans cette nouvelle approche puisqu'elle met l'accent sur l'apprentissage de la LSQ en tant que langue première. En effet, l'objectif de ce travail est de fournir des points de référence aux spécialistes œuvrant auprès des enfants sourds gestuels quant à l'utilisation morpho-syntaxique de l'espace. Plus précisément, elle explore comment l'accord des verbes localisables et des verbes directionnels en LSQ est réalisé chez les enfants de 6 à 13 ans.

Les questions de recherche sont donc de nature descriptive. Elles cherchent à comprendre si les enfants utilisent l'espace dans l'accord des verbes localisables et directionnels, dans quelle proportion, si les accords réalisés sont adéquats, quels types d'erreurs sont commises et quels facteurs sont potentiellement influents. Les productions des enfants sont comparés à celles d'adultes sourds signeurs natifs tels que décrits par l'étude de Dubuisson (en préparation).

L'échantillon se compose de 15 enfants provenant de l'école Gadbois de la Commission scolaire de Montréal. Les sujets ont visionné une histoire télévisuelle non-verbale et ont été amenés à la raconter à une adulte sourde. Les productions signées ont été enregistrées sur bande vidéo puis transcrites. Le corpus d'analyse est constitué des deux premières minutes du discours narratif de chaque enfant.

Les résultats montrent que tous les enfants sont capables d'utiliser l'espace pour accorder soit un verbe localisable soit un verbe directionnel. Cependant, ils ne le font pas systématiquement comme les adultes. Par ailleurs, on constate que seulement un quart des verbes localisables sont bien localisés et un dixième des verbes directionnels, accordés adéquatement. Chez nos sujets, deux facteurs semblent favoriser cette habileté morpho-syntaxique, soit l'exposition précoce à la LSQ et la présence de parents sourds.

Néanmoins, les enfants n'ayant pas bénéficié de ces conditions avantageuses parviennent tout de même à développer des compétences équivalentes.

Les analyses plus spécifiques ont révélé différents types d'erreurs commises par les enfants. D'une part, les sujets produisent les verbes dans leur forme de citation sans vraiment mettre à profit l'espace. D'autre part, lorsque le verbe est accordé, les erreurs les plus fréquemment retrouvées indiquent que les enfants ne précisent pas les arguments du verbe, qu'ils ne respectent pas les loci préalablement établis ou que l'erreur implique un jeu de rôle.

L'analyse et la description de l'accord des verbes localisables et directionnels chez les enfants d'âge scolaire permettront aux différents intervenants d'améliorer leur compréhension de la LSQ et d'élaborer ainsi des objectifs d'intervention de plus en plus réalistes et sensibles à l'évolution de l'enfant. De plus, les résultats pourront aussi être exploités dans de futures démarches quant aux stades de développement de la LSQ chez les enfants sourds.

## Table des matières

Page d'identification du jury.....	ii
Sommaire.....	iii
Table des matières.....	v
Liste des tableaux.....	viii
Liste des figures.....	ix
Remerciements.....	xii
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1 : CADRE THÉORIQUE.....</b>	<b>4</b>
1. <i>SITUATION ACTUELLE ET PROBLÉMATIQUE.....</i>	<i>4</i>
2. <i>FONCTIONS DE L'ESPACE DANS LES LANGUES SIGNÉES.....</i>	<i>7</i>
<b>2.1. Fonction topographique de l'espace.....</b>	<b>9</b>
<b>2.2. Fonctions linguistiques de l'espace.....</b>	<b>10</b>
2.2.1. <i>Établir un cadre narratif (fonction discursive).....</i>	<i>10</i>
2.2.2. <i>Fonction morphologique.....</i>	<i>11</i>
2.2.3. <i>Fonction syntaxique.....</i>	<i>13</i>
2.2.4. <i>Interaction entre les diverses fonctions de l'espace.....</i>	<i>13</i>
3. <i>L'ACCORD DES VERBES EN LANGUE SIGNÉE.....</i>	<i>14</i>
<b>3.1. Distinction entre les noms et les verbes.....</b>	<b>15</b>
<b>3.2. Critères de classification des verbes.....</b>	<b>16</b>
<b>3.3. Différentes classes de verbes dans les langues signées.....</b>	<b>18</b>
<b>3.5. L'accord verbal.....</b>	<b>21</b>
3.5.1. <i>Définition de l'accord.....</i>	<i>22</i>
3.5.2. <i>Les rôles thématiques.....</i>	<i>22</i>
3.5.3. <i>Réalisation de l'accord.....</i>	<i>23</i>
3.5.4. <i>Absence d'accord.....</i>	<i>24</i>
3.5.5. <i>Accord.....</i>	<i>25</i>
3.5.5.1. <u>Accord avec des participants.....</u>	<u>25</u>
3.5.6. <i>L'accord des verbes localisables.....</i>	<i>26</i>
3.5.7. <i>Accord des verbes directionnels.....</i>	<i>27</i>
3.5.7.1. <u>Accord avec les participants.....</u>	<u>27</u>
3.5.7.2. <u>Accord mixte.....</u>	<u>30</u>
3.5.8. <i>L'accord en contexte discursif.....</i>	<i>30</i>

3.5.8.1. <u>Référents présents dans l'environnement du signeur</u> .....	30
3.5.8.2. <u>Référents absents de l'environnement du signeur</u> .....	31
4. <u>DÉVELOPPEMENT DE L'UTILISATION DE L'ESPACE CHEZ L'ENFANT</u> .....	33
<b>CHAPITRE 2 : OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE</b> .....	<b>38</b>
<b>CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE</b> .....	<b>40</b>
1. <i>SUJETS</i> .....	40
1.1. <b>Procédures de sélection</b> .....	40
1.2. <b>Critères de sélection des sujets</b> .....	42
1.3. <b>Profil des sujets</b> .....	44
1.4. <b>Considérations d'ordre déontologique</b> .....	47
2. <i>COLLECTE DES DONNÉES</i> .....	48
2.1. <b>Procédure</b> .....	48
2.2. <b>Matériel</b> .....	49
3. <i>TRAITEMENT DES DONNÉES ET PLAN D'ANALYSE</i> .....	50
3.1. <b>Grille d'analyse des verbes (Annexe L)</b> .....	50
3.1.1. <i>Classe des verbes (se référer à la colonne D et E)</i> .....	51
3.1.2. <i>Rôle thématique et structure syntaxique (se référer aux colonnes F, I et K)</i> .....	51
3.1.3. <i>Personne des participants (se référer aux colonnes G et J)</i> .....	52
3.1.4. <i>Jeu de rôle (se référer à la colonne H)</i> .....	52
3.1.5. <i>Description de l'accord verbal (se référer à la colonne L)</i> .....	53
3.1.6. <i>L'accord en contexte : respect des loci spécifiés (se référer à la colonne M)</i> .....	54
3.2. <b>Analyse spécifique</b> .....	54
<b>CHAPITRE 4 : RÉSULTATS, ANALYSE ET INTERPRÉTATION</b> .....	<b>55</b>
1. <i>DESCRIPTION DE L'UTILISATION DE L'ESPACE POUR L'ACCORD DES VERBES LOCALISABLES</i> .....	55
1.1. <b>Analyse des verbes localisés</b> .....	55
1.2. <b>Analyse des verbes localisables accordés correctement</b> .....	57
1.3. <b>Analyse des erreurs dans l'accord des verbes localisables</b> .....	65
Types d'erreurs que les enfants font en localisant leurs verbes.....	67
1.4. <b>Conclusion de l'analyse des verbes localisables</b> .....	69
2. <i>ANALYSE DE L'UTILISATION DE L'ESPACE DANS L'ACCORD DES VERBES DIRECTIONNELS</i> .....	71
2.1. <b>Analyse des verbes qui ont subi un changement de lieux d'articulation</b> .....	71
2.2. <b>Analyse des verbes directionnels accordés adéquatement</b> .....	74
Accord correct.....	75
2.3. <b>Analyse des erreurs dans l'accord des verbes directionnels</b> .....	82
2.4. <b>Conclusion de l'analyse des verbes directionnels</b> .....	87
3. <i>COMPARAISON DE L'ACCORD DES VERBES LOCALISABLES AVEC LES VERBES DIRECTIONNELS</i> .....	89
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>93</b>

<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>101</b>
<b>Annexe A : Demande d'autorisation de la recherche adressée à Mme Suzanne Crête.....</b>	<b>xiii</b>
<b>Annexe B : Demande de collaboration des orthophonistes de l'Institut Raymond-Deward...xvi</b>	
<b>Annexe C : Lettre de l'Institut Raymond-Dewar adressée aux parents.....</b>	<b>xviii</b>
<b>Annexe D : Lettre de l'équipe de recherche de l'UQAM adressée aux parents .....</b>	<b>xx</b>
<b>Annexe E : Questionnaire destiné aux parents .....</b>	<b>xxiii</b>
<b>Annexe F : Formulaire de consentement destiné aux parents .....</b>	<b>xxv</b>
<b>Annexe G : Questionnaire destiné aux orthophonistes .....</b>	<b>xxvii</b>
<b>Annexe H : Approbation éthique du projet .....</b>	<b>xxix</b>
<b>Annexe I : Formulaire de consentement destiné aux enfants .....</b>	<b>xxxi</b>
<b>Annexe J : Résumé de l'histoire humoristique non verbale présentée aux enfants.....</b>	<b>xxxiii</b>
<b>Annexe K : Exemple de transcription .....</b>	<b>xxxv</b>
<b>Annexe L : Grille d'analyse des verbes.....</b>	<b>xxxvii</b>
<b>Annexe M : Exemple d'une grille d'analyse complétée.....</b>	<b>xxxix</b>



## Liste des tableaux

Tableau I : Répartition des sujets selon l'âge et le sexe.....	44
Tableau II : Description détaillée de chaque enfant.....	45
Tableau III : Profil communicatif des enfants.....	46
Tableau IV : Pourcentage de verbes localisés chez les enfants.....	56
Tableau V : Pourcentage de verbes localisés chez les adultes .....	57
Tableau VI : Pourcentage de verbes localisables accordés correctement chez les enfants.....	59
Tableau VII : Répartition des erreurs selon la forme du verbe (localisé ou non).....	66
Tableau VIII : Types d'erreurs que les enfants font en localisant leurs verbes.....	67
Tableau IX : Pourcentage de verbes directionnels accordés chez les enfants.....	72
Tableau X : Pourcentage de verbes directionnels accordés chez les adultes .....	73
Tableau XI : Pourcentage de verbes directionnels accordés adéquatement chez les enfants ....	75
Tableau XII : Répartition des erreurs selon la forme du verbe (accordé ou non) .....	82
Tableau XIII : Types d'erreurs que les enfants font en accordant les verbes directionnels.....	85

## Liste des figures

Figure 1 : Cl-/1 <sup>s</sup> /.....	9
Figure 2 : Cl-/V <sup>s</sup> /.....	9
Figure 3 : 3-DONNER-3.....	12
Figure 4 : DONNER (forme de citation).....	12
Figure 5 : CHAISE.....	15
Figure 6 : S'ASSEOIR.....	15
Figure 7: TRAVAILLER (forme de citation).....	27
Figure 8 : 3TRAVAILLER.....	27
Figure 9: DIRE (forme de citation).....	29
Figure 10 : 3-DIRE-3.....	29
Figure 11 : REGARDER (forme de citation).....	29
Figure 12 : 3-REGARDER-3.....	29
Figure 13 : Pourcentage de verbes localisables accordés correctement en fonction de l'âge et du sexe.....	60
Figure 14 : Pourcentage de verbes localisables accordés correctement en fonction de l'âge et du degré de scolarité.....	61
Figure 15 : Pourcentage de verbes localisables accordés correctement en fonction de l'âge d'apprentissage de la LSQ.....	62
Figure 16 : Pourcentage de verbes localisables accordés correctement en fonction de la participation aux journées LSQ.....	63
Figure 17 : Pourcentage de verbes localisables accordés correctement en fonction des parents.....	64

Figure 18 : Pourcentage de verbes directionnels accordés correctement en fonction de l'âge et du sexe.....	76
Figure 19 : Pourcentage de verbes directionnels accordés correctement en fonction de l'âge et du degré de scolarité.....	77
Figure 20 : Pourcentage de verbes directionnels accordés correctement en fonction de l'âge d'apprentissage de la LSQ.....	78
Figure 21 : Moyenne des pourcentages de verbes directionnels accordés correctement en fonction de l'âge d'apprentissage de la LSQ.....	79
Figure 22 : Pourcentage de verbes directionnels accordés correctement en fonction de de la participation aux journées LSQ.....	80
Figure 23 : Pourcentage de verbes directionnels accordés correctement en fonction des parents.....	81
Figure 24 : Pourcentage de verbes directionnels non accordés erronés en fonction de l'âge.....	83

À mes parents, qui m'ont appris d'une certaine façon à toujours voir le côté positif des choses et qui m'ont donné non seulement la vie, mais le goût d'en profiter pleinement.

## Remerciements

Je désire exprimer ma reconnaissance envers toutes les personnes qui ont su m'appuyer tout au long de la réalisation de mon mémoire. Leurs encouragements et leur patience m'ont permis d'aller jusqu'au bout de ce travail.

Dans un premier temps, je remercie les enfants ainsi que leurs parents qui ont gentiment accepté de participer à l'étude et sans qui le projet n'aurait pas eu lieu. Je souligne également la collaboration des orthophonistes de l'école Gadbois qui fut essentielle et grandement appréciée lors de la sélection des sujets et de la cueillette des données. En espérant que les personnes sourdes ainsi que les intervenantes profiteront des fruits que portera cette étude.

J'aimerais exprimer ma reconnaissance envers mon directeur de recherche, Jean-Pierre Gagné, qui a bien voulu me guider dans cette grande aventure. Les corrections proposées à la version finale du mémoire ont permis de respecter les exigences de la faculté.

J'adresse aussi mes remerciements à Colette Dubuisson, ma co-directrice de recherche, qui m'a donné l'occasion de mieux connaître et comprendre la LSQ. Les échanges constructifs, les observations pertinentes et les réponses à mes nombreuses questions ont largement contribué à l'élaboration de ce travail.

Je tiens à souligner la collaboration de deux personnes sourdes, Lynda Lelièvre et Sonia Dubé, qui m'ont assistée patiemment dans toutes les vérifications de transcriptions des grilles. Leur intuition et leurs connaissances de la LSQ m'ont aidée à éclaircir les nombreux COMMENT SAVOIR PTÉ-2 et m'ont permis de mieux « voir » les subtilités de la langue. Je suis également reconnaissante envers tous les membres de l'équipe de recherche de l'UQAM, particulièrement Michel Bastien pour sa « bosse des ordinateurs » ainsi que Carole Pilon pour les illustrations qui égayeront le travail tout en facilitant la compréhension du texte.

Je ne peux passer sous silence tout le support que j'ai reçu de ma grande amie, Nathalie Martin. Ses observations pertinentes sur les nombreuses versions du mémoire m'ont été d'une aide précieuse. Ses conseils, sa disponibilité et son énergie débordante ont été pour moi des rayons de soleil essentiels.

Je tiens à remercier affectueusement, Annie Roy, pour son soutien quotidien dans les sauts d'humeur et de motivation qui ont parsemé cette longue aventure. Son oreille attentive, ses encouragements et sa bonne humeur ont été pour moi un « atout » précieux.

Finalement, mais non le moindre, je tiens à remercier tout spécialement les membres de ma famille pour tout... leurs encouragements, leur compréhension, ...leurs ordinateurs... et davantage, leur amour et leur soutien m'ont accompagnée jusqu'à la fin de ce travail. De plus, je tiens également à faire un clin d'œil de reconnaissance à M et Mme Nadeau.

## INTRODUCTION

"J'aime, tu aimes, il aime, nous aimons, vous aimez, ils aiment" ces conjugaisons sont les premières que les enfants du primaire apprennent. Qu'en est-il des enfants sourds gestuels? Comment accordent-ils leurs verbes? En tant qu'intervenants, que savons-nous du développement morpho-syntaxique des enfants sourds qui utilisent la LSQ? Que de questions auxquelles nous cherchons des réponses alors que le bilinguisme/biculturalisme est de plus en plus présent dans l'éducation et la réadaptation des Sourds au Québec.

Par ses multiples facettes, le développement du langage a toujours passionné les chercheurs. Ceux-ci ne cessent de s'interroger sur ce processus qui s'installe très tôt dans la vie de l'enfant et qui croît à une vitesse vertigineuse malgré sa complexité. Un retard dans l'acquisition du langage amène des spécialistes, tels que les orthophonistes, à chercher les moyens pouvant contribuer à améliorer les compétences linguistiques de l'enfant. À cause de sa surdité, l'enfant sourd peut éprouver des difficultés à acquérir un langage et une communication fonctionnels. Même si l'objectif est toujours le développement harmonieux de l'enfant, plusieurs approches et méthodes co-existent en surdité.

Pendant longtemps, les principaux objectifs visés en réadaptation pour les enfants sourds ont été basés sur le développement de la communication et l'acquisition de la parole et du langage oral que ce soit à travers l'approche oraliste ou la communication totale. Plusieurs enfants atteints de surdité ont profité et profitent encore de ces approches. Ces derniers parviennent à acquérir un développement linguistique complet dans la langue orale et réussissent à faire leurs apprentissages scolaires dans cette orientation éducative. Cependant, pour d'autres enfants dont la surdité est plus importante, ces approches ont échoué ou ont donné des résultats très limités.

Le bilinguisme/biculturalisme est venu apporter une nouvelle perspective sur les besoins des enfants sourds et les buts à viser. Cette approche est basée sur la reconnaissance des

langues signées comme des langues à part entière dotées d'une structure et d'un système de règles qui leur sont propres. Selon cette philosophie, les enfants sourds possèdent les aptitudes cognitives pour acquérir un système linguistique dans la mesure où il leur est accessible au plan sensoriel. En d'autres termes, le bilinguisme mise sur les forces de l'enfant, ses habiletés visuelles, en mettant l'accent sur le développement linguistique dans la langue la plus accessible pour lui, au Québec, la LSQ, alors que le français est développé comme langue seconde. En fait, ceux qui prônent cette méthode ont compris l'importance d'assurer chez l'enfant sourd le développement de la langue des signes comme fondement au développement cognitif et psycho-social et comme moyen privilégié d'accès aux apprentissages.

Le défi des intervenants et des parents est donc grand. Ils doivent apprendre une langue signée, différente de par sa modalité des langues orales, en plus des difficultés que peut comporter l'apprentissage d'une langue seconde à l'âge adulte. De plus, pour apprendre une langue, il ne suffit pas d'en apprendre le vocabulaire, il faut aussi savoir exprimer les différentes relations entre les mots, sinon le message risque d'être mal compris. Or, en LSQ comme dans les autres langues signées, les fonctions morpho-syntaxiques (dont l'accord verbal) sont exprimées par l'espace. Ainsi, de bonnes connaissances linguistiques peuvent s'avérer utiles afin d'acquérir une seconde langue et plus particulièrement pour pouvoir intervenir adéquatement. Cependant, ce n'est que très récemment que certaines composantes de la grammaire de la LSQ ont été mises en évidence. De plus, pour les orthophonistes, il est intéressant de mieux comprendre le développement des différents aspects de la LSQ afin de pouvoir évaluer et intervenir au besoin.

Ainsi, dans le but éventuel d'améliorer éventuellement les services rendus aux enfants sourds et à leur famille, la présente étude traite de l'utilisation de l'espace dans l'accord des verbes localisables et directionnels en LSQ chez les enfants d'âge scolaire. L'étude explore également les facteurs potentiellement influents dans la maîtrise de l'accord verbal soit l'âge, le degré de scolarité et le contact avec la LSQ.



Le premier chapitre présente une revue des connaissances recensées dans la littérature scientifique à ce qui a trait à l'utilisation de l'espace, y compris l'accord verbal, dans les langues signées et plus particulièrement en LSQ. Ces informations permettront de mieux comprendre comment les adultes sourds gestuels exploitent l'espace pour accorder les verbes localisables et directionnels. Par la suite, les données concernant le développement de la langue signée chez les enfants sourds seront également présentés. Les objectifs et les questions de recherche sont définis au chapitre 2. Le troisième chapitre est consacré à la méthodologie employée dans cette étude soit les précisions quant aux sujets, la cueillette des données, l'éthique, etc. Quant au dernier chapitre, il sera question de l'analyse et de l'interprétation des résultats.

## CHAPITRE 1 : CADRE THÉORIQUE

Ce premier chapitre présente les connaissances recensées dans la littérature au sujet de l'utilisation de l'espace en LSQ. Quatre thèmes précis seront développés : la situation actuelle, les rôles de l'espace dans les langues signées, l'accord verbal et le développement de l'utilisation de l'espace chez les enfants.

### *1. SITUATION ACTUELLE ET PROBLÉMATIQUE*

Il existe actuellement plusieurs approches préconisées dans l'éducation et la réadaptation des enfants sourds<sup>1</sup>. Ces approches d'enseignement et de réadaptation peuvent être regroupées en 3 grands groupes (Daigle, 1998) : l'oralisme (comprenant la méthode orale pure et les méthodes mixtes), la communication totale (utilisant tous les moyens possibles pour assurer une communication efficace, mais qui est basée prioritairement sur le français oral auquel on ajoute des signes) et le bilinguisme/biculturalisme dont il est question ici.

Le bilinguisme a été créé suite aux nombreuses recherches et réflexions sur les méthodes en vigueur ainsi que les résultats variables obtenus (Baker, 1983 ; Harder et Knoors, 1987; Paul et Quigley, 1987; Virole, 1993; Wilbur, 1987). L'approche bilingue en surdité signifie que la personne sourde apprend d'abord une langue signée afin d'assurer son développement langagier, cognitif, social, émotionnel et culturel et qu'ensuite, elle apprend progressivement la langue majoritaire entendante en tant que langue seconde. Cette nouvelle méthode diffère des précédentes. En effet, les autres méthodes s'appuient principalement sur la langue orale alors que le bilinguisme prône l'apprentissage de la langue des signes en suivant les principes d'acquisition d'une langue première. D'ailleurs, cette nouvelle approche est apparue au moment où les recherches ont démontré que les langues signées étaient des langues à part entière. Elle est également en

---

<sup>1</sup> Tout au long du document, le terme « enfants sourds » sera employé pour désigner les enfants atteints d'une déficience auditive allant de sévère à profonde.

accord avec les revendications des communautés Sourdes<sup>2</sup> qui demandent la mise en place de programmes bilingues et biculturels pour l'éducation des enfants sourds (Cummins et Danesi, 1990).

Malgré ces différences, le bilinguisme poursuit le même but que les méthodes précédentes soit de permettre aux personnes sourdes de maîtriser la langue de la majorité entendante afin de pouvoir s'intégrer harmonieusement dans la société (Daigle, 1998). Pour y parvenir, cette approche amène les enfants sourds à apprendre naturellement une langue facilement accessible, en l'occurrence une langue signée utilisant la modalité visuo-gestuelle. Ils pourront ainsi se construire le monde et structurer leur pensée. Par la suite, en s'appuyant sur les acquis de sa langue maternelle, l'enfant sourd pourra alors s'approprier de nouvelles connaissances pour développer des compétences dans la langue de la majorité entendante qui deviendra sa langue seconde.

En fait, cette perspective permet non seulement à la personne sourde de devenir bilingue, mais également biculturelle. En effet, avec la maîtrise d'une langue première et une identité culturelle qui lui est propre, la personne sourde est en mesure d'acquérir une langue seconde, de comprendre et d'assimiler les valeurs de la culture dominante qui l'entoure. En ce sens, le bilinguisme/biculturalisme permet à la personne sourde d'être à l'aise et apte à évoluer autant dans la communauté Sourde que dans celle des entendants et ainsi assumer sa place dans la société.

Depuis plus de 10 ans, les programmes bilingues ont été mis en place dans différents pays, notamment en Suède et au Danemark. Les résultats obtenus montrent que les enfants sourds atteignent une performance académique comparable à celle de leurs pairs entendants (Ahlgren, 1990; Hansen, 1987; Hoiting, 1998). Au Canada, le bilinguisme/biculturalisme est encore peu exploité. L'Ontario est la seule province où cette approche est pratiquée dans le système scolaire de façon officielle. Au Québec, l'approche bilingue juxtaposant la langue des Signes du Québec (LSQ) et le français est

---

<sup>2</sup> Lorsque le substantif « Sourd » est employé avec un « S » majuscule, nous faisons référence non à la condition physiologique, mais à l'appartenance à une communauté culturelle différente de celle des entendants.

de plus en plus envisagée dans l'enseignement et la réadaptation/adaptation des enfants sourds gestuels. D'ailleurs, certains projets en témoignent (ex : classe bilingue expérimentale à l'école Gadbois, implantation de l'approche bilingue dans la programmation de l'Institut Raymond-Dewar tel que les journées LSQ offertes aux programmes 0-4 ans, etc.).

L'approche bilingue apporte de grands changements aux pratiques pédagogiques et professionnelles et nécessite une remise en question ainsi qu'une prise de conscience de la part des intervenants et des parents. Tous ceux qui ont participé à l'implantation de l'éducation bilingue et les études sont unanimes quant aux bénéfices qu'apporte la langue signée dans la vie des enfants sourds (Hointing, 1998; Virole, 1993). En effet, selon eux, l'utilisation d'une langue signée permettrait un développement global harmonieux sous toutes les sphères, notamment au plan linguistique, social et psychologique (Virole, 1993). Cependant, une des réticences à l'implantation du bilinguisme tient au fait que les enfants sourds n'ont que très peu de modèles sourds pour apprendre la langue signée. En effet, 90% des enfants sourds ont des parents entendants et la grande majorité des intervenants sont également entendants, le modèle de la langue signée que les enfants reçoivent est donc souvent incomplet (Dubuisson et Vercaingne-Ménard, 1997). Ce manque de modèle et d'expérience de la langue peut entraîner chez l'enfant une maîtrise insuffisante de la LSQ et un retard langagier nécessitant l'intervention orthophonique. Cependant, pour intervenir adéquatement, l'orthophoniste doit connaître et comprendre la langue utilisée par les enfants.

Un groupe de linguistes de l'UQAM travaille depuis plusieurs années à l'étude et à la reconnaissance de la LSQ. En effet, le groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd ont effectué plusieurs études dans le but de mieux comprendre la langue. Ainsi, la forme phonologique de la langue c'est-à-dire les différents constituants des signes (Dubuisson, Lelièvre et Miller, 1999) a fait l'objet d'une analyse approfondie. Par la suite, le lexique et la formation des signes ont été explorés. Ce n'est que nouvellement que les chercheurs tentent de comprendre comment les signes s'organisent dans la phrase et le discours. Ainsi, quelques recherches récentes ont commencé à décrire la

forme morphosyntaxique de la LSQ (Dubuisson, en préparation; Lajeunesse, Dubuisson, Vercaigne-Ménard, 1997; Poulin, 1994 et 1992; Vercaigne-Ménard et Pinsonneault, 1996 entre autres).

L'utilisation de l'espace est un élément important dans l'organisation de la LSQ. En effet, comme il faut deux fois plus de temps pour articuler un signe qu'un mot (Klima et Bellugi, 1979), l'utilisation de l'espace permet, en partie, d'incorporer un maximum d'informations et ainsi transmettre le message dans un temps acceptable. Parallèlement, un débit trop lent peut nuire à la compréhension du message signé puisqu'il y aura alors surcharge d'informations dans la mémoire à court terme (Knoors, 1994). Cependant, l'espace est un des éléments les plus difficiles à maîtriser par les adultes entendants puisqu'il ne fait pas partie de la morphosyntaxe de la langue orale. L'espace dans la LSQ est donc souvent négligé par les intervenants scolaires et professionnels.

*"La modalité visuo-gestuelle fait de la LSQ une langue tellement différente du français que la plupart des apprenants adultes entendants plafonnent et semblent incapables de dépasser un niveau d'interlangue où les signes ne sont, à toute fin pratique, utilisés que dans leur forme de citation et où la syntaxe reste très proche de celle du français".*  
Lajeunesse, L.; Dubuisson, C.; Vercaigne-Ménard, A., 1997.

Ainsi, la compréhension du rôle morpho-syntaxique de l'espace contribuera à l'avancement des connaissances sur la LSQ et par conséquent à l'élaboration de plans d'intervention sensibles à l'évolution des enfants sourds gestuels.

## **2. FONCTIONS DE L'ESPACE DANS LES LANGUES SIGNÉES**

Les langues orales et signées présentent des différences et des similitudes. Les deux types de langues véhiculent les mêmes informations linguistiques et les utilisent pour les mêmes fonctions communicatives. Cependant, elles ont des caractéristiques qui leurs sont propres. Ainsi, elles se différencient par leur signal; la langue orale est auditive alors que la langue signée est visuo-gestuelle. Il existe des contraintes perceptuelles, cognitives et motrices reliées à chacune de ces modalités (Emmorey et Reilly, 1995). En

effet, la langue orale doit organiser l'information linguistique de façon linéaire et séquentielle puisque biologiquement il n'est possible de produire qu'un seul phonème à la fois. Au contraire, les langues signées exploitent l'espace tri-dimensionnel des articulateurs, les bras et les mains, de manière à superposer simultanément les informations grammaticales. Cette façon d'organiser l'information est aussi nécessaire puisque la mémoire ne peut retenir indéfiniment les informations organisées séquentiellement. En effet, comme il faut en moyenne deux fois plus de temps pour articuler un signe qu'un mot (Klima et Bellugi, 1979), l'espace permet d'encoder plusieurs informations simultanément afin d'accélérer le débit. Ainsi, dans les langues orales, l'espace n'est qu'un milieu de transmission des ondes sonores alors que dans les langues signées, l'espace a plusieurs fonctions grammaticales qui les distingue. D'ailleurs, le rôle unique que joue l'espace dans les langues signées est probablement l'élément qui le distingue le plus des langues orales (Petitto et Bellugi, 1988).

Dans les langues signées comme l'American Sign Language (ASL) ou la langue des signes québécoise (LSQ), l'espace est multifonctionnel (Emmorey et Reilly, 1995; Dubuisson, en préparation). Il permet de décrire l'organisation spatiale des objets et des personnes du monde réel. L'espace est aussi utilisé à différents niveaux linguistiques soit phonologique, morphologique, syntaxique et discursif (Petitto et Bellugi, 1988). Cependant, toutes ces fonctions ne sont pas mutuellement exclusives; elles peuvent se produire simultanément et interagir (Emmorey, Corina et Bellugi, 1995; Zepp, 1992; Liddell, 1990). La section suivante décrit en détails ces fonctions et explique comment elles interagissent en se basant essentiellement sur les recherches effectuées sur l'ASL puisque aucune étude à ce sujet n'est actuellement disponible en LSQ. Toutefois, il y a de bonnes raisons de croire que l'espace en LSQ est exploité sensiblement de la même façon qu'en ASL. En effet, cette façon d'utiliser l'espace semble être une caractéristique universelle aux langues signées (Poulin, 1992; Petitto et Bellugi, 1988; Dubuisson, en préparation).

*"ASL is unique in its use of space at all levels of linguistic organization; lexical, morphological, syntactic, and discourse. While ASL is the most thoroughly analyzed of the signed languages of the world to date, orther*

*signed languages examined (e.g. Langue des Signes Québécoise,...) suggest that these characteristics may turn out to be universal characteristics of signed languages" Petitto et Bellugi, 1988*

## 2.1. Fonction topographique de l'espace

Contrairement aux langues orales, les langues signées peuvent indiquer directement l'organisation spatiale, c'est-à-dire le mouvement et la forme des objets de la réalité en utilisant les signes nommés classificateurs (Emmorey, Corina et Bellugi, 1995). Les classificateurs sémantiques sont des signes qui peuvent, par leur configuration manuelle, représenter une catégorie sémantique de référents (Dubuisson, Lelièvre et Miller, 1996). Par exemple, en LSQ, le classificateur CI-/1<sup>s</sup>/<sup>3</sup> (Figure<sup>4</sup> 1) peut avoir plusieurs sens (une ligne dirigée ou une entité abstraite), mais il représente le plus couramment un individu. De même, le CI-/V<sup>s</sup>/ (Figure 2) représente soit un individu assis soit un animal (la configuration représente les jambes ou les pattes repliées).

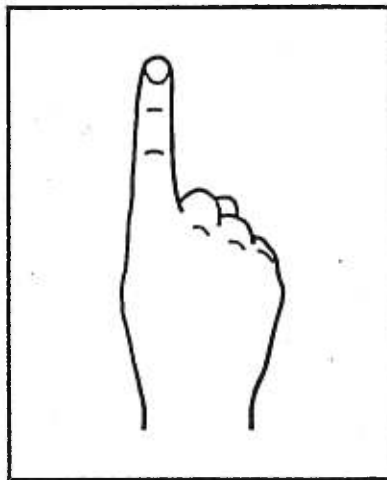


Figure 1. CI-/1<sup>s</sup>/

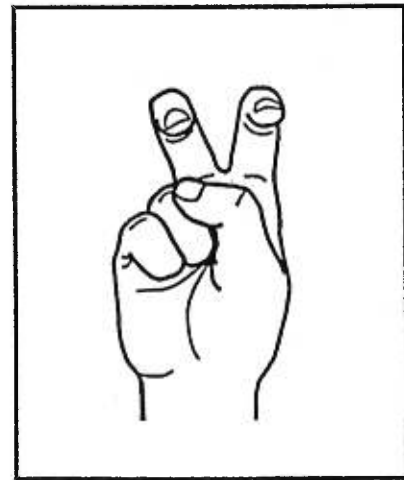


Figure 2. CI-/V<sup>s</sup>/

<sup>3</sup> Une lettre ou un chiffre entre barres obliques correspond à une configuration manuelle. Un signe diacritique indique une variante de la configuration.

<sup>4</sup> Il est à noter que les figures sont généralement tirées de la grammaire descriptive de la LSQ I et II (Dubuisson, 1996 et 1999).

Ainsi, ces classificateurs peuvent être placés dans l'espace de manière à refléter la réalité (Zepp, 1992). C'est comme reproduire avec les signes une scène sur laquelle des acteurs occupent une certaine position (Liddell, 1990). Pour montrer qu'une personne est assise à gauche et qu'une autre est debout à droite, le signeur pourra réaliser le Cl-/V<sup>s</sup>/ à sa gauche et le Cl-/1<sup>s</sup>/ à sa droite. Mais, dans le discours, ces classificateurs peuvent aussi être utilisés de façon très dynamique. Ainsi, en reprenant l'exemple précédent, le Cl-/1<sup>s</sup>/ peut se déplacer vers le Cl-/V<sup>s</sup>/ et retourner au point initial pour signifier qu'une personne est entrée par la droite et s'est dirigée vers la personne assise à gauche pour lui parler et est repartie par où elle est arrivée. Cette façon d'utiliser l'espace topographiquement (i.e. indiquer les localisations dans l'espace comme sur une carte) est intimement liée aux verbes dits spatiaux (Zepp, 1992).

## 2.2. Fonctions linguistiques de l'espace

L'espace peut être utilisé de façon topographique, c'est-à-dire en utilisant les classificateurs tel que décrit précédemment, afin de communiquer l'organisation spatiale des entités. Dans ce cas, l'espace dans lequel les signes sont articulés est utilisé pour décrire la position et l'orientation des objets ou des personnes. En contraste, le même espace permet d'utiliser l'information visuelle et spatiale à des fins linguistiques spécifiques soit : la phonologie (paires minimales de signes se distinguant uniquement par leur lieu d'articulation ex : ÉTÉ vs SEC<sup>5</sup>; la morphologie, la syntaxe et l'organisation du discours (Padden, 1990; Bellugi, Van Hoek, Lillo-Martin et O'Grady, 1988; Petitto et Bellugi, 1988). D'ailleurs, les trois dernières fonctions sont présentées en détails dans la section suivante.

### 2.2.1. Établir un cadre narratif (fonction discursive)

C'est dans ses utilisations discursives et morphe-syntaxiques que l'espace prend sa valeur la plus distinctive par rapport aux langues orales (Petitto et Bellugi, 1988). En

---

<sup>5</sup> Le sens en français de chaque signe est rendu approximativement par des gloses en majuscules. Lorsque la glose d'un signe exige plus d'un mot français, ces mots sont reliés entre eux par des traits d'union. Par convention, on représente à la forme infinitive les gloses des verbes et au singulier celles des substantifs.



effet, en associant des lieux dans l'espace à des noms, le signeur établit un cadre spatial narratif qui lui servira tout au long de son récit. Le signeur peut par la suite réaliser les références pronominales (en pointant à ces endroits de l'espace) et accorder les verbes avec leur(s) argument(s) (Petitto et Bellugi, 1988; Friedman, 1975; Liddell, 1990).

Lorsqu'une nouvelle entité est introduite dans le discours, le signeur peut lui assigner un lieu dans l'espace (locus, loci au pluriel) pour la représenter. En d'autres mots, le signeur choisit arbitrairement un lieu de l'espace disponible (à droite, à gauche, en haut, en bas, etc.) pour représenter soit une personne, un animal, un objet ou un lieu. Par exemple, le signeur peut décider d'associer un locus à droite avec un des personnages de son histoire (ex : un chat) et un locus à gauche à un autre (ex : un pirate) ou vice versa. Le signeur peut ainsi utiliser jusqu'à cinq ou six loci distincts en même temps (Friedman, 1975; Lillo-Martin et Klima, 1990). Une fois qu'un lien est créé entre un nom et un locus, il suffit pour le signeur de pointer ce locus pour représenter le nom. Le signeur peut, par exemple, pointer le locus à sa droite pour parler du chat sans produire à nouveau le signe CHAT. L'utilisation de l'espace pour attribuer des loci spatiaux à des entités nominales du discours permet ainsi au signeur d'organiser son récit de manière à être cohérent et cohésif. Ce faisant, il allège son message et en facilite la compréhension.

### *2.2.2. Fonction morphologique*

Les loci ainsi établis permettent d'accorder les verbes en modifiant le mouvement, la forme de ceux-ci selon les loci établis pour leurs arguments (Petitto et Bellugi, 1988; Bellugi, Van Hoek, Lillo-Martin et O'Grady, 1988). Par exemple, si le signe DONNER est dirigé en partant du locus se référant à un chat (à droite du signeur) vers un locus se référant à un pirate (à gauche) tel qu'illustré à la figure 3, l'énoncé signifiera "le chat donne au pirate" alors que dirigé dans le sens contraire (de gauche à droite), il aura pour sens "le pirate donne au chat". L'accord est ainsi "indiqué" en modifiant la forme neutre du verbe par rapport aux loci des arguments. La forme neutre (sans accord) du verbe correspond à la forme du signe produit par un Sourd à la question "Comment signes-tu...?" (forme de citation). Ainsi, la forme de citation du verbe DONNER se réalise en effectuant un mouvement linéaire de la main du tronc du signeur vers l'avant (figure 4).

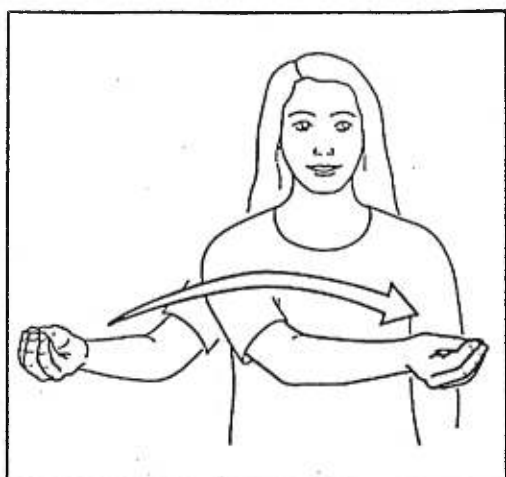


Figure 3. 3-DONNER-3

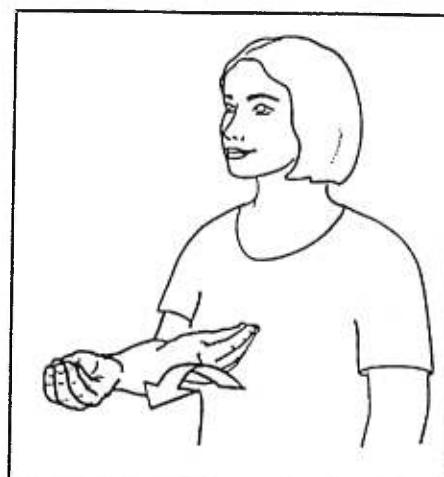


Figure 4. DONNER (forme de citation)

La forme de citation du signe DONNER est donc différente de celle réalisée dans "le chat donne au pirate" tel qu'exprimé ci-haut. La morphologie (forme) du verbe accordé dépend des loci des arguments. Ainsi, si le locus du chat était situé en haut et celui du pirate à droite et que le signeur veut toujours exprimer "le chat donne au pirate", le signe DONNER partira du haut de la tête du signeur pour se diriger vers sa droite. Dans l'accord verbal, les loci spatiaux sont en quelque sorte des morphèmes grammaticaux que le signeur incorpore dans le mouvement du verbe pour en marquer l'accord. La morphologie du verbe donne les informations grammaticales telles que la personne, le nombre et l'aspect (Petitto et Bellugi, 1988). L'accord sera davantage exploité dans la section suivante.

L'espace a ainsi une fonction morphologique. Il permet de marquer l'accord verbal en modifiant le mouvement du verbe en changeant sa morphologie (forme du signe). Le mouvement du verbe dépend des loci des arguments et donne ainsi une certaine forme au signe. La localisation de ces loci influence le mouvement et la forme du verbe. Ils se comportent comme des morphèmes flexionnels qui viennent modifier la forme du verbe.

### 2.2.3. *Fonction syntaxique*

De plus, le mouvement du verbe indique les rôles thématiques des arguments (agent vs patient). En langue signée ce n'est pas l'ordre des mots comme en français (sujet-verbe-complément) qui indique qui fait l'action et qui la subit, mais bien l'espace. Ainsi, le point initial du mouvement du verbe correspond généralement à l'agent et le point final, au patient. Par exemple, dans le verbe DONNER, le mouvement du verbe débute à droite, ce qui correspond au chat et finit à gauche (pirate) ce qui indique que c'est le chat qui fait l'action de donner au pirate. En un sens, l'espace joue un rôle semblable à l'ordre des mots (syntaxe) en français en ce qui a trait aux rôles thématiques. D'un autre côté, l'utilisation de l'espace a des conséquences directes sur l'ordre des signes puisque la structure en langue signée ne respecte pas nécessairement l'ordre sujet-verbe-complément généralement retrouvé en français (Bouchard et Dubuisson, 1995; Nadeau, 1993). Par exemple, pour exprimer la phrase "le chat donne au pirate", le signeur ne suivra pas l'ordre du français (CHAT DONNER PIRATE) mais commencera par présenter et situer les deux référents (PIRATE<sub>a</sub> CHAT<sub>b</sub>) pour ensuite réaliser et accorder le verbe en partant du locus du chat vers celui du pirate (bDONNER<sub>a</sub>), ce qui donnera PIRATE CHAT DONNER.

### 2.2.4. *Interaction entre les diverses fonctions de l'espace*

En somme, les fonctions de l'espace sont multiples. Cependant, ces fonctions ne sont pas exclusives; elles peuvent se produire simultanément et interagir entre elles. Tel que vu précédemment, l'espace permet d'établir le cadre narratif du récit en attribuant des loci aux noms. Le signeur peut par la suite utiliser ces loci pour réaliser des références pronominales ou accorder les verbes. Inversement, les verbes peuvent aussi être utilisés pour situer les noms. Par exemple, en cours de récit, le signeur peut situer le nom PIERRE en signant directement le verbe DANSER sur le lieu qu'il veut assigner à PIERRE. Ce locus représentera désormais PIERRE et a été attribué par le verbe. Ainsi, le fait de situer des référents dans l'espace permet de réaliser des liens morpho-syntaxiques ultérieurement en accordant le verbe et inversement, l'accord verbal permet de situer un nom dans l'espace. De plus, les fonctions syntaxique et morphologique de

l'espace interagissent dans l'accord des verbes. En effet, le mouvement et la direction du verbe indiquent l'accord en personne mais aussi le rôle thématique des arguments. La fonction topographique et la fonction linguistique de l'espace interagissent également. Cette interaction est illustrée par le changement de place d'un locus. Ainsi, si un classificateur est utilisé pour « déplacer » une entité (un référent) ailleurs dans l'espace articulatoire, une éventuelle référence à cette personne par le pronom ou le verbe se produira à la nouvelle localisation du référent et non l'ancienne. Par exemple, le pirate est situé à droite puis en utilisant le CI-/V/ celui-ci marche jusqu'au côté gauche. Lorsque le signeur voudra pointer un locus pour parler du pirate ultérieurement, l'index sera dirigé vers la gauche et non la droite.

Ainsi, les différentes fonctions de l'espace interagissent à différents niveaux. En effet, la fonction topographique et la fonction linguistique de l'espace interagissent, mais les différentes fonctions linguistiques également (ex : fonction morphologique et syntaxique, discursive et morphologique, etc).

### *3. L'ACCORD DES VERBES EN LANGUE SIGNÉE*

Comme il a été mentionné précédemment, l'espace est utilisé à différents niveaux linguistiques en ASL et en LSQ. Mais, ce sont les verbes, pivots de la phrase, qui utilisent au maximum les possibilités qu'offre cet espace. Plus précisément, l'accord verbal permet d'exprimer les diverses fonctions de l'espace. C'est pour cette raison que la présente étude s'attarde plus particulièrement sur cet aspect de l'utilisation de l'espace. Ainsi, cette partie sera consacrée à l'accord des verbes.

Dans un premier temps, les verbes seront distingués des noms puisqu'ils ont plusieurs éléments de formations semblables. Puis, les différents critères de classification proposés dans la littérature seront présentés. Finalement, les classes de verbe comme telles seront décrites de même que le phénomène de l'accord.

### 3.1. Distinction entre les noms et les verbes

Étant donné que les verbes sont le noyau de la phrase, il est important pour l'étude d'une langue de savoir précisément comment les distinguer des autres catégories grammaticales (Fisher et Gough, 1978). En langue signée, les noms et les verbes peuvent avoir plusieurs éléments de formation semblables. Il faut donc des indices permettant de les distinguer. Selon Suppalla et Newport (1978) ainsi que Bellugi et Klima (1982), le mouvement des noms est généralement le même que celui des verbes, mais les noms ont habituellement un mouvement répété et restreint en ampleur contrairement aux verbes qui ont un mouvement plus ample et continu (par exemple CHAISE vs S'ASSEOIR illustrés aux figures 5 et 6). De plus, l'inflexion en personne, le contexte phrastique et l'intuition du signeur natif sont d'autres points de repère permettant d'identifier un verbe en ASL (Fisher et Gough, 1978). En effet, en ce qui a trait à l'inflexion, les arguments affectent la forme du signe verbal différemment selon la personne (par exemple l'accord à la première personne du singulier est différent de celui des autres personnes) ce qui permet de différencier le verbe. Pour ce qui est du contexte phrastique, la présence d'un adjectif, par exemple, aide également à distinguer ces deux éléments. Selon les études de Dubuisson, Lelièvre, Miller (1996) ainsi que Gnaba (1997), il semblerait que ces mêmes différences sont également repérables en LSQ.



Figure 5. CHAISE

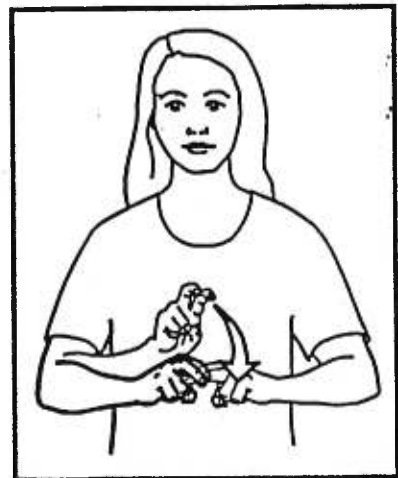


Figure 6. S'ASSEOIR

### 3.2. Critères de classification des verbes

Une fois cette différenciation effectuée, il est alors possible de classer les verbes selon leurs caractéristiques puisqu'il en existe une grande variété dans les langues signées. En effet, certains verbes ont un lieu d'articulation fixe alors que d'autres peuvent s'articuler sur un locus attribué à leur sujet ou à leur objet. Certains modifient la direction de leur mouvement ou leur orientation selon le locus de leurs arguments alors que d'autres représentent l'action des entités du monde réel. Cependant, la présente étude s'attarde plus précisément sur l'accord des verbes directionnels et localisables, il s'avère d'autant plus important de les différencier des autres classes. Plusieurs systèmes de classifications des verbes ont ainsi été proposés par différents auteurs. Les principaux critères à la base de ces systèmes sont d'ordre morphologique (Fischer et Gough, 1978; Padden, 1988, 1990; Wallin, 1990), spatial (Zepp, 1992) ou phonologique (Dubuisson, en préparation).

Fischer et Gough (1978) ont étudié en détail les diverses variations que les verbes peuvent subir dans l'espace. Elles ont ainsi analysé 12 types de mutations en ASL dont 3 caractéristiques morphologiques. Ces caractéristiques sont la directionnalité (déplacement du signe entre ses arguments), la réversibilité (changement de l'orientation de la main en fonction d'un ou des arguments) et la localisation (réalisation du signe verbal à proximité du locus où se situe un des arguments). Selon ces auteurs, ces caractéristiques sont suffisantes en elles-mêmes pour être regroupées en classes. Cependant, Wilbur (1979) souligne qu'elles font référence à un seul et même processus grammatical, soit l'accord. Par la suite, Padden (1988, 1990) a adopté l'accord comme critère de classification des verbes en ASL et a inspiré les chercheurs qui étudient d'autres langues signées, entre autres Smith (1989) pour la langue des signes de Taiwan, Meir (1998) pour la langue des signes israélienne et Desouvrey (1994) pour la LSQ. Cependant, bien que le phénomène de l'accord se réalise de la même façon dans ces langues, c'est-à-dire par l'ajout des morphèmes de lieu ou de personne, cela n'implique pas qu'il y a une correspondance entre les classes de verbes des différentes langues.

Par ailleurs, Zepp (1992) a opté pour une classification différente des autres auteurs en se basant sur les différents types d'utilisation de l'espace. Ainsi, il en distingue trois, soit l'espace référentiel (organisé en sections définies par le signeur pour faire référence aux entités du discours), l'espace topographique (espace tridimensionnel permettant de reproduire la position et le mouvement des entités du monde réel) et l'espace neutre (qui ne réfère ni aux entités du discours ni aux localisations topographiques). À chacun d'eux correspond respectivement un type de verbe, c'est-à-dire que les verbes se distinguent en fonction du type d'espace dans lequel ils apparaissent soit les verbes référentiels (ex : COPY, GIVE), les verbes topographiques (ex : MOVE, FLY) et les verbes neutres (ex : LOVE, KNOW). Toutefois, Desouvrey (1994) montre les limites de cette approche pour discriminer rigoureusement les verbes en LSQ<sup>6</sup>. En effet, l'analyse de Zepp est basée sur l'hypothèse selon laquelle il existe trois types d'utilisation de l'espace fonctionnant indépendamment les uns des autres. Or, comme il a été mentionné précédemment, l'espace peut être utilisé simultanément de plusieurs façons et interagir. Un verbe peut donc apparaître dans deux types d'espace en même temps (ex : ÉCOLEa 1-ALLER-a, l'agent à la première personne apparaît dans l'espace référentiel alors que le locatif, dans l'espace topographique de Zepp) . L'espace semble donc un critère inadéquat à la classification des verbes puisqu'il ne contraint pas la présence du verbe dans une seule classe parmi d'autres existantes.

Pour sa part, Dubuisson (en préparation) distingue les verbes de la LSQ en fonction de leur structure phonologique. Ainsi, les groupes diffèrent en termes de type de lieux d'articulation (lieu d'articulation ancré par opposition à lieu d'articulation localisable) et de nombre de lieux (deux par opposition à un).

Indépendamment du critère de classification préconisé, les verbes sont généralement divisés en 3 groupes. Mais, la nomenclature des classes de verbes peut varier d'un auteur à l'autre, d'une langue à l'autre, d'un critère à l'autre. Cependant, peu importe comment les verbes sont divisés et le nom des classes, l'objectif est toujours de décrire le même phénomène, les verbes.

---

<sup>6</sup> Même si cette analyse permet de rendre compte du comportement de certains verbes en LSQ.

### 3.3. Différentes classes de verbes dans les langues signées

Dans l'ensemble des langues signées, il existe 4 types de verbes: les verbes qui ne s'accordent pas (sauf pour l'aspect)<sup>7</sup>, ceux qui s'accordent avec un argument en personne et en nombre ou un argument de lieu, ceux qui s'accordent avec deux arguments en personne et en nombre et ceux qui s'accordent avec deux arguments de lieu<sup>8</sup>. Ces verbes peuvent être regroupés de différentes façons dépendamment du critère de classification préconisé et du point de vue de l'auteur.

Malgré la diversité des classifications de verbes, il semble y avoir une dichotomie claire et commune à tous; soit les verbes qui s'accordent et ceux qui ne s'accordent pas (Fischer et Gough, 1978; Friedman, 1975). L'analyse des verbes sans accord demeure constante d'un auteur à l'autre indépendamment de leur nomenclature. Ces verbes se distinguent des autres parce qu'ils ne peuvent être modifiés pour s'accorder avec leurs arguments (en personne et en nombre ou avec des arguments de lieu). Par exemple, le verbe MANGER ne change pas de forme que ça soit le signeur lui-même qui fasse l'action (1MANGER), son partenaire conversationnel (2MANGER) ou une troisième personne (3MANGER).

En ce qui a trait aux verbes qui s'accordent, ceux-ci peuvent s'accorder avec un ou deux arguments et ces arguments peuvent être des participants (accord en personne et en nombre) ou des lieux. Ces verbes sont accordés par modification de la forme de citation, c'est-à-dire en changeant le(s) lieu(x) d'articulation ou l'orientation de la main. Ainsi, les verbes qui ne peuvent s'accorder qu'avec un seul argument se réalisent sur le locus de cet argument. Le locus pouvant correspondre à une personne, un animal, un objet ou un lieu. Par exemple, le verbe LIRE, qui se réalise sous sa forme de citation en avant proche du tronc du signeur, peut être articulé à droite ou à gauche du signeur (3LIRE) pour signifier qu'une troisième personne lit. De la même façon, si le locus correspond à un

<sup>7</sup> Johnson (1987) souligne que tous les verbes peuvent être modifiés pour indiquer les diverses nuances aspectuelles (continuité, répétition, habitude). Par exemple, le mouvement du verbe MANGER diffère dépendamment si le signeur veut indiquer que l'action se produit encore et encore, qu'elle continue sans arrêt ou qu'elle se produit sur une longue période de temps.

<sup>8</sup> Il peut également avoir des accords mixtes dans lesquels le verbe s'accorde avec un référent et un argument de lieu (ex : ÉCOLEa 1-ALLER-a) dont il sera question plus tard.



lieu (ex: RESTAURANT<sub>b</sub>), la phrase pourra signifier "lire au restaurant" (ex: RESTAURANT<sub>b</sub> LIRE<sub>b</sub>).

Pour ce qui est des verbes qui s'accordent avec deux arguments, ceux-ci impliquent un mouvement de déplacement d'un locus à un autre. Ces points correspondent à des participants ou des lieux. Généralement, le point initial correspond à l'agent ou au point de départ alors que le point final, au patient ou au point d'arrivée. Par exemple, un verbe comme DONNER qui s'accorde avec deux participants en personne et en nombre se réalise sous sa forme de citation par un léger mouvement de la main du tronc du signeur vers l'avant (se référer à la figure 4). Mais, pour indiquer que Pierre a donné quelque chose à Marie<sup>9</sup>, le signeur doit produire le verbe du locus correspondant à Pierre vers le locus représentant Marie (ex: MARIE<sub>b</sub> PIERRE<sub>a</sub> 3a-DONNER-3b). D'autres verbes qui ont également un mouvement entre deux locus peuvent indiquer le point de départ et d'arrivée du déplacement. Par exemple, le classificateur Cl-/V'/ déplacé du locus correspondant à Québec vers le locus correspondant à Montréal aura pour sens "aller en auto de Québec à Montréal".

Les verbes qui s'accordent peuvent être regroupés selon leur type d'accord (accord avec des arguments de lieu, accord en personne et en nombre) ou le nombre d'arguments (un par opposition à deux). Les verbes qui déclinent en personne et en nombre peuvent être regroupés en une seule classe ou différenciés selon le nombre d'arguments de la flexion (un argument ou deux). Les verbes qui impliquent un mouvement de déplacement d'un point à un autre peuvent eux aussi être regroupés ou séparés selon ce avec quoi ils déclinent (l'accord avec les arguments en personne et en nombre ou avec des locatifs).

Padden (1988, 1990) fait explicitement référence au type d'accord comme critère de classification et distingue trois classes de verbe en ASL: les verbes simples (plain verbs), les verbes fléchis (inflecting verbs<sup>10</sup>) et les verbes spatiaux (spatial verbs). En effet, les

<sup>9</sup> Il est à noter qu'en LSQ, la présence du complément d'objet direct n'est pas obligatoire.

<sup>10</sup> Johnson (1987) remarque que tous les verbes en ASL peuvent être fléchis pour indiquer l'aspect temporel (continuité, répétition, habitude). Afin d'éviter des confusions, il propose donc de remplacer le terme « verbes fléchis » par « verbes à accord » puisque les verbes simples peuvent également fléchir, mais pour l'aspect seulement contrairement aux verbes à accord qui déclinent en personne et en nombre.

verbes simples (ex: WANT ) sont des verbes qui ne peuvent s'accorder ni avec les participants ni avec des arguments de lieu tandis que les deux autres types se différencient selon le type d'accord. Les verbes à accord (ex: GIVE, ASK) s'accordent avec leurs participants en personne et en nombre alors que les verbes spatiaux (ex: PUT, PERSON-MOVE) s'accordent avec des arguments de lieu de manière à préciser la localisation, l'orientation et le mouvement des entités du monde réel. Le critère de l'accord a inspiré d'autres auteurs et les classes de verbes identifiés par Padden ont des équivalents en d'autres langues signées, entre autres la langue de signes israélienne (Meir, 1998), la langue des signes de Taiwan (Smith, 1989) et la langue des signes québécoise (Desouvrey, 1994).

En ce qui a trait à la LSQ, Desouvrey (1994) propose également une classification verbale basée sur l'accord et distingue ainsi trois classes de verbe : les verbes invariables, les verbes directionnels et les verbes à classificateur. Comme pour les classes de Padden (1988, 1990), Desouvrey montre que les verbes directionnels s'accordent en personne et en nombre avec leur(s) argument(s) contrairement aux verbes invariables et aux verbes à classificateurs. Ces derniers se distinguent par le fait qu'ils peuvent exécuter divers mouvements dans l'espace, reproduisant ainsi les mouvements réels du référent alors que les verbes invariables ne peuvent recevoir ni de marqueur locatif (verbes à classificateurs) ni d'affixe d'accord (verbes directionnels). Cependant, Desouvrey divise les verbes directionnels en deux sous-classes selon que l'accord se fait uniquement avec un argument (aussi appelés verbes localisables, Dubuisson (en préparation); "locational verbs", Fisher et Gough, 1978) ou avec deux arguments (les verbes directionnels). D'ailleurs, il est à souligner que ce sont ces verbes dont il est question dans la présente recherche.

Pour sa part, Dubuisson (en préparation) différencie les verbes en LSQ par leur structure phonologique, c'est-à-dire selon les constituants structurels des signes. Ce qui lui permet d'obtenir trois groupes de verbes qui diffèrent en termes de type de lieux d'articulation (lieu d'articulation ancré par opposition à lieu d'articulation localisable) et de nombre de lieux (deux par opposition à un). Les verbes du premier groupe sont ceux comportant

deux lieux d'articulation variables (ex :DONNER, INDIVIDU-MARCHER-D'UN-ENDROIT-À-UN-AUTRE) soit un seul lieu d'articulation et une orientation modifiables (ex : REGARDER) en fonction des référents préalablement identifiés. Ces verbes correspondent aux verbes à accord et spatiaux de Padden (1988, 1990) ainsi qu'aux verbes directionnels et aux verbes à classificateur de Desouvrey (1994). Les verbes du groupe deux se distinguent des autres par le fait qu'ils présentent seulement un lieu d'articulation modifiable (ex : TRAVAILLER). Ce sont les verbes localisables. Les arguments de ces deux groupes de verbe peuvent être des référents ou des locatifs. Quant aux verbes du troisième groupe, ils sont toujours ancrés et n'ont donc ni lieu d'articulation ni orientation modifiable (ex : MANGER). Un verbe est dit ancré si son lieu d'articulation se situe sur le corps (ex : AIMER) ou proche du corps (ex : MANGER) (Poulin, 1994; Janis, 1995, Dubuisson (en préparation).

Cependant, certains auteurs (entre autres Janis, 1995; Bos, 1990; Meir, 1998) constatent qu'il ne peut y avoir de démarcation (« clear-cut ») claire entre les classes de verbes. Ils remettent en question la classification des verbes en langues signées. En effet, un verbe appartenant à une classe peut être réalisé selon les comportements d'une autre classe dépendamment du contexte phrastique. Par exemple, un verbe directionnel tel qu'ENSEIGNER pourrait être accordé dans une phrase comme « Pierre enseigne aux élèves du primaire » (ÉLÈVE<sub>a</sub> PRIMAIRE PIERRE<sub>b</sub> 3<sub>b</sub>-ENSEIGNER-3<sub>a</sub>) alors qu'il peut être réalisé neutre dans un contexte comme « Pierre enseigne les mathématiques » (MATHÉMATIQUE PIERRE 3ENSEIGNER). Le verbe ne s'accorde pas en fonction de la classe à laquelle il appartiendrait (verbe directionnel ou verbe neutre, par exemple), mais en fonction de la nature de ses arguments dans un contexte donné. Pour cette raison, il s'avère plus intéressant de comprendre les verbes directionnels et localisables en termes de processus d'accord plutôt qu'en termes de classes de verbes.

### **3.5. L'accord verbal**

L'accord est un critère qui a été retenu par plusieurs auteurs de différents pays afin de classer les verbes, mais il permet surtout d'exprimer l'utilisation optimale de l'espace. Il est donc important de bien comprendre les processus grammaticaux qui le sous-tendent.

Dans cette section, il sera question de l'accord : sa définition, les éléments qui le contrôlent, comment il se réalise, l'accord en personne et en nombre, l'accord des verbes localisables et finalement, des verbes directionnels.

### 3.5.1. Définition de l'accord

L'accord est un phénomène grammatical complexe. Les éléments linguistiques sujets à l'accord comprennent non seulement les verbes, mais aussi les noms et les adjectifs. Ainsi, Moravcsik (1978) donne une définition générale de l'accord :

*"A grammatical constituent A is said to agree with a grammatical constituent B in properties C in language L if C is a set of meaning-related properties of A and there is a co-variance relationship between C and some phonological properties of a constituent B1 across some subset of the sentences of language L, where constituent B1 is adjacent to constituent B and the only meaning-related noncategorical properties of constituent B1 are the properties C".*

Si cette définition est appliquée seulement à l'accord des verbes, les propriétés C réfèrent alors aux traits flexionnels tels que la personne, le nombre et le genre. Plus simplement, Janis (1995) définit l'accord verbal comme une expression, marquée sur le verbe, de la relation entre un nom et ce verbe. Parallèlement, Bouchard (1995) ajoute que ces deux éléments (le verbe et un de ces arguments) mis en relation expriment le type de relation établie entre eux (les rôles thématiques).

### 3.5.2. Les rôles thématiques

En langue signée, le verbe s'accorde ou non différemment selon la nature de ses arguments ou plutôt des rôles thématiques attribués par le verbe dans la phrase. Ainsi, les noms qui contrôlent l'accord (les contrôleurs) remplissent différents rôles thématiques dépendamment de leur relation avec le verbe (Janis 1995).

Les principaux rôles thématiques qui déclenchent l'accord sont ceux de locatif, de

source et de but, de patient, d'agent/expérimentateur<sup>11</sup>. Ces rôles peuvent être divisés en deux grandes catégories : les rôles participants et les rôles non-participants. Les rôles participants (l'agent, le patient, la source et le but ainsi que le thème) permettent de savoir *qui fait quoi, à qui ou pour qui* alors que les rôles non-participants (le locatif) permettent de savoir, entre autres, *où* se produit l'action.

La définition des différents rôles thématiques ci-dessous s'inspire de Frawley (1992) et O'Grady, Dobrovolsky & Aronoff (1993). Ainsi, le locatif est l'argument qui donne la position spatiale de l'entité ou la localisation de l'action (ex : Mon frère travaille au magasin). La source et le but sont respectivement l'origine et la destination d'un déplacement. Il est à noter que la notion de déplacement n'est pas toujours spatiale (ex : Elle a envoyé un colis de New York à Montréal), il peut s'agir de transfert abstrait (ex : Annie enseigne les mathématiques aux élèves). Le thème quant à lui, désigne l'entité qui est déplacée entre la source et le but, le thème demeure inchangé malgré la transaction (ex : colis, mathématique dans les exemples précédents). L'agent/l'auteur/l'expérimentateur est celui qui fait l'action de façon délibérée (ex : Jean frappe Pierre) ou non (ex : La porte tourne verticalement) ou qui expérimente ou perçoit quelque chose (ex : Jean a senti la bonne soupe, L'astronaute voit la comète). Tandis que le patient est l'argument sur lequel l'agent agit (ex : Jean frappe Pierre, Jean a pris la bicyclette) ou qui est changé sans être altéré par l'agent (ex : Jean a brûlé les livres). Le patient peut être animé (ex : Pierre) ou inanimé (ex : livre).

### 3.5.3. Réalisation de l'accord

L'accord est défini comme une relation entre le verbe et ses arguments. Cette relation est marquée sur le verbe puisqu'elle implique généralement l'ajout d'un élément grammatical (un morphème) au radical du verbe pour indiquer l'accord en personne et en nombre ou l'accord avec des arguments de lieux. En langue signée, l'ajout du morphème flexionnel se produit dans l'espace et ce, de façon simultanée (Dubuisson, en

<sup>11</sup> Il ne s'agit pas d'une énumération exhaustive des différents rôles thématiques, mais elle permet de mieux comprendre ceux impliqués dans l'accord des verbes directionnels et localisables.

préparation; Janis, 1995).

L'accord est dit simultané car il se réalise en même temps que le verbe est signé; en modifiant un ou plusieurs éléments structurels de ce verbe. Les éléments de formation pouvant être modifiés par l'accord sont le lieu d'articulation (endroit du corps ou de l'espace où le signe est exécuté) et l'orientation (orientation de la paume ou des os de la main). Dans le premier cas, l'accord se réalise en articulant le verbe sur le locus de l'argument (ex : PIERRE<sub>a</sub> TRAVAILLER<sub>a</sub>) ou en le déplaçant du locus d'un argument vers le locus d'un autre argument (ex : 1-DONNER-3, MONTRÉAL<sub>a</sub> QUÉBEC<sub>β</sub> α-CI-/V'/-β). Dans le deuxième cas, le verbe est réalisé sur le locus d'un argument et l'orientation de la main ou de la paume est orientée vers le locus de l'autre argument (ex : 2-REGARDER-1).

#### 3.5.4. *Absence d'accord*

Étant donné que les contrôleurs remplissent différents rôles thématiques dépendamment de leur relation avec le verbe de la phrase, cela implique qu'un même verbe peut être accordé dans une phrase donnée et ne pas l'être dans une autre. Par exemple, dans une phrase ÉLÈVE<sub>a</sub> PRIMAIRE PIERRE<sub>b</sub> 3b-ENSEIGNER-3a, le verbe ENSEIGNER est accordé en articulant le verbe sur le locus attribué à la source (PIERRE) et en orientant la paume de la main vers le locus attribué au but (ÉLÈVE). Cependant, dans une phrase comme MATHÉMATIQUE PIERRE 3ENSEIGNER, le seul élément différent de la phrase précédente est « mathématique ». Cet argument a le rôle thématique de thème et est une entité abstraite qui n'est généralement pas située dans l'espace. Il n'y a donc pas d'accord. Le verbe est réalisé sous sa forme de citation, c'est-à-dire près du corps du signeur, orienté en avant du signeur. Par ailleurs, un verbe peut également ne pas être accordé s'il n'y a pas d'argument ou s'il est utilisé comme forme de citation (ex : demander à quelqu'un que signifie PRÊTER ou demander à quelqu'un comment se signe I-N-V-I-T-E-R) ou si sémantiquement il ne prend aucun argument (ex : NEIGER, PLEUVOIR).

### 3.5.5. Accord

L'accord se produit soit avec des participants ou des locatifs ou les deux et ce, avec un ou plusieurs arguments. En langue signée, l'accord des verbes avec les participants ressemble à l'accord en langue orale (ex : en français) soit l'accord en personne et en nombre (Padden, 1990). D'ailleurs, ce type d'accord regroupe les principaux processus d'accord des verbes étudiés dans la présente recherche, i.e. l'accord des verbes directionnels (accord en personne et en nombre avec deux arguments) et localisables (accord en personne et en nombre avec un argument).

#### 3.5.5.1. Accord avec des participants

De façon générale, il peut y avoir accord en personne (la première, la deuxième et la troisième personne), accord en nombre (singulier ou pluriel) et accord en genre (féminin, masculin ou neutre). En ASL et en LSQ, les marques d'accord indiquent la personne et le nombre, mais pas le genre (Padden, 1990). Par contre, l'accord en genre pour les verbes se réalise dans d'autres langues signées telle la langue des signes de Taïwan (Smith, 1989).

L'accord en personne tient compte du nombre le moins marqué, c'est-à-dire le singulier. L'accord en personne peut se faire à la 1<sup>ère</sup>, la 2<sup>e</sup> ou la 3<sup>e</sup> personne. Lorsque l'argument est à la première personne (le signeur), le verbe est réalisé à proximité du corps du signeur. Cela est illustré par le verbe VOULOIR qui est signé dans l'espace neutre à une distance proximale du corps du signeur, il indique ainsi la première personne du singulier, celle qui exprime le message. La deuxième personne correspond au partenaire conversationnel; soit à l'espace se trouvant en face du signeur. Alors que l'accord à la troisième personne réfère à n'importe quel autre endroit de l'espace qui a été préalablement défini (Padden, 1990, p.120). Plusieurs auteurs (entre autres Meier, 1990) proposent qu'en langues signées il n'existe que deux catégories: la première personne et la non-première personne. En effet, Meier observe que mise à part la 1<sup>ère</sup> personne qui est toujours localisée proche du corps du signeur la 2<sup>e</sup> et la 3<sup>e</sup> personne n'ont pas de localisation fixe (leur point d'articulation varie en fonction de la position des partenaires

conversationnels). La seule différence entre les deux est d'ordre pragmatique plutôt que grammatical, la deuxième personne nécessitant un contact visuel avec l'interlocuteur. D'autres part, Lillo-Martin et Klima (1990) suggèrent qu'il n'y ait qu'une seule personne en langues signées puisque la 1<sup>ère</sup> personne peut également prendre plusieurs localisation spatiale dans le jeu de rôle. Enfin, nous retenons que la forme de l'accord à la 1<sup>ère</sup> personne du singulier se fait près du corps du signeur alors que l'accord à la 2<sup>e</sup> et la 3<sup>e</sup> personne du singulier se réalisent n'importe où ailleurs.

La forme verbale dépend de l'accord en personne (1<sup>ère</sup>, 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>), mais celle-ci varie également en fonction du nombre d'arguments avec lesquels le verbe s'accorde. Les verbes directionnels s'accordent généralement avec deux de ces arguments alors que les verbes localisables ne s'accordent qu'avec un seul argument.

### 3:5.6. *L'accord des verbes localisables*

Les verbes localisables sont ainsi nommés car ils comportent un lieu d'articulation localisable leur permettant d'être signés à n'importe quel endroit situé dans l'espace du signeur, en lien avec le locus du référent préalablement établi. Ainsi, selon le contexte phrastique (c'est-à-dire des arguments), l'accord se produira ou non. S'il y a lieu, l'accord se réalise en articulant le verbe sur le locus de son argument.

Dans sa forme de citation, le verbe localisable a un lieu d'articulation situé dans l'espace du signeur. Le verbe est accordé lorsque son lieu d'articulation est déplacé par rapport au locus de son argument. Par exemple, le verbe TRAVAILLER se produit sous sa forme de citation devant le signeur (figure 7). Pour être accordé, le verbe ne sera plus signé en avant du signeur, mais sera articulé à un endroit dans l'espace (à droite, à gauche, en haut, en bas, etc.) correspondant au locus du référent. Si l'agent PIERRE est signé à la gauche du signeur et que ce dernier veut exprimer que "Pierre travaille", le verbe TRAVAILLER sera également signé à sa gauche (PIERREa TRAVAILLERa, la forme du verbe est illustrée à la figure 8). De la même manière, le verbe pourra être articulé sur le locus attribué à un patient ou à un locatif.



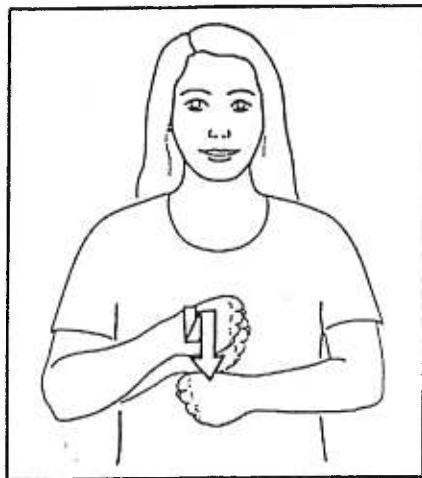


Figure 7. TRAVAILLER (forme de citation)

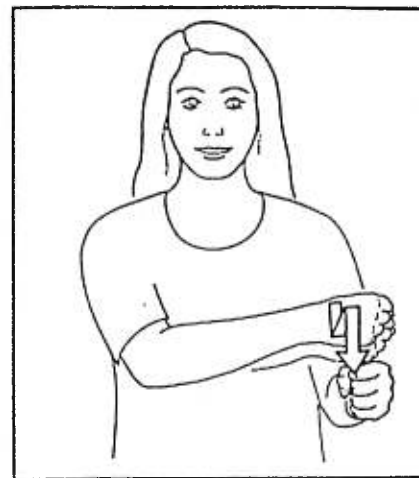


Figure 8. 3TRAVAILLER

### 3.5.7. Accord des verbes directionnels

Les verbes directionnels sont ainsi nommés car en plus d'être articulés sur le locus d'un de leurs arguments ils doivent être "dirigés" (orientés ou déplacés) vers le locus de l'autre argument. En effet, ces verbes ont deux constituants modifiables (deux lieux d'articulation ou un lieu d'articulation et une orientation) leur permettant d'être articulés sur les loci des référents préalablement établis. L'accord se produit soit avec deux participants soit avec un participant et un locatif (accord mixte) et la forme de l'accord est déterminée par la forme phonologique du verbe (deux lieux d'articulations modifiables ou un lieu d'articulation et une orientation modifiables).

#### 3.5.7.1. Accord avec les participants

##### 3.5.7.1.1. Deux lieux d'articulation modifiables

Dans leur forme de citation, certains verbes directionnels ont deux lieux d'articulation modifiables en fonction de référents préalablement établis. Cependant, certains verbes ont deux lieux d'articulation non ancrés alors que d'autres, ont un lieu d'articulation non ancré et un autre ancré.

Certains verbes directionnels ont deux lieux d'articulation non ancrés dans leur forme de citation, modifiables en fonction de référents préalablement établis (ex : DONNER,

DEMANDER). L'accord en personne et en nombre de ces verbes peut prendre différentes formes. Par exemple, le verbe DONNER se réalise sous sa forme de citation avec un léger mouvement de la main du tronc du signeur vers l'avant (se référer à la figure 4). Mais, selon la personne qui donne et la personne qui reçoit, le verbe DONNER peut prendre les formes 2-DONNER-1, 3-DONNER-3, 3-DONNER-1, etc. Le verbe est réalisé en partant du locus correspondant à l'agent (source) vers le locus correspondant au patient (but). Donc, il est à noter que la direction de ces verbes peut changer complètement le sens de la phrase. Par exemple, Pierre est situé à droite (PIERRE<sub>a</sub>) alors que Marie est à gauche (MARIE<sub>b</sub>) et que le signeur signe le verbe DONNER de droite à gauche la phrase signifiera "Pierre donne à Marie". Par contre, le même mouvement avec les mêmes loci mais de direction opposée, le verbe DONNER signé de gauche à droite, aura pour sens "Marie donne à Pierre". Il est à souligner que dans le cas du verbe INVITER, le mouvement du verbe part, au contraire, du locus du patient (source) vers le locus de l'agent (but). Mais, de la même façon, selon la personne et le nombre des arguments, le verbe peut prendre différentes formes telles que 1-INVITER-3, 3a-INVITER-3b, etc.

Dans leur forme de citation, certains verbes directionnels ont également deux lieux d'articulation dont l'un est ancré et l'autre non (ex :TÉLÉPHONER, DIRE). Dans certains contextes, le lieu d'articulation ancré de ces verbes peut être désancré ou, un troisième lieu d'articulation peut être ajouté. Le verbe TÉLÉPHONER sous sa forme de citation se réalise par un mouvement à proximité de l'oreille du signeur vers l'avant alors que le verbe DIRE se produit au niveau du menton (figure 9). En contexte, ces verbes peuvent prendre différentes formes selon la personne qui fait l'action et celle qui la reçoit. Ainsi, le verbe TÉLÉPHONER peut prendre les formes 1-TÉLÉPHONER-2, 2-TÉLÉPHONER-1, mais il se peut également qu'aucun de ces deux lieux d'articulation ne soit ancré comme dans 3-TÉLÉPHONER-3. Le verbe qui était partiellement ancré s'est désancré pour cette dernière forme d'accord. Parallèlement, le verbe DIRE peut prendre différentes formes 1-DIRE-2, 2-DIRE-1, mais il peut aussi prendre la forme 3-DIRE-3 dans laquelle le verbe comporte trois lieux d'articulation dont le deuxième et le troisième sont non ancrés et indiquent respectivement l'agent et le patient (figure 10).



Figure 9. DIRE (forme de citation)

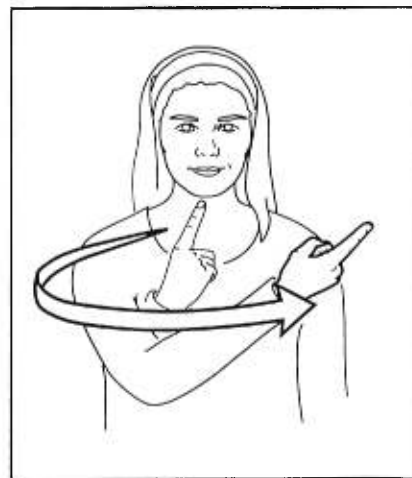


Figure 10. 3-DIRE-3

### 3.5.7.1.2. Un lieu d'articulation et une orientation modifiables

D'autres verbes directionnels s'accordent avec leurs deux arguments non en changeant les lieux d'articulation, mais en modifiant le lieu d'articulation et l'orientation du verbe. Il en est ainsi pour les verbes REGARDER (figure 11), ENSEIGNER, FILMER, MONTRER, COPIER, etc. Pour ces derniers, le verbe est articulé sur le locus correspondant à l'agent (source) alors que les os ou la paume de la main sont orientés vers le locus du patient (but) comme dans 3-REGARDER-3 (figure 12), 3-FILMER-1, etc.



Figure 11. REGARDER (forme de citation)

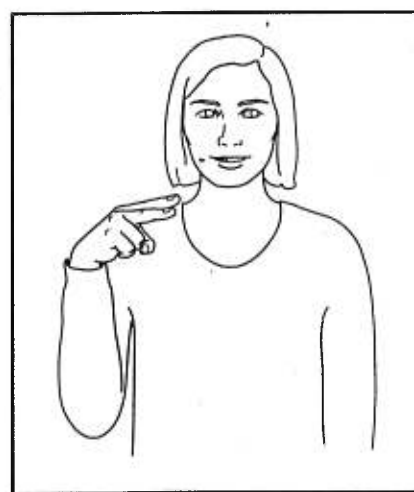


Figure 12. 3-REGARDER-3

### 3.5.7.2. Accord mixte

Les verbes directionnels ont généralement deux arguments qui sont des participants. Parfois, il arrive qu'un des deux arguments soit un locatif. L'accord est dit mixte puisque la source et le but sont alternativement un agent ou un locatif. Par exemple, dans la phrase « FILLE(x) PTÉ-3(x)<sup>12</sup> ANGLETERRE(y) PTÉ-3(y) ALLER(xy : le mouvement du verbe va du locus x correspondant à la fille vers le locus y, l'Angleterre) » l'agent est la source et le locatif est le but alors que dans la phrase « PAPIER(x :sur le banc) 1-PRENDRE-(xy : le mouvement du verbe va du locus x, correspondant au banc sur lequel était le papier, vers le signeur) » c'est le contraire. Dans ces cas, le verbe se réalise de la même façon qu'avec les participants sauf que les loci correspondent à un agent et un locatif (non à un agent et un patient).

### 3.5.8. *L'accord en contexte discursif*

Le processus d'accord tel que décrit précédemment en est une description morphologique, mais comment l'accord se produit-il en réalité? Alors qu'il y a un ou des partenaire(s) conversationnel(s) et tout un contexte discursif? Comment l'accord se réalise-t-il lorsque le référent est présent? ou non dans l'environnement du signeur?

#### 3.5.8.1. Référents présents dans l'environnement du signeur.

Lorsque le référent dont parle le signeur est physiquement présent, l'accord du verbe se réalise directement sur les personnes présentes, c'est-à-dire que le verbe est directement dirigé ou orienté vers la personne présente dans l'environnement du signeur. Par exemple, le signeur dirige le verbe QUESTIONNER directement vers son partenaire conversationnel. Dans ces cas où l'accord verbal se réalise avec des référents présents, la hauteur de ces personnes par rapport à celle du signeur devient importante (Liddell, 1990). En effet, dans le cas où le signeur serait un adulte et qu'il s'adresse à un enfant, le verbe QUESTIONNER sera dirigé vers le bas, alors qu'à l'inverse (le signeur est un

<sup>12</sup> La glose PTÉ3 représente soit un déterminant soit un pronom personnel à la troisième personne. Dans ce cas-ci, il s'agit d'un déterminant. Quant à la lettre ("x" dans cet exemple), elle représente la localisation sur laquelle le signe (le pointé) est exécuté.

enfant et il s'adresse à un adulte), le verbe est dirigé vers le haut. De plus, le fait que le partenaire conversationnel soit assis, allongé par terre, debout sur une chaise doit être reflété par la direction et la hauteur du verbe.

### 3.5.8.2. Référents absents de l'environnement du signeur.

Lorsque les référents sont absents de l'environnement du signeur, celui-ci peut imaginer son partenaire conversationnel et les autres référents comme s'ils étaient présents. Par contre, si le signeur n'est pas impliqué dans l'action et qu'aucun référent n'est présent dans son environnement, deux choix s'offrent à lui. Premièrement, le signeur peut prendre le rôle d'un des référents absents et rapporter les paroles, les actions, les pensées et les états de celui-ci (Poulin, 1994, 1992; Padden, 1990). Deuxièmement, il peut raconter les faits et gestes de ce personnage en étant à l'extérieur de ce qui est raconté, en étant un narrateur neutre.

#### 3.5.8.2.1. Référents absents imaginés comme présents

Lorsque le partenaire conversationnel est absent du contexte immédiat, le signeur se comporte comme s'il l'était. Dans ce cas, l'accord du verbe se produit comme si un référent invisible était physiquement présent. Le verbe se réalise exactement comme lorsque le référent est présent, c'est-à-dire que le signeur doit également tenir compte de sa grandeur et celle de son interlocuteur.

Par contre, il se peut que le signeur ne soit pas impliqué dans l'action comme telle. Celui-ci peut alors prendre le(s) rôle(s) du ou des référents absents et agir comme s'ils étaient présents. Par exemple, deux loci ont été assignés : le garçon à droite et la fille à gauche. Le signeur effectue un mouvement de rotation de son corps vers la droite (faisant face au locus de la fille), il prend le rôle du garçon et réalise 1-QUESTIONNER-2 horizontalement dans la direction du locus de la fille (si les deux personnages sont de la même grandeur) pour signifier "je (le garçon) questionne la fille". Dans ce cas, il est possible pour le signeur d'utiliser un pronom de première personne (je) pour référer à une troisième personne (le garçon), car il se trouve à rapporter les

paroles, les actions, les pensées et les états de cette tierce personne. Ce phénomène est appelé « jeu de rôle » (Poulin, 1994, 1992; Padden, 1990; Friedman, 1976).

Dans l'exemple ci-haut, le jeu de rôle est marqué par un déplacement du corps du signeur, d'une position non marquée<sub>2</sub> vers la localisation référentielle du « garçon » dont le signeur assume le rôle. Il existe d'autres façons d'exprimer le jeu de rôle soit en changeant l'orientation des épaules, de la tête et/ou des yeux du signeur soit en modifiant l'expression faciale et/ou en changeant le rythme et la façon de signer qui sont associés au protagoniste avec lequel le signeur s'identifie (Poulin, 1994, 1992; Padden, 1990). Toutefois, ces caractéristiques ne sont pas toujours présentes dans le jeu de rôle. Mais, la rupture du contact visuel avec le partenaire conversationnel ou le changement dans la direction du regard semble être le moyen d'expression du jeu de rôle le plus frappant et le plus régulier.

Lors du jeu de rôle, le signeur doit aussi tenir compte de la grandeur des personnages. Ainsi, si le signeur adopte le rôle d'un garçon qui pose une question à une fille, la hauteur du verbe dépendra de celle du personnage avec lequel il s'identifie par rapport à celle de la fille (est-elle de la même grandeur, plus petite ou plus grande que le garçon). La forme du verbe dépendra de cette relation entre les personnages (qui fait quoi à qui et quelle est leur grandeur l'un par rapport à l'autre).

Donc, que le référent soit présent ou simulé comme présent, le signeur doit tenir compte de la grandeur de ces personnes.

#### 3.5.8.2.2. Référents absents

Alors que le jeu de rôle permet de changer de point de vue en mettant l'accent sur un personnage, le signeur peut également raconter une histoire de façon neutre lorsque le référent est absent de l'environnement immédiat. Le signeur établit alors son cadre narratif en attribuant des loci aux référents absents (ex : GARÇON PTÉa(droite) FILLE PTÉb(gauche)). En un sens, le locus représente le référent absent (une personne, un animal ou un objet). Une fois qu'un locus est assigné, le verbe peut être articulé sur ou

être dirigé ou orienté vers le locus de manière à en marquer l'accord avec ce référent. Par exemple, le verbe questionner peut être dirigé du locus attribué au garçon (à droite) vers le locus attribué à la fille (à gauche) pour signifier « le garçon questionne la fille » (3a-QUESTIONNER-3b).

De cette façon, en contexte discursif le signeur doit non seulement bien accorder ses verbes en les dirigeant et en les réalisant sur le(s) locus /loci des ses arguments, mais il doit respecter l'endroit dans l'espace sur lequel il a situé cet argument de manière à ce qu'il ait une cohérence et une cohésion dans le discours. Par exemple, s'il situe le chat à sa droite et le pirate à sa gauche et qu'il veut exprimer que le chat donne quelque chose au pirate, il doit diriger le verbe DONNER de sa droite vers la gauche et non de haut en bas, ce qui n'aurait pas de sens.

Le type d'accord expliqué ci-haut correspond aux performances d'adultes sourds (signeurs natifs), mais qu'en est-il de la performance des enfants quant à l'utilisation de l'espace et plus particulièrement à l'accord des verbes?

#### ***4. DÉVELOPPEMENT DE L'UTILISATION DE L'ESPACE CHEZ L'ENFANT***

Tel que vu précédemment, l'espace est utilisé à tous les niveaux linguistiques (phonologique, morphologique, syntaxique et discursif) en LSQ comme en ASL. Cette façon d'exploiter l'espace est unique et caractéristique des langues signées puisqu'il n'y a pas de contrepartie en langues orales. Mais alors, comment les enfants sourds parviennent-ils à acquérir un système grammatical dont les informations sont dans l'espace? Il n'existe aucune étude sur l'acquisition de l'espace en LSQ. Cependant, il est possible de s'inspirer de travaux réalisés sur la performance d'enfants sourds en ASL.

Aux États-Unis, plusieurs études sur l'acquisition ont été effectuées auprès d'enfants sourds de parents sourds dont la langue maternelle est l'ASL. Ces recherches ont permis de décrire l'acquisition des différents processus grammaticaux (référence pronominale, accord verbal, intégration d'un système syntaxique et discursif essentiellement spatial)

par les enfants sourds. Ainsi, il en ressort quatre étapes dans l'acquisition de l'espace. Au cours de la première période, qui se produit jusqu' autour de deux ans, les enfants produisent généralement les signes isolément et ce, sous leur forme neutre. Il peut y avoir des combinaisons de deux à trois signes, mais sans aucune flexion. Sur imitation d'un modèle fourni par l'adulte (ex : 2-DONNER-1) et suite aux corrections apportées par ce dernier (ex : prendre la main de l'enfant et l'amener à faire le mouvement approprié), l'enfant persiste à réaliser le verbe sous sa forme de citation (Petitto et Bellugi, 1988, Bellugi et Klima 1982, Bellugi, vanHoek, Lillo-Martin et O'Grady, 1988). Newport et Ashbrook (1977) avancent l'idée que les enfants préfèrent, en premier lieu, l'ordre des signes plutôt que l'espace pour marquer les relations grammaticales entre les signes. A ce stade, il y a absence totale de l'utilisation de l'espace.

Entre l'âge de deux ans et trois ans et demi, l'enfant commence à utiliser l'espace pour les noms et les verbes dans son discours, mais uniquement avec des référents présents (ex: en pointant les objets réels ou imagés, en orientant les verbes selon les objets réels ou les images) (Riche, L., Bettger, J.G., Klima, E.S., 1995; Petitto, Bellugi, 1988; Bellugi, Klima, 1982; Bellugi, Van Hoek, Lillo-Martin, O'Grady, 1988; Bellugi, Lillo-Martin, O'Grady, Van Hoek, 1987). À cette étape, l'enfant commence à comprendre le système morphologique, c'est-à-dire qu'il a réalisé que le mouvement permet d'indiquer l'accord verbal, mais il ne saisit pas encore toutes les subtilités (comme la direction du verbe qui joue également un rôle dans l'accord verbal). Il se produit alors plusieurs erreurs : erreur de réversibilité (ex : signer \*<sup>13</sup>1-DONNER-2 pour signifier « tu me donnes » et vice-versa); ajout d'un pointé pronom pour compenser la direction du mouvement afin d'indiquer l'objet du verbe (ex : \*1-DONNER-2 PTÉ-1 pour signifier « donne-moi », \*GRAND-MAMAN 1-DONNER-2 PTÉ-1 pour signifier « grand-maman m'a donné un livre »<sup>14</sup>), erreur d'accord en accordant un verbe avec le mauvais argument<sup>15</sup> (ex : accorder le verbe avec le thème \*1-DONNER-(LIVRE) alors que l'accord se fait habituellement avec la source et le but 1-DONNER-3); sur-généralisation de l'accord

<sup>13</sup> Il est à noter qu'un astérisque placé au début d'une phrase indique que cette dernière est agrammaticale.

<sup>14</sup> Cet exemple s'inspire de celui de Petitto et Bellugi (1988)

<sup>15</sup> Exemple inspiré de Bellugi, Van Hoek, Lillo-Martin et O'Grady (1988)



verbal (ex : accorder les verbes tel que AIMER, BOIRE, MANGER, etc. en utilisant le mouvement dans l'espace alors que les adultes ne les accordent pas). Ce n'est que vers trois ans que l'enfant maîtrise entièrement l'accord verbal avec les référents présents. Par contre, à cet âge, l'accord avec les référents absents n'est pas encore acquis. Bellugi et Klima (1982) soulignent qu'un même verbe peut être accordé avec des référents présents, mais ne pas l'être avec des référents absents. Cela démontre que le système morphologique (système de l'accord verbal) fonctionne séparément du système syntaxique et discursif pour l'enfant. En d'autres mots, vers trois ans, l'enfant a compris comment accorder les verbes, mais il ne sait pas comment l'intégrer dans son discours de manière à créer une certaine cohésion dans les liens entre les noms, les pronoms et les verbes (établir un locus, référence pronominale, accord verbal).

*"...verb agreement morphology is acquired and correctly used by age 3; 6. However, verb agreement by that age is used only in contexts in which the referents are actually present. Correct use of verb agreement in ASL spatial syntax is dependent upon the establishment of spatial referential loci. Thus even once agreement morphology has been acquired, integrating it with spatial reference system represents an additional level of complexity". Bellugi, U., Van Hoek, K., Lillo-Martin, D., O'Grady, L. (1988)*

À la troisième période, entre trois ans et demi et cinq ans, les enfants commencent à utiliser l'espace de façon abstraite. D'abord, ils n'établissent aucun locus spatial et n'utilisent pas la référence pronominale préférant répéter le nom du référent à chaque fois qu'ils en ont de besoin (Bellugi, Lillo-Martin, O'Grady et Van Hoek, 1987). De même, il n'y a presque pas de marque d'accord dans l'espace pour les verbes que ça soit avec les référents absents ou les référents présents puisque les enfants n'emploient plus les objets réels ou les images comme référents. A ce stade, la compréhension (niveau réceptif) des différents aspects de la syntaxe spatiale (établir un locus, référence pronominale, accord verbal) est acquise, mais leur utilisation (niveau expressif) adéquate n'est pas encore maîtrisée (Bellugi et Klima, 1982; Bellugi, Lillo-Martin, O'Grady, Van Hoek, 1987; Riche, Bettger et Klima, 1995, Bellugi, Van Hoek, Lillo-Martin, O'Grady, 1988).

Ce n'est que vers la fin de cette étape que les enfants commencent à utiliser les loci abstraits. Les enfants commencent d'abord par utiliser un seul locus spatial à la fois de sorte que les référents sont tous « stockés » à la même place et que les verbes sont tous réalisés sur ou vers un même locus malgré le fait que les arguments varient d'un verbe à l'autre<sup>16</sup> (ex : tous les arguments des verbes sont situés à droite du signeur : GARÇON VOIR<sub>b</sub> BALLON, MONSIEUR DONNER<sub>b</sub> GARÇON BALLON, FILLE PRENDRE<sub>b</sub> SOULIER, etc.). Puis, les enfants utilisent alternativement plusieurs loci. Cependant, ils ont de la difficulté à maintenir les référents (qu'ils changent constamment de locus) et il y a des erreurs dans le lien entre les divers éléments du discours : noms, pronoms, verbes. Par exemple, un même référent est situé à droite (GARÇON VOIR<sub>a</sub> BALLON) puis à gauche (FILLE PRENDRE<sub>b</sub> BALLON) ou il n'y a pas de cohésion dans le discours entre les loci préalablement établis et l'accord verbal (BALLON<sub>a</sub> GARÇON VOIR<sub>b</sub>, ...). À ce stade, les phrases prises isolément sont grammaticalement acceptables, mais il y a des erreurs de cohésion entre les phrases et tout au long du discours.

L'étape finale dans l'acquisition de la syntaxe spatiale en est une de perfectionnement et de raffinement. Cependant, l'âge auquel la maîtrise complète du système spatial se produit varie d'un auteur à l'autre : à partir de cinq ans (Bellugi et Klima, 1982), vers six ans (Bellugi, Van Hoek, Lillo-Martin et O'Grady, 1988; Bellugi, Lillo-Martin, O'Grady, Van Hoek, 1987), vers sept à dix ans (Petitto et Bellugi, 1988; Bellugi, 1988), autour de huit ans (Riche, Bettger, Klima, 1995). Au cours de cette dernière période, les enfants continuent à développer leurs habiletés à exprimer clairement l'attribution des loci abstraits ainsi qu'à utiliser les pronoms et les verbes en conservant une cohésion et une cohérence tout au long du discours, mais ce, de façon plus créative et selon un style plus personnel.

Une étude de cas effectuée par Lajeunesse, Dubuisson, Vercaingne-Ménard (1997) permet d'observer l'utilisation de l'espace par des enfants sourds de parents entendants pour accorder les verbes en LSQ. En effet, deux enfants âgés d'environ 3 ans ont signé

---

<sup>16</sup> L'exemple est tiré de Bellugi, Lillo-Martin, O'Grady, Van Hoek (1987).

au moins une fois un verbe en modifiant soit le lieu d'articulation (3-DONNER-1) soit l'orientation de la main (3-REGARDER-1). Ces résultats démontrent que l'acquisition de la morphologie spatiale est en émergence chez ces enfants. Ces résultats sont d'autant plus intéressants que les modèles parentaux dont disposent ces enfants sont appauvris puisqu'ils ne comportent que peu ou pas d'utilisation de l'espace. Les données disponibles sur cet aspect spécifique de la LSQ sont limitées et motivent en partie la mise en place du présent projet.

## CHAPITRE 2 : OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHES

Le bilinguisme LSQ/langue française a commencé à s'implanter dans l'éducation des enfants sourds gestuels du Québec. Cette approche met l'accent sur le développement linguistique dans la langue la plus accessible pour l'enfant sourd, en occurrence la LSQ, alors que le français est développé comme langue seconde. Or, certains aspects morphosyntaxiques de la LSQ (dont l'utilisation de l'espace) sont susceptibles d'être mal maîtrisés et souvent méconnus des adultes entendants (parents et intervenants). Donc, le présent projet a pour objectif une meilleure connaissance de l'utilisation morphosyntaxique de l'espace par les enfants, mais il vise également à améliorer la compréhension de la LSQ chez les intervenants. En effet, cette étude servira de point de référence pour le développement de l'utilisation de l'espace en LSQ chez les enfants de 6 à 13 ans dans le contexte scolaire actuel du Québec.

Même si cette recherche est exploratoire, les résultats pourront améliorer les services en orthophonie et les autres spécialités en guidant les intervenants vers de nouvelles pistes d'interventions en surdité. De plus, comme il n'existe aucune donnée sur cet aspect spécifique de la LSQ, les résultats pourront servir de tremplin à de futures démarches scientifiques.

Cette étude, en contexte de discours narratif, vise à savoir et à décrire comment les enfants de 6 à 13 ans utilisent l'espace dans l'accord des verbes localisables et directionnels en LSQ. Plus précisément,

- 1- Est-ce que les enfants localisent les verbes localisables?
- 2- Est-ce que les enfants utilisent l'espace pour marquer l'accord des verbes directionnels?
- 3- Les accords ainsi réalisés sont-ils adéquats?

- 4- Quels types d'erreurs les enfants produisent-ils en accordant les verbes localisables et directionnels?
- 5- Quelles différences peuvent être notées entre les adultes et les enfants dans l'utilisation de l'espace?
- 6- Chez les enfants, quels facteurs pourraient avoir un rôle à jouer dans l'utilisation de l'espace pour l'accord des verbes?

L'utilisation de l'espace par les enfants sera comparée à ce qui est normalement attendu chez les adultes sourds signeurs natifs en LSQ selon les observations recueillies par l'étude de Dubuisson et al. (en préparation).

## CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

La présente étude vise à mieux comprendre l'utilisation linguistique de l'espace dans la langue des signes québécoise et ce au niveau des verbes. Elle cherche à décrire les productions signées ainsi que les types d'erreurs que des enfants sourds âgés de 6 à 13 ans font en accordant les verbes directionnels et localisables en LSQ. Comme il n'existe aucune donnée sur cet aspect spécifique de la LSQ, il s'agira essentiellement d'une recherche exploratoire.

Ce chapitre a pour but de décrire la méthodologie utilisée au cours de la réalisation de la présente recherche. Il sera question des sujets (procédure et critères de sélection, profil) ainsi que de la cueillette, du traitement et des outils d'analyse des données.

### *1. SUJETS*

#### **1.1. Procédures de sélection**

Pour les besoins de la recherche, un corpus a été recueilli afin de disposer de productions à analyser. Les participants ont été recrutés parmi les élèves qui fréquentent l'école Gadbois (CSDM). Ce milieu scolaire primaire étant le seul à Montréal à employer un mode de communication gestuel, il est propice à fournir à l'expérimentation un bassin de candidats susceptibles de répondre aux critères de sélection déterminés. Il est à noter que les données ainsi recueillies serviront à la présente étude, mais elles ont également été utilisées dans le cadre d'autres recherches, entres autres, celle de Mme Nathalie Martin, étudiante à la maîtrise en orthophonie et audiologie.

Le recueil de corpus, organisé avec l'aide du groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd de l'Université du Québec à Montréal (sous la direction de Mme Colette Dubuisson), s'est déroulé avec la collaboration des orthophonistes de l'école Gadbois qui relèvent du Programme Enfant (4-12 ans) de l'Institut Raymond-Dewar (centre de réadaptation spécialisé en surdité). Dans un premier temps, l'approbation de

Madame Suzanne Crête, directrice des services professionnels et des programmes de réadaptation, a été obtenue. A cet effet, une lettre explicative (voir annexe A) lui a été adressée. Suite à son consentement, les orthophonistes ont été informées verbalement et par écrit (voir annexe B) du projet de recherche et elles ont accepté de participer à la pré-sélection et à la sollicitation des sujets. Elles ont choisi parmi leurs élèves ceux qui répondaient aux critères de sélection généraux et ont fait parvenir les documents aux parents. Ces documents comprennent deux lettres explicatives (une provenant de l'IRD, voir annexe C, et une autre du groupe de recherche de l'UQAM, voir annexe D), un court questionnaire (voir annexe E) ainsi qu'un formulaire de consentement (voir annexe F). Il est à noter qu'une courte vidéo en LSQ expliquant le contenu des différents documents transmis a également été préparée à l'attention des parents sourds.

Sur la cinquantaine d'envois effectués, 38 familles ont répondu positivement à la requête. Un nouveau questionnaire (voir annexe G) a alors été envoyé aux orthophonistes responsables afin de compléter les informations manquantes telles que les détails sur la surdité de l'enfant. Par la suite, tous les documents complétés (formulaires de consentement des parents, questionnaires aux parents, questionnaires aux orthophonistes) ont été remis à l'expérimentatrice et une sélection plus précise a été effectuée afin de mieux répondre aux besoins de l'étude. Au total, 16 enfants ont été retenus pour l'expérimentation.

Sur les 16 enfants qui devaient initialement participer aux enregistrements, un seul s'est désisté lors de l'exécution de la tâche demandée. Le corpus final comprend donc les productions signées de 15 enfants âgés entre 6 et 13 ans. Le profil des sujets ainsi que les critères de sélection sont présentés dans la prochaine section.

## 1.2 Critères de sélection des sujets

Voici la liste des critères généraux sur lesquels les orthophonistes se sont basées afin d'effectuer une première sélection parmi leurs élèves :

- L'enfant est âgé entre 6 et 13 ans (1<sup>ère</sup> année à 6<sup>e</sup> année du primaire)

Puisque la maîtrise complète de l'espace référentiel se situe autour de 8 ans (Riche, Bettger et Klima, 1995), le choix des sujets s'arrête aux enfants d'âge scolaire. De plus, comme il s'agit d'une étude exploratoire, l'étendue d'âge des enfants se devait d'être assez vaste afin d'observer des différences (s'il y en a) entre les enfants quant à leur âge et leurs productions signées. L'âge des sujets a été établi à partir de la date de naissance inscrite sur le questionnaire destiné aux parents et celle de la séance d'enregistrement.

- L'enfant communique par signes à l'école et à la maison

Afin que les performances langagières recueillies soient optimales, le développement langagier des enfants doit être favorisé au maximum. Pour cette raison, les sujets sélectionnés sont des enfants qui utilisent les signes quotidiennement. La fréquentation de l'école Gadbois ainsi que les informations recueillies par l'entremise du questionnaire aux parents permettent de vérifier ce critère.

- Selon le dossier orthophonique, l'enfant présente une surdité sévère, profonde ou totale (bilatéralement)

Le degré de surdité a un impact sur le développement de la langue signée d'un enfant. En effet, l'accès auditif, même partiellement, aux indices linguistiques de la langue orale (surtout en ce qui a trait à la morphosyntaxe et l'ordre des mots sujet-verbe-complément) pourrait amener les enfants à développer un système de communication gestuel influencé par la langue orale. Pour cette raison, la sélection est restreinte aux enfants qui présentent une surdité sévère, profonde ou totale (bilatéralement), telle que précisée dans le questionnaire destiné aux orthophonistes.



- Selon le dossier orthophonique, l'enfant n'a aucune déficience associée à la surdité (déficience intellectuelle, visuelle ou motrice)

Une déficience additionnelle à la surdité peut nuire ou ralentir l'apprentissage de la langue des signes. Ainsi, les sujets présentant une déficience autre que la surdité (telle que spécifiée dans le questionnaire complété par les orthophonistes) sont exclus de la présente étude, afin de pouvoir obtenir un portrait normal du développement de la langue des signes chez un enfant sourd.

Dans le but d'éviter l'influence de variables pouvant nuire à l'interprétation des résultats de la présente étude, les participants pré-sélectionnés doivent également respecter les critères de sélection plus spécifiques :

- Selon le dossier orthophonique, l'enfant présente une surdité congénitale ou une surdité acquise avant l'âge de deux ans

En plus du degré de perte auditive, l'âge d'apparition de la surdité est un autre facteur à prendre en considération lorsqu'on s'intéresse au développement langagier de l'enfant sourd. En effet, Paul et Quigley (1990) stipulent qu'une surdité acquise à l'âge de deux ans peut avoir des répercussions aussi importantes sur le développement du langage oral qu'une surdité congénitale. Ainsi, seulement les enfants présentant une surdité congénitale ou une surdité acquise avant l'âge de 2:0 ans inclusivement (tel que spécifié dans le questionnaire adressé aux orthophonistes) sont sélectionnés<sup>17</sup>. Cette mesure permet de s'assurer que l'apprentissage de la langue signée n'a pas été influencé par la langue orale.

- Selon le dossier orthophonique, l'enfant n'est pas porteur d'un implant cochléaire

Le port d'un implant cochléaire peut améliorer les capacités auditives de l'enfant. Ce faisant, l'enfant a également accès à la langue orale ce qui peut modifier sa façon d'utiliser la langue signée. Les candidatures des sujets qui possèdent un implant

---

<sup>17</sup> Tel qu'il sera mentionné plus tard, tous les sujets de l'étude présentent une surdité congénitale.

cochléaire (tel qu'inscrit dans le questionnaire destiné aux orthophonistes) ne sont pas retenues dans la présente recherche.

- Selon les données obtenues des parents, l'enfant a été exposé à la langue des signes au plus tard à l'âge de 3 ans

L'acquisition naturelle (c'est-à-dire sans enseignement) d'une première langue doit se faire avant la fin de la puberté (Lennenberg, 1967). Cependant, les études sur la période critique pour l'acquisition d'une première langue chez les enfants sourds démontrent que plus tôt l'enfant apprend une langue signée plus grande sera sa compétence. Ainsi, l'enfant qui débute l'apprentissage d'une langue première après l'âge de 3 ans n'atteindra habituellement pas le même niveau de compétence dans cette langue que l'enfant qui débute tôt après sa naissance. De surcroît, plus la personne débute tardivement l'apprentissage de sa langue première, plus le retard sera grand et moins bien elle en maîtrisera la grammaire et la spécificité de sa syntaxe et de sa morphologie (Mayberry, 1993; Newport, 1991; Newport & Suppalla, 1990). Pour ces raisons, uniquement les enfants qui ont commencé à apprendre les signes au plus tard à l'âge de 3:0 ans (selon l'information donnée par les parents) font partie de la présente étude.

### 1.3 Profil des sujets

Les informations sur les sujets ont été recueillies à partir des questionnaires complétés par les parents et les orthophonistes. Ainsi, l'échantillon des enfants participant à l'étude se compose de 5 filles et de 10 garçons âgés entre 6 et 13 ans. La répartition selon l'âge et le sexe des 15 enfants est présentée dans le tableau I suivant.

Tableau I

Répartition des sujets selon l'âge et le sexe

	âge des enfants								Total
	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	11 ans	12 ans	13 ans	
Filles	0	0	1	1	2	0	0	1	5
Garçons	0	1	0	3	1	0	2	3	10
Total	0	1	1	4	3	0	2	4	15

Tous les sujets sont entre la 1<sup>ère</sup> et la 5<sup>e</sup> année du primaire. Il est à noter que ces enfants sont tous inscrits au programme 4-12 ans de l'Institut Raymond-Dewar étant donné qu'ils fréquentent tous l'école primaire Gadbois. Il est à mentionner que le sujet #16 n'est à l'école Gadbois que depuis 1996 puisqu'il a fréquenté l'école orale auparavant. Ils présentent tous une surdité neurosensorielle congénitale bilatérale de degré sévère à profond (3 enfants) ou profond (12 enfants). Certains enfants portent des prothèses auditives tel que spécifié dans le questionnaire destiné aux orthophonistes, mais, selon ces dernières, les gains apportés par leur appareillage sont insuffisants pour accéder au langage oral. La description détaillée de chacun des enfants quant à l'âge, le sexe, la scolarité et le degré de surdité est présentée dans le tableau II.

Tableau II

Description détaillée de chaque enfant

Signeur	Sexe	Âge	Scolarité	degré de surdité
1	F	10 :03	2 <sup>ème</sup> année	Profonde
3	M	09 :05	2 <sup>ème</sup> année	Profonde
5	F	09 :07	2 <sup>ème</sup> année	Profonde
6	M	09 :01	2 <sup>ème</sup> année	Profonde
7	M	06 :11	1 <sup>ère</sup> année	Sévère à profonde
9	M	13 :04	2 <sup>ème</sup> année	Profonde
10	F	08 :01	2 <sup>ème</sup> année	Profonde
13	M	10 :01	2 <sup>ème</sup> année	Profonde
15	M	12 :10	4 <sup>ème</sup> année	Profonde
16	M	08 :09	3 <sup>ème</sup> année	Sévère à profonde
18	F	09 :05	3 <sup>ème</sup> année	Sévère à profonde
27	F	13 :05	5 <sup>ème</sup> année	Profonde
28	M	12 :11	5 <sup>ème</sup> année	Profonde
36	M	11 :11	3 <sup>ème</sup> année	Profonde
37	M	12 :00	4 <sup>ème</sup> année	Profonde

Tel que mentionné plus tôt, même si toutes les familles de ces enfants utilisent les signes pour communiquer au quotidien, le modèle de langue signée que les enfants reçoivent est souvent très imparfait. En effet, au moins 90% des enfants sourds sont issus de parents entendants ayant appris la langue des signes à l'âge adulte (Dubuisson, Vercaingne-Ménard, 1997). Parallèlement la majorité des intervenants travaillant à l'école avec les enfants sont également des personnes entendants qui ont appris la LSQ

en tant que langue seconde (à l'exception de certains membres du personnel non enseignant). Ainsi, les enfants qui n'ont aucun contact avec des sourds signeurs natifs sont probablement exposés davantage à une communication sous forme de pidgin (soit une interlangue entre le français et la LSQ, avec ou sans l'influence du français signé). Toutefois, certains enfants ont pu bénéficier d'un contact avec des modèles adultes sourds utilisant la LSQ en tant que langue maternelle (soit par un membre de la famille ou par les auxiliaires parentales sourdes des journées LSQ offertes à l'IRD au programme 0-4 ans). Ces enfants ont donc probablement été exposés davantage à une communication en LSQ. Ainsi, selon les modèles reçus, les enfants pourraient présenter des habiletés langagières variables. De ce fait, le mode de communication privilégié, l'âge d'apprentissage de la langue signée ainsi que le contact avec la LSQ sont présentés dans le tableau III.

Tableau III

## Profil communicatif des enfants

<b>Signeur</b>	<b>Âge d'apprentissage de la LSQ</b>	<b>Nombre de personnes sourdes gestuelles dans la famille</b>	<b>Participation aux journées LSQ offertes à l'IRD</b>
1	16 mois	1 (tante)	Non
3	2 ans	0	Non
5	2 ans	0	Non
6	3 ans	0	Non
7	15 mois	0	Oui
9	2 ans	2 (tantes)	Non
10	Naissance	0	Oui
13	Naissance	1 (mère)	Non
15	1 an	0	Oui
16	2 ans ½	0	Non
18	Naissance	2 (parents)	Oui
27	1 an	2 (parents)	Non
28	Naissance	1 (frère aîné)	Oui
36	2 ans ½	0	Non
37	Naissance	2 (parents)	Oui

Sept enfants (signeurs #10, 13, 18, 28 et 37) ont été exposés à la LSQ entre 0 et 1 an inclusivement, parmi ceux-ci, cinq ont fait l'apprentissage de la langue des signes dès leur naissance. Cinq signeurs (#1, #3, #5, #7 et #9) ont appris la LSQ entre 13 et 24 mois

inclusivement, alors que seulement trois enfants (sujet #16, #6 et #36) l'ont appris à deux ans et demi ou trois ans.

En ce qui a trait au nombre de personnes sourdes gestuelles dans la famille, uniquement quatre enfants (signeurs #18, #13, #37 et #27) ont des parents sourds. Le signeur #28 a un frère aîné sourd signeur gestuel alors que deux autres enfants (sujets #1 et #9) ont au moins une personne sourde gestuelle dans leur famille élargie (tante). Les autres enfants de l'étude n'ont aucune personne sourde gestuelle dans leur entourage. Cependant, spécifions qu'un enfant peut avoir un développement langagier adéquat même avec un contact restreint avec la LSQ, car l'enfant possède en lui des dispositifs innés à apprendre une langue (selon la théorie de la grammaire universelle, Chomsky, 1968) lui permettant de compenser certains déficit des modèles linguistiques.

Enfin, six sujets de l'échantillon (sujets #7, #10, #18, #37, #15, #28) ont participé aux journées LSQ offertes à l'IRD et ont ainsi bénéficié d'un modèle langagier adulte en langue signée de la part des auxiliaires parentales sourdes.

#### **1.4. Considérations d'ordre déontologique**

La présente recherche s'insère dans un projet de recherche plus général qui a été approuvé par le comité d'éthique de l'Université du Québec à Montréal (voir annexe H). Il est entendu que les conditions expérimentales respectent celles du projet-mère. De plus, le projet a également été approuvé par le Comité d'Éthique de la Faculté de Médecine de l'Université de Montréal par le biais d'une entente entre les universités.

Les lettres de recrutement (voir annexe C et D) et le formulaire de consentement (voir annexe F) ont été bâtis de manière à ne contraindre aucun parent à faire participer son enfant à la recherche. Dans ces documents, les parents sont informés du but de la recherche, des noms des chercheurs responsables et de la méthodologie employée. De plus, il est spécifié que la confidentialité et l'anonymat de l'enfant seront préservés et que leur choix n'aura aucun impact sur la qualité ou la quantité des services dispensés à l'enfant. Il est également indiqué qu'ils peuvent se désister du projet à tout moment en

communiquant avec les personnes responsables.

De plus, avant chaque enregistrement, un formulaire d'autorisation de participation a également été préparé pour les enfants (voir annexe I). Avant de leur demander leur signature, le formulaire leur a été expliqué en LSQ afin d'obtenir un consentement éclairé de leur part.

## **2. COLLECTE DES DONNÉES**

### **2.1. Procédure**

Le recueil du corpus s'est déroulé à l'école Gadbois pendant l'heure habituellement consacrée à l'orthophonie. Au moins 3 personnes étaient présentes sur les lieux dont une personne sourde, signeuse native, membre du groupe de recherche de l'UQAM.

Au début de chaque rencontre, les adultes se sont présentés et ont expliqué aux enfants de façon simplifiée le but de la recherche ainsi que le déroulement de la rencontre. Par la suite, une petite histoire humoristique non verbale sous forme de vidéo (*Félix the Cat*, un résumé de l'histoire est présenté en annexe J) d'une durée approximative de 5 minutes leur a été présentée en entier et ce, à deux reprises. Puis à tour de rôle, les enfants étaient invités à rejoindre l'intervenante sourde dans une salle contiguë ou dans un endroit retiré de la pièce. La tâche consistait à raconter avec le plus de détails possibles l'histoire vue précédemment. Lorsque nécessaire, l'intervenante sourde reformulait les signes de l'enfant ou posait des questions simples afin de l'aider à préciser sa pensée ou à continuer son récit. Les productions des enfants sont enregistrées sur bande vidéo et constituent le corpus de la recherche. Il est à noter que le temps d'attente entre le visionnement et le rappel de l'histoire ne dépassait pas 15 minutes. Il est à noter que ce temps d'attente ne nuit pas à l'expérimentation puisqu'en aucun moment la justesse du récit n'a été analysée. De plus, il est important de préciser que cette histoire n'est qu'un prétexte afin de faire signer les enfants et ainsi observer leur capacité à utiliser l'espace. Donc, la précision et la qualité du rappel de l'histoire

pouvant être influencées par la mémoire ne seront pas considérées dans la présente étude.

Le choix d'une intervenante sourde interagissant avec l'enfant était nécessaire puisqu'il fallait recueillir les meilleures performances en LSQ des enfants. Selon Lucas (1996), les productions des sourds peuvent varier dépendamment si leur partenaire conversationnel est sourd ou entendant. En effet, les sourds peuvent modifier l'organisation de leur discours lors de leurs échanges conversationnels avec une personne entendant. Par exemple, ils peuvent opter intuitivement pour une structure syntaxique se rapprochant davantage de la langue orale afin de mieux se faire comprendre. Il s'est donc avéré important que les enfants interagissent avec une personne sourde afin de recueillir les productions les plus représentatives de leur potentiel optimal de l'utilisation de la langue des signes québécoise (dont l'utilisation de l'espace).

Pendant qu'un des sujets racontait l'histoire à la personne sourde, les autres enfants étaient occupés à dessiner individuellement sur le thème de la vidéo et n'avaient pas le droit de regarder celui ou celle qui se faisait filmer. De cette façon, aucun modèle n'est disponible de la part des pairs. Parallèlement, le choix d'une histoire humoristique non-verbale, et donc sans modèle linguistique permet d'éliminer toute possibilité d'influence linguistique. Les enfants n'ayant aucun modèle linguistique peuvent ainsi signer selon leur potentiel réel et non en reprenant des formules linguistiques qui ne sont pas les leurs.

## 2.2. Matériel

Voici la liste de matériel utilisé pour la présente étude :

- Une bande vidéo d'une histoire humoristique non verbale (*Felix the Cat*)
- Une télévision et un magnétoscope pour la présentation de l'histoire
- Deux caméras vidéos (une sur l'enfant, l'autre en vue d'ensemble sur l'enfant et l'intervenante sourde) pour l'enregistrement des productions des enfants
- Un magnétoscope avec un ralenti pour la transcription des données

### **3. TRAITEMENT DES DONNÉES ET PLAN D'ANALYSE**

Une fois les séances d'enregistrement complétées, les productions signées des enfants ont été transcrites par les assistantes sourdes de l'équipe de recherche de l'UQAM. Cette transcription de base comprend toutes les gloses (mot équivalent en français pour chaque signe) et le temps d'apparition du signe en dixièmes de seconde. Il est à noter que toutes les transcriptions ont été effectuées en suivant la méthode de transcription proposée par Dubuisson et Lacerte (1996) ainsi que Miller (1996). Ensuite, elles ont été entrées à l'ordinateur et un exemple de cette première transcription est fourni en annexe K.

À partir de cette transcription minimale, tous les verbes apparaissant dans les deux premières minutes du discours de chaque enfant ont été relevés et décrits en détails selon la grille d'analyse conçue à cet effet. La durée de deux minutes a été choisie puisqu'elle permettait d'obtenir un juste milieu entre la charge de travail et les besoins de la recherche. En effet, une moyenne de 30 verbes par enfants a été répertoriée ce qui nous est apparu suffisant pour une bonne représentation de l'utilisation de l'espace pour chacun des sujets. Les données ainsi recueillies sont à la base de l'analyse.

#### **3.1. Grille d'analyse des verbes (Annexe L)**

La grille d'analyse a été spécifiquement élaborée pour les besoins de la recherche. Comme aucun modèle n'était disponible, la grille a été construite à partir des connaissances disponibles dans la littérature et elle a ensuite été précisée selon les réflexions et difficultés apportées lors de la compilation des données.

Afin de faciliter la compréhension de la grille, une brève explication de chacune des colonnes est présentée ci-après. Après avoir inscrit la glose du verbe (colonne A), le temps d'apparition (colonne B) et le numéro du signeur (colonne C), d'autres informations devaient être complétées pour analyser les données :



### 3.1.1. Classe des verbes (se référer à la colonne D et E)

Suivant les groupes de verbes de Dubuisson (en préparation), les verbes sont divisés en termes de nombre de lieux d'articulation (un par opposition à deux) et de type de lieux d'articulation (ancrés par opposition à localisables). Étant donné qu'uniquement les verbes localisables et directionnels font l'objet de la présente recherche, cette distinction des différentes classes de verbe s'avère nécessaire.

Il est à souligner que les verbes directionnels constitués de deux lieux d'articulation modifiables (colonne D, notation 3) sont différenciés des verbes directionnels ayant un lieu d'articulation et une orientation modifiables (colonne D, notation 4). De plus, les verbes spatiaux qui impliquent généralement un mouvement de déplacement entre deux locatifs et utilisant les classificateurs sont notés 3-CL. Ces derniers, plus complexes par leur structure interne (Supalla, 1986, 1978) ne feront pas l'objet de la présente recherche.

### 3.1.2. Rôle thématique et structure syntaxique (se référer aux colonnes F, I et K)

Les rôles thématiques attribués par le verbe de la phrase tels que le locatif (colonne K), la source et le but (colonne F et I) s'il y a un déplacement, ou l'agent (colonne F) ou le patient (colonne I), s'il n'y en a pas, sont inscrits dans la grille. Ces informations permettent d'identifier (s'il y a lieu) les arguments du verbe et de voir si les enfants les mentionnent.

L'utilisation de l'espace pour l'accord verbal a des conséquences directes sur l'ordre des signes. Ainsi, l'endroit dans la phrase (par rapport au verbe) où les enfants précisent les arguments est indiqué afin d'observer si la structure syntaxique se rapproche davantage de celle de la LSQ ou de celle du français.

Il est noter que la mention « non applicable » est utilisée dans les cas où le verbe n'a pas d'argument remplissant un des rôles thématiques mentionnés. De plus, un agent ou une source, de même qu'un patient ou un but est considéré comme sous-entendu s'il a été

précisé antérieurement (dans la phrase précédente) et qu'il ne change pas ou s'il a déjà été situé et que le même locus est employé (ex : au temps 01:23:11:6, l'enfant #15 précise qui fait les actions puis les énumère sans répéter le protagoniste à chaque fois puisqu'il s'agit du même : MÉCHANT ATTRAPPER-(CANARD) OREILLER ENLEVER-(TAIE-D'OREILLER) DÉPOSER-(CANARD) TENIR-(TAIE-D'OREILLER ATTACHER-(TAIE-D'OREILLER...). Parallèlement, un verbe ancré dont l'agent est le signeur n'a pas besoin d'être spécifié et sera noté implicite, puisque la première personne est l'agent défini "par défaut". Par exemple, l'enfant #28 au temps 00:08:59:8 produit CHAT SAVOIR-PAS NOM NOIR VÊTEMENT AVEC POULE pour exprimer qu'il ne connaît pas le nom du personnage dont il raconte les actions.

### 3.1.3. *Personne des participants (se référer aux colonnes G et J)*

La personne de l'agent ou du patient est généralement associée à un locus spécifique. Ainsi, l'accord verbal en personne sera noté selon l'endroit où le signe est réalisé par l'enfant : Si le signe est articulé à quelques centimètres du corps du signeur, on considérera que l'accord est effectué avec la 1<sup>ère</sup> personne. Si le verbe incorpore dans son articulation le locus du partenaire conversationnel (qu'il soit réel ou imaginé) on considérera que l'accord verbal est effectué avec la 2<sup>e</sup> personne. Si le verbe utilise un autre locus que ceux précédemment déterminé, on considérera que l'accord verbal s'effectue avec la 3<sup>e</sup> personne. Ces informations permettront de vérifier si les enfants utilisent l'espace pour l'accord verbal en personne.

### 3.1.4. *Jeu de rôle (se référer à la colonne H)*

Le jeu de rôle permet au signeur de se mettre dans la peau d'un des personnages dont il raconte les actions. A ce moment, le signeur rapporte les paroles et les actes d'un autre personnage que lui-même. Il y a jeu de rôle si l'une ou l'autre des caractéristiques suivantes est repérées<sup>18</sup> (Poulin, 1994, 1992):

- le signeur annonce à son partenaire conversationnel qu'il va prendre le rôle

<sup>18</sup> Étant donné que ces critères sont parfois difficiles à repérer, nous avons eu recours à l'expertise d'une personne sourde signeur natif afin de bien identifier les jeux de rôle.

d'un personnage et spécifie lequel (ex : CHAT.....);

- le signeur rompt le contact visuel avec son partenaire conversationnel et dirige son regard vers un partenaire conversationnel simulé (s'il y a lieu);
- le signeur effectue un mouvement de rotation du corps ou changement dans l'orientation ses épaules ou de sa tête;
- le signeur modifie ses mimiques ou son expression faciale de manière à imiter ceux du protagoniste dont il assume le rôle;
- le signeur change de rythme dans la façon de réaliser ses signes.

Par exemple, l'enfant #37 au temps 00:59:15:9 décrit le personnage dont il assume le rôle PIRATE PTÉ3 ARTIFICIEL VÊTEMENT PAS-VRAI S'HABILLER PAS-VRAI PTÉ3...COGNER-PORTE OUVRIR-PORTE puis abaisse les épaules, change de mimique et rapporte les paroles de ce protagoniste VOULOIR PTÉ1 ŒUF VOULOIR PTÉ1 VOULOIR.

Dans un jeu de rôle, la première personne ne représente plus le signeur lui-même mais plutôt le personnage auquel il s'identifie. Cette situation est équivalente aux citations de discours direct en français (ex : Jean raconte que Marc a dit : J'vais à l'école...). Cette colonne (H) permet d'indiquer si le sujet fait un jeu de rôle lors de l'énoncé du verbe et dans quel cadre de référence il se trouve. De plus, il sera noté si l'enfant précise ou non le personnage qu'il incarne.

### *3.1.5. Description de l'accord verbal (se référer à la colonne L)*

Un verbe est accordé avec son ou ses argument(s) si et seulement s'il y a des marques morphologiques venant modifier la forme de citation du verbe. Ainsi, un verbe sera considéré comme accordé s'il y a modification d'au moins un élément structurel du verbe (lieu d'articulation, orientation de la main).

Cette colonne se trouve à intégrer les autres colonnes en indiquant la forme de l'accord verbal. En effet, cette information permettra d'indiquer s'il y a accord ou non. S'il y en a un, les données fournissent une description de l'accord (accord avec le locatif, accord

avec la source et le but, accord avec le patient, accord avec l'agent). Les erreurs d'accord seront également notées (accord avec l'agent, mais pas le bon patient et inversement).

### *3.1.6. L'accord en contexte : respect des loci spécifiés (se référer à la colonne M)*

Pour que l'accord soit adéquat, il ne faut pas seulement un changement de lieux d'articulation, mais il faut que les loci des arguments du verbe soient respectés. L'accord respecte le(s) locus/loci s'il y a concordance entre les référents établis et le(s) lieu(x) d'articulation du verbe (ex : le référent CHAT est situé à droite et le verbe TRAVAILLER est également signé à droite du signeur). De plus, cette colonne permet de voir si les loci sont spécifiés (c'est-à-dire que le référent associé au locus utilisé dans l'accord verbal est identifiable). Le locus est spécifié si lors de l'attribution du locus au référent, l'enfant mentionne ce qu'il situe (ex : l'enfant signe l'agent PIERRE devant lui, puis articule le verbe LIRE à sa droite pour indiquer que le référent PIERRE est désormais représenté par le locus situé à sa droite).

Lorsque les grilles ont été complétées une première fois, deux assistantes de recherche sourdes signeuses natives ont participé à la vérification des transcriptions pour chacun des verbes relevés chez chacun des sujets. Les observations et les commentaires de ces dernières ont suscité des discussions permettant de clarifier les ambiguïtés.

## **3.2. Analyse spécifique**

Les données ainsi recueillies par les grilles serviront de base pour l'analyse. Pour chacun des types de verbe (les verbes directionnels et les verbes localisables), il s'agira de voir si les enfants les accordent. Si le verbe est accordé, est-il accordé correctement? Si non, quels types d'erreurs les enfants font-ils en accordant ces verbes? Une comparaison des résultats avec ceux des adultes (Dubuisson et al., en préparation) sera également effectuée.

## CHAPITRE 4 : RÉSULTATS, ANALYSE ET INTERPRÉTATION

Ce chapitre présente les résultats des analyses effectuées ainsi que les interprétations qui s'y rattachent. Ainsi, les analyses seront discutées et interprétées au fur et à mesure de leur présentation. D'abord, l'utilisation de l'espace pour l'accord des verbes localisables sera décrite suivie de celle des verbes directionnels. L'analyse de chacun de ces types de verbes sera divisée en quatre grandes sections : l'analyse des verbes accordés, l'analyse des verbes accordés correctement, l'analyse des erreurs ainsi qu'une conclusion pour chacune des parties. Par la suite, une comparaison entre les deux types de verbes sera réalisée afin d'en ressortir les similitudes et les différences.

### *1. DESCRIPTION DE L'UTILISATION DE L'ESPACE POUR L'ACCORD DES VERBES LOCALISABLES*

Dans cette partie, l'accord des verbes localisables sera discuté. L'utilisation de l'espace pour ces verbes est présentée en trois étapes : l'analyse des verbes localisables localisés, les verbes accordés correctement et les types d'erreur que les enfants font en accordant ce type de verbe.

#### **1.1. Analyse des verbes localisés**

Par définition, le verbe localisable peut être localisé sur le locus d'un de ses arguments. Ainsi, le verbe est considéré comme localisé s'il y a changement de lieu d'articulation lors de sa réalisation par rapport à sa forme de citation. À cet effet, le tableau IV permet de voir chez les enfants l'utilisation de l'espace dans l'accord des verbes localisables. Il est à noter que les résultats de ce tableau ne tiennent pas compte de l'exactitude de l'accord, c'est-à-dire qu'ils indiquent uniquement si les enfants modifient le lieu d'articulation des verbes et ne précisent pas si l'accord est correct ou non. Ainsi il est possible qu'un verbe soit localisé (c'est-à-dire que le verbe a subi un changement de lieu d'articulation par rapport à sa forme de citation) mais que le locus utilisé ne soit pas en lien avec le ou les arguments.

Tableau IV  
Pourcentage de verbes localisés chez les enfants

Signeur	Âge du signeur	Nombre d'occurrence de verbes localisés	Nombre total (d'occurrence) de verbes localisables	Nombre total (d'occurrence) de verbes produits	Pourcentage d'occurrence de verbes localisables localisés
7	06:11	2	11	25	18%
10	08:01	9	37	82	24%
16	08:09	0	10	23	0%
6	09:01	11	18	51	61%
3	09:05	23	31	50	74%
18	09:05	17	35	74	49%
5	09:07	5	23	41	22%
13	10:01	11	28	54	39%
1	10:03	0	6	19	0%
36	11:11	11	40	93	28%
37	12:00	19	36	78	53%
15	12:10	10	28	65	36%
28	12:11	7	26	63	27%
9	13:04	5	32	73	16%
27	13:05	13	35	84	37%
TOTAL		143	396	875	--
Pourcentage		36%	100%	--	--
Moyenne		9.5	26,4	58.3	32%

Le nombre total de verbes localisables produits par chaque enfant est très variable, entre 6 (sujets #1) et 40 (sujets #36). De même, le pourcentage de verbes localisables localisés diffère considérablement d'un enfant à l'autre entre 0% (sujets #1 et 16) et 74% (sujet #3) pour une moyenne de 32%. Mis à part les enfants #1 et 16 qui ne localisent aucun verbe localisable, tous les autres enfants sont capables de localiser les verbes localisables dans leur discours entre 2 fois (sujet #7) et 23 fois (sujet #3). Il est à souligner que les enfants qui n'ont produit aucun verbe localisé (sujets #1 et 16) sont également ceux de l'échantillon qui ont produit le moins de verbes localisables et de verbes au total. Notons aussi que seulement trois enfants (#3, #6, #37) ont localisé plus de 50% des verbes localisables.

En comparaison, les résultats de l'analyse, effectuée par Dubuisson et al. (en préparation), du discours narratif des adultes sourds et signeurs natifs en LSQ sont présentés dans le tableau V.

Tableau V  
Pourcentage de verbes localisés chez les adultes

Sujets	Durée de l'histoire	Nombre de verbes non localisés	Nombre de verbes localisés	Nombre total de verbes localisables produits	Pourcentage de verbes localisables localisés
1	2:37.1	0	37	37	100%
2	1:53.8	0	3	3	100%
4	3:39.7	0	35	35	100%
6	3:09.3	0	24	24	100%

Chez les adultes, le pourcentage de verbes localisables localisés est de 100%. Ainsi, dans le discours narratif des adultes, tous les verbes localisables sont articulés sur le locus d'un de leurs arguments alors que chez les enfants seulement 32% (en moyenne) des verbes le sont. L'utilisation de l'espace dans l'accord des verbes localisables n'est qu'en émergence chez les enfants de notre corpus et la maîtrise complète de celle-ci ne semble pas être atteinte même à 13 ans. Comme chez les enfants, le nombre total de verbes localisables produits par les adultes varie considérablement (entre 3 et 37 verbes). Notons toutefois que la durée de chacune des histoires chez les adultes est variable (de 1 minute 53 secondes à 3 minutes 39 secondes) contrairement à la durée de 2 minutes établie pour les enfants.

Afin de mieux comprendre comment ces enfants utilisent l'espace pour accorder les verbes localisables, la prochaine analyse nuance qualitativement les données du tableau IV. Pour en faciliter l'interprétation, les verbes localisables seront analysés selon que l'accord soit adéquat ou non. Ainsi les verbes accordés correctement (verbes localisés adéquatement, verbes non localisés mais justifiés) et les erreurs d'accord (verbes localisés non adéquatement, verbes non localisés non justifiés) seront observés séparément.

### 1.2. Analyse des verbes localisables accordés correctement

Certains verbes non localisés sont justifiés alors que d'autres ne sont pas localisés et devraient l'être puisque toutes les conditions sont favorables. Parallèlement, certains verbes localisés sont accordés correctement alors que d'autres ne respectent pas toutes

les règles d'accord. La présente section analyse plus spécifiquement les accords adéquats, c'est-à-dire l'analyse des verbes non localisés qui sont justifiés ainsi que l'analyse des verbes localisés dont le locus est en lien avec l'argument.

Un verbe localisable non localisé est justifié lorsqu'il n'a pas d'argument ou s'il est utilisé dans sa forme de citation. Le verbe est accordé correctement si lors de sa réalisation il est localisé sur le locus d'un argument préalablement établi ou si le signeur articule le verbe de manière à situer son argument qu'il a spécifié auparavant.

Tel qu'indiqué auparavant, l'analyse des données des adultes de Dubuisson et al. (en préparation) révèle que tous les verbes localisables produits sont localisés (tableau V). On peut donc déduire qu'aucun verbe localisable non localisé (justifié ou non) n'est repéré dans les discours des adultes (Dubuisson et al., en préparation). Ainsi, aucun verbe localisable n'a été employé dans ce corpus dans un contexte où il ne pouvait être localisé. Cependant, cela ne signifie pas que les adultes n'emploient jamais un verbe sous sa forme de citation ou qu'il est impossible de retrouver dans les productions des adultes des verbes localisables qui n'ont aucun argument. Tout dépend du contexte phrastique et discursif; il peut s'agir qu'un simple hasard d'échantillonnage. De plus, chez les adultes, 100% des verbes localisés sont accordés correctement. Quant aux enfants, le pourcentage des verbes localisables accordé correctement est présenté dans le tableau VI (à la page suivante).

Le tableau permet de constater que la proportion des verbes localisables (localisés ou non) dont l'accord est correct correspond à environ 25% du nombre total de verbes localisables produits (0.3% de verbes non localisés justifiés et 24.5% de verbes localisés correctement). Ainsi, dans 5 cas sur 7 lorsque les enfants modifient le lieu d'articulation du verbe localisable, ils le font sur le locus associé à l'argument du verbe en spécifiant à quel référent il correspond (le pourcentage de verbes localisables localisés correspondant à 36% du nombre total de verbes produits, se référer au tableau IV). Donc, environ 70% des verbes localisables localisés sont accordés correctement.



Tableau VI  
Pourcentage de verbes localisables accordés correctement chez les enfants

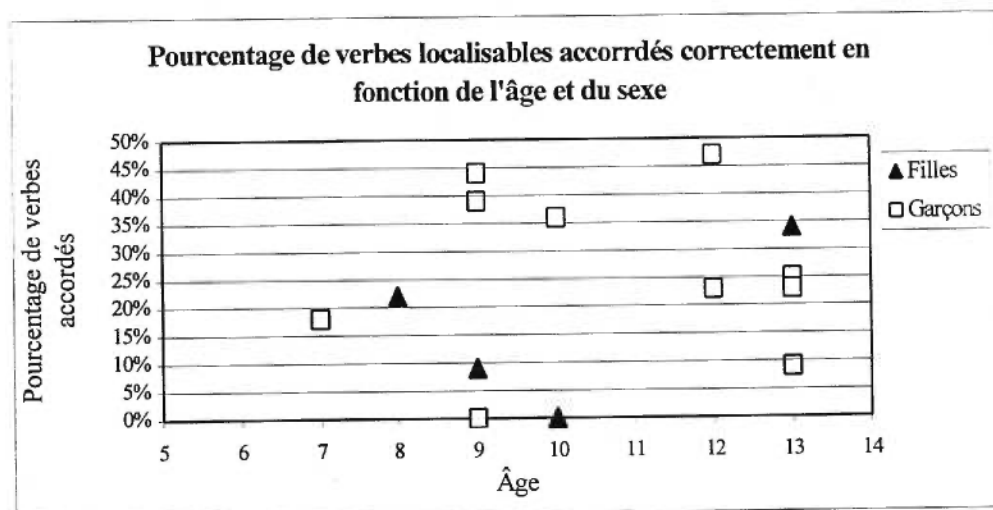
Signeur	Age du signeur	Nombre total (d'occurrence) de verbes localisables produits	Accord correct		
			Non localisé	Localisé	Pourcentage de verbes localisables accordés correctement
7	06:11	11	0	2	18%
10	08:01	37	0	8	22%
16	08:09	10	1	0	0%
6	09:01	18	0	8	44%
3	09:05	31	0	12	39%
18	09:05	35	0	3	9%
5	09:07	23	0	0	0%
13	10:01	28	0	10	36%
1	10:03	6	0	0	0%
36	11:11	40	0	9	23%
37	12:00	36	0	17	47%
15	12:10	28	0	7	25%
28	12:11	26	0	6	23%
9	13:04	32	0	3	9%
27	13:05	35	0	12	34%
TOTAL		396	1	97	--
Pourcentage		100%	0,3%	24,5%	--
Moyenne		26,4	0,1	6,5	22%

En ce qui a trait aux verbes localisables non localisés justifiés, un seul est relevé dans le discours du sujet #16. Ainsi, au temps 00 :00 :23 :9 l'enfant pose une question à l'adulte sourde afin de savoir ce que signifie le verbe : ÇA-VEUT-DIRE TIRER-MANETTE ce qui justifie pourquoi le verbe est utilisé sous sa forme de citation.

Pour ce qui est des verbes localisables localisés correctement, le pourcentage varie entre 0% (enfants #1, #5 et #16) et 47% (enfant #37) pour une moyenne de seulement 22%. Trois enfants présentent un pourcentage nul. L'enfant #5 n'a jamais réalisé correctement la localisation de ses verbes alors que les enfants #1 et #16 n'ont jamais localisé leurs verbes (se référer au tableau IV). Il est également à souligner que ces trois derniers sujets sont âgés de moins de 11 ans, n'ont pas participé aux journées bilingues offertes à l'IRD et ont tous des parents entendants.

L'analyse permet aussi de constater qu'il n'existe pas de lien évident entre le pourcentage de verbes localisables accordés correctement et l'âge (arrondi à l'année près) ou le sexe des sujets. La figure 13 illustre cette observation.

Figure 13<sup>19</sup>

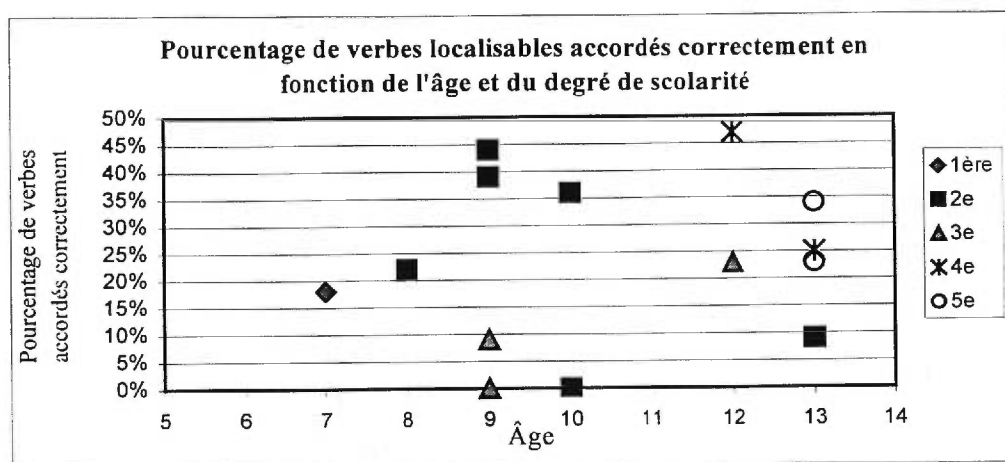


On retrouve à la fois des pourcentages faibles et plus ou moins élevés tant chez les sujets plus jeunes ou plus âgés. En effet, un des sujets âgé de 9 ans présente un des pourcentages les plus élevés soit 44% (enfant #6) et, inversement, un enfant âgé de 13 ans (sujet #9) obtient un des plus faibles pourcentages soit 9%. De plus, on remarque que pour tous les sujets, moins de 50% des verbes localisables sont accordés correctement. Dans l'échantillon, 1 fille sur 5 (20%) et 4 garçons sur 10 (40%) obtiennent des pourcentages de plus de 30%. Toutefois, il est peu envisageable que le sexe influence la maîtrise de l'espace.

Comme le degré de scolarité est également un facteur à considérer, la figure 14 présente les résultats obtenus en fonction de l'âge (arrondi à l'année près) et du niveau scolaire des enfants.

<sup>19</sup> Dans les figures 13, 14, 18 et 19, il peut sembler y manquer un sujet. Cependant, il faut noter que dans chacun des cas, deux sujets soit de même sexe soit de même niveau scolaire ont obtenu 0%.

Figure 14

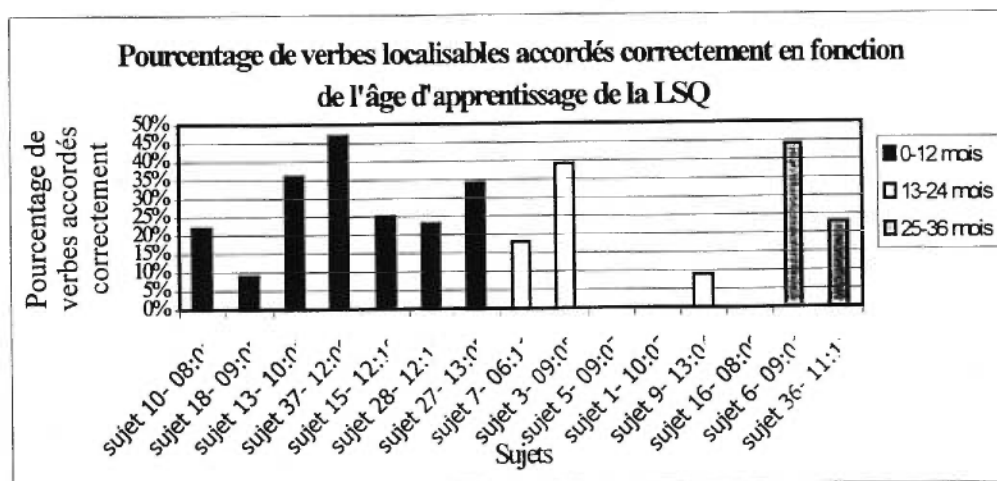


La figure 14 ne fait ressortir de lien entre le pourcentage de verbes localisables accordés correctement et le niveau académique des enfants. Toutefois, il est possible de constater que les enfants de deuxième cycle scolaire (4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année) obtiennent généralement un meilleur résultat (près de 25 % et plus) que les enfants du premier cycle (1<sup>ère</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année). De plus, aucun enfant de 4<sup>e</sup> ou 5<sup>e</sup> année ne présente un pourcentage nul. Cependant, les pourcentages élevés ne sont pas réservés qu'aux enfants de deuxième cycle puisque certains enfants de premier cycle plus précisément de deuxième année (enfants #3, #6, #13) ont plus de 35% de verbes localisables accordés correctement. Il est à souligner que le sujet #9, âgé de 13 ans, est encore en deuxième année et présente un pourcentage de 9%. Hypothétiquement, ce résultat pourrait s'expliquer par des difficultés spécifiques d'apprentissage reflétées par le retard scolaire marqué de l'enfant.

Ainsi, le niveau de cycle scolaire pourrait être un facteur favorable à la maîtrise de l'espace pour l'accord des verbes localisables. Toutefois, le nombre restreint d'enfants dans le deuxième cycle (seulement 4 sujets) ne permet pas de statuer de manière définitive sur le rôle de ce facteur.

Étant donné que l'âge d'apprentissage de la LSQ est également un facteur à prendre en compte, la figure 15 illustre les résultats obtenus en fonction de cette information :

Figure 15



Chez les enfants ayant appris la LSQ entre 0 et 12 mois (inclusivement), le pourcentage de verbes localisables accordés correctement varie entre 9% et 47% pour une moyenne de 28%. Ainsi, tous les enfants ayant appris la LSQ dans leur première année de vie ont accordé correctement au minimum 9% des verbes localisables. On remarque également qu'aucun enfant ayant appris la LSQ avant l'âge de 1 an n'a un score nul de verbes localisables accordés correctement.

Chez les enfants ayant appris la LSQ plus tardivement, soit entre l'âge de 13 mois et 24 mois inclusivement, le pourcentage de verbes localisables accordés correctement varie entre 0% et 39% pour une moyenne de 14%. On remarque que l'enfant #3 qui a été exposé à la LSQ à l'âge de 2 ans obtient le troisième meilleur score (soit 39%) alors qu'il n'a aucune parenté sourde, n'a pas participé aux journées bilingues offertes à l'IRD et est âgé de 9 ans. Au contraire, les enfants # 1 et #5 n'ont aucun verbe localisable accordé correctement.

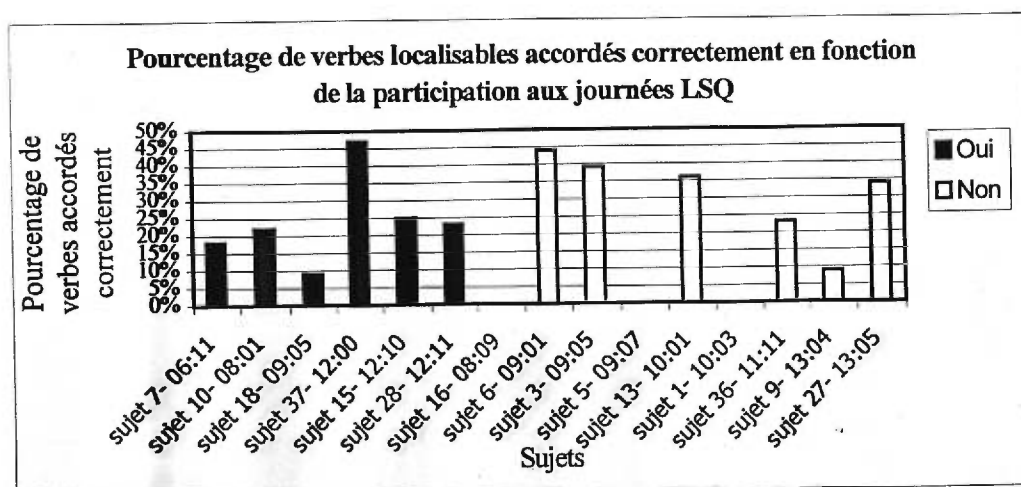
Finalement, le pourcentage de verbes localisables accordés correctement varie entre 0% et 44% pour une moyenne de 22% chez les sujets ayant appris la langue signée entre 25 et 36 mois inclusivement. La figure 15 permet de constater que l'enfant #6 qui n'a été exposé à la LSQ qu'à l'âge de 3 ans obtient le deuxième meilleur résultat (soit 44%) alors qu'il n'a pas de parents sourds, n'a pas participé aux journées bilingues offertes à

l'IRD et est âgé de 9 ans. A l'inverse, le sujet #16 a obtenu un pourcentage nul de verbes localisables accordés correctement. Il est à noter que cet enfant présente un cheminement scolaire particulier puisqu'il a appris la LSQ à l'âge de 2 ans et demi mais a fréquenté l'école oraliste avant d'être réorienté vers une école gestuelle (Gadbois) en 1996. Sa communication se distingue de celle de ses pairs puisqu'il utilise une forme de pidgin plus près du français signé (code de signes dont la morphologie et la syntaxe sont calquées sur le français) que de la LSQ.

Les données de cette analyse permettent de croire que le fait d'apprendre la LSQ très tôt (avant 1 an) peut être un facteur favorable mais non obligatoire à la maîtrise de l'accord des verbes localisables. En effet, aucun enfant ayant appris la LSQ dans leur première année de vie n'a obtenu un résultat nul de verbes localisés correctement. Pourtant, il est impossible de généraliser, compte tenu du nombre restreint de sujets ayant participé à la recherche et de leur répartition inégale dans les différents groupes (8 sujets ont appris la LSQ entre 0-12 mois, 4 sujets l'ont appris entre 13-24 mois et 3 autres, entre 25-36 mois).

Depuis 1992, l'Institut Raymond-Dewar (IRD) a instauré des journées LSQ, au programme 0-4 ans, permettant aux jeunes enfants sourds de développer leurs capacités langagières en LSQ en leur fournissant, entre autres, des modèles d'adultes sourds. Étant donné que la plupart des enfants sourds obtiennent des services à l'IRD pendant leur petite enfance, la participation à ces journées est considérée comme une variable potentielle. La figure 16 donne un aperçu des résultats des enfants en fonction de leur fréquentation aux journées LSQ.

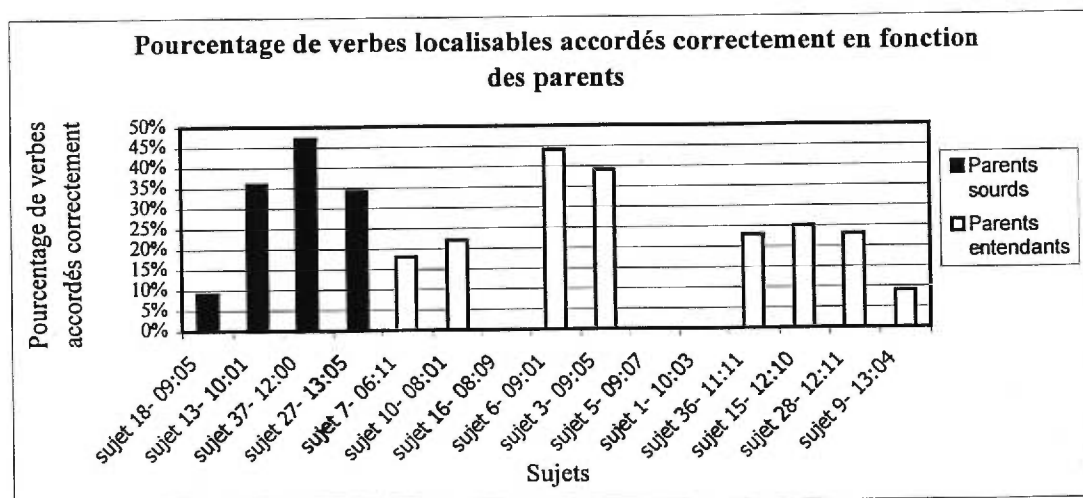
Figure 16



Chez les sujets ayant participé aux journées LSQ offertes à l'IRD (catégorie "oui"), les pourcentages de verbes localisables accordés correctement varient entre 9% et 47% pour une moyenne de 24%. Chez ceux qui n'ont pas participé (catégorie "non"), les résultats varient entre 0% et 44% pour une moyenne de 21%. Par ailleurs, les deux catégories affichent des résultats aussi élevés que 47% et 44%. Cependant, on observe que les pourcentages nuls se retrouvent uniquement chez les sujets qui n'ont pas participé aux journées LSQ. Mis à part cette dernière observation, il ne semble pas y avoir de différence importante entre les deux groupes.

Les enfants qui ont participé aux journées LSQ ont eu la chance d'avoir un modèle langagier adulte compétent en langue signée du moins à quelques reprises dans leur enfance. Toutefois, les enfants qui ont des parents sourds utilisant la LSQ bénéficient quotidiennement de cet avantage contrairement aux enfants de parents entendants. La figure ci-dessous illustre les résultats obtenus en fonction de la famille des enfants.

Figure 17



Les enfants de l'échantillon ayant des parents sourds obtiennent des pourcentages variant entre 9% et 47% pour une moyenne de 31.5%. De façon générale, trois enfants sur quatre ont un pourcentage de verbes localisables correctement localisés supérieur à 30%. Il est à souligner que la seule enfant de cette catégorie (enfants sourds de parents sourds) à avoir un pourcentage inférieur à ses pairs a une mention dans son dossier indiquant

qu'elle est plutôt oraliste malgré la présence des 2 parents sourds et qu'elle a des difficultés de compréhension. Ces informations pourraient expliquer en partie le pourcentage obtenu.

Par contre, les pourcentages les plus élevés ne sont pas réservés qu'aux enfants de parents sourds puisque deux sujets de parents entendants (#3 et #6) obtiennent des résultats de 39% et 44%. Toutefois, les enfants de parents entendants obtiennent en moyenne 18.5% de verbes localisés correctement avec des résultats variant entre 0% et 44%. En comparant les moyennes, une différence de 13% est relevée entre les deux catégories. De plus, il est à noter que les trois sujets (#1, #5, #16) qui ont obtenu un pourcentage nul de verbes localisables accordés correctement ont tous des parents entendants.

Ainsi, les résultats semblent indiquer que la présence de parents sourds est favorable, mais pas obligatoire pour que les enfants soient capables de faire l'accord correct des verbes localisables. Les données ne sont toutefois pas généralisables compte tenu de l'étendue limitée des sujets.

### **1.3 Analyse des erreurs dans l'accord des verbes localisables**

L'analyse précédente tenait compte des accords corrects; regroupant les verbes non localisés justifiés et les verbes localisés dont l'accord est exact. La présente partie s'attarde sur les accords erronés et est également divisée en deux parties : les verbes non localisés non justifiés et les verbes localisés non adéquatement.

Le verbe localisable qui demeure non localisé est considéré comme une erreur lorsqu'il a un argument lui permettant d'être articulé en dehors de l'espace neutre et qu'il ne l'est pas. Il est à mentionner que cette capacité à localiser le verbe sur le locus de son argument pourrait être liée à la capacité de situer un nom dans l'espace et à utiliser des pronoms. Il serait intéressant d'en démontrer le lien. Certains verbes peuvent également être localisés tout en étant inexacts. Le tableau VII comporte les erreurs produites par les enfants en fonction de la forme du verbe (localisé ou non).

Tableau VII  
Répartition des erreurs selon la forme du verbe (localisé ou non)

Signeur	Âge du signeur	Nombre total (d'occurrence) de verbes localisables produits	Accord erroné	
			Verbe Non localisé	Verbe localisé
7	06:11	11	9	0
10	08:01	37	28	1
16	08:09	10	9	0
6	09:01	18	7	3
3	09:05	31	8	11
18	09:05	35	18	14
5	09:07	23	18	5
13	10:01	28	17	1
1	10:03	6	6	0
36	11:11	40	29	2
37	12:00	36	17	2
15	12:10	28	18	3
28	12:11	26	19	1
9	13:04	32	27	2
27	13:05	35	22	1
TOTAL		396	252	46
Pourcentage		100%	63,6%	11,6%
Moyenne		26,4	16,8	3,1

Le tableau VII permet de constater que les erreurs constituent un peu plus de 75% des verbes localisables produits (en accord avec les résultats précédents concernant la justesse des accords, c'est-à-dire, 25%). Parmi celles-ci, on observe que les enfants utilisent peu l'espace dans l'accord des verbes localisables. En effet, 63.6% des verbes localisables produits ne sont pas localisés alors qu'ils devraient l'être. Ainsi, dans plus de la moitié des cas, le verbe localisable est tout simplement réalisé sous sa forme de citation. On remarque également que le nombre d'erreurs de ce type est élevé tant chez les sujets plus âgés que chez les sujets plus jeunes.

Seulement 16.6% des erreurs concernent des verbes qui sont localisés. On s'aperçoit que les enfants #3 et #18 ont un nombre disproportionné de verbes localisables erronés en rapport avec leurs pairs. Effectivement, ces enfants ont respectivement 11 et 14 erreurs d'accord alors que leurs confrères en ont entre 0 et 5 erreurs de ce type. Il est à rappeler que l'enfant #18 a appris la LSQ dès la naissance puisqu'elle a deux parents sourds et elle a participé aux journées bilingues offertes à l'IRD. De plus, un style plutôt oraliste



et des difficultés de compréhension sont notés par l'orthophoniste qui suit cette enfant de 9 ans et demi. Ainsi, il n'est pas impossible que cette enfant présente d'autres problèmes qui pourraient expliquer ses résultats. Il est aussi possible que ces enfants soient en train d'acquérir le système d'accord verbal et fonctionnent par essais et erreurs, ce qui est tout de même mieux que de ne pas accorder le verbe comme le font les autres enfants.

Une analyse approfondie des verbes localisés erronés a permis de relever 3 principaux types d'erreurs : le verbe est localisé à un autre endroit dans l'espace que sur le locus préalablement établi pour l'argument; le verbe est localisé sur un locus non identifiable; les erreurs liées au jeu de rôle. Le tableau VIII présente la répartition des différentes erreurs commises par les enfants.

Tableau VIII

Types d'erreurs que les enfants font en localisant leurs verbes

Signeur	TYPES D'ERREUR DES VERBES LOCALISES			
	Nombre total de verbes localisés erronés	Ne spécifie pas le référent du locus	Locus préalablement établi non respecté	Liée au jeu de rôle
Sujet 7- 06:11	0	0	0	0
Sujet 10- 08:01	1	1	0	0
Sujet 16- 08:09	0	0	0	0
Sujet 6- 09:01	3	2	0	1
Sujet 3- 09:05	11	9	1	1
Sujet 18- 09:05	14	13	1	0
Sujet 5- 09:07	5	5	0	0
Sujet 13- 10:01	1	0	1	0
Sujet 1- 10:03	0	0	0	0
Sujet 36- 11:11	2	2	0	0
Sujet 37- 12:00	2	2	0	0
Sujet 15- 12:10	3	3	0	0
Sujet 28- 12:11	1	1	0	0
Sujet 9- 13:04	2	2	0	0
Sujet 27- 13:05	1	1	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>46</b>	<b>41</b>	<b>3</b>	<b>2</b>
<b>Pourcentage</b>	<b>100%</b>	<b>89%</b>	<b>7%</b>	<b>4%</b>
<b>Moyenne</b>	<b>3</b>	<b>2,7</b>	<b>0,2</b>	<b>0,1</b>

Les données démontrent que la principale erreur que les enfants commettent en localisant leurs verbes localisables est de ne pas préciser ce avec quoi le verbe s'accorde. Ainsi, 89% des verbes localisés sont erronés dû au fait qu'ils ont subi un changement de

lieu d'articulation sur un locus qui n'a pas été spécifié. Par exemple, l'enfant #28 au temps 00 :10 :59 :0 réalise le verbe TOMBER à la troisième personne, plus précisément à sa gauche. Mais le locus n'a pas été préalablement spécifié de sorte qu'on ne sait pas qui tombe. Hypothétiquement, ce type d'erreur peut être associé à la capacité à situer un nom dans l'espace en localisant le verbe ou à celle de comprendre qu'il faut situer un nom pour ensuite y référer avec le verbe.

Seulement 3 verbes articulés sur un autre locus que celui de l'argument du verbe ont été repérés dans le corpus des enfants #3, #13 et #18. Ce type d'erreur ne représente que 7% des verbes localisés et ne semble pas habituel chez les enfants de notre échantillon puisqu'une seule erreur de ce type est relevée par enfant. Par exemple, au temps 00 :24 :39 :8 l'enfant #3 signe le verbe OUVRIR-PORTE à sa gauche alors qu'il avait situé la porte du côté opposé auparavant. Plusieurs hypothèses d'explications peuvent être émises : l'enfant a oublié qu'il a déjà situé la porte à sa droite, il reprend un ancien locus de ce référent, il n'a pas spécifié un changement de référent selon l'histoire, etc.

Les trois enfants ayant commis ce type d'erreur ont entre 9 ans et demi et 10 ans. Les résultats de l'analyse permettent de penser qu'à cet âge les enfants ont compris que l'espace peut être utilisé dans l'accord des verbes localisables, mais ils ne saisissent pas encore comment intégrer le verbe dans leur discours de manière à créer une cohésion et une cohérence entre le nom, le pronom et le verbe. Il est également possible que ces enfants ne soit pas encore en mesure de maintenir le locus d'un référent tout au long du discours, mais qu'ils soient rendus à une étape d'essais et d'erreurs ce qui représente tout de même un pas vers l'avant.

De même, uniquement deux erreurs liées au jeu de rôle ont été repérées dans le discours de deux enfants (#3 et #6). Par exemple, l'enfant #3 au temps 00 :25 :59 :7 change de mimique, abaisse les épaules et la tête puis réalise le verbe SE-METTRE-EN-BOULE pour expliquer que le protagoniste dont il assume le rôle se roule sur lui-même. Cependant, l'enfant a omis de préciser quel personnage il incarne à son interlocuteur. Ces erreurs ne constituent que 3% des verbes localisés erronés. Les erreurs de ces deux

enfants de 9 ans et 9 ans et demi permettent de penser que la maîtrise de l'accord verbal dans toutes les fonctions de l'espace est beaucoup plus complexe qu'un simple changement de lieu d'articulation du verbe.

Il est à souligner que les deux enfants ayant produit le plus d'erreurs (#3 et #18) ont également plus d'un type d'erreurs. En effet, l'enfant # 3 âgé 9 ans et demi est le seul enfant à présenter les 3 types d'erreurs relevées.

#### **1.4. Conclusion de l'analyse des verbes localisables**

En somme, la grande majorité des verbes localisables produits ne sont pas localisés alors qu'ils devraient l'être (63%). Ainsi, les enfants de l'échantillon ont plus tendance à signer les verbes localisables sous leur forme de citation qu'à les localiser. En contrepartie, seulement 36% des verbes localisables produits sont localisés, mais lorsqu'ils sont localisés, ils le sont correctement dans 70% des cas (soit 24.5% des verbes localisables produits sont adéquatement accordés).

À l'exception de deux enfants (#1 et #16), tous les enfants sont capables de localiser au moins une fois un verbe localisable. En moyenne, 32% des verbes localisables produits par les enfants ont eu un changement le lieu d'articulation. Ainsi, les enfants ne localisent qu'un tiers des verbes localisables qu'ils produisent alors que les adultes de l'étude de Dubuisson et al. (en préparation) le font systématiquement et sans erreur.

Les données recueillies sur l'enfant #16 permettent de penser que cet enfant a un système de signes plus près du français signé que de la LSQ. Le français signé étant un code artificiel dans lequel l'espace n'a pas de fonction grammaticale, cela pourrait expliquer le pourcentage nul de verbes localisés chez cet enfant puisque l'accord verbal en LSQ se produit dans l'espace. De même, une analyse superficielle du corpus de l'enfant #1 permet de croire que la syntaxe de cette enfant se rapproche davantage de celle du français que de celle de la LSQ. Ces informations permettent de penser que le français signé peut influencer l'utilisation de l'espace pour l'accord des verbes localisables.

Parmi les verbes qui sont localisés, 70% sont accordés correctement alors que les autres sont mal accordés. Ainsi, les résultats permettent de déduire que les enfants n'utilisent pas l'espace dans l'accord des verbes localisables, mais lorsqu'ils l'utilisent, le verbe est généralement bien accordé. Toutefois, chez tous les sujets, moins de 50% des verbes sont accordés correctement.

Sur quinze sujets, trois enfants n'ont aucun verbe localisable accordé correctement. Parmi ceux-ci, deux enfants n'ont jamais localisé leurs verbes alors que le troisième localise certains verbes, mais aucun n'est conforme aux règles d'accord. De plus, il est à souligner qu'aucun des enfants ayant appris la LSQ dans leur première année de vie ou/et ayant participé aux journées LSQ offertes à l'IRD ou/et ayant des parents sourds ou/et ayant plus de 11 ans ou/et est en deuxième cycle au primaire n'a obtenu un pourcentage nul de verbes localisés ou de verbes accordés correctement. Cette constatation permet de penser que plus l'enfant est exposé à la langue (parce qu'il l'a apprise jeune ou parce qu'il est plus vieux) et plus le modèle dont il dispose est compétent (parce qu'il côtoie des auxiliaires parentales sourdes en fréquentant les journées LSQ ou parce qu'il a des parents sourds), plus il a de chance de saisir les règles d'accord et de les produire correctement.

L'analyse spécifique des facteurs tels que l'âge, le sexe et la scolarité des sujets ainsi que la fréquentation des journées LSQ permet de constater qu'ils ont peu d'influence sur la maîtrise de l'espace. Cependant, le fait d'avoir appris la LSQ très tôt (entre 0 et 12 mois) ou des parents sourds semble être favorable, mais non obligatoire dans l'acquisition de l'accord des verbes localisables.

Les enfants de notre échantillon commettent deux principales erreurs en accordant les verbes localisables. Dans la grande majorité des cas, le verbe n'est tout simplement pas accordé, c'est-à-dire que le verbe est signé sous sa forme de citation et qu'il n'a subi aucun changement de lieu d'articulation. En d'autres termes, l'enfant n'utilise pas l'espace pour marquer l'accord verbal.

Une autre erreur majeure est relevée lorsque les enfants localisent leurs verbes localisables sans préciser avec quoi ils l'accordent. Ainsi, l'enfant modifie le lieu d'articulation du verbe, mais ne précise pas à quelle entité se réfère le locus sur lequel le verbe est articulé.

## *2. ANALYSE DE L'UTILISATION DE L'ESPACE DANS L'ACCORD DES VERBES DIRECTIONNELS*

De la même façon que pour les verbes localisables, l'analyse des verbes directionnels est divisée en trois grandes étapes : 1-l'analyse des verbes qui ont subi un changement de lieux d'articulation (que le verbe soit accordé adéquatement ou non), 2-l'analyse des verbes accordés adéquatement, 3-l'analyse des erreurs. Les deux dernières étapes sont chacune subdivisées en deux autres parties soit l'analyse des verbes ayant subi une modification de lieux d'articulation (accordés) et ceux qui sont demeurés sous leur forme de citation (non accordés). En d'autres mots, la première partie permet de voir si les enfants utilisent l'espace dans l'accord des verbes directionnels (peu importe l'exactitude de l'accord, soit l'analyse des verbes accordés adéquatement et les verbes accordés non adéquatement) alors que les deux autres parties analysent les accords adéquats (verbes accordés adéquatement et verbes non accordés mais justifiés) ainsi que les erreurs (verbes accordés non adéquatement et verbes non accordés non justifiés).

### **2.1. Analyse des verbes qui ont subi un changement de lieux d'articulation**

Par sa structure phonologique, le verbe directionnel a deux lieux d'articulation modifiables lui permettant d'être articulé dans l'espace afin de marquer l'accord avec ses arguments. Ainsi, le pourcentage de verbes directionnels ayant subi un changement de lieux d'articulation par rapport à leur forme de citation, c'est-à-dire de verbes accordés (adéquatement ou non) est présenté dans le tableau IX. Ainsi, les données ne tiennent pas compte de l'exactitude de l'accord, mais donnent une idée de la proportion d'utilisation de l'espace dans l'accord des verbes directionnels chez des enfants de 6 à 13 ans.

Tableau IX  
Pourcentage de verbes directionnels accordés chez les enfants

Sujets	Âge du signeur	Nombre d'occurrences de verbes directionnels accordés	Nombre total (d'occurrences) de verbes directionnels produits	Pourcentage de verbes directionnels accordés
7	06:11	1	3	33%
10	08:01	4	8	50%
16	08:09	2	8	25%
6	09:01	10	18	55%
3	09:05	4	7	57%
18	09:05	11	16	69%
5	09:07	3	8	38%
13	10:01	7	12	58%
1	10:03	3	6	50%
36	11:11	6	18	33%
37	12:00	14	15	93%
15	12:10	6	15	40%
28	12:11	9	22	41%
9	13:04	4	17	24%
27	13:05	3	17	18%
TOTAL		87	190	--
Pourcentage		46%	100%	--
Moyenne		5,8	12,7	46%

Le nombre total d'occurrences de verbes directionnels produits pas les enfants varie considérablement d'un enfant à l'autre, entre 3 (enfant #7) et 22 (enfant #28). Les données du tableau IX permettent de constater qu'il en est de même pour le pourcentage de verbes directionnels accordés, variant entre 18% (enfant #27) et 93% (enfant #37) pour une moyenne de 46%. Ainsi, tous les enfants utilisent l'espace pour accorder les verbes directionnels entre 1 fois (sujet #7) et 14 fois (sujet #37) dans les deux premières minutes de leur récit. Ces résultats nous indiquent que tous les enfants peuvent utiliser l'espace dans l'accord des verbes directionnels.

Étrangement, l'enfant #27 (âgé de 13 ans et demi) qui a obtenu le plus faible pourcentage de verbes directionnels accordés est le sujet le plus âgé de l'échantillon. De plus, cette dernière est en 5<sup>e</sup> année, a deux parents sourds, a appris la LSQ dès son plus jeune âge mais n'a pas participé aux journées d'immersion LSQ offertes à l'IRD. Par contre, l'enfant #37 (qui lui, a obtenu le plus haut score de verbes directionnels

accordés) semble se trouver dans des conditions favorables à l'apprentissage de la LSQ puisqu'il a appris la langue dès sa naissance, a des parents sourds et a fréquenté les journées LSQ offertes à l'IRD.

La proportion de verbes directionnels accordés ne représente que 46% du nombre total de verbes directionnels produits. De plus, on remarque qu'uniquement un tiers des sujets (sujets #3, #6, #13, #18, #37) ont plus de la moitié de leurs verbes directionnels accordés. Ces derniers sont âgés entre 9 ans et 12 ans. Cette observation nous permet de penser que la maîtrise de l'espace n'est pas encore complète même à ces âges.

Il est possible de comparer les résultats des enfants à ceux d'adultes sourds signeurs natifs. Ainsi, les données de l'étude de Dubuisson et al. (en préparation) sont présentées dans le tableau suivant.

Tableau X  
Pourcentage de verbes directionnels accordés chez les adultes

Sujets	Durée de l'histoire	Nombre de verbes directionnels non accordés	Nombre de verbes directionnels accordés	Nombre total de verbes directionnels produits	Pourcentage de verbes directionnels accordés
1	2:37.1	0	33	33	100%
2	1:53.8	0	27	27	100%
4	3:39.7	0	41	41	100%
6	3:09.3	0	23	23	100%

Chez tous les sujets adultes, 100% des verbes directionnels sont accordés, c'est-à-dire qu'ils subissent des changements de lieux d'articulation. Ainsi, tous les verbes directionnels produits par les adultes sont articulés dans l'espace de manière à marquer la relation du verbe avec ces arguments alors que chez les enfants, seulement 46% (en moyenne) des verbes directionnels sont accordés. Ces résultats peuvent indiquer que les enfants ont partiellement compris l'importance de changer l'articulation du verbe directionnel dans l'accord avec ses arguments.

Afin de mieux comprendre comment les enfants sourds exploitent l'espace pour accorder les verbes directionnels, la prochaine analyse nuance qualitativement les

données du tableau IX. Pour en faciliter la compréhension, l'analyse des verbes directionnels sera effectuée selon l'exactitude de l'accord : l'analyse des verbes accordés adéquatement (incluant les verbes qui ont et ceux qui n'ont pas subi de changements de lieux d'articulation) et l'analyse des erreurs (produites en accordant les verbes ainsi que ceux qui ne sont pas accordés alors qu'ils devraient l'être).

## **2.2. Analyse des verbes directionnels accordés adéquatement**

Nous avons vu qu'un verbe directionnel est adéquatement accordé s'il a subi un changement de deux lieux d'articulation ou d'un lieu d'articulation et de l'orientation de la main en rapport avec les loci de ses arguments. Ces arguments doivent être au préalable clairement identifiés et/ou associés à des loci spécifiques (le signeur utilise un lieu dans l'espace pour représenter arbitrairement un nom) et le verbe doit alors respecter ces loci, c'est-à-dire qu'il doit les inclure dans son articulation selon le rôle thématique des arguments qu'ils représentent.

On se souvient également que dans certains cas, le verbe peut ne pas être accordé et être adéquat (ex : le verbe est utilisé dans sa forme de citation, il n'a qu'un argument contrôleur d'accord). Ces verbes sont compilés dans la catégorie « accord correct » puisqu'une justification permet d'expliquer leur condition. Le tableau XI (présenté à la page suivante) affiche les résultats de verbes directionnels accordés correctement ainsi que ceux qui ne sont pas accordés sans qu'il y ait d'erreur.

Le tableau XI permet de constater que la proportion de verbes directionnels (ayant subi un changement dans leur structure phonologique ou non) dont l'accord est correct correspond à 15% du nombre total de verbes directionnels produits (5% de verbes non accordés justifiés<sup>20</sup> et 10% de verbes accordés adéquatement). Ainsi, parmi les 87 verbes directionnels ayant subi une modification de lieu d'articulation ou d'orientation de la main (se référer au tableau IX), uniquement 19 le sont adéquatement, c'est-à-dire environ un cinquième.

---

<sup>20</sup> Il est à noter que ce pourcentage ne sera plus pris en compte lors des analyses subséquentes.



Tableau XI

Pourcentage de verbes directionnels accordés adéquatement chez les enfants.

Signeur	Âge du signeur	Nombre total (d'occurrence) de verbes directionnels produits	Accord correct		
			Non accordé	Accordé	Pourcentage de verbes directionnels accordés correctement
7	06:11	3	0	0	0%
10	08:01	8	0	1	13%
16	08:09	8	1	0	0%
6	09:01	18	3	1	6%
3	09:05	7	0	3	43%
18	09:05	16	0	1	6%
5	09:07	8	0	0	0%
13	10:01	12	0	2	8%
1	10:03	6	0	1	17%
36	11:11	18	2	1	6%
37	12:00	15	0	2	13%
15	12:10	15	1	4	27%
28	12:11	22	0	0	0%
9	13:04	17	3	1	6%
27	13:05	17	0	2	12%
TOTAL		190	10	19	--
Pourcentage		100%	5%	10%	--
Moyenne		12,7	0,7	1,3	10%

Tel que mentionné, certains verbes du corpus n'ont pas présenté de changement de lieu d'articulation puisqu'il n'y avait pas lieu de le faire. Ces verbes représentent 5% du nombre total de verbes directionnels produits chez nos sujets. Dans le but d'en comprendre les raisons, ils sont analysés plus en détail. Deux justifications ont été relevées.

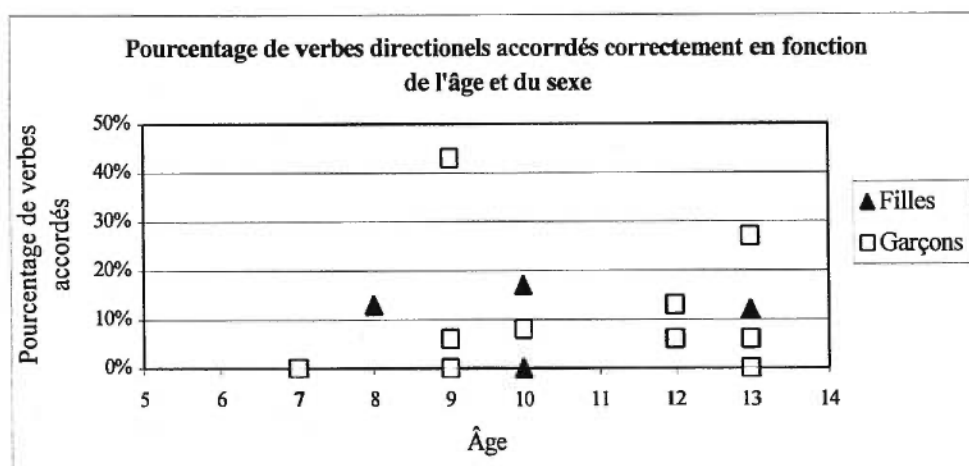
Dans un premier temps, certains enfants ont dédoublé leurs verbes et n'ont accordé qu'un des deux verbes mentionné. Par exemple, l'enfant #16 au temps 00 :02 :02 :0 explique que le personnage du chat répond « non » à la requête du pirate. Pour ce faire, il signe DIRE DIRE-NON. Cependant, dans l'exemple mentionné, le verbe "dire" est sous-entendu dans l'adverbe de négation non et l'enfant n'était pas obligé de le précéder du verbe "dire". Devant cette répétition, l'enfant n'a accordé que la seconde mention plus complète du verbe, il aurait été redondant d'accorder deux fois le même verbe présenté de deux façons différentes. D'autres enfants ont présenté des productions similaires. De

la même façon, certains verbes directionnels ne sont pas accordés parce qu'ils ne sont qu'une répétition immédiate d'une action déjà exprimée. Par exemple, l'enfant #6 au temps 00 :58 :53 :8 articule une deuxième fois le verbe PRENDRE.

Quant aux verbes directionnels accordés correctement, ils représentent 10% du nombre total de verbes produits. Les pourcentages varient entre 0% (sujets #5, #7, #16 et #28) et 43% (sujet #3) pour une moyenne de 10%. Dans l'ensemble, indépendamment de l'âge des enfants, moins de 50% des verbes directionnels sont accordés correctement. Plus précisément, à l'exception du sujet #3 âgé de neuf ans et demi, qui a obtenu un pourcentage de 43%, les autres enfants de l'échantillon ont des scores inférieurs à 30%. Rappelons que tous les adultes de l'étude de Dubuisson et al. (en préparation) présentaient un résultat de verbe accordables accordés sans erreur de 100%.

Une analyse plus approfondie des verbes directionnels accordés correctement chez les enfants montre qu'il n'y a pas de lien évident entre la capacité à utiliser l'espace pour ces verbes et l'âge ou le sexe. La figure 18 illustre cette observation.

Figure 18



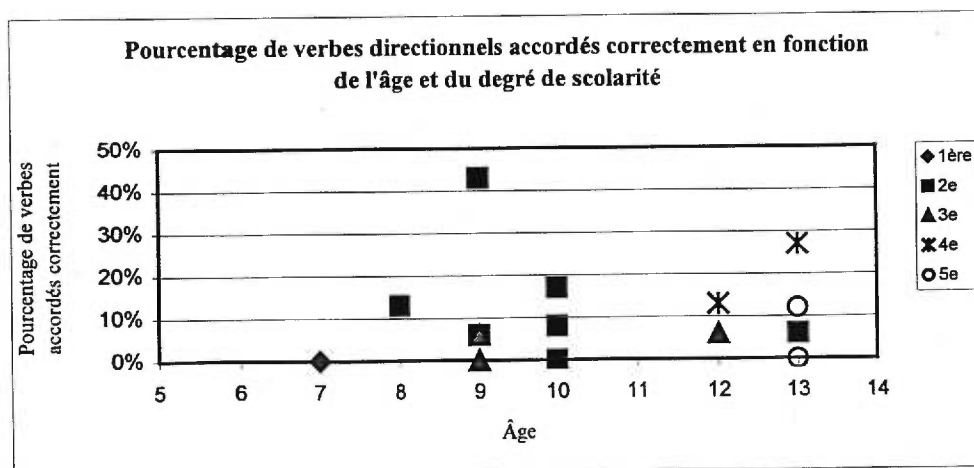
La figure 18 permet de voir que les pourcentages nuls de verbes directionnels accordés correctement se retrouvent tant chez les sujets plus jeunes que chez les plus âgés. En effet, le plus jeune sujet de l'échantillon (enfant #7 âgé de 6:11) n'a accordé aucun verbe

directionnel correctement, tout comme un autre enfant de 12 ans 11 mois (sujet #28). Chez ce dernier, le résultat est surprenant puisque cet enfant a un frère aîné sourd signeur natif comme lui, et a fréquenté les journées LSQ offertes à l'IRD. Seule une difficulté persistante reliée au français écrit a été notée par l'orthophoniste. Quant au sujet #16 qui n'a lui non plus accordé aucun verbe directionnel adéquatement, il faut se rappeler que cet enfant de huit ans neuf mois a fréquenté l'école orale avant d'être réorienté à l'école Gadbois à l'âge de sept ans et demi ce qui pourrait hypothétiquement expliquer le résultat obtenu.

On remarque également que les deux plus hauts pourcentages obtenus (43% et 27%) sont réalisés par des garçons (sujets #3 et #15). Toutefois, il est peu probable que le sexe puisse influencer la maîtrise de l'espace.

Les résultats obtenus en fonction de l'âge et du niveau scolaire des enfants sont présentés dans la figure 19.

Figure 19



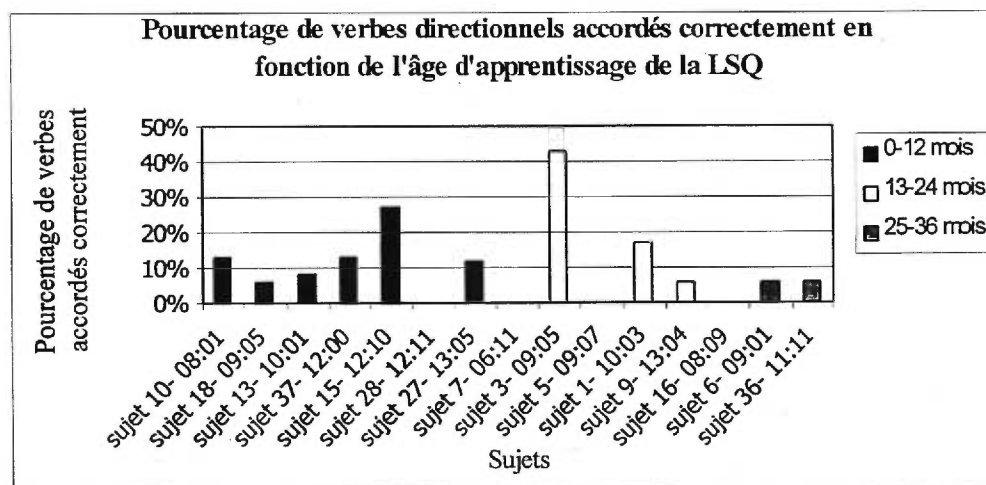
De la même façon que pour l'âge et le sexe, il ne semble pas y avoir de lien entre la maîtrise des verbes directionnels et le degré de scolarité. En effet, un enfant de deuxième année (sujet #3) a réussi à bien accorder 43% de ses verbes directionnels alors qu'un

autre de cinquième année (sujet #28) n'en a réussi aucun. Toutefois, il n'est pas impossible qu'il s'agisse d'un simple hasard d'échantillonnage.

L'enfant #7, qui est le plus jeune sujet et le seul à être en 1ère année, ne présente aucun verbe directionnel accordé correctement. Ceci pourrait être attribuable à son jeune âge, mais il est impossible de vérifier cette hypothèse compte tenu qu'il est le seul sujet dans cette catégorie.

La maîtrise des règles d'accord des verbes directionnels pourrait aussi dépendre en partie de l'âge d'apprentissage de la LSQ. Afin de vérifier si cette hypothèse est plausible, le pourcentage de verbes directionnels accordés correctement en fonction de l'âge d'apprentissage de la LSQ chez nos sujets est illustré par la figure 20.

Figure 20

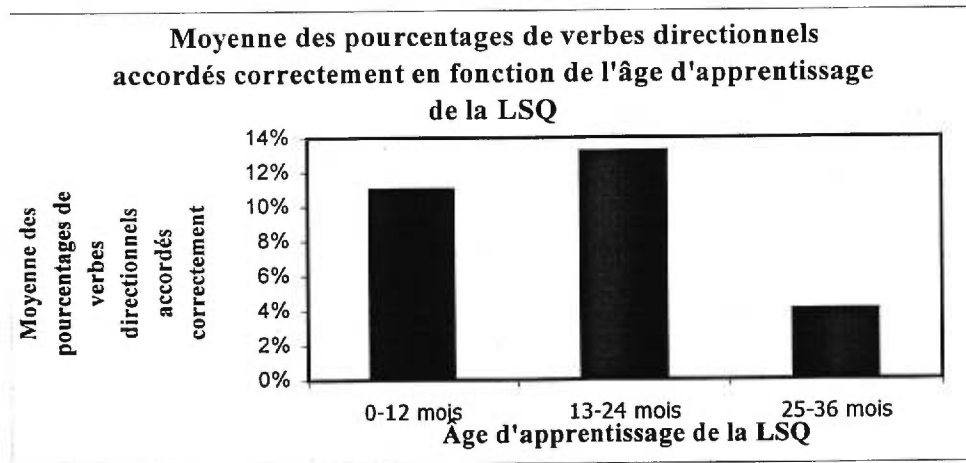


Le pourcentage de verbes accordés correctement varie entre 0% (enfant #28) et 27% (enfant #15) chez les sujets ayant appris la LSQ entre 0 et 12 mois (inclusivement) pour une moyenne de 11%. Chez les enfants du deuxième groupe (ayant appris la LSQ entre 13 et 24 mois inclusivement), ce pourcentage varie entre 0% (enfants #5 et #7) et 43% (enfant #3) pour une moyenne de 13,2%. Tandis que les enfants du dernier groupe (qui ont appris la LSQ entre 25 et 36 mois inclusivement) obtiennent des résultats entre 0% (sujet #16) et 6% (sujets #6 et #36) pour une moyenne de 4%. Ainsi, des pourcentages

nuls de verbes directionnels accordés correctement se retrouvent dans chacun des trois groupes.

Malgré ce constat, les moyennes des pourcentages de verbes accordés correctement des enfants ayant appris la LSQ dans leurs deux premières années de leur vie sont plus élevées que celle des enfants ayant appris la langue entre 25 et 36 mois. En fait, l'écart des moyennes des deux premiers groupes est moins marqué que celui entre les catégories extrêmes ou entre le 2e et le 3e groupe. Cette observation est illustrée par la figure 21.

Figure 21

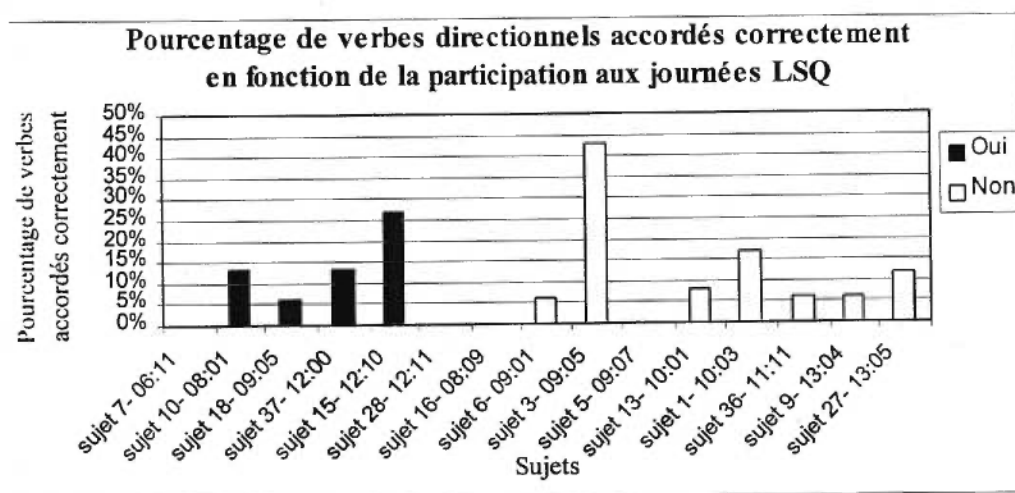


Une différence de seulement 2.2% est observable entre les enfants du premier groupe (0-12mois) et ceux du deuxième groupe (13-24 mois). L'écart est plus marqué (9.2%) lorsqu'on compare les deux derniers groupes (13-24 mois et 25-36 mois) et les deux catégories extrêmes (0-12mois et 25-36 mois), soit 7%. Ainsi, les enfants ayant appris la LSQ avant l'âge de deux ans obtiennent généralement de meilleurs résultats que les enfants ayant appris la langue après cet âge. Ces résultats semblent indiquer que les enfants ayant débuté l'apprentissage de la LSQ avant l'âge de 2 ans ont de meilleures compétences morpho-syntaxiques (du moins en ce qui à trait à l'accord des verbes directionnels) que les enfants ayant commencé plus tardivement. Ces résultats semblent concorder avec ceux de Mayberry (1993), Newport (1991) ainsi que Newport et

Suppalla (1990) qui indiquent que l'enfant qui débute l'apprentissage de la langue première à l'âge de 3-4-5 et 6 ans n'atteindra jamais le niveau de compétence dans cette langue de l'enfant qui commence tôt après sa naissance.

Afin de voir si le fait de côtoyer des adultes sourds dans le cadre des journées LSQ offertes à l'IRD influence le pourcentage de verbes directionnels accordés correctement, nous avons regroupé ces informations pour chacun des enfants à la figure 22.

Figure 22

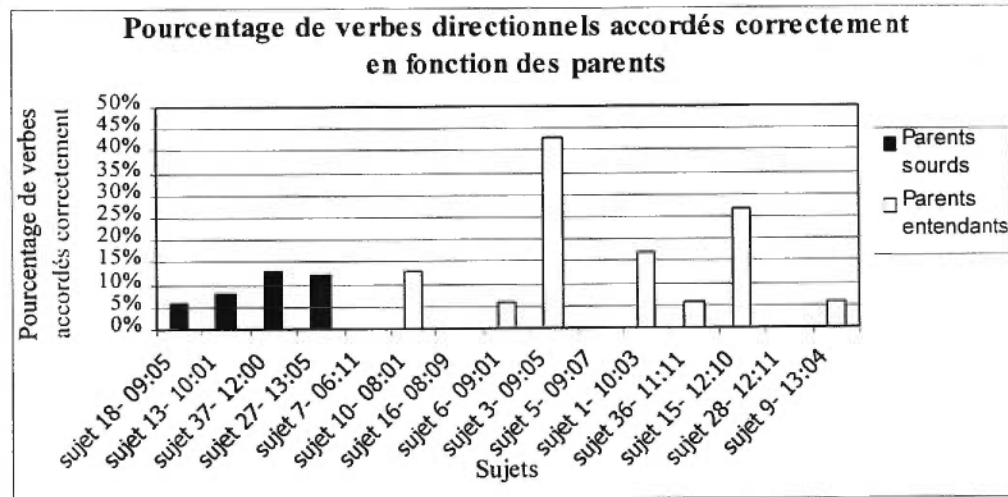


Chez les enfants qui ont participé aux journées LSQ de l'IRD (catégorie "oui"), les pourcentages de verbes directionnels accordés correctement varient entre 0% (sujets #7 et 28) et 27% (sujet #15) pour une moyenne de 9,8%. Chez ceux qui n'y ont pas participé (catégorie "non"), les résultats varient entre 0% (sujets #5 et #16) et 43% (sujet #3) pour une moyenne de 10,8%. Il ne semble pas y avoir de différence marquante entre les deux catégories puisque l'écart entre les deux moyennes des pourcentages de verbes directionnels accordés correctement n'est que d'un pour cent. On remarque également que les deux catégories ont des résultats aussi faibles que 0% ainsi que des pourcentages élevés (43% et 27%).

Parallèlement, les enfants de parents sourds peuvent également profiter de modèle langagier adulte compétent de la part de leurs parents, contrairement aux enfants de

parents entendants. Afin de voir l'influence possible de ce facteur, les données selon les parents de chacun sont illustrées dans la figure 23.

Figure 23



La figure 23 permet de constater qu'aucun enfant de parents sourds n'obtient un pourcentage nul de verbes directionnels accordés correctement. En effet, les enfants de cette catégorie obtiennent un pourcentage variant entre 6% (enfant #18) et 13% (enfant #37) pour une moyenne de 9.8%. Hypothétiquement, le fait d'avoir des parents sourds pouvant offrir un modèle langagier adulte compétent quotidiennement pourrait favoriser le développement de l'accord verbal chez les sujets de notre étude.

Toutefois, même si la présence de parents sourds semble favorable à la maîtrise des verbes directionnels, elle n'est pas obligatoire puisque deux enfants de parents entendants (#3 et #15) ont obtenu les deux meilleurs pourcentages de l'échantillon. Notons que l'enfant #3, qui a accordé adéquatement 43% des verbes directionnels, est âgé de neuf ans et demi, n'a pas de parents sourds, a appris la langue signée à l'âge de deux ans et n'a pas fréquenté les journées LSQ offertes à l'IRD. Ces données sont encourageantes puisqu'elles pourraient signifier qu'un enfant est apte à saisir les règles grammaticales de la langue malgré un contact plus restreint avec la LSQ.

Malgré cela, les enfants de parents entendants obtiennent en moyenne 10.7% de verbes directionnels accordés adéquatement avec des résultats variant entre 0% (sujets #5, #7, #16 et #28) et 43% (sujet #3).

### 2.3. Analyse des erreurs dans l'accord des verbes directionnels

L'analyse des erreurs sera également divisée en deux parties : l'analyse des verbes non accordés et non justifiés ainsi que l'analyse des erreurs dans le choix du changement de lieu d'articulation du verbe. Ces deux types d'erreurs sont regroupés dans le tableau XII suivant.

Tableau XII

Répartition des erreurs selon la forme du verbe (accordé ou non)

Signeur	Âge du signeur	Nombre total (d'occurrence) de verbes directionnels produits	Accord erroné	
			Non accordé	Accordé
7	06:11	3	2	1
10	08:01	8	4	3
16	08:09	8	5	2
6	09:01	18	5	9
3	09:05	7	3	1
18	09:05	16	5	10
5	09:07	8	5	3
13	10:01	12	5	5
1	10:03	6	3	2
36	11:11	18	10	5
37	12:00	15	1	12
15	12:10	15	8	2
28	12:11	22	13	9
9	13:04	17	10	3
27	13:05	17	14	1
Total		190	93	68
Pourcentage		100%	49%	36%
Moyenne		12,7	6,2	4,5

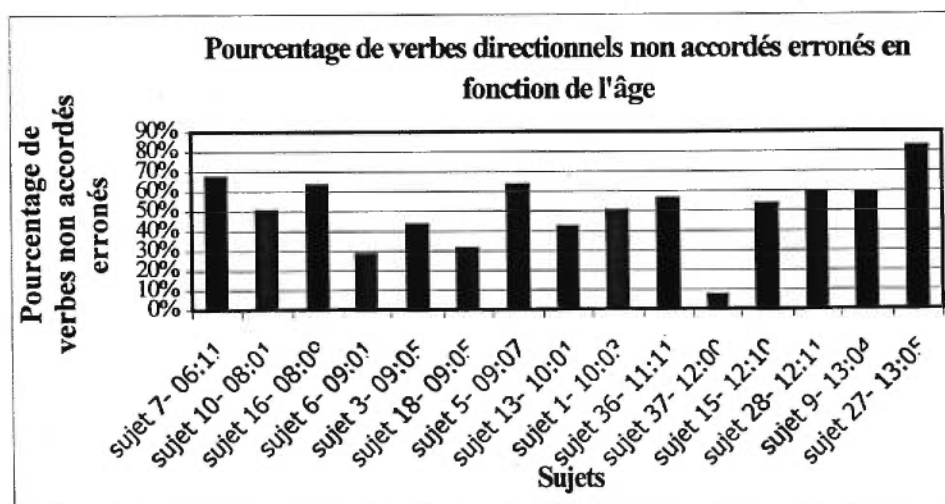
Le tableau permet de constater que les erreurs constituent 85% (49% + 36%) du nombre total de verbes directionnels produits (en accord avec les résultats précédents concernant la justesse des accords, c'est-à-dire 15%). On remarque également que le pourcentage de



verbes directionnels non accordés erronés (49%) est quasi équivalent à celui des verbes accordés erronés (36%).

Ainsi, près de la moitié des verbes directionnels produits ne sont pas accordés alors qu'ils se trouvent dans des contextes exigeant un accord. Le verbe demeure sous sa forme de citation alors qu'il a des arguments lui permettant de modifier ses lieux d'articulation ou l'orientation de la main. Le nombre de verbes directionnels non accordés erronés semble plus élevé chez les enfants plus âgés (autour de 12 ans et plus), à l'exception de l'enfant #37 âgé de douze ans et qui n'a produit qu'un verbe directionnel non accordé erroné. En effet, les enfants âgés de moins de 11 ans ont entre 2 et 5 verbes non accordés erronés alors que les enfants plus âgés, ont entre 8 à 14 erreurs de ce type (si on ne tient pas compte du résultat de l'enfant #37). Toutefois, en comparant le nombre de verbes directionnels non accordés erronés avec le nombre total de verbes produits (c'est-à-dire la proportion, plus précisément le pourcentage, de verbes directionnels non accordés erronés sur le nombre total de verbes directionnels produits), on constate que les sujets plus âgés ne font pas plus d'erreurs de ce type que leurs pairs plus jeunes. La figure 24 illustre cette observation.

Figure 24



La figure 24 permet de voir que le pourcentage de verbes directionnels non accordés erronés est aussi élevé chez les sujets plus jeunes que chez les sujets plus âgés. Les résultats varient entre 7% (sujet #37) et 82% (sujet #27) pour une moyenne de 50%. Il faut souligner que l'enfant #37, qui a le plus faible pourcentage de verbes directionnels non accordés erronés, a cependant le plus grand nombre de verbes accordés erronés. Selon ces résultats, il est possible de penser que cet enfant de 12 ans est en voie d'acquérir le système d'accord verbal et qu'il fonctionne par essais et erreurs. Mentionnons également que cet enfant a des parents sourds, a appris la LSQ dès la naissance et a participé aux journées LSQ offertes à l'IRD.

En ce qui a trait aux verbes qui sont accordés de façon erronée, ils constituent 36% du nombre total de verbes directionnels produits. On remarque que les sujets #18 et #37 qui ont commis le plus d'erreurs en accordant leurs verbes directionnels (soit 10 et 12 verbes directionnels accordés erronés ou 63% et 80% des verbes directionnels produits) sont les seuls enfants de l'échantillon à avoir appris la LSQ dès leur naissance, à avoir des parents sourds et à avoir participé aux journées d'immersion à l'IRD. Il est possible de penser que ces enfants sont en voie d'acquisition des verbes directionnels et procèdent par essais et erreurs.

Les enfants commettent différentes erreurs en accordant leurs verbes directionnels. Ainsi, les enfants peuvent modifier la morphologie du verbe par rapport à sa forme de citation, mais des différences sont notées en comparaison aux performances des adultes. Au total, six types d'erreurs ont été relevés dans le discours des sujets de notre étude. Celles-ci sont présentées dans le tableau XIII (à la page suivante) en ordre d'importance (des erreurs les plus fréquentes au moins fréquentes).

Le tableau XIII permet de constater que plus les enfants commettent des erreurs en accordant les verbes directionnels plus les types d'erreurs sont différents. En effet, les enfants (#6, #18, #28) qui ont 4 types d'erreurs chacun ont également le plus grand nombre de verbes directionnels accordés erronés. Exception faite de l'enfant #37 qui a 12 verbes directionnels accordés erronés n'a que deux types d'erreurs commises. Ainsi,

il semble que plus l'enfant produit d'erreurs en accordant les verbes directionnels plus il a de chance de commettre plusieurs types d'erreurs différents.

Tableau XIII

Types d'erreurs que les enfants font en accordant les verbes directionnels

Sujets	Âge du signeur	TYPES D'ERREUR DES VERBES ACCORDÉS						
		Nombre total de verbes accordés erronés	Ne spécifie qu'un seul des deux loci	Liée à la 1ère pers.	Ne spécifie aucun des loci	Liée au jeu de rôle: protagoniste non spécifié	Locus préalablement établi non respecté	Liées au jeu de rôle: erreur de patient
7	06:11	1	0	1	0	0	0	0
10	08:01	3	2	0	1	0	0	0
16	08:09	2	1	0	0	0	1	0
6	09:01	9	2	1	3	2	0	1
3	09:05	1	0	1	0	0	0	0
18	09:05	10	5	2	2	0	1	0
5	09:07	3	3	0	0	0	0	0
13	10:01	5	2	0	2	0	0	1
1	10:03	2	0	2	0	0	0	0
36	11:11	5	4	0	1	0	0	0
37	12:00	12	3	9	0	0	0	0
15	12:10	2	1	1	0	0	0	0
28	12:11	9	1	5	0	2	1	0
9	13:04	3	1	0	0	1	1	0
27	13:05	1	0	1	0	0	0	0
TOTAL		68	25	23	9	5	4	2
Pourcentage		X	36,8%	33,8%	13,2%	7,4%	5,9%	2,9%
Moyenne		4,53	1,7	1,5	0,6	0,33	0,27	0,13

Dans la grande majorité des cas, lorsque l'enfant commet une erreur en accordant ses verbes directionnels soit il ne spécifie qu'un seul des deux loci (36.8% du nombre total de verbes accordés erronés) soit il accorde le verbe à la première personne alors que ce n'est pas lui qui est l'agent de l'action (33.8% des verbes accordés erronés). Dans le premier cas, le verbe subit un changement de lieu d'articulation par rapport à sa forme de citation, mais on ne sait pas à quoi réfère l'un des deux loci. Ainsi, dans certains cas, on ne sait pas qui est l'agent du verbe alors que dans d'autres cas, on ne sait pas qui est le patient. Par exemple, au temps 00 :25 :54 :9, l'enfant #18 effectue un jeu de rôle et rapporte les actions du personnage du pirate et réalise 1-REGARDER-2. On sait que la

première personne réfère au pirate puisque l'enfant se trouve dans un jeu de rôle, mais ce dernier ne spécifie pas qui ce personnage regarde.

Dans le deuxième cas, l'enfant spécifie qui sont l'agent et le patient du verbe, mais le verbe est réalisé à la première personne alors que le signeur n'est pas l'auteur de l'action et qu'il n'y a pas de jeu de rôle indiquant un changement de cadre de référence (c'est-à-dire que l'enfant n'emploie pas le jeu de rôle pour indiquer qu'il rapporte les actions ou les paroles d'une tierce personne en réalisant les signes à la première personne). Par exemple, l'enfant #28 au temps 00 :10 :01 :0 précise que le pirate vole la poule, mais réalise le verbe 1-VOLER-2 sans qu'il n'y ait de jeu de rôle.

Une troisième sorte d'erreurs est relevée et constitue 13,2% des verbes accordés erronés. Dans ces cas, les enfants ne spécifient aucun des loci tout en ayant modifié le verbe par rapport à sa forme de citation. Par exemple, le sujet #6 au temps 00 :57 :22 :2 réalise le verbe DONNER sous la forme 1-DONNER-3. Cependant, on ne sait pas qui donne ni à qui! Ainsi, l'enfant modifie les lieux d'articulation du verbe, mais on ne sait pas qui fait quoi et à qui.

Trois autres erreurs sont relevées dans le discours des enfants, mais de moindre importance. Deux de ces trois derniers types d'erreurs sont reliés au jeu de rôle. Dans 7.4% des verbes accordés erronés, l'enfant effectue un jeu de rôle, mais ne précise pas qui est le protagoniste dont il assume le rôle. Par exemple, l'enfant #28 au temps 00 :09 :33 :9, rompt le contact visuel avec son partenaire conversationnel, effectue un mouvement de rotation pour indiquer qu'il va effectuer un jeu de rôle, puis réalise le verbe 1-VOIR-2 ... PIRATE sans qu'on sache quel personnage l'enfant incarne.

D'autre part, dans 2.9% des cas (de verbes accordés erronés), l'enfant précise le personnage dont il assume le rôle, mais ne dirige pas le verbe directionnel vers le bon patient. Prenons par exemple le discours du sujet #13 au temps 00 :59 :09 :5, l'enfant précise qu'il assume le rôle du personnage du PIRATE, puis réalise le verbe 1-REGARDER-3 alors qu'il s'adresse à son partenaire conversationnel simulé

(normalement la 2<sup>e</sup> personne, il devrait donc signer 1-REGARDER-2). Au total, sept erreurs reliées au jeu de rôle ont été relevées dans le discours des enfants. Ces erreurs nous indiquent que le jeu de rôle est un aspect difficile à maîtriser par les enfants et que toutes les subtilités ne sont pas encore acquises.

Finalement, 5.9% des verbes accordés erronés comportent des erreurs liées au fait que les enfants ne respectent pas le locus ou les loci préalablement établi(s). Ainsi, l'enfant #18 au temps 00 :25 :43 :9 signe le verbe REGARDER du locus correspondant au canard vers le locus correspondant au pirate (ce qui a pour sens « le canard regarde le pirate ») alors que le contexte linguistique permet au récepteur de comprendre que c'est l'inverse, c'est-à-dire que le pirate regarde le canard et l'espionne.

#### **2.4. Conclusion de l'analyse des verbes directionnels**

En fin de compte, près de la moitié des verbes directionnels produits demeurent sous leur forme de citation alors qu'ils ne devraient pas. Plus précisément, 49% des verbes directionnels produits par les enfants de notre étude ne sont pas accordés. À l'inverse, 46% des verbes directionnels produits ont subi un changement de structure phonologique (lieu d'articulation et/ou orientation). Parmi ces derniers, seulement un cinquième des verbes accordés le sont adéquatement, soit 10% du nombre total de verbes directionnels produits<sup>21</sup>.

Tous les enfants de l'échantillon sont capables d'accorder au moins une fois leurs verbes directionnels. En moyenne, 46% des verbes directionnels produits ont subi un changement de lieux d'articulation ou un changement d'un lieu d'articulation et d'orientation. Ce pourcentage ne correspond qu'à la moitié de la performance des adultes de l'étude de Dubuisson et al. (en préparation) qui accordent 100% des verbes directionnels.

---

<sup>21</sup> Il faut se rappeler qu'il y a également 5% des verbes directionnels produits qui sont non accordés justifiés.

Alors que tous les sujets ont accordé au moins un verbe directionnel, quatre sujets de l'échantillon (enfants #5, #7, #16 et #28) n'en ont accordé aucun adéquatement. Ainsi, parmi les verbes directionnels accordés, uniquement 22% le sont adéquatement alors que les autres sont mal accordés (soit 78% des verbes directionnels accordés). De plus, chez tous les sujets, moins de 50% des verbes directionnels sont accordés correctement. Ces résultats permettent de penser que les enfants ne sont qu'en début d'acquisition des fonctions morpho-syntaxiques de l'espace puisqu'ils ont tendance à ne pas accorder leurs verbes directionnels ou qu'ils procèdent par essais et erreurs.

L'analyse des facteurs potentiellement influents permet de constater que l'âge, le sexe, la scolarité ou la participation aux journées LSQ offertes à l'IRD n'ont pas d'influence sur la maîtrise de l'espace. Par contre, la présence de parents sourds semble un facteur favorable, quoique non obligatoire, à l'habileté d'accorder correctement les verbes directionnels. De même, l'âge précoce d'acquisition de la LSQ (avant l'âge de deux ans inclusivement) semble favoriser le développement des éléments de la morpho-syntaxe spatiale. Cette dernière observation semble concorder avec les résultats des études de Mayberry (1993), Newport (1991) ainsi que Newport et Suppalla (1990) qui indiquent que l'enfant qui débute l'apprentissage de la première langue à l'âge de 3-4-5 et 6 ans n'atteindra jamais le niveau de compétence dans cette langue de celle de l'enfant qui commence tôt après sa naissance. De plus, ces auteurs soulignent que plus l'apprentissage d'une langue première se fait tardivement, plus le retard sera important et moins les spécificités syntaxiques et morphologiques de la langue seront maîtrisées.

Les erreurs constituent une grande partie du nombre total de verbes directionnels produits. Dans la majorité des cas (soit 49% des verbes directionnels produits), le verbe n'est tout simplement pas accordé, c'est-à-dire qu'il demeure sous sa forme de citation. En revanche, 36% des verbes directionnels produits sont accordés, mais mal accordés<sup>22</sup>. Au total, six types d'erreurs ont été relevés chez les enfants : un seul des deux loci du verbe est spécifié; le verbe est réalisé à la première personne alors que le signeur n'est pas l'agent du verbe et qu'il n'y a pas de jeu de rôle permettant de changer de cadre de

référence; aucun des deux loci du verbe ne sont spécifiés de sorte qu'on ne sait pas qui fait quoi et à qui; deux types d'erreurs sont liés au jeu de rôle et finalement, les loci des arguments du verbe ne sont pas respectés.

### *3. COMPARAISON DE L'ACCORD DES VERBES LOCALISABLES AVEC LES VERBES DIRECTIONNELS*

Dans cette partie, les données des analyses précédentes seront comparées afin de voir les similitudes et les différences dans la façon dont les enfants utilisent l'espace pour accorder les verbes localisables et les verbes directionnels.

Dans un premier temps, nous rappellerons globalement les résultats des analyses des verbes localisables et directionnels effectuées précédemment. En ce qui a trait aux verbes localisables, 64% des verbes produits ne sont pas localisés alors qu'ils devraient l'être. En contrepartie, 36% des verbes produits sont localisés, c'est-à-dire qu'ils subissent un changement de lieu d'articulation par rapport à leur forme de citation. Parmi ces verbes accordés, à peu près les trois quarts le sont correctement. Ainsi, 24.5% des verbes produits sont adéquatement accordés tandis que 11.6% sont également accordés, mais erronés.

Quant aux verbes directionnels, 49% des verbes produits sont réalisés sous leur forme de citation alors qu'ils devraient être accordés. Néanmoins, 46% des verbes produits sont accordés, c'est-à-dire qu'ils subissent un changement de lieu d'articulation ou un changement de lieu d'articulation et de l'orientation de la main par rapport à leur forme de citation. Parmi ceux-ci, seulement un quart sont accordés correctement. Ainsi, les enfants n'accordent correctement que 10% des verbes directionnels produits tandis que 36% de verbes produits sont accordés, mais erronés.

---

<sup>22</sup> Ainsi, 36% des verbes directionnels sont mal accordés, 10% le sont adéquatement pour un total de 46% de verbes directionnels accordés.

Dans les deux types de verbes, on constate que dans la grande majorité des cas, les verbes ne sont tout simplement pas accordés. De plus, on remarque que les enfants laissent davantage les verbes localisables sous leur forme de citation que les verbes directionnels.

Parallèlement, on remarque que les enfants n'accordent pas systématiquement leurs verbes (localisables et directionnels) comme le font les adultes de l'étude de Dubuisson et al. (en préparation). En effet, chez les adultes, 100% des verbes localisables et directionnels produits sont accordés. Néanmoins, tous les enfants sont capables au moins une fois d'accorder soit un verbe localisable soit un verbe directionnel.

Les résultats permettent de voir que les enfants utilisent davantage l'espace pour accorder les verbes directionnels que les verbes localisables. Cependant, on s'aperçoit aussi qu'il y a plus de verbes localisables correctement localisés (24.5% des verbes localisables produits) que de verbes directionnels accordés adéquatement (10% des verbes directionnels produits). Autrement dit, les enfants accordent un peu plus leurs verbes directionnels que leurs verbes localisables, mais moins de verbes directionnels sont bien accordés par rapport aux verbes localisables.

Dans l'ensemble, moins de 25% des verbes produits sont accordés adéquatement. Aucun enfant de l'étude n'a réussi à accorder correctement plus de la moitié de ses verbes localisables ou directionnels. De plus, quatre enfants (sujets #5, #7, #16, #28) n'ont accordé aucun verbe directionnel adéquatement, et trois enfants (sujets #1, #5, #16) n'ont localisé correctement aucun verbe localisable. Les sujets #5 et #16 n'ont réalisé aucun accord correctement ni pour les verbes localisables ni pour les verbes directionnels. On se souviendra que le sujet #16 a appris la LSQ à deux ans et demi, mais à été dirigé vers une école orale avant d'être réorienté à l'école Gadbois (à sept ans et demi). Le résultat obtenu par ce dernier pourrait donc s'expliquer par son cheminement scolaire particulier.



Tel que mentionné ci-haut, les enfants accordent davantage les verbes directionnels, mais seulement une infime partie de ceux-ci le sont correctement. Alors, on peut déduire que les enfants commettent davantage d'erreurs en accordant ce type de verbe. De fait, 78% des verbes directionnels accordés sont erronés alors que seulement 30% des verbes localisés le sont. De plus, on constate qu'il y a plus de patterns d'erreurs effectués en accordant les verbes directionnels. En effet, les analyses ont permis de trouver six patterns d'erreurs liés à l'accord des verbes directionnels (un seul des deux loci est spécifié; le verbe réalisé à la 1<sup>ère</sup> personne alors que le signeur n'en est pas l'agent et qu'il n'y a pas de jeu de rôle; aucun des deux loci n'est spécifié; protagoniste du jeu de rôle non spécifié; non respect des loci préalablement établis, verbe mal dirigé dans le cadre d'un jeu de rôle) alors qu'il y en a seulement trois liés aux verbes localisables (ne spécifie pas le référent du locus; locus préalablement établi non respecté; erreur liée au jeu de rôle).

De façon générale, les résultats permettent de constater que les enfants n'exploitent pas l'espace de la même manière pour accorder les verbes localisables et les verbes directionnels. Pour les verbes localisables, les enfants n'utilisent généralement pas l'espace, mais lorsqu'ils localisent le verbe celui-ci est bien accordé dans 70% des cas. Quant aux verbes directionnels, soit ils ne sont pas accordés (49%) soit ils le sont (46%), mais dans la plupart des cas, avec des erreurs. Cette dernière constatation permet de penser que les enfants procèdent davantage par essais et erreurs pour accorder les verbes directionnels. De plus, le fait qu'il y ait moins de verbes directionnels accordés correctement (10%) que de verbes localisables (24.5%), découle vraisemblablement du fait que la maîtrise de l'accord des verbes directionnels est plus complexe que celle des verbes localisables. Le verbe directionnel est effectivement plus complexe à accorder, à cause de ses deux éléments structuraux modifiables (deux lieux d'articulation modifiables ou un lieu d'articulation et une orientation modifiables), que le verbe localisable, qui n'en a qu'un (un lieu d'articulation). De plus, dans le cas des verbes directionnels l'enfant doit non seulement changer le verbe de lieux d'articulation, mais il doit également tenir compte de la direction du mouvement.

L'analyse spécifique des facteurs potentiellement influents (l'âge, le sexe, le degré de scolarité, l'âge d'apprentissage de la LSQ, la participation aux journées LSQ offertes à l'IRD et la présence de parents sourds) dans les deux classes de verbes a permis de faire ressortir deux facteurs communs. En effet, l'acquisition précoce de la LSQ et la présence de parents sourds sont des facteurs favorables à la maîtrise des éléments de la morpho-syntaxe spatiale, tout au moins en ce qui concerne les enfants de notre corpus. En ce qui a trait à l'âge d'apprentissage de la LSQ, aucun des enfants ayant appris la langue avant l'âge d'un an (inclusivement) n'a obtenu un pourcentage nul de verbes localisés adéquatement. Pour les verbes directionnels, la moyenne de verbes correctement accordés est plus élevée chez les enfants ayant appris la LSQ entre 0-12 mois et 13-24 mois que les enfants l'ayant fait à 25-36 mois. Ainsi, plus tôt l'enfant apprend la langue signée plus il a de possibilité de maîtriser les spécificités syntaxique et morphologique de cette langue. Ces résultats semblent concorder avec ceux des études de Mayberry (1993), Newport (1991) ainsi que Newport et Suppalla (1990) qui indiquent que l'enfant qui débute l'apprentissage de la première langue à l'âge de 3-4-5 et 6 ans n'atteindra jamais le niveau de compétence dans cette langue de celle de l'enfant qui commence tôt après sa naissance. Pour ce qui est du deuxième facteur, les enfants de parents sourds ont une meilleure moyenne de verbes localisés correctement et aucun d'entre eux n'obtient un pourcentage nul. De même, aucun de ces enfants n'a eu 0% de verbes directionnels accordés correctement.

Pourtant, même si ces deux facteurs sont potentiellement influents sur la facilité avec laquelle les enfants accordent adéquatement les verbes, ils ne semblent pas nécessaires. En effet, les meilleurs pourcentages de verbes accordés de façon appropriée ne sont pas réservés qu'aux enfants ayant bénéficié de ces conditions.

## CONCLUSION

L'étude réalisée permet de mieux comprendre comment les enfants sourds gestuels de 6 à 13 ans exploitent l'espace dans l'accord des verbes localisables et directionnels en LSQ. Ainsi, les analyses permettent de s'apercevoir que les enfants utilisent l'espace, mais de manière différente des adultes. De plus, des différences sont notées entre l'accord des verbes localisables et des verbes directionnels. Des facteurs favorables à la maîtrise des éléments syntaxiques et communs aux deux classes de verbes sont également relevés. De cette façon, les résultats permettent de répondre à l'ensemble des questions formulées dans la cadre de la présente recherche.

D'abord, en ce qui à trait aux deux premières questions de recherche (qui consistent à savoir si les enfants utilisent l'espace pour marquer l'accord des verbes localisables et des verbes directionnels), les résultats permettent de s'apercevoir que tous les sujets de notre corpus sont capables au moins une fois d'utiliser l'espace pour accorder soit un verbe localisable soit un verbe directionnel. Dans l'ensemble, tous les enfants ont accordé moins de la moitié des verbes produits (36% des verbes localisables produits sont localisés alors que 46% des verbes directionnels sont accordés). Ces résultats démontrent que les enfants sont sensibles au rôle que joue l'espace dans l'accord verbal en LSQ puisqu'une partie des verbes produits subissent une modification dans leur structure phonologique.

Quant à la troisième question qui cherche à préciser si les accords ainsi réalisés sont adéquats, les analyses permettent de constater qu'uniquement un quart ou moins des verbes produits sont correctement accordés. Plus précisément, 25% des verbes localisés le sont correctement alors que seulement 10% des verbes directionnels accordés le sont. De même, trois enfants sur quinze n'ont pas réussi à localiser correctement un seul verbe localisable, alors que quatre enfants n'ont accordé aucun verbes directionnels adéquatement. Ainsi, dans l'ensemble, même si les enfants utilisent l'espace à des fins morpho-syntaxiques, la maîtrise complète des règles d'accord n'est pas atteinte même chez les enfants les plus âgés de notre étude (13 ans).

Bref, les enfants de notre étude accordent peu leurs verbes en LSQ et uniquement une infime partie l'est adéquatement. Il serait donc intéressant de voir s'il existe un lien entre cette habileté à accorder les verbes en LSQ et celles développées en langage écrit. En d'autres mots, puisque l'apprentissage d'une langue seconde (français écrit) s'appuie sur les acquis de la langue première (LSQ), les habiletés morpho-syntaxiques en signes ont-elles un impact sur l'apprentissage des règles d'accord en français? De plus, l'enfant sourd qui fait l'apprentissage d'une langue signée, dès son jeune âge, développe une première langue d'usage et d'instruction ayant une richesse grammaticale lui permettant d'avoir accès aux principes et aux structures comparables d'une langue à l'autre. Il est donc important pour l'enfant sourd gestuel de bien maîtriser les règles morpho-syntaxiques de la langue signée afin de pouvoir acquérir celles d'une langue seconde telle que le français.

Donc, il faut envisager de plus en plus à intervenir sur les apprentissages de la langue des signes puisque l'approche bilingue commence à s'implanter au Québec et que nous savons que l'apprentissage du français s'appuie sur les acquis de la langue première. De plus, il est primordial de pouvoir offrir aux personnes sourdes un service de réadaptation leur permettant d'améliorer leur compétence en langue signée afin de leur éviter certains préjudices. En effet, si le but de l'intervenant est d'aider la personne sourde à participer pleinement à la société tant dans la communauté sourde qu'entendante, il faut travailler non seulement au niveau de la langue de la majorité, mais également celle de la minorité puisque nous savons que dans les communautés linguistiques, les membres qui maîtrisent bien la langue de cette communauté n'accepte généralement pas d'échanger et de développer des relations sociales avec ceux qui maîtrise mal cette même langue (Jacobs, 1996). Donc, les spécialistes devront intervenir sur la langue de l'apprenant et dans ce sens, la présente étude pourra contribuer à améliorer les services rendus.

En effet, en sachant que les enfants accordent peu leurs verbes, les intervenants et les enseignants pourront travailler à ce niveau à titre préventif. Par exemple, il est possible d'inciter l'enfant à réfléchir sur la langue des signes et l'amener à prendre conscience de l'accord verbal (par exemple: Qu'est-ce qu'un verbe? Quel rôle joue-t-il dans la phrase?

Quelle différence y a-t-il entre la forme neutre du verbe et la forme accordée? Y a-t-il un lien entre l'accord verbal en LSQ et en français? Quelles en sont les différences et les similitudes? etc.). En explicitant ainsi l'accord des verbes en LSQ, il est possible d'en faciliter l'acquisition et ainsi améliorer les chances de maîtriser l'accord verbal en français également. Parallèlement, les outils développés pour évaluer le langage signé des enfants sourds gestuels pourront inclure la compréhension et l'utilisation de l'accord verbal compte tenu des résultats obtenus par les enfants de la présente étude.

Par ailleurs, les analyses ont aussi permis de constater que les enfants de notre échantillon utilisent l'espace différemment pour accorder les deux types de verbes. Ainsi, des tendances semblent se révéler en ce qui a trait à l'accord des verbes localisables et des verbes directionnels. La plupart du temps, les enfants n'accordent pas leurs verbes localisables (les laissant sous leur forme de citation), mais lorsqu'ils les localisent ceux-ci le sont correctement dans la grande majorité des cas. Quant aux verbes directionnels, les enfants semblent davantage procéder par essais et erreurs étant donné que les verbes sont soit non accordés soit mal accordés.

Ces tendances permettent de penser que l'accord des verbes directionnels est plus complexe que celui des verbes localisables. De fait, par sa structure phonologique, le verbe directionnel a deux éléments modifiables (soit deux lieux d'articulation ou un lieu d'articulation et une orientation) alors que le verbe localisable n'en a qu'un (un lieu d'articulation modifiable). De plus, dans le cas des verbes directionnels, l'enfant doit non seulement modifier les lieux d'articulation, mais il doit également tenir compte de la direction du mouvement afin de préciser les rôles thématiques des arguments du verbe (ex : le point initial correspond à l'agent et le point final au patient). Cette différence dans la façon d'exploiter l'espace pour accorder les verbes permet de supposer que l'acquisition de l'accord des différentes classes de verbes en LSQ ne se fait pas nécessairement en même temps. Ces observations pourront éventuellement être prises en compte lors de l'évaluation et de l'intervention des enfants sourds et également dans les recherches futures (ex : normes quant à l'acquisition de l'accord verbal en LSQ).

Ainsi, les compétences à accorder les verbes en LSQ devront non seulement être évaluées dans les tests destinés aux enfants sourds, mais ces tests devront contenir plus d'une classe de verbes afin d'obtenir un portrait plus complet et plus précis des compétences réelles de l'enfant. De même, l'intervention pourra également être graduée de sorte que le niveau de complexité des différents types de verbes soit respecté. Par conséquent, les recherches quant à la maîtrise des autres types de verbes (les verbes neutres et les verbes spatiaux qui n'ont pas fait l'objet de la présente étude) sont à envisager puisqu'elles peuvent s'avérer intéressantes.

À la question (la quatrième) cherchant à connaître les types d'erreurs produits par les enfants, les analyses ont permis de relever six différents types d'erreurs chez les sujets de notre recherche. Plus précisément, les enfants ont commis trois types d'erreurs en accordant leurs verbes localisables alors que trois autres types s'ajoutent lorsqu'ils accordent les verbes directionnels. Toutefois, l'erreur la plus fréquemment retrouvée, autant dans les verbes localisables que dans les verbes directionnels, est que le(s) argument(s) du verbe n'est/ne sont pas précisé(s). En effet, dans la grande majorité des cas où le verbe subit une modification dans sa structure phonologique, l'enfant ne spécifie pas ce avec quoi le verbe s'accorde. Hypothétiquement, il n'est pas impossible que ce type d'erreur soit en lien avec la capacité à situer un nom dans l'espace ce qui nous indiquerait que l'acquisition des différentes fonctions de l'espace se produit en synchronie. Afin de voir s'il existe réellement une correspondance entre ces deux habiletés, il serait intéressant de comparer les résultats de la présente étude avec celles de Martin (2000) portant sur l'utilisation de l'espace pour les noms et les pronoms.

Une fois de plus, ce type d'erreur pourrait être mis en relation avec les apprentissages scolaires des enfants. Il sera alors possible de démontrer l'importance de préciser les arguments du verbe afin que le message soit clair et compris. Parallèlement, il pourrait s'avérer propice d'expliquer aux enfants les différents rôles thématiques que les arguments peuvent jouer dépendamment de leur lien avec le verbe. Ce faisant, une comparaison avec la syntaxe en français pourrait également faciliter l'apprentissage de celle-ci.

Deux autres types d'erreurs communs aux deux classes de verbes sont également notés. Ainsi, dans certains cas, les enfants ne respectent pas les loci préalablement établis pour le ou les arguments du verbe. Il est alors possible de penser que les enfants ont compris l'utilisation morphologique de l'espace dans l'accord des verbes localisables et directionnels, mais que la cohésion entre les différents éléments de la phrase n'est pas encore maîtrisée. D'autres erreurs, liées au jeu de rôle, sont également observées dans le discours des enfants. Celles-ci nous montrent que les enfants de notre corpus sont en mesure de prendre le rôle d'un des personnages du récit pour raconter les événements de l'histoire, mais que la maîtrise complète du jeu de rôle et de l'accord verbal n'est pas encore atteint.

Ces différentes erreurs permettent de penser que l'accord verbal implique non seulement la maîtrise morphologique de la langue, mais d'autres aspects linguistiques (habileté à situer un nom, maîtrise du jeu de rôle, etc). De plus, ces types d'erreurs peuvent donner des points de comparaisons aux spécialistes devant intervenir sur la LSQ. En effet, ces modèles d'erreurs peuvent servir à les informer et les sensibiliser aux différents types d'erreurs pouvant être commis par les enfants ainsi qu'à les amener à y réfléchir, les détecter et éventuellement les corriger. Par exemple, il peut s'avérer formateur d'illustrer et d'exagérer les exemples d'erreurs relevés par cette recherche pour amener l'enfant à en prendre conscience et les corriger.

En ce qui a trait à la cinquième question (quelles différences peuvent être notées entre les adultes et les enfants dans l'utilisation de l'espace?), l'ensemble des résultats permettent de s'apercevoir que la performance des enfants diffère de celle des adultes signeurs natifs de l'étude de Dubuisson et al. (en préparation). En effet, les enfants n'accordent pas systématiquement leurs verbes (localisables et directionnels) contrairement aux adultes. De plus, les enfants commettent des erreurs en accordant les verbes localisables et directionnels. ce qui n'est pas le cas chez les adultes.

À la lumière de ces données, il est possible de situer les enfants de notre étude par rapport aux performances d'enfants sourds de parents sourds rapportés par les

recherches effectuées en ASL. On se souvient qu'il y existe quatre étapes dans l'acquisition de l'espace (Riche, Bettger, Klima, 1995 ; Bellugi, VanHoek, Lillo-Martin et O'Grady, 1988 ; Petitto et Bellugi, 1988 ; Bellugi, Lillo-Martin, O'Grady, VanHoek, 1987 ; Bellugi et Klima, 1982): 1- aucune utilisation de l'espace, le verbe demeure sous sa forme de citation (0-2 ans); 2- émergence de l'accord verbal avec des référents présents et étape d'essais et erreurs (2-3½ ans); 3- début d'utilisation abstraite de l'espace (3½-5 ans); 4- perfectionnement (5 jusqu'à 10 ans). Ainsi, à simple titre indicatif et sous toutes réserves, la plupart des sujets de notre étude semblent se situer autour de la troisième étape de développement de l'utilisation de l'espace. En effet, les enfants utilisent peu ou pas l'espace pour marquer l'accord du verbe. Ceci semble correspondre au premier stade de la troisième étape de développement qui consiste en un niveau de transition entre l'utilisation de l'espace pour les référents présents et les référents absents durant lequel les enfants n'emploient plus l'espace. À ce stade, les données disponibles dans la littérature révèle également que les enfants ont compris les différents aspects de la syntaxe spatiale. De fait, les enfants de l'étude modifient les lieux d'articulation de certains verbes et ce, même si tous les référents sont absents. De plus, les erreurs permettent d'indiquer que certains enfants sont rendus au deuxième stade de cette troisième étape puisque la cohésion entre les différents éléments de la phrase (noms, pronoms, verbes) est encore problématique. Ainsi, l'ensemble des enfants de l'échantillon semble se situer entre le début et la fin de la troisième étape de développement de l'utilisation de l'espace.

Étant donné que la nature du référent (présent ou absent) peut influencer la performance des jeunes sourds quant à l'accord verbal et que dans cette étude il s'agissait des références absentes, il serait important d'en tenir compte dans les recherches futures. Ainsi, il est possible d'utiliser d'autres formes de stimuli (ex : images, photos permettant à l'enfant d'y référer au besoin vs histoire télévisuelle) et d'autres types de discours (ex : raconter ses vacances d'été vs rapporter une histoire connue).

La dernière question de recherche (Chez l'enfant, quels facteurs pourraient avoir un rôle à jouer dans l'utilisation de l'espace pour l'accord des verbes ?) a pu être élucidée par



l'analyse spécifique des facteurs tels que l'âge, le sexe, le niveau de scolarité des sujets ainsi que la fréquentation des journées LSQ, l'âge d'apprentissage de la LSQ et la présence de parents sourds. En effet, celle-ci a permis de voir que les deux derniers facteurs semblent favorables à l'accord des verbes localisables et directionnels. Cependant, les résultats permettent de constater que ces conditions ne sont ni nécessaires ni obligatoires puisque certains enfants n'ayant pas bénéficié de ces conditions favorables sont tout de même parvenus à des performances équivalentes. Hypothétiquement, si un enfant est capable de développer les éléments de la morpho-syntaxe spatiale malgré un contact restreint avec la LSQ, une aide spécifique à ce niveau devrait donner des résultats appréciables. Ces informations constituent donc des éléments encourageants pour les parents et les intervenants qu'il faut souligner.

Sans être ni nécessaire ni obligatoire, les facteurs favorables à la maîtrise de l'accord verbal montrent toutefois l'importance d'agir le plus précocement possible dans le dépistage de la surdité et dans le choix du mode d'intervention chez les enfants. De plus, il est primordial d'impliquer les parents dans la réadaptation. Ainsi, dans la mesure du possible, les parents et les spécialistes devraient eux aussi devenir bilingue. Les interventions auprès des parents et leur apprentissage de la langue signée devraient donc débiter le plus tôt possible afin de leur permettre de jouer un rôle de soutien dans l'éducation bilingue de leur enfant sourd. D'ailleurs, il est à noter que ces éléments (parents bilingues, apprentissage précoce de la LSQ chez les enfants et les parents) sont pris en compte dans l'approche bilingue/biculturelle. Ces données peuvent donc être des arguments de choix dans la promotion de cette nouvelle philosophie dans l'enseignement et la réadaptation des enfants sourds au Québec. Parallèlement, ils peuvent servir à accélérer le processus de reconnaissance de la LSQ comme une langue à part entière.

Donc, au terme de cette recherche, plusieurs questions portant sur l'utilisation de l'espace chez les enfants ont pu être élucidées. Cependant, certaines constatations ont suscité d'autres interrogations qui pourraient conduire à de nouvelles démarches

scientifiques. D'ailleurs, nous avons pu fournir quelques pistes de recherche et d'intervention au cours de ce travail qui, nous l'espérons, porteront fruits.

## BIBLIOGRAPHIE

- AHLGREN, I. (1990) "Swedish conditions : Sign language in deaf education". Dans Proceeding of the International Congress on Sign Language Research and Application, Hambourg, p. 91-94.
- BAKER, C. (1983) "Comment la « SIM-COM » s'intègre-t-elle dans une approche bilingue de l'éducation?", Premier symposium international sur la recherche en langue des signes, Études et recherches, deux langues pour une éducation, Stockholm, p. 14-29.
- BELLUGI, U. (1988) "The acquisition of spatial language". Dans Kessel, Franck S. (Ed) The development of language and researchers : Essay in Honor of Roger Brown Laurence Eldblaum inc, Hillsdale N.J., p. 153-185.
- BELLUGI,, U., KLIMA, E.S. (1982) "The Acquisition of Three Morphological Systems in American Sign Language". Papers and reports on child language development, vol. 21, p. 23-56.
- BELLUGI, U., LILLO-MARTIN, D., O'GRADY, L., VAN HOEK, K. (1987) "The Development of Spatialized Syntactic Mechanisms in American Sign Language". Dans W. H. Edmondson and F. Karlon (Eds.) SLR'87 Papers from The Fourth International Symposium on Sign Language Research, Hamburg :Signum-Verlag Press, p. 16-25.
- BELLUGI, U., VAN HOEK, K., LILLO-MARTIN, D., O'GRADY, L. (1988) "The Acquisition of Syntax and Space in Young Deaf Signers". Dans D. Bishop and K. Mogford (Eds.), Language Development in Exceptional Circumstances, Churchill Livingston, p. 132-149.
- BOS, H.F. (1990) "Person and Location Marking in Sign Language of the Nertherlands : Some Implications of Spatially Expressed Syntactic System". Dans Prillwitz, Siegmund/Vollhaber, Tomas (eds) : Current trends in European Sign Language Research. Proceeding of the 3<sup>rd</sup> European Congress on Sign Language Research, International Studies on Sign Language and Communication of the Deaf, no.9, Hamburg : Sigmun, p. 231-246.

- BOUCHARD, D. (1995) "The semantics of syntax. A minimalist approach to grammar", Chicago : The University of Chicago Press.
- BOUCHARD, D., DUBUISSON, C. (1995) "Grammar, order & position of wh-signs in Quebec Sign Language". Dans Sign Language Studies, vol. , no 87, p. 99-139.
- CHOMSKY, N. (1968) Language and mind. New York : Harcourt, Brace et Jovanovich.
- CUMMINS, J., DANESI, M. (1990) Heritage language- The development and denial of Canada's linguistic resources, Montréal : La maîtresse d'école inc.
- DAIGLE, D. (1998) "Faire le point sur les philosophies d'enseignement". Dans Dubuisson et Daigle (éd) Lecture, écriture et surdité, Les éditions Logiques, Montréal, p. 27-44.
- DESOUVREY, L. (1994) Les classes de verbes en langue des signes québécoise, Mémoire de maîtrise, UQAM, 100 pp.
- DUBUISSON, C. (en préparation) Grammaire descriptive de la langue des signes québécoise, tome III, L'utilisation de l'espace, Montréal, UQAM.
- DUBUISSON, C. et al. (en préparation) L'utilisation de l'espace dans les narrations en LSQ.
- DUBUISSON, C., LACERTE, L. (1996) "La glose dans la transcription et l'analyse des langues signées". Dans Spécificités de la recherche linguistique sur les langues signées, Montréal: Les cahiers scientifiques de l'ACFAS, no.89, p.127-141.
- DUBUISSON, C., LELIÈVRE M., MILLER C. (1999) Grammaire descriptive de la langue des signes québécoise, tome I, Le comportement manuel et le comportement non manuel, 2<sup>e</sup> édition, Montréal, UQAM.
- DUBUISSON, C., LELIÈVRE M., MILLER C. (1996) Grammaire descriptive de la langue des signes québécoise, tome II, Le lexique, Montréal, UQAM.

- DUBUISSON, C., VERCAINGNE-MÉNARD, A. (1997) "L'acquisition de la LSQ par des enfants sourds ayant des parents entendants". Dans Fréquences, vol. 9, no. 2, p. 10-12.
- EMMOREY, K., CORINA, D., BELLUGI, U. (1995) "Differential Processing of Topographic and Referential Functions of Space". Dans Emmorey, K., Reilly, S (eds) Language, Gesture and Space (International Conference on Theoretical Issues in Sign Language Research), Hillsdale, N.J. : Erlbaum, p.43-62.
- EMMOREY, K., REILLY, J.S. (1995) Language, Gesture and Space, Dans International Conference on Theoretical Issues in Sign Language Research, Hillsdale, N.J. : Erlbaum, 454 p.
- FISHER, S. GOUGH, B. (1978) "Verb in American Sign Language". Dans Sign Language Studies, no.18, p.17-48.
- FRAWLEY, W. (1992) Linguistic Semantics, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, p.197-249.
- FRIEDMAN, L.A. (1975) "Space, time and person reference in American Sign Language". Dans Language. Journal of the Linguistic Society of America, vol. 51 no. 4, p. 940-961.
- GNABA, J. (1997) Le rôle de l'oralisation dans la distinction entre les noms et les verbes en LSQ. Communication présentée à l'ACFAS, Québec.
- HANSEN, B. (1987) "Sign Language and bilingualism : A focus on an experimental approach to the teaching of deaf children in Denmark". Dans Sign and school, J. Kyle (dir.), Clevedon, UK : Multilingual Matters, p. 81-88.
- HARDER, R., KNOORS, H. (1987) "Consolidation of method or future changes? Use of signs in education of the deaf in Netherlands". Dans Sign and school, J. Kyle (dir.), Clevedon, UK : Multilingual Matters, p. 109-119.
- HOITING, N. (1998) " Early Bilingual Development in Sign Language of the Netherlands and Dutch : A Case Study of a Deaf Child". Dans The proceeding of the twenty-ninth Annual Child Language Research Forum, p. 73-80.

- JACOBS, R. (1996) " Just how hard is it to learn ASL? : The case for ASL as a truly foreign language". Dans C. Lucas (ed.), Multicultural aspects of sociolinguistics in deaf communities. Washington, DC : Gallaudet University Press.
- JANIS, W.D., (1995) "A Crosslinguistic Perspective on ASL Verb Agreement". Dans Emmory K., Sniter Reilly J (Eds.) Language, gesture and space (International Conference on Theoretical in Sign Language Researche, Hillsdale, NJ. : Erlbaum, p. 195-223.
- KLIMA, E., BELLUGI, U. (1979) The sign of language Cambridge : Harvard University Press.
- KNOORS, H. (1994) "Increasing morphological complexity as a strategy : the SLN of non-native signing deaf children". Dans Bogaerde, v.b.B., H. Knoors et M. Verrips (eds) Language acquisition with non-native input : the acquisition of SLN, Publication of the Institute for General Linguistics, no. 62, Amsterdam : Université d'Amsterdam, p.51-69.
- LAJEUNESSE, L., DUBUISSON, C., VERCAIGNE-MÉNARD, A. (1997) Complexification morpho-syntaxique : le cas de deux enfants sourds de parents entendants, ACFAS.
- LENNEBERG, E. (1967) Biological Foundation of Language. New York : Wiley.
- LIDDELL, S. K. (1990) "Four Founctions of a Locus : Reexaminin the Structure of Space in ASL". Dans C. Lucas (éd.) Sign Language Research : Theoretical Issues, Washington D.C. :Gallaudet University Press, p.176-198.
- LILLO-MARTIN, D., KLIMA, E.S. (1990) "Pointing out differences : ASL pronouns in syntactic theory". Dans Fischer, S.D. et Sipple, P. (Eds) Theoretical issues in Sign Language Research, vol. 1, Chicago : University of Chicago Press. p. 191-210.
- LUCAS, C. (1996) "Receuil de données et informateurs dans les études sur les langues signées : un aperçu du projet Contact Signing". Dans Dubuisson et Bouchard (Eds) Spécifités de la recherche linguistique sur les langues signées, ACFAS, p. 107-116.

- MARTIN, N. (2000) L'attribution de loci spatiaux et la référence pronominale en LSQ chez les enfants sourds, Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.
- MAYBERRY, R.I. (1993) "First language acquisition after childhood differs from second-language acquisition : The case American Sign Language". Dans Journal of Speech and Hearing Research, no. 36, p. 1258-1278.
- MEIER, R.M. (1990) "Person deixis in American Sign Language". Dans Fischer, S.D. et Sipple, P. (Eds) Theoretical issues in Sign Language Research, vol. 1, Chicago : University of Chicago Press. p. 175-190.
- MEIR, I. (1998) "Syntactic-semantic interaction of Israeli Sign Language verbs : The case of backwards verbs". Dans Sign Language and linguistics, vol.1, no.1, p. 3-37.
- MILLER, C. (1996) "Transcriptions reliées au traitement informatisé d'un corpus en langue des signes". Dans Spécificités de la recherche linguistique sur les langues signées, Montréal: Les cahiers scientifiques de l'ACFAS, no.89, p.167-181.
- MORAVCSIK, E. (1978) "Agreement". Dans Greenberg, J. (ed) Universals of human language, vol. 4, Standford : Standford University Press, p. 331-374.
- NADEAU, M. (1993) "Y a-t-il un ordre des signes en LSQ? ". Dans Dubuisson, C. et Nadeau, M. (éd.) Études sur la langue des signes québécoise, Montréal, Les presses de l'Université de Montréal, p.83-101.
- NEWPORT, E.L. (1991) "Contrasting concepts of the critical period for language acquisition". Dans S. Carey & R. Gleman (Eds.), The epigenesis of mind : Essays on biology and cognition. Hillsdale, NJ : Lawrence Earlbaum Associates.
- NEWPORT, E. L., ASHBROOK, E. (1977) "The emergence of semantic relations in American Sign Language". Dans Papers and Reports on Child Language Development, vol. 13, p. 16-21.
- NEWPORT, E.L., SUPALLA, T. (1990) "A critical period effect in the acquisition of a primary language". Unpublished manuscript. Rochester, NY : University of Rochester.

- O'GRADY, W., DOBROVOLSKY, M., ARONOFF, M. (1993) Contemporary Linguistics an Introduction (2<sup>nd</sup> Edition), New York : St-Martin's Press, p.226-231.
- PADDEN, C. (1990) "The relation between space and grammar in American Sign Language verb morphology". Dans C. Lucas. (éd.) Sign Language Research: Theoretical Issues, Washington D.C : Gallaudet University Press, p.118-132.
- PADDEN, C. (1988) Interaction of morphology and syntax in American Sign Language, New York: Garland Press.
- PAUL, P., QUIGLEY, S. (1990) Education and deafness, New York : Longman.
- PAUL, P., QUIGLEY, S. (1987) "American Sign Language to teach English". Dans Language learning practice with deaf children, McAnally, Rose et Quigley (dir.), Boston : College-Hill Press, p. 139-166.
- PETTITO, L.A., BELLUGI, U. (1988) "Spatial cognition and brain organization: clues from the acquisition of a language in space". Dans J. Stiles-Davis, M. Kritchevsky & U. Bellugi (Eds.), Spatial cognition: brain bases and development, Chicago, IL: University of Chicago Press, p. 299-326.
- POIZNER, H., KLIMA, E., BELLUGI, U. (1987) What the hands reveal about the brain, Cambridge, MA: MIT Press, p. 1-30.
- POULIN, C. (1994) "La structure conceptuelle de la référence: vers une représentation indépendante de la modalité d'expression". Dans Revue québécoise de linguistique, no.23 (1) p.17-33.
- POULIN, C. (1992) La réalisation de la référence en langue des signes québécoises : une question de point de vue. Mémoire de maîtrise UQAM.
- RICHE, L., BETTGER, J.G., KLIMA, E.S. (1995) "Acquisition of the Referential System in American Sign Language". Dans Clark, E. (ed) Proceeding of the Twenty-Sixth Annual Child Language Research Forum, no. 26, Stanford University, p. 207-216.



- SMITH, W.H. (1989) The morphological characteristics of verbs in Taiwan Sign Language. Ann Arbor : U.M.I., Indiana University Dissertation, 302 p.
- SUPALLA, T. (1986) "The Classifier System in American Sign Language". Dans C. Craig (ed.). Noun classes and Categorization (Typological Studies in Language; 7), Amsterdam : Benjamins, p. 181-214
- SUPALLA, T. (1978) "Morphology of verbs of motion and location in American Sign Language". Dans F. Caccamise et D. Hicks (eds) ASL in bilingual, bicultural context. Proceedings of the Second National Symposium on Sign Language Research and Teaching, Coronado, CA : NAD, p. 27-45.
- SUPALLA, T., NEWPORT, E.L. (1978) "How many seats in a chair? The derivation of nouns and verbs in American Sign Language". Dans Understanding language through sign language research, Academic Press inc, New York San Francisco London, p.91-131.
- VERCAIGNE-MÉNARD, A., PINSONNEAULT, D. (1996) "L'établissement de la référence en LSQ : Les loci spatiaux et digitaux". Dans C. Dubuisson et D. Bouchard (dir.) Spécificités de la recherche linguistique sur les langues signées, Montréal : Les cahiers scientifiques de l'Acfas, no. 89, p. 61-74.
- VIROLE, B. (1993) "De la justification de l'usage précoce de la langue des signes". Dans Gestes, no.8, p. 15-29.
- WALLIN, L. (1990) "Polymorphemic predicates in Swedish Sign Language". Dans C. Lucas. (éd.) Sign Language Research: Theoretical Issues, Washington D.C : Gallaudet University Press, p.118-132.
- WILBUR, R. (1987) American Sign Language Linguistic and Applied dimensions (2<sup>nd</sup> edition), Boston : College-Hill Press.
- WILBUR, R. B. (1979) "American Sign Language and sign systems : Research and application". Baltimore : University Park Press, 312 p.
- ZEPP, S. (1992) Referential space: Verbal and Pronominal Person-Reference in ASL, ms., University of Arizona.

**Annexe A**  
Demande d'autorisation de la recherche  
adressée à Mme Suzanne Crête

Mme Suzanne Crête  
Directrice des services professionnels  
et des programmes de réadaptation  
Institut Raymond-Dewar

Bonjour,

Nous sommes deux étudiantes de maîtrise en orthophonie et une orthophoniste étudiante au doctorat en linguistique. Dans le cadre du projet conjoint entre l'IRD et le Groupe de recherche sur la LSQ et le français sourd de l'UQAM (sous la direction de Mme Colette Dubuisson), projet de recherche subventionné par le CQRS, nous désirons recueillir un corpus à l'école Gadbois. Les données recueillies serviront à poursuivre l'étude descriptive de la LSQ notamment en ce qui a trait à l'acquisition de l'utilisation de l'espace, sujet de nos projets de maîtrise et de doctorat.

Nous souhaitons enregistrer sur bande vidéo des enfants de l'école Gadbois pendant une heure de classe normalement consacrée à l'orthophonie. Ci-joint, vous trouverez le court questionnaire et la lettre expliquant le déroulement des séances d'enregistrement qui sont destinés aux orthophonistes concernées. Nous vous faisons aussi parvenir une copie du formulaire de consentement à signer par les parents, le questionnaire qui leur est destiné ainsi que le canevas d'une lettre pouvant être utilisée pour solliciter leur participation à notre projet.

Les critères retenus pour la sélection des sujets sont les suivants:

- enfant âgé de 6 à 13 ans
- communique par signes
- fréquente l'école Gadbois
- présente une surdité sévère, profonde ou totale
- n'a aucune déficience associée à la surdité  
(déficience intellectuelle, visuelle ou motrice)

Nous serons en mesure de nous rendre à l'école Gadbois dès janvier prochain. Nous avons déjà abordé, avec Mme Martine Patry, la possibilité de la réalisation de cette cueillette d'un corpus avec les intervenants de son programme. Nous attendons votre réponse pour entamer des démarches plus concrètes.

Nous aimerions vous rencontrer pour discuter des procédures à suivre dans la réalisation du recueil de ce corpus.

Au plaisir de vous rencontrer,

Tieu-Binh Huynh  
[REDACTED]

Nathalie Martin  
[REDACTED]

Renée Rancourt  
[REDACTED]

**Annexe B**  
Demande de collaboration des orthophonistes  
de l'Institut Raymond Dewar

Orthophonistes  
Institut Raymond-Dewar  
Programme 4-12 ans/ École Gadbois

Objet: Recueil d'un corpus pour un projet de recherche sur la LSQ.

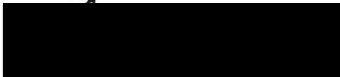

Bonjour,

Par la présente nous venons solliciter votre collaboration pour le recueil d'un corpus en LSQ auprès d'enfants sourds faisant partie de vos groupes à l'école Gadbois. Cette cueillette de données se situe à la base d'un projet de recherche mené par le Groupe de recherche sur la LSQ et le français sourd de l'UQAM (sous la direction de Mme Colette Dubuisson) en collaboration avec le programme 4-12 ans de l'Institut Raymond-Dewar.

Nous souhaitons enregistrer sur bande vidéo les enfants sélectionnés. Le tout se déroulera dans la classe pendant l'heure consacrée à l'orthophonie. Une petite histoire vidéo humoristique sans parole sera présentée aux enfants qui, par la suite, devront la raconter individuellement à une personne sourde en utilisant les signes. Chaque enfant devra aussi raconter deux autres courtes histoires à cette même personne. Vous pourrez, si vous le désirez, disposer d'une copie du vidéo ainsi obtenu pour vos interventions orthophoniques ultérieures.

Les critères de sélection retenus sont les suivants: l'enfant communique par signes, il ne présente aucune déficience associée à la surdité (intellectuelle, visuelle ou motrice), il est âgé de 6 à 13 ans (1ère à 6ième année) et sa surdité est sévère, profonde ou totale. Nous vous demandons de compléter un très court questionnaire pour chaque enfant sélectionné.

Merci et au plaisir de vous rencontrer!

  
Tieu-Binh Huynh  


  
Nathalie Martin  


  
Renée Rancourt  


**Annexe C**  
Lettre de l'Institut Raymond Dewar  
adressée aux parents



INSTITUT  
Raymond-Dewar

Centre de  
réadaptation spécialisé  
en surdité et en communication

xix

Aux parents d'enfants du  
programme Enfance (4-12 ans)  
fréquentant l' cole Gadbois

Bonjour,

L'institut Raymond-Dewar (IRD) et l'Université du Québec   Montréal collaborent ensemble dans une recherche sur la langue des signes québécoise. Les résultats obtenus par cette recherche nous permettront de mieux connaître la langue des signes québécoise dans le but d'intervenir plus adéquatement auprès des enfants qui l'utilisent.


Nous sollicitons votre collaboration car nous avons besoin de données recueillies auprès des enfants sourds de niveau primaire. Les personnes impliquées dans ce projet sont Mesdames Tieu-Binh Huynh et Nathalie Martin, étudiantes à la maîtrise en orthophonie et Renée Bancourt, orthophoniste et étudiante au doctorat en linguistique, sous la direction de Madame Colette Dubuisson chercheuse à l'UQAM. Elles aimeraient rencontrer votre enfant à l' cole Gadbois, pendant une heure de classe normalement consacrée à l'orthophonie. La lettre, ci-jointe, rédigée par le chercheur responsable vous explique plus en détails le projet.

Votre opinion est importante pour l'évaluation et l'amélioration des services disponibles mais vous êtes entièrement libres d'accepter ou de refuser d'y participer. Votre décision de vous joindre ou non à cette étude n'aura aucune conséquence sur la fréquence et sur la qualité des services de réadaptation qui vous seront dispensés par l'IRD actuellement et dans l'avenir.

Si vous êtes intéressé(e)   prendre part à cette étude, nous vous demandons de nous retourner le formulaire de consentement dans l'enveloppe pr adress e ci-incluse que nous voudrions que vous nous retourniez avant le 1<sup>er</sup> décembre 1997. Ceci nous permettra d'autoriser les responsables à rencontrer votre enfant.

Veuillez agréer l'expression de nos salutations les meilleures.

La directrice des programmes  
de réadaptation

  
Suzanne Crête, M.O.A., M.A.P.  
SC/igt

3600, rue Berri, Montréal H2L 4G9

Téléphone : Affaires (514) 284-2214 • ATS (514) 284-3747 • Clientèle (514) 284-2581 Télécopieur : (514) 284-0699 □ (514) 284-5086 □  
Courrier électronique : admin@raymond-dewar.gouv.qc.ca



**Annexe D**  
Lettre de l'équipe de recherche de l'UQAM  
adressée aux parents

Aux parents d'enfants du  
programme Enfance (4-12 ans)  
fréquentant l'école Gadbois.

Bonjour,

Dans le cadre d'un projet de recherche qui vise à mieux comprendre le développement de la LSQ chez les jeunes québécois sourds francophones, nous avons besoin de recueillir des données auprès d'enfants sourds du primaire. Nous sollicitons votre collaboration pour nous permettre de rencontrer votre enfant à l'école afin de l'enregistrer sur bande vidéo.

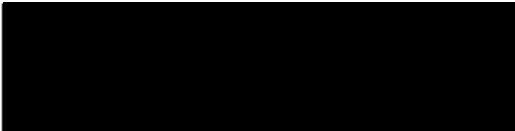

Le tout se déroulera à l'école Gadbois pendant une heure de classe normalement consacrée à l'orthophonie. Les enfants de la classe regarderont ensemble une histoire vidéo humoristique sans parole. Ensuite, votre enfant (ainsi que tous les autres enfants participants au projet) devra raconter individuellement cette histoire ainsi que deux autres courtes histoires à une personne sourde en utilisant les signes. Il s'agira d'une seule rencontre qui aura lieu à partir de janvier prochain selon l'horaire de votre enfant et la disponibilité de son orthophoniste.

Si vous acceptez que votre enfant participe à l'enregistrement, vous devez *signer le formulaire de consentement* ci-joint (feuille bleue). Nous vous demandons aussi de bien vouloir compléter le petit *questionnaire* (feuille rose) ci-inclus. S.V.P. veuillez retourner ces deux formulaires dûment remplis *le plus rapidement possible* à l'orthophoniste de votre enfant.

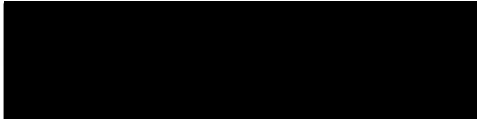

Si vous changez d'idée, vous pouvez communiquer avec nous en tout temps pour annuler la participation de votre enfant au projet de recherche tel que décrit.

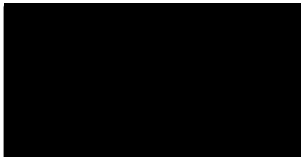
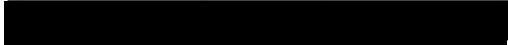
Si vous désirez plus d'informations, vous pouvez nous rejoindre aux numéros de téléphone indiqués au bas de cette lettre.

Nous vous remercions à l'avance de votre précieuse collaboration.

  
Tieu Binh Huynh  
Étudiante à la maîtrise en orthophonie  


  
Nathalie Martin  
Étudiante à la maîtrise en orthophonie  


  
Renée Rancourt  
Orthophoniste et  
Étudiante au doctorat en linguistique  


  
Colette Dubuisson  
Chercheure responsable  
Université du Québec à Montréal  


**Annexe E**  
Questionnaire destiné aux parents

# Questionnaire général

Pour les parents

Nom de l'enfant: \_\_\_\_\_ Niveau scolaire: \_\_\_\_\_  
 Date de naissance: \_\_\_\_\_ Téléphone: \_\_\_\_\_  
 Adresse: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Est-ce que l'enfant habite avec ses deux parents?  Oui  Non

Si non, avec qui habite l'enfant? \_\_\_\_\_

À quel âge l'enfant a-t-il appris à signer? \_\_\_\_\_

Est-ce que l'enfant a participé aux journées bilingues du programme 0-4 ans  
 offertes à l'Institut Raymond Dewar?  Oui  Non

Nom de la mère de l'enfant: \_\_\_\_\_

Je suis une personne:  entendante  sourde

J'utilise les signes pour communiquer avec mon enfant:  Oui  Non

J'ai appris les signes:  par des cours, préciser: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

par le contact avec des personnes sourdes, préciser: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

c'est ma langue

d'une autre façon, préciser: \_\_\_\_\_

Nom du père de l'enfant: \_\_\_\_\_

Je suis une personne:  entendante  sourde

J'utilise les signes pour communiquer avec mon enfant:  Oui  Non

J'ai appris les signes:  par des cours, préciser: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

par le contact avec des personnes sourdes, préciser: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

c'est ma langue

d'une autre façon, préciser: \_\_\_\_\_

**Annexe F**  
Formulaire de consentement  
destiné aux parents

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES PARENTS

Je suis informé(e) et je consens à ce que mon enfant participe au projet de recherche sur la langue des signes du Québec mené par le Groupe de recherche sur la LSQ et le français sourd ainsi que par l'Institut Raymond-Dewar. Cette recherche est subventionnée par le Conseil québécois de la recherche sociale (CQRS). Les personnes impliquées dans le projet sont: Tieu-Binh Huynh et Nathalie Martin, deux étudiantes à la maîtrise en orthophonie et Renée Rancourt, orthophoniste et étudiante au doctorat en linguistique, sous la direction de Colette Dubuisson, chercheure à l'Université du Québec à Montréal.

J'accepte que, pour les besoins de la recherche, mon enfant soit enregistré une seule fois sur bande vidéo lors de la rencontre d'environ une heure prévue à cet effet à l'école Gadbois. Il est entendu que les informations obtenues par cette étude demeureront *strictement confidentielles* et serviront uniquement pour les fins de recherche et d'enseignement à l'Université ainsi que pour les besoins des interventions en orthophonie de l'école. En aucun temps mon nom ou celui de mon enfant n'apparaîtra sur un document préparé suite à cet enregistrement. De plus, la bande vidéo ne sera jamais visionnée en dehors de cette recherche sans mon accord préalable.

J'accepte aussi que l'orthophoniste fournisse aux personnes responsables du projet les informations pertinentes à la recherche concernant le type, le degré et l'origine de la surdité de mon enfant.

\_\_\_\_\_  
Nom de l'enfant

\_\_\_\_\_  
Nom du parent

\_\_\_\_\_  
Nom du témoin

\_\_\_\_\_  
Date

\_\_\_\_\_  
Signature du parent

\_\_\_\_\_  
Signature du témoin

Institut Raymond-Dewar, programme 4-12 ans/ École Gadbois  
Groupe de recherche sur la LSQ et le français sourd de l'UQAM

**Annexe G**  
Questionnaire destiné aux orthophonistes



## Questionnaire aux orthophonistes

Nom de l'enfant: \_\_\_\_\_

Orthophoniste: \_\_\_\_\_

Enseignant: \_\_\_\_\_

Type de surdité:  Conductive  Neurosensorielle  MixteDegré de surdité:  Profonde  SévèreOrigine de la surdité:  Congénitale  Acquise, spécifier l'âge: \_\_\_\_\_

Est-ce que l'enfant présente des problèmes associés à sa surdité?

 Oui  Non

Si oui, spécifiez le(s) type(s) de problème(s) présenté(s):

---

---

---

---

---

---

---

---

**Annexe H**  
Approbation éthique du projet



Université du Québec à Montréal

Case postale 8888, succursale Centre-Ville  
Montréal (Québec) Canada  
H3C 3P8

Département de psychologie

Le 17 avril 1998

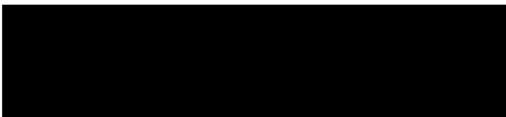
Madame Colette Dubuisson  
Professeure  
Département de linguistique

Objet :       Projet de recherche : « *L'approche bilingue : une adaptation/  
réadaptation sociale prometteuse pour les Sourds du Québec* »

Madame,

La présente est pour vous confirmer, qu'après examen, votre protocole de recherche a été jugé conforme aux règles usuelles de protection des droits des individus et répond aux normes de l'éthique de la recherche établies par notre Politique institutionnelle.

Je vous prie de recevoir mes salutations les plus distinguées.



Thérèse Bouffard  
Présidente du Comité institutionnel  
d'éthique de la recherche de l'UQAM

L'UQAM  
une force  
novatrice

**Annexe I**  
Formulaire de consentement  
destiné aux enfants

FEUILLE DE CONSENTEMENT DES ENFANTS

J'accepte de participer à une étude sur la LSQ en racontant des histoires en signe à une personne sourde adulte.

J'accepte aussi de me faire filmer à l'aide d'une caméra.

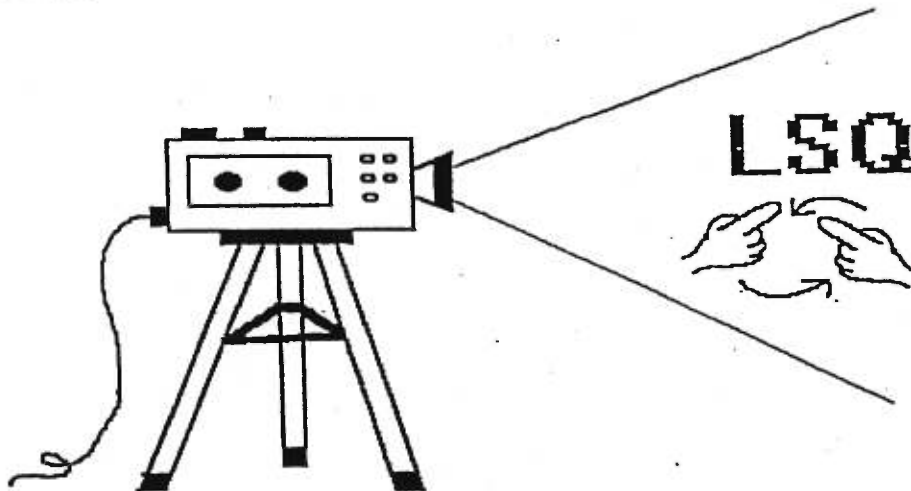
Nom de l'enfant: \_\_\_\_\_

Signature: \_\_\_\_\_

Nom du témoin: \_\_\_\_\_

Signature: \_\_\_\_\_

Date:



Institut Raymond-Dewar, programme 4-12 ans/ École Gadbois  
Groupe de recherche sur la LSQ et le français sourd de l'UQAM

**Annexe J**  
Résumé de l'histoire humoristique  
non verbale présentée aux enfants

Résumé de l'histoire humoristique présentée aux enfants  
"Félix le chat et la poule aux oeufs d'or"

Félix le chat possède une poule spéciale qui pond des oeufs en or. Il l'installe tout en haut d'une machine qui recueille les oeufs pour les transformer en pièces d'or. Félix prend les pièces et va à la fenêtre pour les distribuer aux pauvres gens qui font la file à l'extérieur de sa maison. Un méchant pirate (un chien) est déguisé en vieille dame pour obtenir de l'argent. Après avoir eu ses pièces, il regarde dans la maison par une autre fenêtre. Il aperçoit la poule et les oeufs d'or. Il se dirige vers la porte de la maison et cogne. Félix ouvre et le pirate (toujours déguisé) le supplie de lui donner la poule, Félix refuse et ferme la porte. Après quelques tentatives, Félix comprend le subterfuge et se barricade dans sa maison en plaçant un gros bâton sur la porte. La poule se cache sous l'oreiller situé sur le lit. Le pirate frappe ensuite tellement fort sur la porte qu'il la fait tourner sur elle-même autour du bâton de bois. Félix se retrouve projeté à l'extérieur de sa maison et le pirate réussit à entrer. Il trouve la poule, enlève la taie de l'oreiller et y enferme l'animal. Félix revient à la rescousse, mais le pirate le prend par la queue, l'attache à son canif et le lance sur l'horloge. Félix reçoit le luminaire sur lui et reste pris. Le méchant sort de la maison, traverse la ville et embarque sur son bateau de pirate. Il fait la fête avec ses compagnons et tous boivent de la bière.

Félix se déprend mais il arrive trop tard sur le quai. Il réfléchit et a soudainement une idée. Il se roule en boule et entre dans un canon, l'allume et se fait projeter dans les airs. Sur le bateau, le pirate essaie d'obliger la poule à pondre des oeufs. Félix atterrit alors sur le pirate et la poule libérée s'envole sur le mât. Le pirate se retrouve la jambe de bois coincée dans le plancher. Pendant qu'il se déprend, Félix met tous les bocks de bières dans un canon et les lance sur les autres chiens qui se retrouvent tous la bouche coincée dans un bock. La poule défait une des voiles qui tombe sur eux. Félix tire une flèche attachée à une corde. Comme par magie, la flèche coud la toile et les chiens se retrouvent prisonniers. Le pirate se déprend et il commence avec Félix une longue bataille d'épée sur le pont. Les deux épées de métal se chauffent par friction, deviennent rouge puis restent fusionnées ensemble. Félix et le pirate prennent une autre épée et poursuivent le combat sur le mât et les vergues du bateau. Finalement, Félix glisse le long d'une corde jusqu'au sol alors que le pirate perd l'équilibre et reste suspendu par le pantalon. Félix déplace alors une grosse boîte de bois et l'installe sous le pirate au moment où ses pantalons se déchirent. Le pirate tombe alors dans la boîte que Félix s'empresse de refermer avec un cadenas. Félix et sa poule entrent au quai et sont accueillis en héros par les habitants du village.

**Annexe K**  
Exemple de transcription



yeux	Oui									
expr.										
mime										
tête/corps										
syntax.										
morph.										
oral										
droite										
gauche										
rythme										
cadre										
temps	00:01:7	00:05:7	00:12:4	00:13:3	00:16:7	00:19:9	00:21:0	00:22:0	00:23:7	00:24:4
sens										

**Annexe L**  
Grilles d'analyse des verbes

# Grille d'analyse des verbes en LSQ

xxxviii

A	B	C	D	E	F	G	H
Glose	temps	enfant	Classe verbe	ancré?	agent\source?	pers agent?	jeu de rôle
Inscrire la GLOSE	Inscrire le temps	Numéro du signeur lors de la transcription	Selon la structure phono à quelle classe le V appartient-il? (nbre d'élément modifiable?)	Le verbe est il ancré?	Dans l'ordre de la LSQ, quelle est la place de l'agent dans la phrase?		Le verbe est-il produit ds un jeu de rôle?
			1= aucun, V neutre	0=non	0= agent n'est pas précisé	1= 1ère pers.	0= non
			2= 1 lieu d'articulation (V localisable)	1=oui	1= avant le verbe (nom, pronom) (1 signe avant le verbe)	2= 2e pers.	1= oui
			3= 2 lieux d'articulation (V directionnel ou V spatial)	2= partiel (ex: DIRE, TÉLÉPHONER)	2= après le verbe (+nbre signe)	3= 3e pers.	2= oui, mais protagonistes pas précisés
			4= 1 lieu + orientation (V directionnel)		3= sous-entendu (même agent déjà exprimé ds la phrase précédente par le signeur lui-m ou ds la Q de l'interlocuteur, pls signes entre sujet et verbe)		
					4= implicite (1ère pers. sing)		
					5= ag est incorporé au verbe		

I	J	K	L	M
patient\but?	pers patient?	locatif?	Accord	respect des loci
Dans l'ordre de la LSQ, quelle est la place du patient (animé) dans la phrase?		Le cas locatif est-il précisé?	Comment le V est-il réalisé? Est-il accordé? en fcn de quoi?	L'accord respect-il le(s) locus (loci)? Spécifié?
NA= ne s'applique pas (il n'y pas de patient)	NA= ne s'appl. pas (il n'y a de patient)	0= non	0= non	0= non
0= n'a pas été précisé/mentionné	1= 1ère personne	1= avant le verbe	1= oui, en fcn de l'agent (v localisable)	1= oui, 1 seul locus spécifié
1= avant le verbe (ds m phrase)	2= 2e personne	2= après le verbe (+ nbre signe)	2= oui, en fcn du patient (v localisable)	2= oui, les 2 loci spécifiés
2= après le verbe (+nbre signe)	3= 3e personne		3= oui, en fcn ag & pat (V directionnel + pté)	3= oui, un seul des 2 loci est spécifié
3= sous-entendu (même patient que ds la phrase précédente ré-utilise le m locus déjà localisés pr ce pt)	4= pt inanimé		4= en fcn source-but	4= non, loci non respectés ni spécifiés
4= implicite (1ère pers sing)			5= en fcn pt, pas le bon ag	5= oui, locus respecté, mais pas spécifié

**Annexe M**  
Exemple d'une grille d'analyse complétée

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
	Glose	temps	E#	clas	ancr	agt	#-ag	JR	pat	#-pt	lieu	accd	loci
1	PRÊT	00:52:14:4	36	2	0	4	1	0	NA	NA	NA	0	4
2	PONDRE (FAIRE CACA)	00:52:28:3	36	2	0	1o	1	0	2(1)	4	NA	0	4
3	PRENDRE-ŒUF (CI-Bo)	00:52:30:9	36	3-CI	Un verbe PRENDRE-DÉPOSER-ŒUF								
4	METTRE-ŒUF	00:52:31:2			CI = œuf								
5	TOURNER-MANETTE	00:52:31:6	36	2	0	0	1	0	5	4	NA	0	4
6	ÉCOULER-ŒUF (CI-5')	00:52:31:6	36	3-CI	CI = plusieurs								
7	TOURNER-MANETTE	00:52:32:2			continuité du verbe en #5								
8	DÉPOSER-(ŒUF)	00:52:32:2	36	2-L	0	0	1	0	0	0	3	8	5
9	SOULEVER-MAINTENIR-CHAUDRON	00:52:33:3	36	2	0	0	1	2	0	0	NA	0	4
10	AIDER	00:52:34:0	36	3	0	0	1	2	0	0	NA	0	4
11	MAINTENIR-CHAUDRON	00:52:34:4	36	2	0	0	1	2	0	0	NA	0	4
12	DÉPOSER-CHAUDRON	00:52:35:8	36	2-L	0	0	1	2	NA	NA	3	8	1
13	DONNER	00:52:36:5	36	3	0	0	1	0	0	2	NA	4	5
14	VERSER-CHAUDRON	00:52:37:9	36	2-L	0	0	1	0	0	0	NA	0	4
15	TOURNER-MANETTE	00:52:38:6	36	2	0	0	1	0	5	4	NA	0	4