



Collection
SANTÉ ET SOCIÉTÉ

SURDITÉ ET SOCIÉTÉ

**Perspectives psychosociale,
didactique et linguistique**

Sous la direction de

Daniel DAIGLE

Anne-Marie PARISOT



Presses de l'Université du Québec

**SURDITÉ
ET SOCIÉTÉ**

DANS LA MÊME COLLECTION

La santé s'affiche au Québec

Plus de 100 ans d'histoire

Lise Renaud

2005, 264 pages, ISBN 2-7605-1344-0

Histoire des orthophonistes et des audiologistes au Québec: 1940-2005

Pratiques cliniques, aspirations professionnelles et politiques de la santé

Julien Prud'Homme

Préface de Louis Beaulieu

2005, 166 pages, D1378, ISBN 2-7605-1378-5

Les traitements antirétroviraux

Expériences et défis

Sous la direction de

Joseph Josy Lévy, Janine Pierret, Germain Trottier

2004, 252 pages, D1276, ISBN 2-7605-1276-2

Enjeux psychosociaux de la santé

Sous la direction de

Joseph Josy Lévy, Danielle Maisonneuve, Henriette Bilodeau et al.

2003, 352 pages, G1233, ISBN 2-7605-1233-9

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450

Québec (Québec) G1V 2M2

Téléphone: (418) 657-4399 • Télécopieur: (418) 657-2096

Courriel: puq@puq.quebec.ca • Internet: www.puq.ca

Diffusion/Distribution:

CANADA et autres pays

DISTRIBUTION DE LIVRES UNIVERS S.E.N.C.

845, rue Marie-Victorin, Saint-Nicolas (Québec) G7A 3S8

Téléphone: (418) 831-7474 / 1-800-859-7474 • Télécopieur: (418) 831-4021

FRANCE

AFPU-DIFFUSION

SODIS

SUISSE

SERVIDIS SA

5, rue des Chaudronniers, CH-1211 Genève 3, Suisse

Téléphone: 022 960 95 25

Télécopieur: 022 776 35 27



La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels.

L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

SURDITÉ ET SOCIÉTÉ

**Perspectives psychosociale,
didactique et linguistique**

Sous la direction de

Daniel DAIGLE

Anne-Marie PARISOT

Préface de

Philip M. Prinz

2006



Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Québec (Québec) Canada G1V 2M2

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives Canada

Vedette principale au titre:

Surdité et société: perspectives psychosociale, didactique et linguistique

(Collection Santé et société)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-7605-1407-2

1. Surdité – Aspect social. 2. Enfants sourds –  ducation. 3. Langage par signes.
4. Langage et culture. 5. Surdité – Aspect social – Québec (Province).

I. Daigle, Daniel, 1966- . II. Parisot, Anne-Marie. III. Collection.

HV2380.S97 2006

362.42

C2005-942274-2

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada
par l'entremise du Programme d'aide au développement
de l'industrie de l'édition (PADI ) pour nos activités d'édition.

La publication de cet ouvrage a été rendue possible
avec l'aide financière de la Société de développement
des entreprises culturelles (SODEC).

Mise en pages : PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

Couverture : RICHARD HODGSON

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2006 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

  2006 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 1^{er} trimestre 2006

Bibliothèque nationale du Québec / Bibliothèque nationale du Canada

Imprimé au Canada

Préface

Philip M. PRINZ

Les chercheurs et les éducateurs ont depuis longtemps reconnu la nature interdisciplinaire des études en surdité et en communication (Power et Leigh, 2003) ainsi que la relation entre les aspects langagiers et culturels de la surdité (Ladd, 2002; Padden et Humphries, 2005). Depuis plus d'un siècle, les milieux d'enseignement pour enfants sourds mettent l'emphase sur la transmission de la langue dans l'objectif ultime d'accroître la réussite scolaire et de maximiser la socialisation. Durant la première partie du xx^e siècle, les éducateurs ont favorisé l'enseignement de la langue orale tant du point de vue de la production que de la perception. Les années 1960 ont vu naître l'approche de la *communication totale* actualisée le plus souvent par la *communication simultanée* (utilisation concomitante de la langue orale et de signes). Dans les années 1970, les chercheurs et les éducateurs ont commencé à reconnaître les langues signées comme langues à part entière. Enfin, dans la dernière partie du xx^e siècle, le milieu de l'éducation pour enfants sourds a été marqué par l'arrivée de l'approche bilingue qui est fondée sur les principes d'acquisition des langues secondes et sur les résultats de recherches portant sur les langues signées et sur

l'apprentissage de l'écrit chez les élèves sourds (Mayer et Akamatsu, 2003). Au cours des vingt dernières années, la majorité des publications liées à ces questions ont été réalisées en anglais pour des revues et des ouvrages américains ou britanniques. Plus spécifiquement, les écrits portant sur la description des langues signées se sont principalement rapportés à la langue des signes américaine (ASL) et à la langue des signes britannique (BSL). Ces premiers travaux réalisés aux États-Unis ou en Grande-Bretagne ont influencé une nouvelle génération de chercheurs qui se sont intéressés à d'autres langues signées et à des questions de recherche en lien avec la surdité et spécifiques aux différentes communautés de personnes sourdes (par exemple, le bilinguisme).

Grâce notamment à Internet et à la multiplication des conférences internationales, il a été possible de dégager une vision commune de la surdité et des langues signées et de révéler l'ampleur des difficultés rencontrées par les personnes sourdes désireuses de faire valoir leurs droits, dans une perspective sociolinguistique et socioculturelle, en tant que communauté linguistique et culturelle minoritaire. Le résultat de cette compréhension accrue et partagée du monde de la surdité a favorisé l'éclosion d'études scientifiques dans différents domaines intéressés par la surdité et a consolidé le sentiment d'appartenance des personnes sourdes à des communautés linguistiques et culturelles à travers le monde. Ce collectif intitulé *Surdité et société: perspectives psychosociale, didactique et linguistique*, dirigé par Daniel Daigle et Anne-Marie Parisot, constitue une contribution remarquable à la littérature francophone abordant des questions liées à la surdité. Cet ouvrage de qualité met de l'avant le caractère multidisciplinaire de la surdité et est un des premiers à proposer une discussion approfondie sur ces questions du point de vue de la différence linguistique et culturelle plutôt que de celui du déficit souvent véhiculé. Ce collectif tire son origine d'un colloque organisé dans le cadre de l'ACFAS qui s'est tenu en 2004 à Montréal. Les principaux thèmes de ce colloque étaient liés à l'approche bilingue et biculturelle en surdité, à la culture sourde, aux langues signées et à l'apprentissage de l'écrit chez les sourds. Avec ce collectif, les directeurs de l'ouvrage ont voulu rendre accessibles des recherches récentes dans le domaine de la surdité conduites dans une perspective psychosociale, didactique ou linguistique de façon à faire le pont entre des questions théoriques et des préoccupations d'ordre pratique. Plus spécifiquement, cet ouvrage présente des éléments d'argumentation en faveur de l'implantation de l'approche bilingue et biculturelle et en faveur de l'importance de la prise en compte des langues signées dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage des langues majoritaires.

Ce volume tente d'apporter des éléments de réponse à différentes questions, notamment les suivantes : Que veut dire le langage dans le cadre de la culture sourde ?, Que serait le rôle d'un système d'écriture des langues signées dans l'apprentissage de la langue majoritaire ?, Quelles sont les incidences de la recherche en langue signée dans une perspective bilingue ?. Ce collectif est réellement interdisciplinaire et inclut des contributions provenant, entre autres, des domaines de l'anthropologie, de la didactique, de la linguistique, de la psychologie et de la sociologie. Les chercheurs d'expérience et les nouveaux chercheurs qui ont participé à cet ouvrage ont su se distinguer dans leur domaine respectif. La mise en commun de ces travaux contribue à l'originalité de cet ouvrage et, plus généralement, à l'état des connaissances en surdité.

Ce collectif aborde des questions qui guident les études de notre propre équipe de recherche, en particulier celles liées à la langue des signes en tant que véhicule facilitateur dans l'apprentissage de la langue écrite (Strong et Prinz, 2000). De plus, il fait une place aux études interlangues qui motivent nos travaux récents portant sur la relation entre la langue des signes américaine et l'anglais écrit et entre la langue des signes française et le français écrit (Niederberger et Prinz, sous presse).

Même si les différents chapitres de ce collectif ne fournissent pas de réponses définitives aux questions qu'ils abordent, ils contribuent au développement des savoirs et à l'importance de l'approche bilingue et biculturelle dans l'éducation des enfants sourds. Je suis persuadé que les thèmes abordés dans cet ouvrage recevront dans un avenir rapproché plus d'attention des chercheurs et, dans ce sens, ce collectif participe grandement à la compréhension de la surdité et des questions qui s'y rattachent. Enfin, il m'importe de souligner que la réalisation de ce livre s'est fait dans le respect des communautés de personnes sourdes et des langues signées, contribuant ainsi à la reconnaissance des bienfaits de la diversité sociale, culturelle et linguistique qui caractérise les personnes sourdes.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ladd, P. (2002). *Understanding Deaf culture: In search of deafhood*, Clevedon, Angleterre: Multilingual Matters Ltd.
- Mayer, C. et C.T. Akamatsu (2003). «Bilingualism and literacy», dans *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, M. Marschark et P.E. Spencer (dir.), New York: Oxford University Press, p. 136-147.

- Niederberger, N. et P.M. Prinz (sous presse). «La connaissance d'une langue des signes peut-elle faciliter l'apprentissage de l'écrit chez l'enfant sourd?», *Enfance*, Paris: Presses universitaires de France.
- Padden, C. et T. Humphries (2005). *Inside Deaf Culture*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Power, D. et C. Leigh (2003). «Cultural and communicative contexts», dans *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, M. Marschark et P.E. Spencer (dir.), New York: Oxford University Press, p. 38-51.
- Strong, M. et P.M. Prinz (2000). «Are American Sign language skills related to English literacy?», dans *Language Acquisition by Eye*, C. Chamberlain, J.P. Morford et R.I. Mayberry (dir.), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 131-141.

Remerciements

Ce travail collectif fait suite au colloque *Surdité et société: l'interdisciplinarité en réadaptation et en éducation* organisé dans le cadre du Congrès de l'Association francophone pour le savoir qui s'est tenu à Montréal en mai 2004. Nous aimerions tout d'abord remercier les participants de ce colloque qui ont été les premiers à nous manifester un intérêt pour un projet multidisciplinaire portant sur des questions liées à la surdité, dans une perspective autre que médicale. Nous tenons à remercier les organismes qui ont aidé à la réalisation de ce colloque. Il s'agit, dans l'ordre alphabétique, de l'Association du Québec pour enfants avec problèmes auditifs (AQEPA), du Centre de recherche interdisciplinaire en réadaptation (CRIR), de la Faculté des sciences humaines de l'UQAM, de l'Institut Santé et société de l'UQAM et de l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ).

Nous remercions très sincèrement les auteurs de ce collectif qui ont généreusement contribué à la diversité des points de vue exprimés et à exposer les multiples facettes du monde de la surdité. Nous remercions également les 12 chercheurs qui ont consciencieusement évalué les propositions reçues suite à l'appel d'articles. Nous souhaitons aussi remercier bien chaleureusement Philip Prinz, professeur à la San Francisco State University, qui a généreusement accepté d'écrire la préface de ce collectif. Le professeur Prinz, connu internationalement pour ses travaux en psycholinguistique, a grandement contribué au développement des connaissances

dans le domaine de la surdité et est un des premiers à avoir pris position en faveur du bilinguisme chez les sourds en y apportant des arguments théoriques et empiriques. Nous le remercions tout spécialement.

Un grand merci à Diane Berthelette, directrice de l'Institut Santé et société de l'UQAM, à Danielle Maisonneuve, directrice de la collection «Santé et Société» des Presses de l'Université du Québec, et à Marie-Noëlle Germain, directrice de la production aux Presses de l'Université du Québec, pour leur support, leur accompagnement et leurs précieux conseils lors des différentes étapes de la réalisation de ce projet.

Ce livre est réellement le fruit d'un travail collectif et de nombreuses personnes ont contribué, à un moment ou à un autre, à sa naissance. Il s'agit de Rachel Berthiaume, Marion Blondel, Denis Bouchard, Lucie Daeppen, Élisabeth Demont, Jules Desrosiers, Daphnée Ducharme, Marie-Josée Lacoste, Lynda Lelièvre, Clara Martinot, Rachel Mayberry, Christopher Miller, Martine Patry, Martine Poulin-Peters, Carole Pilon, Jacques Racicot, Julie Rinfret, Annie Risler, Pascale Toscani, Astrid Vercaingne-Ménard, Suzanne Villeneuve et Amélie Voghel.

Nous tenons enfin à remercier très chaleureusement celle qui a été derrière chacune des étapes de ce projet d'écriture et grâce à qui cet ouvrage est arrivé à terme. En plus d'être responsable de la mise en page et de la révision linguistique des chapitres, elle a notamment assuré les liaisons entre les auteurs et nous. C'est elle qui était notre fée clochette et qui nous avertissait quand un des nombreux petits détails nous échappait. Elle a mené la barque à port et a rassuré les deux jeunes capitaines que nous étions. Pour tout ceci et bien plus encore, un immense merci à Dominique Machabée.

Finalement, un merci spécial à Colette Dubuisson qui est notre mentor à tous les deux et sans qui la problématique québécoise de la surdité en recherche ne serait pas ce qu'elle est aujourd'hui, à la fois dans le cadre universitaire et à la fois dans le cadre du partenariat avec les diverses communautés. Merci COLETTE-SOURIRE Dubuisson et longue vie à la recherche en surdité.

*Daniel Daigle
Anne-Marie Parisot*

Table des matières

PRÉFACE	VII
REMERCIEMENTS	XI
INTRODUCTION	
PERSPECTIVES PSYCHOSOCIALE, DIDACTIQUE ET LINGUISTIQUE DE LA SURDITÉ	1
<i>Daniel DAIGLE, Nathalie LACHANCE et Anne-Marie PARISOT</i>	
Perspective psychosociale.....	4
Perspective didactique	6
Perspective linguistique	9
Conclusion	11
CHAPITRE 1	
DISCOURS SUR LA CULTURE SOURDE, OU QUAND UN CONCEPT VEUT DIRE UNE CHOSE ET SON CONTRAIRE	13
<i>Nathalie LACHANCE</i>	
1. Quelques aspects de méthodologie.....	15
2. Une explication axée sur la perte auditive.....	16
2.1. Les manières de faire, de penser et d'être sourdes, synonymes de handicap	16
2.2. La culture sourde et l'incapacité à accéder à la «culture entendante».....	17

- 3. Une explication axée sur la présence du sens de la vision 18
 - 3.1. Les manières de faire, de penser et d'être sourdes,
synonymes de culture 18
 - 3.2. Un ensemble de caractéristiques
en opposition à la «culture entendante» 20
- 4. Perception et identité 20
- Conclusion 24
- Références bibliographiques 25

CHAPITRE 2

- DU CHOIX DE LA LANGUE POUR L'ENFANT SOURD 27

B r n ce LHÉRICEL

 - 1. Autour du choix. Le choix linguistique..... 29
 - 2. Acquisition du langage et socialisation langag re 32
 - 3. Rôle des différentes institutions 34
 - 3.1. L'institution médicale..... 34
 - 3.2. L'institution scolaire..... 35
 - 4. Poids des représentations et des stéréotypes 36
 - 4.1. Représentation des langues en présence
(par les sourds, par les entendants)..... 36
 - 4.2. Le rapport aux communautés et aux langues..... 39
- Références bibliographiques..... 40

CHAPITRE 3

- PRIVATION DE LANGAGE ET RÉSILIENCE
- CHEZ DEUX SOURDS QUÉBÉCOIS 43

Colette DUBUISSON et Christiane GRIMARD

 - 1. Cadre conceptuel 46
 - 1.1. Conditions normales d'acquisition
du langage et compréhension du monde..... 46
 - 1.2. Concept de résilience 47
 - 1.3. Facteurs de protection..... 48
 - 1.3.1. Les compétences intellectuelles..... 49
 - 1.3.2. La capacité de recadrer
positivement les  v nements 49
 - 1.3.3. La capacité d'utiliser
des mécanismes psychiques de protection..... 50
 - 1.3.4. L' cologie familiale..... 50

1.3.5. Le développement d'un système de communication intrafamilial restreint.....	50
1.4. Concept de point tournant.....	50
2. Méthodologie.....	51
2.1. La collecte des données	51
2.2. Participants	52
2.2.1. Janique	52
2.2.2. Luc	52
2.3. Critères d'évaluation de la résilience.....	52
3. La privation de communication et ses conséquences.....	53
3.1. Privation de communication.....	53
3.2. Facteurs de protection.....	54
3.2.1. Compétences intellectuelles.....	55
3.2.2. Capacité de recadrage positif.....	55
3.2.3. Mécanismes psychiques de protection.....	55
3.2.4. Écologie familiale	57
3.2.5. Développement d'un système de communication intrafamilial restreint.....	57
3.3. Point tournant: l'accès au langage.....	58
Conclusion	59
Références bibliographiques.....	61

CHAPITRE 4

VERS UNE DYNAMIQUE BILINGUE

ÉTUDE DES INTERACTIONS FRANÇAIS/LANGUE DES SIGNES

FRANÇAISE À L'ÉCOLE PRIMAIRE.....	63
-----------------------------------	----

Saskia MUGNIER

1. Quelques repères sur la situation d'éducation des enfants sourds en France	65
1.1. Hypothèse générale et ancrage théorique	66
2. Méthodologie de la recherche	68
3. Analyse comparative de la situation d'enseignement/apprentissage	68
3.1. Interactions enseignant entendant/enfants sourds.....	68
3.2. Interactions enseignant sourd/enfants sourds.....	70
3.3. Comparaison des deux situations.....	71
4. Un contact de langue singulier... L'analyse de leur gestion.....	72

Conclusion ouverte... vers une dynamique bilingue 75
 Références bibliographiques 76

CHAPITRE 5

LE DÉFI DE L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES EN LANGUE SIGNÉE
 LE CAS DE LA LANGUE DES SIGNES QUÉBÉCOISE
 CHEZ DES ÉLÈVES SOURDS DE CLASSES BILINGUES 81
*Colette DUBUISSON, Lynda LELIÈVRE, Anne-Marie PARISOT,
 Astrid VERCAINGNE-MÉNARD et Suzanne VILLENEUVE*

1. Le contexte québécois de l'enseignement bilingue 83
 2. Les outils d'évaluation élaborés pour la LSQ 84
 2.1. L'évaluation des compétences
 dans d'autres langues signées 85
 2.2. L'évaluation de la LSQ 86
 2.3. L'élaboration du test 87
 2.3.1. La méthodologie d'élaboration
 de la première version 87
 2.3.2. La modifications apportées à la deuxième version
 du test (Q2) 89
 2.4. Les résultats des passations successives
 des deux versions du test 92
 Conclusion 94
 Références bibliographiques 95

CHAPITRE 6

APPRENTISSAGE IMPLICITE ET TRAITEMENT MORPHOLOGIQUE
 LE CAS D'ÉLÈVES SOURDS GESTUELS 99
Daniel DAIGLE, Françoise ARMAND, Élisabeth DEMONT et Jean-Émile GOMBERT

1. Le cadre conceptuel 101
 2. Les objectifs de l'étude 103
 3. Les participants 104
 4. Le matériel expérimental 104
 5. Les résultats 106
 5.1. Analyse comparative du taux de choix de l'item plausible .. 106
 5.2. Analyse comparative des temps de réponse
 pour le choix des items plausibles 108
 6. Discussion 108
 Conclusion 110
 Références bibliographiques 111

CHAPITRE 7

PERTINENCE D'UN SYSTÈME D'ÉCRITURE	
POUR LA LANGUE DES SIGNES QUÉBÉCOISE	115
<i>Louis-Félix BERGERON et Nathalie BOILEAU</i>	
1. L'approche bilingue	116
2. Deux pistes de solution pour l'accès à l'écrit.....	119
2.1. Première piste: une modalité gestuelle pour la L2?	119
2.2. Deuxième piste: bilinguisme, biculturalisme... et bilittératie!	122
2.2.1. Bilittératie et relation entre les compétences linguistiques	123
2.2.2. Bilittératie et valorisation de la L1	124
2.2.3. Bilittératie et autonomisation.....	124
Conclusion	125
Références bibliographiques.....	125

CHAPITRE 8

DYNAMIQUES ICONIQUES EN LANGUE DES SIGNES FRANÇAISE:	
LES ASPECTS SYNTAXIQUES ET DISCURSIFS.....	129
<i>Agnès MILLET</i>	
1. La syntaxe de la phrase: une dynamique iconique spatialisée.....	131
1.1. La spatialisation des relations actanciennes: les espaces présémantisés	131
1.2. Le rôle des configurations manuelles dans la construction du noyau prédicatif	134
1.3. Les mécanismes morphosyntaxiques: une dynamique iconique configuration/espace	135
2. Le discours narratif: une dynamique iconique corporelle créant les espaces narratifs	136
2.1. Le corps comme source et lieu d'expression des choix énonciatifs	137
2.2. Le corps comme proforme génératrice d'espaces	137
2.2.1. La mise en place de la narration: le regard et le corps.....	138
2.2.2. Le jeu des proformes, du regard et de la spatialisation.....	139
3. La cohérence: des dynamiques iconiques, corporelles et spatiales.....	141
Références bibliographiques.....	142

CHAPITRE 9

LES SIGNES FATHER ET MOTHER REVISITÉS

UNE FAMILLE LEXICALE FRANCO-AMÉRICAINE	143
<i>Yves DELAPORTE</i>	
1. Des signes américains d'origine française	145
2. Une origine concrète: le costume aristocratique	147
3. Dérivés et composés	150
4. Le signe MOTHER	153
Conclusion	154
Références bibliographiques	155

CHAPITRE 10

DE LA MODALITÉ ET DE LA TYPOLOGIE DANS L'ACQUISITION

DES NOMS ET DES VERBES EN LANGUE DES SIGNES BRITANNIQUE	157
---	-----

Isabelle BARRIÈRE, Gary MORGAN, Bencie WOLL et Sian HURREN

1. La méthode	159
2. L'acquisition des noms	159
3. L'acquisition des verbes	165
3.1. Le facteur typologique: la sous-catégorisation lexicale	171
3.2. L'effet de la modalité:	
morphophonologie non concaténative	171
3.3. L'effet de la modalité: l'environnement linguistique	172
Conclusion	172
Références bibliographiques	173

CHAPITRE 11

LE DÉVELOPPEMENT D'UN OUTIL D'ÉVALUATION DE LA PHONOLOGIE

DE LA LANGUE DES SIGNES QUÉBÉCOISE	177
--	-----

*Anne-Marie PARISOT, Anne DE LA DURANTAYE, Louis-Félix BERGERON
et Audrey GÉRIN-LAJOIE*

1. L'évaluation de la production	
phonologique en LSQ	179
1.1. Le choix des signes cibles	180
1.2. La description et la définition du degré	
de difficulté articulatoire	180
1.3. L'hypothèse retenue sur le degré	
de complexité articulatoire	184
2. La validité de l'outil: premier essai d'un prototype de l'outil	185
2.1. L'expérimentation	185

2.2. Les résultats	186
2.2.1. Le choix des signes cibles.....	186
2.2.2. La pertinence et la précision des descripteurs du mouvement	187
2.2.3. La pertinence et la précision des descripteurs de la configuration.....	189
2.2.4. Les biais soulignés par l'expérimentatrice.....	190
3. Le problème d'économie.....	190
3.1. Économie et convivialité de la représentation des possibilités articulatoires.....	190
3.2. Problème d'économie du système de représentation des phonèmes	192
Conclusion	193
Références bibliographiques.....	193
LISTE DES COLLABORATRICES ET DES COLLABORATEURS	197

Introduction

Perspectives psychosociale, didactique et linguistique de la surdité

Daniel DAIGLE

Nathalie LACHANCE

Anne-Marie PARISOT

Un enfant sur mille dans le monde naît avec une surdité plus ou moins profonde. La surdité, définie traditionnellement comme une déficience physique, affecte la vie de l'enfant sourd et de l'adulte qu'il devient, mais aussi celle de ses parents et de son entourage social. Pour un enfant sourd, l'acquisition d'une langue orale, à laquelle il n'a pas accès de façon naturelle et spontanée à cause de son incapacité à entendre, implique une adaptation et une réadaptation constante. Bien qu'il existe d'autres modes de communication totalement accessibles à ces enfants (les langues signées), il reste que l'enfant sourd et son entourage doivent composer avec une adaptation nécessaire. En effet, comme 90% des parents d'enfants sourds sont

entendants (Liben, 1978)¹, ils ont à vivre avec la différence de leur enfant et à faire des choix pour le bien-être de l'enfant et de la famille. Les enjeux de la surdité ne sont donc pas que médicaux et vont au-delà de la notion de déficience. Ils sont aussi linguistiques, didactiques, culturels, sociaux, psychologiques, etc. et doivent aussi considérer la notion de différence culturelle et linguistique pour offrir un portrait global de cette problématique. Cette différence, revendiquée par certains adultes sourds, se trouve, entre autres, dans les discours politiques et dans les recherches en sciences humaines et sociales (Lane *et al.*, 2000)². La prise en compte des aspects autres que médicaux dans la problématique de la surdité répond à un besoin du point de vue de la personne sourde et de son entourage, mais aussi du point de vue clinique et scolaire. Depuis quelques années au Québec, les milieux de la réadaptation et de l'enseignement offrent des programmes bilingues et biculturels «langue des signes québécoise/française» pour répondre aux besoins d'une clientèle qui désire avoir des services qui tiennent compte de sa spécificité.

De la fin du XIX^e siècle au début des années 1960, les Sourds³ et les questions touchant la surdité sont des sujets qui intéressent principalement les sciences médicales. Les personnes sourdes sont étudiées comme individus porteurs de pathologie et les recherches visent principalement le développement de moyens et de techniques pour «réparer» la surdité. Les traits et caractéristiques sociales qui les distinguent sont perçus en tant que déviance tandis que les langues des signes sont reléguées à un statut de sous-langues humaines associées, entre autres, à la gestualité de nos ancêtres primates. Les années 1960 vont marquer un tournant important et permettre l'apparition d'un nouveau champ d'études axé non pas sur les aspects médicaux de la surdité mais sur ses aspects sociaux et culturels.

Dans un premier temps, c'est à travers l'étude des langues des signes que le regard posé sur les Sourds va changer. En 1960, le linguiste William Stokoe présente les résultats de ses recherches où il définit la

-
1. L.S. Liben (1978). «The Development of Deaf Children: An Overview of the Issues», dans *Deaf Children: Developmental Perspectives*, L.S. Liben, New York: Academic Press, p. 3-18.
 2. H. Lane, R. Pillard et M. French (2000). «Origins of the American Deaf-world: Assimilating and Differentiating Societies and Their Relation to Genetic Patterning», *Sign Language Studies*, vol. 1, n° 1, p. 17-44.
 3. Le mot «Sourd» avec une majuscule est maintenant couramment utilisé dans les écrits portant sur la surdité. Il réfère à l'individu faisant partie d'une communauté culturelle distincte dont le mode de communication est une langue signée.

langue des signes utilisée par les personnes sourdes américaines comme une langue à part entière. En 1965, en collaboration avec D. Casterline et C. Croneberg, il écrit un ouvrage⁴ où il présente les personnes sourdes comme membres d'une communauté linguistique. Les traits culturels qui caractérisent celles-ci y sont décrits et la collectivité sourde y est définie comme un groupe linguistique minoritaire. Ainsi, les personnes sourdes, jusqu'alors présentées comme des individus isolés, porteurs d'une déficience, deviennent les membres d'un groupe social possédant une langue et une culture propres. Les problématiques liées au monde de la surdité commencent alors à être perçues en termes sociologiques plutôt qu'en termes médicaux. Ce nouveau paradigme va transformer le regard posé sur la surdité et sur les personnes sourdes et l'image qui en émerge change les rapports entre la collectivité entendante et la collectivité sourde, ce qui va permettre l'éclosion de recherches où l'accent est mis sur la «différence» plutôt que sur la «pathologie».

Ce champ d'études, qui se développe dans un premier temps aux États-Unis, va influencer la façon dont seront perçues les personnes sourdes à travers le monde. Au Québec, le début des années 1980 est une période charnière dans la prise en compte de la réalité linguistique et culturelle des personnes sourdes, puisque le discours identitaire, axé sur la présence de pratiques culturelles distinctes et d'une collectivité sourde, va rejoindre un large éventail de personnes, notamment par l'entremise de personnes sourdes et entendantes qui sont en contact avec un mouvement sourd international et par une plus grande visibilité de la langue des signes québécoise (LSQ). Les langues des signes vont alors sortir de l'anonymat. Conséquemment, les milieux d'intervention et de recherche du Québec vont commencer à prendre en compte la réalité linguistique et culturelle des personnes sourdes, et les milieux académiques francophones vont, dans les années 1980-1990, s'y intéresser. Avant les années 1980, la surdité québécoise était le fait des départements d'orthophonie-audiologie, de médecine, de psychologie et d'éducation, et les sujets de recherche étaient axés sur les aspects médicaux de la surdité. C'est tout d'abord l'intérêt d'étudiants aux cycles avancés qui va permettre l'ouverture à ce champ de recherche, mais la légitimité de travailler sur des aspects linguistiques et culturels de la surdité a encore peu fait son chemin à cette époque. Vu le manque de ressources à l'intérieur des universités, les étudiants québécois doivent aller directement sur le terrain pour apprendre la LSQ. Ces premiers

4. W.C. Stokoe, D.C. Casterline et C.G. Croneberg (1965). *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*, Washington: Gallaudet College Press.

chercheurs sont alors mis en contact non seulement avec cette langue mais avec toute une réalité historique, communautaire et culturelle. Les premiers travaux issus de ces rencontres se consacrent principalement à des questions linguistiques et pédagogiques, tout en abordant les aspects psychosociaux de la surdité et en présentant les personnes sourdes comme membres d'un groupe social. La création dans les années 1980 d'une équipe de recherche, sous la direction de Colette Dubuisson de l'Université du Québec à Montréal, permet de développer et d'implanter dans un cadre universitaire l'étude de la LSQ et des problématiques de l'enseignement/apprentissage du français aux élèves sourds. La médiation accrue de la réalité linguistique et culturelle de la surdité ainsi que l'éclosion d'une diversité de champs de recherche et d'intérêt amènent une augmentation des publications scientifiques ainsi que des conférences et des colloques sur les aspects linguistiques, didactiques, sociaux et culturels de la surdité.

Considérant les multiples facettes de la surdité, cet ouvrage collectif se veut un espace interdisciplinaire de diffusion pour les chercheurs et les praticiens qui travaillent sur la problématique de la surdité selon le point de vue de la différence: différence linguistique, différence culturelle, différence éducative, différence cognitive.

PERSPECTIVE PSYCHOSOCIALE

Au Québec, les premières recherches qui se consacrent à des questions linguistiques ou pédagogiques abordent les aspects sociaux de la surdité principalement en nommant l'existence d'une réalité culturelle sourde et en décrivant cette dernière. Mais il demeure que dans la majorité des recherches, les questionnements, même s'ils se situent dans une optique sociale ou culturelle plutôt que médicale, ont pour sujet la langue des signes et les méthodes d'enseignement pour les personnes sourdes et rejoignent peu les problématiques propres aux sciences sociales. La réalité sociale et culturelle sourde est nommée sans toutefois être l'objet central des recherches. Les travaux font mention de la culture sourde comme un fait existant, les traits distinctifs de la culture sourde et de la communauté sourde sont décrits et, si les concepts liés aux dimensions sociales sont largement utilisés dans les ouvrages scientifiques, ils sont rarement au centre des problématiques de recherche. De plus, dans le sillon des ouvrages scientifiques américains sur le sujet, on trouve une grande uniformité autant dans les définitions que dans les cadres théoriques et les concepts utilisés. Effectivement, les études sur la réalité culturelle sourde sont fortement influencées par

l'anthropologie culturelle américaine qui représente la culture comme une entité en soi qui agit à la manière d'un moule sur la personnalité et les comportements des individus. En s'inscrivant uniquement dans ce cadre théorique, les définitions des concepts entourant l'étude sociale de la surdité ne rendent pas compte de la variabilité des comportements et des pratiques, ni même des stratégies identitaires employées par les individus. Ainsi, on tente avant tout de cerner ce nouvel objet et de le positionner à travers le regard inédit que l'on porte sur lui.

Ce n'est que dans les années 1990 que des recherches québécoises en sciences sociales vont prendre comme sujet de recherche principal la surdité et vont, à l'aide de leur cadre théorique disciplinaire, tenter non seulement de décrire les aspects historiques, culturels et sociaux de la surdité, mais aussi d'expliquer et d'analyser différents aspects de la réalité culturelle sourde. Ces recherches, effectuées principalement par des étudiants, restent par contre marginales et isolées à l'intérieur de leur discipline.

Dans les années 2000, ces étudiants, inscrits dans des études supérieures en sciences sociales, repensent la surdité en fonction des cadres théoriques de leur discipline; leurs recherches vont alors se diversifier autant par les problématiques choisies, les cadres théoriques et concepts adoptés que par les méthodes de recherche auxquelles ils ont recours. Des thèses sont soutenues dans des départements (anthropologie, communication, histoire, sociologie) où le sujet était jusqu'alors ignoré, et le processus de soutenance mis en place fait connaître des problématiques sociales à des chercheurs peu renseignés sur le domaine de la surdité. Des réseaux informels vont se tisser entre ces différents chercheurs et les recherches vont dès lors être marquées par une variété des champs disciplinaires et une hétérogénéité dans les courants théoriques et les concepts utilisés.

Dans le présent ouvrage, les chapitres adoptant une perspective psychosociale de la surdité témoignent de cette diversité ainsi que de la nouveauté dans les regards posés. Le chapitre de Lachance *Discours sur la culture sourde, ou quand un concept veut dire une chose et son contraire* s'inscrit dans une démarche anthropologique et montre, par l'analyse de discours sur l'approche bilingue et biculturelle, comment le modèle médical de la surdité est présent à l'intérieur même des représentations et définitions de la culture sourde. Ainsi, le terme de culture peut, si les représentations de la surdité demeurent axées sur un manque, mener à des choix éducatifs visant la réparation de la déficience. Le recours de l'auteure aux théories constructivistes associe son travail aux questionnements sur la production et construction des concepts scientifiques et lui permet d'aborder la

réalité culturelle sourde selon un cadre d'analyse encore jamais utilisé dans une étude sociale de la surdité. La chercheuse Bérénice Lhériel, auteure du deuxième chapitre, intitulé *Du choix de la langue pour l'enfant sourd*, resitue le débat séculaire entre langue des signes et oralisation dans les démarches individuelles des familles. Le nouveau regard qu'elle adopte délaisse les dimensions économiques, politiques et idéologiques plus couramment abordées dans les ouvrages sur le sujet et lui permet de se pencher sur le conflit entre les deux approches dans le vécu quotidien de parents et de leurs enfants sourds en mettant en lumière le concept de choix. En observant le débat du point de vue individuel des familles, elle montre que le choix est bien plus qu'un choix de langue, car il fait partie intégrante du processus d'affirmation identitaire en offrant à l'enfant la possibilité «de se dire dans une langue». Enfin, dans le dernier chapitre de cette partie intitulé *Privation de langage et résilience chez deux sourds québécois*, Colette Dubuisson et Christiane Grimard proposent une analyse des récits de vie de deux personnes sourdes ayant subi des privations importantes sur le plan de la communication. Après avoir décrit les conditions de privation de langage et les mécanismes qui permettent de mieux supporter cette privation, elles proposent des pistes d'action et d'intervention aux parents et aux professionnels de la réadaptation. L'application du concept de résilience à l'analyse de récits de vie en surdité constitue une nouveauté dans la recherche québécoise et permet de repenser les capacités des personnes sourdes à résister à des traumatismes en tant que facteurs adaptatifs.

PERSPECTIVE DIDACTIQUE

La recherche dans le milieu de l'éducation spécialisée pour enfants sourds a été marquée par des préoccupations disciplinaires dont les retombées ne pouvaient pas toujours être transférables en salle de classe. Les recherches en linguistique, dont il sera question plus loin, n'avaient pas, pour la plupart, de visée didactique. Ces recherches sont cependant essentielles dans une démarche d'éducation bilingue pour enfants sourds. En effet, c'est par l'analyse des résultats de telles recherches qu'il est possible de définir les savoirs et les savoir-faire essentiels à transmettre aux élèves. Les transpositions didactiques de tels contenus constituent un domaine de recherche encore embryonnaire. Dans une approche bilingue, il est nécessaire non seulement de définir les compétences à atteindre en langue signée, mais aussi d'explicitier comment aborder ces compétences en classe, comment les évaluer et comment les utiliser pour atteindre des compétences

en langue seconde, en particulier à l'écrit. Par ailleurs, des recherches en linguistique ont aussi permis une avancée dans le domaine de l'écriture chez les sourds. Ces recherches, réalisées pour la plupart dans les années 1970-1980, avaient pour objectif la description de l'état des connaissances à l'écrit d'élèves sourds. Bien qu'elles n'aient pas été faites dans un cadre bilingue, qui n'existait pas à l'époque, et qu'elles n'aient pas tenté de lier leurs résultats aux connaissances antérieures des élèves, elles ont permis de pointer certains aspects de la langue écrite susceptibles d'être acquis avec plus de difficulté par les enfants sourds et, plus généralement, de décrire les erreurs des élèves sourds à l'écrit. Ces études ont permis notamment de faire ressortir le fait que les erreurs des sourds ressemblent dans certains cas à celles d'élèves en langue première et, dans d'autres cas, à celles d'élèves en langue seconde. Globalement cependant, la majorité des erreurs serait de nature intralinguale, donc propre à l'apprentissage de la langue cible.

Depuis plus de vingt ans, la psychologie cognitive et la psycholinguistique ont contribué à de nombreuses recherches dans le domaine de l'apprentissage des langues, en particulier en ce qui a trait au développement de la lecture. Comme pour les études en linguistique, elles n'étaient pas nécessairement destinées au milieu scolaire, mais visaient plutôt à mieux comprendre les processus cognitifs à l'œuvre dans le traitement de l'écrit chez les élèves sourds. De ces recherches on retient principalement que pour l'enfant sourd, contrairement à l'enfant entendant, la phonologie ne constitue pas un moyen privilégié pour aborder l'écrit. Ce constat n'est pas surprenant compte tenu du manque d'accès à la langue orale des enfants sourds. Ce mouvement de recherche a mis de l'avant l'importance de rendre accessible la phonologie de la langue orale afin que l'enfant puisse acquérir le plus naturellement possible le principe alphabétique, c'est-à-dire le fait que la langue écrite est une transposition, plus ou moins fidèle, de la langue orale et que, pour développer la langue écrite, l'élève doit mettre en correspondance l'écrit et l'oral. Loin de favoriser l'approche bilingue, ces résultats de recherche ont été interprétés en faveur des approches orales. Or, le développement des connaissances phonologiques de la langue orale n'est pas incompatible avec une approche bilingue. Malheureusement, l'absence de recherches et le peu de réflexion sur cette question nuisent à l'argumentation en faveur de l'approche bilingue. Il est donc essentiel que le monde de la recherche en éducation spécialisée pour enfants sourds investisse plus d'effort dans une conceptualisation de l'apprentissage de la lecture chez les élèves sourds qui tienne compte des construits théoriques actuels.

D'autres études s'inspirant de la psychologie cognitive et de la psycholinguistique ont permis de mettre en relation la langue signée et l'écrit. Réalisées dans une vision bilingue de l'éducation aux élèves sourds, elles ont montré que les habiletés à l'écrit sont liées aux compétences en langue signée. Même si ces études peuvent être considérées comme très novatrices, leur portée demeure limitée. En effet, il ne suffit pas de dire que les deux langues entretiennent une relation pour affirmer les bienfaits de l'approche bilingue. Dans une argumentation scientifique en faveur de l'approche bilingue, il importe de définir plus précisément les compétences qui sont interreliées et la façon dont elles le sont. Si l'état actuel de la recherche ne permet pas de prendre solidement position, l'hypothèse d'une connexion entre les langues au niveau métalinguistique est néanmoins une piste de recherche prometteuse.

Les études présentées dans la deuxième partie de cet ouvrage constituent des contributions notables dans le domaine de la didactique chez les élèves sourds. Elles visent toutes à clarifier la situation d'enseignement/apprentissage de la langue écrite chez des élèves sourds gestuels. Intitulé *Vers une dynamique bilingue – Étude des interactions français/langue des signes française à l'école primaire*, le chapitre de Saskia Mugnier est une des premières descriptions des interactions entre la langue des signes et le français en contexte scolaire chez des enfants sourds du primaire. À l'aide d'une méthodologie de recherche innovante, l'auteure montre, du point de vue de la sociolinguistique, comment une dynamique bilingue favorise la mise en relation, par les apprenants, des connaissances qu'ils ont de chacune des langues. Cette dynamique permettrait notamment l'émergence du potentiel langagier des élèves, et sa prise en compte pourrait favoriser la mise en place de modalités d'interaction souhaitables pour la classe de français en milieu bilingue. Dans *Le défi de l'évaluation des compétences en langue signée – Le cas de la langue des signes québécoise chez des élèves sourds de classes bilingues*, Colette Dubuisson, Lynda Lelièvre, Anne-Marie Parisot, Astrid Vercaingne-Ménard et Suzanne Villeneuve se sont intéressées à l'évaluation de la LSQ, en considérant la nécessité, pour le milieu éducatif, d'avoir des outils de mesure des compétences des élèves en langue signée. Les auteures proposent une description des étapes d'élaboration de l'outil et de sa validation auprès d'élèves du primaire. Cet article s'inscrit dans les recherches ayant pour but de mettre en relation la langue signée et la langue majoritaire. Il constitue une avancée notable pour la didactique de la langue signée et, plus généralement, pour l'éducation bilingue au Québec. Intitulé *Apprentissage implicite et traitement*

morphologique – Le cas d’élèves sourds gestuels, le troisième chapitre de cette partie portant sur la didactique aborde la question du traitement sublexical en lecture. Daniel Daigle, Françoise Armand, Élisabeth Demont et Jean-Émile Gombert présentent une étude menée auprès d’élèves sourds gestuels qui avait pour objectif d’évaluer le traitement morphémique en lecture, lequel considère que, pour reconnaître un mot, les lecteurs utilisent les informations contenus dans les morphèmes constituant le mot. Cette recherche contribue à définir les modalités non phonologiques de traitement des mots et aide à mieux comprendre comment les élèves sourds abordent l’écrit. Enfin, dans *Pertinence d’un système d’écriture pour la langue des signes québécoise*, le dernier chapitre de cette partie, Louis-Félix Bergeron et Nathalie Boileau s’interrogent sur la pertinence d’un système d’écriture pour la LSQ. S’inscrivant dans la lignée des études sur l’acquisition des langues secondes, notamment dans une optique d’interdépendance des langues, les auteurs présentent une argumentation favorable au développement et à l’utilisation en milieu scolaire bilingue d’un système d’écriture de la LSQ qui servirait d’appui aux apprentissages en français écrit. Ce chapitre contribue à l’avancement de la réflexion sur le rôle de la langue signée en contexte de bilinguisme et, plus spécifiquement, à la didactique du français chez les sourds.

PERSPECTIVE LINGUISTIQUE

Dès les années 1950, les premiers travaux linguistiques européens et américains sur les questions de structure et d’acquisition des langues signées ont permis, d’une part, de reconnaître leur statut de langue à part entière et, d’autre part, d’ouvrir tout un champ de recherche linguistique qui ne cesse de croître. Les questions posées par ces pionniers ont trouvé écho partout dans le monde où les chercheurs se sont appliqués à comprendre et à décrire les langues signées utilisées dans les différentes communautés de Sourds. La recherche sur les langues signées a permis à la fois de décrire les fondements linguistiques de ces langues à modalités visuelle et spatiale et d’ajouter une nouvelle perspective à notre compréhension des universaux du langage. L’interface physique modèle la forme du système linguistique que sont les langues naturelles et les recherches sur les langues signées ont permis d’intégrer cet axiome dans le débat sur les universaux du langage.

Au Québec, les premiers travaux sur la description de la LSQ visaient sa reconnaissance comme objet linguistique possédant une structure propre, comme objet d’enseignement et comme objet identitaire. Au fil des années,

ils se sont inscrits plus spécifiquement dans les principaux champs d'analyse linguistique, dont ceux de la phonologie, de la syntaxe, de la sociolinguistique et de l'acquisition.

La perspective linguistique traitée dans cet ouvrage est représentée par des propositions s'inscrivant dans chacun de ces domaines linguistiques qui permettent notamment d'interroger, chacun à leur façon, le rôle de la modalité dans le langage, l'origine des éléments du lexique, la notion de catégorie linguistique et son impact sur l'acquisition. Les chapitres qui constituent la partie *Perspective linguistique* de cet ouvrage présentent une description originale de la structure spatiale de la langue des signes française, de l'origine étymologique d'éléments du lexique de la langue des signes américaine, de l'acquisition de catégories de la langue des signes britannique ainsi que la description d'un outil de cueillette et d'analyse d'éléments de phonologie de la LSQ. Dans *Dynamiques iconiques dans la langue des signes française: aspects syntaxiques et discursifs*, Agnès Millet propose une analyse unifiée originale de la référence anaphorique en se penchant sur les caractéristiques iconiques et spatiales propres aux langues signées. Dans *Les signes FATHER et MOTHER revisités – Une famille lexicale franco-américaine*, Yves Delaporte présente son analyse de l'évolution des signes FATHER et MOTHER (incluant leurs dérivés) qui tirent leur origine de la langue des signes française. L'auteur soutient que, dans son évolution, la forme du signe est modifiée au profit de l'économie linguistique plutôt qu'en respect de la correspondance iconique entre la forme linguistique et la forme du référent. Dans *De la modalité et de la typologie dans l'acquisition des noms et des verbes en langue des signes britannique*, Isabelle Barrière, Gary Morgan, Bencie Woll et Sian Hurren s'intéressent à l'ordre d'acquisition des catégories noms et verbes en langue des signes chez un enfant sourd britannique. À l'instar des nombreuses recherches sur l'acquisition des catégories noms et verbes dans les langues orales, cette étude de cas renforce les résultats qui soutiennent l'acquisition précoce des noms par rapport aux verbes. Elle propose que les caractéristiques spatiales et iconiques de la langue des signes influencent l'ordre d'acquisition de ces catégories. Finalement, dans le dernier chapitre du collectif, intitulé *Le développement d'un outil d'évaluation de la phonologie de la langue des signes québécoise* et conçu conjointement par des chercheurs et des intervenants, Anne-Marie Parisot, Anne de la Durantaye, Louis-Félix Bergeron et Audrey Gérin-Lajoie présentent les étapes de conception et d'évaluation d'un prototype clinique de l'outil d'évaluation.

CONCLUSION

En représentant les différents milieux et disciplines, nous avons voulu illustrer notre intérêt pour le décloisonnement des savoirs et susciter la discussion de façon à permettre la convergence des différents points de vue complémentaires. Aussi avons-nous abordé le domaine de la surdité, souvent considéré presque exclusivement sous l'angle de la déficience et du point de vue médical, dans une optique sociale et multidisciplinaire. Il nous a importé de donner une voix aux différents domaines contribuant à une meilleure compréhension de la surdité, notamment aux perspectives psychosociale, didactique et linguistique. Il nous a aussi paru important d'inclure les contributions de chercheurs d'expérience, mais aussi de nouveaux chercheurs, provenant de diverses disciplines (anthropologie, didactique, ethnologie, linguistique, orthophonie, psychologie). De cette façon, chacun contribue à l'avancement des connaissances dans son propre domaine, mais aussi à une meilleure compréhension du monde de la surdité.

Cet ouvrage constitue un apport à la fois modeste et signifiant. Nous ne pouvons prétendre aborder toutes les questions d'importance touchant le monde de la surdité. Cependant, les contenus que nous présentons ici réalisent une avancée dans une démarche réflexive visant à modifier les représentations liées à la surdité pour permettre un meilleur arrimage entre les conceptions, les pratiques et la réalité d'aujourd'hui.

DISCOURS SUR LA CULTURE SOURDE, OU QUAND UN CONCEPT VEUT DIRE UNE CHOSE ET SON CONTRAIRE

Nathalie LACHANCE

RÉSUMÉ

L'analyse de discours sur l'approche bilingue et biculturelle, recueillis lors d'entretiens semi-dirigés avec des interlocuteurs sourds et entendants du milieu de la surdité, a permis de constater que la présence d'un ensemble de manières de faire, de penser et d'être différentes de celles des entendants est expliquée soit en référence à la perte auditive (facteur négatif) – la culture étant alors essentiellement une adaptation au fait que l'individu n'entend pas –, soit en référence au sens de la vision (facteur positif) – la culture étant ici toute une manière de faire, de penser et d'être qui doit être regardée à travers un ensemble complexe de facteurs. Ainsi, d'un côté, on considère que c'est le fait de ne pas entendre qui détermine les pratiques, ce qui mène à une perception de la surdité basée sur le handicap. Pourtant, si beaucoup de pratiques qui caractérisent la culture sourde

sont effectivement liées directement au fait de ne pas entendre, réduire la présence d'une culture propre à un seul facteur ne peut que ramener les pratiques culturelles à des phénomènes marginaux. De plus, ce type d'explication, basée sur des paramètres biologiques, conduit à définir le concept de culture sourde sans tenir compte de la complexité des facteurs et des variables qui caractérisent les cultures. Dans une tout autre optique, le fait de ne pas entendre est remplacé par l'utilisation du sens de la vision. Le contact avec le monde extérieur, la gestion des interactions sociales, la transmission et l'acquisition des savoirs sur ce qui entoure l'individu se font visuellement, ce qui détermine non seulement les pratiques mais aussi la représentation du monde et l'identification de l'individu au regard de lui-même et des autres.

Le concept de culture sourde est depuis quelques décennies un élément prépondérant dans les discours des intervenants et des leaders du milieu de la surdité. Pourtant, s'il est souvent présent dans les discours, sa signification est rarement analysée et prise en compte et il se trouve rarement au centre des questions de recherche. Pour cette raison, je tenterai dans cet article de mieux cerner l'utilisation qui est faite de ce concept en analysant des discours d'intervenants sourds¹ et entendants du milieu de la surdité au Québec sur l'éducation bilingue et biculturelle. Ce thème a été choisi parce que c'est bien souvent dans les discours sur les approches éducatives bilingues et biculturelles que les personnes œuvrant dans le milieu

1. Le terme «Sourd» (qu'il soit écrit avec une majuscule ou une minuscule), dans cet article, fait référence à un groupe d'individus ayant une histoire, une langue et une culture communes. Lorsqu'il est utilisé comme un nom, il s'agit toujours d'un nom propre qui doit être compris comme désignant un large éventail de personnes dont l'identification et l'appartenance à la collectivité sourde sont variables, fluctuantes et changeantes. Ainsi, le terme se doit d'être plus englobant qu'excluant. De même, lorsqu'il est utilisé comme adjectif et par conséquent avec une minuscule (selon la règle de la grammaire française), il fait toujours référence à un groupe d'individus ayant une histoire, une langue et une culture communes. De la même manière que le nom Québécois et l'adjectif québécois définissent la même réalité.

de la surdité développent leur perception et définition de la langue des signes québécoise (LSQ) et de la culture sourde. L'analyse m'a permis de découvrir un clivage dans le discours des informateurs.

Effectivement, j'ai constaté que certains informateurs nient la présence d'une culture sourde tout en affirmant que les Sourds pensent différemment, ont des valeurs et des comportements différents des personnes entendantes. Ainsi, tout en niant l'existence d'une culture sourde, c'est d'elle qu'ils me parlaient dans leur description de traits et de comportements distincts. Je me suis alors demandé comment toutes les personnes pouvaient reconnaître la présence de traits distincts alors que certaines d'entre elles niaient l'existence d'une culture propre aux personnes sourdes. Dans cet article, je présente la démarche que j'ai faite et les résultats qui permettent d'exposer cette contradiction, tout en cherchant à comprendre les fondements de celle-ci.

1. QUELQUES ASPECTS DE MÉTHODOLOGIE²

Si, de manière générale, les entretiens doivent être catalogués comme semi-dirigés, ce terme doit être nuancé pour rendre compte de la réalité de leur déroulement. En fait, certains entretiens étaient plus dirigés et d'autres pourraient être catalogués comme des entretiens ouverts. Cela dépendait avant tout du climat de l'entretien, de la relation chercheur-informateur et de la personnalité de chacun des informateurs. J'ai utilisé un guide d'entretien dans lequel j'avais précisé les thèmes principaux (éducation bilingue et biculturelle, bilinguisme, biculturalisme, langue, culture, école) que je désirais aborder. Ces thèmes étaient notés comme des termes clés et non sous forme de questions. De plus, comme la moitié des entretiens se sont déroulés en langue des signes, la formulation des questions et des interventions pouvait varier de l'un à l'autre.

En raison de la problématique de recherche et du thème de terrain, les informateurs³ ont été choisis parmi les gens dont le travail est lié au domaine de la surdité et leur sélection a été limitée géographiquement à la région de Montréal ainsi qu'aux locuteurs LSQ et aux locuteurs francophones. Le principe de la «diversification» a constitué un critère majeur au moment de la sélection (Pires, 1997, p. 155), de façon à obtenir un portrait le plus global possible des acteurs et à tenir compte non seulement du discours des informateurs internes à la collectivité sourde, mais aussi de celui des

2. Pour plus de détails sur la méthodologie de la recherche, voir Lachance (2002).

3. Les résultats reposent sur l'analyse de 26 entretiens semi-dirigés.

informateurs externes, lequel influe sur les idéologies et les pratiques. L'un des points les plus importants à noter est que tous les informateurs étaient en faveur, à des degrés divers, de l'utilisation de la LSQ avec les enfants sourds, que ce soit en réadaptation ou en éducation, et communiquaient quotidiennement en LSQ, que ce soit pour les conversations courantes ou dans leur pratique professionnelle.

2. UNE EXPLICATION AXÉE SUR LA PERTE AUDITIVE

2.1. LES MANIÈRES DE FAIRE, DE PENSER ET D'ÊTRE SOURDES, SYNONYMES DE HANDICAP

Pour certains informateurs, la culture sourde découle directement du handicap, de sorte que les traits distincts seraient essentiellement une adaptation au fait que l'individu sourd n'entend pas et qu'il n'a pas, dès lors, accès à la transmission de la culture de son environnement familial. Ainsi, la présence de pratiques distinctes s'explique en partie par la présence d'un handicap et des difficultés reliées à celui-ci :

Qu'est-ce qui les regroupe d'abord? Beaucoup le handicap, le handicap de communication. [...]. Pour moi, dans ma tête, il y a beaucoup dans le handicap qui font que ces gens-là se regroupent. Et je connais pas la définition de la culture entre guillemets mais est-ce que c'est à partir de ça qu'on a créé une culture et que cette culture-là est facilement définissable quand on part de besoins qui sont des besoins de survie en lien avec des problèmes qui sont handicapants, [...]. (Denis⁴, personne entendante, milieu de la réadaptation)

L'apparition du terme de culture est vue avant tout comme une nouvelle manière de nommer une réalité qui, elle, serait restée inchangée :

Aujourd'hui « Sourd » n'égalé plus handicapé, ça égale culture. Ça demeure un handicap mais c'est plus perçu comme ça, c'est ma culture, ma langue. C'est vrai mais ça reste aussi un handicap [...]. (Bernard, personne entendante, milieu scolaire)

Selon cette conception, il existe bien des pratiques et des croyances particulières, mais c'est la perte auditive, l'absence d'un sens qui réunit les personnes sourdes. Il y aurait ainsi, à l'intérieur de la collectivité sourde,

4. Pour des raisons de confidentialité, tous les noms des informateurs apparaissant dans cet article sont fictifs.

un ensemble de traits construits à partir d'un besoin d'adaptation à la perte auditive et à un environnement où la transmission langagière (culturelle) et l'intégration sociale dépendent en grande partie de l'audition.

2.2. LA CULTURE SOURDE ET L'INCAPACITÉ À ACCÉDER À LA «CULTURE ENTENDANTE⁵»

En somme, pour ces informateurs, la culture dépend de l'absence d'audition, elle est une réponse adaptative à la perte auditive. Cette dernière ferait que certaines pratiques sociales sont mal intégrées, et il arrive fréquemment que l'on attribue à la culture sourde des traits qui découlent directement d'une telle situation :

Je crois que pour les personnes sourdes, souvent il y a certaines conventions sociales qu'elles ont mal intégrées ou qu'on ne leur a pas montrées parce que justement ce sont des choses qu'on apprend quand on est jeune parce qu'on te les répète souvent [...]. Fait que moi je trouve que ça ne fait pas partie de la culture, c'est plus une carence au niveau des apprentissages des conventions sociales qu'autre chose. (Sylvie, personne sourde, milieu associatif)

Les pratiques sont alors perçues comme résultant du fait que, par l'absence d'audition (et l'absence d'accès à la transmission «orale» de la culture familiale), la personne sourde est coupée de l'accès à la culture de son environnement familial. Ce regard, basé sur une négation, définit les pratiques caractérisant la culture sourde comme la conséquence d'une mauvaise intégration des règles sociales du groupe entendant. Argument qui mène à la notion de déviance.

Par des études sur les comportements de personnes sourdes et la production de recherches connues sous le vocable de «psychologie du sourd⁶» (Delaporte, 1998b, p. 36; Eugène, 1993, p. 163), le modèle médical a souvent produit une image négative selon laquelle les personnes sourdes étaient immatures, impulsives et irresponsables (Lane, 1992). Certaines observations faites au cours de rencontres avec des intervenants dans le milieu de la surdité semblent démontrer que ces préjugés persistent à l'intérieur d'un cadre culturel. Effectivement, au lieu d'attribuer ces

-
5. La notion de «culture entendante» est intéressante parce qu'elle n'a de sens qu'à travers l'existence de la culture sourde (cette notion est plus longuement expliquée en 3.2).
 6. «Au cours du xx^e siècle, l'hostilité à la langue des signes trouvera une caution scientifique auprès de la psychologie expérimentale. Des batteries de tests démontrent l'infériorité de la pensée de l'enfant sourd» (Delaporte, 1998b, p. 36).

caractéristiques à un trait physiologique ou psychologique, on les associe à la culture; les personnes sourdes sont immatures et irresponsables car cela fait partie de leur culture. De plus, ce regard permet de ne pas reconnaître un statut de culture égal à celui des cultures dites «ethniques» en rapport aux pratiques et valeurs qui caractérisent la manière de faire, manière de penser et manière d'être des personnes sourdes.

3. UNE EXPLICATION AXÉE SUR LA PRÉSENCE DU SENS DE LA VISION

3.1. LES MANIÈRES DE FAIRE, DE PENSER ET D'ÊTRE SOURDES, SYNONYMES DE CULTURE

L'analyse du discours de certains autres informateurs fait ressortir une autre explication de la présence de caractéristiques distinctes, basée non plus sur le handicap (sur la perte auditive) mais sur le caractère visuel de la langue et des autres traits culturels. La culture n'y est pas présentée comme une conséquence de la perte auditive, mais par la description des qualités visuelles qui influencent les pratiques et le regard posé sur le monde.

Le fait de dire que la culture est axée sur le visuel est une manière implicite de dire que l'on n'entend pas. Mais la nuance est là, la perte auditive est occultée et remplacée par un facteur positif (la vision). Si, pour les personnes entendant, être Sourd se définit par le fait de ne pas entendre, pour les personnes sourdes, être Sourd, «c'est avoir des capacités que les entendants n'ont pas» (Delaporte, 1998a, p. 51). Les dénominations et les symboles utilisés dans la collectivité pour représenter la surdité illustrent bien cette réalité. Les noms de journaux appartenant à la presse sourde comme *Voir Dire* (au Québec) ainsi que des représentations graphiques comme le logo de l'Association des Sourds de l'Estrie (figure 1.1) en sont de bons exemples.

Figure 1.1

Logo de l'Association des Sourds de l'Estrie



Ce logo représentant l'acronyme de l'Association des Sourds de l'Estrie, surmonté des cinq doigts d'une main et souligné par un œil, est à l'opposé de l'oreille barrée (figure 1.2), symbole international représentant la surdité chez les personnes entendantes.

Figure 1.2

Symbole international de la surdité



Si la définition repose encore une fois sur une caractéristique physiologique, il ne s'agit pourtant pas d'une caractéristique innée, mais de l'utilisation du regard plus que de la capacité physiologique de voir. Et cette utilisation du regard se construit dans la relation avec d'autres personnes sourdes, puisque l'enfant sourd qui n'est pas en contact avec d'autres personnes sourdes ne développera pas cette manière si particulière qu'ont les Sourds d'utiliser le regard (Delaporte, 1998a).

3.2. UN ENSEMBLE DE CARACTÉRISTIQUES EN OPPOSITION À LA «CULTURE ENTENDANTE»

Les manières de faire, manières de penser et manières d'être qui caractérisent la culture sourde et qui régissent l'interaction sociale sont basées sur la vision et le toucher. Les pratiques sont déterminées par le fait d'être visuelles, et la culture sourde repose dès lors sur son opposition à la «culture entendante». Des traits particuliers comme la manière de penser, la mentalité, les habitudes de vie, l'humour, la perception du monde sont définis en les opposant à ceux du monde des personnes entendantes :

On a un humour différent, [...] pour les Sourds, il y a des choses qui sont drôles, pour les entendants c'est différent. (Josée, personne sourde)

La compréhension du monde et la vision du monde sont différentes, la façon de traiter les informations chez les Sourds est différente de celle des entendants. (Sébastien, personne sourde, milieu scolaire)

L'opposition à la «culture entendante» est très intéressante en soi car cette notion n'a de sens que dans la mesure où il y a une culture sourde. Effectivement, s'il est courant dans le milieu de la surdité de voir la notion de «culture entendante» utilisée même par les personnes qui nient l'existence d'une culture sourde, elle n'a aucune signification pour quelqu'un qui n'est pas en relation avec la surdité. Ainsi, la collectivité sourde se construit et construit les personnes entendantes comme groupe culturel, ce qui permet de sortir de l'individualité et de se concevoir comme une collectivité culturelle face à une autre collectivité.

4. PERCEPTION ET IDENTITÉ

Ainsi, si les informateurs font référence aux mêmes pratiques, ils les expliquent en se fondant sur des conceptions différentes. Effectivement, l'existence de pratiques particulières est expliquée ou justifiée dans les discours comme la conséquence soit d'un facteur négatif (référence à la perte auditive ou au fait de ne pas entendre), soit d'un facteur positif (référence au sens de la vision). Mais, si de manière générale tous les informateurs ont fait référence à un moment donné à la valeur adaptative de la culture sourde, pour certains cette culture reste essentiellement la conséquence (une réponse) à un handicap, de sorte que, dans cette optique, les traits culturels seraient essentiellement une adaptation au fait que l'individu sourd n'entend pas et qu'il doit vivre dans un environnement entendant. Les traits sont réduits à leurs expressions les plus concrètes en niant les

relations existant entre eux ainsi que le pouvoir symbolique et identificatoire qui s'y rattache. Aussi, l'existence de la langue des signes québécoise s'explique-t-elle uniquement comme une réponse à l'incapacité à accéder à une modalité de communication orale, et les anthroponymes signés par la lenteur à épeler le nom légal à l'aide de l'alphabet manuel.

Plusieurs pratiques caractérisant la culture sourde sont effectivement liées au fait de ne pas entendre. Ces pratiques ne peuvent être niées; le fait de vivre dans un écosystème particulier détermine en partie les traits culturels d'un groupe donné. Mentionnons seulement, à titre d'exemples, le fait d'attirer l'attention par un toucher de la main sur l'épaule lorsque notre interlocuteur ne nous regarde pas, l'utilisation de la lumière (éteindre et allumer) pour avertir un groupe de personnes que la séance va débiter, lors d'une conférence, ou l'utilisation du regard et de l'espace dans les contacts et les échanges sociaux.

Donc, s'il est vrai qu'une partie des pratiques reliées à la culture sourde est déterminée par le fait de ne pas entendre, n'y voir que cela a pour conséquence de la réduire sa description à une forme de «déterminisme physiologique». En définissant le concept de culture sourde par des paramètres faisant référence à la perte auditive, les acteurs sociaux négligent de tenir compte de tous les facteurs entrant en jeu notamment l'identification et la création d'une idéologie en réponse au regard stigmatisant du groupe dominant. Ainsi, les explications qui réduisent la culture à une caractéristique (p. ex., la langue) ou à une variable (p. ex., l'adaptation à l'environnement) négligent de prendre en compte les rapports entre les groupes sociaux dans la construction des identités et des frontières et le pouvoir qu'a l'acteur social d'influer sur les pratiques et de produire, par la narration identitaire (collective et individuelle), des discours portant sur les pratiques culturelles en question.

Dans le cas de la surdité, expliquer la présence des manières de faire, de penser et d'être par une adaptation à l'environnement permet la négation de la culture. Pourtant, le fait que, dans tout groupe social, certains traits culturels (les modes de subsistance, la fabrication des vêtements, etc.) sont déterminés par l'environnement ne permet pas de disqualifier ces cultures. Ne voir dans les pratiques culturelles que le résultat d'une adaptation à l'environnement limite les conceptions de celles-ci et ne tient pas compte des «aspects symboliques, politiques et économiques, etc.» (Crépeau, 1990, p. 101) d'une pratique culturelle. Cette conception «réduit la culture à un moyen d'adaptation permettant à la société de se reproduire» (Crépeau, 1990, p. 100). Réduire la culture au handicap ou à la langue a pour conséquence

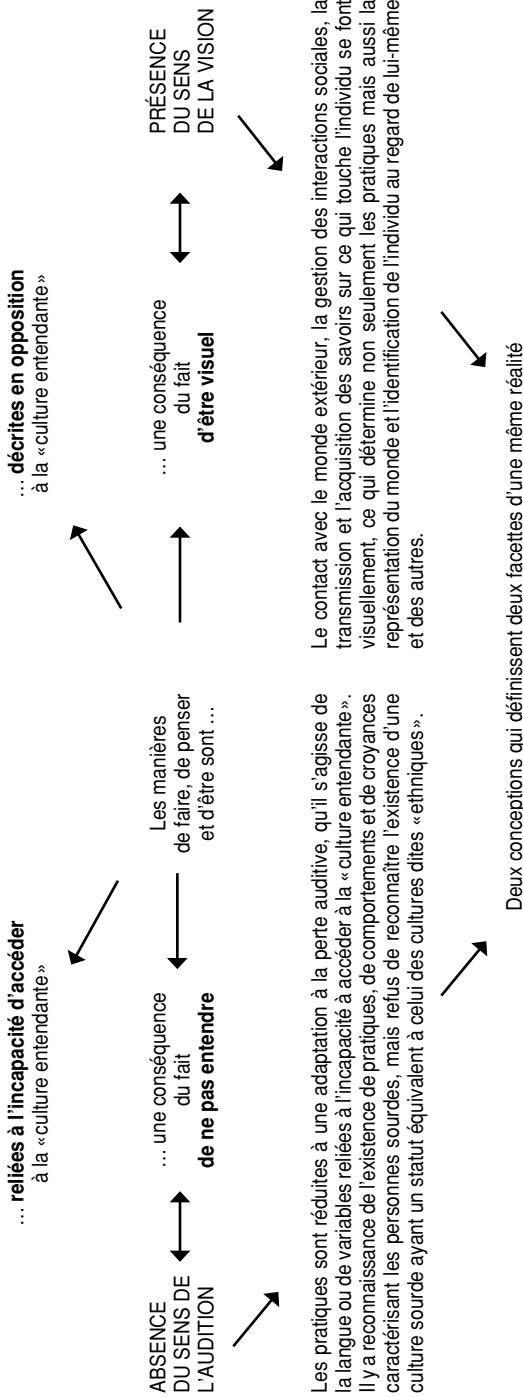
de simplifier les données en ne tenant pas compte de la complexité des facteurs et des variables en jeu dans la représentation de la culture sourde. Une culture est bien plus que la compilation des traits culturels qui la composent. Elle est faite des relations entre ces traits et les symboles s'y rattachant. Réduire à un seul facteur les explications de l'existence de pratiques culturelles particulières réduit par le fait même ces pratiques culturelles à des phénomènes marginaux.

Au contraire, lorsque l'on considère les manières de faire, de penser et d'être comme déterminées par le fait d'être visuelles, on pointe une caractéristique qui influence non seulement les pratiques mais aussi la conception et le regard posé sur le monde. Ainsi perçues, les manières de faire, de penser et d'être sont beaucoup plus qu'une adaptation à un environnement handicapant; dans ce type de narration identitaire, les traits doivent être regardés en tenant compte de tous les facteurs qui influent les uns sur les autres et des liens complexes entre les facteurs et les pratiques. Dans cette perspective, la langue des signes québécoise est vue comme un moyen de communication plus accessible que la modalité orale, mais également comme une valeur centrale de la culture sourde et une des caractéristiques principales de l'identité sourde. Elle est ainsi à la fois une pratique culturelle, un symbole culturel et un marqueur identitaire. Dans un même ordre d'idée, les anthroponymes signés sont à la fois une manière de se nommer, des symboles culturels (marquant l'entrée symbolique dans la famille sourde) et une variable importante de l'appartenance au groupe (en permettant de s'identifier et d'être identifié comme membre du groupe).

Il y a ainsi une forte divergence dans la conception de la culture sourde: d'un côté, elle est réduite à une adaptation à la perte auditive ou à des variables reliées à l'incapacité d'accéder à la «culture entendante»; de l'autre, elle est conçue comme une manière de faire, de penser et d'être qui se construit en opposition à la «culture entendante» et dont les pratiques et les valeurs sont déterminées par le fait que l'acquisition de l'information et le contact avec le monde se font visuellement (la figure 1.3 présente une synthèse de cette analyse). Ces conceptions divergentes de la culture ont pour conséquence la reconnaissance ou la non-reconnaissance de celle-ci, puisque le fait de réduire la culture sourde à la perte auditive a pour résultat de la nier, ce regard posé sur elle ayant pour conséquence, bien souvent, de la disqualifier.

L'un des aspects les plus intéressants est que, si les constats précédents ne sont pas sans rappeler l'opposition entre un modèle médical et un modèle culturel de la surdité (Delaporte, 2002; Lachance, 2002; Lane,

Figure 1.3
Les discours sur l'existence de manières de faire, de penser et d'être différentes de celles des personnes entendantes



Hoffmeister et Bahan, 1996; Mason, 2000; Mottez et Markowicz, 1999; Padden, 1998), ici la distinction apparaît dans le discours d'informateurs en faveur d'une approche éducative bilingue. Il y a donc, à l'intérieur des conceptions d'une approche bilingue et biculturelle, une vision médicale et culturelle de la surdité, suivant l'interlocuteur et son cadre de référence. Ainsi, alors que le discours reconnaissant l'existence d'une culture sourde est censé aller à l'encontre de toute forme de médicalisation de la surdité, la description de cette culture nous ramène constamment à la perte auditive.

CONCLUSION

Tous les informateurs reconnaissent l'existence de manières de faire, de penser et d'être qui caractérisent collectivement les personnes sourdes. Malgré tout, certains sont réticents à leur accorder un statut de culture, principalement en raison de l'absence de transmission familiale. Pourtant, depuis quelques décennies, plusieurs recherches ont démontré que les manières de faire, de penser et d'être caractérisant la culture sourde sont transmises et acquises, qu'elles composent un ensemble complexe qui est bien plus qu'une collection de traits et qu'elles sont partagées par une collectivité (Delaporte, 2002; Lachance, 2002, 1993a, 1993b; Lane, Hoffmeister et Bahan, 1996; Padden, 1998). De plus, la négation ou la reconnaissance ne touche pas les pratiques elles-mêmes, dont tous reconnaissent l'existence, mais bien le statut qu'elles peuvent acquérir. Donc, pourquoi le fait de reconnaître que ces pratiques composent une culture pose-t-il un problème? Parce que les définitions d'une culture, de ce que doit être une culture selon les conceptions populaires (et bien souvent scientifiques), répondent à des critères qu'on ne trouve pas auprès de la population sourde, comme celui d'une transmission familiale «traditionnelle», une transmission par le «sang» de «l'essence» même des cultures? Parce qu'il est difficile d'accepter l'existence d'une réalité culturelle lorsque celle-ci ne correspond pas à notre découpage de la réalité, même lorsque celle-ci prend forme sous nos yeux? Ou parce que plusieurs autres facteurs entrent en jeu et interviennent dans cette construction de l'idée d'une culture sourde: des facteurs idéologiques, symboliques, mais aussi politiques et économiques? Pour comprendre ces discours sur la négation ou la reconnaissance de la culture sourde, il ne faut jamais négliger qu'il s'agit de discours entre deux groupes qui se construisent l'un par rapport à l'autre, deux groupes dont l'un est majoritaire et l'autre minoritaire et qui coexistent dans un même territoire.

Par conséquent, le concept de culture n'est pas seulement un outil théorique, mais bien aussi un outil politique : que ce soit par la négation de la culture sourde en la réduisant à un « déterminisme physiologique » (en ramenant les traits et les pratiques culturelles à la perte auditive) ou par son affirmation en reconnaissant l'existence d'une manière de faire, d'une manière de penser et d'une manière d'être caractérisant un groupe d'individus et leur appartenant en propre. Dans le premier cas, la négation équivaut à un refus de reconnaître la culture sourde (par conséquent, de reconnaître un statut d'égal à égal, de collectivité culturelle à collectivité culturelle) et d'accorder quelque forme de pouvoir décisionnel dans les structures scolaires. Dans le second, la reconnaissance d'une culture appartenant en propre à la collectivité sourde (et des compétences particulières qui s'y rattachent) mène directement à la revendication pour la collectivité sourde d'exercer un contrôle sur les programmes pédagogiques et l'administration des institutions scolaires.

Ainsi, si tous s'accordent pour reconnaître l'existence de pratiques et de traits distincts, les manières de l'expliquer soulèvent des enjeux importants, et des enjeux qui vont au-delà d'une simple dénomination, qui s'installent à l'intérieur d'un rapport entre deux groupes qui se font face dans la « gestion » d'un territoire (les lieux scolaires) qui est en lui-même objet d'enjeux politiques et économiques.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Crépeau, R. (1990). « L'écologie culturelle américaine et les sociétés amazoniennes », *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. 20, n° 2, p. 89-104.
- Delaporte, Y. (1998a). « Le regard sourd. "Comme un fil entre deux visages..." », *Terrain*, n° 30, p. 49-66.
- Delaporte, Y. (1998b). « La langue interdite », *Informations sociales. La parole de l'enfant*, n° 65, p. 36-42.
- Delaporte, Y. (2002). *Les sourds c'est comme ça*, Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme, coll. « Ethnologie de la France ».
- Eugène, C. (1993). « Votre enfant est sourd », *Psychanalystes*, n°s 46-47, p. 157-163.
- Lachance, N. (1993a). « L'intégration par la "normalisation" : étude d'un cas », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 6, n° 1, p. 83-95.
- Lachance, N. (1993b). *Les Sourds en tant que groupe culturel. Appartenance à la communauté et processus d'identification*, mémoire de maîtrise, Département d'anthropologie, Université de Montréal.

- Lachance, N. (2002). *Analyse du discours sur la culture sourde au Québec. Fondements historiques et réalité contemporaine*, thèse de doctorat, Département d'anthropologie, Université de Montréal.
- Lane, H. (1992). *The Mask of Benevolence: Disabling the Deaf Community*, New York: Knopf.
- Lane, H., R. Hoffmeister et B. Bahan (1996). *A Journey into the Deaf-World*, San Diego: Dawn Sign Press.
- Mason, D. (2000). «A Perspective on How Deaf People Perceive Being Different», dans Carl E. James (dir.), *Experiencing Difference*, Halifax: Fernwood Publishing, p. 178-184.
- Mottez, B. et H. Markowicz (1999). «Une page d'histoire», dans P. Gruson et R. Dulong (dir.), *L'expérience du déni: Bernard Mottez et le monde de sourds en débats*, Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme, p. 7-17.
- Padden, C. (1998) [1996]. «From the Cultural to the Bicultural: The Modern Deaf Community», dans I. Parasnis (dir.), *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience*, Cambridge: Cambridge University Press, p. 79-98.
- Pires, A.P. (1997). «Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique», dans J. Poupart *et al.* (dir.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal: Gaëtan Morin éditeur, p. 113-169.

DU CHOIX DE LA LANGUE POUR L'ENFANT SOURD

Bérénice LHÉRICEL

RÉSUMÉ

Depuis toujours, l'éducation des sourds fait débat en France. Partisans de l'oralisme et de la langue des signes française (LSF) s'opposent dans une lutte incessante. Mais qu'en est-il de l'enfant sourd et de ses parents? La question qui se pose est celle d'un choix langagier, mais cet enfant sourd et ses parents possèdent-ils un réel choix? Quels sont les moyens de communication auxquels ils peuvent prétendre; plus encore, que signifie pour cet enfant sourd le fait de devenir un être de parole et de se constituer en tant que tel? Quel parcours cela entraîne-t-il et quelles en sont les conséquences? Enfin, qu'est-ce qui de façon consciente ou inconsciente va venir influencer sur ce choix langagier, quels en sont les réels protagonistes et pour quelles raisons? Autant de questions associées à un processus à la fois si simple et complexe, celui du choix de langue de l'enfant sourd.

Les chiffres parlent d'eux-mêmes. Les statistiques émanant du Rapport Gillot¹ sont alarmants : 80% des sourds profonds sont illettrés et seulement 5% d'entre eux accèdent à l'enseignement supérieur. L'échec scolaire des sourds reste donc un problème majeur en France, car il demeure massif. On peut en partie imputer cet échec scolaire des enfants sourds à la vision d'une réussite scolaire que l'on veut uniquement basée sur la maîtrise de la langue française, ceci étant dû à l'imposition historique d'un modèle linguistique unique. Dans ces conditions, qu'en est-il du cas des enfants sourds qui n'ont pas spontanément accès à cette langue ? Depuis des siècles, un enfant sourd est un enfant qui doit à tout prix parler. Ainsi, l'éducation va malheureusement être souvent uniquement basée sur une rééducation de la parole. Depuis près de deux siècles, le conflit linguistique tend à prendre le dessus sur le bien de l'enfant sourd. Depuis toujours, oralistes et gestualistes s'opposent dans une ronde où les parents se trouvent mêlés bien involontairement.

Pourtant, l'article 33 de la loi du 18 janvier 1991, loi dite «loi Fabius», stipule la possibilité de libre choix linguistique des familles d'enfant sourd. Cette loi «reconnaît aux jeunes sourds et à leur famille la liberté de choix entre une communication bilingue – langue des signes et français (parlé et écrit) – et une communication orale dans le domaine de l'éducation». Ainsi, la question du choix se trouve très vite soulevée dans le cas des enfants sourds. Cette problématique voit le jour dès l'annonce du diagnostic de la surdité de l'enfant. Mais quelles sont les réelles conditions dans lesquelles s'opère ce choix ? Si choix il y a, comment se formule-t-il, comment se pose-t-il ? Qui en sont les réels protagonistes, et quels sont les facteurs pris en compte dans cette opération de choix ? Beaucoup de choses

1. La député Dominique Gillot avait reçu, du premier ministre de l'époque Lionel Jospin, mission d'effectuer une enquête sur la situation des sourds en France, en particulier sur le problème de l'accès à l'emploi et sur celui de l'enseignement.

Madame Gillot a remis son rapport fin juin 1998. Celui-ci fait un constat réaliste de la situation en relevant de nombreux dysfonctionnements, obstacles à l'égalité et à la pratique de la citoyenneté. Il contient de nombreuses propositions intéressantes, sur la reconnaissance de la LSF et sur le droit des sourds.

Ce rapport tente de faire le point sur la réalité du quotidien des sourds dans la société d'aujourd'hui, sur les possibilités qu'offre le système éducatif (qu'il dépende du ministère de l'Éducation nationale ou du ministère des Affaires sociales), sur les progrès en matière de connaissance de ce handicap et de prise en compte de son dépassement. Cent quinze propositions sont présentées dans les domaines suivants : la connaissance de la surdité, l'usage de la langue des signes, l'écoute dans les lieux publics, les interprètes, l'accès à la justice, l'accès à la santé, l'accessibilité des transports, l'accès à la culture, le système scolaire, le système d'insertion professionnelle, etc.

vont se bousculer dans la tête de ces parents lors de cette annonce brutale. Cependant cette multitude d'interrogations sera porteuse d'enjeux existentiels. Ce choix va s'avérer déterminant pour l'avenir de l'enfant. En effet, il met en jeu l'avenir à la fois langagier, scolaire et familial de l'enfant, mais aussi et surtout son avenir professionnel, social et identitaire. Nous allons donc tenter d'éclaircir les enjeux de ce choix que les parents ont à effectuer, ainsi que les répercussions que celui-ci pourra avoir sur l'acquisition du langage de l'enfant et sur sa socialisation langagière.

1. AU SUJET DU CHOIX. LE CHOIX LINGUISTIQUE

Il est sans cesse demandé aux individus de choisir, de décider, de s'orienter dans une direction ou dans une autre. Choisir, opérer un choix est un acte personnel. C'est un acte que toute personne est amenée à effectuer au cours de sa vie. L'acte de choix répond tout d'abord à ce que l'on nommera un principe de préférence. Tout individu confronté à l'opération de choix va prendre en compte celui-ci sous différents points de vue. Chaque personne est unique, ainsi, chaque choix est unique. Ce principe de préférence va répondre à un certain nombre de critères, critères encore une fois tout à fait personnels, car liés à l'expérience, à la croyance, aux convictions de chacun. Effectuer un choix, c'est opérer une décision en direction d'une chose plutôt qu'une autre. « Il n'y a de choix que si l'on peut opter pour une possibilité parmi d'autres », mais il n'y a également de « choix heureux que si l'option choisie correspond à un principe de préférence » (Delamotte-Legrand et Sabria, 2001, p. 12). Ainsi, tout choix non réfléchi, non voulu ou imposé ne demeure plus un choix mais une contrainte.

Les éléments ou principaux critères pris en compte pour l'opération de choix seront le besoin et l'utilité. Le besoin, dans le cas des parents d'enfant sourd, sera tout d'abord de donner une langue à leur enfant, et ce très rapidement. L'enfant ne baignant pas de façon naturelle dans une langue du fait de sa surdité, il va être urgent de lui en donner une, afin qu'il puisse évoluer dans et à travers elle. Un autre besoin tout aussi urgent sera celui de tout simplement pouvoir communiquer avec son propre enfant, mais également de permettre à celui-ci dans les années à venir de communiquer avec autrui. Les parents sont amenés à choisir rapidement une modalité linguistique (qu'elle soit orale ou gestuelle) s'ils veulent pouvoir communiquer avec leur enfant. Ces besoins vont être le moteur de la décision à prendre. Par ailleurs, comme nous l'avons dit précédemment, l'autre critère pris en compte pour opérer un choix sera celui de l'utilité.

Ici encore, dans le cas des parents d'enfant sourd, le critère d'utilité pris en compte sera celui de la possibilité future pour les parents de voir leur enfant communiquer et échanger avec les autres dans la vie de tous les jours, tout ceci dans le but d'atteindre une satisfaction maximale. Cependant, ces deux fonctions peuvent aussi bien être remplies par la langue des signes française (LSF) que par le français. Qu'est-ce qui entre donc en compte et qui détermine un choix en faveur de l'une ou l'autre langue ?

C'est ici que va intervenir un autre critère, celui que l'on nommera critère de nécessité. La nécessité va alors souvent être, pour la famille, de faire évoluer son enfant dans la langue qui est la sienne. Ainsi, le choix est souvent opéré en faveur du français, ainsi que de l'oralisme. Nous verrons et envisagerons ici la famille plutôt comme un noyau dur, faisant le choix d'une cohésion et d'une homogénéité absolue. Si le choix va souvent se faire en faveur du français, de la parole, de l'oral, c'est que cela représente aux yeux des parents une sorte de sauvegarde de la cohésion familiale de départ. En effet, les parents souhaitent ainsi transmettre, et ce dans la langue qui est la leur, leur patrimoine, leur culture, leur histoire. Pour beaucoup de parents, cette transmission va de pair avec la conservation pour leur enfant de la langue qu'ils perçoivent comme la leur, celle de leur famille, garante de leur vécu, de leur histoire familiale. La raison invoquée pourrait être perçue et s'inscrire dans une perspective identitaire. Pour les enfants sourds, qu'on ait choisi de les faire évoluer dans et à travers la parole, l'oral, le français, n'aura pas les mêmes incidences que le choix de les faire évoluer à travers la LSF. Pour les parents, les risques encourus en choisissant de faire évoluer leur enfant dans la langue signée semblent beaucoup plus élevés et importants que ceux encourus en choisissant de le faire évoluer dans l'oralité, tout cela toujours dans une perspective identitaire. Les parents semblent vouloir privilégier leur identité ethnolinguistique et culturelle, les risques de pertes identitaire et culturelle leur semblant beaucoup plus importants dans le cas d'une évolution vers la langue signée. C'est peut-être et même sûrement ce que redoutent les parents. Le fait que leur enfant se tourne et se dirige vers la langue signée ne représenterait-il pas une coupure, un danger de changement identitaire tel que l'enfant ne serait plus réellement leur enfant, mais aurait plutôt tendance à leur échapper «à cause» de cette langue et de ce qu'elle entraîne avec elle ? Aux yeux des parents, l'enfant quitterait alors définitivement le «monde des entendants» pour rejoindre celui des sourds, une sorte d'aller simple sans retour, dans lequel eux n'auraient pas leur place.

Mais le choix en tant que tel se fait également en fonction de ce que l'on nomme un certain nombre de possibles, de possibilités offertes. Cependant, il va se trouver plus difficile dans le cas des parents d'enfant sourd, car tout ce qui devrait être mis à leur disposition ne l'est pas réellement. En effet, contrairement à ce que prévoient les textes de loi en vigueur actuellement, les parents ne bénéficient pas réellement de cette liberté de choix. Celle-ci se trouve inévitablement restreinte par diverses contraintes et impossibilités «de faire autrement». Que ce soit pour cause de contraintes idéologiques (on trouvera ici le rôle des différentes institutions en présence autour des parents, ce que nous détaillerons un peu plus tard) ou bien encore de contraintes géographiques (mauvaise répartition des instituts ou écoles spécialisés), la liberté et la possibilité de choisir se trouvent dans les faits restreintes.

Nous avons donc tenté de définir ce qu'était le choix en tant que tel, et quels critères entraient en compte pour le faire. Reste maintenant à en percevoir les enjeux dans le cas des parents d'enfant sourd, enjeux bien évidemment énormes pour l'avenir de l'enfant. Comme nous allons le voir un peu plus tard, c'est dans et par le langage que se développe un enfant, mais aussi et surtout la personne, futur adulte et citoyen qu'il représente. C'est ici que le choix de la langue dans laquelle va évoluer l'enfant sourd prend toute son importance. Sans celle-ci, l'enfant ne pourra pas accéder à la socialisation, à la culture, etc. Du choix des parents vont dépendre et directement découler plusieurs choses. C'est tout d'abord grâce et à travers la langue qu'auront choisie les parents que va pouvoir se faire la construction langagière de l'enfant. C'est à travers celle-ci que l'enfant grandira et se formera. Mais c'est également, par voie de conséquence, toute sa construction identitaire qui est en jeu, ainsi que celle de sa famille. C'est à travers cette langue que vont choisir de lui donner ses parents que l'enfant va se constituer en tant qu'être de parole et qu'être social, car bien évidemment le choix de langue va déterminer un mode éducatif, dont découlera un parcours scolaire, lequel permettra ensuite un parcours professionnel, social. Du choix que ces parents vont avoir à faire dépendra donc l'avenir tout entier de leur enfant, sa réussite, sa vie. Le choix de langue ne sera pas chose facile, car de nombreux facteurs entrant en jeu vont faire pression pour le «bon choix». Et si la liberté de choix de langue est encore une fois présentée aujourd'hui comme un droit, elle ne va pas s'exercer de façon simple.

2. ACQUISITION DU LANGAGE ET SOCIALISATION LANGAGIÈRE

Nous allons maintenant nous pencher et nous intéresser davantage à l'enfant sourd lui-même. Que représentent et quels sont pour lui les enjeux du choix que vont faire ses parents ? Pourquoi sa situation est-elle si différente de celle des « autres » ? En quoi son cas va-t-il différer et qu'est-ce que cela représente pour son avenir ?

Tout homme se construit dans et par le langage. C'est à travers celui-ci que va évoluer et se constituer l'enfant. C'est à travers la communication avec son entourage proche que l'enfant va accéder à la parole. C'est ainsi que va petit à petit se façonner notre identité propre. Pour Kerbrat-Orecchioni, « parler c'est exercer un réseau d'influences mutuelles ; parler c'est échanger et c'est changer en échangeant » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 17).

Ainsi, « notre (nos) langue(s) participe(nt) à notre monde originel, en elle(s) se réalise bien autre chose que la possibilité – en elle-même superbe – de communiquer. Par elle se trouve investi un rôle symbolique unique : celui d'assumer la construction de notre personne et avec elle les fantasmes, les conflits et les évolutions qui s'y rapportent » (Delamotte-Legrand, 1997, p. 84). Ainsi la langue permet à l'enfant d'entrer en communication avec le monde et les personnes qui l'entourent, et également d'accéder à toutes ces informations qui l'entourent. En communiquant et en échangeant, l'enfant se raconte, il s'interroge et se construit, mais en plus « le sujet en parlant se construit, se dit mais construit aussi les autres, ses autres » (Sabria, 1994, p. 296). Tout en se construisant, l'enfant s'interroge et s'ouvre donc au monde qui l'entoure. L'idée est celle d'un bain langagier naturel et permanent.

C'est ici que vont entrer en compte ce que l'on nommera les différentes instances de socialisation langagière.

L'enfant fait l'expérience du langage dans diverses instances de socialisation, essentiellement au sein de la famille et à l'école, mais aussi dans tous les lieux qui constituent son environnement quotidien et où il rencontre d'autres enfants, des amis, des commerçants, etc. À travers ces diverses rencontres, et au fur et à mesure qu'elles se diversifient, il côtoie des interlocuteurs différents et par conséquent, des pratiques langagières différentes (entre autres des usages variés d'une même langue, des langues diverses et des mélanges). Il découvre aussi des manières différenciées d'interagir avec les autres et apprend, en même temps que les maniements langagiers, l'utilisation des règles sociales d'interaction (Delamotte-Legrand, 1998, p. 140).

La première instance de socialisation que rencontre l'enfant est la famille. L'enfant apprend à parler en écoutant et en interagissant avec les membres de sa famille, c'est ainsi qu'il va acquérir les bases de la langue orale. «La structure familiale demeure incontournable. Lieu privilégié des interactions précoces mère-enfant et lieu d'expériences multiples (motrices et cognitives), elle crée les conditions nécessaires à l'émergence et à l'élaboration linguistique» (Villette, 1994, p. 61). Puis plus tard viendront l'école et le reste, et c'est de cette façon que l'enfant pourra se constituer en tant qu'être de parole, mais également s'intégrer socialement grâce au langage.

Mais qu'en est-il pour l'enfant qui naît ou devient sourd? Qu'en est-il quand cette communication ne peut plus fonctionner, que l'enfant n'entend pas, ne baigne pas dans ce bain naturel qui est censé le faire progresser, s'ouvrir aux autres et au monde? C'est alors que le choix de la langue va prendre toute son importance, car il va déterminer un parcours de socialisation particulier. L'instance de socialisation langagière que représentait la famille ne l'est plus dans le cas de l'enfant sourd (précisions de parents entendants, car dans le cas d'un enfant sourd de parents sourds, le problème ne se pose pas, l'enfant ayant immédiatement accès à la langue des signes et pouvant se développer tout à fait naturellement à travers celle-ci).

Dans de bonnes conditions d'éducation, la mère a toute une communication polysensorielle avec son tout petit, mais dont n'émergera pas comme élément privilégié la langue orale, puisque son enfant n'entend pas. Il ne peut pas s'approprier la langue de sa mère, il ne peut pas acquérir sa langue maternelle. Pour lui, n'existent ni le bain de langage ni non plus le plaisir d'être compris; car si l'enfant ne comprend pas ce que sa mère lui dit, cette dernière ne comprend pas ce que son enfant voudrait lui dire (Bouvet, 1979, p. 234).

Ici, «on comprend le drame que vit l'enfant sourd qui affronte l'incompréhension dont les premières propositions qu'il fait au monde ne font pas l'objet d'une interprétation et pour lui le jeu avec les mots est rendu impossible» (Mahe, 2000, p. 27). Le choix de langue s'avère alors beaucoup plus délicat et va représenter un véritable enjeu dans l'éducation de l'enfant sourd, car «les enfants dont les premiers essais de communication n'ont pas été gratifiés, non seulement ne développent pas leurs possibilités communicatives mais risquent même de les perdre: être sociaux dès la naissance, les enfants sont aussi des êtres culturels qui ont besoin d'une interaction où l'autre apporte sa réponse selon un certain rituel, faute

de quoi, peut s'éteindre leur appétit de paroles et d'échanges» (Bouvet, 1982, p. 411-412). Ainsi, on peut poser que dans le cas de l'enfant sourd, la famille va céder le pas à l'école comme première instance de socialisation langagière.

3. RÔLE DES DIFFÉRENTES INSTITUTIONS

3.1. L'INSTITUTION MÉDICALE

L'enfant est donc né, et il est sourd. Lorsque le diagnostic vient d'être prononcé, et qu'il faut désormais prendre une décision pour le futur mode de scolarisation que l'on va donner à son enfant sourd, pour choisir la langue dans laquelle il évoluera, qu'est-ce qui va entrer en jeu ? Quels sont les facteurs décisifs ? Quelles sont les personnes qui entrent dans cette «danse» et quel est réellement leur rôle auprès des parents ?

«Être parent d'enfant sourd n'est qu'une modalité d'être parent, bien sûr. C'est un voyage dont le point de départ a généralement été choisi : avoir un enfant, mais dont l'itinéraire s'infléchit brutalement avec le diagnostic de surdité» (Eugène, 1993, p. 157). Les parents, totalement démunis, vont chercher à être écoutés, guidés, conseillés. Ils se tournent alors vers la première personne, celle qui prononce le diagnostic de surdité, le médecin.

Les parents sont entendants, ils reçoivent l'annonce de la surdité comme un choc. Il s'agit pour eux avant tout d'un manque d'aide certain. Le diagnostic est lancé à ces parents perdus et paniqués à l'idée que leur enfant soit sourd ou n'entende pas, qui se trouvent le plus souvent en tant qu'entendants confrontés à une absence totale d'information ou d'aide de la part du médecin. Il est un élément récurrent à retenir à ce moment précis où va se jouer une grande partie du choix de la langue de l'enfant sourd, à savoir le leitmotiv médical : «Il faut l'appareiller». «Il faut qu'il parle.» La prescription médicale passe également par une prescription linguistique immédiate. Le médecin va donc jouer ici un rôle majeur en imposant quasi systématiquement un modèle langagier unique : l'oral à tout prix.

Ce que l'on constate à l'issue de nombreux entretiens effectués avec des mamans d'enfant sourd, c'est que l'idée la plus fréquemment émise est celle d'une sorte de pression effectuée sur les parents. Le médecin, en œuvrant le plus souvent dès le départ en sens unique, au profit d'un «faire oraliser», synonyme de réparer, va venir fausser complètement les données

concernant le choix que vont devoir faire les parents. Selon le médecin, il faut absolument appareiller cet enfant, le faire parler à tout prix et le plus tôt sera le mieux. Cet avis de l'expert médical est reçu à la lettre par les parents.

Après cette annonce, le médecin va immédiatement avoir un rôle prépondérant dans l'opération de choix. Les parents démunis et paniqués se retournent vers lui comme vers un sauveur, en attendant qu'il leur donne la solution miracle qui mettra fin à ce qu'ils vivent sur le coup comme un cauchemar. L'annonce de la surdité est souvent rude, mais les parents se raccrochent au médecin, car il est le seul, à ce moment-là, à pouvoir leur donner des informations, à pouvoir les diriger et les rassurer: il est le seul lien, le seul qui connaît la surdité et qui sait ce qu'elle implique. Ce qui nous reste après ce tour d'horizon sur le rôle de l'institution médicale et de ses représentants, les médecins, est que ceux-ci demeurent tout de même assez prépondérants dans le processus de choix linguistique. Qu'il s'agisse de parents sourds ou entendants, ce qui ressort des témoignages, c'est l'absence de réels conseils de la part des médecins, ainsi que l'absence de neutralité face à leurs interrogations. Ainsi, le traitement médical de la surdité préconisé par les spécialistes de l'audition passe par la prescription linguistique (entre autres appareils, implants, rééducation).

3.2. L'INSTITUTION SCOLAIRE

L'institution médicale a donc un rôle prépondérant dans l'opération de choix, que ce soit par sa présence ou par son absence. Sa présence, par son orientation plus que forcée, son parti pris, mais également son absence, car le corps médical peut tout aussi bien ne rien dire, ne rien suggérer, ne donner aucune information et laisser ainsi les parents livrés à eux-mêmes, sans repères, parfois sans aucune connaissance de ce qui se fait en matière de scolarisation des enfants sourds, de ce qui existe, ni même de l'existence d'un mode de scolarisation en LSF.

La seconde institution qui va entrer en compte sera l'institution scolaire, qui prend le relais de la famille comme instance de socialisation langagière. Le mode de scolarisation choisi prend alors toute son importance, et l'éventail de choix va de l'intégration dans l'école la plus proche du domicile à l'inscription dans un immense institut spécialisé. Dans le cas de parents entendants, choisir une langue revient le plus souvent à choisir un mode de scolarisation. Cette confusion entre choix de langue et choix de scolarisation prend sa source dans la confusion première quant aux institutions (corps médical et corps enseignant). L'éducation des sourds a

en effet depuis toujours été liée au choix d'une langue. Cependant, si les termes éducation et langue semblent interchangeable dans leur emploi, ils ne renvoient pas aux mêmes processus. Ils sont certes liés, mais non équivalents. Et cette confusion initiale des diverses institutions en jeu n'a pu qu'être reprise par ces parents d'enfant sourd.

Nous constaterons tout d'abord la grande importance du corps enseignant, non pas dans le choix de la langue elle-même, mais dans le choix de la scolarité. En effet, les professeurs et les directeurs d'établissement sollicitent beaucoup les parents et prennent parfois des décisions concernant les enfants, ou du moins les influencent fortement. Cette remarque se double du constat de la prégnance d'un conflit linguistique anciennement attesté (LSF *vs* oral), dont nous retrouvons trace dans nos entretiens. Ce conflit linguistique se formule comme une opposition entre les options éducatives (oralisme *vs* gestualisme) (monolinguisme *vs* bilinguisme). Ce conflit de surface occulte tout en s'y substituant l'exercice réel du choix de langue.

Mais la répartition géographique s'inscrit également à son tour comme un facteur déterminant dans le choix du mode de scolarisation et par conséquent de la langue. Il est encore aujourd'hui très difficile de trouver des établissements répondant aux attentes des parents. Cette mauvaise répartition géographique des établissements entraîne une restriction plus ou moins relative du choix du mode de scolarisation et par conséquent de la langue, et devient donc un facteur déterminant dans ce choix que vont devoir effectuer les parents. Le choix est tout de suite réduit si l'on ne demeure pas dans de grandes métropoles. Aussi peut-on voir des parents dévier de leur choix originel, faute de moyens. Il faut que les parents acceptent d'envoyer leur enfant loin de la maison, en internat, et beaucoup s'y refusent par peur de l'éloignement.

4. POIDS DES REPRÉSENTATIONS ET DES STÉRÉOTYPES

4.1. REPRÉSENTATION DES LANGUES EN PRÉSENCE (PAR LES SOURDS, PAR LES ENTENDANTS)

À la base, la LSF et le français semblent, comme nous l'avons vu, répondre de façon identique aux critères de besoin et d'utilité motivant le choix. Nous pouvons donc nous demander ce qui va alors faire la différence et justifier le choix du français ou au contraire de la LSF. C'est ici qu'intervient également l'idée du statut des langues. Les parents vont faire une différence entre ces deux langues, et c'est souvent la notion de prestige qui va déterminer leur

choix final. Ici va alors entrer en ligne de compte la vision que les parents ont des langues et des gens qui les parlent. Cette vision «hiérarchise selon les moments et les enjeux des critères de sympathie ou d'antipathie pour une langue et ses locuteurs, de prestige d'une langue liée souvent à l'idée que l'on se fait de sa richesse culturelle, de la facilité de son apprentissage, de son utilité sociale dans la vie de tous les jours comme dans le devenir professionnel des personnes» (Delamotte-Legrand et Sabria, 2001, p. 11). Nous avons ici affaire à des représentations des langues posant le problème de leur lisibilité sociale. Ces représentations des langues mais aussi de la surdité trouvent leur fondement dans l'idéologie dominante des institutions (méthode d'éducation, programmes, approche pathologique de la surdité freinant tout élan vers la LSF, etc.) et dans l'imposition historique d'un modèle langagier unique. Le statut formel mais aussi informel des langues en présence va alors fortement peser sur le choix que vont avoir à faire les parents. Nous pouvons constater l'association fréquente de la LSF ainsi que des locuteurs qui la parlent, à toutes sortes de représentations. Comme nous l'avons dit précédemment, les parents sont totalement novices quand ils se voient confrontés à la surdité. Ils ne connaissent généralement aucun sourd adulte pratiquant la LSF et évoluant dans «notre» société grâce à elle. Celle-ci n'apparaît donc pas à leurs yeux comme une langue offrant des possibilités de développement et d'évolution. Par ailleurs, même si elle a officiellement été reconnue en France en 2002, la LSF ne demeure pas très valorisée en France. Tout cela en fait une langue qui n'est pas envisagée comme telle. Le poids de son histoire fait en sorte qu'elle est considérée plutôt comme un dialecte permettant aux sourds de se comprendre entre eux. Aujourd'hui encore, la majorité des gens pensent que la LSF mobilise des gestes et non pas des signes dans leurs dimensions signifiantes. Nous aurons ainsi, en étudiant le discours de parents, la vision d'une langue répondant aux critères de la langue dominante (le français) et une langue répondant le plus souvent aux critères de la langue dominée (la LSF). Ce que l'on pourra également percevoir comme une variété supérieure de la langue, le français, devient alors réservé aux situations formelles (à l'école, etc.), tandis que la variété inférieure, la langue signée, sera réservée, si elle est apprise, aux situations cette fois non formelles (entre amis, etc.). C'est là qu'intervient la notion de prestige. Les parents vont attribuer au français des valeurs auxquelles la langue signée n'aura pas droit. Elle ne va pas être reconnue comme une langue en tant que telle, c'est-à-dire capable de véhiculer du savoir, ce qui va en faire une variété stigmatisée par rapport à la vision qu'ont les parents du français, et ce souvent même dans le cas de parents sourds d'enfant sourd. Le français est vu comme la langue

permettant d'envisager la socialisation, l'intégration. Tous ces stéréotypes et représentations de la langue signée ainsi que de ses locuteurs vont faire apparaître le français comme la « vraie » langue, la langue « correcte ». En effet, « on sait le poids de la reconnaissance sociale des langues, de leur statut formel, macro-social, quant aux représentations sociales et à leur effet par rapport aux jugements de valeur portés sur les pratiques réelles des locuteurs, collectifs ou individuels » (Delamotte-Legrand et Sabria, 2001, p. 11). Ces éléments de comparaison vont à leur tour peser très lourd dans le choix de langue que les parents vont avoir à faire. C'est leur rapport à la norme qui semble déterminer en grande partie ce choix, et la norme semblerait être ici le plus souvent celle du « parler » et même du « beau parler ».

On remarquera aussi cette propension à associer LSF et surdité complète. La LSF devient la langue des sourds, mais non celle des malentendants. Nous retrouvons ici l'idée de la langue dominée (la LSF) et de la langue dominante (le français oral). Plus que cela, la langue signée va même parfois être vue comme un piège dans lequel il faut à tout prix éviter de tomber ; piège de la surdité totale, la LSF est par conséquent réservée aux « vrais » sourds. Enfin nous retrouverons une dernière vision de la langue signée, celle d'une langue réellement considérée comme une langue à part entière, mais que l'on qualifiera de « langue de secours », en l'envisageant comme une possibilité d'orientation future « au cas où ».

De ce fait, choisir la langue signée pour son enfant, c'est accepter sa différence. « Donner la langue des signes à l'enfant c'est pourtant le considérer dans sa différence et non dans sa déficience ; c'est le voir dans ses potentialités et non dans son manque » (Lemaire, 1996, p. 26). Persister à vouloir voir son enfant évoluer à tout prix dans un milieu entendant et à travers une langue qui, même si elle est pénible dans son appréhension, doit être parlée coûte que coûte, semble représenter une sorte de négation de la surdité de l'enfant. Une fois encore, c'est la volonté de l'inscrire dans une norme qui domine, dans une norme entendant. Pour les parents, il semble souvent impossible de ne pas faire évoluer leur enfant dans la langue dominante, celle que tout le monde parle, utilise, celle de la société environnante. « La privation sensorielle ne pesant généralement d'aucun poids, faire accéder cet enfant à la parole c'est gommer le seul signe porteur de sa différence, c'est œuvrer à le rendre tout à fait comme les autres » (Villette, 1994, p. 51). Nous pouvons en conclure que, même si le choix de la langue signée semble souvent représenter le choix de la raison pour le bien-être de l'enfant sourd, le choix de l'oral reste le plus souvent primordial aux yeux des parents, car il représente le choix de l'identification.

4.2. LE RAPPORT AUX COMMUNAUTÉS ET AUX LANGUES

Comme nous l'avons vu, l'enfant sourd évolue entre deux normes, l'une étant celle, dominante par son statut, des entendants. Celle-ci sous-entend inévitablement une bonne maîtrise du français, afin de pouvoir espérer s'intégrer dans la société. Mais l'enfant sourd peut aussi évoluer, lorsque cette chance lui est donnée, dans une norme différente, celle des sourds. Par ailleurs, qui dit deux langues peut aussi parfois dire deux cultures, et pour ces enfants un nécessaire positionnement identitaire par rapport à elles. Et c'est souvent cette possibilité de choisir qui va donner au français oral une autre dimension pour ces enfants sourds. En effet, le français peut désormais devenir langue de plaisir, d'amusement. Il peut alors même être préféré à la langue signée. Mais cette possibilité de choix pour ces enfants sourds représente bien plus que cela encore. Le choix de langue que va faire l'enfant sourd, lorsque l'occasion lui en est donnée, va participer à son affirmation identitaire, à l'affirmation de ce qu'il est ou plutôt de ce qu'il souhaite être. Ce choix rendu possible va permettre aux enfants de s'affirmer à travers l'une ou l'autre langue, certes, mais surtout faire en sorte que l'enfant sourd se sentira mieux, car on lui aura enfin donné la possibilité de choisir, de se dire dans une langue, de s'affirmer à travers elle, celle qu'il aura voulue, qu'il aura choisie.

Par ailleurs, cette possibilité de choix aura une autre conséquence directe, toujours liée à cette idée d'affirmation identitaire, celle de l'affirmation, voire de la revendication, d'une différence, de sa différence, celle qui fait que l'on est soi et personne d'autre. Le choix de pouvoir s'affirmer sourd, différent, est désormais possible, et ce choix tient une place primordiale dans l'acceptation mais surtout l'affirmation de soi en tant qu'individu unique, en tant que sourd. La décision par exemple de porter ou de ne pas porter ses appareils peut paraître anodine, mais elle montre au contraire le choix qu'a pu faire l'enfant et par conséquent la position identitaire qu'il adopte et dans laquelle il s'affirme. Peu importe qu'il les porte ou pas, il s'agit avant tout de l'affirmation de la volonté, du choix d'adhérer à une façon d'être ou à une autre, choix qui est tout sauf anodin. C'est une façon de se positionner par rapport à ces deux possibilités, ces deux communautés, qui s'offrent à eux. Qu'importe l'option retenue, l'important est l'existence de ce choix, la possibilité pour l'enfant de le faire et par là même de s'affirmer identitairement. Nous citerons pour conclure un passage du roman *Le cri de la mouette*, d'Emmanuelle Laborit, très révélateur sur ce sujet :

J'admettais que j'étais sourde, je cherchais les sourds parce qu'on était pareil, on se comprenait. Je commençais à mieux saisir mon

environnement. J'acceptais de faire ces vocalises draconiennes. J'avais une langue pour apprendre une seconde langue : le français. Finies les colères ou la passivité, l'incompréhension, le besoin permanent de contacts physiques, j'acceptais ma différence. Je ne me promenais plus dans un pays étranger. Tout prenait un sens. J'avais sept ans. Je venais de naître et de grandir d'un seul coup. J'étais Emmanuelle, j'existais, j'avais une définition donc une existence (Laborit, 1994, p. 8-9).

Tout prend alors un sens : l'acceptation de soi, des autres, le français, la nécessité et même l'envie de l'apprendre. Ainsi, les sourds se distinguent par la possibilité d'une appartenance à «une double culture», la culture sourde d'une part et la culture de leur pays d'appartenance d'autre part. Donner le choix à son enfant sourd représente la volonté de lui donner cette double culture et cette possibilité de choisir, et surtout la volonté de le faire évoluer vers et à travers cette identité : «Tu es sourd.»

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bouvet, D. (1979). «Le droit de l'enfant sourd à sa langue maternelle», *Rééducation orthophonique*, vol. 17, n° 107, p. 225-240.
- Bouvet, D. (1982). «Aimer les histoires, c'est apprendre à lire et à écrire», *Rééducation orthophonique*, vol. 19, n° 127, p. 407-424.
- Delamotte-Legrand, R. (1997). «Langage, socialisation et constitution de la personne», dans R. Delamotte-Legrand, F. François et L. Porcher, *Langage, éthique, éducation*, n° 231, Rouen: Presses de l'Université de Rouen, p. 63-114.
- Delamotte-Legrand, R. (1998). «De l'hétérogénéité en acquisition. Positionnements et problématiques sociolinguistiques», *Bulletin de la société de linguistique de Paris*, t. XCIII, fasc. 1, p. 137-156.
- Delamotte-Legrand, R. et R. Sabria (2001). «L'enfant sourd et ses langues : l'unicité des choix en parcours langagiers pluriels», dans V. Castellotti, *D'une langue à l'autre : pratiques et représentations*, Rouen: Presses de l'Université de Rouen, coll. «Dyalang, Pur», n° 308.
- Eugène, C. (1993). «Votre enfant est sourd!», dans *La parole des sourds – Psychanalyse et surdités*, *Revue du Collège de psychanalystes*, n°s 46-47, Paris: Dif'pop, p. 157-163.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*, tome I, Paris: Colin.
- Laborit, E. (1994). *Le cri de la mouette*, Paris: Laffont, coll. «Vécu».
- Lemaire, M.N. (1996). *Langue, culture, identité chez les sourds. Et perspective bilingue*, mémoire de maîtrise des Sciences du langage, Université de Rouen.

- Mahe, A. (2000). «Surdité, bilinguisme et voie directe», *Les cahiers de lecture*, n° 71, p. 24-31.
- Rapport Gillot (1998). *Le droit des sourds: 115 propositions*, Paris.
- Sabria, R. (1994). *Paroles de sourd. Étude sociolinguistique. Récit de vie*, thèse de doctorat de Sciences du Langage, Université de Rouen.
- Villette, T. (1994). «Le parcours du combattant des parents d'enfant sourd: l'enfant, la maladie et la famille», *Dialogue. Recherches cliniques et sociologiques sur le couple et la famille*, 2^e trimestre, n° 124, p. 51-68.

PRIVATION DE LANGAGE ET RÉSILIENCE CHEZ DEUX SOURDS QUÉBÉCOIS¹

Colette DUBUISSON
Christiane GRIMARD

RÉSUMÉ

La surdité a nécessairement des impacts sur la communication et le développement d'une personne et de son entourage. Ces impacts et les difficultés d'adaptation sont souvent évalués et font quotidiennement l'objet d'interventions en réadaptation. Le présent texte propose une analyse des récits de vie de deux personnes sourdes ayant subi des privations importantes sur le plan de la communication. Cette analyse est basée, entre autres, sur le concept théorique de la résilience, c'est-à-dire la capacité que développent certains êtres humains de résister aux traumatismes en développant des stratégies leur permettant de traverser les périodes difficiles psychologiquement et de poursuivre leur développement.

1. Cette recherche a été rendue possible d'abord grâce à des subventions d'équipe du CQRS (RS-3056) et du FQRSC/FRSQ/MSSS (95191).

Nous examinons successivement les conditions de privation de langage des deux participants, les facteurs de protection qui leur ont permis de mieux supporter cette privation, ainsi que le point tournant qui semble avoir déclenché la résilience chez chacun d'eux. Nous concluons en faisant ressortir que, malgré les limites de notre étude, le concept de résilience permet de comprendre et d'approfondir comment des individus lourdement privés de langage réussissent à survivre au traumatisme et fournit des pistes d'action et d'intervention pour les parents et les professionnels de la réadaptation.

Plus de 90% des enfants sourds naissent dans des familles entendantes où leur surdité n'est que rarement découverte pendant leur première année de vie. Même après que la surdité a été diagnostiquée et qu'ils ont été appareillés ou implantés, même quand ils arrivent à développer de bonnes compétences en lecture labiale, ils n'ont presque jamais ni un accès total à la langue orale qui les entoure, ni un accès suffisant à des modèles en langue signée.

Gulati (2003, p. 62-63) insiste sur le fait que l'acquisition d'une langue première utilisée couramment est essentielle au fonctionnement émotionnel, cognitif, social et occupationnel. Selon lui, la souffrance humaine créée par la privation de langage est profonde et presque toutes les personnes sourdes en ont fait l'expérience. Pour la plupart des entendants cependant, ainsi que dans les ouvrages psychiatriques en général, la nature et la gravité de la condition de privation de langage sont peu connues. Lorsque la privation de langage est très prononcée, le patient sourd ne dispose d'aucune langue. Il utilise parfois des signes domestiques, quelques gestes ou le mime. À différents degrés, il peut avoir des connaissances non linguistiques sur certains sujets concrets, comme traverser la rue au bon moment.

La personne sans langage est privée de la richesse des abstractions partagées liées à la culture. Pour celui pour qui les milliers de questions que posent les enfants sont toutes restées sans réponse, le monde n'a pas de sens. Des événements concrets, observables peuvent être assimilés et, dans une certaine mesure, compris. La personne privée de langage a perdu, à divers degrés, l'intense curiosité de l'enfant. Les

personnes sourdes profondément privées de langage que j'ai traitées, ont des problèmes sévères d'abus d'eux-mêmes, de comportements sexuels déviants et d'inhabileté à travailler productivement ou à être indépendants dans la vie. [...] La privation de langage à un degré quelconque est tellement courante chez les patients sourds en psychiatrie, qu'elle constitue la norme [...] (Gulati, 2003, p. 62-63)².

Cette expérience de privation peut donc avoir des conséquences graves et constituer un véritable traumatisme. Par contre, certains individus semblent utiliser ou développer des mécanismes qui leur permettent de traverser une période de privation de langage plus ou moins longue tout en menant une vie relativement « normale », c'est-à-dire sans problème de santé mentale ou trouble d'adaptation majeur, en jouant un rôle social et en ayant une participation sociale satisfaisante. C'est dans ce sens que nous parlerons de résilience.

Quelques chercheurs ont déjà appliqué, implicitement ou explicitement le concept de résilience à des personnes sourdes. Charlson, Strong et Gold (1992) ont analysé les caractéristiques de 23 étudiants sourds de fin de secondaire, sélectionnés par la direction de leur école pour leur performance remarquable, provenant de diverses écoles (résidentielles et régulières) aux États-Unis et ayant reçu un enseignement en mode oral ou gestuel. Les chercheurs ont surtout étudié le degré d'isolement et le rôle du soutien et des relations familiales chez ces étudiants. Plus explicitement, Charlson, Bird et Strong (1999) ont étudié la résilience et le succès chez trois participants de l'étude précédente qui avaient eu à faire face à des circonstances adverses susceptibles d'ébranler leur motivation à apprendre, leur réussite scolaire, leur sentiment de cohésion personnelle, leur estime d'eux-mêmes et leur implication sociale. Rogers, Muir et Evenson (2003) ont apporté un éclairage nouveau sur les ressources internes susceptibles de favoriser chez des adultes sourds un travail et des relations sociales satisfaisants, en dépit des vulnérabilités associées à la surdité. Luckner et Stewart (2003) ont recueilli et analysé des informations sur des adultes sourds qui, selon leurs pairs, ont réussi dans la vie. Comme les trois précédentes, leur recherche est basée sur des études de cas. Ces quatre articles résument, à notre connaissance, les recherches sur la résilience chez des personnes sourdes. Comme le soulignent Luckner et Stewart (2003), la plupart des travaux sur la surdité ont plutôt mis l'accent sur la déficience, le dysfonctionnement ou les déviations des personnes sourdes.

2. Notre traduction.

Notre objectif, dans le présent travail, est de clarifier ce qui peut soutenir et promouvoir la résilience chez de jeunes adultes sourds ayant vécu une privation importante de langage et d'examiner les mécanismes qui leur ont permis non seulement de dépasser le traumatisme, mais de lui donner un sens positif dans la construction de leur avenir.

Dans un premier temps, nous clarifierons les concepts que nous utilisons. Dans un deuxième temps, nous expliquerons comment s'est effectuée la collecte des données que nous utilisons et nous décrirons les participants. Dans un troisième temps, nous présenterons une analyse comparée de deux participants chez lesquels nous examinerons la privation de langage et les mécanismes de résilience. Bien que ces études de cas ne soient pas généralisables, nous croyons qu'elles peuvent fournir aux praticiens, aux parents et aux chercheurs des pistes de réflexion intéressantes.

1. CADRE CONCEPTUEL

Pour mieux définir notre cadre conceptuel, nous rappellerons rapidement les conditions normales d'acquisition du langage pour un enfant et leur impact sur la compréhension du monde. Nous définirons ensuite le concept de «résilience» ainsi que ceux de «facteurs de protection», de «mécanismes de défense» et de «point tournant», qui lui sont associés.

1.1. CONDITIONS NORMALES D'ACQUISITION DU LANGAGE ET COMPRÉHENSION DU MONDE

On peut considérer que l'acquisition du langage commence avant même la naissance, car vers le septième mois de gestation le système auditif du fœtus est à peu près mature et le bébé réagit par une accélération cardiaque à une stimulation sonore externe (Pomerleau et Malcuit, 1983). On sait que des enfants de quatre jours distinguent leur propre langue d'une langue étrangère (la différence est mesurée par la variation du rythme de succion) (Mehler *et al.*, 1988). La première année de vie est extrêmement importante pour l'acquisition de la première langue d'un enfant (Morford et Mayberry, 2000). C'est par le bain de langage dans lequel il évolue que l'enfant a accès à l'information qui lui permet de comprendre progressivement le monde qui l'entoure. Comme le souligne Gulati (2003, p. 75): «Les parents utilisent le langage pour apaiser, pour rendre le monde prédictible, pour

aider à comprendre ses propres émotions, et les émotions des autres, pour expliquer des concepts complexes, pour enseigner les traditions et la culture et pour rendre le monde moins effrayant³.»

L'acquisition d'une langue première ne peut pas se faire à n'importe quelle époque de la vie, tout au moins dans des conditions normales. Tous les spécialistes s'entendent pour affirmer qu'il existe une période propice, généralement appelée période critique (voir Lenneberg, 1967), qui correspond aux premières années de l'enfant. Celles-ci sont cruciales en matière de développement du langage. «L'acquisition normale d'une langue est garantie pour les enfants jusqu'à l'âge de six ans, de plus en plus compromise ensuite jusque peu après la puberté, et rare au-delà» (Pinker, 1999, p. 291).

Un accès insuffisant au langage pendant la période critique affecte la compréhension de soi et du monde. Il entraîne un manque d'échanges sur le plan informatif et relationnel. Face à ces difficultés, certains individus font preuve de «résilience». En plus de s'ajuster, ils poursuivent leur développement et maintiennent une cohésion interne.

1.2. CONCEPT DE RÉSILIENCE

Le terme «résilience» est emprunté au domaine de la physique. Dans son sens premier, il exprime la propriété de certains matériaux à résister aux chocs. De nombreux chercheurs soulignent la pluralité des sens que recouvre le terme «résilience» dans les sciences humaines. «Tous les spécialistes s'accordent cependant pour considérer que ce terme recouvre deux aspects : d'une part un traumatisme ou une situation difficile prolongée, d'autre part un fonctionnement non pathologique» (Lecomte, 2002).

Plusieurs chercheurs, dont Masten et Powell (2003), associent l'origine du concept de résilience aux travaux de Garmezy sur la compétence⁴. Dans les travaux récents, il n'y a pas de consensus pour dire que la résilience correspond soit à un ou des traits de personnalité (caractéristique individuelle), soit à un processus, ou encore au résultat de ce processus. Selon

3. Notre traduction.

4. Garmezy lui-même (voir Rolf, 2002) explique que son intérêt pour la résilience est né de ses travaux avec Rodnick sur la schizophrénie, dans les années 1940. Plus précisément, ils ont cherché à comprendre ce qui distinguait les patients schizophrènes qui semblaient ne pas réagir et restaient en traitement pendant une moyenne de treize années et les patients qui réagissaient et étaient capables, après un bref séjour à l'hôpital, de mener une vie «normale». Aujourd'hui, ce dernier type de patient n'est plus classé comme schizophrène.

Lecomte (2002), ces trois façons de comprendre la résilience sont cependant plus complémentaires que divergentes, ce qui l'amène à définir la résilience comme : «un processus dynamique consistant à bien se développer malgré des conditions de vie difficiles ou des événements traumatiques, basé sur l'interaction de potentialités internes à l'individu et de soutiens environnementaux, et susceptible d'être opérationnalisé en un temps et par certains résultats, spécifiques selon le domaine abordé». Cette définition a, de plus, l'intérêt de faire ressortir que «la résilience n'est jamais absolue, totale, acquise une fois pour toutes [...], est variable selon les circonstances, la nature des traumatismes, les contextes et les étapes de la vie» (Manciaux, Vanistendael, Lecomte et Cyrulnik, 2001, cité par Lecomte, 2002). Nous prendrons donc en compte à la fois certaines caractéristiques individuelles de nos participants, leur histoire de vie, les ressources environnementales dont ils se souviennent et auxquelles ils disent avoir eu recours, et le résultat auquel ils sont arrivés à un moment donné de leur vie.

1.3. FACTEURS DE PROTECTION

Pour se protéger des traumatismes et des émotions parfois très intenses qui leur sont associées, les individus mettent à profit des facteurs de protection. «Les facteurs de protection sont les éléments qui modèrent les effets de la situation de stress ou de risque et qui permettent à l'individu de mieux s'adapter que si ces éléments avaient été absents⁵» (Conrad et Hammen, 1993, p. 594 ; cité par Kaplan, 2002, p. 46)⁶. Garmezy (1993, p. 391-392) distingue trois catégories de facteurs de protection : 1) le tempérament ou la personnalité de l'individu, 2) l'environnement familial et 3) le soutien social. Rogers, Muir et Evenson (2003) proposent trois catégories un peu différentes : 1) les caractéristiques personnelles, 2) celles de l'environnement (qui incluent les caractéristiques familiales) et 3) les caractéristiques comportementales⁷.

Les facteurs de protection qu'un individu peut trouver dans sa famille ou dans la société correspondent à ce que Cyrulnik (2003) appelle des «tuteurs de développement ou de résilience». Selon lui, ils sont bien plus simples que ce que l'on croit, ce sont «des relations affectives, [...] des

5. Notre traduction.

6. En fait, comme le souligne Rutter (1990), les facteurs de protection représentent le pôle positif d'un continuum dont le pôle négatif est constitué par les facteurs de vulnérabilité.

7. Rogers *et al.* emploient le terme «atout» (*assets*).

relations sociales, [des valeurs] culturelles qui, lorsqu'elles sont disposées autour de l'enfant lui permettent de reprendre son développement». Dans le même sens, Masten (2001, citée par Masten et Powell, 2003, p. 15) parle de «magie ordinaire» (*ordinary magic*) et souligne que «des êtres humains sont étonnamment capables de résister, de faire face, de récupérer et de réussir dans des conditions difficiles, avec leur seul bagage de capacités et de ressources humaines normales, et en se comportant normalement⁸».

Cinq facteurs de protection nous sont apparus importants pour expliquer le comportement de nos participants. Les trois premiers, «les compétences intellectuelles», la capacité de recadrer positivement les événements et celle d'utiliser des mécanismes psychiques de protection, font partie de la personnalité de l'individu. Le quatrième et le cinquième, «l'écologie familiale» et «le développement d'un système de communication intrafamilial restreint», se rangent parmi les caractéristiques environnementales.

1.3.1. Les compétences intellectuelles

Après l'analyse de plusieurs recherches, Kumpfer et Hopkins (1993; cités par Kaplan, 2002, p. 48) ont conclu que les compétences intellectuelles comptent parmi les sept facteurs internes qui accroissent les possibilités de résilience chez les jeunes. Radke-Yarrow et Sherman (1990; cités par Kaplan, 2002, p. 48) ont plutôt employé le terme «intelligence». Ce facteur est un de ceux qui reviennent le plus souvent dans les recherches sur la résilience, généralement mesuré par un test de QI. Plusieurs recherches ont en effet montré que plus le quotient intellectuel de la personne était élevé, plus il permettait de modérer les effets de l'adversité sur son comportement (voir entre autres Werner, 1990 et Masten *et al.*, 1999).

1.3.2. La capacité de recadrer positivement les événements

Joseph (1994, p. 28-29) a noté que les individus capables de résilience avaient tous à un degré quelconque quatre caractéristiques. Parmi ces caractéristiques, se trouve ce qu'elle nomme la capacité d'interpréter toute expérience, même difficile, en termes positifs. C'est ce que nous entendons par «capacité de recadrage positif».

8. Notre traduction.

1.3.3. La capacité d'utiliser des mécanismes psychiques de protection

En réaction aux traumatismes et aux relations qui ne répondent pas aux besoins de l'enfant et qui font vivre des émotions parfois très intenses, les individus utilisent des mécanismes de défense psychologique dont la fonction est de maintenir un sentiment de cohésion interne ou un sentiment de soi en santé. Cyrulnik (2002, p. 10) souligne: «Dans le fracas de l'existence, un enfant met en place des moyens de défense interne, tels que le clivage, quand le Moi se divise en une partie socialement acceptée et une autre, plus secrète [...]» Outre le clivage, Cyrulnik cite parmi ces mécanismes le déni et la rêverie.

1.3.4. L'écologie familiale

Le fait de se développer, par exemple, dans un milieu familial stable, chaleureux qui favorise l'attachement et le tissage de liens constitue selon Cyrulnik (2003) un tuteur de résilience. «Il y a tout d'abord imprégnation des ressources internes: au cours de la petite enfance, l'enfant sécurisé par son entourage imprègne dans sa mémoire le fait qu'il est capable de surmonter les petites épreuves. Cette structure solide combinée à d'autres tuteurs de développement pourra aider à maintenir un tout cohérent face à l'événement traumatique.»

1.3.5. Le développement d'un système de communication intrafamilial restreint

En contexte de privation de langage, les enfants sourds ont tendance à inventer un système de communication minimal, qu'ils utilisent le plus souvent avec leur mère. Ce système comporte un ensemble de gestes appelés signes domestiques et un nombre variable de règles pour combiner ces gestes. La capacité de créer un tel système correspond à ce que Goldin-Meadow (2003) nomme «la résilience du langage» pour désigner ce qui dans le langage peut se développer sans qu'un modèle linguistique soit nécessaire.

1.4. CONCEPT DE POINT TOURNANT

Plusieurs chercheurs soulignent que la résilience se manifeste parfois après un événement spécifique qui constitue un point tournant dans la vie de l'individu. Rutter (1996) considère que les expériences liées au point tournant ont un potentiel de persistance. Ces expériences ont, selon lui, trois caractéristiques: a) elles offrent ou non des opportunités; b) elles

impliquent un changement durable dans l'environnement et c) elles ont un effet durable sur la façon dont l'individu lui-même se perçoit et sur ce qu'il attend des autres. Le point tournant peut être un événement comme le mariage ou l'entrée dans l'armée (qui dépendent de l'individu lui-même), ou encore la perte d'un être cher (qui dépend de l'environnement). Enfin, il peut aussi découler d'un événement rare ou individuel.

2. MÉTHODOLOGIE

2.1. LA COLLECTE DES DONNÉES

Les données que nous utilisons pour cet article font partie de celles recueillies pour le projet «L'approche bilingue: vers une adaptation/réadaptation sociale optimale des Sourds du Québec⁹». L'objectif de ce volet du projet était de recueillir des informations approfondies sur le vécu de la surdité, particulièrement en ce qui concerne la communication des personnes sourdes en LSQ et en français.

Les données ont été recueillies lors d'entrevues semi-dirigées touchant différents thèmes tels que la vie familiale/jeunesse, le vécu scolaire, la vie familiale/adulte, le vécu social et le travail. Tous ces aspects ont été abordés sous l'angle de la communication. Les participants recrutés ($n = 20$) étaient soit des personnes sourdes de différentes classes d'âge (oralistes ou gestuelles), soit des parents entendants d'enfant sourd, des enfants entendants de parents sourds, ou encore des conjoints entendants de personne sourde. Les entrevues ont été menées par deux intervieweurs, l'un entendant et l'autre sourd. L'intervieweur entendant a rencontré les participants entendants et les participants sourds oralistes. L'intervieweur sourd a interviewé les participants sourds gestuels.

Nous avons analysé les propos recueillis durant ces entrevues en adoptant la méthode phénoménologique utilisée en psychologie (Bachelor et Joshi, 1986; Giorgi, 1985). Nous n'avons prédéterminé aucune catégorie d'analyse et les attentes exprimées par les intervieweurs aux participants, tout en étant stimulantes, se voulaient suffisamment larges pour permettre à ces derniers d'aborder leur histoire comme ils le voulaient. Par l'analyse phénoménologique, nous avons reconstitué l'histoire de vie des participants en retenant les éléments déterminants pour pouvoir les valider auprès d'eux.

9. Financé de 1997 à 2000 par le Conseil québécois de la recherche sociale (CQRS).

2.2. PARTICIPANTS

Nous allons, ici, comparer deux de nos participants, Janique et Luc¹⁰, que nous avons choisis parce qu'ils ont connu une privation sévère de langage. Lors de la collecte de données originale, ces participants avaient été sélectionnés en fonction du critère «avoir obtenu un diplôme de premier cycle universitaire, être en train de suivre des cours menant à ce diplôme ou tout au moins avoir été admis à l'université après avoir obtenu un diplôme d'études collégiales». Ces deux participants sont les seuls de notre échantillon à avoir connu une privation de langage aussi sévère, c'est pourquoi nous les avons choisis.

2.2.1. Janique

Au moment de l'entrevue, Janique est une jeune femme de 24 ans, sourde gestuelle, qui vient d'être admise à l'université après avoir terminé un diplôme d'études collégiales. Elle est sourde profonde de naissance. Ses parents sont entendants et elle a un frère et une sœur entendants. Elle a un conjoint sourd gestuel.

2.2.2. Luc

Au moment de l'entrevue, Luc est un homme de 37 ans, oraliste. Il est sourd profond de naissance et a un implant cochléaire depuis l'âge de 19 ans. Ses parents sont entendants et il a un frère entendant. Il est marié à une entendante et a un petit garçon entendant. Il a terminé des études de premier cycle universitaire et commence une formation technique de niveau collégial pour améliorer ses chances d'employabilité.

2.3. CRITÈRES D'ÉVALUATION DE LA RÉSILIENCE

Le nombre de critères permettant d'évaluer la résilience varie considérablement d'une étude à l'autre. Lecomte (2002) fait d'ailleurs ressortir, en citant l'étude de Spaccarelli et Kim (1995), que les résultats de l'évaluation peuvent sensiblement diverger selon la personne qui évalue. Il insiste sur le fait qu'il est parfois difficile de décider du nombre de critères à retenir. Il conseille, si le but est d'évaluer le fonctionnement global d'un individu, de faire une évaluation multidimensionnelle, mais si: «en revanche, le but est de déterminer quel type de résilience est possible après tel type de traumatisme,

10. Les noms des participants ont été modifiés dans le but de respecter la confidentialité des entrevues.

alors la définition peut être plus restrictive (et le nombre de critères utilisés également)». Comme notre propos est d'évaluer la résilience possible après la privation de langage, nous avons retenu seulement quatre critères: 1) la capacité de poursuivre et de réussir des études postsecondaires, 2) celle d'établir des relations (amoureuses et/ou amicales) stables et satisfaisantes, 3) celle de maintenir un soi cohésif¹¹ et 4) le fait d'exprimer leur satisfaction quant à ce qu'ils ont réalisé et à leur vie en général. Les quatre critères ont un lien direct avec l'utilisation du langage, que ce soit celui utilisé pour la communication ou le langage intérieur. Le dernier reflète l'expression du langage intérieur et de l'évaluation subjective que les participants font de leur actualisation d'eux-mêmes par rapport à leur projet de vie.

3. LA PRIVATION DE COMMUNICATION ET SES CONSÉQUENCES

3.1. PRIVATION DE COMMUNICATION

Pour Janique, la communication était difficile partout, particulièrement à l'école.

Ils faisaient un peu de mime pour communiquer avec nous. Nous montrer le soleil en le pointant, par exemple. Mais ça ne fonctionnait toujours pas. En français, j'étais nulle. [...], je ne comprenais absolument rien.

Janique n'arrivait pas à faire des apprentissages.

Des fois on me posait une question et là je restais figée, je réfléchissais mais je ne me souvenais de rien. Et c'était vraiment pas facile pour moi d'apprendre et de retenir ce que j'apprenais. Il y avait plein de mots que je ne comprenais pas du tout. Ma mère disait: «C'est important pour ton travail plus tard». Quel travail? Il y a tellement de mots que je ne comprenais pas.

Luc aussi a souffert de la privation de communication. Il pense qu'il ne pouvait pas, comme toute personne qui n'a pas accès à la communication,

11. Cette notion du soi est tirée de la psychologie du *self* (Kohut, 1977). Selon Seruya (1998, p. 15): «Le soi de l'enfant émerge de l'interaction entre ses caractéristiques génétiques, les caractéristiques environnementales et ses expériences relationnelles en bas âge avec des personnes qui prennent soin de lui. À partir de ces interactions, à l'intérieur du soi naissant, se développent un ensemble de souvenirs, de schémas affectifs, de schémas perceptuels et cognitifs de ce qui est attendu, et une variété d'habiletés comme la capacité de s'apaiser affectivement. Au bout de quelques mois, cet ensemble s'organise en une super structure appelée le soi (le *self*)» (notre traduction).

parler de ses expériences parce qu'il ne possédait pas les mots pour expliquer ce qu'il vivait. Luc ne pouvait pas faire connaître ses opinions ni ses idées. Il ne pouvait rien exprimer sur lui-même.

Quand j'étais petit, je n'avais rien, comme, je me sens comme un petit robot. [...] Oui, je ne sais rien faire. Si mon père me demande d'aller me coucher ou d'aller jouer dehors ou mettre à table c'est ça. Mais je n'apprends pas grand-chose. C'est plus difficile pour moi d'avoir les contacts que j'aimerais avoir. [...] c'est comme une vie pénible¹².

Luc dit que pendant son enfance et son adolescence, toutes les journées, voire les années, étaient pareilles. Il ressentait un grand ennui à vivre toujours la même routine. Même les membres de sa famille ne pouvaient pas réellement communiquer avec lui.

Nos deux participants racontent faire l'expérience quotidienne, dans tous les milieux qu'ils fréquentent, de bris de communication, d'impossibilité de comprendre ou de se faire comprendre, de situations où ils se sentent ignorants et rejetés. Ils disent souffrir d'isolement, d'ennui, de ne pas avoir accès à l'information, en tout ou en partie, et de devoir supporter des conversations qui s'éternisent sans aboutir à rien. Ils sont à part, ne se sentent pas importants, ne peuvent pas répondre aux attentes de leur entourage, etc.

Des facteurs de protection entrent cependant en ligne de compte et leur permettent de mieux supporter la privation de langage. De plus, pour se protéger des émotions parfois très intenses que cette privation leur fait vivre, ils utilisent des mécanismes de défense psychologique. Puis, à un moment donné de leur vie, se produit un événement qui influence tout leur avenir.

3.2. FACTEURS DE PROTECTION

Nous avons relevé chez nos participants les cinq facteurs de protection cités dans le cadre conceptuel : les compétences intellectuelles, la capacité

12. Cette citation ainsi que les suivantes montrent clairement que la maîtrise du français à laquelle est arrivé Luc ne se compare pas à celle que Janique a développée de la LSQ et que nous percevons au travers de l'interprétation en français. Luc a des problèmes de formulation et ses structures de phrase peu stables requièrent beaucoup d'attention de la part de l'interlocuteur. De plus, il ne comprend pas toujours la question de l'intervieweur et sa prononciation n'est pas toujours claire.

de recadrage positif, l'utilisation de mécanismes psychiques de protection, l'écologie familiale et le développement d'un système de communication intrafamilial restreint.

3.2.1. Compétences intellectuelles

Nous ne disposons pas d'évaluation du QI des participants, mais considérons cependant que, vu leur aptitude à réussir des études de niveau supérieur, ils ont tous deux de bonnes compétences intellectuelles.

3.2.2. Capacité de recadrage positif

La surdité de Janique a été diagnostiquée alors qu'elle avait un an. Ses parents se sont informés des différentes options qui s'offraient pour leur enfant en matière de développement du langage et d'éducation. Ils habitaient en région et ont choisi d'y demeurer, même si leurs choix devaient y être plus restreints puisque la majorité des services en réadaptation étaient plus développés à Montréal. Ils ont choisi pour elle le mode de communication oral. Janique dit qu'elle comprend le choix de ses parents. Elle croit que les parents entendants qui ont des enfants sourds et qui sont conseillés par des médecins ne peuvent faire autrement que d'opter pour la philosophie oraliste. Elle recadre positivement les choix faits pour elle pour ne pas en vouloir à ses parents.

Luc dit qu'au début des années 1960, les écoles spécialisées utilisant la méthode orale n'existaient pas au Québec¹³. Ses parents ont donc choisi de l'envoyer en France où vivaient ses grands-parents maternels, pour lui permettre d'être éduqué selon la méthode orale. Lui aussi recadre les choix faits pour lui, pour ne pas sentir qu'il a été rejeté ou abandonné. Le recadrage positif permet en effet de survivre et de limiter la blessure liée à un événement potentiellement traumatique en lui trouvant une justification.

3.2.3. Mécanismes psychiques de protection

Nous avons relevé chez nos participants quatre mécanismes de défense psychologique: le clivage, la rêverie, la minimisation ou la négation et la somatisation.

13. En fait, l'Institut des sourds de Montréal était officiellement une école oraliste où les enfants qui n'arrivaient pas à parler étaient placés à part des autres et considérés comme moins intelligents. Cependant, il était de notoriété publique que les enseignants soutenaient souvent la parole par des signes pour rendre la compréhension plus facile pour les élèves.

Clivage et rêverie

Pour Janique, la communication avec les entendants a toujours été un problème. Petite, elle se rappelle son attitude face à l'incompréhension :

Quand les gens parlaient, j'inventais des histoires dans ma tête. Je regardais un peu partout, il y avait un mur entre moi et les autres. Je les regardais sans comprendre. [...] Je fournissais beaucoup d'efforts sans être capable et finalement je regardais un peu partout. J'avais beau me forcer, c'était impossible. Ce que les gens me disaient leur était renvoyé sans que j'aie intégré l'information parce que je ne comprenais pas ce qu'ils me disaient.

Les histoires que Janique se raconte dans sa tête nous ramènent à ce qu'a écrit Cyrulnik : «La rêverie est tellement belle quand le réel est désolé. Elle imagine des refuges merveilleux en sacrifiant les relations trop difficiles» (2002, p. 10).

Minimisation et négation

Luc minimise ses difficultés. Il parle toujours de «petits problèmes» en ce qui le concerne. Par exemple, quand il raconte que, comme il s'était plaint d'avoir mal, ses parents l'avaient amené à l'hôpital, mais que les médecins ne lui avaient rien trouvé, il dit : «Mais ils ne m'expliquent pas que j'avais quand même un petit problème psychologique.» Il parle de «la petite dépression passagère» qu'il a eue à l'adolescence. Il se souvient que parfois il niait avoir des problèmes par exemple, quand il se sentait déprimé, il dit : «En ce moment je suis mal à l'aise, je me sens en petite dépression, mais je ne m'en aperçois pas.»

Luc raconte qu'il disait toujours qu'il allait bien, même lorsqu'il était préoccupé par quelque chose. Il avait l'habitude de dire que tout allait bien. Comme il était incapable d'exprimer ses besoins et ses désirs, il finissait par dire que tout allait bien. Il était passé maître dans le camouflage : «Mais incapable d'exprimer un désir par exemple c'est comme... ça se cache à l'intérieur. Ça peut se cacher au dernier étage et c'est là qu'il y a des problèmes.»

Somatisation

L'absence de communication a rendu Luc littéralement malade au bout de quelques années, mais à l'hôpital où il a été conduit les médecins ne lui ont rien trouvé.

Si je rencontre une personne normale, par exemple, si elle ne te comprend pas, c'est comme [...] qu'est-ce que tu peux faire? Mais avec le temps, tu vas avoir des problèmes psychologiques. [...] Mais, normalement, à ce moment-là, moi je ne peux pas remarquer c'est quoi le problème. Je dis seulement je ne me sens pas bien... Mais je vais être incapable d'expliquer qu'est-ce que j'ai. [...] j'ai dit à mes parents que j'ai mal. On m'a amené tout de suite à l'hôpital: rien, rien. Mais on ne m'explique pas pourquoi je n'ai rien. [...] Comme je me sens comme paralysé. Parce que je ne sais pas comment ça se passe. J'ai mal c'est tout.

3.2.4. Écologie familiale

Dans le cas de Janique comme dans celui de Luc, le milieu familial aimant et stable est un tuteur de résilience, car il permet aux deux enfants, sécurisés par leur entourage, de se persuader qu'ils sont capables de surmonter de petites épreuves.

3.2.5. Développement d'un système de communication intrafamilial restreint

Lorsqu'elle était petite, Janique et ses parents utilisaient des stratégies de communication comportant entre autres des gestes, du mime et des pointés. En fait, Janique avait probablement développé un début de système de signes domestiques, pour lequel elle n'avait pas utilisé de modèle. Il s'agit ici de la résilience du langage. Sa mère, pour qui il semble qu'il était plus important de communiquer avec sa fille que de lui apprendre à parler, acceptait ce type de communication et y répondait.

Ma mère n'arrivait pas à comprendre, on cherchait comment faire. [...] je n'arrivais pas à [...] prononcer alors la communication s'étirait en longueur. Finalement on avait des conversations très courtes. Je ne peux pas dire qu'on jasait vraiment, c'était très court. [...] on faisait du mime, on se comprenait pas, il fallait de la patience.

Luc, qui a été envoyé dans une école oraliste à l'étranger, ne semble pas avoir développé de système de signes domestiques, même minimal. Il n'a pas bénéficié comme Janique de la complicité de sa mère. Pour l'école oraliste, le plus important était de lui apprendre à parler et ses signes domestiques, s'il a tenté d'en produire, n'ont sans doute trouvé aucune réponse.

3.3. POINT TOURNANT: L'ACCÈS AU LANGAGE

Pour Janique, le point tournant est sa découverte de la langue des signes et de la communauté sourde. Pour Luc, c'est l'implant cochléaire. Dans les deux cas, il s'agit d'abord et avant tout d'un accès au langage et à la communication.

Les parents de Janique, voyant qu'elle ne faisait que peu de progrès à l'école, ont opté pour un placement scolaire à Montréal. Ils l'ont inscrite dans une école gestuelle et l'ont mise en pension dans une famille d'accueil sourde. Janique était alors âgée de 12 ans.

Au début, Janique était un peu déroutée par le mode de communication gestuel et se sentait dépassée de voir toutes ces personnes signer autour d'elle. Elle se trouvait une fois de plus dans une situation où elle ne comprenait que très partiellement. Par contre, le fait d'être en contact avec d'autres personnes sourdes, leur mode de vie, leur manière d'être, leurs habitudes et leurs traits culturels, est rapidement devenu pour Janique une riche source d'apprentissages. C'est avec étonnement et joie que Janique a découvert à quel point elle apprenait dans ce nouvel environnement. Elle s'y sentait acceptée telle qu'elle était et a vite constaté qu'elle se sentait comme les autres enfants, qui étaient fiers de lui apprendre des signes. Elle a même vu qu'elle était capable de faire des progrès en français.

Quant à Luc, à l'âge de 19 ans, après avoir reçu de l'information, il a fait le choix de se faire poser un implant cochléaire en France. Il espérait pouvoir mieux entendre avec cette nouvelle technologie qui n'existait pas encore au Québec à ce moment-là. Luc précise que c'est lui qui a fait le choix de l'implant, mais que ses parents étaient d'accord. Luc attribue vraiment à l'implant le fait d'être sorti d'une période d'ignorance et de souffrance. Il est aussi un peu amer face à ces années où il ne comprenait pas ce qui lui arrivait.

C'est grâce à l'implant... Oui, je comprends beaucoup de choses, en même temps c'est... on peut poser des questions [...]. Mais si je n'avais pas l'appareil, je n'aurais probablement jamais posé des questions. [...] Après l'implant, j'avais remarqué que j'avais une vie beaucoup plus facile.

Luc se compare celui qu'il était avant l'implant à un enfant autiste. Il ne savait rien et ne comprenait rien.

Parce que c'était comme, c'était avant l'implant, je ne comprends rien. Même si... c'est ça, même si j'ai de bons parents mais ça ne rentre pas pour comprendre ce qui s'est passé, parce que c'est la même vie, chaque année, c'est comme je suis toujours autiste [...]

CONCLUSION

Adulte, Janique est une jeune femme épanouie, mais elle n'entretient que des contacts superficiels avec les personnes entendantes puisqu'elle trouve que, de façon générale, la communication est difficile à établir. Janique avoue qu'elle n'arrive même pas à faire d'efforts pour entrer en contact avec des entendants, contrairement à son conjoint sourd qui, selon elle, se montre assez habile. Les limites des conversations avec les entendants ravivent probablement chez elle le sentiment de solitude qu'elle a longtemps vécu. Il est possible qu'elle utilise l'évitement, autre mécanisme psychique qui aurait comme fonction de la protéger des sentiments connus et ravivés. Elle anticipe négativement le moment où elle aura à travailler exclusivement avec des personnes entendantes. Elle sait par contre qu'elle devra accepter cette éventualité puisqu'elle ne pourra pas y échapper.

Toute mon enfance ça a été dur avec les entendants. Les autres sourds ont pu communiquer en signes alors, lorsqu'ils étaient avec des entendants, ils étaient comme remplis des contacts qu'ils avaient déjà eus en signes, ce n'est pas mon cas. C'est comme si j'étais endettée [...]. Plus tard, je le sais que, pour le travail, il va falloir que je m'habitue à avoir des contacts avec les entendants. Il faut suivre aussi l'évolution des mentalités. C'est ce que j'essaie de faire.

Janique a trouvé sa place auprès des Sourds¹⁴. L'utilisation de la langue des signes et le fait de pouvoir profiter de la présence et du contact d'autres personnes sourdes sont des plus bénéfiques pour elle, car ils sont ajustés à ses besoins. En effet, le fait d'avoir des amis avec qui elle peut entretenir des contacts réguliers et avoir du plaisir lui donne un sentiment d'appartenance à un groupe solidaire et fort, ce qui réduit le manque affectif vécu dans l'enfance à cause de l'expérience de la solitude.

Si Luc a d'importants problèmes qu'il ne semble pas voir en matière de communication, tant réceptive que productive, il n'en reste pas moins qu'il a une famille et qu'il se dit heureux. Ses problèmes sont

14. Lorsque nous utilisons le substantif «Sourd» 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.

vraisemblablement dus, au moins en partie, à un accès trop tardif au langage¹⁵. Il a cependant développé des compétences qui lui permettent de fonctionner. Il est sans aucun doute débrouillard. Il a réussi des études (un baccalauréat en physique, puis, ne trouvant pas de travail, il est retourné au cégep pour obtenir une attestation d'études collégiales en informatique).

En appliquant les quatre critères d'évaluation que nous avons retenus (la capacité de poursuivre et de réussir des études postsecondaires, celle d'établir des relations amoureuses et/ou amicales stables et satisfaisantes, le fait d'utiliser des mécanismes psychologiques et des techniques cognitives qui maintiennent un soi cohésif, et l'évaluation subjective des sujets quant à l'actualisation d'eux-mêmes dans leur projet de vie), nous pouvons déterminer que nos deux participants ont fait preuve de résilience. Reconnu pour son utilité même s'il est déclaré caduc par Kaplan (2002), le concept de résilience, nous a permis de comprendre et d'approfondir comment des individus lourdement privés de langage réussissent à survivre au traumatisme. Notre but n'est pas d'encourager la privation de langage en démontrant que les conséquences sont négligeables. Elles ne le sont pas. Au contraire, l'énergie déployée par l'enfant pour survivre au manque et se protéger affectivement pourrait être utilisée pour apprendre, pour comprendre le monde qui l'entoure et pour se développer. Les récits de nos participants démontrent l'incroyable capacité des êtres humains à affronter des conditions adverses, à se protéger, à poursuivre leur développement et à maintenir une certaine cohésion et une estime d'eux-mêmes relativement positive.

Le cadre conceptuel de la résilience nous a aidés à rendre compte de l'interaction complexe des différents facteurs à l'œuvre dans le développement humain en situation de privation de langage. Le point tournant, de même que l'âge auquel il est vécu, est sans doute la variable de protection qui modère la vulnérabilité de nos participants. Nous espérons que cette analyse suscitera de l'espoir et ouvrira des pistes d'intervention pour les parents et les professionnels qui auraient choisi un mode de communication qui pourrait entraîner une privation de langage chez un enfant sourd.

15 Luc ne parle pas de la situation de ses parents à l'époque où ils ont fait le choix de l'envoyer en Europe. Ce choix pourrait expliquer qu'ils se sentaient vraiment incapables et démunis pour l'élever et communiquer avec lui. D'ailleurs Luc exprime le manque qu'il a vécu de ne pas sentir ses parents capables de l'aider et de le soutenir, par exemple dans ses apprentissages scolaires, lorsqu'il est revenu. Il est certain que cet éloignement a pu influencer le développement de Luc.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bachelor, A. et P. Joshi (1986). *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie: guide pratique*, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Charlson, E., R. Bird et M. Strong (1999). «Resilience and Success among Deaf High School Students: Three Case Studies», *American Annals of the Deaf*, vol. 144, n° 3, p. 226-235.
- Charlson, E., M. Strong et R. Gold (1992). «How Successful Deaf Teenagers Experience and Cope with Isolation», *American Annals of the Deaf*, vol. 137, n° 3, p. 261-271.
- Cyrulnik, B. (2002). *Un merveilleux malheur*, Paris: Odile Jacob poche.
- Cyrulnik, B. (2003). Entrevue à *Chasseur d'idées*, Télé-Québec.
- Garnezy, N. (1993). «Vulnerability and Resilience», dans D. Funder *et al.* (dir.), *Studying Lives Through Time*, Washington, DC: American Psychological Association, p. 377-397.
- Giorgi, A. (1985). «Sketch of Psychological Phenomenological Method», dans A. Giorgi (dir.), *Phenomenology and Psychological Research*, Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Goldin-Meadow, S. (2003). *The Resilience of Language*, New York: Psychology Press.
- Gulati, S. (2003). «Psychiatric Care of Culturally Deaf People», dans N. Glickman et S. Gulati (dir.), *Mental Health Care of Deaf people*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 33-107.
- Joseph, J. (1994). *The Resilient Child: Preparing Today's Youth for Tomorrow's World*, New York: Plenum Press.
- Kaplan, H. (2002). «Toward an Understanding of Resilience: A Critical Review of Definitions and Models», dans M.D. Glantz, J.L. Johnson et L. Huffman, *Resilience and Development: Positive Life Adaptations: Longitudinal Research in the Social and Behavioral Sciences*, New York: Kluwer Academic Publishers, p. 17-84.
- Kohut, H. (1977). *The Restoration of the Self*, New York: International Universities Press.
- Lecomte, J. (2002). «Qu'est-ce que la résilience? Question faussement simple, réponse nécessairement complexe», *Pratiques psychologiques*, n° 1, p. 7-14.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*, New York: Wiley.
- Luckner, J. et J. Stewart (2003). «Self-assessments and Other Perceptions of Successful Adults Who Are Deaf: An Initial Investigation», *American Annals of the Deaf*, vol. 148, n° 3, p. 243-250.
- Manciaux, M., S. Vanistendael, J. Lecomte et B. Cyrulnik (2001). «La résilience: états des lieux», *Cahiers médico-sociaux*, p. 13-20.

- Masten, A., J. Hubbard, S. Gest, A. Tellegen, N. Garmezy et M. Ramirez (1999). «Competence in the Context of Adversity: Pathways to Resilience and Maladaptation from Childhood to Late Adolescence», *Development and Psychopathology*, vol. 11, p. 143-160.
- Masten, A. et J. Powell (2003). «A Resilience Framework for Research, Policy, and Practice», dans S. Luthar (dir.), *Resilience and Vulnerability*, Cambridge: Cambridge University Press, p. 1-25.
- Mehler, J., P. Jusczyk, G. Lambertz, N. Halsted, J. Bertoncini et C. Amiel-Tison (1988). «A Precursor of Language Acquisition in Young Infants», *Cognition*, vol. 29, p. 143-178.
- Morford, J. et R. Mayberry (2000). «A Reexamination of “Early Exposure” and Its Implications for Language Acquisition by Eye», dans C. Chamberlain, J. Morford et R. Mayberry (dir.), *Language Acquisition by Eye*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 111-127.
- Pinker, S. (1999). *L'instinct de langage*, Paris: Éditions Odile Jacob.
- Pomerleau, A. et G. Malcuit (1983). *L'enfant et son environnement, une étude fonctionnelle de la première enfance*, Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Rogers, S., K. Muir et C. Evenson (2003). «Signs of Resilience: Assets That Support Deaf Adults' Success in Bridging the Deaf and Hearing Worlds», *American Annals of the Deaf*, vol. 148, n° 3, p. 222-232.
- Rolf, J. (2002). «Resilience: An Interview with Norman Garmezy», dans M. Glantz et J. Johnson (dir.), *Resilience and Development: Positive Life Adaptations: Longitudinal Research in the Social and Behavioral Sciences*, New York: Kluwer Academic Publishers, p. 5-14.
- Rutter, M. (1990). «Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms», dans J. Rolf, A. Masten, D. Cicchetti, K. Nuechterlein et S. Weintraub (dir.), *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology*, New York: Cambridge University Press, p. 181-214.
- Rutter, M. (1996). «Transitions and Turning Points in Developmental Psychology: As Applied to Age and Span Between Childhood and Mid-adulthood», *International Journal of Behavioral Development*, vol. 19, n° 3, p. 603-626.
- Spaccarelli, S. et S. Kim (1995). «Resilience Criteria and Factors Associated with Resilience in Sexually Abused Girls», *Child abuse and neglect*, vol. 19, n° 9, p. 1171-1182.
- Seruya, B. (1998). *Empathic Brief Psychotherapy*, Northvale, New Jersey: Jason Aronson Inc., p. 11-25.
- Werner, E. (1990). «Protective Factors and Individual Resilience», dans S. Meisels et J. Shonkoff (dir.), *Handbook of Early Childhood Intervention*, Cambridge: Cambridge University Press, p. 97-116.

VERS UNE DYNAMIQUE BILINGUE

Étude des interactions français/langue des signes française à l'école primaire

Saskia MUGNIER

RÉSUMÉ

Nous exposerons ici quelques résultats d'une étude qualitative fondée sur un protocole d'observation pour valider les apports du bilinguisme et observer ses effets en contexte d'apprentissage scolaire dans une classe d'enfants sourds de CE2. Dans un premier temps, il s'agit de faire un état des lieux de la situation de scolarisation des enfants sourds en France. La seconde partie de l'article repose sur l'analyse des observations de classe. Un premier volet de cette analyse consiste à comparer les pratiques pédagogiques observées dans deux situations d'apprentissage/enseignement: avec un enseignant entendant et avec un enseignant sourd; le second volet s'attache plus particulièrement à rendre compte des interactions entre le français et la

langue des signes française. Ces observations montrent l'importance d'une dynamique bilingue en classe où la prise en compte des pratiques langagières bilingues des enfants devient le moteur principal des transferts de compétences d'une langue à l'autre.

Cet article se propose d'éclairer la situation sociolinguistique des enfants sourds en France, en soulevant plus particulièrement la problématique du contact de langues dans l'espace éducatif. D'une manière générale, les représentations autour du contact de langues et du bilinguisme sont ancrées dans des discours fortement influencés par le contexte sociohistorique. Or, depuis la fin du XIX^e siècle, la plupart des courants issus de la didactique des langues étrangères se sont construits sur le rejet de la coprésence des langues dans la classe, rejet que l'on trouve dans le champ de la didactique des langues maternelles, spécialement dans des situations de migration. Cependant, on assiste actuellement, grâce à l'apport d'un certain nombre de recherches récentes dans ce champ mais aussi dans celui de la sociolinguistique ainsi que dans de nouveaux domaines tels que l'interactionnisme-cognitivistique, à une évolution qui tend à modifier le paysage.

Après une brève description de la situation d'éducation des enfants sourds en France, nous verrons, à partir d'une recherche en cours¹, dans quelle mesure ces nouvelles orientations peuvent apporter des éléments de réflexion sur cette situation singulière que pose la surdité. Nous présenterons quelques résultats d'une étude fondée sur un protocole d'observation dans deux situations d'enseignement/apprentissage (l'une avec un enseignant entendant et l'autre avec un enseignant sourd) pour valider les apports du bilinguisme et observer ses effets en contexte d'apprentissage scolaire dans une classe d'enfants sourds de CE2².

-
1. S. Mugnier (en cours). *Éducation des enfants sourds et bilinguisme: représentations sociales et interactions de classe*, thèse de doctorat, à soutenir, Grenoble 3.
 2. En France, le niveau CE2 correspond à une classe d'enfants âgés de 8 ans.

1. QUELQUES REPÈRES SUR LA SITUATION D'ÉDUCATION DES ENFANTS SOURDS EN FRANCE

En France, l'histoire de l'éducation des enfants sourds est étroitement liée à celle de la reconnaissance sociale, culturelle et linguistique de la communauté sourde. Depuis toujours deux grands courants idéologiques s'affrontent : d'un côté, des éducateurs qui s'appuient, dans le cadre d'une éducation bilingue, sur l'enseignement gestuel d'une langue à côté de la langue vocale (langue des signes française [LSF] – français écrit/oral), et de l'autre, ceux qui l'excluent pour concentrer tous leurs efforts sur l'enseignement de la parole. Ce conflit – qui, par ricochet, fixe les méthodes et les objectifs éducatifs – cristallise des visions différentes de la surdité et de la personne sourde : l'acceptation d'une différence profonde, dans le cas du bilinguisme, et la volonté de normaliser le handicap, dans celui de l'oralisme. La France, actuellement, n'a pas de politique éducative clairement définie pour les sourds. Ainsi, même si les textes stipulent que «dans l'éducation des jeunes sourds, la liberté de choix entre une communication bilingue – langue des signes et français – et une communication orale est de droit³», rien de concret n'est prévu par le Législateur, ni dans les décrets d'application, ni dans les circulaires⁴. Sur le terrain, on s'aperçoit que les freins à la mise en place d'une éducation bilingue sont encore considérables : non-reconnaissance de la LSF, absence de personnels formés pour proposer un enseignement **en** et **de** la LSF, manuels et outils pédagogiques inexistant, etc. La situation semble s'inscrire dans une certaine circularité puisque l'Institution, en conditionnant le domaine pédagogique, tend à reproduire les freins qu'elle-même crée (Dalle, 2003).

La vision de la surdité véhiculée par le courant médical reste encore dominante dans la majorité des discours institutionnels, professionnels et familiaux. Depuis toujours, la volonté de «normaliser linguistiquement» les enfants sourds s'est accompagnée d'un développement technologique des appareils auditifs, mais aussi de l'invention de techniques rééducatives particulières telles que la méthode verbo-tonale ou le LPC⁵. Ces dernières

3. Art. 33 de la loi n° 91-73 du 18 janvier 1991, dite loi Fabius.

4. Dans la circulaire n° 93-201 du 25 mars 1993 relative aux modes de communication reconnus dans l'éducation des enfants sourds, on peut lire : «En ce qui concerne la communication bilingue, ce choix sera, dans un premier temps, conditionné par la possibilité d'organisation des structures d'accueil et d'enseignement prévoyant des équipes pédagogiques bilingues à la compétence reconnue.»

5. Le LPC – langage parlé complété (ou *cued-speech*) – est un codage manuel autour des lèvres qui permet de désambiguïser les sosies labiaux.

ont largement franchi les murs des instances médicales et se trouvent au sein de l'institution scolaire, ce qui entraîne la confusion entre éducation et rééducation.

Ainsi, si la langue des signes est aujourd'hui acceptée comme un fait dans la quasi-totalité des établissements et structures accueillant des enfants sourds, les avis divergent quant à son degré d'utilisation et à sa fonction dans l'éducation des jeunes sourds. Est-elle considérée comme une aide à la communication et à la compréhension de la langue française ou comme langue d'enseignement et objet d'un enseignement spécifique ?

Ce flou institutionnel constitue la toile de fond qui conditionne les données que nous avons recueillies.

1.1. HYPOTHÈSE GÉNÉRALE ET ANCRAGE THÉORIQUE

L'hypothèse générale qui sous-tend l'étude⁶ est que la LSF favorise une intégration du français en résolvant partiellement les difficultés liées à la compréhension dans une dynamique langagière bilingue (Bouvet, 1982; Millet, 1995). Un volet de cette recherche est plus particulièrement axé sur l'analyse qualitative des interactions langagières en situation scolaire. C'est cet aspect que nous proposons de présenter ici.

Avant toute chose, il est nécessaire d'éclairer brièvement la notion de bilinguisme. En effet, dans les études sur le bilinguisme et le contact des langues, le cadrage théorique repose sur la perception même du bilinguisme selon qu'on le définit en terme de compétence ou de maîtrise linguistique ou en terme fonctionnel – du point de vue de la communication (Grosjean, 1993). De cette vision, découlent des positions et des choix pédagogiques distincts, notamment en ce qui concerne la place de la langue des apprenants. Ainsi, la L1 n'aura pas la même place ni le même statut selon que l'on vise l'acquisition par les élèves d'une double norme monolingue ou la construction d'un répertoire verbal bilingue permettant une organisation des ressources langagières (Ludi et Py, 2003). Dans ce travail, c'est cette dernière approche que nous privilégions.

Les approches fondées sur cette notion de répertoire verbal permettent d'envisager le bilinguisme dans une dynamique bilingue sans se référer

6. Il est important de souligner que la démarche adoptée dans cette étude s'inscrit dans une approche qualitative reposant sur une épistémologie interprétative, proche en cela des travaux ethnométhodologiques.

à des typologies statiques souvent dichotomiques⁷. Il s'agit en effet à la fois d'apporter un nouvel éclairage sur le rapport qu'entretiennent les langues dans leur articulation au sein du répertoire de la personne bilingue (Coste *et al.*, 1997; Ludí et Py, 2003) et de proposer des perspectives intéressantes dans le champ de la didactique et de l'acquisition des langues (Castellotti, 2001; Matthey, 2003). De fait, de plus en plus de travaux démontrent l'apport de la coprésence de langues en classe dans une pédagogie bilingue construite: on gagnerait non seulement dans la maîtrise de la langue seconde sans préjudice pour la langue première, mais aussi dans une construction plus solide des connaissances non linguistiques (Coste, 2000; Gajo, 2000).

Dans le parler des locuteurs bilingues, le contact des langues se manifeste par des «alternances codiques». Ces marques linguistiques transcodiques ont longtemps été jugées comme la manifestation d'un manque de maîtrise de la langue – voire des langues (Gajo *et al.*, 2004). Depuis le développement des travaux sur les interactions et les recherches en cognition et en didactique, on considère davantage qu'elles relèvent d'un acte communicatif de nature pédagogique-communicationnelle (Castellotti et Moore, 2002; Causa, 2002).

7. Nous ne développerons pas ici ces typologies. Pour des éclaircissements sur ces paradigmes nous renvoyons le lecteur aux travaux de Hamers et Blanc (1983) et, pour les situations faisant intervenir la surdité, à Bras (2003), Dubuisson et Daigle (1998) et Dunant-Sauvin et Chavaillaz (1993).

De façon synthétique, selon Hamers et Blanc, le bilinguisme individuel peut se définir par rapport à un certain nombre de critères: les besoins à exprimer dans chacune des langues, l'intensité des pratiques, les conditions d'acquisition des deux langues, les rôles sociaux qui leur sont attribués, auxquels s'ajoutent des facteurs personnels et affectifs. Autant de facteurs qui vont expliquer les différences qui peuvent exister entre les deux langues. Les auteurs soulignent ainsi l'impact du milieu socioculturel dans le développement cognitif, en particulier l'influence du statut relatif des langues et de la perception de ce statut par le sujet. Lambert (1974) est, selon les deux auteurs, le premier à poser la distinction entre «bilinguisme additif» et «bilinguisme soustractif» et à parler de la place des langues dans le système de valeurs de l'enfant: «l'enfant [...] est capable d'intérioriser les valeurs positives liées à tous les aspects de ses deux langues ainsi qu'au langage en général» (Hamers et Blanc, 1983, p. 114). Ainsi, si le milieu socioculturel de l'enfant valorise suffisamment les deux langues et les deux cultures, l'enfant apprendra à manipuler deux langues et profitera de cet apport pour enrichir son développement cognitif; on parle alors de bilinguisme «additif». En revanche, si le contexte dévalorise ou exclut une langue au profit d'une autre langue culturellement ou économiquement plus prestigieuse, le développement cognitif de l'enfant pourra être freiné. Dans cette situation, du fait que les deux langues se trouvent en concurrence plus qu'en situation de complémentarité, on parle de «bilinguisme soustractif».

2. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

L'analyse présentée porte sur des extraits d'un corpus filmé que nous avons pu recueillir dans une classe de CE2 comprenant huit enfants sourds (notés S1 à S8 dans les extraits de corpus qui suivent⁸). Les données examinées ici sont plus précisément issues de séquences pédagogiques reposant sur la compréhension d'un texte dans deux situations différentes. Dans la situation «enseignant entendant/enfants sourds», les enfants ont travaillé une partie du texte avec l'enseignant entendant de la classe, en français. Pour la situation «enseignant sourd/enfants sourds», ces mêmes enfants ont étudié le texte dans sa totalité, en LSF (traduction, discussion, questions/réponses en LSF) avec l'enseignant sourd de LSF⁹.

À l'aide d'un recueil d'extraits précis, nous décrirons, pour chacune des situations, dans quelle mesure mais aussi pourquoi et comment le contact des langues peut favoriser l'émergence des potentiels langagiers des enfants. L'analyse s'articulera sur deux axes : il s'agira, dans un premier temps, de décrire les schémas communicatifs et pédagogiques généraux qui se dessinent dans les deux situations d'enseignement/apprentissage; et dans un second temps, de déterminer – dans des séquences d'interactions bilingues – l'impact de la place et du rôle assignés aux langues présentes.

3. ANALYSE COMPARATIVE DE LA SITUATION D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

3.1. INTERACTIONS ENSEIGNANT ENTENDANT/ENFANTS SOURDS¹⁰

L'observation des interactions enseignant entendant/enfants sourds (voir extrait A en annexe) permet de présenter trois éléments de réflexion concernant l'utilisation des langues.

-
8. Même si le classement des surdités suscite quelques questions, tous les enfants ne sont cependant pas sourds au même degré : S1 et S3 sont malentendants avec des troubles associés, S2, S4, S5 sont sourds profonds, S6 est malentendant, S7 et S8 sont sourds sévères.
 9. Il s'agit d'une étude dont le protocole est le suivant : l'ensemble du corpus filmé porte sur 15 séances, à raison d'une heure par séance et de quatre séances par semaine. La collecte des données a eu lieu aux places et aux horaires habituels des cours de français et de ceux de LSF. L'activité proposée était proche de celles ordinairement réalisées par les enseignants. Pour une description détaillée du protocole et du corpus, voir Mugnier (en cours).
 10. Quelques-uns de ces résultats ont été présentés lors d'un colloque (Mugnier et Millet, à paraître).

La première réflexion porte sur l'utilisation minimale de la LSF face à un français omniprésent sous des formes variées :

- Le français oral seul. Il s'agit de l'utilisation de la langue française sans aucun autre support. C'est la forme d'oral la plus utilisée par l'enseignant.
- Le français oral + LPC, où le LPC est essentiellement utilisé pour mettre en relief les passages de la langue vocale importants aux yeux de l'enseignant : la formulation de questions (Tour de Parole [TP] : 1 ; 3 ; 6 ; 22) et la proposition d'éléments de réponse à ces questions (TP : 8 ; 15 ; 18). La LSF n'est introduite de façon parcellaire et « en association avec le français¹¹ » qu'au TP 25 :

I: Qu'est-ce que ça veut dire ma question ? Comment

***COMMENT

Si nous nous attardons plus longuement à ce contexte d'utilisation, nous nous apercevons que la LSF apparaît après plusieurs tentatives reposant sur d'autres modalités langagières. En effet, au TP 22, l'enseignant reprend pour la troisième fois en français oral + LPC la question « comment vit la fille ? » – cette question ayant été également écrite au tableau. Face à une communication en langue française extrêmement présente et variée, la LSF est utilisée de façon ponctuelle et lacunaire. Soulignons que, malgré cet aspect tronqué, le mot signé COMMENT donne lieu à des réponses qui sont en adéquation avec la question, ce qui n'avait pas été le cas jusque-là.

Le recours à l'ensemble de ces modalités est révélateur, nous semble-t-il, d'une prise de conscience de l'enseignant de l'inadéquation de la seule langue française à la situation. Nous pouvons alors émettre l'hypothèse que le choix d'une modalité plutôt qu'une autre répond à des objectifs discursifs précis : le français seul lorsqu'il s'agit d'échanges « courants » ; le français avec LPC pour pointer les éléments jugés didactiquement importants, et enfin le bimodal français/LSF en dernier recours et comme « bouée transcodique¹² » de secours.

La seconde réflexion que suscite la situation d'interaction enseignant entendant/enfants sourds concerne la place et le rôle attribués à l'écrit. En effet, dans cette situation d'interaction, français oral et écrit sont très interdépendants. L'oral vise à faire retrouver les éléments du texte source

11. Pour reprendre la circulaire ministérielle de l'Éducation nationale en vigueur.

12. Selon l'expression de Castellotti et Moore (2002).

des échanges, il fonctionne ainsi comme de l'écrit oralisé. De plus, parallèlement à l'oral, l'écrit balise la progression des échanges, les réponses justes étant écrites au tableau. Ainsi, nous retrouvons globalement, en fin de séance, le texte source au tableau.

Face aux impasses communicationnelles des modalités auditives (français vocal), l'enseignant cherche à proposer des modalités visuelles (écrit, LPC) dont l'objectif serait d'assurer une transparence des contenus. Ce recours à une multiplicité de formes langagières – écartant par ailleurs la LSF, qui repose aussi sur la modalité visuelle – nous amène à penser qu'il s'agit plus d'une stratégie déployée par l'enseignant pour se rassurer quant à la compréhension des échanges que d'une aide effective pour les enfants de cette classe.

En dernier lieu, nous observons un cadre communicatif général fortement ritualisé. Les interactions se font majoritairement sous le contrôle de l'enseignant: questionnement didactique sous la forme de questions/réponses, temps de parole et style conversationnel largement directifs. Il semble, par ailleurs, que les élèves soient influencés par le modèle donné et orientent et adaptent leurs pratiques dans un mouvement de convergence discursive.

Ces remarques sont étroitement imbriquées et elles reposent sur le même leitmotiv, à savoir l'omniprésence du français – langue que seul l'enseignant maîtrise. Il s'agit maintenant de voir comment s'organise la séquence pédagogique menée par l'enseignant sourd.

3.2. INTERACTIONS ENSEIGNANT SOURD/ENFANTS SOURDS

Plusieurs éléments contrastent de manière saillante dans l'observation des interactions enseignant sourd/enfants sourds (voir extrait B en annexe). Nous constatons, en effet, que le déroulement général de l'activité s'organise différemment: les interactions se situent à un autre niveau et l'organisation de la séquence révèle un guidage moins «serré». L'une des raisons en est vraisemblablement le fait qu'il n'y a plus de barrière sensorielle venant faire obstacle à la compréhension, la langue utilisée par l'enseignant étant la LSF.

Dans ce second extrait (corpus B de l'annexe), l'enseignant veut expliquer la forme figée française «remettre en place». Par suite de la proposition de traduction PLACE par S6, l'enseignant va expliquer les divers contextes dans lesquels le mot «place» peut être employé en

français. Cette activité métalinguistique le fait petit à petit s'éloigner du texte source puisqu'il évoque la place de « parking¹³ » (au TP 2) ou encore la Place Charles de Gaulle (au TP 6). Nous nous apercevons alors que, tout en pouvant résoudre partiellement les difficultés liées à la compréhension générale, la LSF peut favoriser l'intégration du français – à savoir les différents sens du mot « place ». Cette utilisation de la LSF n'empêche d'ailleurs pas les échanges en français oral quand les compétences des enfants le permettent, comme c'est le cas quand ils essaient, aux TP 8, 9, 10 et 11 de deviner « Place Charles de Gaulle ».

Quant à la place de l'écrit dans cette situation didactique, nous remarquons que l'enseignant l'utilise comme support aux échanges spontanés, en français ou en LSF, et très peu comme « paraphrase de l'oral ».

3.3. COMPARAISON DES DEUX SITUATIONS

L'analyse des deux situations révèle une gestion différente des interactions de la part de chacun des enseignants. Ces interactions sont sans aucun doute influencées par la nature de la langue utilisée et son caractère plus ou moins accessible selon les enfants. Dans une situation d'« oralité gestuelle¹⁴ », toutes les compétences discursives peuvent être activées et nous constatons alors chez l'enfant une compétence syntaxique naissante et des compétences interactionnelles et conversationnelles manifestes et possibles. En revanche, dans une situation d'oralité limitée, puisqu'il s'agit avant tout de « construire » la langue française, l'enseignant, comme les élèves, n'ont que peu de rapport autonome avec la langue. D'autres facteurs peuvent interagir, notamment la perception qu'a l'adulte de sa fonction dans l'école – perception elle-même corrélée à la représentation plus générale de l'enseignement

13. Nous nous excusons de l'usage de ce terme qui peut poser problème dans le contexte sociolinguistique québécois. Cependant c'est bien ce terme qui a été mobilisé sur notre terrain de recherche en France.

14. En suivant la notion d'oral, telle qu'a pu la développer Goody (1979) en l'opposant à l'écrit – « raison graphique » imposant ses propres modes de communication, de socialisation et de pensée. Les critères sur lesquels oralité et scripturalité se différencient sont nombreux (Millet, 1992). Nous en retiendrons trois, qui nous apparaissent fondamentaux. Tout d'abord, l'oral suppose une acquisition naturelle; de plus, il s'inscrit d'entrée de jeu dans une situation de communication où le contexte participe très largement de la construction du sens; enfin, la dimension interactive y est primordiale.

Ainsi, la langue signée est une langue orale, reposant sur une modalité gestuelle – on parle alors d'« oralité gestuelle ». La langue française se décline sous une forme orale dont la modalité est vocale – « oralité vocale » – et sous une forme scripturale, l'écrit.

aux enfants sourds¹⁵. Un autre facteur, lié au précédent, renverrait plus spécialement au statut institutionnel des intervenants. Ainsi, l'enseignant entendant relève de l'Éducation nationale et doit se conformer aux textes – qui, rappelons-le, donnent au français une place centrale –, tandis que l'enseignant sourd, au statut relativement flou mais qui n'est pas personnel de l'Éducation nationale, envisage la communication en se centrant sur les besoins langagiers et communicatifs des enfants.

Nous entrevoyons dans cette première comparaison la nécessité d'inscrire l'enseignement aux enfants sourds dans une dynamique d'«oralité bilingue» (oralité gestuelle et oralité vocale). Observons maintenant comment cette dynamique s'organise et plus spécialement comment sont prises en compte les pratiques langagières – souvent bilingues – développées par les enfants.

4. UN CONTACT DE LANGUE SINGULIER... L'ANALYSE DE LEUR GESTION¹⁶

Nous avons pu distinguer, à l'intérieur du corpus, de nombreuses séquences dans lesquelles les deux langues sont présentes, séquences que nous pouvons situer le long d'un continuum de pratiques interactives bilingues selon l'accueil fait par l'enseignant – sourd ou entendant.

Des études antérieures¹⁷ ont montré que l'accueil des réponses des enfants sourds est plus particulièrement focalisé sur l'aspect formel du français et que les «tâtonnements [étaient] constamment considérés comme les symptômes d'une insuffisance» (Séro-Guillaume, 1996, p. 24). Au sein de notre corpus, nous observons que les réponses proposées en LSF, dans la classe de français, ne sont pas réellement accueillies par l'enseignant entendant. Il apparaît donc que le bilinguisme est émergent, mais qu'il est plus le fait des enfants eux-mêmes, la tendance principale de l'enseignant observé restant, comme nous l'avons vu précédemment, au «monolinguisme français».

Nous allons présenter, pour commencer, l'analyse de la séquence qui nous semble offrir le plus de potentialités pour des étayages mutuels langues/savoir d'une part et français / LSF d'autre part. Il s'agit de l'extrait B

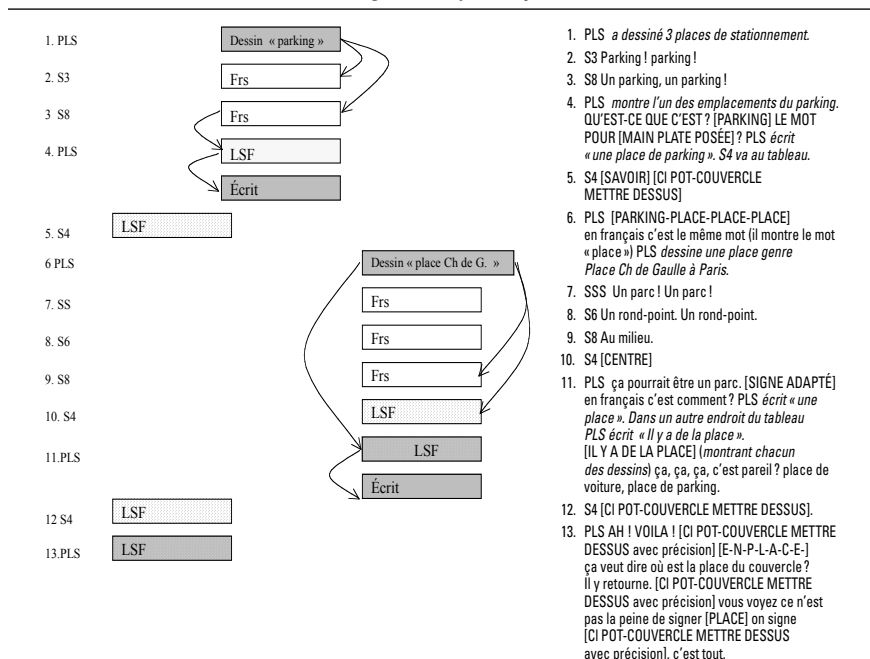
15. Largement conditionné par le contexte social que l'on a décrit dans la section 1.

16. Quelques-uns de ces résultats ont été exposés dans un article récent (Millet et Mugnier, à paraître).

17. Pour une revue de ces questions, voir Lepot-Froment et Clèrebaut, 1996.

du corpus caractérisé, comme nous l'avons montré en première partie, par une dimension métalinguistique. Il ne s'agit pas tant de donner une explication de la séquence – analyse effectuée en 3.2 –, mais de rendre compte, sous la forme d'un schéma, de la façon dont les deux langues, dans leur utilisation, servent la coconstruction d'un discours enseignants/enseignés. Dans la figure 4.1, pour chaque tour de parole (TP), numéroté à gauche et renvoyant au texte de droite, sont représentés à la fois les intervenants (l'enseignant en gris; les élèves en blanc) et la modalité langagière (français « frs »: sans pointillés; LSF: avec des pointillés). Est de plus précisée, à l'intérieur des cadres, l'utilisation éventuelle d'une autre modalité (le dessin et l'écrit).

Figure 4.1

Interactions bilingues et dynamique interactive¹⁸

18. **Légende texte**: police ordinaire: français; entre parenthèses et en italiques: commentaire; en majuscules: LSF; au tour de parole 7, SSS signifie que plusieurs enfants parlent en même temps. NB: L'enseignant ne s'exprime qu'en LSF, pour des commodités de lecture, son discours a été traduit – ne sont notés entre crochets que les segments de la LSF utilisés de façon métalinguistique.

Les flèches sur le schéma indiquent l'articulation et la construction des échanges. Ainsi nous observons que dans cette séquence les interactions s'inscrivent dans une dynamique bilingue où, à une question posée par l'enseignant en LSF (TP 4) – question pouvant prendre appui sur un dessin (par exemple TP 1, TP 6) – les élèves répondent dans une des modalités qu'ils privilégient – ce choix est fonction de la biographie langagière de chacun d'eux, comme le français pour S8 (TP 3, TP 9) ou la LSF pour S4 (TP 5, TP 10, TP 12). Ces réponses sont ensuite validées par l'enseignant à la fois en LSF et par l'écrit (TP 6, TP 11, TP 13).

Les interactions bilingues s'inscrivent alors dans une boucle « français écrit → LSF → français / LSF → LSF → français écrit » où enseignant et enfants utilisent les deux langues.

Par ailleurs, nous observons une certaine participation des enfants, quelle que soit la langue, ce qui est révélateur, nous semble-t-il, du désir et/ou du plaisir d'apprendre.

Nous terminerons cette partie par l'analyse d'une séquence qui prouve qu'une telle dynamique est également possible dans la classe de l'enseignant entendant – sous réserve que soit accueilli l'ensemble de la parole de l'enfant. Ainsi, au TP 2 de l'extrait suivant¹⁹, S5 propose à une question « pourquoi » une réponse exhaustive en LSF et tronquée en français ; au TP 3, seul le français est validé par une reprise orale ainsi que par une inscription au tableau, ce qui amène S5 à traduire au TP 4 la seconde partie de la phrase proposée au TP 2.

1. I Pourquoi? Pourquoi? S5, qu'est-ce que tu as dit?

*** POURQUOI

2. S5 MAMAN POT CI-POT-PRENDRE CL-POT COUVERCLE

*** La maman prend le pot.

3. I Alors. La maman prend le pot.

I écrit au tableau « La maman prend le pot ».

4. S5 Soulève le couvercle.

5. *I écrit « et soulève le couvercle ».*

19. **Légende**: police ordinaire: français oral seul; police ordinaire soulignée: français + LPC; 3 astérisques***: bimodal; ent majuscules: LSF.

Si la dynamique langagière de S5 est bien bilingue, l'enseignant s'en tient à la validation des seules productions vocales. Sans doute prend-il en compte les possibilités langagières des enfants, et, sachant que S5 peut produire cette phrase en français, il l'incite tacitement à le faire. En faisant cela, il renforce donc bien les savoirs bilingues de l'enfant. Néanmoins, un accueil conclusif des productions en LSF aurait permis de fermer la «boucle bilingue» des échanges et aurait ainsi transformé l'espace-classe lui-même en espace bilingue, intégrant tous les enfants, y compris ceux qui n'ont pas encore la capacité de construire au même rythme leurs habiletés linguistiques dans les deux langues.

CONCLUSION OUVERTE... VERS UNE DYNAMIQUE BILINGUE

À travers les résultats présentés ici, sans prétendre établir un lien causal entre interaction et apprentissage, nous avons cherché à examiner les situations interactives qui semblent susceptibles de favoriser l'émergence des potentiels langagiers des enfants sourds.

En effet, l'analyse qualitative des interactions de notre corpus nous a permis de mettre en relief les limites d'une approche dans laquelle l'espace-classe est un espace monolingue français où le français seul ne paraît pas permettre aux enfants de projeter des compétences et des connaissances – monolinguisme qui assoit en quelque sorte une circularité du contenu des échanges²⁰.

Face à la singularité que représente la langue française, les enfants sourds construisent un bilinguisme qui prend des formes multiples. Suivant en cela la définition du bilinguisme de Ludi et Py, nous considérons le bilinguisme de l'enfant sourd non comme «une situation stabilisée», mais comme un «ensemble de pratiques langagières» (Ludi et Py, 2003, p. 107). Aussi, il nous paraît nécessaire d'envisager l'espace-classe comme un espace «potentiellement bilingue» dans lequel les pratiques bilingues des enfants – grâce à un réel accueil de la part de l'enseignant – permettraient la construction de compétences linguistiques et communicatives dans chacune des langues. Il est important d'insister sur le fait que prendre une définition relativement large du bilinguisme et opter pour la reconnaissance d'un «parler bilingue» ne signifie en rien accepter un mélange

20. Un monolinguisme LSF n'est d'ailleurs pas non plus à envisager, car il faut construire des ponts entre les langues.

de langues tel que le bimodal. En effet, dans ce mélange de langues et de codes, l'ensemble des mécanismes linguistiques n'est pas exploité. Il convient de faire la part des choses entre, d'une part, les pratiques découlant d'interactions naturelles, processus « normal », et, d'autre part, la mise en place de dispositifs pédagogiques. De plus, pour ces derniers, l'objectif pédagogique de l'activité doit être pris en compte. Il s'agit donc de didactiser l'alternance. Pour ce faire, les enseignants placés au cœur du processus doivent recevoir une formation concrète et appropriée visant à modifier leurs représentations et leurs pratiques langagières.

On le voit, ces réflexions vont à l'encontre des modèles dominants dans l'éducation où la LSF et le français sont explicitement dissociés (Bouvet, 1982; Johnson, Liddel et Erting, 1990), mais elles nous paraissent, au regard de ces quelques extraits, une voie utile à suivre dans une réflexion sur l'éducation des enfants sourds.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bouvet, D. (1982). *La parole de l'enfant sourd*, Paris: Presses universitaires de France.
- Bras, G. (2003). « Bilinguisme et bilingualité chez l'enfant sourd. Statuts respectifs du français et de la langue des signes française (LSF) dans la scolarisation des enfants sourds », dans J. Billiez (dir.), *Contacts de langues: modèles, typologies, interventions*, Paris: L'Harmattan, p. 167-176.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris: CLÉ International, coll. « Didactique des langues étrangères ».
- Castellotti, V. et D. Moore (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Causa, M. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère: stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*, Bruxelles: Peter Lang.
- Coste, D. (2000). « Immersion, enseignement bilingue et construction des connaissances », dans *Actualité de l'enseignement bilingue. Le français dans le monde, recherches et applications*, Hachette, numéro spécial, p. 86-94.
- Coste, D., D. Moore et G. Zarate (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle: vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Études préparatoires*, Comité de l'éducation, Conseil de la coopération culturelle.

- Dalle, P. (2003). «La place de la langue des signes dans le milieu institutionnel de l'éducation: enjeux, blocages et évolution», *La langue des signes, statuts linguistiques et institutionnels, Langue Française*, n° 137, février.
- Dubuisson, C. et D. Daigle (dir.) (1998). *Lecture, écriture et surdité*, Montréal: Les  ditions Logiques.
- Dunant-Sauvin, C. et J.-F. Chavaillaz (1993). «Un bilinguisme particulier: français/langue des signes», dans *Bilinguisme et biculturalisme, théories et pratiques professionnelles*, Université de Neuchâtel, p. 61-77.
- Gajo, L. (2000). «Le bilinguisme par l'apprentissage et le bilinguisme pour l'apprentissage», dans *Actualité de l'enseignement bilingue. Le français dans le monde, recherches et applications*, Hachette, numéro spécial, p. 110- 117.
- Gajo, L., M. Matthey, D. Moore et C. Serra (2004). *Un parcours au contact des langues. Textes de B. Py commentés*, Paris: Didier.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique: la domestication de la pensée sauvage*, Paris:  ditions de Minuit.
- Grosjean, F. (1993). «La personne bilingue et biculturelle dans le monde des entendants et des sourds», *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 6, né 1, p. 69-82.
- Hamers, J. et M. Blanc (1983). *Bilingualit  et bilinguisme*, Bruxelles: Mardaga.
- Johnson, R.E., S.K. Liddell et C. J. Erting (1990). *Ouvrir aux sourds les programmes scolaires: principes d'accès*, Paris: Fondation franco-américaine.
- Lambert, W.E. (1974). «A Social Psychology of Bilingualism», *Sociolinguistics*, p. 346-347.
- Lepot-Froment, C. et N. Cl rebaut (1996). *L'enfant sourd: communication et langage*, Bruxelles: De Boeck.
- Ludi, G. et B. Py (2003). * tre bilingue*, 3   d., Bruxelles: Peter Lang.
- Matthey, M. (2003). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, 2   d., Bruxelles: Peter Lang.
- Millet, A. (1992). «Vive voix et lettre morte», *L'Immédiat*, né 10, *Illettrisme et psychanalyse*, Arale.
- Millet, A. (1995). «Surdité et apprentissages linguistiques», *Voies Livres*.
- Millet, A. et S. Mugnier (  paraître). «Français et langue des signes française (LSF): quelles interactions au service des compétences langagières?  tude de cas d'une classe d'enfants sourds de CE2», *Repère*, né 29, p. 207-232.
- Mugnier, S. (en cours). * ducation des enfants sourds et bilinguisme: représentations sociales et interactions de classe*, thèse de doctorat, Grenoble 3, 2006.
- Mugnier, S. et A. Millet (  paraître). «L'oral et les enfants sourds: des textes officiels à la classe», dans *L'oral en classe: compétences, enseignement, activités*, Paris: L'Harmattan.
- Séro-Guillaume, P. (1996). «L'accueil de l'écrit du sourd», *Actes de la Journée régionale de formation ARPAS*.

Annexe 1

Corpus A: Enseignant entendant (I)

Légende: police ordinaire: français oral seul; police ordinaire soulignée: français + LPC;
3 astérisques***: bimodal; en majuscules: LSF

1. I: Alors, encore une question? Regardez! Comment vit la pauvre fille?
2. S6: (*Lève le doigt*): Je sais. Dans la forêt.
*** FORÊT
3. I: Alors attention, j'ai dit, j'ai dit: Comment vit-elle? Je n'ai pas dit Où vit-elle?
4. S???: Dans la forêt.
5. S2: Dans la mer.
6. I: Alors attention! *I écrit au tableau: «Où vit la pauvre fille?» puis entoure «où» en répétant la question* Où vit la pauvre fille.
7. SSS: Brouhaha.
8. I: Vous vous rappelez, on a vu ici
(*montrant un panneau au mur*) où, où quand on pose la question où
*** maintien de la clé LPC (où).
9. S6: *Répète silencieusement la clé(où).*
10. S1: Signe incompréhensible.
11. S???: Dans la forêt.
12. S4: (*Cris d'appel*) DANS FORÊT-DEDANSLoc.
13. I à S4: Alors vient l'écrire.
14. S4: *Va au tableau et commence à écrire.*
15. I: Quand on dit Où? Ça veut dire qu'on répond par un lieu.
16. S4: *Écrit: «Dans vit tous les f».*
17. I: Vous vous rappelez, un lieu, on avait vu tous les lieux. (*Elle montre à nouveau le panneau, puis retourne vers le tableau.*)
18. I à S4: *Suivant du doigt ce que S4 a écrit.* «Dans» qu'est-ce que tu écris? Tu m'as dit ... tu m'as dit «dans la forêt».
19. S4: *Efface vaguement «vit».*
20. I: Non, non, comme il faut on voit rien. (*Elle efface tout ce qui est écrit après «dans».*)
21. S4: *Écrit «dans la forêt».*
22. I: Dans la forêt, bon d'accord. Alors où vit la pauvre fille? Dans la forêt. (*Elle entoure la phrase au tableau.*) On répond par un lieu. Mais attention, maintenant je dis Comment vit la pauvre fille. Je l'écris (*I écrit la phrase au tableau.*)
23. S6: Pas bien.
24. S1 et S2 *ont une conversation en signes.*
25. I: Qu'est-ce que ça veut dire ma question? Comment.
***COMMENT
26. S1: Comment.
***COMMENT
27. S4: Pas contente, pas contente!
28. S6: Elle est pauvre.
***PAUVRE
29. I: Elle est pauvre.
30. S5: Elle est triste parce que y'a pas de maison à elle.
***TRISTE PARCE-QUE Y'A-PAS MAISON ELLE

31. S1 à S5: Non, elle est triste, grand-mère est morte.

***TRISTE GRAND-MÈRE MORTE

32. ----S6: Elle a pas à manger.

Corpus B : Enseignant sourd (PLS)

N.B. : L'enseignant ne s'exprime qu'en LSF, pour des commodités de lecture son discours a été traduit – ne sont notés entre crochets que les segments de la LSF utilisés de façon métalinguistique.

1. PLS: *A dessiné 3 places de stationnement.*
2. S3: Parking! parking!
3. S8: Un parking, un parking!
4. PLS: *Montre l'un des emplacements du parking. QU'EST-CE QUE C'EST? [PARKING] LE MOT POUR [MAIN PLATE POSÉE]? PLS écrit «une place de parking». S4 va au tableau.*
5. S4: [SAVOIR] [CI POT- COUVERCLE METTRE DESSUS]
6. PLS: [PARKING-PLACE-PLACE-PLACE] en français c'est le même mot (il montre le mot «place») PLS: *dessine une place genre Place Ch de Gaulle à Paris.*
7. SSS Un parc! Un parc!
8. S6: Un rond-point. Un rond-point.
9. S8: Au milieu.
10. S4: [CENTRE]
11. PLS: *Ça pourrait être un parc. [SIGNE ADAPTÉ] en français c'est comment? PLS écrit «une place». Dans un autre endroit du tableau PLS écrit «Il y a de la place». [IL Y A DE LA PLACE] (montrant chacun des dessins) ça, ça, ça, c'est pareil? place de voiture, place de parking.*
12. S4: [CI POT- COUVERCLE METTRE DESSUS]
13. PLS: *AH! VOILÀ! [CI POT- COUVERCLE METTRE DESSUS avec précision] [E-N-P-L-A-C-E-] ça veut dire où est la place du couvercle? Il y retourne. [CI POT- COUVERCLE METTRE DESSUS avec précision] vous voyez ce n'est pas la peine de signer [PLACE] on signe [CI POT- COUVERCLE METTRE DESSUS avec précision], c'est tout.*

LE DÉFI DE L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES EN LANGUE SIGNÉE

Le cas de la langue des signes québécoise chez des élèves sourds de classes bilingues¹

Colette DUBUISSON

Lynda LELIÈVRE

Anne-Marie PARISOT

Astrid VERCAINGNE-MÉNARD

Suzanne VILLENEUVE

RÉSUMÉ

Dans cet article, nous présentons les étapes de développement d'un test visant à évaluer les compétences d'élèves du primaire en langue des signes québécoise (LSQ). Nous décrivons tout d'abord la situation dans laquelle un tel test s'est avéré nécessaire. Il

1. L'expérimentation qui inclut le développement des tests dont il est question dans ce chapitre a été rendue possible grâce au financement du ministère de l'Éducation du Québec.

s'agit de l'expérimentation, de septembre 1998 à juin 2004, dans des classes d'une école de la Commission scolaire de Montréal, d'une approche d'enseignement bilingue encadrée par le Groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd de l'Université du Québec à Montréal. Nous soulignons les contraintes auxquelles l'équipe a dû faire face, soit l'absence totale de test d'évaluation des compétences en LSQ auquel se référer, la nécessité d'élaborer un test multiniveaux et de s'adapter à la variation de clientèles en cours d'expérimentation, sans compter l'impossibilité de tabler sur une description linguistique complète de la LSQ. Nous expliquons les hypothèses sous-jacentes à l'élaboration de la première version du test, en particulier, nous justifions le choix du degré de maîtrise de l'espace comme indicateur adéquat de la compétence globale en LSQ. Nous précisons ensuite les critères en fonction desquels la version initiale du test a été modifiée. Nous montrons en terminant comment l'expérimentation rapportée a contribué à préciser les connaissances sur l'acquisition de la LSQ chez les enfants sourds québécois et a permis de proposer des éléments pour l'élaboration d'une méthodologie d'évaluation des compétences en LSQ.

De septembre 1998 à juin 2004, des classes d'une école de la Commission scolaire de Montréal ont expérimenté une approche d'enseignement bilingue encadrée par le Groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd de l'Université du Québec à Montréal. L'évaluation des compétences des élèves en LSQ est un des nombreux défis que les enseignants et les chercheurs ont eu à relever lors de cette expérimentation. En effet, non seulement il n'existait aucun test permettant d'évaluer les compétences en LSQ (ni en production ni en réception), mais la description partielle de la LSQ imposait des limites contraignantes. Les objectifs de cet article sont 1) de décrire les étapes d'élaboration de l'outil d'évaluation et 2) de préciser les critères en fonction desquels les versions successives du test ont été modifiées. Nous commencerons par préciser le modèle de bilinguisme choisi. Nous exposerons ensuite les différentes étapes de développement du test de LSQ. Nous terminerons en montrant que, malgré ses nombreuses limites, l'expérimentation a permis de mettre au jour des pistes de recherche intéressantes.

1. LE CONTEXTE QUÉBÉCOIS DE L'ENSEIGNEMENT BILINGUE EN SURDITÉ

Les connaissances actuelles sur l'acquisition du langage, qui mettent en lumière la nécessité d'avoir accès à une langue première très tôt dans la vie (Mayberry *et al.*, 2002), ainsi que les particularités du bilinguisme sourd ont guidé l'approche choisie dans les classes qui font l'objet de cette étude. L'enseignement a été organisé de façon que, dès leur entrée en maternelle, les enfants soient placés dans des conditions d'acquisition naturelle et spontanée de la LSQ, par contact avec des formateurs sourds. Cette acquisition est suivie progressivement à partir de la première année, d'une part, par un enseignement explicite (assuré par un formateur sourd) visant à renforcer la connaissance de la langue signée et, d'autre part, par un enseignement du français écrit (assuré par un enseignant entendant ayant d'excellentes compétences en LSQ). Dans la mesure du possible, le français n'est abordé que lorsque l'enfant est cognitivement prêt, c'est-à-dire qu'il possède un bon vocabulaire de base en LSQ ainsi qu'une compréhension minimale du monde (Paul, 1990). L'enseignement de la langue signée est complété par une démarche de conscientisation langagière (Fotos, 1993) qui a pour but de faire réfléchir l'enfant sur la structure de sa langue première et de l'amener à la comparer avec celle de la langue seconde.

Dans le bilinguisme sourd, tel que nous l'entendons dans cet article, la LSQ est la langue première (L1) et le français est la langue seconde (L2). Si on le compare au bilinguisme entendant, le bilinguisme sourd présente certaines particularités : il est bimodal (une langue en modalité visuo-gestuelle et l'autre en modalité auditivo-orale) et il se caractérise par le manque d'accès à la langue orale (Vonen, 1996). Ces deux différences ne sont pas sans effets. Le manque d'accès à la langue orale entraîne la possibilité que la L2 ne soit apprise que sous sa forme écrite. Il est cependant encouragé que l'oral soit appris et utilisé par les sourds bilingues qui en ont la capacité.

Dans l'enseignement, c'est donc par la L1 qu'est abordée la L2 écrite (bilinguisme successif), dont on augmente progressivement l'utilisation. Chacune des deux langues est ensuite mise à profit en fonction de la situation de communication (bilinguisme fonctionnel), mais aucune d'elles n'est abandonnée pendant la scolarisation (maintien des deux langues). L'approche bilingue définie est exposée en détail dans Dubuisson et Vercaingne-Ménard (1999) et Vercaingne-Ménard, Parisot et Dubuisson (2005).

Les élèves qui ont fait partie des classes bilingues de l'école où a été menée l'expérimentation (et qui font donc l'objet de cette étude) sont des enfants ayant une surdité profonde ou sévère. Leur niveau de maîtrise de la LSQ lors de leur entrée dans les classes bilingues était très variable : quelques-uns avaient acquis la langue avant l'âge scolaire, d'autres en étaient aux rudiments. Quoique le degré de maîtrise de la LSQ soit variable pour l'ensemble des élèves à leur entrée à l'école et que la plupart aient des parents entendants, l'utilisation qu'ils faisaient de la LSQ nous permettait de l'identifier comme leur langue première, notamment parce qu'elle était la langue qu'ils connaissaient le mieux et qu'ils utilisaient le plus². Il n'y a eu aucune sélection particulière et les élèves ont été classés selon les recommandations des enseignantes. Au cours de l'expérimentation, le nombre d'élèves constituant les cohortes des groupes bilingues n'a pas été constant, puisque de nouveaux élèves ont été admis chaque année et que d'autres ont quitté l'école ou ont été changés de groupe. Ainsi, durant l'année scolaire 2001-2002, le projet comptait 24 élèves, répartis en quatre classes. En 2002-2003, 13 de ces élèves ont poursuivi leur scolarisation dans le cadre de l'expérimentation, mais sept nouveaux élèves se sont ajoutés aux groupes. Cela explique certaines discontinuités dans les données qui font l'objet de cet article.

Tableau 5.1
Le nombre d'élèves des classes bilingues

Année scolaire	Élèves de la 1 ^{re} cohorte	Nouveaux élèves	Total
2001-2002	24	–	24
2002-2003	13	7	20

2. LES OUTILS D'ÉVALUATION ÉLABORÉS POUR LA LSQ

Comme il n'existait aucun instrument d'évaluation pour la LSQ, nous nous sommes inspirées des recherches américaines pour élaborer notre propre test. Dans cette section, nous décrirons tout d'abord les recherches dont nous nous sommes inspirées, puis la première version du test que nous avons faite. Nous justifierons les modifications apportées à une

2. Voir Skutnabb-Kangas (2000) pour une discussion sur la notion de langue première et plus précisément sur la situation des enfants sourds nés de parents entendants.

deuxième version, puis nous présenterons les résultats des élèves aux trois passations successives de la première version et à une passation de la deuxième version.

2.1. L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES DANS D'AUTRES LANGUES SIGNÉES

Plusieurs recherches ont rendu compte de l'utilisation de différentes méthodes d'évaluation des compétences en langues signées, particulièrement en ASL (voir, entre autres, Hoffmeister, 2000; Padden et Ramsey, 2000; Strong et Prinz, 1997 et 2000; Schembri *et al.*, 2002; etc.). Pour évaluer la compréhension de l'ASL, Hoffmeister (2000) a utilisé des tâches portant sur les synonymes, les antonymes et les quantifieurs. Les stimuli sont des items lexicaux simples pour lesquels la complexité phonologique et sémantique ainsi que la fréquence ont été contrôlées. Padden et Ramsey (2000) ont utilisé un ensemble de cinq tests pour évaluer l'ASL. Plus précisément, deux tests portaient sur l'épellation et l'initialisation³ et les trois autres mesuraient des compétences générales. Deux de ces tests avaient été développés préalablement par Supalla (1982) pour évaluer la production de l'accord verbal et la compréhension de l'ordre des signes. Le troisième, développé par Padden et Ramsey, est un test d'imitation. Quant à Strong et Prinz (1997 et 2000), ils ont utilisé des tests de compréhension et des tests de production pour évaluer l'ASL de sujets sourds et malentendants. Les tests de production sont de deux types : production de classificateurs et production narrative. Les tests de compréhension comportent la compréhension d'une histoire, de classificateurs, de marqueurs de temps ainsi que de marqueurs spatiaux. Pour cette dernière épreuve, les sujets regardent une vidéo de huit descriptions en ASL de localisation d'objets dans un environnement donné (p. ex., véhicules à un carrefour, meubles dans une chambre, etc.) et choisissent, pour chacune des descriptions, la bonne représentation parmi une sélection de photos dans un livret de réponses.

Pour évaluer la LSQ, nous n'avons pas retenu l'idée d'élaborer un test portant sur l'initialisation, l'épellation ou l'ordre des signes puisque ces phénomènes sont peu représentatifs en LSQ (Dubuisson *et al.*, 1996; Bouchard *et al.* 1999). Nous avons également éliminé l'idée de faire porter le test sur les synonymes et les antonymes, parce que nous voulions faire une évaluation morphosyntaxique et non lexicale. Nous avons procédé précédemment à une évaluation des compétences narratives

3. Pour plus de détails sur ces deux procédés, qui existent aussi en LSQ, mais à un degré moindre qu'en ASL, voir Dubuisson *et al.* (1996).

(Vercaingne-Ménard *et al.*, 2001 et Vercaingne-Ménard, 2001) et avons pu constater que ce type de test nous permettait de bien évaluer la compréhension que les élèves ont d'une histoire (exprimée sur une vidéo sans signes et sans paroles), leur capacité à la raconter de façon cohérente et même leur maîtrise du schéma de récit⁴. Ce type de test nous donnait des indices sur leur capacité à utiliser certains procédés, notamment les marques spatiales, dont nous avons montré qu'elles étaient centrales dans la structure de la narration en LSQ chez des adultes sourds signeurs natifs (Dubuisson *et al.*, 2001). Cependant, il ne nous permettait pas de faire une évaluation structurée de l'utilisation de l'espace, puisque l'absence de certains types de marques spatiales dans la production des élèves ne signifiait pas qu'ils ne les maîtrisaient pas. Nous avons retenu l'idée de bâtir un test dans lequel l'accord verbal aurait une place prépondérante, avec toute la dimension d'utilisation de l'espace qu'il implique, et que ce test comporterait des items sur la maîtrise des classificateurs. Un tel test nous permettait de tenir compte du fait que le rôle de l'espace dans les langues signées est distinctif, en ce qu'il est utilisé pour exprimer les relations syntaxiques et sémantiques entre les éléments (Pettito et Bellugi, 1988). En LSQ, l'espace intervient dans toutes les formes de coindexation (référence pronominale, accord verbal, détermination d'un nom, etc.) et représente la façon dont la langue permet d'établir les relations entre les différents éléments lexicaux (Parisot, 2003). C'est en partant de cet élément central de la grammaire de la langue que nous avons fait l'hypothèse que le degré de maîtrise de l'espace était un indicateur adéquat de la compétence globale en LSQ.

2.2. L'ÉVALUATION DE LA LSQ

Une première version du test (Q1) a été élaborée et administrée à tous les élèves du projet bilingue à l'automne 2001 (Q1-1 : 24 élèves), puis administrée de nouveau au printemps 2002 (Q1-2 : 24 élèves) et au printemps 2003 (Q1-3 : 20 élèves). Une deuxième version du test a aussi été administrée au printemps 2003 (Q2-1 : 18 élèves)⁵.

4. Pour plus d'information sur le schéma de récit, voir Applebee, 1978; Griffith et Ripich, 1988.

5. Deux élèves étaient absents.

Tableau 5.2
Les versions du test de LSQ et leurs passations

	Q1	Q2
Automne 2001	Première passation (Q1-1)	
Printemps 2002	Deuxième passation (Q1-2)	
Printemps 2003	Troisième passation (Q1-3)	Première passation (Q2-1)

Nous présentons la description du test que nous avons créé, les modifications apportées à la version Q1 pour obtenir la version Q2, après l'analyse des résultats de la première version, et enfin les résultats obtenus aux trois passations de Q1 et à celle de Q2.

2.3. L'ÉLABORATION DU TEST

En ce qui concerne la forme du test que nous avons élaboré, nous avons choisi de recourir, à l'instar de Padden et Ramsey (2000), à un test de répétition dans lequel l'enfant avait pour tâche de reproduire une série de phrases modèles, le plus fidèlement possible, immédiatement après avoir visionné chacune d'elles. Ce type de tâche est souvent employé dans les études sur l'acquisition du langage lorsqu'on veut vérifier la maîtrise de structures particulières. Il a, par exemple, été corrélé par Mayberry et Fischer (1989) à la capacité de prédire les signes à venir sur la base d'une structure syntaxique et de la connaissance du contexte. La capacité de répéter des phrases d'une langue est liée à la compréhension que le sujet a de cette langue (Pearson, 1990). Si la phrase présentée est comprise mais que les signes ou les structures utilisées ne sont pas maîtrisées, l'élève a tendance à les remplacer par des signes ou des structures qu'il connaît et qui lui semblent intuitivement équivalentes (Brown et Brewer, 1996). Les erreurs produites constituent donc indirectement un outil d'évaluation des acquisitions. Les tests de répétition permettent, mieux que les épreuves narratives, de mesurer la compétence des élèves, car il a été montré qu'ils sont capables de répéter des phrases qu'ils ne produisent pas spontanément (Gallimore et Tharp, 1981).

2.3.1. La méthodologie d'élaboration de la première version

Dans le test, nous avons évalué deux aspects de l'utilisation de l'espace : l'assignation (acte d'attribuer à un nom un locus dans l'espace) et la référence (acte de réutiliser un locus précédemment assigné). Dans la

correction, seules les marques spatiales ont été prises en considération et seules celles correspondant exactement au modèle ont été considérées comme réussies⁶.

Les phrases du test ont été créées par un signeur sourd dont la langue maternelle et la langue de communication usuelle est la LSQ. Le vocabulaire utilisé était simple et considéré comme connu des enfants de cinq ans. Les phrases ont ensuite été enregistrées sur support vidéo numérique. La présentation de phrases préalablement enregistrées permet de s'assurer que les enfants soient tous exposés à des énoncés identiques. Les phrases enregistrées ont été incorporées dans le logiciel MultimédiaFusionTM, qui gère leur présentation.

Les phrases ont été présentées aux enfants une à la fois, sur un ordinateur portable⁷. La reproduction qu'en faisait chaque élève était enregistrée sur vidéo. Les cueillettes de données ont été faites par un expérimentateur sourd ayant la LSQ comme langue maternelle, de façon que les enfants se trouvent dans des conditions stimulantes de production. En effet, il a été montré qu'un locuteur s'adapte à son interlocuteur. Ainsi, un sourd a tendance à signer différemment s'il se trouve en présence d'un entendant ou d'un sourd (Lucas, 1996).

Les exemples ci-dessous illustrent quelques-uns des types de marques spatiales testées. Dans l'exemple 5.1, un locus x est assigné au nom HOMME par le pointé déterminant PTÉ3(ax), alors qu'un locus y est assigné au nom TABLEAU en le signant directement sur un point spécifique de l'espace. Le verbe localisable LAVER réfère au locus y alors que le dernier pointé est un pronom qui réfère au locus x . Dans l'exemple 5.2, le locus x est assigné à GARÇON par l'adjectif PETIT. Le pointé pronom PTÉ3(bx) réfère au locus préalablement assigné alors que le pointé pronom PTÉ3(ay) assigne le locus y à CHIEN.

6. En fait, outre cette correction «stricte», nous avons effectué une correction «large» pour la première passation (Q1-1), dans laquelle la moitié des points étaient attribués lorsque l'élève avait produit une marque spatiale équivalant au modèle au lieu de reproduire exactement le modèle. La comparaison des deux types de correction nous a permis de constater que les élèves faisaient très peu de substitutions acceptables.

7. Les phrases pouvaient être répétées une ou deux fois si l'enfant le demandait ou s'il y avait un problème technique, le gel de l'ordinateur par exemple, et qu'une partie de la vidéo était escamotée. De façon que ne soient pas confondues les capacités mémorielle (se rappeler entièrement la cible à reproduire) et linguistique (produire des structures morphosyntaxiques), l'enfant pouvait revoir la vidéo au besoin avant de reproduire la cible.

Exemple 5.1

HOMME(a) PTÉ3(ax) TABLEAU(by) 3a-LAVER(y) PTÉ3(ax)

Sens: L'homme lave le tableau.

Exemple 5.2

CHIEN(a) GARÇON(b) PETIT(bx) 3b-AIMER-PAS PTÉ3(bx) PTÉ3(ay)

Sens: Le petit garçon n'aime pas le chien.

Bien que le comportement non manuel soit sans aucun doute très important dans l'utilisation de l'espace en LSQ, nous avons choisi de ne tester que des marques spatiales manuelles, car un pré-test nous avait amenées à constater que les élèves avaient tendance à regarder l'expérimentateur sourd pendant qu'ils signaient⁸ et que ce contact visuel interférait avec la plupart des comportements non manuels. Les types de marques spatiales testées ont été choisis en fonction du fait que nous avons pu les observer dans le discours narratif spontané de signeurs natifs (Dubuisson *et al.*, 2001). La fréquence de chacun des types de marques dans le test a été déterminée en s'inspirant de celle observée chez les signeurs natifs. De plus, nous avons fait varier le nombre de marques spatiales par phrase parce que nous faisons l'hypothèse que le niveau de difficulté de chaque phrase était lié au nombre de marques spatiales qu'elle comportait. La variation du nombre de marques spatiales dans les items a eu pour conséquence que ces derniers comportaient des nombres de signes peu comparables.

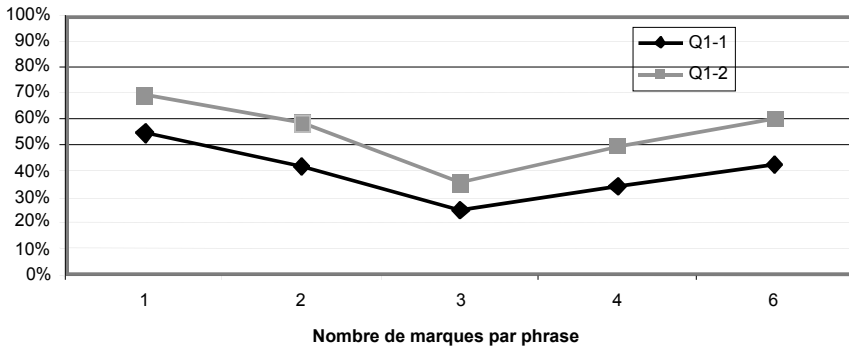
2.3.2. Les modifications apportées à la deuxième version du test (Q2)

Après l'analyse des résultats des deux premières passations de Q1, nous avons constaté que certains aspects de cette version étaient satisfaisants, mais que d'autres devaient être modifiés. Nous avons tout d'abord observé après deux passations que nos mesures semblaient fidèles car, même s'il était possible de constater des progrès entre les deux passations, le niveau de réussite de chaque item du test restait comparable par rapport à celui des autres items (fidélité test-retest). Par contre, l'hypothèse que la difficulté augmentait avec le nombre de marques spatiales dans un item s'est révélée fautive. En effet, certaines phrases renfermant six marques spatiales étaient mieux réussies que d'autres comportant une ou deux marques. Le graphique ci-dessous permet de voir que les items les moins bien réussis aux deux sessions de test sont ceux comportant trois marques spatiales, alors que ceux contenant six marques spatiales sont aussi bien ou mieux réussis en moyenne que ceux n'en contenant que deux.

8. Ils cherchaient généralement son approbation.

Figure 5.1

Pourcentage moyen de réussite des items en fonction du nombre de marques spatiales



Un examen plus approfondi a montré que la réussite était liée au type de marques plus qu'à la quantité et que les phrases les mieux réussies comportaient des classificateurs sémantiques (comme dans l'exemple 5.3⁹) ou des verbes à classificateur (comme dans l'exemple 5.4) et utilisaient toutes l'espace topographique¹⁰.

Exemple 5.3

md TROTTOIR COIN

HOMME(a) CL(ax) _____

2m

3a,b-RENCONTRER-3a,b

mnd

FEMME(b) CL(by)

Sens: L'homme et la femme se rencontrent sur le trottoir au coin de la rue.

Exemple 5.4

SALON(ax) CUISINE(by) CHAMBRE(cz) CHAT(d) 3a-ALLER(xyz)

Sens: Le chat va du salon, vers la cuisine puis la chambre.

Nous avons donc visé, pour la deuxième version du test, l'élaboration d'items semblables à ceux de la première version en matière de vocabulaire, mais comportant sensiblement le même nombre de signes et le même nombre de marques spatiales et n'utilisant que l'espace syntaxique.

9. Dans cette transcription, nous avons distingué les signes produits par la main dominante (md) de ceux produits par la main non dominante (mnd), et de ceux produits par les deux mains (2m).
 10. L'espace topographique est une transposition de l'espace réel qui a pour but de décrire de façon détaillée des relations ou des scènes spatiales, alors que l'espace syntaxique est une construction abstraite de l'espace qui vise à établir un support pour la réalisation de la référence (Emmorey, 1996; Emmorey, Corina et Bellugi, 1995).

Le tableau 5.3 présente un portrait global des différences entre la première version (Q1) et la deuxième version (Q2) du test de LSQ.

Tableau 5.3
Comparaison globale des versions successives du test de LSQ

	Q1	Q2
Nombre de phrases (items)	22	26
Nombre de signes par phrase	De 3 à 7	5 ou 6
Nombre de marques par phrase – espace topographique	De 1 à 4	0
Nombre de marques par phrase – espace syntaxique	De 1 à 4	3 ou 4
Nombre total de marques spatiales par phrase	De 1 à 6	3 ou 4
Nombre total de marques d'assignation	44	54
Nombre total de marques de référence	33	42

Comme l'indique le tableau 5.4, nous avons distingué pour la première version huit types de marques d'assignation et cinq types de marques de référence. Outre les marques de l'espace topographique, nous avons éliminé, dans la deuxième version, d'autres types de marques, notamment les possessifs¹¹ et les verbes semi-rigides qui assignaient un locus (comme illustré dans l'exemple 5.5).

Exemple 5.5

PÈRE(a) APP.1 LIVRE(b) APP.3(ax) ÉCRIRE(y) PTÉ3(ax)

Sens: Mon père écrit son livre.

Nous avons aussi visé à ce que la deuxième version contienne un nombre global plus élevé de marques spatiales et que ces marques spatiales soient réparties plus équitablement en fonction de chaque type de verbes, qu'il s'agisse de modification(s) du (des) lieu(x) d'articulation ou de pronoms¹².

-
11. Nous avons observé des résultats très variables dans la capacité de reproduire des possessifs de 3^e personne autant à la passation Q1-2 qu'à Q1-1. Il se pourrait que cette variation s'explique par la contrainte sur l'ordre des signes dans l'expression de la possession, qui semble interférer avec la difficulté d'utilisation de l'espace. De plus, la description de l'expression de la possession en LSQ n'est pas encore très avancée.
 12. L'accord des verbes directionnels ou souples est généralement marqué par les modifications de leurs lieux d'articulation initial et final, alors que celui des verbes localisables ou semi-rigides est marqué par la modification d'un seul lieu d'articulation et l'ajout d'un pronom, et que celui des verbes neutres ou rigides ne comporte aucune modification par rapport à la forme de citation, mais utilise l'ajout d'un ou de deux pronoms. Pour plus de détails sur les verbes, voir Parisot (2003).

Le tableau 5.4 indique la répartition des marques d'assignation et de référence pour les deux versions du test.

Tableau 5.4

Répartition des marques spatiales pour les versions 1 et 2 du premier test

		Q1	Q2
Marques d'assignation	Localisation du nom	16	16
	Pointé déterminant	8	13
	Verbe souple (lieu d'art. final)	2	7
	Classificateur sémantique	5	0
	Pointé pronom	5	3
	STF*	2	15
	Possessif	4	0
	Verbe semi-rigide	2	0
Marques de référence	Pointé pronom	8	19
	Verbe semi-rigide	4	8
	Verbe souple (lieu initial)	7	6
	Verbe souple (lieu final)	6	9
	Verbe à classificateur	8	0
Total	77	96	

* Les spécificateurs de taille ou de forme (STF) correspondent à des signes tels que PETIT ou GROS qui, comme leur nom l'indique, précisent la taille ou la forme d'un référent.

2.4. LES RÉSULTATS AUX PASSATIONS SUCCESSIVES DES DEUX VERSIONS DU TEST

Dans cette section, nous présentons les résultats obtenus par les élèves de la première cohorte de 24 enfants, qui ont passé Q1-1 à l'automne 2001 et Q1-2 au printemps 2002. Nous présentons également les résultats obtenus par les 15 élèves de la deuxième cohorte de 20 enfants qui ont passé, au printemps 2003, à la fois Q1-3 et Q2-1.

Les résultats obtenus lors des trois passations de la première version du test (Q1-1, Q1-2 et Q1-3) permettent de constater que les élèves utilisent de mieux en mieux les marques spatiales de la LSQ, aussi bien pour l'assignation que pour la référence¹³.

13. Pour l'analyse comparative présentée dans cette section, les tests statistiques ont été faits à partir des résultats des enfants qui avaient fait chacune des épreuves comparées : Q1-1 et Q1-2 ($n = 24$), Q1-2 et Q1-3 ($n = 13$), Q1-3 et Q2-1 ($n = 15$).

Cette progression est illustrée au tableau 5.5 par les deux flèches verticales. Plus spécifiquement, le test statistique *t* de *Student* pour données paires montre une amélioration très significative des scores obtenus à Q1-2 par rapport à ceux de Q1-1 pour l'assignation ($p = 0,009$) et pour la référence ($p < 0,0001$). De la même façon, le test statistique *Student* montre une amélioration significative des scores obtenus à Q1-3 par rapport à ceux de Q1-2 pour l'assignation ($p = 0,0454$) et pour la référence ($p = 0,0251$). Par contre, les modifications apportées à la version 2 du test l'ont rendu plus difficile, ce que nous souhaitons pour éviter le plafonnement chez les élèves les plus avancés. La moyenne obtenue aux marques d'assignation à Q2-1 est de 51,3 (écart-type: 20,7), alors qu'elle est de 61,1 (é.-t.: 21,6) à Q1-3 et la moyenne obtenue aux marques de référence à Q2-1 est de 44,1 (é.-t.: 28,4) alors qu'elle est de 61,5 (é.-t.: 26,4) à Q1-3. Cependant, les corrélations de Pearson entre scores à Q1-3 et Q2-1 sont très significatives ($p < 0,01$) aussi bien pour les marques d'assignation que pour celles de référence. Cela est représenté par la double flèche dans le tableau 5.5.

Tableau 5.5
Évaluations successives des compétences en LSQ

Automne 2001	Q1-1	
Printemps 2002	Q1-2 ↑	
Printemps 2003	Q1-3 ↑ ←	→ 2Q-1

Comme l'illustre le tableau 5.6, la comparaison des résultats aux marques d'assignation et aux marques de référence pour Q1-1, Q1-2 et Q1-3 montre que les marques d'assignation sont significativement plus réussies que les marques de référence ($p < 0,0001$ pour Q1-1, $p = 0,0170$ pour Q1-2 et $p = 0,0044$ pour Q2-1). Par contre, pour Q1-3, la réussite aux marques d'assignation est semblable à celle aux marques de référence (en moyenne, 61,1 % et 61,5 % respectivement).

Tableau 5.6
Réussite aux marques d'assignation et aux marques de référence en LSQ

	Assignation	Référence
Première version/Première passation	+	-
Première version/Deuxième passation	+	-
Première version/Troisième passation	=	=
Deuxième version/Première passation	+	-

En fait, si l'on excepte un enfant dont les parents sont sourds, l'assignation est toujours mieux réussie que la référence pour les élèves du premier cycle (maternelle, première et deuxième années). La référence est cependant mieux réussie que l'assignation par les trois quarts des élèves du deuxième cycle (troisième et quatrième années) et du troisième cycle (cinquième et sixième années)¹⁴. Cela pourrait être attribuable à un certain plafonnement dans la réussite aux marques d'assignation pour le premier test (Q1) dû à l'interférence d'autres types de difficultés (celles liées aux possessifs, par exemple), alors que les élèves continuent à améliorer leur compétence à utiliser les marques de référence.

CONCLUSION

Dans un contexte d'enseignement bilingue, l'évaluation des compétences linguistiques en langue signée répond à un besoin didactique et scolaire. Elle permet de préciser le niveau d'acquisition des éléments de structure de la langue signée. Lorsque la description de la langue signée est encore en cours, elle ne peut cependant porter que sur des éléments linguistiques pour lesquels une description est disponible. Cela a d'ailleurs orienté notre choix de l'utilisation de l'espace comme élément représentatif du degré de maîtrise de la LSQ. Les limites descriptives imposent un constant va-et-vient entre l'évaluation et la description ainsi qu'une prudence accrue dans l'interprétation de ce qui est défini comme mesure globale des compétences en langue signée.

L'expérimentation rapportée dans cet article a contribué à préciser les connaissances sur l'acquisition de la LSQ chez les enfants sourds québécois. Elle a permis de proposer des éléments pour l'élaboration d'une méthodologie d'évaluation des compétences en LSQ.

La comparaison des résultats de cette expérimentation avec ceux d'une analyse de la compréhension en lecture chez les mêmes élève nous a par ailleurs permis de discuter des corrélations entre certains types de compétence en langue signée (assignation et référence) et la compétence en lecture, notamment pour des tâches de repérage lexical et d'inférence dans un texte (Dubuisson *et al.*, en préparation).

14 Nous avons utilisé la terminologie «cycle» et «année» parce qu'elle correspond à celle qu'on trouve dans le système scolaire standard. Toutefois, la réalité est légèrement différente dans les écoles spécialisées où les degrés d'acquisition de chaque enfant varient considérablement.

Bien que l'expérimentation présentée ici comporte de nombreuses limites méthodologiques et descriptives, elle constitue une étape dans la construction d'outils d'évaluation et d'analyse des compétences linguistiques d'enfants sourds québécois en LSQ. Elle a été menée en composant avec les conditions scolaires réelles, notamment la transformation des cohortes d'une année à l'autre. Toutefois, le respect de ces conditions nous a tout de même permis d'obtenir une série de résultats qui constituent des pistes pour la poursuite de la recherche. Actuellement, nous préparons la troisième version du test, dans laquelle nous augmenterons le nombre d'occurrences des types de marques spatiales peu représentés dans les deux premières versions, ce qui permettra une analyse des résultats en fonction de chaque type de marques. De plus, nous prévoyons élaborer une grille de correction simplifiée qui permettra aux formateurs sourds d'utiliser le test plus facilement.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Applebee, N. (1978). *The Child's Concept of Story: Ages Two to Seventeen*, Chicago: University of Chicago Press.
- Bouchard, D., C. Dubuisson, L. Lelièvre et C. Poulin (1999). «L'ordre en langue des signes québécoise», conférence donnée à l'ACL.
- Brown, P. et L. Brewer (1996). «Cognitive Processes of Deaf and Hearing Skilled and Less Skilled Readers», *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 1, n° 4, p. 263-270.
- Dubuisson, C., A.-M. Parisot et A. Vercaingne-Ménard (soumis). «Bilingualism and Deafness: Correlations Between Deaf Students' Mastery of Quebec Sign Language (LSQ) and their Performance in Reading French», dans C. Plaza Pust et E. Morales Lopez (dir.), *Sign Languages in Contact: Psycholinguistic Constraints and Sociolinguistic Variables*.
- Dubuisson, C., L. Lelièvre, M. Lelièvre et C. Miller (1996). *Grammaire descriptive de la langue des signes québécoise*, tome 2: *Le lexique*, Montréal, UQAM, 288 p.
- Dubuisson, C., L. Lelièvre et A.-M. Parisot (2001). «Utilisation morphosyntaxique de l'espace dans des discours narratifs en LSQ», *Actes de l'ACL*, p. 101-116.
- Dubuisson, C. et A. Vercaingne-Ménard (1999). *Implantation d'une approche bilingue à l'école Gadbois*, rapport présenté au ministère de l'Éducation du Québec, Montréal: Groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd, 146 p.
- Emmorey, K. (1996). «The Confluence of Space and Language in Signed Languages», dans P. Bloom *et al.* (dir.), *Language and Space*, Cambridge: The MIT Press, p. 171-209.

- Emmorey, K., D. Corina et U. Bellugi (1995). «Differential Processing of Topographic and Referential Functions of Space», dans K. Emmorey et J.S. Reilly (dir.), *Language, Gesture, and Space*, Hillsdale (NJ): Erlbaum, p. 43-62.
- Fotos, R. (1993). «Consciousness-raising and Noticing Through Focus on Form: Grammar Task Performance Versus Formal Instruction», *Applied Linguistics*, vol. 14, n° 4, p. 385-407.
- Gallimore, R. et R. Tharp (1981). «The Interpretation of Elicited Sentence Imitation in a Standardized Content», *Language Learning*, vol. 32, n° 2, p. 369-392.
- Griffith, P. et D. Ripich (1988). «Story Structure Recall in Hearing Impaired Learning Disabled and Nondisabled Children», *American Annals of the Deaf*, vol. 133, p. 43-50.
- Hoffmeister, R. (2000). «A Piece of the Puzzle: ASL and Reading Comprehension in Deaf Children», dans C. Chamberlain, J.P. Morford et R.I. Mayberry (dir.), *Language Acquisition by Eye*, Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, p. 143-163.
- Lucas, C. (1996). «Recueil de données et informateurs dans les études sur les langues signées: un aperçu du projet “contact signing”», dans C. Dubuisson et D. Bouchard (dir.), *Spécificités de la recherche linguistique sur les langues signées*, Montréal: Les cahiers de l'ACFAS, p. 193-196.
- Mayberry, R. et S. Fischer (1989). «Looking Through Phonological Shape to Lexical Meaning: The Bottleneck of Non-native Sign Language Processing», *Memory and Cognition*, vol. 17, n° 6, p. 740-754.
- Mayberry, R., E. Lock et H. Kazmi (2002). «Linguistic Ability and Early Language Exposure», *Nature*, vol. 417, p. 38.
- Padden, C. et C. Ramsey (2000). «American Sign Language and Reading Ability in Deaf Children», dans C. Chamberlain, J. Morford et R. Mayberry (dir.), *Language Acquisition by Eye*, Mahwah (NJ): Erlbaum, p. 165-189.
- Pariset, A.-M. (2003). *Accord et cliticisation: le cas des verbes à forme rigide en langue des signes québécoise*, thèse de doctorat, Montréal: Département de linguistique et de didactique des langues, UQAM.
- Paul, P. (1990). «Use of ASL in Teaching Reading and Writing in Deaf Students: An Interactive Theoretical Perspective», communication présentée au congrès *Bilingual Considerations in the Education of Deaf Students: ASL and English. Continuing and Summer Studies*, Las Vegas, juin-juillet 1990.
- Pearson, B. (1990). «The Comprehension of Metaphor by Preschool Children», *Journal of Sign Language*, n° 17, p. 185-203.
- Pettito, L. et U. Bellugi (1988). «Spatial Cognition and Brain Organization: Clues from the Acquisition of a Language in Space», dans J. Stiles-Davis, M. Kritchevsky et U. Bellugi (dir.), *Spatial Cognition: Brain Bases and Développement*, Chicago (IL): University of Chicago Press, p. 299-326.

- Schembri, A., G. Wigglesworth, T. Johnston, G. Leigh, R. Adam et R. Barker (2002). «Issues in Development of the Test Battery for Australian Sign Language Morphology and Syntax», *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 7, n° 1, p. 18-40.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic Genocide in Education: Or Worldwide Diversity and Human Rights?*, Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Strong, M. et P. Prinz (1997). «A Study of the Relationship between ASL and English Literacy», *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 2, n° 1, p. 37-46.
- Strong, M. et P. Prinz (2000). «Is American Sign Language Skill Related to English Literacy?», dans C. Chamberlain, J. Morford et R. Mayberry (dir.), *Language Acquisition by Eye*, Mahwah (NJ): Erlbaum, p. 131-141.
- Vercaingne-Ménard, A. (2001). *Expérimentation d'une approche bilingue à l'école Gadbois*, rapport présenté au ministère de l'Éducation du Québec, Montréal: Groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd, 67 p.
- Vercaingne-Ménard, A., L. Godard et M. Labelle (2001). «The Emergence of Narrative Discourse in Three Young Deaf Children», dans V. Dively *et al.* (dir.), *Signed Languages. Discoveries from International Research*, Washington: Gallaudet University Press, p. 120-133.
- Vercaingne-Ménard, A., A.-M. Parisot et C. Dubuisson (2005). *L'approche bilingue à l'école Gadbois. Six années d'expérimentation. Bilan et recommandations*, rapport déposé au ministère de l'Éducation du Québec, Montréal: Groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd.
- Vonen, A. M. (1996). «Bilingualism and Literacy: General and Population-specific Aspects», dans A.M. Vonen *et al.* (dir.), *Bilingualism and Literacy Concerning Deafness and Deaf-blindness*, Oslo: Skalden Resource Centre, p. 43-56.

APPRENTISSAGE IMPLICITE ET TRAITEMENT MORPHOLOGIQUE

Le cas d'élèves sourds gestuels¹

Daniel DAIGLE

Françoise ARMAND

Élisabeth DEMONT

Jean-Émile GOMBERT

RÉSUMÉ

Pour acquérir la lecture, l'apprenti lecteur doit développer des processus de reconnaissance des mots efficaces et automatisés. Même lorsque les connaissances à l'œuvre dans la reconnaissance des mots ne sont pas explicitement enseignées, le lecteur peut développer implicitement des mécanismes de traitement de l'écrit, comme cela semble être le cas pour certains traitements

1. Une partie des résultats présentés dans cet article ont fait l'objet d'un article publié précédemment dans la revue *Lidil*, n° 30. Avec l'accord des responsables du numéro, ils sont repris et analysés ici dans une perspective différente.

morphologiques tels que le recours aux connaissances des règles de formation des mots. Aucune étude n'ayant abordé ce type de traitement de lecture chez les sourds. Le but de cet article est donc d'évaluer le traitement morphologique chez des élèves sourds québécois de 10 à 18 ans, regroupés en fonction de leur âge et de leur niveau de lecture. Le matériel expérimental est formé de pseudo-mots préfixés ou suffixés suivant les règles de formation des mots du français. Une tâche informatisée de jugement de probabilité lexicale a été utilisée. Les résultats montrent que la majorité des sujets ont accès au traitement sublexical de nature morphologique, ce qui indique une sensibilité à certaines règles de formation des mots du français. On observe un effet de l'âge et du niveau de lecture. Les sujets plus âgés ont des résultats supérieurs aux plus jeunes et les élèves forts en lecture ont une meilleure performance que les élèves faibles. Puisque les sujets ne reçoivent aucun enseignement explicite des règles de formation des mots évaluées dans cette étude, nous considérons que ces résultats témoignent de la présence de processus implicites d'apprentissage.

La réussite scolaire repose en grande partie sur les acquis en lecture. En effet, une part substantielle de l'information et des connaissances est transmise *via* la langue écrite. Sans une maîtrise suffisante de la lecture, le succès scolaire est généralement compromis, ce qui a souvent des conséquences néfastes sur la réussite personnelle et sociale (SNA, 1996).

Pour les élèves sourds, les difficultés d'apprentissage de la lecture constituent un obstacle à la réussite scolaire (Paul, 1998). Au Québec, seulement 42% des élèves sourds obtiennent leur diplôme d'études secondaires (ministère de l'Éducation du Québec, 1999). Cette situation reflète, notamment, les difficultés des sourds à l'écrit (Boisclair *et al.*, 1995; Dubuisson et Daigle, 1998; Dubuisson et Reinwein, 2001). Ce constat caractérise aussi la situation des sourds américains et français (Leybaert, 1999; Marschark, 1999). Ainsi, les recherches réalisées auprès d'adultes sourds ayant été scolarisés montrent que leur performance à l'écrit correspond, en moyenne, à celle d'élèves de quatrième année du primaire (Holt, 1994; LaSasso, 1999). Le retard des sourds en lecture est généralement expliqué

par un déficit majeur dans le traitement phonologique de la langue (Musselman, 2000). En effet, étant donné que l'entrée dans l'écrit repose grandement sur l'apprentissage des correspondances entre l'écrit et l'oral, le développement de la lecture est particulièrement ardu pour des élèves qui n'ont qu'un accès réduit à la langue orale. Toutefois, si les procédures phonologiques jouent un rôle capital dans l'apprentissage de la lecture, en particulier dans la reconnaissance des mots qui est essentielle à la lecture (Stanovich, 1990), d'autres procédures caractérisent aussi le traitement des mots. Les recherches menées auprès de normolecteurs, c'est-à-dire des lecteurs qui ne présentent pas de difficulté particulière en lecture, ont montré que ces derniers tirent profit des régularités de la langue écrite pour développer des connaissances qu'ils réinvestissent dans le traitement des mots (Gombert *et al.*, 2004; Pacton *et al.*, 2001). Parmi celles-ci, les connaissances des règles morphologiques de formation des mots pourraient constituer un outil facilitateur lors du traitement des mots écrits. Dans certains cas, ces connaissances ne font pas l'objet d'un enseignement explicite, mais seraient induites de l'expérience de l'écrit (Gombert, 2003a).

L'objectif de cet article est de présenter les résultats d'une expérimentation menée auprès d'élèves sourds de 10 à 18 ans pour mettre en évidence les traitements morphologiques basés sur des connaissances apprises implicitement.

1. LE CADRE CONCEPTUEL

Les recherches ont montré que, chez les normolecteurs adultes, la fréquence de surface (c.-à-d. la fréquence d'un mot dans la langue) et la fréquence de base (c.-à-d. la fréquence des mots ayant la même racine) influencent la vitesse des temps de réponse ainsi que la réussite dans des épreuves de traitement morphologique (Burani *et al.*, 1984; Burani et Caramazza, 1987; Colé *et al.*, 1989; Pollatsek *et al.*, 2000). Plus élevée est la fréquence, plus rapide est la reconnaissance des mots. En outre, plusieurs études (Beauvillain, 1994; Taft, 1994) ont noté un effet de légalité morphologique, *i.e.* le fait que des items écrits respectent les règles de formation des mots d'une langue donnée. Dans une tâche de décision lexicale où les sujets doivent déterminer si une suite de lettres est ou non un mot, cet effet se traduit par le fait que des mots affixés (p. ex., revoir, où *re-* constitue un préfixe) engendrent des taux de réussite plus grands et des temps de réponse plus courts que des mots pseudo-affixés (p. ex., retour, où *re-* n'est pas un préfixe) et par le fait qu'il est plus difficile de rejeter en tant que mots des

pseudo-mots formés à partir d'un morphème lexical existant dans la langue (p. ex., danaître, formé à partir de *naître*) qu'un pseudo-mot n'incluant pas de morphème réel (p. ex., danoître).

Les études réalisées chez de jeunes normolecteurs ont montré que des lecteurs de 8 à 10 ans, comme les adultes, étaient sensibles à la légalité morphologique (Laxon *et al.*, 1992). Les résultats indiquent aussi que la compétence à prendre en compte les indices morphologiques des items écrits croît avec l'âge (Burani *et al.*, 2002; Singson *et al.*, 2000; Yu-Min et Anderson, 2003) et que, pour un âge donné, les meilleurs lecteurs obtiennent des taux de réussite supérieurs aux lecteurs plus faibles (Laxon *et al.*, 1992; Yu-Min et Anderson, 2003). Par ailleurs, les compétences morphologiques des lecteurs en difficulté ne se différencient pas de celles des normolecteurs plus jeunes mais de même âge lexique, les deux groupes obtenant des taux de réussite comparables (Abu-Rabia *et al.*, 2003). Enfin, certaines études de corrélation ont révélé que le traitement morphologique est lié à la compréhension en lecture dès les premières années du primaire (Casalis et Louis-Alexandre, 2000; Singson *et al.*, 2000).

On a proposé différentes façons d'expliquer l'acquisition de la lecture et, notamment, ses liens avec le développement des traitements morphologiques. Une de ces explications (Gombert, 2003b et Gombert *et al.*, 2004) conçoit le développement de la lecture en fonction de deux types de processus : implicites et explicites. Par sa nature même, l'enseignement formel constitue un vecteur d'apprentissage explicite permettant l'acquisition de connaissances que le lecteur peut utiliser consciemment pour exercer un contrôle sur sa performance. Dans la reconnaissance des mots, cet enseignement explicite porte surtout, mais pas exclusivement, sur les traitements graphophonologiques.

Par ailleurs, en lui fournissant des stratégies pour traiter les mots écrits, la scolarisation permet au lecteur débutant d'accroître la fréquence de ses contacts avec l'écrit. Cette rencontre répétée de l'écrit entraîne, selon Gombert (2003b), le développement de connaissances que le lecteur acquiert à son insu, par des processus d'apprentissage implicites (par définition non conscients, Nicolas, 2003; Reber, 1993) dont le moteur est de nature fréquentielle. Les nombreuses régularités caractérisant la langue écrite font l'objet de ces apprentissages implicites. Ils concerneraient notamment le développement d'une sensibilité aux régularités relatives aux règles morphologiques de formation des mots, règles qui ne font généralement pas l'objet d'un enseignement explicite (Marec-Breton, Gombert et Colé, 2005). Les connaissances ainsi

acquises ne correspondraient donc pas à des objets d'enseignement, mais représenteraient certaines des régularités du système orthographique acquises implicitement par simple répétition de la manipulation de l'écrit. Ces connaissances implicites seraient la source des automatismes caractéristiques du lecteur expert. Il est donc pertinent de s'intéresser à des notions qui ne sont pas enseignées, telles que celles se rapportant aux règles de formation des mots puisque, comme nous l'avons souligné, le traitement morphologique marque la reconnaissance des mots et est lié au développement de la réussite en lecture. En outre, la prise en compte de la complémentarité entre processus implicites et processus explicites dans l'apprentissage de la lecture est notamment susceptible de fournir des éléments de compréhension des dysfonctionnements de cet apprentissage.

2. LES OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

Chez les sourds, qui forment une population à risque en lecture, seule l'étude de Hanson et Wilkenfeld (1985), menée auprès de sujets adultes, a abordé le traitement morphologique en anglais, à l'aide d'une tâche de décision lexicale avec amorce (un item-amorce est présenté rapidement suivi de l'item-cible sur lequel doit porter la décision lexicale). Les items (p. ex., *think*) étaient précédés soit d'une amorce morphologiquement liée (p. ex., *thought*), soit d'une amorce orthographiquement semblable (p. ex., *thin*). Les résultats indiquent que les mots précédés d'une amorce liée morphologiquement sont reconnus plus rapidement que les mots précédés d'une amorce semblable orthographiquement. Ces résultats ont été interprétés comme l'effet du traitement morphologique. De plus, cet effet serait plus marqué chez les lecteurs sourds dont le niveau de lecture est plus élevé. Toutefois, aucune étude n'a étudié le rôle du traitement morphologique en lecture chez de jeunes sourds au cours de l'apprentissage de la lecture en français.

La présente étude, qui constitue une première démarche visant à comprendre le rôle du traitement morphologique chez de jeunes sujets sourds, a pour premier objectif d'évaluer la manifestation de connaissances morphologiques qui n'ont pas été enseignées explicitement. Le second objectif est de déterminer si l'âge et le niveau de lecture des sujets peuvent rendre compte de la variabilité des résultats quant à la réussite et au temps de réponse. Partant du postulat théorique que le développement des traitements morphologiques relève, au moins en partie, de connaissances

implicites liées à la fréquence des structures observées à l'écrit, nous faisons l'hypothèse que les sourds devraient pouvoir obtenir des résultats au-delà du seuil du hasard dans une tâche de jugement de probabilité lexicale exploitant ces connaissances à l'écrit (liées à des unités de sens), même s'ils ont un accès réduit à la langue orale. Ce type d'épreuve permet d'évaluer la conscience que les sujets ont des règles de formation des mots. Par exemple, en français, le suffixe *-ABLE* se juxtapose généralement à une base verbale, comme dans *DISCUTABLE*. En conséquence, pour pouvoir dire qu'à l'écrit le pseudo-mot *MONTRAGE* (base verbale) est plus probable que le pseudo-mot *MÉTROAGE* (base nominale), il faut que le lecteur ait acquis, de façon implicite puisque personne ne les lui enseigne, les règles de formation des mots plurimorphémiques. Vraisemblablement, l'acquisition de ces règles dépend de la fréquence des contacts que le lecteur a avec l'écrit (Gombert, 2003b).

3. LES PARTICIPANTS

Vingt-quatre des 40 élèves sourds sévères ou profonds scolarisés dans des classes spéciales où l'enseignement est donné en langue des signes, n'accusant pas plus de deux ans de retard scolaire et sans handicap associé ont participé à notre étude transversale. Trois groupes d'âge ont été constitués : les élèves de 10 à 12 ans (dernier cycle du primaire), de 13 à 15 ans et de 16 à 18 ans (respectivement premier et deuxième cycles du secondaire). Chacun de ces trois groupes d'âge a été subdivisé en lecteurs faibles et lecteurs forts en fonction de leurs performances à une épreuve informatisée de compréhension (épreuve Zigzag, Ciesielski et Reinwein, 1989).

4. LE MATÉRIEL EXPÉRIMENTAL

Les élèves ont été soumis à une épreuve de jugement de probabilité lexicale. Cette épreuve, semblable à celle utilisée par Burani *et al.* (2002), demande aux sujets de déterminer si les items écrits sont ou non probables en français écrit. Le matériel expérimental est composé de 56 paires de pseudo-mots dans chacune desquelles un item respecte les règles de formation des mots en français (*MONTRAGE*) et l'autre non (*MÉTROAGE*). Les items probables respectent la norme écrite de formation des mots. Ces pseudo-mots sont tous formés à partir d'une base lexicale et d'un affixe réels. Afin de contrôler un éventuel effet de familiarité, les bases lexicales ont été choisies à partir

des listes de vocabulaire prescrit pour le premier cycle du primaire (élèves de sept à neuf ans) par la commission scolaire des écoles où les sujets sont scolarisés (CECM, 1992). Les mots de ces listes font l'objet d'un enseignement explicite et sont donc censés être connus des élèves. Les affixes ont été sélectionnés en fonction de leur fréquence dans la langue et des règles de formation des mots (Bosquart, 1998; Grevisse, 1993). Quatre affixes parmi les plus productifs du français ont été choisis : les suffixes -AGE et -ABLE (p. ex., DONNAGE – DENTAGE; TOURNABLE – TRISTABLE) et les préfixes PRÉ- et RE- (p. ex., PRÉDONNER – PRÉDOUCE; REBOIRE – REBONNE). Dans ces exemples, le premier item de chaque paire est probable, c'est-à-dire qu'il respecte les règles de formation des mots du français, et le second improbable. Pour chaque affixe, 14 paires de pseudo-mots ont été ainsi constituées. À l'intérieur de chaque paire de pseudo-mots, la première lettre ainsi que le nombre de lettres formant les pseudo-mots ont été contrôlés.

Un taux de réussite supérieur au hasard révélerait une préférence pour les items probables en français et traduirait la sensibilité des sujets aux règles de formation des mots, ce qui indiquerait que le morphème est susceptible d'être une unité de lecture pour ces sujets. Les connaissances ainsi manifestées auraient sans doute été acquises implicitement puisqu'elles ne font pas l'objet d'un enseignement. Par ailleurs, une différence significative entre les résultats portant sur les items suffixés et ceux portant sur les items préfixés pourrait indiquer une plus grande difficulté à extraire les règles de formation de mots dans l'un ou l'autre cas. Enfin, bien que le dispositif expérimental permette de noter les temps de réponse, nous ne formulons pas d'hypothèse différentielle à leur sujet. En effet, l'utilisation des règles de formation des mots reposant sur la mobilisation de connaissances implicites, elle devrait avoir un coût attentionnel quasi nul et ne pas entraîner de différences entre les groupes ni entre les types d'items.

Nous avons eu recours au logiciel LÉA (Bastien, 2002) pour concevoir le matériel de cette expérimentation. Chaque paire d'items est présentée de la même façon. Les deux items écrits en lettres minuscules apparaissent côte à côte au milieu de l'écran. La position de la réponse attendue est randomisée. La consigne est la suivante: *Détermine lequel des deux items est le plus probable en français écrit*. Deux touches définies préalablement et bien identifiées sur le clavier de l'ordinateur correspondent aux choix de réponses. Après l'enregistrement de la réponse (maximum 10000 ms), les deux items disparaissent de l'écran. Une série de XXXX apparaît après 1000 ms et demeure à l'écran pendant 1000 ms.

Une autre paire apparaît à l'écran après un intervalle de 1 000 ms. Les items expérimentaux sont regroupés en blocs de cinq paires. Entre chaque bloc, une pause est prévue dont la durée est déterminée par le sujet. L'épreuve débute par 10 paires d'entraînement suivies des 56 paires expérimentales. Afin de valider la procédure expérimentale, le matériel a d'abord été utilisé auprès d'élèves entendants du même âge que les sujets sourds de cette étude et auprès d'adultes sourds. À l'hiver 2003, les sujets sourds ont été évalués individuellement dans une pièce calme où une expérimentatrice sourde leur a donné les explications nécessaires en langue des signes québécoise.

5. LES RÉSULTATS

Des analyses inférentielles (ANOVA) ont été réalisées pour déterminer les éventuels effets de l'âge et du niveau de lecture sur la réussite et le temps moyen de réponse. Les choix de réponse étant tous binaires, il a été nécessaire de calculer au préalable le pourcentage de choix s'écartant significativement de 50% correspondant au taux du hasard. Pour une distribution multinomiale et en fonction de l'effectif, ce pourcentage était de 60,7%.

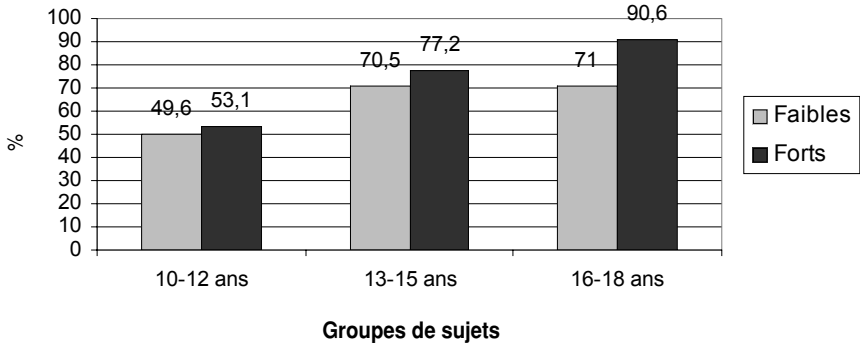
5.1. ANALYSE COMPARATIVE DU TAUX DE CHOIX DE L'ITEM PLAUSIBLE

Les sujets du groupe d'âge 1 (10 à 12 ans) obtiennent des scores significativement plus faibles (51,05%) que les sujets des groupes d'âge 2 (13 à 15 ans) et 3 (16 à 18 ans), qui ne se différencient pas entre eux (respectivement, 73,85% et 80,80%) [$F(2,18) = 29,55, p < 0,0001$]. Par ailleurs, quel que soit l'âge, les sujets faibles en lecture choisissent moins souvent l'item plausible que les sujets forts (63,70% vs 73,63%) [$F(1,18) = 9,28, p < 0,01$] (interaction *âge*niveau de lecture* non significative, $F(2,18) = 2,26, ns$).

Il peut être ainsi noté que les sujets les plus âgés (13-15 ans et 16-18 ans) choisissent les items probables significativement plus souvent que le hasard. En revanche, les réponses des sujets les plus jeunes (10-12 ans) ne s'en différencient pas (voir la figure 6.1). L'examen des résultats individuels amène cependant à nuancer cette dernière observation. En effet, les réponses d'une partie des sujets de 10-12 ans les plus forts en lecture apparaissent également significativement différentes du hasard. Globalement, les résultats suggèrent que la majorité des sujets sourds ont développé des connaissances des règles de formation des mots en français.

Figure 6.1

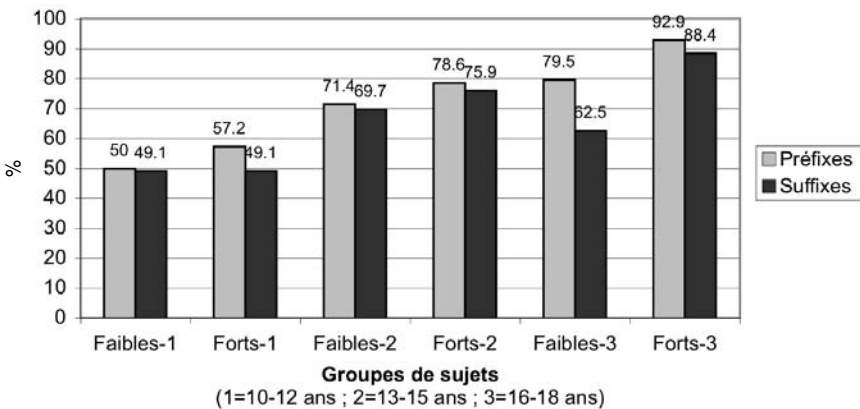
Choix de l'item probable selon le niveau de lecture et l'âge des sujets



Quels que soient l'âge et le niveau en lecture des sujets, les items préfixés entraînent plus souvent le choix de l'item probable que les items suffixés (71,57% vs 65,77%) [$F(1,18) = 4,224, p < 0,05$] (interaction *type d'affixe*âge* non significative $F(2,18) = 1,10, ns$; interaction *type d'affixe*niveau en lecture* non significative $F(1,18) = 0,62, ns$; interaction *type d'affixe*âge*niveau en lecture* non significative $F(2,18) = 1,18, ns$).

Figure 6.2

Choix de l'item probable en fonction du type d'affixe, du niveau de lecture et de l'âge des sujets



5.2. ANALYSE COMPARATIVE DES TEMPS DE RÉPONSE POUR LE CHOIX DES ITEMS PLAUSIBLES

Les temps de réponse moyens ne varient pas significativement en fonction de l'âge des sujets (10-12 ans: 3 021 ms vs 13-15 ans: 2 225 ms vs 16-18 ans: 2 586 ms) [$F(2,18) = 1,68$, ns], ni en fonction du niveau en lecture (bons lecteurs: 2 717 ms. vs mauvais lecteurs: 2503 ms) [$F(1,18) = 0.57$, ns].

6. DISCUSSION

Les derniers développements théoriques concernant l'apprentissage de la lecture indiquent que la mise en place, chez l'apprenti lecteur, des capacités de reconnaissance des mots ne se limite pas à l'articulation progressive de procédures de mise en correspondance graphophonologique et de procédures de reconnaissance globale. La décomposition morphologique des mots en unités sublexicales signifiantes jouerait également un rôle dans l'apprentissage (Marec-Breton *et al.*, 2005). De surcroît, cette utilisation de connaissances morphologiques s'opérerait de façon inconsciente et relèverait de procédures d'apprentissage implicite (Gombert *et al.*, 2004).

Les enfants sourds gestuels sont pénalisés lors de l'apprentissage de la lecture par le déficit phonologique qui leur rend le système de correspondance graphophonologique difficilement accessible, cela d'autant plus que leur mode de communication les éloigne du langage oral. En revanche, rien *a priori* n'expliquerait chez eux un déficit de l'apprentissage implicite fondé sur la répétition d'une attention visuelle portée sur l'écrit. Ainsi Transler (sous presse) propose l'hypothèse que la sensibilité aux propriétés orthotactiques de la langue écrite serait préservée chez les lecteurs sourds. Nous défendons donc l'hypothèse d'une sensibilité des apprentis lecteurs sourds aux règles de formation des mots. Cette sensibilité dépendant de la répétition de la manipulation des mots écrits, elle devrait être plus grande chez les lecteurs plus expérimentés.

Pour vérifier cette hypothèse, des apprentis lecteurs sourds, d'âges différents et de différents niveaux d'expertise en lecture, ont été soumis à une tâche dans laquelle ils devaient désigner parmi des paires de pseudo-mots dont l'un respecte les règles de formation des mots en français (MONTRAGE) et l'autre non (MÉTROAGE), quels items formaient les mots les plus probables en français.

Les réponses de la plupart des sujets illustrent qu'ils sont sensibles à la légalité morphologique : ils démontrent une connaissance de certaines règles de formation des mots, celles liées à la nature de bases lexicales possibles avec les affixes RE-, PRÉ-, -ABLE et -AGE. Ces règles ne faisant pas l'objet d'un enseignement explicite, elles ont vraisemblablement été induites de leur expérience de l'écrit. Cela vaut pour les élèves forts en lecture dès le premier groupe d'âge (10-12 ans) et chez tous les élèves dès le deuxième groupe d'âge (13-15 ans). Ces résultats confirment ceux d'autres auteurs (Laxon *et al.*, 1992 et Burani *et al.*, 2002) qui avaient aussi observé une sensibilité à la légalité morphologique en utilisant des protocoles méthodologiques différents.

De plus, comme chez Burani *et al.* (2002), Singson *et al.* (2000) et Yu-Min et Anderson (2003), l'analyse des résultats révèle un effet de l'âge. Plus les sujets sont âgés, plus ils choisissent les items probables. Par ailleurs, nous obtenons, comme Laxon *et al.* (1992) et Yu-Min et Anderson (2003), un effet du niveau de lecture. Ce sont les lecteurs plus âgés et les meilleurs lecteurs qui ont mieux réussi à extraire des régularités du système orthographique les règles morphologiques de formation des mots. Compte tenu de la corrélation entre le niveau de lecture et l'expérience de la lecture (plus on lit, mieux on lit, voir Cunningham et Stanovich, 1997), ce résultat conforte l'hypothèse d'une augmentation de la sensibilité morphologique par apprentissage implicite dans la répétition des activités de manipulation de l'écrit.

Cet effet existe quel que soit le type d'affixe (71,57% pour les items préfixés et 65,77% pour les items suffixés). Cependant, il semble que les sujets aient mieux réussi à extraire les règles de formation pour les items préfixés que pour les items suffixés (différence statistiquement significative). Pour expliquer cette différence, on peut faire l'hypothèse que, dans le cas des items suffixés, les items considérés comme improbables (p. ex., DENTABLE) sont perçus comme «plus probables» que les items préfixés improbables (p. ex., REBONNE). En effet, on peut penser que, considérant, de façon inconsciente, que les items suffixés exigent généralement une transformation de la base (*discutable* formé à partir de *discuter* demande la suppression de la terminaison verbale *-er* et l'ajout du suffixe *-able*), les sujets se sont demandé s'il existait un mot *denter* et que cette question a influencé leurs réponses. Ce raisonnement ne vaut pas pour les items préfixés puisqu'il n'y a pas de transformation de la base. Il serait donc plus facile de rejeter comme probables les items préfixés que les items suffixés. Cette explication repose sur une familiarité avec des

configurations orthographiques à valeur sémantique, en d'autres termes une sensibilité morphologique. Pour rendre compte de la différence entre la réussite aux items préfixés et celle aux items suffixés, on peut faire une seconde hypothèse voulant que, dans le cas des items suffixés, la présence d'un mot dans la phrase (p. ex., DENTABLE) ait pu nuire au jugement de probabilité lexicale des sujets. En effet, les items suffixés respectant les règles de formation des mots comportaient une base lexicale qui ne constituait pas un mot (p. ex., FRAPP dans FRAPPAGE), alors que ceux qui ne respectaient pas les règles de formation des mots avaient pour base lexicale un mot complet (p. ex., FORÊT dans FORÊTAGE). La présence d'un mot connu comme *forêt* a donc pu induire les sujets en erreur. Si tel est le cas, il faudra conclure que le traitement sublexicale de type morphologique est entravé par la présence d'un traitement lexical. En d'autres mots, il y aurait compétition entre traitement sublexicale et traitement lexical.

CONCLUSION

Les résultats de cette étude confirment que les élèves sourds peuvent tirer profit de processus d'apprentissage implicites. Avec le temps, ils développent des connaissances dont la source directe ne provient pas d'un enseignement formel. En fait, l'apprentissage implicite, comme nous l'avons vu plus haut, dépend de la fréquence des contacts que les sujets ont avec un objet donné, dans ce cas-ci des unités linguistiques porteuses de sens. Ces unités, que les élèves sourds semblent donc utiliser lorsqu'ils traitent de l'écrit, ont notamment comme particularité de pouvoir être représentées conceptuellement en signes. Cela correspond par ailleurs au type d'enseignement reçu. En effet, il est fréquent que l'enseignement de la lecture chez les sourds gestuels fasse référence aux connaissances que les élèves ont de la langue des signes. De plus, une part importante de l'enseignement de la reconnaissance des mots est influencée par une approche globale où les élèves sont amenés à reconnaître les mots dans leur ensemble et à analyser les constituants porteurs de sens, les morphèmes, sans qu'il y ait cependant d'enseignement des règles de formation des mots telles que celles évaluées dans cette étude. Contrairement aux unités à contrepartie phonologique, les syllabes et les graphèmes par exemple, les morphèmes sont accessibles aux élèves sourds, même lorsque l'enseignement est donné en langue des signes. Ils ont ainsi la possibilité de développer une représentation orthographique associée à une représentation sémantique (en signes), ce qui peut leur permettre de progresser en lecture. Cependant, si l'on considère le faible niveau de compétence des élèves sourds en lecture

comparativement à leurs pairs entendants, on peut penser que le traitement morphologique ne constitue pas une stratégie de traitement des mots suffisante pour compenser le déficit phonologique généralement observé dans cette population. D'autres études seront nécessaires pour bien comprendre la place du traitement morphologique dans la lecture chez les sourds, notamment dans une perspective développementale.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abu-Rabia, S., D. Share et M.S. Mansour (2003). «Word Recognition and Basic Cognitive Processes among Reading-disabled and Normal Readers», *Arabic, Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, n° 16, p. 423-442.
- Bastien, M. (2002). *LÉA. Logiciel d'évaluation des apprentissages*, Montréal: Groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd, UQAM.
- Beauvillain, C. (1994). «Morphological Structure in Visual Word Recognition: Evidence from Prefixed and Suffixed Words», *Language and Cognitive Processes*, n° 9, p. 317-339.
- Boisclair, A., P. Sirois, R. Carmichael et C. Regalbutto (1995). *La compréhension et la production de texte chez les élèves malentendants ou sourds de troisième et de sixième année du primaire de cinq régions du Québec*, rapport de recherche, Groupe de recherche en intervention auprès de l'enfant sourd.
- Bosquart, M. (1998). *Nouvelle grammaire française*, Montréal: Guérin.
- Burani, C. et A. Caramazza (1987). «Representation and Processing of Derived Words», *Language and Cognitive Processes*, n° 2, p. 217-227.
- Burani, C., S. Marcolini et G. Stella (2002). «How Early Does Morphological Reading Develop in Readers of a Shallow Orthography?», *Brain and Language*, n° 81, p. 568-586.
- Burani, C., D. Salmaso et A. Caramazza (1984). «Morphological Structure and Lexical Access», *Visible Language*, n° 18, p. 342-352.
- Casalis, S. et M.-F. Louis-Alexandre (2000). «Morphological Analysis, Phonological Analysis and Learning to Read French: A Longitudinal Study», *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, n° 12, p. 303-335.
- CECM (1992). *Des mots pour écrire (1^e, 2^e et 3^e année du primaire)*, Montréal: Commission des écoles catholiques de Montréal.
- Ciesielski, R. et J. Reinwein (1989). *Le test Zigzag (version 2.0 Lightspeed Pascal)*, Montréal: Université du Québec à Montréal, Département de linguistique.
- Colé, P., C. Beauvillain et J. Segui (1989). «On the Representation and Processing of Prefixed and Suffixed Derived Words: A Differential Frequency Effect», *Journal of Memory and Language*, n° 28, p. 1-13.

- Cunningham, A.E. et K.E. Stanovich (1997). «Early Reading Acquisition and Its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later», *Developmental Psychology*, n° 33, p. 934-945.
- Dubuisson, C. et D. Daigle (1998). *Lecture, écriture et surdité: visions actuelles et nouvelles perspectives*, Montréal: Les Éditions Logiques.
- Dubuisson, C. et J. Reinwein (2001). «Difficultés d'écriture et de lecture des mots-outils pour des sourds», *Syntaxe et sémantique*, n° 3, Presses de l'Université de Caen.
- Gombert, J.-É. (2003a). «L'apprentissage des codes grapho-phonologiques et grapho-sémantiques en lecture», dans M.N. Romdhane, J.-É. Gombert et M. Belajouza (dir.), *L'apprentissage de la lecture: perspectives comparables*, Rennes: Presses universitaires de Rennes, p. 19-34.
- Gombert, J.-É. (2003b). «Implicit and Explicit Learning to Read: Implication as for Subtypes of Dyslexia», *Current Psychology Letters*, n° 10 – Special issue on language disorders and reading acquisition, <<http://cpl.revues.org/document202.html>>.
- Gombert, J.-É., M. Bonjour et N. Marec-Breton (2004). «Processus implicites et traitements intentionnels dans l'apprentissage de la lecture», dans M.N. Metz-Lutz, É. Demont, C. Seegmuller, M. de Agostini et N. Bruneau (dir.), *Développement cognitif et troubles des apprentissages: évaluer, comprendre, rééduquer et prendre en charge*, Marseille: Solal, p. 175-192.
- Grevisse, M. (1993). *Le bon usage*, Paris: Duculot.
- Hanson, V.L. et D. Wilkenfeld (1985). «Morphophonology and Lexical Organization in Deaf Readers», *Language and Speech*, n° 28, p. 269-280.
- Holt, J.A. (1994). «Classroom Attributes and Achievement Test Scores for Deaf and Hard of Hearing Students», *American Annals of the Deaf*, n° 139, p. 430-437.
- LaSasso, C. (1999). «Critical Literacy Issues in Deaf Education in the United States», *Actes du colloque international ACFOS: Surdité et accès à la langue écrite, de la recherche à la pratique*, novembre 1998, p. 221-243.
- Laxon, V., M. Rickard et V. Coltheart (1992). «Children Read Affixed Words and Non-words», *British Journal of Psychology*, n° 83, p. 407-423.
- Leybaert, J. (1999). «Lecture et écriture chez l'enfant sourd: l'effet de l'expérience linguistique précoce», *Actes du colloque international ACFOS: Surdité et accès à la langue écrite, de la recherche à la pratique*, novembre 1998, p. 121-136.
- Marec-Breton, N., J.-É. Gombert et P. Colé (2005). «Traitements morphologiques lors de la reconnaissance des mots écrits chez des apprentis lecteurs», *L'Année psychologique*, n° 105, p. 9-45.
- Marschark, M. (1999). «Interactions of Cognitive Processes and Reading in Deaf Learners: Understanding Differences», *Actes du colloque international ACFOS: Surdité et accès à la langue écrite, de la recherche à la pratique*, novembre 1998, p. 95-109.
- MEQ (1999). «Une école adaptée à tous ses élèves: politique de l'adaptation scolaire», ministère de l'Éducation du Québec.

- Musselman, C. (2000). «How Do Children Who Can't Hear Learn to Read an Alphabetic Script? A Review of the Literature on Reading and Deafness», *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 5, n° 1, p. 9-31.
- Nicolas, S. (2003). *Mémoire et conscience*, Paris: A. Colin.
- Pacton, S., P. Perruchet, M. Fayol et A. Cleeremans (2001). «Implicit Learning Out of the Lab: The Case of Orthographic Regularities», *Journal of Experimental Psychology: General*, n° 130, p. 401-426.
- Paul, P. V. (1998). *Literacy and Deafness: The Development of Reading, Writing, and Literate Thought*, Toronto: Allyn and Bacon.
- Pollatsek, A., J. Hyönä et R. Bertram (2000). «The Role of Morphological Constituents in Reading Finnish Compound Words», *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, n° 26, p. 820-833.
- Reber, A. S. (1993). *Implicit Learning and Tacit Knowledge: An Essay on the Cognitive Unconscious*, New York: Oxford University Press.
- Singson, M., D. Mahony et V. Mann (2000). «The Relation Between Reading Ability and Morphological Skills: Evidence from Derivational Suffixes», *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, n° 12, p. 219-252.
- SNA (Secrétariat national à l'alphabétisation) (1996). «Lire l'avenir: un portrait de l'alphabétisation au Canada», rapport de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes, <www.nald.ca>.
- Stanovich, K.E. (1990). «Concepts in Developmental Theories of Reading Skill: Cognitive Resources, Automaticity, and Modularity», *Developmental Review*, n° 10, p. 72-100.
- Taft, M. (1994). «Interactive-activation as a Framework for Understanding Morphological Processing», *Language and Cognitive Processes*, n° 9, p. 271-294.
- Transler, C. (sous presse). «La production écrite de l'enfant sourd, résultat d'apprentissages explicites et implicites», dans C. Transler, J. Leybaert et J.-É. Gombert (dir.), *Le développement du langage chez l'enfant sourd. Le Signe, la parole et l'écrit*, Bruxelles: de Boeck, coll. «Questions de personne».
- Yu-Min, K. et R.C. Anderson (2003). «Development of Morphological Awareness in Chinese and English», *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, n° 16, p. 399-422.

PERTINENCE D'UN SYSTÈME D'ÉCRITURE POUR LA LANGUE DES SIGNES QUÉBÉCOISE¹

Louis-Félix BERGERON
Nathalie BOILEAU

RÉSUMÉ

Les méthodes éducatives bilingues en surdité, basées sur l'approche bilingue et biculturelle (Mahshie, 1995), se fondent sur l'acquisition d'une langue signée comme langue première (L1) afin d'apprendre une langue seconde (L2), à l'oral et à l'écrit ou seulement à l'écrit. Ces méthodes ont été critiquées (notamment par Mayer et Akamatsu, 1999; Mayer et Wells, 1996). En effet, le modèle d'interdépendance linguistique (Cummins, 1989) sur lequel s'appuie principalement l'approche bilingue ne considère pas un passage direct entre la modalité non écrite (orale ou gestuelle) de la L1 et la modalité écrite de la L2. L'accès à la modalité écrite

1. Louis-Félix Bergeron a bénéficié d'une bourse de maîtrise du Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC), ce qui a rendu possible une partie de la recherche dont il est question dans ce chapitre.

de la L2 doit passer par la modalité non écrite de la L2 ou la modalité écrite de la L1. Dans cet article, nous examinons ces deux possibilités d'accès à la modalité écrite de la L2 dans le contexte de la surdité. Nous soulignons les problèmes de la possibilité d'accéder à l'écrit de la L2 en utilisant une modalité non écrite de la L2 pour les sourds (par exemple, à l'aide d'un code gestuel transposant la langue orale en format visuel). Nous proposons également de façon théorique qu'il serait pertinent d'adopter et d'utiliser une modalité écrite de la L1 (LSQ écrite) afin que les sourds, en particulier les élèves inscrits dans un programme scolaire bilingue, puissent apprendre à lire et à écrire dans leur langue première pour ensuite réinvestir les compétences acquises dans l'apprentissage de la L2 (français écrit).

Cet article propose une réflexion théorique sur le rôle et la pertinence de l'écrit pour la représentation de la langue des signes québécoise (LSQ) dans une approche éducative bilingue et biculturelle². Nous tentons de montrer, au moins théoriquement, la pertinence d'un système d'écriture de la LSQ pour favoriser l'apprentissage de l'écriture et la possibilité pour l'apprenant de mettre à profit d'éventuelles connaissances de l'écrit de la langue signée dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture du français. Pour ce faire, nous aborderons d'abord quelques critiques formulées à l'endroit de l'approche bilingue à propos de l'accès à la L2 écrite et de l'hypothèse d'interdépendance linguistique (c'est-à-dire le niveau de capacité commun et sous-jacent à deux langues acquises par une personne) en éducation bilingue. Nous présenterons ensuite deux pistes de solution pour l'accès au français écrit dans le contexte scolaire québécois : le passage par une modalité gestuelle du français et le passage par une modalité écrite de la LSQ.

1. L'APPROCHE BILINGUE

Nous envisageons la question théorique de la pertinence d'un système d'écriture de la LSQ dans une approche bilingue pour les enfants sourds, telle que celle expérimentée dans une école primaire de Montréal (Dubuisson

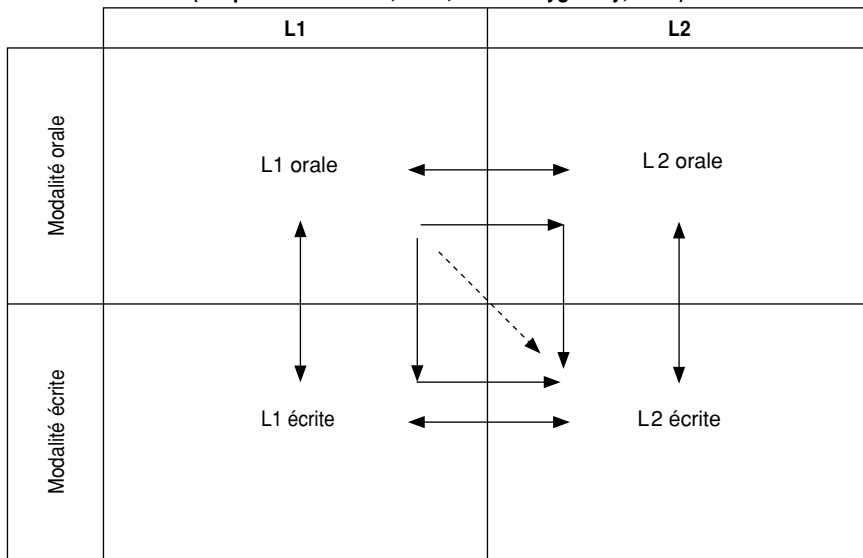
2. Pour alléger le texte, nous réduirons cette expression à «approche bilingue».

et Vercaingne-Ménard, 1999). Selon cette approche, la LSQ représente la langue première de communication dans la classe et de transmission des connaissances pour l'ensemble des matières enseignées aux enfants sourds. La LSQ y est aussi un objet d'étude. Dans cette approche, le bilinguisme est dit *successif*: la LSQ constitue le point de départ du développement linguistique des élèves, le français étant appris comme L2 après avoir acquis un niveau de connaissance de la LSQ. L'enseignement du français considère les acquis faisant suite aux enseignements de la LSQ. Bien que les enfants aient un niveau variable de connaissance en LSQ à leur entrée à l'école, cette dernière est considérée comme leur L1 parce que, du français ou de la LSQ, elle est la langue qu'ils connaissent le mieux et qu'ils utilisent le plus (pour une définition détaillée du concept de langue première, voir Skutnabb-Kangas, 2000).

Pour plusieurs sourds, il est difficile d'apprendre la langue majoritaire à l'écrit (le français dans notre cas) parce qu'ils n'ont pas accès à l'oral (Musselman, 2000). Cela distingue d'ailleurs les apprenants sourds des apprenants entendants de L2. Parmi les solutions proposées, il a été suggéré (voir entre autres Boutora, 2003; Prélaz, 2004; Flood, 2002) de passer par la langue signée écrite pour aborder la langue majoritaire écrite. Adaptée à la situation québécoise, cette question théorique concernant la pertinence d'un système d'écriture pour la LSQ nous a été inspirée par les critiques que Mayer et Akamatsu (1999) ont formulées au sujet des approches bilingues pour les sourds. Ces dernières relèvent que bon nombre de tenants de l'approche bilingue ne tiennent pas compte du modèle de Cummins (1989, 1991) dans la mesure où ils ne considèrent pas l'interdépendance, d'une part, entre les modalités d'une même langue et, d'autre part, entre deux langues produites à partir d'une même modalité (voir Cummins, 1989, 1991; et Vygotsky, 1978) pour les détails de ce point de vue chez les entendants). Cette interdépendance, représentée par les flèches à double-pointe de la figure 7.1, joue pourtant un rôle dans l'influence des habiletés linguistiques dans l'acquisition d'une L2 ou dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. La figure 7.1 nous montre que l'interdépendance se situe entre deux modalités dans une même langue (flèches verticales entre la L1 orale et la L1 écrite ou entre la L2 orale et la L2 écrite) ou entre deux langues dans une même modalité (flèches horizontales entre la L1 orale et la L2 orale ou entre la L1 écrite et la L2 écrite). Selon le modèle d'interdépendance linguistique (Cummins, 1989), lorsqu'une personne apprend une L2 ayant un système d'écriture, le processus d'acquisition de la modalité écrite de cette L2 est supporté par deux ponts: les connaissances de la L2 à l'oral et les connaissances de la L1 à l'écrit. Ce modèle, conçu en contexte

de bilinguisme entendant, ne permet pas d'expliquer, à tout le moins de façon théorique, un des postulats de l'approche bilingue voulant que les connaissances de la L1 (signée) puissent marquer les apprentissages en L2 à l'écrit, comme le montre la flèche diagonale pointillée.

Figure 7.1
Interdépendance entre deux langues et entre deux modalités
 (adapté de Cummins, 1989, 1991 et Vygotsky, 1978)



Dans le cas des sourds, selon Mayer et Wells (1996), il y a double discontinuité puisqu'il n'y a pas de modalité écrite de la L1 (la langue des signes) et que l'accès à la modalité orale de la L2 est variable selon les caractéristiques des individus. La figure 7.2 illustre cette double discontinuité. Dans cette perspective, la forme actuelle de l'approche bilingue peut multiplier les difficultés d'apprentissage puisque l'acquisition de la L2 et le développement de l'écrit s'impliquent réciproquement, ce qui entraîne une relation circulaire : apprendre à lire nécessite des connaissances à l'oral, mais l'oral n'est pas accessible. Ainsi, l'éventuel transfert des habiletés linguistiques est remis en question (Mayer et Akamatsu, 1999).

Figure 7.2

Interdépendance et double discontinuité en surdité (Mayer et Wells, 1996)

	Langue des signes	Langue orale
Modalité orale/gestuelle	LSQ	X (pas d'accès à la modalité orale)
Modalité écrite	X (pas de modalité écrite)	Français écrit

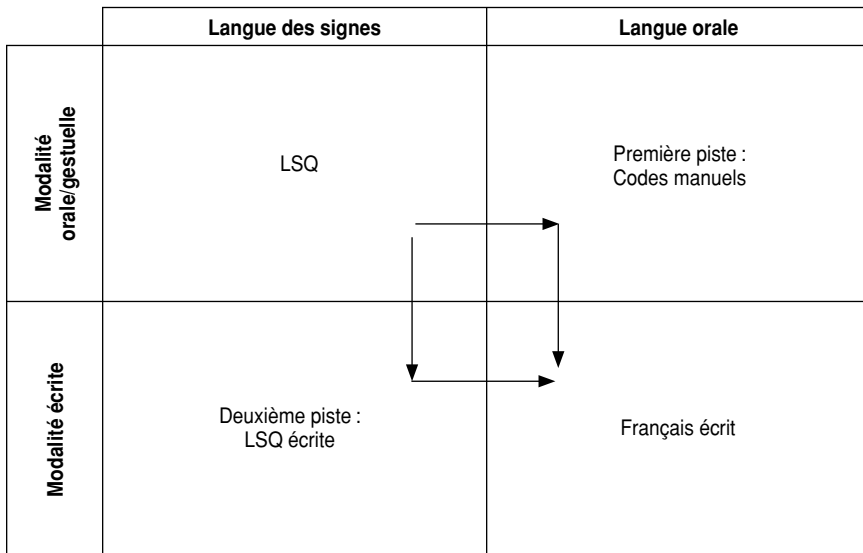
2. DEUX PISTES DE SOLUTION POUR L'ACCÈS À L'ÉCRIT

Puisque la forme actuelle de l'approche bilingue semble poser certains problèmes, nous explorons deux pistes de solution représentées à la figure 7.3. La première passe par l'acquisition de la modalité gestuelle de la L1, puis d'une forme gestuelle de la L2 pour parvenir ensuite à l'acquisition de la modalité écrite de la L2. La deuxième propose l'acquisition de la modalité gestuelle de la L1 avant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de la L1, puis le passage à la modalité écrite de la L2.

2.1. PREMIÈRE PISTE: UNE MODALITÉ GESTUELLE POUR LA L2?

Parmi les avenues encore peu explorées dans l'approche bilingue pour contribuer à résoudre la question de la relation entre les compétences linguistiques développées dans les deux langues, Mayer et Akamatsu (1999) proposent que, comme elle se fait à partir des connaissances de la L1 signée, l'acquisition de la L2 écrite passe par une modalité gestuelle de la L2. Dans le cas qui nous occupe, l'élève passerait par le français signé, par exemple, pour apprendre le français écrit. Le français signé est un code gestuel qui attribue un signe à chaque mot du français. La structure syntaxique de ce code suit celle du français.

Figure 7.3
Pistes de solution pour l'accès au français écrit



Cette proposition de Mayer et Akamatsu (1999) de passer par une modalité gestuelle de la L2 s'appuie sur des recherches ayant montré que plus deux langues se ressemblent dans une même modalité, c'est-à-dire qu'elles ont des caractéristiques formelles apparentées, plus le transfert d'habiletés sera possible, que ce soit dans la modalité orale-gestuelle ou dans la modalité écrite-écrite. Mayer et Akamatsu estiment que les codes signés peuvent constituer un pont entre la langue des signes et la langue orale, puisqu'ils entretiennent une relation linéaire avec la langue orale et une relation spatiale avec la langue des signes. La relation linéaire signifie que les codes signés obéissent au même type de séquentialité que la langue orale. Ces codes ressemblent donc à la L2 par l'ordre des mots et la structure grammaticale. La relation spatiale, pour sa part, consiste en la forme gestuelle que prennent ces codes articulés par les mains. Ainsi, plutôt que de passer par la voix et l'audition, la langue orale est exprimée et perçue de manière visuelle. Ces codes ressembleraient donc à la L1 par l'emploi de la modalité gestuelle. Selon ces auteurs, il serait plus aisé de transférer les habiletés linguistiques de la L1 signée vers une modalité gestuelle de la L2 pour ensuite transférer à nouveau ces habiletés vers la modalité écrite de la L2, comme on le voit dans la figure 7.3.

La proposition de Mayer et Akamatsu soulève cependant des interrogations. D'abord, rappelons que les codes représentant une modalité gestuelle d'une langue orale considérée comme L1 ont déjà fait l'objet de critiques (Vercaingne-Ménard, 1997; Dubuisson et Vercaingne-Ménard, 1998). Même s'ils ont d'abord été conçus pour représenter la L1 et que Mayer et Akamatsu proposent leur utilisation comme L2, on leur reproche certains problèmes de fonctionnement interne. Par exemple, on note que l'aspect séquentiel du français signé s'accorde mal avec les articulateurs (mains, visage, corps) de la modalité visuo-gestuelle. En effet, le français est une langue séquentielle parce que l'articulateur utilisé, la bouche, ne peut produire qu'un mot à la fois, alors que les articulateurs utilisés dans la production des signes peuvent bouger simultanément (Bouchard et Dubuisson, 1994). De plus, l'articulation d'un signe avec les mains prend environ deux fois plus de temps que celle d'un mot avec la voix, car les bras et les mains sont des articulateurs plus gros et plus lents que les lèvres et la langue (Bellugi et Fischer, 1972, cités par Emmorey, 2002). Le débit habituel d'un message oral est donc ralenti par le temps d'articulation que nécessitent les gestes dans la production des codes signés, ce qui peut poser des problèmes de traitement pour la mémoire. Si les unités de sens mettent trop de temps à s'organiser, la compréhension du message est compromise (Vercaingne-Ménard, 1997). En revanche, la morphologie de la langue signée, essentiellement simultanée et non séquentielle, permet au message d'être traité en respectant la mémoire à court terme (Emmorey, 2002). Enfin, les possibilités formelles du français signé sont extrêmement limitées et ne permettent pas d'exprimer toute la variation permise par les langues naturelles que sont le français et la LSQ, notamment en ce qui a trait à l'accord verbal ou nominal (Vercaingne-Ménard, 1997).

Par ailleurs, la proposition de Mayer et Akamatsu soulève des interrogations quant aux problèmes inhérents aux codes signés. En effet, les codes manuels utilisés pour les langues orales évacuent complètement des caractéristiques linguistiques fondamentales des langues signées, entre autres en ce qui concerne l'utilisation référentielle de l'espace. À ce sujet, contrairement à ce que soutiennent Mayer et Akamatsu, les codes signés n'amènent pas une représentation spatiale des langues orales, mais uniquement une représentation visuelle, ce qui est bien différent de l'utilisation de l'espace à l'œuvre dans le fonctionnement des langues signées. Les langues des signes se servent de l'espace dans l'organisation grammaticale de la langue, par exemple en attribuant un locus spatial à chaque argument dans une phrase et en accordant le verbe avec ses arguments par la modification

du mouvement du verbe ou par l'utilisation de pointés en fonction des lieux attribués aux arguments. Les codes signés, bien qu'ils offrent une représentation visuelle d'une langue orale, ne se servent pas ainsi des possibilités spatiales. Dans l'exemple suivant, la comparaison de la version en LSQ, de la version en français signé et de la version en LPC de la phrase «Marie téléphone à Pierre» rend compte de ces différences.

Exemple 7.1

LSQ: PIERRE(ax) MARIE(by) 3b-TÉLÉPHONER-3a(y-x)

Français signé: MARIE TÉLÉPHONE À PIERRE

LPC: MA / RI / TÉ / LÉ / FO / N_ / _A / PI / _È / R_

Sens: *Marie téléphone à Pierre.*

Dans l'exemple 7.1, le signe PIERRE a été localisé à un endroit *x* et le signe MARIE à un endroit *y*. La relation visuelle entre ces deux signes se fait par la flexion du verbe TÉLÉPHONER dont le mouvement commence à *y* et se termine à *x*. Ce type de flexion spatiale qu'on trouve régulièrement en LSQ n'est pas présent en français signé.

2.2. DEUXIÈME PISTE: BILINGUISME, BICULTURALISME... ET BILITTÉRATIE!

Puisque la voie de la modalité gestuelle de la L2 ne semble pas garante du succès d'une approche bilingue, nous proposons d'examiner la possibilité de recourir à la modalité écrite de la L1. Cummins et Danesi (1990) soutiennent qu'il y a de fortes corrélations entre les habiletés de lecture et d'écriture en L1 et en L2. Ce type de relations est largement documenté (Alderson, 1984; Brown et Haynes, 1985; Koda, 1988; Odlin, 1989, Cummins, 1979, 1991 et 1992) et a donné lieu à plusieurs programmes bilingues chez les entendants qui encouragent le développement d'habiletés supérieures en lecture et en écriture de la L1 (Cummins et Danesi, 1990). Mayer et Akamatsu (1999) répondent à cette proposition que, puisque les langues signées n'ont pas de forme écrite largement acceptée, les élèves sourds ne peuvent pas acquérir ces habiletés à l'écrit dans leur L1 pour les transférer à la forme écrite de la L2, et rejettent d'emblée l'idée même d'écrire en langue des signes sans en approfondir l'étude. Pourtant, comme nous l'avons vu plus haut, cette idée d'écrire en langue des signes se répand de plus en plus, surtout dans un cadre éducatif bilingue.

Prenant en compte les recherches sur le bilinguisme entendant (Tinajero et Ada, 1993; Cummins, 1999; Hornberger, 1994) qui indiquent que les compétences à l'écrit en L1 peuvent favoriser le développement de compétences en L2, il nous semble pertinent de considérer la modalité écrite de la L1 chez les sourds dans une approche bilingue, malgré l'absence d'usage répandu de système d'écriture pour les langues signées. Parmi les effets positifs possibles de la bilittératie, nous relevons :

- les différents types de relations qui peuvent exister entre la L1 et la L2 en lecture et en écriture ;
- la valorisation de la L1 ;
- l'autonomisation des élèves.

La bilittératie peut donc être définie comme l'ensemble des connaissances en lecture et en écriture en L1 et en L2 permettant à une personne d'être fonctionnelle en société dans les deux langues. L'intérêt grandissant que suscite la bilittératie dans les recherches sur le bilinguisme chez les entendants nous permet de croire que cette voie pourrait également enrichir le bilinguisme sourd. Nous abordons dans les sections suivantes certains effets de la bilittératie susceptibles de marquer, chez les sourds, la relation entre les compétences linguistiques, la valorisation de la L1 et l'autonomisation des élèves.

2.2.1. Bilittératie et relation entre les compétences linguistiques

Selon des recherches sur le transfert en acquisition des langues secondes (Odlin, 1989) et sur l'interdépendance linguistique en contexte bilingue (Cummins, 1979), il semble y avoir une corrélation entre la maîtrise des habiletés en écriture et en lecture en L1 et la maîtrise de ces mêmes habiletés en L2. Cependant, devant la difficulté d'établir clairement la nature et la directionnalité des relations entre les compétences dans chacune des langues, il semble plus prudent d'éviter de parler de transfert dans l'apprentissage et l'utilisation de deux langues chez une personne bilingue.

Dans un contexte bilingue chez les entendants, la bilittératie permet l'acquisition de meilleures compétences en lecture et en écriture en L2 par le développement de ces compétences en L1 (Cummins, 1999), puisque certaines connaissances telles que celles liées aux habiletés de haut niveau en lecture en L1 (compréhension de texte, utilisation de l'intention de lecture et utilisation du contexte) pourraient faciliter l'apprentissage de l'écrit en L2 (Cummins, 1991).

Dans cet ordre d'idées, chez les sourds, la bilittératie LSQ/français serait susceptible :

- 1) de consolider le développement de compétences en lecture et en écriture en L1 ; et
- 2) de faciliter l'apprentissage du français écrit.

2.2.2. Bilittératie et valorisation de la L1

Dans l'approche bilingue définie par Dubuisson et Vercaingne-Ménard (1999), on préconise un bilinguisme additif qui favorise la perception positive des deux langues par la présence d'un modèle sourd pour l'enseignement de la langue signée et par la comparaison des caractéristiques formelles des deux langues. Ici, la bilittératie valoriserait la place qu'occupe la L1 dans le bilinguisme en contribuant, chez les entendants, au renforcement de l'acquisition de la L1 et de la perception positive de son rôle dans les activités quotidiennes et académiques de la personne bilingue (Cummins, 1992) et, chez les sourds, au développement d'aptitudes pour la résolution de problèmes par la mise en valeur de l'usage de la L1 (Basso et Kuntze, 1994) et à une meilleure perception par les élèves de leur L1 (Flood, 2002).

2.2.3. Bilittératie et autonomisation

Outre leurs conséquences négatives sur la réussite scolaire, l'accès à l'information et l'intégration sociale, les difficultés des sourds à l'écrit peuvent engendrer leur marginalisation et un problème d'estime de soi (Machabée et Parisot, 1998). La maîtrise de l'écrit semble donc essentielle pour s'émanciper dans une société de communication et d'information. Or, la bilittératie renforce l'autonomisation des élèves en favorisant, chez les entendants, le développement d'une pensée conceptuelle et critique ainsi que d'une capacité d'abstraction favorisant autant l'apprentissage d'autres matières académiques (comme les mathématiques, la biologie, etc.) que l'autonomisation et l'émancipation de la personne (Cummins, 1992). Chez les sourds, la bilittératie permet aux élèves d'avoir un rapport valorisant et motivant avec l'écrit en acquérant plus de pouvoir face à la lecture et à l'écriture et une meilleure perception de leur identité sourde (Flood, 2002).

Ainsi, en plus de se fonder sur des notions de bilinguisme et de biculturalisme, les méthodes bilingues tireraient avantage à intégrer la bilittératie.

CONCLUSION

Il semble donc pertinent, à tout le moins théoriquement, de considérer le recours à une modalité écrite de la LSQ, puisque l'apprentissage de l'écriture et de la lecture en L1 permettrait d'influencer les apprentissages de la L2. Cependant, malgré l'intérêt théorique que peut susciter cette solution, elle n'a fait l'objet que de peu d'études jusqu'à présent. La principale difficulté de cette proposition touche la forme que pourrait prendre un système d'écriture servant de modalité écrite à une langue signée (voir Bergeron, 2004, pour une discussion plus approfondie sur cette question). Lors de recherches futures, il serait intéressant de voir de quelle façon et avec quel type de système d'écriture la LSQ pourrait être représentée à l'écrit et d'expérimenter l'utilisation de l'écriture pour la LSQ dans un contexte éducatif bilingue.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alderson, J.C. (1984). «Reading in a Foreign Language: A Reading Problem or a Language Problem?», dans J.C. Alderson et A.H. Urquhart (dir.), *Reading in a Foreign Language*, New York: Longman, p. 1-24.
- Basso, E. et M. Kuntze (1994). «Literacy for Deaf Students: Freire and Macedo's Model», dans B. Snider (dir.), *Post Milan ASL and English Literacy Issues, Trends and Research*, Washington, DC: Gallaudet University College for Continuing Education, p. 37-44.
- Bergeron, L.-F. (2004). *Pertinence d'un système d'écriture pour la LSQ*, mémoire de maîtrise, Montréal: Département de linguistique et de didactique des langues, UQAM.
- Bouchard, D. et C. Dubuisson (1994). «Théorie en langues orales et terrain en langue de signes», communication présentée au congrès *Terrain et théorie en linguistique*, Paris.
- Boutora, L. (2003). *Étude des systèmes d'écriture des langues vocales et des langues signées: description et analyse comparative de deux systèmes «idéographiques» et de SignWriting*, mémoire de D.E.A. des Sciences du langage.
- Brown, T. L. et M. Haynes (1985). «Literacy Background and Reading Development in a Second Language», dans T.H. Carr (dir.), *The Development of Reading Skill*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Cummins, J. (1979). «Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children», *Review of Educational Research*, vol. 49, Washington, DC: American Educational Research Association, p. 222-251.
- Cummins, J. (1989). «A Theoretical Framework for Bilingual Special Education», *Exceptional Children*, n° 56, p. 111-119.

- Cummins, J. (1991). «Interdependence of First- and Second-language Proficiency in Bilingual Children», dans E. Bialystok (dir.), *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1992). «Empowerment Through Bilingualism», dans J.V. Tinajero et A.F. Ada (dir.), *The Power of Two Languages: Literacy and Bilingualism for Spanish-speaking Students*, New York: McGraw-Hill, p. 1-17.
- Cummins, J. (1999). «Bilingualism, Empowerment, and Transformative Pedagogy», dans J.V. Tinajero et R.A. DeVillar (dir.), *The Power of Two Languages: 2000*, New York: McGraw-Hill, p. 9-19.
- Cummins, J. et M. Danesi (1990). *Heritage Languages: The Development and Denial of Canada's Linguistic Resources*, Toronto: Our Schools – Our Selves Education Foundation.
- Dubuisson, C. et A. Vercaingne-Ménard (1998). *Projet d'implantation d'une approche bilingue à l'école Gadbois*, rapport présenté au ministère de l'Éducation, Montréal: Groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd.
- Dubuisson, C. et A. Vercaingne-Ménard (1999). *Implantation d'une approche bilingue à l'école Gadbois*, rapport présenté au ministère de l'Éducation, Montréal: Groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd.
- Emmorey, K. (2002). *Language Cognition and Brain Insights from SLR*, Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Flood, C. M. (2002). *How Do Deaf and Hard of Hearing Experience Learning to Write Using SignWriting. A Way to Read and Write Signs?*, thèse de doctorat en linguistique pédagogique, Albuquerque (NM): Université du Nouveau-Mexique, 284 p.
- Hornberger, N. H. (1994). «Continuum of Bilingualism», dans B.M. Ferdman *et al.* (dir.), *Literacy Across Languages and Cultures*, Albany (NY): State University of New York Press, p. 103-139.
- Koda, K. (1988). «Cognitive Processes in Second Language Reading: Transfer of L1 Reading Skills and Strategies», *Second Language Research*, n° 4, p. 133-156.
- Machabée, D. et A.-M. Parisot (1998). «Le point de vue des sourds», dans C. Dubuisson et D. Daigle (dir.), *Lecture, écriture et surdité: visions actuelles et nouvelles perspectives*, Montréal: Les Éditions Logiques, p. 267-288.
- Mahshie, S. N. (1995). *Educating Deaf Children Bilingually*, Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Mayer, C. et C. T. Akamatsu (1999). «Bilingual-bicultural Models of Literacy Education for Deaf Students: Considering the Claims», *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 4, n° 1, p. 1-8.
- Mayer, C. et G. Wells (1996). «Can the Linguistic Interdependence Theory Support a Bilingual-bicultural Model of Literacy for Deaf Students?», *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 1, n° 2, p. 93-107.

- Musselman, C. R. (2000). «How Do Children Who Can't Hear Learn to Read an Alphabetic Script? A Review of the Literature on Reading and Deafness», *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 5, n° 1, p. 9-31.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Prélaud, A.-C. (2004). *Accès à l'écrit grâce à SignWriting: une solution pour les enfants sourds?*, travail d'approfondissement en orthophonie, 36 p.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic Genocide in Education – Or Worldwide Diversity and Human Rights?*, Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Tinajero, J.V. et A.F. Ada (1993). *The Power of Two Languages: Literacy and Biliteracy for Spanish-speaking Students*, New York: McGraw-Hill.
- Vercaingne-Ménard, A. (1997). «Langue naturelle, langue artificielle et acquisition du langage», *Entendre. La revue de l'Association du Québec pour enfants avec problèmes auditifs*, n° 131.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge: Harvard University Press.

DYNAMIQUES ICONIQUES EN LANGUE DES SIGNES FRANÇAISE: ASPECTS SYNTAXIQUES ET DISCURSIFS

Agnès MILLET

RÉSUMÉ

Nous nous proposons dans cet article de rendre compte du fonctionnement général de la langue des signes française (LSF). Pour ce faire nous nous appuyons sur les dimensions iconiques et spatiales de la langue. Nous nous attachons tout d'abord à montrer comment l'iconicité fonde ce que nous avons appelé «les espaces présémantisés». Ces espaces, répartis autour du corps du signeur, permettent d'organiser les relations syntaxiques en distribuant les rôles actanciels grâce au mouvement du verbe. Par ailleurs, nous rendons compte d'un procédé morphosyntaxique original de maintien de la configuration manuelle fonctionnant alors comme proforme d'un élément lexical et assurant ainsi la cohérence syntaxique du noyau prédicatif. Sur le plan du discours narratif, nous relevons des procédés iconiques similaires, mais c'est cette fois le corps du signeur qui fonctionne comme proforme et son regard qui crée les espaces

nécessaires à la narration. Enfin, nous montrons que la cohérence discursive narrative trouve son fondement dans la combinatoire corps/regard/espace.

Les récits en LSF laissent apparaître des structures longtemps considérées comme de la pantomime et relativement délaissées par un grand nombre de chercheurs appuyant leurs descriptions des différentes langues gestuelles¹ plus sur des corpus de phrases que sur l'étude de «textes» plus longs. Néanmoins, un élément bien connu des structures narratives signées est mentionné par les chercheurs, à savoir ce que l'on appelle le plus souvent dans la littérature francophone la «prise de rôle» et que Cuxac, selon la théorie de la «grande iconicité» qu'il a développée, a rebaptisé les «transferts personnels²». Comme nous l'avons souligné ailleurs (Millet, 2002), ces termes relèvent d'une approche «différentialiste» qui tente de dégager les descriptions des langues gestuelles de l'arsenal théorique forgé pour l'analyse des langues vocales. Sans doute la spatialité et l'iconicité imposent-elles de créer des concepts spécifiques, mais nous ne saurions passer sous silence que ces «prises de rôle» ou «transferts» sont des mécanismes anaphoriques qui permettent la construction discursive ni que ces mécanismes, s'ils ne sont pas exclusifs, sont fortement majoritaires dans les discours en LSF (Millet, 2002). Par ailleurs, ces mécanismes, et c'est ce que nous voulons développer ici, s'inscrivent entièrement dans l'ensemble des processus syntaxiques de la LSF, que la production se fasse dans une instance de dialogue ou de récit. Ainsi, contrairement à Cuxac, nous ne pensons pas qu'il y ait lieu de dichotomiser les langues signées entre «structures de grande iconicité» et «structures standard», mais plutôt d'envisager les dynamiques iconiques et corporelles à l'œuvre dans l'incessant passage entre dialogue et récit. Pour bien mettre en évidence ces dynamiques, nous commencerons par résumer l'essentiel de nos travaux sur la dynamique iconique syntaxique³ afin de montrer l'analogie de cette dynamique avec les procédés à l'œuvre dans le discours narratif.

-
1. Nous ne mentionnerons ici que quelques-uns de ces travaux sur diverses langues signées: Klima et Bellugi, 1979; Neve, 1996; Johnston, 1992; Dubuisson (dir.), 1999, Neidle *et al.*, 2000.
 2. Tous ses travaux sur l'iconicité se trouvent maintenant rassemblés dans l'ouvrage *La langue des signes française: les voies de l'iconicité*, 2000.
 3. Pour la dynamique lexicale, voir Millet (1998).

1. LA SYNTAXE DE LA PHRASE: UNE DYNAMIQUE ICONIQUE SPATIALISÉE

Sur le plan syntaxique, il nous semble que la dynamique iconique s'exerce de deux façons: tout d'abord par une présémantisation tout à fait originale de l'espace du signeur et ensuite par un procédé d'anaphorisation du lexique qui permet d'assurer la cohérence syntaxique d'un énoncé, spécialement pour le noyau prédicatif supporté par le verbe.

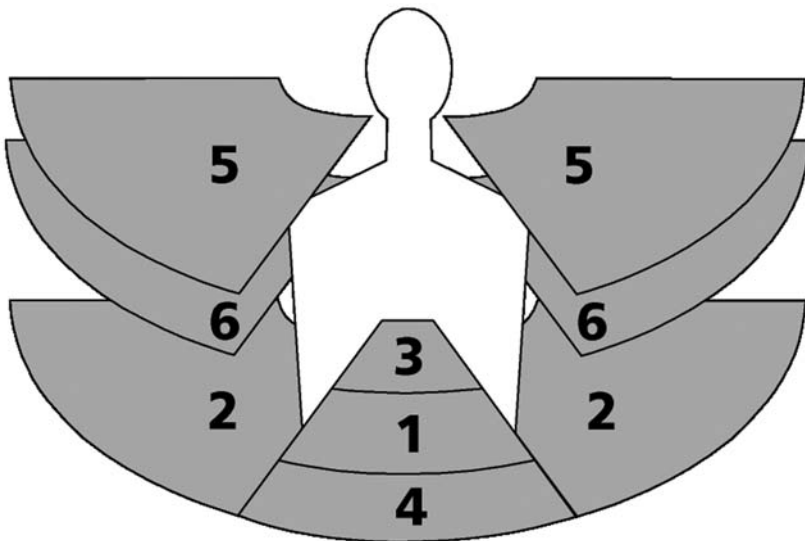
1.1. LA SPATIALISATION DES RELATIONS ACTANCIELLES: LES ESPACES PRÉSÉMANTISÉS

Il y a quelques années (Millet, 1997), nous avons mis en évidence cinq espaces et nos dernières recherches nous ont permis d'en ajouter un sixième: l'espace locatif⁴.

Ces six espaces se répartissent autour du corps du signeur, ainsi que le représente le schéma ci-dessous, que nous allons brièvement gloser ci-après.

Figure 8.1

Les six espaces présémantisés



4. Cela devrait nous amener à revenir sur la distinction entre «espace syntaxique» et «espace topologique» proposée par Liddell (1990) et discutée par Vercaingne-Ménard et Pinsonneault (1996) – ce que nous ne pouvons faire dans le cadre de cette contribution.

Espace 1 (petit carré devant le signeur): espace neutre

Il s'agit d'un espace qui ne détermine aucune relation. C'est l'espace où vont être exécutés les éléments du lexique en forme de citation – quand ils n'ont pas un emplacement sur le corps. C'est également l'espace qui va recevoir les énumérations ou la réponse à une question, le rôle actanciel de l'élément ayant été clairement défini dans la question. Nous appelons cet espace «espace neutre», car la grammaire de la phrase s'organise dans les autres espaces, grâce, comme cela a été montré de longue date, à la «directionnalité» des verbes des langues signées. La «directionnalité» des verbes est en fait le procédé iconique le plus économique pour exprimer les relations actanciennes de base: «qui fait quoi?», «quel est le but de l'action?», «quel en est le bénéficiaire?» – soit l'expression des rôles sémantiques d'agent, de but et de bénéficiaire. Outre ces relations actanciennes, ces espaces structurent les marques personnelles, les notions de singulier et de pluriel et s'appuient sur une distinction très marquée en langue entre animé et inanimé.

Espace 2 (à gauche et à droite du signeur un peu plus haut que la taille)

Cet espace, qui est le mieux repéré dans les ouvrages internationaux, sert à distribuer les rôles actanciels agent/bénéficiaire – animés donc⁵ – pour la troisième personne. Le pluriel est exprimé par un balayage de la zone, le singulier par un simple pointage. La distribution des rôles actanciels est faite par le mouvement du verbe: le point de départ du verbe distribuera le rôle «agent», son point d'arrivée le rôle «bénéficiaire».

Espace 3 (près du corps du signeur)

Comme la zone précédente, cet emplacement sert à distribuer les rôles actanciels agent/bénéficiaire, mais pour la première personne. Les signes référant au locuteur seront en général exécutés avec un léger point d'impact sur le corps du signeur. Si l'impact est en fin de mouvement le «je» sera interprété comme «bénéficiaire», s'il est en début de mouvement il sera interprété comme «agent».

5. Il peut également s'agir d'éléments renvoyant à des référents non animés qui sont métaphoriquement agentivisés/passivisés comme dans l'exemple donné par Vercaingne-Ménard et Pinsonneault (1996): «Le français emprunte à l'anglais».

Espace 4 (assez loin du corps du signeur)

C'est dans cet espace que s'exécutent les signes renvoyant à un inanimé assumant un rôle actanciel de but. Le tracé réalisé par le verbe s'exécutera toujours des espaces 2 ou 3 vers l'espace 4. Ainsi, si l'on veut exprimer «Je regarde la télévision», le signe TÉLÉVISION sera positionné sur l'espace 4 et le verbe partira de l'espace 3 («je») pour aller vers l'espace 4. On notera que si l'on ne veut plus exprimer «je regarde quelque chose», mais «je regarde quelqu'un», le point d'arrivée du verbe sera alors l'espace 2 et non plus l'espace 4. Cette différenciation des espaces 2 et 4 permet d'établir clairement une distinction entre animé et inanimé qui n'est pas nécessairement structurée sur le plan lexical. Par exemple, «il paye le chauffage» et «il paye le chauffagiste» seront distincts par le point d'arrivée du mouvement du verbe, en zone 4 pour «chauffage», en zone 2 pour «chauffagiste», alors que, en forme de citation nous ne trouvons qu'un seul signe, CHAUFFAGE, pour les deux termes.

Espace 5 (à gauche et à droite du signeur au niveau des tempes)

Il s'agit de l'espace qui permet d'exprimer un agent indéfini («on»). L'iconicité de cet espace est claire: on ne sait pas (ou on ne souhaite pas révéler) qui est l'agent ... cela tombe en quelque sorte du ciel.

Espace 6 (à gauche et à droite du signeur au niveau des épaules)

Cet espace est destiné à recevoir les termes exprimant le lieu dans le schéma actanciel. Il s'agit donc de l'expression des lieux fortement liés au verbe et non de tous les locatifs de type circonstanciels qui ont un emplacement moins contraint. Ainsi, si je veux dire «je vais à la maison», le signe MAISON sera situé dans cet espace 6, le point de départ du verbe ALLER sera dans l'espace 3 («je»), tandis que son point d'arrivée sera dans l'espace 6, à l'endroit où le signe MAISON aura été placé. Seule cette spatialisation permet la cohérence syntaxique rendue en français par la préposition «à». On notera que, comme c'était le cas pour l'espace 4 qui permettait de trancher entre une valeur animée ou inanimée d'un élément lexical, cet espace permet, en discours, de sélectionner la valeur locative d'une base lexicale ne distinguant pas entre la valeur «lieu» et la valeur «personne», comme le signe BOUCHER qui, hors contexte, peut renvoyer à «boucher» ou à «boucherie⁶».

6. Parfois, c'est dans le lexique même que l'on trouve cette opposition; nous avons en effet observé une opposition entre PARIS et PARISIEN, PARIS étant exécuté plus haut (espace 6) que PARISIEN (espace 2).

Espace construit par le regard: la seconde personne

Nous n'avons jusqu'ici envisagé que les personnes 1 et 3. Quel est donc l'espace assigné à la deuxième personne? En fait, cette personne n'a pas d'espace en propre, c'est la ligne du regard – quelle que soit la position des interlocuteurs – qui indique sa place. Si, parce que son interlocuteur est à sa droite, le signeur doit faire pivoter son buste à droite, l'ensemble des espaces présémantisés que l'on vient de définir pivotera avec lui, et son regard créera la ligne de seconde personne. Ainsi, dans une phrase comme «tu me l'as dit», l'accroche appuyée sur le regard de l'interlocuteur est nécessaire pour comprendre que le point de départ du verbe (éloigné du signeur) n'est pas dans l'espace 2, mais réfère à l'interlocuteur; le verbe terminera ensuite son tracé dans l'espace 3 («je»).

L'utilisation de ces espaces ne suffit pas à garantir le caractère cohésif des structures syntaxiques utilisées. Nombres de structures nécessitent en effet de coupler l'utilisation de ces espaces avec un procédé de «tenue des configurations manuelles» utilisées dans les éléments lexicaux en cause dans la structure. C'est cette combinatoire qui va permettre une expression iconique du noyau prédicatif.

1.2. LE RÔLE DES CONFIGURATIONS MANUELLES DANS LA CONSTRUCTION DU NOYAU PRÉDICATIF

En effet, dans une structure de phrase qui, par exemple, met en jeu sur le plan sémantique des rapports de localisation (dessus, dessous, à côté, devant, derrière, etc.), les configurations manuelles des éléments lexicaux vont s'autonomiser pour devenir les éléments centraux de la structuration du noyau prédicatif. Autrement dit, les configurations vont être utilisées dans le segment verbal pour renvoyer au signe lexical, comme le ferait, dans une langue vocale⁷, un pronom. Il s'agit en effet, selon nous, d'une logique formelle de pronominalisation que l'on a pu adjoindre à la logique spatiale de pronominalisation – essentiellement les pointés sur des loci (Bras, Millet, Risler, 2004). C'est d'ailleurs parce que nous pensons qu'il s'agit de procédés de pronominalisation que nous reprenons, pour désigner ces configurations manuelles insérées dans le noyau prédicatif, le terme de «proformes» proposé par Engberg-Pedersen (1989), plutôt que le terme de «classificateurs» trop ambigu puisqu'il peut référer à des éléments de types pronominaux ou non – les spécificateurs de taille et de forme

7. Nous opposons langue gestuelle à langue vocale, réservant le terme «oral» à l'opposition entre modes de communication orale ou écrite.

par exemple. Ainsi, la configuration manuelle d'un élément lexical peut devenir proforme dans la structure verbale et assurer ainsi la cohésion de la structure syntaxique. Nous dirons donc que, sur le plan syntaxique, la permanence du paramètre «configuration manuelle» joue, dans la dynamique iconique, le rôle de «nœud de la cohérence syntaxique»: il est la source et le garant de la cohésion morphosyntaxique. Prenons par exemple le signe MAISON. On peut, sur le plan lexical, le décrire de la manière suivante: emplacement neutre (espace 1); configuration des mains: mains plates; orientation: paumes vers le bas, avant-bras obliques parallèles au corps; mouvement: deux mouvements brefs faisant se rejoindre les deux mains. Là où va intervenir la dynamique iconique, c'est lorsque le paramètre «configuration manuelle», subissant des variations dans l'emplacement, va être repris seul (une seule main) dans le discours, pour devenir «proforme» renvoyant au signe lexical MAISON. Les variations dans l'emplacement s'ajusteront aux espaces présémantisés que nous avons décrits plus haut, pour parachever la «dynamique morphosyntaxique iconique» à l'œuvre en LSF, comme nous allons le montrer avec un simple exemple.

1.3. LES MÉCANISMES MORPHOSYNTAXIQUES: UNE DYNAMIQUE ICONIQUE CONFIGURATION/ESPACE

Supposons que l'on veuille exprimer «l'oiseau se pose sur la maison», le signe OISEAU ayant une configuration en forme de bec, un emplacement sur la bouche. Le signe MAISON va tout d'abord être réalisé dans l'espace neutre (espace 1), la configuration manuelle «main plate» va être conservée – comme proforme – et déplacée dans l'espace locatif (espace 6). Parallèlement, OISEAU va être signé, puis la configuration manuelle de OISEAU, avec le statut de proforme, va être incorporée au mouvement du verbe. Le point d'arrivée du verbe SE-POSER-SUR sera alors la configuration «main plate» – proforme de MAISON – et réalisera, de façon iconique, la relation spatiale «sur».

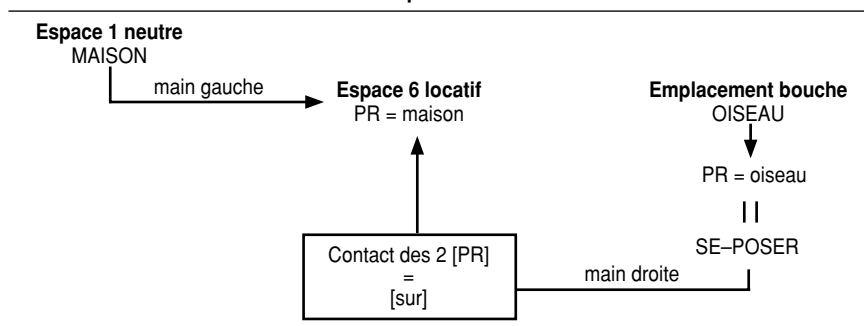
Cette séquence peut être rendue sous la forme du schéma présenté dans la figure 8.2, où l'abréviation [PR] signifie «proforme».

Dans ce type de structures, il nous semble que l'iconicité joue sur deux plans, celui de la formation lexicale d'une part et celui de l'expression des relations spatiales d'autre part, puisque en LSF, les relations spatiales sont exprimées par une spatialisation des signes les uns par rapport aux autres. Par ailleurs, la dynamique et la cohérence entre lexique et syntaxe sont assurées par la permanence, sur l'un et l'autre plan, de la configuration

manuelle, élément lexical dans un cas, proforme dans l'autre. L'inscription dans les espaces présémantisés achève la cohérence d'un dispositif linguistique iconique original. C'est, selon nous, le même type de dynamique que nous allons retrouver dans la cohérence discursive, dans la mesure où le corps du signeur va pouvoir assurer le lien discursif en étant utilisé à son tour comme proforme.

Figure 8.2

L'oiseau se pose sur la maison



2. LE DISCOURS NARRATIF: UNE DYNAMIQUE ICONIQUE CORPORELLE CRÉANT LES ESPACES NARRATIFS

Tout comme les phrases, les discours narratifs en LSF s'appuient sur des mécanismes iconiques reposant sur une combinatoire entre le corporel et le spatial. Néanmoins, les dimensions corporelles et spatiales ne sont pas les mêmes. En effet, en situation de narration, le corps du signeur est beaucoup plus investi qu'en situation de dialogue; la gestualité non manuelle – linguistiquement significative – y est beaucoup plus importante. Par ailleurs, les espaces présémantisés que nous avons analysés plus haut sont totalement effacés et le signeur construit, dans un espace que nous pourrions qualifier de « vierge », tous les espaces dont il a besoin pour assurer la cohérence de son discours. Le corps du signeur, investi de la fonction de proforme, fait partie de cet espace. Mais tout d'abord, il convient de préciser de quel type de narration nous parlons, pour nous pencher ensuite sur un extrait de narration qui nous permettra de rendre compte de toutes les dynamiques à l'œuvre.

2.1. LE CORPS COMME SOURCE ET LIEU D'EXPRESSION DES CHOIX ÉNONCIATIFS

Tout comme les entendants qui utilisent la mimo-gestualité lors d'activités narratives (McNeill, 1992), les locuteurs sourds peuvent, dans ces mêmes activités opter pour un point de vue externe (O-VPT: *Observer's viewpoint*) ou interne (C-VPT: *Character's viewpoint*). Le point de vue externe correspond au choix discursif qui vise à dissocier narrateur et personnage. Il s'exprime en LSF par une distanciation corporelle du signeur par rapport à son énoncé gestuel: léger recul du buste, mise à distance des signes lexicaux, regard porté tour à tour sur les signes produits et sur l'interlocuteur avec lequel le contact est maintenu en permanence. Le narrateur extérieur s'adresse au narrataire. Le point de vue interne correspond au choix discursif opposé qui vise à associer narrateur et personnage. En LSF, le regard se détache alors de l'interlocuteur, les mouvements du buste et des épaules nécessaires à l'expression des verbes sont exécutés de façon nettement plus intense que lorsque le locuteur exprime un point de vue externe, les signes sont produits au plus près du corps et accompagnés de mouvements et de mimiques faciales mimétiques. Le corps du signeur fonctionnera comme proforme renvoyant au personnage. Bien évidemment le va-et-vient entre les deux points de vue est possible: en situation de point de vue interne, tout commentaire nécessitera, par exemple, un retour à une corporalité marquant à nouveau le point de vue externe. De même, une narration adoptant prioritairement le point de vue externe peut insérer des fragments narratifs internes. C'est au point de vue narratif interne que nous allons nous intéresser, le point de vue externe présentant des dynamiques sensiblement identiques à celles étudiées plus haut à la section 1.

2.2. LE CORPS COMME PROFORME GÉNÉRATRICE D'ESPACES

Dans une narration adoptant le point de vue interne – qui, comme nous l'avons dit plus haut, est le point de vue généralement privilégié par les locuteurs sourds –, le corps du signeur devient l'élément linguistique référant au personnage. Il est donc l'élément central, le pivot linguistique de la narration, c'est à partir de lui que vont être créés – en général par le regard – tous les espaces, essentiellement topologiques, nécessaires à la cohésion discursive. En général, une narration – spécialement lorsqu'elle est investie par l'imaginaire – commence par ce que nous pourrions nommer une «présentation thématique». Le point de vue est externe et le regard reste donc sur l'interlocuteur. Nous ne sommes pas encore dans le récit, mais dans la situation introductive rendue en français par «Il était une fois ...»,

en l'occurrence «Il était une fois un chien triste dans une forêt», qui pourrait traduire le sens des premiers éléments de l'exemple ci-dessous, que nous présentons sous la forme d'une transcription élaborée avec Bras et Risler⁸ qui, selon nous, met bien en relief la cohérence narrative.

2.2.1. La mise en place de la narration: le regard et le corps

num. élément	1	2	3	4	5	6	7	8	
translittération	BON	FORÊT	CHIEN	TRISTE	MARCHER	PLEUVOIR DESSUS	MARCHER	DÉGOULINER DESSUS	
M Gauche	5	5			U-PR-chien	volley	U-PR-chien	5 PR-liquide	
A Droite	5	5	plate	griffe	U-PR-chien	volley	U-PR-chien	5 PR-liquide	
I Espace					proche	en haut LOC 1	proche	tête	
N Mouvt					alterné lent X3	haut en bas X3	alterné lent X3	haut en bas X2	
regard	int	-----				vers le bas	haut LOC 1	-----	/vers le bas-----
buste					PR-chien	-----			
tête					PR-chien	-----			
mimique				triste	-----		intensif	triste-----	

Ainsi, comme le montre ce tableau, les éléments 1 à 4 de l'extrait sont l'annonce du thème de l'histoire, le regard est sur l'interlocuteur (int), et la mimique «triste» produite dans l'élément 4 sert de transition pour passer à la narration proprement dite, adoptant le point de vue interne. Les mains en forme de «U» vont construire le signe MARCHER-POUR-UN-CHIEN, situé très près du corps, et fonctionnent en quelque sorte comme des proformes du signe CHIEN produit en 3. La tête et le buste du signeur sont investis par cette fonction de proforme, de même que le regard qui va dès lors créer les espaces nécessaires, comme c'est le cas dans l'élément 6, où un locus est créé (LOC1)⁹, non pas tant parce que le signe PLEUVOIR y est exécuté, mais bien à cause de ce regard qui, en point de vue interne, délimite un espace narrativement pertinent. En effet, ce locus sera repris dans les éléments 10, 11 et 12 de la narration, où le signeur exprime que

8. Cette transcription a été élaborée dans un programme Émergence (2001-2005) financé par la Région Rhône-Alpes. Huit sourds de la région participent à ce programme. L'extrait est ici celui d'un discours produit par Evelyne Charrière, professeur de LSF à Annecy. Il comporte à ce jour 48 éléments transcrits dont nous ne donnons ici que quelques extraits nécessaires à l'analyse.

9. Il s'agit fondamentalement du même mécanisme de référence assuré par la spatialité qu'en instance de dialogue, mais les espaces de la narration ne sont pas présémantisés.

«la pluie se fait plus rare et que le soleil apparaît». Il est important de noter que sur les 48 éléments transcrits de la narration, la tête et le buste seront toujours utilisés comme proformes discursives jusqu'à l'élément 42 où le signeur investira le point de vue d'un autre personnage: un papillon.

Cependant, nous notons que dans la production de l'élément 28 LA-NUIT-TOMBE, un décrochage de la proforme corporelle PR-chien sur le buste et la tête du signeur, alors que le regard n'est pas dirigé vers l'interlocuteur. Ainsi, cet élément 28 reste ambigu: ce n'est pas du point de vue du personnage que la nuit est envisagée, mais ce n'est pas non plus clairement un commentaire du narrateur, puisque le regard n'est pas sur l'interlocuteur. Ce décrochage est également effectué aux éléments 39 et 40, comme nous le verrons plus loin.

Pour revenir à notre séquence, dans l'élément 8, nous pouvons considérer que les configurations manuelles sont ici des proformes, reprenant l'élément lexical PLEUVOIR. Nous avons donc ici une double utilisation des proformes puisque les mains renvoient à l'élément lexical PLEUVOIR, tandis que le corps – tête et buste – continue de renvoyer au personnage/narrateur: le chien. Dans la suite de l'histoire, le chien est de plus en plus triste et se sent de plus en plus seul. Il aperçoit bien une fleur, mais cela ne le reconforte pas. La nuit tombe et, fatigué, il souhaite trouver un endroit pour dormir.

2.2.2. Le jeu des proformes, du regard et de la spatialisation

La séquence qui inclut les éléments 33 à 41 nous paraît tout à fait exemplaire de la complexité des mécanismes à l'œuvre dans l'instance narrative que nous étudions.

num. élément	33	34	35	36	37	38
translittération	MARCHER	CHERCHER	VOIR	ARBRE	LÀ	MARCHER
M	Gauche	U PR-chien		Plate		
A	Droite	U PR-chien	Petite griffe	V	5	Index
I	Espace	Très proche		Neutre		
N	Mouvt	X1,5	Vers LOC4		PTE LOC4	X1,5
regard	Recherche		A gauch = LOC4		Sur LOC4	
buste	PR-chien					
tête	PR-chien					
mimique	soulagement					

num. élément	39	40	41
translittération	ALLER JUSQU'À	S'INSTALLER CONTRE	S'ENDORMIR CONTRE
M Gauche	5 PR-arbre-----		U PR-chien
A Droite	X PR-chien-----		U PR-chien
I Espace	G en LOC4-----		Très proche
N Mouvt	D jusqu'à G	D contre G X2	D et G croisés lentement
regard	sur main D-----		devant/fermés
buste			PR-chien Bascule LOC4'
tête			PR-chien
mimique			

En effet, plusieurs phénomènes nous apparaissent remarquables dans cette séquence.

- Le maintien de la proforme manuelle référant au chien (main gauche en forme de «U» plaquée sur le corps du signeur) durant l'émission des signes CHERCHER et VOIR dans les éléments 34 et 35 qui, avec les proformes «buste» et «tête», assure la cohérence du point de vue interne.
- La nécessité d'abandonner cette proforme pour l'expression du signe ARBRE qui, dans l'élément 36, est réalisé sur l'espace neutre et ensuite, en 37, localisé par un pointage LÀ sur l'espace (LOC4) créé par le regard dans l'élément discursif précédent 35. Là encore, alors même que le corps continue d'adopter le point de vue interne, il semble qu'il y ait une rupture narrative. Peut-être s'agit-il d'un «décrochage» du personnage lui-même, comme une rupture «intonative», où le personnage dirait – pour lui-même – «un arbre», puisque le regard reste sur le locus 4.
- La reprise, en 39, d'une structure très proche de celles que nous avons analysées dans le paragraphe portant sur la syntaxe des phrases et qui nous semble marquer la continuité intégrale entre les structures narratives et les structures dialogiques où l'une des configurations manuelles reprend le terme ARBRE et l'autre le terme CHIEN. Notons qu'il n'y a plus ici de proforme corporelle, le point de vue est plus distancié, sans cependant être un commentaire du locuteur. Il s'agit, nous semble-t-il, d'une transition discursivement nécessaire pour arriver à l'élément 41, où le corps va être à nouveau utilisé en proforme.

- De fait, il nous semble que l'élément 41 représente un procédé extrêmement fécond du jeu entre les proformes manuelles et les proformes corporelles : alors que jusque-là l'espace LOC4 était investi par la proforme PR-arbre, le buste du signeur va basculer vers ce locus en en recréant en quelque sorte une image (LOC4'), ce qui permet au signeur de réinvestir totalement le point de vue interne pour exprimer avec le corps (tête, buste et mains) que «le chien s'endort contre l'arbre».

Cette séquence nous paraît éclairer de façon magistrale le jeu complexe entre regard, proforme et espace dans la construction de la cohérence narrative. C'est sur cette notion de cohérence que nous souhaiterions conclure cette contribution – une conclusion qui bien sûr n'en sera pas une, d'autres recherches restant à faire.

3. LA COHÉRENCE: DES DYNAMIQUES ICONIQUES, CORPORELLES ET SPATIALES

Il nous semble donc que le moteur iconique de la LSF constitue un élément essentiel à la compréhension des phénomènes linguistiques à l'œuvre tant dans la phase que dans le discours narratif. C'est parce que les configurations manuelles et le corps peuvent se constituer en proformes, unités morphologiques particulières pour référer de façon anaphorique aux éléments lexicaux, que la cohérence tant phrastique que discursive est assurée. Néanmoins, ces proformes s'inscrivent dans le fonctionnement spatial de la langue, qui lui-même ne pourrait fonctionner sans le regard. Dans le dialogue, c'est parce que le regard est posé sur l'interlocuteur que nous savons que les espaces présémantisés sont disponibles pour le discours : un simple regard ou un pointage manuel pourra les activer ; dans la narration, c'est par le regard que seront créés, de façon anticipée, les espaces nécessaires à l'organisation textuelle. Il reste à décrire la systématité de ces procédés et à mieux comprendre quels sont les éléments qui favorisent, dans le discours, l'utilisation de proformes ou bien manuelles ou bien corporelles. D'après nous, la linguistique des langues gestuelles a tout intérêt à entrer dans l'analyse fine de ces séquences, plutôt que de les décrire de façon globale comme des «mises en scènes du réel». De notre point de vue, ce sont en effet bel et bien des procédés linguistiques, en relation étroite avec ceux d'anaphore et de cataphore – comme on peut l'observer pour les proformes –, fonctions dont le regard paraît souvent être également investi.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bras, G., A. Millet et A. Risler (2004). «Anaphores et deixis en LSF – Tentative d’inventaire des procédés», *Journée d’études internationales: La linguistique de la LSF: recherches actuelles, Revue Silexicales*, Université de Lille.
- Cuxac, C. (2000). *La langue des signes française: les voies de l’iconicité*, Paris: Ophrys.
- Dubuisson, C. (dir.) (1999). *Grammaire descriptive de la LSQ*, tome 1, 2^e éd., Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Engberg-Pedersen, E. (1989). «Proformes en morphologie, syntaxe et discours», dans *Études européennes en langue des signes*, Bruxelles: Irsa, p. 35-52.
- Johnston, T. (1992). «Spatial Syntax and Spatial Semantics in the Inflection of Signs for the Marking of Person and Location in AUSLAN», *International Journal of Sign Linguistics*, vol. 2, n° 1, p. 29-62.
- Klima, E. S. et U. Bellugi (1979). *The Signs of Language*, Cambridge: Harvard University Press.
- Liddell, S. (1990). «Four Functions of a Locus: Reexamining the Structure of Space in ASL», dans C. Lucas (dir.), *Sign Language Research. Theoretical Issues*, Washington, DC, Gallandet University Press, p. 176-198.
- McNeill, D. (1992). *Hand and Mind. What Gestures Reveals about Thought*, Chicago: University of Chicago Press.
- Millet, A. (1997). «Réflexions sur le statut du mouvement dans les langues gestuelles: aspects lexicaux et syntaxiques», *Lidil*, n° 15, LIDILEM, Université Stendhal, Grenoble III, p. 11-30.
- Millet, A. (1998). «Typologie des signes et structuration du lexique en LSF: réflexions autour de la notion d’Unité Linguistique Intermédiaire», S. Santi et al. (dir.), *Colloque Orage. Oralité et gestualité, Communication multimodale, interaction*, Paris: L’Harmattan.
- Millet, A. (2002). «Les dynamiques iconiques et corporelles en LSF», *Lidil*, n° 26, LIDILEM, Université Stendhal, Grenoble III, p. 27-44.
- Neidle, C., J. Kegl, D. MacLaughlin, B. Bahan et R.G. Lee (2000). *The Syntax of American Sign Language*, Cambridge, MA: The MIT Press.
- Neve, F.X. (1996). *Essai de grammaire de la langue des signes française*, Liège: Bibliothèque de la Faculté de Philosophie de Liège.
- Vercaingne-Ménard, A. et D. Pinsonneault (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, n° 89, p. 61-74.

LES SIGNES FATHER ET MOTHER REVISITÉS

Une famille lexicale franco-américaine

Yves DELAPORTE

RÉSUMÉ

Les relations entre les sourds et les sociétés au sein desquelles ils vivent sont inscrites dans leur langue. Lorsqu'ils sont créés, les signes sont le reflet d'un lieu, d'une époque, d'une culture. Puis, avec le temps, ces liens s'estompent. Des objets dont les formes avaient été stylisées pour produire des signes disparaissent et sont remplacés par d'autres; l'économie de la langue tend à éloigner de nombreux signes de leur iconicité initiale; des glissements sémantiques brouillent les significations. C'est alors que des étymologies spontanées fleurissent, souvent aussi fausses que celles des langues vocales. Une étymologie scientifique des langues des signes aura pour tâche d'en retracer l'histoire et

de partir à la recherche des étymons; et, au-delà, étape évidemment sans objet en langue vocale, de remonter jusqu'aux objets du monde susceptibles d'expliquer leur forme¹.

Pour illustrer cette démarche, nous avons choisi l'exemple d'une famille lexicale représentée notamment par les signes FATHER (figure 9.1) et MOTHER (figure 9.2), dont l'aire de répartition inclut le Québec². Si deux signes de la LS amér. sont connus dans le monde entier, ce sont bien ceux-là. Beaucoup de sourds français ont eu l'occasion de les entrapercevoir, car il n'en est pas un qui, ayant eu l'occasion d'aller aux États-Unis, ne se soit empressé de les exhiber à son retour comme une bizarrerie d'un fascinant exotisme, à cent lieues de la LS fr. Leur forme apparemment inexplicable et surtout l'aspect très spectaculaire de FATHER, main ouverte dressée sur la tête, contribuent à cette célébrité. Des millions de téléspectateurs de tous pays ont pu voir FATHER dans la série *Emergency*, lorsque le chirurgien Benton, un des héros de ce feuilleton télévisé, apprend laborieusement quelques signes pour communiquer avec son fils sourd.

La position relative de ces deux signes sur le visage, haute pour FATHER, basse pour MOTHER, est souvent interprétée comme un reflet de la hiérarchie sociale des sexes: la main portée au front pour FATHER indiquerait ainsi «*the head of the household*» (Costello, 1999). Une telle interprétation laisse quelque peu perplexe. S'il y a en effet un enseignement

-
1. Abréviations et conventions d'écriture: LS: langue des signes; fr.: français(e); amér.: américain(e). Les signes sont indiqués par leur traduction en capitales; leurs signifiés sont placés entre guillemets. Une barre oblique séparant deux mots indique qu'un signe possède deux sens distincts: le signe MONSIEUR/MADAME peut être traduit, selon le contexte, par monsieur ou par madame. La même barre oblique séparant deux mots anglais et français, p. ex., MAN/MONSIEUR, indique que le même signe, traduit en anglais par man et en français par monsieur, existe des deux côtés de l'Atlantique. Je remercie vivement Emily Shaw (interprète en LS amér.) et Edna Johnston (sourde) pour toutes les informations qu'elles m'ont communiquées.
 2. Comme la plupart des signes dont il sera question dans cet article, FATHER et MOTHER présentent des variantes de forme. Les prendre en considération, ce que la place impartie rendait impossible, aurait conduit à raffiner l'analyse mais non à la modifier. Une autre simplification concerne les traductions des signes américains qui varient notablement d'un auteur à l'autre, et parmi lesquelles j'ai dû faire des choix comportant une part inévitable d'arbitraire.

Figure 9.1
FATHER

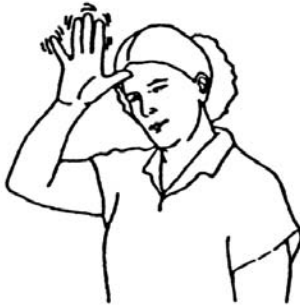


Figure 9.2
MOTHER



Source: Costello, 1994.

Source: Costello, 1994.

à tirer des premiers essais de construction d'une étymologie des langues signées (Delaporte, 2002), c'est que la création lexicale procède moins de considérations abstraites (hormis les métaphores empruntées au monde entendant, tels le cœur comme siège des sentiments ou le front comme siège des fonctions intellectuelles) que de la stylisation d'objets ou de gestes concrets; ce qui n'empêche évidemment pas qu'une fois créés et intégrés au système de la langue, les signes puissent être investis de sens abstraits, figurés, métaphoriques. Un exemple suffira, celui du signe fr. SCIENCE dans lequel les mains en griffes s'écartent sur la poitrine. Oléron (1974) y voit «une représentation du déploiement, de l'explicitation ou de l'explication que fournit la science», alors qu'il s'agit beaucoup plus trivialement du gril costal que les petits sourds pouvaient observer sur le classique squelette des cours de sciences naturelles. Ce genre de recours à une symbolique sophistiquée a toujours quelque chose de forcé, et s'avère faux chaque fois que les matériaux permettent de retracer l'histoire d'un signe. Nous allons voir que ceux qui nous occupent ici ne font pas exception à cette règle.

1. DES SIGNES AMÉRICAINS D'ORIGINE FRANÇAISE

Notre démonstration partira du signe MAN (figure 9.3), attesté depuis le début du xx^e siècle (Veditz, 1913) et également employé avec le sens de «*mister*». Aussi surprenant que cela puisse paraître, ce signe est d'origine française: nous l'avons recueilli, identique, chez d'anciennes élèves du quartier des filles de Chambéry, avec le sens de «monsieur» – la seule différence étant un petit rebond vers l'avant dont nous verrons plus loin

la signification (figure 9.4). Cette école, fermée dans les années 1960, était située à Pont-de-Beauvoisin (Savoie), village distant d'une trentaine de kilomètres de la ville de Chambéry. Les filles n'avaient aucun contact avec les garçons dont le quartier était à proximité immédiate de Chambéry, et encore moins avec des sourds adultes. Si la vie en autarcie a entraîné beaucoup de créations spontanées, elle a aussi favorisé la conservation de très anciens signes, préservés de l'évolution de la langue pratiquée dans des milieux plus ouverts.

Figure 9.3
MAN



Source: Costello, 1994.

Figure 9.4
MONSIEUR, Pont-de-Beauvoisin (Savoie)



Source: Dessin de l'auteur.

Comme nous allons le voir, ce signe MAN/MONSIEUR est l'étymon de plusieurs autres signes, tant français qu'américains. Pour la commodité de l'exposé, nous appellerons désormais *partie haute de l'étymon* la main ouverte, pouce posé sur le front, et *partie basse de l'étymon* la main ouverte, pouce posé sur la poitrine.

Dans la partie haute, nous reconnaissons le signe amér. FATHER. La parenté entre MAN/MONSIEUR et FATHER s'explique aisément par le fait qu'ils ont en commun le sème «homme». Cette parenté s'est d'ailleurs perpétuée en LS fr. contemporaine pour un tout autre signe qui, stylisant la moustache masculine, peut, à de minimes différences de forme près, habiller chacune des significations «homme», «père» et, dans certaines localités, «monsieur».

Les signes dialectaux français nous réservent une autre surprise. Avec une petite agitation des doigts, rigoureusement identique donc à FATHER, la partie haute se rencontre également en province. Nous avons

observé ce signe à Angers, où une école pour enfants sourds a été fondée aussi tôt qu'en 1777, quinze ans avant l'institution parisienne. Nous l'avons aussi observé à Clermont-Ferrand, où un dialecte pratiqué à l'école des Gravouses est si particulier qu'on le nomme localement, avec une pointe d'affection, *le gravousien*. Pour la poignée de personnes âgées qui le perpétuent, ce signe a à Angers le sens de « monsieur » et à Clermont-Ferrand celui de « père » : nouvelle preuve de l'interchangeabilité des sens « monsieur » et « père ».

Que ce soit sous la forme de l'étymon complet ou de sa seule partie haute, ces signes n'ont jamais été pratiqués à Paris, comme le prouve leur absence chez tous les auteurs du XIX^e siècle qui nous ont laissé d'abondantes descriptions des signes en usage dans la capitale. Or, ce siècle est aussi celui de la création d'une multitude d'écoles pour enfants sourds sur le territoire français, répandant partout le dialecte parisien puisqu'il n'est pas un enseignant de province qui n'allât alors se former rue Saint-Jacques. Les signes de Pont-de-Beauvoisin, Angers, Clermont-Ferrand ne peuvent donc être apparus qu'antérieurement à l'institutionnalisation de l'éducation des enfants sourds. L'étendue de leur aire de répartition, de l'ouest au sud-est de la France, suffit d'ailleurs à suggérer leur ancienneté.

Comment ces signes sont-ils passés en territoire américain tout en restant parfaitement inconnus en France même ? Nous savons que l'une des sources de la LS amér. est le dialecte parisien du début du XIX^e siècle, introduit par Laurent Clerc à partir de 1817. Or, Clerc est né à moins de cent kilomètres de Chambéry. Il n'est pas difficile de reconstituer ce qui s'est passé : il a pratiqué ces signes pendant son enfance ; puis, arrivé à l'âge de douze ans à l'institut Saint-Jacques, il les a abandonnés, de même que des générations de petits provinciaux entendants arrivant à Paris ont dû apprendre à se conformer à la norme langagière de la capitale. Devenu plus tard enseignant sur le Nouveau Continent, loin du regard inquisiteur de l'abbé Sicard, libre de toute attache, il a repris pour lui-même et enseigné aux petits sourds américains ces signes de son enfance.

2. UNE ORIGINE CONCRÈTE : LE COSTUME ARISTOCRATIQUE

Quelle est l'origine de l'étymon ? Autrement dit, quels objets du monde stylise-t-il ? Un premier élément de réponse nous est fourni par le signe parisien MONSIEUR/MADAME, tel que le dessinent et le commentent Pélissier (1856) puis l'abbé Lambert (1865), respectivement professeur

(sourd-muet) et aumônier à l'institution de Paris. Devant ces illustrations, nous n'avons aucune difficulté à reconnaître la partie basse de l'étymon (figure 9.5).

Figure 9.5
MONSIEUR, MADAME, Paris



Source : Lambert, 1865.

En même temps que le signe, Pélissier et Lambert dessinent l'objet qu'il représente : c'est le *jabot*, ornement de dentelle cousu sur la chemise masculine, dont les volutes sont évoquées par un mouvement en zigzag. Pour lever la polysémie du signe MONSIEUR/MADAME, Lambert le fait précéder de HOMME ou FEMME ; ce qui le conduit à traduire textuellement MONSIEUR par «*homme jabot*» et MADAME par «*femme jabot*».

Mais comment un élément vestimentaire aussi exclusivement masculin que le jabot aurait-il pu être utilisé pour désigner indifféremment l'homme et la femme ? Pélissier est conscient qu'il y a là une difficulté, puisqu'il prend soin de préciser que «*jabot signifie bien vêtu*» ; autrement dit, *jabot* ne devrait pas être pris au pied de la lettre, mais seulement considéré comme un archétype de l'élégance, généralisable aux deux sexes.

L'argument est peu convaincant, et la réalité moins alambiquée : si Pélissier et Lambert rapportent au jabot la main portée à la poitrine, c'est tout simplement parce que c'était à leur époque la pièce en usage à cet emplacement du costume masculin, et que rien d'équivalent n'existait alors dans le costume féminin. Mais puisque nous avons établi l'ancienneté de l'étymon de ce signe, rien ne nous empêche de nous tourner vers d'autres pièces remplissant la même fonction ornementale, aussi bien sur l'habit féminin que sur l'habit masculin. Les costumes de l'aristocratie française des XVII^e et XVIII^e siècles nous en offrent des exemples probants avec le corset, ou *gourgandine*, richement orné (figure 9.6) et la *cravate* de dentelle (figure 9.7).

Figure 9.6
Gourgandine ornée
 d'une échelle de rubans (vers 1700)



Source: Agron, s. d.

Figure 9.7
Cravate de dentelle et tricorne
 orné de plumes d'autruches (vers 1700)



Source: Agron, s. d.

Quant à la partie haute de l'étymon, elle réfère à l'évidence à une autre pièce vestimentaire spectaculaire, la coiffure masculine portée à la même époque, ornée de plumes d'autruche (figure 9.7). Mais il y a plus: dans le dialecte de Pont-de-Beauvoisin, COQ en est un parfait homonyme (figure 9.8). Il est tentant d'interpréter cette homonymie comme une métaphore, le gentilhomme emplumé évoquant l'image d'un coq orgueilleux. Le lexique de la LS fr. doit beaucoup à de telles productions humoristiques qui se démotivent rapidement dès qu'elles sont incorporées au système de la langue. Cette intégration achevée, l'oscillation des doigts dans MONSIEUR à Angers et dans PÈRE à Clermont-Ferrand, maintenue en Amérique dans FATHER, a pu évoquer les plumes de la coiffure agitées par le vent.

Figure 9.8
COQ, Pont-de-Beauvoisin (Savoie)



Source: Dessin de l'auteur.

3. DÉRIVÉS ET COMPOSÉS

La partie haute de l'étymon n'a pas produit d'autres dérivés que le signe PÈRE/FATHER, demeuré cantonné en France à quelques localités rurales mais promis en Amérique à un bel avenir. La partie basse, en revanche, a produit toute une série de dérivés et composés.

Le signe polysémique MONSIEUR/MADAME en usage à Paris au XIX^e siècle s'est scindé en deux homonymes, dont chacun n'a conservé que l'un des deux sens initiaux. À Paris, cela a été MONSIEUR ; le mouvement en zigzag s'est maintenu jusqu'au milieu du XX^e siècle avant de se réduire à un petit tapotement du pouce sur la poitrine (figure 9.9). Si les sourds français qui s'étonnent de l'étrangeté de FATHER n'ont jamais songé à faire le rapprochement avec le banal signe MONSIEUR, c'est qu'il leur manquait la pièce essentielle du puzzle, celle qui réunit ces deux signes en un seul, autrement dit le MONSIEUR savoyard ou le MAN américain.

Figure 9.9
MONSIEUR,
Paris, 2004



Source : Dessin de l'auteur.

Figure 9.10
SIGNORA
«madame», LS ital.



Source : Radutzky, 2001.

Figure 9.11
MADAME,
Chambéry, 1982



Photographie redessinée
par l'auteur.

À Marseille, cela a été MADAME. L'aire de répartition de ce signe s'étend jusqu'en Italie (figure 9.10). À Chambéry, MADAME s'est adapté à l'évolution du costume féminin : le pouce de la main ouverte suit le contour d'un décolleté (figure 9.11).

La partie basse de l'étymon se reconnaît également dans le signe CIVIL, la main parcourant toute la longueur de l'emplacement du jabot (figure 9.12). Le jabot du costume civil contrastait avec le rabat de la soutane des prêtres, situé au même endroit : «civil» entre ici en opposition avec «religieux», distinction autrefois essentielle dans les institutions pour enfants sourds.

Figure 9.12
CIVIL



Source: Girod *et al.*, 1990.

Figure 9.13
PROFESSEUR



Source: Moody *et al.*, 1986.

La partie basse de l'étymon se reconnaît enfin dans le signe actuel PROFESSEUR (figure 9.13). C'est un dérivé tardif de MONSIEUR, dont il ne diffère que par le mouvement: en contexte scolaire, *monsieur* et *professeur* sont associés dans le syntagme *monsieur le professeur* ou bien commutent l'un avec l'autre, par exemple dans la salutation rituelle *bonjour monsieur*, *bonjour maître*.

Aujourd'hui, l'origine des signes MONSIEUR, MADAME, CIVIL, PROFESSEUR est parfaitement obscure pour leurs locuteurs: le lien étymologique a été rompu dans les consciences. Aux États-Unis, d'autres dérivations n'ont pas entraîné une telle rupture. Le lien reste solide entre la partie basse de l'étymon et la notion de «bel habit» héritée des siècles passés. FANCY (figure 9.14) garde ainsi la trace de son origine par ses autres emplois, «*deluxe, elegant, grand, luxury*» (Costello, 1994).

Figure 9.14
FANCY



Source: Costello, 1994.

De même le signe POLITE (figure 9.15) est-il avec raison interprété par le même auteur comme «*the ruffles on an old-fashioned shirt worn in polite society*» (Costello, 1999). Ce signe est associé avec d'autres pour former des composés. Tout d'abord, MALE suivi de POLITE, «gentleman» (figure 9.16). La traduction *gentle* «noble» proposée par Long (1918) pour le second composant conviendrait mieux ici; elle confirme l'origine aristocratique de tous ces signes. Quant au premier composant, c'est un emprunt à la LS fr. du XIX^e siècle qui stylise le geste de «prendre son chapeau pour saluer» (Brouland, 1855).

Figure 9.15
POLITE



Source: Costello, 1994.

Figure 9.16
GENTLEMAN



Source: Dessin de l'auteur.

Ensuite, FEMALE suivi de POLITE, «*lady*» (figure 9.17). Un petit rebond vers l'avant, déjà présent dans le signe savoyard MONSIEUR, souligne le volume de la dentelle. Le premier composant est un emprunt à la LS fr. du XIX^e siècle qui représente la bride des coiffes féminines (Lambert, 1865). L'ensemble est correctement interprété par Sternberg (1994) comme «*a female with a ruffled bodice, i.e. an elegantly dressed woman, a lady*».

MOTHER étant à WOMAN ce que FATHER est à MAN, il semble aller de soi que le composé WOMAN (figure 9.18) soit formé de MOTHER suivi de POLITE. Nous ne saurions cependant exclure une autre explication: WOMAN pourrait tout aussi bien dériver de LADY, l'ouverture de la main dans le premier composant étant due à l'attraction du second composant, par anticipation de sa forme lors de la réalisation du signe. C'est en effet une tendance avérée en LS amér. (Frishberg, 1975) comme en LS fr. (Delaporte, 2004) qu'un signe composé comprenant deux formes différentes de la main évolue vers un signe où n'en subsiste plus qu'une seule.

Figure 9.17
LADY



Figure 9.18
WOMAN



Source : Dessin de l'auteur.

Source : Costello, 1994.

4. LE SIGNE MOTHER

Au sein de cette famille lexicale, MOTHER (figure 9.2) constitue une exception : mis à part le cas particulier de WOMAN que nous venons d'évoquer, c'est le seul signe qui ne se réalise ni en position haute sur le front, ni en position basse sur la poitrine, mais à un emplacement intermédiaire : sur la joue ou le menton. Aucun élément vestimentaire ne pouvant justifier cet emplacement, c'est donc que MOTHER se réalisait initialement sur la poitrine, comme tous les signes appartenant à cette famille et comprenant le sème « femme » : en France MADAME, en Italie SIGNORA, en Amérique LADY.

Il reste à comprendre pourquoi MOTHER est remonté sur le visage. Nous devons faire appel ici à une autre tendance évolutive, le raccourcissement du mouvement qui relie deux points de contact avec le corps : c'est ainsi que le signe fr. CROIRE qui, au XVIII^e siècle, allait du front au cœur, puis au XIX^e siècle du front au cou, ne va plus aujourd'hui que du front au menton. C'est l'une des nombreuses formes que prend l'économie gestuelle au cours de l'histoire des signes. Or, MOTHER est relié à FATHER dans le composé PARENTS (figure 9.19). Le trajet de la main s'est raccourci en faisant remonter MOTHER depuis la poitrine vers le visage. Dans cette remontée vers le haut, MOTHER a pu également subir l'attraction de FEMALE réalisé avec le pouce glissant sur la joue.

Figure 9.19
PARENTS



Source: Costello, 1994.

CONCLUSION

C'est donc toute une famille de signes qui, dans l'Ancien et le Nouveau Monde, puise son origine dans les habits des beaux messieurs et des belles dames de l'aristocratie, tels que les percevaient les sourds-muets de la France rurale d'avant la Révolution : en France même, MONSIEUR, PÈRE, MADAME, CIVIL, PROFESSEUR ; aux États-Unis, MAN, FATHER, MOTHER, FANCY, POLITE et les composés GENTLEMAN, LADY, WOMAN, PARENTS. En en faisant la démonstration, nous avons voulu illustrer quelques règles de méthode : la recherche étymologique doit prendre en compte aussi bien l'histoire des choses – ici, le costume – que l'histoire des signes ; ses résultats sont d'autant plus assurés qu'elle prend en considération des familles lexicales et non des signes isolés, et que l'analyse peut s'organiser en faisceaux de preuves. Il lui faut nécessairement s'appuyer sur la connaissance des tendances évolutives impulsées par l'économie gestuelle, de même que l'étymologie des mots s'appuie sur la phonétique historique. Enfin et surtout, elle ne saurait se passer de longues et patientes enquêtes de terrain pour recueillir des signes régionaux qui, en France, disparaissent dans l'indifférence générale devant la poussée inéluctable du dialecte parisien, aujourd'hui baptisé « langue des signes française ». Ce travail ingrat trouve sa récompense lorsque, des mains de sourds âgés, anciens élèves de modestes écoles de province, surgissent des signes qui tissent des liens insoupçonnés à travers le temps et l'espace.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Agron, S. (s. d.). *Précis d'histoire du costume*, Paris: Lanore [vers 1950].
- Brouland, J. (1855). *Explication du tableau spécimen d'un dictionnaire des signes du langage mimique*, Paris: Institution impériale des Sourds-muets.
- Commission de langage gestuel (1982). *S'exprimer dans l'espace*, Chambéry: Maison savoyarde des sourds.
- Costello, E. (1994). *American Sign Language Dictionary*, New York: Random House.
- Costello, E. (1999). *Concise American Sign Language Dictionary*, New York: Random House.
- Delaporte, Y. (2002). *Les sourds, c'est comme ça: ethnologie de la surdimutité*, Paris: Maison des sciences de l'homme.
- Delaporte, Y. (2004). «Deux siècles d'histoire de la langue des signes française: les tendances évolutives», *Actes des Journées d'études internationales «La linguistique de la langue des signes française: recherches actuelles»*, Université de Lille.
- Frishberg, N. (1975). «Arbitrariness and Iconicity: Historical Change in American Sign Language», *Language*, vol. 51, n° 3, p. 696-719.
- Girod, M., A. Vouc'h et A.-C. Dufour (1990). *La langue des signes*, tome 3, *Dictionnaire bilingue élémentaire*, Vincennes: éditions IVT.
- Lambert, abbé (1865). *Le langage de la physionomie et du geste mis à la portée de tous*, Paris: Lecoffre.
- Long, J.S. (1918). *The Sign Language*, réédition 1952, Omaha: Dorothy Long Thompson.
- Moody, B., A. Vouc'h et M. Girod (1986). *La langue des signes*, tome 2, *Dictionnaire bilingue élémentaire*, Vincennes: éditions IVT.
- Oléron, P. (1974). *Éléments de répertoire du langage gestuel des sourds-muets*, Paris: Éditions du CNRS.
- Pélissier, P. (1856). *Iconographie des signes faisant partie de l'enseignement des sourds-muets*, Paris: Paul Dupont.
- Radutzky, E. (2001). *Dizionario bilingue elementare della lingua italiana dei segni*, Roma: Edizioni Kappa.
- Sternberg, M. (1994). *American Sign Language Dictionary*, New York: Harper Collins.
- Veditz, G. (1913). Dans *The Preservation of American Sign Language* (2003). Cd-rom avec George Veditz, E.M. Gallaudet, Burtonsville (MD): Sign Media Inc.

DE LA MODALITÉ ET DE LA TYPOLOGIE DANS L'ACQUISITION DES NOMS ET DES VERBES EN LANGUE DES SIGNES BRITANNIQUE

Isabelle BARRIÈRE

Gary MORGAN

Bencie WOLL

Sian HURREN

RÉSUMÉ

L'objet principal des études sur l'acquisition de la langue maternelle est de distinguer les principes universels de ceux qui sont déterminés par les traits typologiques spécifiques à chaque langue (Slobin, 1985). L'étude de l'acquisition des langues signées présente un intérêt supplémentaire puisque à ces deux thèmes vient s'ajouter une dimension supplémentaire: celle de la modalité visuo-gestuelle. Notre étude, qui se fonde sur un corpus longitudinal recueilli chez un enfant natif de la langue des signes

britannique (BSL), décrit l'acquisition des noms et des verbes. Le nombre de signes produits vers l'âge de deux ans est limité par rapport aux résultats obtenus dans les langues orales. Quant à l'analyse sémantique et lexicale des noms, notre étude révèle, d'une part, un profil similaire à celui observé dans de nombreuses langues orales et, d'autre part, le fait que les signes iconiques constituent une très faible proportion des premiers signes produits par notre sujet. L'analyse phonologique des signes produits par notre sujet révèle des processus de substitution similaires aux erreurs d'articulation des enfants locuteurs natifs d'une langue orale. L'acquisition des verbes et de l'accord sujet/objet- verbe, qui concerne une sous-catégorie lexicale déterminée par la sémantique du verbe (aspect événementiel) et par sa syntaxe (transitivité), est influencée par des traits typologiques que certaines langues orales arborent aussi. La modalité visuo-gestuelle, en particulier certains processus morphophonologiques et l'environnement linguistique, a aussi un impact sur le développement. Les résultats de notre analyse montrent que, comme dans la plupart des langues orales, le vocabulaire précoce est dominé par les noms (Gentner, 1982) et, comme en langue des signes américaine, l'iconicité n'a pas de rôle facilitateur (Meier, 1981). Ils révèlent aussi que le profil développemental qui émerge de cette étude de cas n'est pas surprenant par rapport aux langues orales comme le géorgien qui arborent des traits typologiques communs. Enfin, comme dans d'autres langues signées, les marques d'accord émergent relativement tard (Meier, 2002) et l'environnement linguistique, qui ne contient pas systématiquement les flexions obligatoires, semble y contribuer.

L'objet principal des études sur l'acquisition de la langue maternelle est de distinguer les principes universels de ceux qui sont déterminés par les traits typologiques spécifiques à chaque langue (Slobin, 1985). Aussi, l'étude de l'acquisition des langues signées présente-t-elle un intérêt particulier puisque à ces deux thèmes vient s'ajouter une dimension supplémentaire: celle de la modalité visuo-gestuelle dans laquelle ces langues sont perçues et produites. L'étude que nous présentons ici documente l'acquisition des noms et des verbes chez un enfant sourd exposé à la BSL depuis sa naissance. Le profil qui s'en dégage est comparé à l'acquisition des langues parlées et à d'autres langues signées. Cette comparaison

nous permet de séparer les influences dues à la modalité et le rôle de la typologie sur l'acquisition. Nos résultats apportent aussi une contribution importante aux débats théoriques actuels sur les principes qui sous-tendent le développement lexical et morphosyntaxique dans l'acquisition d'une langue première.

1. LA MÉTHODE

Notre étude se fonde sur des données longitudinales recueillies chez un garçon sourd entre l'âge de 22 mois et trois ans. Mark, pseudonyme par lequel nous le désignerons, est exposé à la BSL depuis sa naissance : ses parents et ses trois frères et sœurs sont tous des signeurs natifs. Cette situation ne s'applique qu'à une minorité (10%) d'enfants sourds : la plupart des enfants sourds (90%) ont en effet des parents entendants et ne sont pas exposés à une langue signée dès leur naissance (Liben, 1978). Il n'existe actuellement aucune norme standardisée pour l'acquisition de la BSL avant trois ans, tandis qu'une batterie de tests est maintenant disponible pour les enfants de trois ans et plus¹ (Herman *et al.*, 1999; Herman *et al.*, 2004). Aucune étude sur la variation individuelle dans l'acquisition précoce de la BSL n'a été effectuée. Il est donc important de traiter les résultats qui émergent de cette étude de cas comme des données exploratoires. Des chercheurs sourds et entendants ont filmé Mark dans des contextes de communication avec sa mère et ses frères et sœurs pendant 16 séances de deux à trois heures. (Ces données sont listées dans le tableau 10.1.) Les vidéos ont été transcrites et codées par les chercheurs.

2. L'ACQUISITION DES NOMS

Les études sur les premiers stades du développement lexical visent à identifier l'âge auquel les premiers mots sont produits, les catégories sémantiques qu'ils représentent, l'émergence de différentes catégories lexicales (noms, verbes, adjectifs, etc.) et les principes qui sous-tendent les premiers stades

1. Il n'existe pas de test standardisé en BSL pour les enfants de moins de trois ans, mais une version BSL du *Mac Arthur-Bates Communicative Development Inventory* est en préparation. Il existe une batterie de tests standardisés pour les enfants de trois ans et plus qui permet d'évaluer la compréhension (Herman, Woll et Holmes, 1999) et la production (Herman, Grove, Holmes, Morgan, Sutherland et Woll, 2004). Cyril Courtin et Michel Deleau préparent une batterie de tests similaire pour évaluer la compréhension de la langue des signes française.

Tableau 10.1
Collecte des données

Séance d'enregistrement	Durée (nombre d'heures)	Âge de l'enfant (année; mois, jour)
1.	2	1;10,5
2.	3	1;10,19
3.	2	1;11,8
4.	2	2;1,18
5.	3	2;2,24
6.	3	2;3,2
7.	3	2;3,16
8.	2	2;4,13
9.	3	2;5,13
10.	2	2;6,3
11.	2	2;6,23
12.	3	2;8,13
13.	2	2;9,19
14.	2	2;10,9
15.	2	2;11,0
16.	3	3;0,1

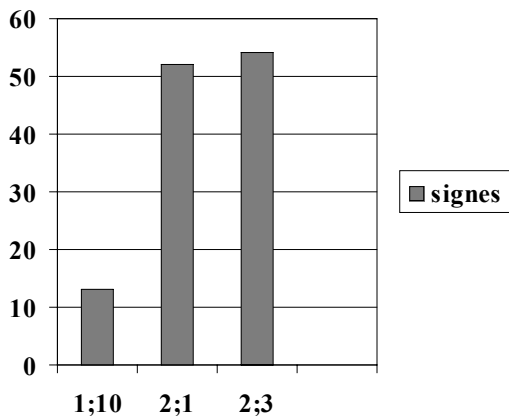
du développement lexical. Nous explorons chacun de ces aspects de la production des signes chez Mark et nous abordons aussi une question que la modalité visuo-gestuelle met en jeu : le rôle de l'iconicité dans les premiers stades du développement lexical.

Afin d'identifier le nombre de signes produits par Mark, nous avons retenu les critères suivants (adaptés de Kyle, Ackerman et Woll, 1990) : exclusion des imitations et utilisation du même signe dans différents contextes. Les données quantitatives présentées à la figure 10.1 émergent de l'analyse des données des trois premières séances et représentent le nombre de signes différents produits par Mark à différents âges. La première séance a été filmée une semaine après l'émergence des premiers signes observés par la maman de Mark.

Par rapport aux moyennes obtenues chez les enfants exposés aux langues parlées, le nombre de signes utilisés par Mark à cet âge est limité. Nos résultats ne confirment donc pas ceux des premières études sur la production des premiers signes qui n'utilisaient pas de critères stricts afin de distinguer les gestes et les premiers signes, et qui rapportaient donc la

production d'un nombre plus élevé de comportements gestuels – incluant ainsi signes et gestes – par rapport aux premiers mots dans les langues parlées (Schlesinger et Meadow, 1972; Williams, 1976; McIntire, 1977). En revanche, nos résultats sont similaires à ceux de Ackerman *et al.* (1990) et Kyle, Ackerman et Woll (1990) d'après lesquels un nombre limité de signes est identifié à partir de 18 mois. La modalité gestuelle dans laquelle les langues signées sont produites met en jeu une maturation plus précoce de la motricité manuelle que de la coordination articulo-phonatoire, ainsi que des articulateurs plus visibles, ce qui facilite les possibilités de correction de la part des parents (Bonvillian *et al.*, 1983 et 1985). Ces avantages ne semblent pas toutefois déterminer l'âge auquel les premiers signes sont produits.

Figure 10.1
L'émergence des premiers signes



L'analyse sémantique de la production lexicale de Mark révèle que la majorité de ses signes évoquent des animaux, des objets et des actions (pour plus de détails, voir Morgan, Barrière et Woll, 2003), comme les premiers mots identifiés dans l'acquisition des langues orales. En ce qui concerne la distinction des catégories lexicales, nous avons utilisé les critères suivants pour distinguer les deux catégories qui dominent la production de Mark, les noms et les verbes :

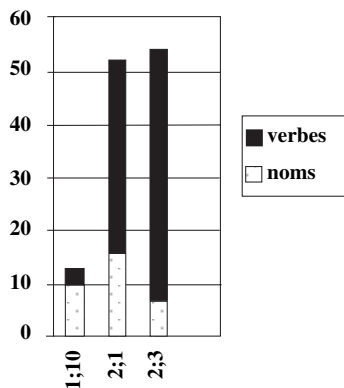
- a) l'utilisation de paires nom et verbe, par exemple POISSON/ PÊCHER, dans la même séance;
- b) lorsque le contraste phonologique est minime entre le nom et le verbe, comme entre VOITURE et CONDUIRE, ce verbe se

caractérisant par un mouvement plus ample et plus lent (contraste comparable par exemple entre *'record* [nom] et *re'cord* [verbe] en anglais qui se distinguent par la place de l'accent tonique [']), les catégories nom et verbe n'ont été attribuées que si le contraste entre les deux items est perceptible par des signeurs natifs;

c) les indices contextuels.

Les résultats sont présentés dans la figure 10.2.

Figure 10.2
Émergence des différents noms et verbes produits



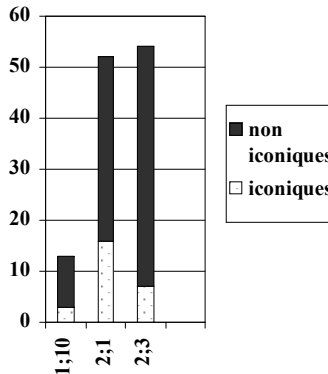
Comme dans beaucoup de langues orales, nous avons observé ici un plus grand nombre de noms que de verbes dans les trois premières séances. L'émergence des verbes apparaît plus tardive que dans la plupart des langues orales jusqu'à maintenant. Par exemple, les résultats obtenus dans l'analyse quantitative des mots produits par des enfants anglophones natifs d'environ 18 mois montrent qu'ils produisent entre 13% (Nelson, 1973) et 16% de verbes (Benedict, 1979), tandis que ceux obtenus auprès de francophones du même âge révèlent des proportions plus élevées – environ 20%, d'après les études de Bassano (1998, 2000). La proportion de verbes augmente et constitue plus de 25% entre 19 et 22 mois, d'après les données que Gentner (1982) a recueillies chez les enfants en train d'acquérir l'anglais, l'allemand, le turc, le japonais, le kaluli et le mandarin. Les résultats de nos analyses sur les énoncés de Mark montrent que la proportion de verbes qu'il produit est beaucoup plus faible à l'âge de 1;10 que ce que Gentner (1982) a observé dans les langues parlées.

Une minorité d'items linguistiques dans les langues signées peuvent être qualifiés d'iconiques (Pizzuto et Volterra, 2000). Trask définit l'iconicité de la façon suivante: il s'agit «d'une corrélation directe entre une notion conceptuelle et sa représentation linguistique» (Trask, 1993, p. 131). Il est important de noter que les signes iconiques ne le sont pas tous de la même manière. Par exemple, le signe qui signifie PARIS en BSL évoque la forme de la tour Eiffel. Afin d'établir le lien entre le signe et le concept, il faut connaître l'existence et la forme du célèbre monument ainsi que son emplacement géographique. Beaucoup de signes en BSL, y compris certains noms d'animaux (comme CHAT, SOURIS, COCHON), sont iconiques d'une autre façon: ils évoquent des traits physiques caractéristiques. Par exemple, le signe CHAT évoque la forme des moustaches. Si les jeunes enfants étaient capables d'utiliser cet aspect de l'iconicité, cela irait à l'encontre de l'hypothèse du biais de l'objet entier (*whole object bias hypothesis*) (Markman, 1994) selon laquelle les enfants tendent à associer les mots avec les entités entières plutôt qu'avec certaines de leurs parties spécifiques.

Afin de déterminer le rôle de l'iconicité dans la production lexicale précoce, les versions adultes des signes produits par Mark ont été classifiées comme iconiques ou non iconiques. Ce codage a été effectué par deux adultes non-signeurs à qui nous avons demandé de déterminer la signification de chaque signe: lorsqu'ils ont réussi à en donner la signification, les signes ont été qualifiés d'iconiques (pour les détails de cette analyse, voir Morgan, Barrière et Woll, 2003).

Figure 10.3

Nombre des différents signes iconiques et non iconiques produits



Les résultats de cette analyse quantitative (figure 10.3) révèlent que la proportion des signes iconiques est faible par rapport au vocabulaire total produit par Mark. Il est aussi intéressant de noter que la production de ces signes iconiques par Mark contient le même type de substitutions phonologiques que certains de ses autres signes. Ainsi :

- a) le signe ARBRE, qui nécessite le positionnement vertical de l'avant-bras et l'ouverture de la main, est signé par Mark avec l'avant-bras en position horizontale ;
- b) le signe COCHON, qui consiste en un mouvement circulaire du poing fermé devant le nez (évoquant le nez du cochon), est produit par Mark devant sa poitrine ;
- c) le signe CHAT, qui se fait devant la bouche (et qui évoque la forme de la moustache), est produit par Mark devant sa hanche droite.

Les signes iconiques produits par Mark font donc l'objet de substitutions comparables aux erreurs de voisement ou de lieu d'articulation chez les enfants locuteurs de langues orales. En ce qui concerne l'absence d'effet de l'iconicité sur le vocabulaire précoce, les résultats *a)* diffèrent de ceux obtenus chez des apprenants adultes de la BSL qui assimilent plus facilement les signes iconiques et s'en rappellent mieux ; et *b)* reproduisent ceux obtenus chez ceux qui ont acquis l'ASL comme langue maternelle (Orlansky et Bonvillian, 1984), ce qui montre que l'iconicité ne facilite pas les débuts du développement lexical.

Certaines caractéristiques émergent de cette étude. Un petit nombre de signes, y compris de noms et de verbes, caractérise la production lexicale précoce de Mark. Étant donné que notre étude se fonde sur un seul cas, il nous est impossible de conclure que ce profil développemental est applicable à tous les enfants sourds locuteurs de la BSL. Cette étude nous a aussi permis d'identifier la proportion plus élevée de noms que de verbes dans les trois séances analysées ; d'observer les mêmes catégories sémantiques que dans le vocabulaire précoce des jeunes enfants locuteurs d'une langue orale ; de confirmer que le faible effet de l'iconicité sur le développement précoce observé en BSL est comparable à celui décrit pour l'ASL ; et enfin de rapporter des erreurs phonologiques comparables à celles observées dans l'acquisition d'autres langues signées et orales.

3. L'ACQUISITION DES VERBES

L'étude de l'acquisition des verbes dans les langues parlées s'est concentrée sur deux thèmes: les traits morphologiques des verbes dans les premiers énoncés complexes et l'âge auquel apparaissent les sous-catégories lexicales (qui permettent de distinguer les verbes qui sélectionnent un objet – les transitifs – de ceux qui n'en sélectionnent pas – les intransitifs) .

Les traits de la flexion de l'accord sont intéressants en BSL pour deux raisons: *a)* ils mettent en jeu les sous-catégories lexicales qui se distinguent par leur sémantique (valeur aspectuelle) et leur syntaxe (transitivité) et *b)* ils ont fait l'objet de nombreuses études sur l'acquisition des langues parlées. Sutton-Spence et Woll (1999) distinguent trois sous-catégories de verbes en BSL:

- a)* les verbes spatiaux qui utilisent l'espace topographique, et qui arborent des indices de manière, d'aspect, de localisation et de mouvement;
- b)* les verbes simples qui arborent des indices de manière et d'aspect;
- c)* les verbes qui s'accordent: ils utilisent l'espace non topographique et portent des indices de manière, d'aspect, de personne et de nombre (pour le sujet et l'objet). Ils constituent l'objet de cette étude.

Les langues diffèrent par la façon dont elles marquent l'accord entre le verbe et ses arguments. L'espagnol, par exemple, a une riche morphologie verbale qui marque l'accord de la personne et du nombre pour le sujet. En revanche, l'anglais ne marque l'accord du verbe ouvertement qu'avec la troisième personne du singulier grâce au suffixe *-s*. Comme en espagnol, en BSL, les verbes ont une morphologie riche: ils sont fléchis pour la personne et le nombre. Cependant, à la différence de l'anglais et de l'espagnol, en BSL, les verbes arborent les marques de l'accord avec le sujet et l'objet. La BSL comme les autres langues signées diffère par la manière dont ce riche système de flexions verbales est réalisé. En anglais, dans l'exemple 10.1, l'ordre des mots et le marqueur de la troisième personne du singulier indiquent «qui fait quoi à qui».

Exemple 10.1

The girl asks the boy

La fille demander – 3^e personne du singulier le garçon

La fille demande au garçon.

La même proposition est exprimée différemment en BSL. Les verbes d'accord utilisent en effet des procédés spécifiques à la modalité visuo-gestuelle. Deux types de marqueurs de personne et de nombre existent pour les verbes qui s'accordent. Le premier type de marqueurs est utilisé dans l'exemple 10.2. La figure 10.4 illustre le mouvement de droite (i) à gauche (j) du signe verbal DEMANDER.

Exemple 10.2

GARCON_j PTÉ_j FILLE_i PTÉ_i iDEMANDE_j

La fille demande au garçon.

Figure 10.4

Mouvement du verbe DEMANDER

entre deux points de l'espace représentant les arguments du verbe



Le signeur établit des indices pour les deux syntagmes nominaux (SN) en pointant vers des endroits spécifiques dans l'espace utilisé pour signer. Une fois que les endroits sont établis pour chaque syntagme, le signeur fléchit le verbe DEMANDER entre ces deux endroits afin d'exprimer les marques d'accord.

La seconde option pour marquer le nombre et la personne consiste à déplacer le verbe qui s'accorde à partir du signeur qui agit comme sujet de la troisième personne. L'exemple 10.3 illustre cette construction. La figure 10.5 illustre le mouvement du signe entre le signeur interprété comme 3^e personne et la marque spatiale de la 3^e personne.

Exemple 10.3GARCON_j PTÉ_j FILLE_i iDEMANDE_j

La fille demande au garçon.

Figure 10.5

Mouvement du verbe DEMANDER entre le signeur représentant le lieu du sujet de la 3^e personne et un point de l'espace représentant l'objet du verbe



L'association entre l'acquisition de l'accord dans les langues signées et l'acquisition des langues agglutinantes (Newport et Meier, 1986), ne nous paraît pas adéquate. En effet, les langues agglutinantes comme le turc et l'inuit ont des morphes portemanteaux qui sont ordonnés de façon linéaire (Spencer, 1991). Sandler (1999) et Brentari (2002) ont montré que certains processus morphophonologiques dans les langues signées sont non concaténatifs : les traits phonologiques qu'ils mettent en jeu sont séquentiels mais non adjacents. De ce point de vue, les langues signées sont plus proches des langues sémitiques que du turc ou de l'inuit. Ce type de processus non concaténatif caractérise l'accord en BSL décrit ci-dessus.

La BSL se distingue par certains aspects typologiques des autres langues signées dont l'acquisition a fait l'objet de recherches. Les verbes qui s'accordent en BSL ont des propriétés sémantiques et syntaxiques spécifiques : il s'agit de verbes événementiels et transitifs. Dans les langues comme le français, les verbes appartiennent à différents paradigmes. Par exemple, «chanter» et «finir» ne se conjuguent pas de la même façon. Ces distinctions, à la différence de la BSL, ne dépendent pas ni de l'aspect ni de la transitivité du verbe. Le géorgien est une des langues orales dont le fonctionnement est comparable à la BSL : la conjugaison de chaque verbe

dépend de sa transitivité et de son aspect. Enfin, en BSL, comme dans de nombreuses langues signées et certaines langues parlées (comme l'espagnol), l'omission du sujet est possible (Lillo-Martin, 1986; Rathman et Mathur, 2002).

Les études sur l'acquisition de la morphosyntaxe dans de nombreuses langues parlées suggèrent que deux facteurs facilitent la maîtrise de l'accord sujet-verbe :

- a) l'omission possible du sujet : dans les langues comme l'espagnol et l'italien, l'accord est acquis vers l'âge de deux ans (Phillips, 1995);
- b) la richesse morphologique du paradigme : en anglais, qui se caractérise par une morphologie appauvrie, l'utilisation systématique de flexions verbales émerge beaucoup plus tard qu'en inuit, qui possède une très riche morphologie (Crago et Allen, 2001).

Dans les langues comme l'anglais qui se caractérisent par un paradigme morphologique pauvre, l'ordre des mots est rigide et rend donc l'information morphophonologique marquant l'accord sujet-verbe moins nécessaire. Il est intéressant de noter que ce trait ne fait pas partie de la liste des facteurs évoqués dans les débats sur l'acquisition de l'accord, bien qu'il soit mentionné dans les discussions sur l'acquisition des rôles thématiques (Stromswold, 2004; Barrière et Lorch, sous presse). L'acquisition objet-verbe a fait l'objet de très peu d'études (voir Meisel et Ezeizabarrena [1996] pour le basque et Ud Deen [2002] pour le swahili Nairobi). D'après Imedadze et Tuite (1992), les enfants commencent à produire des marqueurs d'accord en géorgien vers deux ans, mais jusqu'à l'âge de cinq ans, ils omettent souvent ces flexions verbales dans des contextes où elles sont obligatoires. Ce résultat est intéressant, puisqu'en géorgien comme en BSL, l'accord dépend des traits sémantiques et syntaxiques des verbes.

Afin d'étudier l'acquisition de l'accord chez Mark, nous avons d'abord transcrit tous ses énoncés qui contenaient un verbe, soit 300 occurrences de 163 verbes différents. Nous avons ensuite distingué les classes de verbes (verbes qui s'accordent, verbes spatiaux et verbes simples). Enfin, nous avons analysé les formes fléchies et non fléchies des verbes qui s'accordent : le résultat est présenté dans les tableaux 10.2 et 10.3 et la figure 10.6.

Tableau 10.2
Distribution des différents verbes

Âge	Verbes différents et occurrences (n)	Verbes qui s'accordent et occurrences (n)	Verbes spatiaux et occurrences (n)	Verbes simples et occurrences (n)
1;10 – 1;11	9 (17)	3 (4)	1 (2)	5 (11)
2;1 – 2;2	17 (31)	5 (15)	4 (4)	8 (12)
2;3	18 (18)	5 (5)	3 (3)	10 (10)
2;4 – 2;5	4 (6)	2 (2)	0 (0)	2 (4)
2;6 – 2;8	29 (69)	7 (13)	6 (24)	16 (32)
2;9	45 (88)	13 (22)	25 (36)	7 (30)
2;10 – 3;0	41 (71)	13 (16)	8 (19)	20 (36)

Tableau 10.3
Distribution des ratios verbes qui s'accordent (fléchis et non fléchis) et leurs occurrences

Âge	Verbes qui s'accordent fléchis et occurrences (n)	Verbes qui s'accordent non fléchis et occurrences (n)
1;10 – 1;11	0 (0)	3 (4)
2;1 – 2;2	2 (4)	3 (11)
2;3	0 (0)	5 (5)
2;4 – 2;5	1 (1)	1 (1)
2;6 – 2;8	3 (8)	4 (5)
2;9	6 (9)	7 (13)
2;10 – 3;0	10 (13)	3 (3)

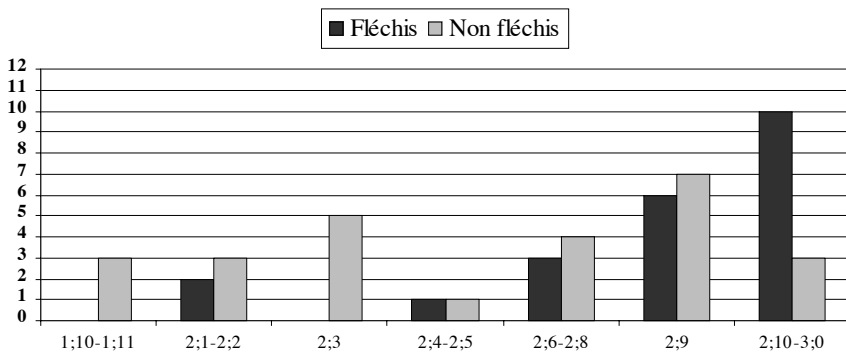
Nous avons aussi codé l'utilisation des flexions suivant sa productivité, en utilisant des critères adaptés de Crago et Allen (2001):

1. Émergence de la flexion: aucun indice qu'elle est analysée comme un morphème indépendant;
2. Faible indice de productivité: le verbe qui s'accorde apparaît avec et sans flexion;
3. Indice fort de productivité: plus d'un verbe apparaît avec un marqueur d'accord; au moins un verbe apparaît avec des marqueurs indiquant différents nombres et/ou personnes.

Les résultats sont présentés dans le tableau 10.4.

Figure 10.6

**Nombres de verbes fléchis par rapport aux verbes non fléchis (omissions)
dans les contextes de flexion obligatoire***



*Le nombre d'occurrences de verbes apparaît entre parenthèses dans le tableau 10.3.

Tableau 10.4

La productivité des marques d'accord

Marques	Émergence	Indice faible de productivité	Indice fort de productivité
Accord avec le sujet	2;2	2;6	2;11
Accord avec l'objet	2;2	2;5	2;11

La proportion de verbes reste relativement limitée dans la production de l'enfant jusqu'à l'âge de 2;4. Cette émergence tardive des verbes contribue en partie à l'apparition tardive des marques d'accord dans nos données.

De façon comparable aux observations de Meier pour l'acquisition de l'ASL, les marques d'accord en BSL sont utilisées par Mark dès 2;1-2;2. Cependant, étant donné la proportion élevée d'omissions (64% dans les contextes obligatoires) ainsi que l'absence d'indices de productivité, il est probable que notre sujet ne sépare pas les verbes de leurs flexions. À partir de l'âge de 2;9, après une période caractérisée par des taux toujours élevés d'omissions, l'enfant produit un fort pourcentage d'énoncés verbaux, y compris des verbes à l'accord morphologique obligatoire, avec et sans les marqueurs d'accord. Ce n'est qu'à partir de 2;11 que l'enfant commence à produire plus de 75% de verbes qui s'accordent avec leurs flexions dans les contextes appropriés.

Trois facteurs permettent de rendre compte de l'acquisition de l'accord par Mark, un de ces facteurs est de nature typologique et deux sont un effet de la modalité.

3.1. LE FACTEUR TYPOLOGIQUE: LA SOUS-CATÉGORISATION LEXICALE

Par rapport aux études sur l'acquisition de langues qui se caractérisent par une riche morphologie (y compris les langues à la morphologie non concaténative comme l'hébreu) et/ou par l'omission possible de leurs sujets (Phillip, 1995; Crago et Allen, 2001) dans lesquelles les marques d'accord sont acquises vers l'âge de deux ans, l'un des résultats importants de notre étude est la maîtrise tardive de l'accord en BSL. Ce résultat se rapproche plus des données obtenues dans des études sur l'acquisition des langues qui ne permettent pas l'omission du sujet, comme l'allemand, ou à la morphologie appauvrie, comme l'anglais. Cette acquisition relativement tardive de l'accord en BSL a aussi été observée dans d'autres langues signées (ASL – Fisher, 1973 et Meier, 1981; langue des signes hollandaise – van den Bogaerde et Baker, 1996; et langue des signes italienne – Pizzuto, 2002). La comparaison avec le géorgien, où les marques d'accord dépendent, comme en BSL, de la transitivité et de l'aspect du verbe, indique que la sous-catégorisation lexicale joue un rôle important, ce qui peut expliquer la différence qualitative entre l'acquisition de l'accord en ASL et en BSL. En ASL, où les verbes qui s'accordent ne forment pas une catégorie sémantique ou syntaxique (Janis, 1995), des erreurs de surgénéralisation ont été observées chez les enfants (Fischer, 1973; Casey, 2000), mais pas en BSL, où les verbes qui s'accordent forment une catégorie sémantique et syntaxique.

3.2. L'EFFET DE LA MODALITÉ: MORPHOPHONOLOGIE NON CONCATÉNATIVE

La maîtrise tardive de l'accord en BSL qui a été rapportée dans d'autres langues signées peut aussi s'expliquer par la morphophonologie qui caractérise ces langues. La morphophonologie non concaténative des langues signées se distingue de celle des langues orales, comme les langues sémitiques. Dans les langues signées, les processus morphophonologiques se caractérisent par une plus grande simultanéité dans la production des morphèmes (Brentari, 2002), ce qui peut rendre leur segmentation difficile. Il est important de noter que nous ne savons presque rien sur la façon dont les enfants segmentent les langues signées, par rapport à ce que nous savons sur les capacités discriminatives des très jeunes enfants

entendants (Boysson-Bardies, 1996; Jusczyk, 1997) et le rôle qu'elles jouent dans l'acquisition de la morphosyntaxe (Morgan et Demuth, 1996; Jusczyk, 1997). Il est donc difficile d'évaluer le rôle de ces processus non concaténatifs dans l'acquisition de l'accord.

3.3. L'EFFET DE LA MODALITÉ: L'ENVIRONNEMENT LINGUISTIQUE

Les adultes modifient quelquefois leurs signes lorsqu'ils s'adressent aux jeunes enfants, afin de les mettre en valeur (Harris, 2001) et d'attirer l'attention de l'enfant. Peu d'études ont documenté l'utilisation de la morphologie par les adultes signeurs s'adressant aux enfants (voir Pizzuto, 2002). Nous avons analysé un échantillon de la production de la mère de Mark dans deux contextes différents – lorsqu'elle s'adresse à un adulte et à Mark (voir Morgan, Barrière et Woll, 2005). Dans une même séance et pour les mêmes verbes, la mère parfois utilise et parfois omet les marqueurs d'accord obligatoires lorsqu'elle s'adresse à Mark, mais les utilise systématiquement avec un adulte. Cette stratégie facilite peut-être la segmentation des énoncés signés. De futures recherches examinant avec plus de précision les contextes dans lesquels les marques d'accord sont omises, ainsi que l'effet que cela a sur la segmentation des énoncés signés par les enfants, permettront d'évaluer le rôle de cette stratégie.

CONCLUSION

En résumé, comparer les données recueillies chez Mark avec des résultats de recherche sur l'acquisition des langues orales et signées nous a permis d'identifier des facteurs susceptibles de déterminer le profil développemental de notre sujet. Ainsi, tandis que la morphophonologie non concaténative et les caractéristiques de l'environnement linguistique propres à la modalité visuo-gestuelle semblent jouer un rôle dans l'acquisition de la morphologie verbale, l'iconicité de certains signes ne facilite pas le développement lexical précoce. Les caractéristiques typologiques de certaines langues signées et orales semblent elles aussi avoir un impact sur l'acquisition: l'interaction entre la morphologie verbale et les sous-catégories lexicales rendrait compte de la maîtrise tardive de l'accord en BSL et en géorgien. Pour distinguer les effets des principes universels des traits typologiques spécifiques à chaque langue, et de la modalité visuo-gestuelle, il est donc essentiel de procéder à une analyse linguistique approfondie qui

permette d'effectuer des comparaisons appropriées. La documentation de nombreuses langues orales et signées est donc indispensable à l'étude de l'acquisition du langage.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ackerman, J., J. Kyle, B. Woll et M. Ezra (1990). «Lexical Acquisition in Sign and Speech: Evidence from a Longitudinal Study of Infants in Deaf Families», dans C. Lucas (dir.), *Sign Language Research. Theoretical Issues*, Washington, DC: Gallaudet University Press, p. 337-345.
- Barrière, I. et M.P. Lorch (sous presse). «On the Acquisition of Ambiguous Valency-marking Morphemes: Insights from the Acquisition of French SE», dans V. Torrens (dir.), *The Romance Turn*, Amsterdam: John Benjamins.
- Bassano, D. (1998). «L'élaboration du lexique précoce chez l'enfant français: structure et variabilité», *Enfance*, n° 4, p. 123-153.
- Bassano, D. (2000). «Early Development of Nouns and Verbs in French: Exploring the Interface Between Lexicon and Grammar», *Journal of Child Language*, n° 27, p. 521-559.
- Benedict, H. (1979). «Early Lexical Development: Comprehension and Production», *Journal of Child Language*, n° 6, p. 183-200.
- Bogaerde, B. van den et A. Baker (1996). *Verbs in the Language Production of One Deaf and One Hearing Child of Deaf Parents*, affiche présentée à la 5th International Conference on Theoretical Issues on Sign Language Research, Montréal.
- Bonvillian, J.D., M.D. Orlansky et L.L. Novack (1985). «Early Sign Language Acquisition and Its Relationship to Cognition and Motor Development», dans *Language in Sign: An International Perspective on Sign Language*, Londres: Croom Helm.
- Bonvillian, J.D., M.D. Orlansky, L.L. Novack et R.J. Folven (1983). «Early Language Acquisition and Cognitive Development», dans D. Rogers et J.A. Sloboda (dir.), *The Acquisition of Symbolic Skills*, New York: Plenum Press.
- Boysson-Bardies, B. de (1996). *Comment la parole vient aux enfants: de la naissance jusqu'à deux ans*, Paris: Odile Jacob.
- Brentari, D. (2002). «Modality Differences in Sign Language Phonology and Morphophonemics», dans R. Meier, K. Cormier et D. Quinto-Pozos (dir.), *Modality and Structure in Signed and Spoken Language*, Cambridge: Cambridge University Press, p. 35-64.
- Casey, S. (2000). «Relationships Between Gestures and Signed Languages: Indicating Participants in Actions», communication présentée à la 7th International Conference on Theoretical Issues in Sign Language Research, Amsterdam: The Netherlands.

- Crago, M. et S. Allen (2001). «Early Finiteness in Inuktitut: The Role of Language Structure and Input», *Language Acquisition*, vol. 9, n° 1, p. 59-111.
- Fischer, S. (1973). *The Deaf Child's Acquisition of Verb Inflection in American Sign Language*, communication présentée au *Annual Meeting of the Linguistic Society of America*, San Diego.
- Gentner, D. (1982). «Why Nouns are Learned before Verbs: Linguistic Relativity Versus Natural Partitioning», dans S.A. Kuczaj (dir.), *Language Development*, vol. 2: *Language, Thought and Culture*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, p. 301-334.
- Harris, M. (2001). «It's All a Matter of Timing: Sign Visibility and Sign Reference in Deaf and Hearing Mothers of 18-month-old Children», *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 6, n° 3, p. 177-185.
- Herman, R.C., B. Woll et S. Holmes (1999). *Assessing British Sign Language Development: Receptive Skills Test*, Coleford: Forest Book Services.
- Herman, R.C., N. Grove, S. Holmes, G. Morgan, H. Sutherland et B. Woll (2004). *Assessing British Sign Language Development: Production Test (Narrative Skills)*, Coleford: Forest Book Services.
- Imedadze, N. et K. Tuite (1992). «The Acquisition of Georgian», dans D.I. Slobin (dir.), *The Cross-linguistic Study of Language Acquisition*, vol. 3, Hillsdale: Lawrence Erlbaum, p. 39-109.
- Janis, W. (1995). «A Crosslinguistic Perspective on ASL Verb Agreement», dans K. Emmorey et J. Reilly (dir.), *Language, Gesture, and Space*, Hillsdale, N.J. Erlbaum, p. 195-223.
- Jusczyk, P. (1997). *The Discovery of Spoken Language*, Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Kyle, J., J. Ackerman et B. Woll (1990). *British Sign Language at Home or at School*, résumé d'une conférence présentée à la *IVth European conference on developmental psychology*, Stirling, Scotland, UK, 27-31 août.
- Liben, L. S. (1978). «Developmental Perspectives on Experiential Deficiencies in Deaf Children», dans L. Liben (dir.), *Deaf Children: Developmental Perspectives*, New York: Academic Press, p. 195-215.
- Lillo-Martin, D. (1986). «Two Kinds of Null Arguments in American Sign Language», *Natural Language and Linguistic Theory*, n° 4, p. 415-444.
- Lillo-Martin, D. (1997). «The Modular Effects of Sign Language Acquisition», dans M. Marschark et al. (dir.), *Relations of Language and Thought: The View from Sign Language and Deaf Children*, Oxford: Oxford University Press, p. 62-109.
- Lillo-Martin, D. (2002). «Where Are All the Modality Effects?», dans R. Meier, K. Cormier et D. Quinto-Pozos (dir.), *Modality and Structure in Signed and Spoken Language*, Cambridge: Cambridge University Press, p. 241-262.
- Markman, E.M. (1994). «Constraints on Word Meaning in Early Language Acquisition», dans L. Gleitman et B. Landau (dir.), *The Acquisition of the Lexicon*, Cambridge: Cambridge University Press, p. 50-76.

- McIntire, M. (1977). «The Acquisition of American Sign Language Configurations», *Sign Language Studies*, n° 16, p. 141-150.
- Meier, R.P. (1981). «Icons and Morphemes: Models of the Acquisition of Verb Agreement in ASL», *Papers and Reports on Child Language Development*, n° 20, p. 92-99.
- Meier, R.P. (2002). «The Acquisition of Verb Agreement: Pointing Out Arguments for the Linguistic Status of Agreement in Signed Languages», dans G. Morgan et B. Woll (dir.), *Directions in Sign Language Acquisition*, Amsterdam: John Benjamins, p. 115-141.
- Meisel, J.M. et M.J. Ezeizabarrena (1996). «Subject-Verb and Object-Verb Agreement in Early Basque», dans H. Clahsen (dir.), *Generative Perspectives on Language Acquisition*, Amsterdam: John Benjamins.
- Morgan, G., I. Barrière et B. Woll (2003). «First Verbs in British Sign Language Development», *City University Working Papers in Language and Communication Science*, vol. 2, p. 57-66.
- Morgan, G., I. Barrière et B. Woll (2005, sous presse). *The Influence of Typology and Modality on the Acquisition of Verb Agreement Morphology in British Sign Language. First Language*.
- Morgan, J.L. et K. Demuth (1996). *Signal to Syntax: Bootstrapping from Speech to Grammar in Early Acquisition*, Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Nelson, K. (1973). «Structure and Strategy in Learning to Talk», *Monographs of the Society of Research in Child Development*, n° 38, p. 267-285.
- Newport, E.L. et R.P. Meier (1986). «The Acquisition of American Sign Language», dans D.I. Slobin (dir.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, vol. 1: *The Data*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, p. 881-938.
- Orlansky, M.D. et J.D. Bonvillian (1984). «The Role of Iconicity in Early Sign Language Acquisition», *Journal of Speech and Hearing Disorders*, n° 49, p. 287-292.
- Phillips, C. (1995). «Syntax at Age Two: Cross-linguistic Differences», *MIT Working Papers in Linguistics*, n° 26, p. 37-93.
- Pizzuto, E. (2002). «The Development of Italian Sign Language (LIS) in Deaf Preschoolers», dans G. Morgan et B. Woll (dir.), *Directions in Sign Language Acquisition. Trends in Language Acquisition Research; 2*, Amsterdam: John Benjamins, p. 77-114.
- Pizzuto, E et V. Volterra (2000). «La Lingua dei Segni Italiana (LIS)», dans C. Lavinio (dir.), *La Linguistica Italiana alle soglie del 2000*, Rome: Bulzoni.
- Rathmann, C. et G. Mathur (2002). «Is Verb Agreement the Same Cross-modally?», dans R.P. Meier, K. Cormier et D. Quinto-Pozos (dir.), *Modality and Structure in Signed and Spoken Language*, Cambridge: Cambridge University Press, p. 370-404.
- Sandler, W. (1999). «A Prosodic Model of Sign Language Phonology», *Phonology*, vol. 16, n° 3, p. 443-447.

- Schlesinger, H.S. et K.P. Meadow (1972). *Sound and Sign: Childhood Deafness and Mental Health*, Berkeley, CA: University of California Press.
- Slobin, D. I. (1985). *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, vol. 1 et 2, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spencer, A. (1991). *Morphological Theory*, Oxford: Blackwell.
- Sutton-Spence, R. et B. Woll (1999). *The Linguistics of British Sign Language: An Introduction*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Stromswold, K. (2004). *Who Did What to Whom: A Cross-linguistic Investigation*, Johns Hopkins IGERT Workshop.
- Trask, R.L. (1993). *A Dictionary of Grammatical Terms in Linguistics*, Londres: Routledge.
- Ud Deen, K. (2002). *The Acquisition of Nairobi Swahili: The Morphosyntax of Inflectional Prefixes and Subjects*, thèse de doctorat, UCLA.
- Williams, J.S. (1976). «Bilingual Experience of a Deaf Child», *Sign Language Studies*, n° 10, p. 37-41.

LE DÉVELOPPEMENT D'UN OUTIL D'ÉVALUATION DE LA PHONOLOGIE DE LA LANGUE DES SIGNES QUÉBÉCOISE¹

*Anne-Marie PARISOT
Anne DE LA DURANTAYE
Louis-Félix BERGERON
Audrey GÉRIN-LAJOIE*

RÉSUMÉ

Mis à part quelques outils développés pour l'évaluation globale des compétences de la langue des signes américaine (ASL), il n'existe pas vraiment d'outils d'évaluation formelle de la production des formes phonologiques des langues signées et plus particulièrement de la LSQ. Notre objectif est de présenter la démarche de développement d'un outil d'évaluation de la phonologie de la LSQ. Cet outil, conçu par une équipe comprenant orthophonistes et linguistes, vise à donner aux orthophonistes un cadre pour tester la production d'enfants d'âge préscolaire. Dans un premier

1. La recherche actuelle est subventionnée par le FQRSC (subvention 2005-NC-97581).

temps, nous expliquons comment ont été choisis les signes cibles et comment le degré de difficulté articulatoire a été défini, puis nous exposons l'hypothèse retenue pour rendre compte du degré de complexité articulatoire. Dans un deuxième temps, nous présentons les résultats de l'essai d'un prototype auprès de deux enfants de trois ans et nous montrons comment cette préexpérimentation a permis de modifier l'outil. Enfin, dans un troisième temps, nous discutons du problème d'économie du système actuel de représentation phonétique de la LSQ, d'une part, et de la forme des grilles d'évaluation de l'outil, d'autre part.

Quatre-vingt-dix pour cent des enfants sourds naissent dans des familles entendantes et ne sont en contact que tardivement avec la langue signée (Liben, 1978). Ils n'ont généralement pas suffisamment de modèles adultes sourds. Ils sont le plus souvent dans l'incapacité d'acquérir spontanément une langue orale et ne sont que très rarement placés dans des conditions adéquates pour l'acquisition de la LSQ comme langue première (la situation de l'acquisition de la langue signée par les enfants sourds québécois est comparable à celle des enfants sourds français décrite par Lhuissier, 2000). Ils constituent par le fait même une clientèle ayant des besoins en réadaptation tant pour la langue que pour la communication.

Pourquoi un outil d'évaluation phonologique de la LSQ à l'usage des orthophonistes? L'orthophoniste est le professionnel des troubles de la communication. Il prévient et corrige les difficultés de communication liées à un problème de l'audition, du langage ou de la parole chez l'enfant comme chez l'adulte. Entre autres, l'orthophoniste évalue le développement du langage oral chez les enfants et intervient en cette matière. Les données sur les étapes d'acquisition normale du langage oral sont donc essentielles pour son travail. Les connaissances actuelles sur la LSQ nous permettent de dire qu'il existe dans cette langue une structure phonologique différente de celle des langues orales mais équivalente (Miller, 1997; Dubuisson *et al.*, 1999). L'orthophoniste travaillant auprès d'une population d'enfants sourds, et d'enfants entendants dont les parents sont sourds signeurs natifs de la LSQ, a besoin de connaître les étapes d'acquisition du langage dans sa forme visuo-gestuelle pour pouvoir intervenir comme il le fait auprès d'enfants dont la langue maternelle est le français.

Cet article a pour objectif de décrire la démarche de développement d'un outil destiné à évaluer la production phonologique en LSQ d'enfants sourds québécois d'âge préscolaire. Nous commencerons par présenter les étapes de conception de l'outil (choix des éléments lexicaux, description phonologique, définition de la complexité conceptuelle et articulatoire). Nous présenterons ensuite les résultats de l'essai d'un prototype de l'outil auprès de deux enfants de trois ans et nous montrerons comment cette préexpérimentation a permis de modifier l'outil. Nous discuterons pour terminer du problème d'économie de la représentation phonétique du système actuel de la LSQ, d'une part, et de la forme des grilles d'évaluation de l'outil, d'autre part.

1. L'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION PHONOLOGIQUE EN LSQ

De nombreuses recherches sur l'acquisition des signes et leur structure interne (Boyes-Braem, 1990; Clibbens et Harris, 1993; Marentette and Mayberry, 2000; Meier *et al.*, 1998; Siedlecki et Bonvillian, 1997; Takkinen, 1994; etc.) ont montré que la configuration, le lieu d'articulation et le mouvement pouvaient être indépendamment impliqués dans la différence de production entre les enfants sourds et une cible adulte.

Si les langues orales et les langues signées se distinguent par les articulateurs qu'elles utilisent et, par conséquent, par la production phonologique, elles ont cependant des principes moteurs communs. En effet, dans les deux cas, il est possible de dégager des modèles articulatoires d'acquisition des éléments phonologiques de la langue. On peut ainsi, par exemple, comparer les stades d'acquisition de certains traits phonologiques en anglais (p. ex., acquisition plus tardive des consonnes fricatives) et en langue des signes américaine ou ALS (p. ex., acquisition plus tardive de la configuration manuelle)².

Les éléments méthodologiques que nous avons considérés dans l'élaboration de l'outil d'évaluation de la phonologie de la LSQ sont les éléments de base habituellement contrôlés pour la conception des tests de phonologie dans les langues orales (Bergeron, 1997; Dudley et Delage, 1980; Garcia et Desrochers, 1997): la fréquence des mots dans la langue, la représentativité des phonèmes et le degré de complexité articulatoire et de complexité conceptuelle.

2. Voir Emmorey (2001) pour une synthèse des recherches sur l'acquisition de la phonologie de l'ASL.

1.1. LE CHOIX DES SIGNES CIBLES

Nous ne disposons d'aucun registre de fréquence pour les signes de la LSQ. La seule indication de fréquence attestée est l'étude de fréquence des configurations de Dubuisson *et al.* (1999) basée sur le dépouillement d'un corpus de 1 574 signes de la LSQ. Ce corpus est constitué de l'unique répertoire de signes de la LSQ actuellement disponible (Bourcier et Roy, 1985). Le problème de la fréquence, reconnu par les recherches sur la LSQ, est aussi soulevé pour l'ASL, notamment par Emmorey (2001). En effet, il n'existe pas de corpus signés transcrits dont la taille soit suffisamment significative pour pouvoir établir une norme de fréquence.

Étant donné le problème de l'accès à la fréquence des items, nous avons plutôt basé le choix des signes cibles ($n = 50$)³ de l'outil sur le croisement de deux critères : le degré de complexité conceptuelle et l'attestation des signes choisis dans la production de trois enfants sourds de naissance âgés de trois ou quatre ans. Le premier a été fixé en fonction des listes des premiers mots (jusqu'à 500) acquis dans le langage (Bergeron et Henry, 1994). Ces listes sont constituées en fonction du degré de complexité conceptuelle des référents de la réalité d'enfants québécois. De plus, le choix des signes cibles ($n = 50$) ainsi déterminé a été comparé à la liste des signes acquis par trois enfants sourds âgés de 33/36 mois à 45/47 mois⁴.

1.2. LA DESCRIPTION ET LA DÉFINITION DU DEGRÉ DE DIFFICULTÉ ARTICULATOIRE

Une analyse qualitative vidéographique a permis la description articulatoire des quatre constituants phonologiques majeurs (configuration, lieu d'articulation, mouvement et orientation) de chacun des cinquante signes du test produits par un signeur adulte. Cette analyse a été faite à l'aide de grilles de descripteurs préalablement définis en fonction des diverses positions physiologiques des articulateurs en cause. Sur la base de ces observations, nous avons développé les trois grilles de l'outil : 1) les descripteurs des configurations, 2) les descripteurs des mouvements (incluant l'orientation) et 3) la synthèse des descripteurs du signe (incluant les lieux d'articulation).

3. Les 50 signes cibles de l'outil sont unimanuels.

4. Cette liste est issue de la banque de données du Groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd de l'UQAM et comprend la description phonologique détaillée de signes produits entre trois ans et quatre ans par trois enfants sourds québécois. Pour une description complète de cette banque, voir Dubuisson *et al.* (1997), Lavoie et Villeneuve (2000) ou Parisot *et al.* (2000).

Nous présentons, dans l'exemple 11.1, un extrait⁵ de la grille descriptive des configurations dans laquelle les formes /A^s/, /B'/, /5'/ et /ə/ sont décrites. La grille identifie les articulateurs à l'œuvre (**IP**: interphalanges et **MP**: métacarpo-phalange) et indique leur position (**aB**duction, **aD**duction, **E**xtension, **F**lexion, etc.) par une valeur positive (+) ou négative (-) selon qu'ils ont ou non atteint la position. La position intermédiaire entre deux états (p. ex., entre flexion et extension) est représentée par (0). La fréquence est celle des enfants. Elle est établie en fonction du nombre de signes qui comprennent une seule configuration (les signes sont ceux de la base de données décrite à la note 3). Le taux de fréquence est établi sur le total des 3378 signes de la banque de signes.

Exemple 11.1

Conf	Pouce		Index			Majeur			Annulaire			Auriculaire			Fréq.	
	MP		IP		MP	IP		MP	IP		MP	IP				
	F (+)	D (+)	F (+)	F (+)	D (+)	F (+)	F (+)	D (+)	F (+)	F (+)	D (+)	F (+)	D (+)	F (+)		
	E (-)	B (-)	E (-)	E (-)	B (-)	E (-)	E (-)	B (-)	E (-)	B (-)	E (-)	E (-)	B (-)	E (-)		
	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)		
A ^s	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	193	
B'	-		-	-	+	-	-	+	-	-	+	-	-	+	-	299
5'	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	173	
ə	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	18	

L'analyse des configurations a été faite à partir du modèle biomécanique de la main développé par Weightman et Amis (1982), selon lequel la complexité articulaire d'une configuration est définie suivant les forces musculaires intrinsèques et extrinsèques requises pour maintenir la position des articulations. Ce modèle a été utilisé pour graduer la complexité des

5. La grille complète comprend aussi la description de la butée, c'est-à-dire la position du pouce par rapport aux autres doigts. Les configurations sont notées dans la première colonne de la grille selon le système alphanumérique de Dubuisson *et al.* (1999).

configurations produites par les mêmes groupes musculaires et permettre d'établir une échelle de difficulté de réalisation de la configuration qui tienne compte des critères anatomo-physiologiques. Chez le signeur adulte normal, la difficulté de réalisation d'un signe au niveau moteur tient essentiellement à des restrictions anatomo-physiologiques. Le degré de difficulté de la configuration dépend donc de l'arrangement des doigts et du fait qu'ils adoptent tous ou non la même position, en flexion, en extension ou dans une position entre les deux identifiée comme «0» (Frak, 2000). Pour tous les signes du test, les configurations ont été décrites⁶ en fonction du degré zéro de difficulté articulatoire, soit la configuration /ə/ et c'est à partir de ce point de référence que nous avons établi les huit degrés de difficulté articulatoire définis dans l'exemple 11.2.

Exemple 11.2

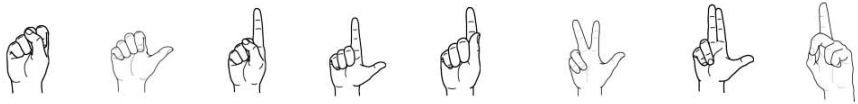
1. Le pouce et les quatre doigts ont la même position (p. ex., /A^s/: flexion des cinq doigts);
2. Le pouce a une position différente des quatre doigts (p. ex., /A[']/: extension du pouce);
3. Un doigt a une position différente du pouce et des autres doigts (p. ex., /1^s/: extension de l'index);
4. Un doigt et le pouce ont la même position, qui diffère de celle des autres doigts (p. ex., /1[']/: extension du pouce et de l'index);
5. Un doigt et le pouce ont une position différente l'un de l'autre et différente par rapport à celle des autres doigts (p. ex., /1^{''}/: extension de l'index et adduction du pouce);
6. Deux doigts et le pouce ont la même position, qui diffère de celle des autres doigts (p. ex., /V[']/: extension de l'index et du majeur et du pouce);
7. Deux doigts et le pouce ont une position différente par rapport aux autres doigts, et les deux doigts ont une position différente par rapport au pouce (p. ex., /H[']/: extension de l'index, du majeur et du pouce, mais adduction de l'index et du majeur);
8. Deux doigts, dont la position est différente l'un de l'autre, ont une position différente par rapport au pouce et aux autres doigts

6. Les positions décrites dans l'exemple 11.2 sont celles de l'articulation métacarpo-phalangienne.

(p. ex., /D^o/: l'index est en extension et le majeur en position intermédiaire entre extension et flexion. Le pouce et les autres doigts sont en flexion).

Selon cette description articulatoire du degré de complexité, les configurations illustrées dans l'exemple 11.3 sont ordonnées par ordre croissant de complexité:

Exemple 11.3



A^s < A' < 1^s < 1' < 1'' < V' < H' < D^o

La grille des mouvements permet de détailler les types de mouvement (extension, flexion, rotation, adduction, circonduction, pronation, supination)⁷ de différents articulateurs (tronc et avant-bras) à l'œuvre dans la production des signes et des articulations (cou, épaule et poignet) servant de pivot à ces mouvements. Dans l'exemple 11.4, l'extrait⁸ de la grille présente la description des signes AIMER et CANARD.

Le degré de difficulté du mouvement est calculé en accordant un point par mouvement pour chacune des articulations. Le total indique le nombre de groupes musculaires à l'œuvre. Plus le nombre de muscles activés est élevé, plus le mouvement est difficile. De cette façon, le signe AIMER, qui comporte quatre mouvements (flexion, adduction et rotation interne de l'épaule, flexion du coude) est moins complexe sur le plan du mouvement que le signe CANARD qui en compte six. Tous les mouvements des membres supérieurs sont décrits par rapport à la position de référence illustrée par la figure de l'exemple 11.5.

7. La grille complète comprend aussi les mouvements de protraction et de rétraction du cou ainsi que le mouvement de déviation du poignet.

8. Nous avons aussi considéré le cou et le tronc dans notre description parce qu'ils interviennent dans certaines différences de production entre la cible et la production de l'enfant, notamment pour le signe DORMIR (voir 3.2.2). Pour des raisons de limite d'espace, nous avons tronqué la largeur de la grille et la description du cou et du tronc qui n'interviennent pas dans les signes que nous illustrons dans l'exemple 11.4.

Exemple 11.4



AIMER



CANARD

Signe	Main	Phase	Épaule						Coude		Avant-bras		Poignet		
			Ext	Flex	Add	Abd	Rot I	Rot E	Cir	Ext	Flex	Pron	Sup	Ext	Flex
AIMER	MD	1		1	1		1				1				
CANARD	MD	1		1	1		1				1	1			1

Exemple 11.5



1.3. L’HYPOTHÈSE RETENUE SUR LE DEGRÉ DE COMPLEXITÉ ARTICULATOIRE

Nous avons retenu l’hypothèse de l’addition des marques de complexité articulaire. Ainsi, pour évaluer le degré de difficulté du signe cible que l’enfant doit atteindre, nous postulons que le degré de difficulté du signe est l’addition des degrés de difficulté des quatre paramètres phonologiques décrits (configuration, mouvement, lieu et orientation⁹). Nous devons cependant prendre en compte la question de l’asymétrie dans l’acquisition des paramètres

9. Rappelons que la description du paramètre orientation est incluse dans la grille des mouvements.

phonologiques. En effet, il semble que la configuration manuelle soit acquise plus tardivement que les autres paramètres et qu'elle représente une source plus importante de distance par rapport à la cible. Conlin *et al.* (2000) ont étudié le contrôle moteur dans l'acquisition de l'ASL chez trois enfants sourds nés de parents sourds (7 à 17 mois). Ils ont trouvé que 75% des différences cible / production de l'enfant étaient liées à la configuration manuelle. D'ailleurs, chez les enfants utilisant la LSQ, la production des configurations manuelles se distingue aussi de celle de l'adulte (Dubuisson *et al.*, 1997; Parisot *et al.*, 2000).

La grille synthèse que nous avons conçue a pour objectifs l'évaluation de la production motrice globale du signe et l'évaluation indépendante de l'acquisition des constituants phonologiques (configuration, mouvement et lieu) chez l'enfant. Cette grille comprend la description détaillée du mouvement, la notation alphanumérique de la configuration et l'identification du lieu d'articulation.

2. LA VALIDITÉ DE L'OUTIL: PREMIER ESSAI D'UN PROTOTYPE DE L'OUTIL

La validité de l'outil a été testée dans le cadre d'un travail de réflexion clinique en orthophonie (Gérin-Lajoie, 2003). Les objectifs de ce premier essai étaient d'évaluer: 1) la pertinence du vocabulaire pour des enfants de trois ans et 2) la pertinence et la précision des descripteurs phonologiques des grilles «configuration» et «mouvement». L'expérimentation a été menée auprès d'une fillette (3 ans, 4 mois) et d'un garçon (3 ans, 10 mois), tous deux sourds gestuels¹⁰.

2.1. L'EXPÉRIMENTATION

La tâche de dénomination administrée individuellement a consisté à faire produire les cinquante signes unimanuels de l'outil à l'aide d'objets et d'images¹¹. L'enfant devait nommer l'objet ou l'image sans que l'expérimentatrice lui donne le signe cible. L'expérimentation, d'une durée moyenne de quarante minutes par sujet, a été filmée caméra face à l'enfant. Pour ne pas décourager l'enfant dès le début par des stimuli qu'il pourrait

10. Les deux enfants sont dans un environnement de communication totale (famille et institut de réadaptation), c'est-à-dire qu'on utilise avec eux les approches gestuelle, bimodale et orale.

11. La tâche principale a été précédée d'une tâche identique de familiarisation (trois stimuli).

ne pas être capable de nommer, les signes étaient présentés dans l'ordre croissant de leur difficulté conceptuelle. Afin de contrôler la forme hors contexte, l'expérimentatrice pouvait remonter un stimulus pour obtenir la forme hors contexte d'un signe que l'enfant avait signé en contexte. Enfin, l'expérimentatrice devait remplir les grilles d'évaluation des mouvements et des configurations pour dix signes choisis aléatoirement au préalable.

2.2. LES RÉSULTATS

L'expérimentatrice a commenté le choix des cinquante signes de l'outil, la pertinence et la précision des descripteurs des deux grilles.

2.2.1. Le choix des signes cibles

La plupart des signes ont été produits spontanément par les sujets, ce qui montre que le vocabulaire était généralement accessible pour les deux sujets de l'expérimentation. Les six signes stimuli apparaissant dans la première colonne de l'exemple 11.6 ont été identifiés comme problématiques par l'expérimentatrice, qui a jugé qu'ils étaient trop complexes sur le plan conceptuel pour des enfants de trois ans et ne faisaient probablement pas partie du vocabulaire des deux sujets.

Exemple 11.6

CAMÉRA	changé pour	SÉCHOIR
COULER	changé pour	QUATRE
APPARTENIR	changé pour	PIZZA
ON-VA-VOIR	changé pour	NEZ
SAVON	changé pour	MARTEAU
TRAIN	conservé	

Tous ces signes n'ont pu être produits spontanément dans une forme de citation unimanuelle et l'expérimentatrice a dû les signer pour que l'enfant les répète.

Ces signes ont été remplacés par de nouveaux signes dont le niveau de complexité articulatoire est similaire. Ces nouveaux signes, présentés dans la troisième colonne de l'exemple 11.6, ont été proposés par l'expérimentatrice pour leur parenté de complexité articulatoire ou leur plus grande simplicité conceptuelle (selon l'échelle de Bergeron et Henry, 1994).

2.2.2. La pertinence et la précision des descripteurs du mouvement

Sur les dix signes produits, huit comportent un mouvement différent de celui de la cible. En ce qui concerne la grille des mouvements, l'expérimentatrice a jugé que les descripteurs sont tous pertinents en ce qu'ils permettent de décrire adéquatement les mouvements des signes et de les reproduire à la seule lecture des descripteurs. Par contre, certaines imprécisions ont été relevées :

- Le descripteur de la main dominante ne permet pas de distinguer la main droite de la main gauche.
- Il n'y a pas de descripteur de l'articulateur «tronc» dans la grille, alors que les enfants produisent certains signes en effectuant une flexion du tronc.

Le raffinement du descripteur imprécis quant à la dominance droitier/gaucher permettrait de vérifier la constance ou non de la main utilisée. L'ajout de descripteurs pour le tronc permettrait de décrire certaines productions des enfants avec plus de précision. En effet, plusieurs enfants produisent DORMIR avec une flexion du tronc du côté de la main dominante, même si cette flexion n'apparaît pas dans le signe cible. L'adulte fléchit plutôt la tête.

L'analyse des dix signes décrits montre que plus de la moitié des signes produits par l'enfant comportent l'ajout de deux à huit phases de plus que le signe cible. Dans tous les cas, l'enfant a préservé la multicyclité de base des signes cibles et, dans six cas, il a ajouté un ou plusieurs cycles à la forme cible comportant déjà une ou plusieurs phases. Nous définissons la phase comme le passage simple d'un mouvement à son mouvement inverse (flexion ou pronation, etc.) et le cycle comme la combinaison des phases d'un mouvement complexe (flexion / extension ou pronation / supination, etc.). L'analyse des signes du prototype de l'outil correspond aux conclusions de Meier *et al.* (1998) quant à la cyclicité du mouvement: une préférence pour les mouvements répétitifs peut s'observer dans la période précoce d'acquisition des signes.

Dans trois cas dont le mouvement cible ne comporte qu'une phase, l'enfant a produit deux phases. C'est le cas du signe CISEAUX (voir exemple 11.7) dont le mouvement est produit par un changement de configuration qui apparaît seulement dans la grille des configurations. Nous postulons que ce changement de configuration de la main a pu influencer la production de cycle dans le mouvement de plus grands articulateurs (coude)

et l'ajout d'un mouvement du poignet en deux phases. Nous retrouvons un comportement similaire pour le signe CANARD, qui comprend aussi un changement de configuration.

Exemple 11.7

	Stimuli	Main	Phase	Épaule							Coude		Avant-bras		Poignet	
				Ext	Flex	Add	Abd	Rot I	Rot E	Cir	Ext	Flex	Pron	Sup	Ext	Flex
Adulte	CISEAUX	MD	1					1				1				
Enfant	CISEAUX	MD	1				1					1	1			1
			2								1				1	

De plus, quand il est produit par l'adulte, le signe CISEAUX comporte un mouvement de rotation de l'épaule qui n'a pas été fait par l'enfant. Dans quatre des signes produits par l'enfant, nous remarquons, d'une part, l'absence de rotation par rapport au modèle adulte et, d'autre part, la présence de mouvements de flexion/extension du coude ou du poignet. Ces mouvements ne se trouvent pas dans le signe cible. C'est le cas du signe BONBON par exemple (voir exemple 11.8), dans lequel le patron de cyclicité dans le mouvement de rotation présent chez l'adulte ne se retrouve pas chez l'enfant. Un patron de cyclicité flexion/extension est cependant présent chez l'enfant, bien qu'absent chez l'adulte.

Exemple 11.8

	Stimuli	Main	Phase	Épaule							Coude		Avant-bras		Poignet	
				Ext	Flex	Add	Abd	Rot I	Rot E	Cir	Ext	Flex	Pron	Sup	Ext	Flex
Adulte	BONBON	MD	1		1			1				1				1
			2						1							
			3					1								
Enfant	BONBON	MD	1		1	1						1				1
			2								1					
			3									1				
			4									1				
			5										1			

2.2.3. La pertinence et la précision des descripteurs de la configuration

Comme pour les descripteurs du mouvement, l'expérimentatrice a évalué que les descripteurs de la grille des configurations sont tous pertinents, parce qu'ils permettent de décrire adéquatement les signes cibles et les signes produits, ainsi que de produire les configurations et les mouvements à la seule lecture de la grille. Elle a cependant noté que, en dehors de l'expérimentation de l'outil, la très grande précision de la grille n'était peut-être pas nécessaire pour un objectif strictement clinique. De plus, elle propose d'ajouter la description des variantes de formes acceptées pour chaque signe de l'outil.

La moitié des dix signes produits par l'enfant comportent une différence articulatoire par rapport à la configuration cible. Selon l'échelle de difficulté articulatoire présentée dans l'exemple 11.2, aucune des configurations produites n'est plus complexe que la configuration cible. Elles sont toutes de complexité articulatoire égale ou moindre. Le tableau de l'exemple 11.9 montre la synthèse de la description des configurations cibles et des configurations produites. Hormis pour le signe CLOWN, les transformations phonologiques observées sont toutes attestées dans les recherches sur l'acquisition des configurations en LSQ (Vercaingne-Ménard, 1995). C'est le cas, entre autres, de la transformation / $\hat{1}^s/ \rightarrow /1^s/$ (EAU dans notre corpus) que nous retrouvons dans les signes ROUGE et PERROQUET produits par des enfants de trois à quatre ans (Parisot *et al.*, 2000). Certaines de ces transformations ont aussi été attestées en ASL, la simplification de / $\hat{B}^c/$ en / $5^c/$ par exemple (Siedlecki et Bonvillian, 1997), ou l'extension du pouce lors d'un contexte d'extension de l'index (Boyes-Braem, 1990), comme dans les deux configurations de CISEAUX.

Exemple 11.9

	Ordre des configurations	Configuration cible	Configuration produite
CANARD	1	/ $\hat{B}^c/$	/ $5^c/$
	2	/ $\hat{B}^o/$	/ $\hat{B}^o/$
CISEAUX	1	/ $N^s/$	/ $N'/$
	2	/ $H^s/$	/ $H'/$
EAU	1	/ $\hat{1}^s/$	/ $1^s/$
	2	/ $\hat{1}^{\ddagger}/$	/ $1^{\ddagger}/$
FILLE	1	/ $A'/$	/ $A''/$
CLOWN	1	/ $W^c/$	/ $5^c/$

2.2.4. Les biais soulignés par l'expérimentatrice

L'expérimentatrice a noté les aspects qui ont pu avoir une incidence sur les résultats lors de la passation du test, notamment dans la production des mouvements (la table qui sépare l'enfant et l'orthophoniste) et l'atteinte des lieux d'articulation (le port de la casquette). L'enfant avait le plus souvent le coude droit sur la table, ce qui peut expliquer certaines différences articulatoires par rapport à la cible dans la production des mouvements des grands articulateurs, notamment la flexion ou l'extension du cou (présent dans trois signes : CANARD, DORMIR et FILLE).

3. LE PROBLÈME D'ÉCONOMIE

L'élaboration de l'outil ainsi que les commentaires de l'expérimentatrice du prototype mettent en évidence deux problèmes d'économie déjà observés à différentes étapes de la démarche de conception. Le premier problème est technique. C'est la lourdeur de la grille de notation des résultats qui sera utilisée par les orthophonistes qui administreront le test. Le deuxième est un problème fondamental : c'est le système descriptif actuel des phonèmes de la LSQ.

3.1. ÉCONOMIE ET CONVIVIALITÉ DE LA REPRÉSENTATION DES POSSIBILITÉS ARTICULATOIRES

L'expérimentation de l'outil d'évaluation a permis de constater le problème de convivialité que crée l'utilisation d'une grille beaucoup trop complexe pour un emploi autre que la recherche. Le format Excel de la grille originale étant peu pratique et difficile à lire, nous avons utilisé le logiciel Access pour mettre au point une interface plus conviviale qui a la forme graphique d'une main. Dans un premier temps, nous avons repris les descripteurs des configurations manuelles pour développer un prototype de cueillette des résultats plus simple. Dans un deuxième temps, lorsque nous aurons testé la première étape, nous développerons une autre interface pour l'évaluation des mouvements (phases et types) et des lieux d'articulation.

La table de la base de données pour les configurations manuelles a été construite sous une forme similaire à celle de la table Excel. Ainsi, pour chaque doigt (incluant le pouce), nous avons énuméré trois paramètres articulatoires (auxquels nous pouvons donner une valeur (+), (-) ou (0), selon la position des articulateurs) et les types de contact possibles entre les doigts. Pour faciliter la saisie des données, nous avons ajouté un formulaire

Les champs sont disposés visuellement aux endroits correspondant sur la main. Chaque configuration utilisée dans un signe peut être consignée dans un formulaire. Ainsi, pour le signe COMPRENDRE, nous aurons deux phases ayant chacune une configuration, la première avec la main fermée, comme sur le dessin du coin supérieur droit de l'exemple 11.10, et la deuxième avec l'index en extension. Chaque configuration peut être associée à un signeur, un signe et une phase de ce signe.

Bien qu'il y ait un grand nombre de champs sur une même page (une cinquantaine), leur disposition iconique rend la lecture du formulaire facile et relativement intuitive. Nous postulons que ce formulaire permettra une appropriation plus aisée et rapide de l'outil par les orthophonistes et, par conséquent, une utilisation plus conviviale que la grille Excel. De plus, nous avons créé un catalogue des 116 configurations modèles tirées du tome 1 de la *Grammaire descriptive de la LSQ* (Dubuisson *et al.*, 1999). Ce catalogue permettra de comparer les données sur les configurations produites avec les paramètres des configurations cibles. Les données d'une configuration produite pourront être directement modifiées dans le formulaire à partir des données de la configuration cible correspondante. Il n'est donc plus nécessaire de noter toutes les données produites, puisque les données identiques à la configuration cible ou à une configuration attestée dans la langue sont automatiquement générées à l'écran en appelant cette configuration.

Cette simplification de la grille de notation de l'outil ne règle cependant pas le problème du système de notation actuel des configurations de la LSQ: l'orthophoniste qui veut utiliser l'outil devra connaître et mémoriser 116 formes différentes de la main et les différents symboles de notation complexe.

3.2. PROBLÈME D'ÉCONOMIE DU SYSTÈME DE REPRÉSENTATION DES PHONÈMES

Il n'existe pas, à notre connaissance, d'étude sur l'invariance des catégories phonétiques en langues signées qui permettrait de décrire un ensemble fini des phonèmes et d'en identifier les variantes signifiantes et non signifiantes. Nous ne disposons pas non plus à ce jour de description qui nous permette d'identifier les variantes phonémiques et nous devons donc les traiter comme des phonèmes distincts. Une analyse de l'invariance des configurations manuelles de la LSQ pourrait permettre de réduire considérablement

le nombre des configurations (116) pour en faire un ensemble 1) plus représentatif des formes minimales et 2) plus facile d'utilisation notamment dans l'évaluation de la phonologie de la LSQ chez les enfants sourds.

CONCLUSION

Nous avons présenté les principales étapes de la démarche de développement de notre outil d'évaluation de la phonologie de la LSQ: la description articulatoire des éléments phonologiques, l'évaluation d'un prototype de l'outil auprès de deux enfants de trois ans, ainsi que la simplification de l'interface d'évaluation. Puisque nous ne disposons pas de matériel comparable pour l'évaluation des langues signées, chacune de ces étapes constitue une démarche exploratoire. Les prochaines étapes seront la révision du guide d'utilisation de l'outil à la lumière des commentaires de l'expérimentatrice du prototype et la validation d'un deuxième prototype de l'outil auprès d'une dizaine d'orthophonistes et de leurs clients. Cette deuxième validation devra inclure l'évaluation de la nouvelle interface auprès d'une partie des expérimentatrices. De plus, pour que cet outil soit encore plus précis, la recherche fondamentale sur les catégories phonologiques de la LSQ devra être poursuivie.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bergeron, M. (1997). «L'examen des troubles phonologiques/phonétiques chez l'enfant: protocole expérimental», Montréal: Université de Montréal, École d'orthophonie et d'audiologie.
- Bergeron, A.-M. et F. Henry (1994). *Girafe. Guide d'intervention en réadaptation auditive. Formule de l'enfant, grilles d'intervention*, Cap Saint-Ignace: Éditions du Méridien.
- Bourcier, P. et J.-E. Roy. (1985). *La langue des signes [LSQ]*, Montréal: Publication Bourcier et Roy.
- Boyes-Braem, P. (1990). «Acquisition of the Handshape in American Sign Language: A Preliminary Analysis», dans V. Volterra et C. Erting (dir.), *From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children*, New York: Springer-Verlag, p. 107-127.
- Clibbens, J. et M. Harris (1993). «Phonological Processes and Sign Language Development», dans D. Messer et G. Turner (dir.), *Critical Influences on Child Language Acquisition and Development*, New York: St-Martin's Press.

- Conlin, K., G. Mirus, C. Mauk et R. Meier (2000). «Acquisition of First Signs: Place, Handshape and Movement», dans C. Chamberlain, J. Morford et R. Mayberry (dir.), *Language Acquisition by Eye*, Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, p. 51-70.
- Dubuisson, C., L. Lelièvre et C. Miller (1999). *Grammaire descriptive de la langue des signes québécoise. Le comportement manuel et le comportement non manuel*, tome 1, 2^e éd., Montréal: Groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd, UQAM.
- Dubuisson, C., M. Labelle et A. Vercaingne-Ménard (1997). «Distance phonologique entre la configuration cible et la configuration produite dans l'acquisition de la langue des signes québécoise», *Les actes de l'Association canadienne de linguistique*, p. 85-96.
- Dudley, J. et J. Delage (1980). *Tltd Test de langage Dudley/Delage*, Saint-Lambert: Les Éditions de l'ABC.
- Emmorey, K. (2001). *Language, Cognition, and the Brain*, Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Frak, V. (2000). *Codage visuel et mouvements de préhension*, thèse de doctorat, Université Claude Bernard Lyon 1.
- Garcia, J. et A. Desrochers (1997). «L'évaluation des troubles du langage et de la parole chez l'adulte francophone», *Revue d'orthophonie et d'audiologie*, vol. 21, n° 4.
- Gérin-Lajoie, A. (2003). *Essai d'un prototype d'outil d'évaluation de la langue des signes québécoise auprès de deux enfants sourds gestuels âgés de trois ans*, travail de réflexion clinique, maîtrise en orthophonie, Université de Montréal, École d'orthophonie et d'audiologie.
- Lavoie, C. et S. Villeneuve (2000). «Acquisition du lieu d'articulation en langue des signes québécoise chez trois enfants sourds: étude de cas», *Revue québécoise de linguistique*, vol. 28, n° 2, p. 99-125.
- Lhuissier, S. (2000). *Interactions familiales: comment les parents entendants communiquent-ils avec leurs enfants sourds?*, mémoire de maîtrise en sciences du langage, Université de Rouen.
- Liben, L.S. (1978). «The Development of Deaf Children: An Overview of the Issues», dans L.S. Liben (dir.), *Deaf Children: Developmental Perspectives*, New York: Academic Press, p. 3-18.
- Marentette, P. et R. Mayberry (2000). «Principles for an Emerging Phonological System: A Case Study of Early ASL Acquisition», dans C. Chamberlain, J. Morford et R. Mayberry (dir.), *Language Acquisition by Eye*, Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, p. 71-90.
- Meier, R., C. Mauk, G.R. Mirus et K.E. Conlin (1998). «Motoric Constraints on Early Sign Acquisition», dans E. Clark (dir.), *The Proceedings of the 29th Annual Child Language Research Forum*, Stanford: CSLI Publications, p. 63-72.
- Miller, C. (1997). *Phonologie de la langue des signes québécoise. Structure simultanée et axe temporel*, thèse de doctorat, Montréal: Département de linguistique et de didactique des langues, UQAM.

- Parisot, A.-M., C. Dubuisson, L. Lelièvre et A. Vercaingne-Ménard (2000). «Acquisition of handshape in Quebec Sign Language», communication présentée au colloque *Theoretical Issues in Sign Language Research*, Amsterdam.
- Siedlecki, T. et J. D. Bonvillian (1997). «Young Children's Acquisition of the Handshape Aspect of American Sign Language Signs: Parental Report Findings», *Applied Psycholinguistics*, vol. 18, n° 1, p. 17-39.
- Takkinen, R. (1994). «Sign Articulation of a Deaf Boy at the Age of 2-3 years, 6 Years and 8 Years», dans I. Ahlgren, B. Bergman et M. Brennan (dir.), *Perspectives on Sign Language Usage*, vol. 2, Durham: International Sign Linguistics Association, p. 357-364.
- Vercaingne-Ménard, A. (1995). *Petite enfance, acquisition de la phonologie de la LSQ*, rapport de recherche présenté au Conseil québécois de la recherche sociale, Montréal: Groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd, UQAM.
- Weightman, B. et A. Amis (1982). «Finger Joint Force Predictions Related to Design of Joint Replacements», *Journal of Biomechanical Engineering*, n° 4, p. 197-205.

Liste des collaboratrices et des collaborateurs

Françoise Armand, professeure, Département de didactique, Université de Montréal.

Isabelle Barrière, directrice, Yeled V'Yalda Multilingual Development and Education Research Institute.

Louis-Félix Bergeron, doctorant, Département de linguistique et de didactique des langues, Université du Québec à Montréal.

Nathalie Boileau, étudiante de 2^e cycle, École d'orthophonie et d'audiologie, Université de Montréal.

Daniel Daigle, professeur, Département de didactique, Université de Montréal.

Anne de la Durantaye, orthophoniste, Institut Raymond-Dewar, Montréal.

Yves Delaporte, professeur, CNRS, Ivry-sur-Seine.

Élisabeth Demont, professeure, Université Louis-Pasteur/Strasbourg 1.

Colette Dubuisson, professeure associée, Département de linguistique et de didactique des langues, Université du Québec à Montréal.

Audrey Gérin-Lajoie, orthophoniste, Institut Raymond-Dewar, Montréal.

Jean-Émile Gombert, professeur, Université de Haute-Bretagne/Rennes 2.

Christiane Grimard, psychologue, Institut Raymond-Dewar, Montréal.

Sian Hurren, assistante de recherche, Department of Language and Communication Science, City University, Londres.

Nathalie Lachance, postdoctorat, CNRS, Ivry-sur-Seine.

Lynda Lelièvre, agente de recherche, Groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd, Université du Québec à Montréal.

Bérénice Lhéricel, doctorante, Université de Rouen.

Agnès Millet, professeure, Université Stendhal/Grenoble 3.

Gary Morgan, professeur, Department of Language and Communication Science, City University, Londres.

Saskia Mugnier, doctorante, Université Stendhal/Grenoble 3.

Anne-Marie Parisot, directrice du Groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd, Département de linguistique et de didactique des langues, Université du Québec à Montréal.

Philip M. Prinz, professeur, Programme *Deaf/Hard of Hearing Education*/ Département d'éducation spécialisée, San Francisco State University (SFSU) et programme doctoral conjoint (SFSU et University of California, Berkeley).

Astrid Vercaingne-Ménard, professeure associée, Département de linguistique et de didactique des langues, Université du Québec à Montréal.

Suzanne Villeneuve, étudiante à la maîtrise, Département de linguistique et de didactique des langues, Université du Québec à Montréal et interprète LSQ-français.

Bencie Woll, professeure, Chair of Sign Language & Deaf Studies, Department of Language and Communication Science, City University, Londres.

