

## RÉSUMÉ

Le présent rapport décrit les activités du Groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd dans le cadre de l'approche bilingue pour la période 2004-2005. Les trois principales parties présentent : 1) l'évaluation exploratoire en français de la locution négative *ne...pas* et de l'expression du nombre sur les déterminants définis; 2) les analyses statistiques des compétences en LSQ et en français; 3) l'élaboration d'une grille de correction simplifiée pour le texte de LSQ; 4) le plan de développement du profil du signeur; et 5) la liste des activités de diffusion et recherche pour l'année.

### **1 ÉVALUATION EXTERNE DANS LE CADRE DE L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DE LA STRUCTURE DU FRANÇAIS COMPARÉE À CELLE DE LA LSQ**

Une évaluation externe a été effectuée en collaboration avec Rachel Berthiaume dans le cadre de son séminaire de synthèse de doctorat. Nous souhaitons vérifier si la démarche de conscientisation langagière entreprise auprès des élèves du projet semblait porter fruits. Il s'agit donc d'une recherche exploratoire.

Nous avons choisi deux notions qui ont donné lieu à un enseignement sur leur formulation en LSQ, puis en français : la locution négative *ne ... pas* et l'expression du nombre par le biais des articles définis *le, la* et *les*. Un ensemble de tests ont été élaborés pour évaluer la maîtrise de ces deux notions.

#### **1.1 Description des tests**

##### *Justification du choix des notions soumises à l'évaluation*

Les deux notions à évaluer ont été choisies en fonction de plusieurs critères. Tout d'abord, elles ont fait l'objet d'un enseignement explicite en classe en LSQ et en français auprès des élèves de 3<sup>e</sup> cycle. De plus, elles correspondaient à la catégorie des mots-outils du français dont il a été montré à plusieurs reprises qu'ils causaient de nombreuses erreurs dans l'écrit des élèves sourds, aussi bien en compréhension qu'en production (voir, entre autres, Dubuisson et Reinwein, 2001). Cependant, la recherche effectuée jusqu'à ce jour sur la description de la LSQ n'a pas porté sur la détermination<sup>1</sup>, alors qu'elle a permis de montrer qu'il existe trois différentes formes de négation dans cette

---

<sup>1</sup> En fait, cette recherche est en cours et fait l'objet de la thèse de doctorat de Julie Rinfret.

langue. Un des moyens productifs est l'ajout d'un comportement non manuel négatif, c'est-à-dire le hochement de tête horizontal. Il existe ensuite des signes lexicaux négatifs qui sont appelés en LSQ signes de négation absolue, comme NON et ZÉRO. Finalement, il existe des signes négatifs dérivés par l'ajout d'un suffixe négatif (pour une description plus complète voir Rinfret, 2003).

#### *Description des tests élaborés*

Trois types de tests ont été utilisés pour évaluer les notions choisies : un test de production en français écrit, un test de closure et un test Zigzag. Le premier concerne la production alors que les deux autres touchent la compréhension. Les tests de compréhension ont été administrés aux élèves de 2e et de 3e cycle, alors que le test de production n'a été administré qu'aux élèves de 3e cycle. Ceci s'explique par le fait que les tests de compréhension décrits dans cette évaluation spécifique constituent un sous-ensemble des tests de lecture administrés à tous les élèves.

#### Test de production en français écrit

Dans le cadre de la tâche de production de français écrit après traduction de la LSQ, deux épreuves ont été élaborées, soit une épreuve de compréhension et une épreuve de traduction. Les mêmes phrases (n=25) ont été utilisées pour ces deux épreuves.

L'épreuve de compréhension a servi à vérifier que les sujets comprenaient bien les phrases. Lors de l'élaboration des phrases, plusieurs critères ont été respectés. La création de ce test a été inspirée d'un test d'orthophonie existant pour des enfants âgés de zéro à quatre ans, le test Celf (Wiig *et al.*, 1992), qui a été choisi en raison du fait qu'il est largement utilisé par les orthophonistes. Pour effectuer ce test, la collaboratrice sourde a fourni aux sujets un cahier contenant des séries de dessins. Elle leur a ensuite présenté, une à une, à l'aide d'une télévision, les phrases enregistrées. Pour chaque phrase, les enfants devaient identifier et cocher, parmi trois dessins en couleur, celui qui correspondait à l'énoncé présenté en LSQ. Tous les enfants ont bien réussi cette épreuve.

Les phrases constituant les items de ce test étaient simples (sujet-verbe-objet), ne comprenaient pas de classificateur et contenaient un vocabulaire connu des enfants. Les verbes de la LSQ qui correspondent à des verbes du français et qui s'emploient avec une

préposition ont été automatiquement éliminés. Le test comprend 15 phrases négatives ainsi que 5 phrases au singulier et 5 phrases au pluriel. Les 15 phrases négatives contiennent 5 phrases de chacune des catégories de négation en LSQ décrites ci-dessus. Les 25 phrases signées ont été créées avec l'aide d'une collaboratrice sourde, dont la LSQ est la langue première et la langue de communication usuelle, puis produites de la façon la plus naturelle possible et filmées à l'aide d'une caméra vidéo numérique. Les phrases ainsi captées ont été enregistrées dans l'ordre de leur présentation sur une cassette.

Une semaine après la passation de l'épreuve de compréhension, les mêmes 25 phrases ont été utilisées lors de l'épreuve de traduction. La collaboratrice sourde a présenté les vidéos aux enfants en deux séances. Après avoir signé les consignes, elle remettait un cahier à chaque enfant. Elle a ensuite présenté à l'aide d'une télévision les phrases enregistrées. Les enfants ont visionné à deux reprises chaque phrase signée avant de l'écrire en français dans leur cahier. À la fin de chaque séance, le formateur sourd a ramassé les cahiers afin que les enfants ne puissent pas modifier leurs traductions après l'expérimentation.

#### Test de closure

Le test de closure consistait en trois textes troués à compléter pour lesquels les lacunes ne concernaient que la négation et le nombre. Il a été conçu à partir des critères suivants : les textes devaient correspondre au niveau de lecture des élèves; les élèves ne devaient jamais les avoir lus auparavant; les élèves devaient en connaître le vocabulaire. Le premier texte (C1) consistait en un texte de pratique, et les deux textes suivants (C2 et C3) étaient destinés à l'expérimentation. Dans ces trois textes, les mots enlevés ont été remplacés par une ligne; toutes les lignes (ou lacunes) avaient la même longueur, pour ne donner aucun indice sur la longueur du mot manquant. Pour les deux textes servant à l'expérimentation, un choix de réponse comportant quatre éléments était fourni pour chaque lacune. Les lacunes concernant la négation alternaient entre le *ne* et le *pas*, comme dans la phrase suivante :

*Les humains (sa, ne, pas, un) \_\_\_\_\_ sont pas les seuls qui utilisent des outils.*

Si la lacune concernait la détermination, les éléments proposés dans le choix de réponses consistaient en un déterminant défini suivi d'un nom, au singulier et au pluriel (par exemple *Les singes, Les singe, Le singes, Le singe*). Dans tous les cas, le sujet devait écrire sa réponse sur la ligne située à côté du choix de réponses.

Le test a été administré en classe par le professeur, qui a donné les consignes et fait le texte C1 avec les élèves. Les élèves ont ensuite commencé l'expérimentation en tant que telle : après avoir effectué une lecture globale des textes C2 et C3, ils devaient remplacer les lacunes contenues dans les textes par les mots manquants qui étaient fournis entre parenthèses. La durée du test était de 60 minutes, soit une période de classe complète. À la fin de la séance, le professeur a ramassé les textes lacunaires.

### Test Zigzag

Le test Zigzag a été fait à l'aide du logiciel du même nom (Ciesielski et Reinwein, 1989). Il s'agit d'un outil informatisé destiné à évaluer la compréhension et la vitesse en lecture et permettant l'observation directe de la lecture. L'objectif est de reconstruire un texte, segment par segment, sur un ordinateur. Pour ce faire, le lecteur doit faire des choix entre des mots cibles et des mots distracteurs. L'ordinateur enregistre, pour chaque mot, le choix de réponse ainsi que le temps de réponse en millisecondes et calcule le pourcentage de réussite lors de la reconstitution d'un texte par le lecteur.

Deux textes ont été utilisés pour évaluer la compréhension de la forme négative *ne...pas* et des déterminants *le, la* et *les*. Ils contiennent des distracteurs aléatoires pour tous les mots, sauf ceux liés à la négation et à la détermination par *le, la* et *les*. Les distracteurs liés à la négation étaient toujours les mêmes, soit *ne* ou *pas*, ceux liés à la détermination étaient *le* ou *la* lorsque la réponse attendue était *les*, et vice-versa.

### *Justification du type de tests*

La plupart des études décrites visant à évaluer la production écrite d'élèves sourds (voir entre autres, Yoshinaga-Itano et Snyder, 1985, et Lacerte, 1989), ont utilisé des épreuves de composition libre. Il aurait été possible, dans le cadre de cette évaluation, de demander aux enfants de rédiger un texte spontané en français. Toutefois, cette option a été rejetée, étant donné le trop grand nombre de paramètres impossibles à contrôler. En effet, il aurait

été très difficile de s'assurer que les enfants utilisent les notions visées en quantité suffisante dans leurs compositions. Étant donné les nombreuses contraintes reliées à la composition libre, nous avons opté pour une tâche élicitée, afin de recueillir les données linguistiques recherchées.

L'utilisation d'un test Zigzag et d'un test de closure permettent de varier la technique de recueil de données et de s'assurer que l'utilisation de l'ordinateur dans le cadre du test Zigzag ne perturbe pas les enfants qui n'y sont pas habitués.

## 1.2 Résultats

Le tableau ci-dessous présente l'ensemble des résultats des élèves de 3e cycle aux tests décrits ci-dessus.

		FF	S	U	V	W	moyenne
Production écrite	F/LSQ <sup>2</sup>	79	72	50	84	62	69,40 %
	Négation	93	83	83	97	40	79,20 %
	Article déf.	85	100	65	100	100	90 %
Closure	Négation	100	86,67	93,33	100	100	96 %
	Article déf.	84,21	78,95	84,21	78,95	84,21	82,11 %
Zigzag	Score nég.	100	100	92,31	92,31	84,62	93,85 %
	TMR <sup>3</sup>	1415	1178	2204	1547	1473	1563
	Score art. déf	91,65	76,19	90,48	71,43	76,19	81,19 %
	TMR	3840	2423	3120	2339	2326	2820

Toutes les moyennes sont proches ou au-dessus de 70 %, ce qui nous permet de conclure que les notions évaluées semblent maîtrisées.

<sup>2</sup> Cette évaluation porte sur la qualité du français écrit et de la traduction du sens des phrases LSQ. Pour qu'une phrase soit réussie, elle doit être bien écrite, c'est-à-dire ne pas comporter d'omission de constituant, de verbe mal accordé ou d'erreur de temps verbal, d'erreur d'ordre des mots ou d'accord en genre et en nombre, etc. Elle doit aussi traduire correctement le sens de la phrase LSQ, c'est-à-dire respecter la relation thématique de la phrase LSQ correspondante.

<sup>3</sup> Temps moyen de réponse en millisecondes.

Le tableau ci-dessous présente l'ensemble des résultats des élèves de 2e cycle aux tests décrits ci-dessus. Nous rappelons que les élèves de 2e cycle n'ont pas passé le test de production écrite.

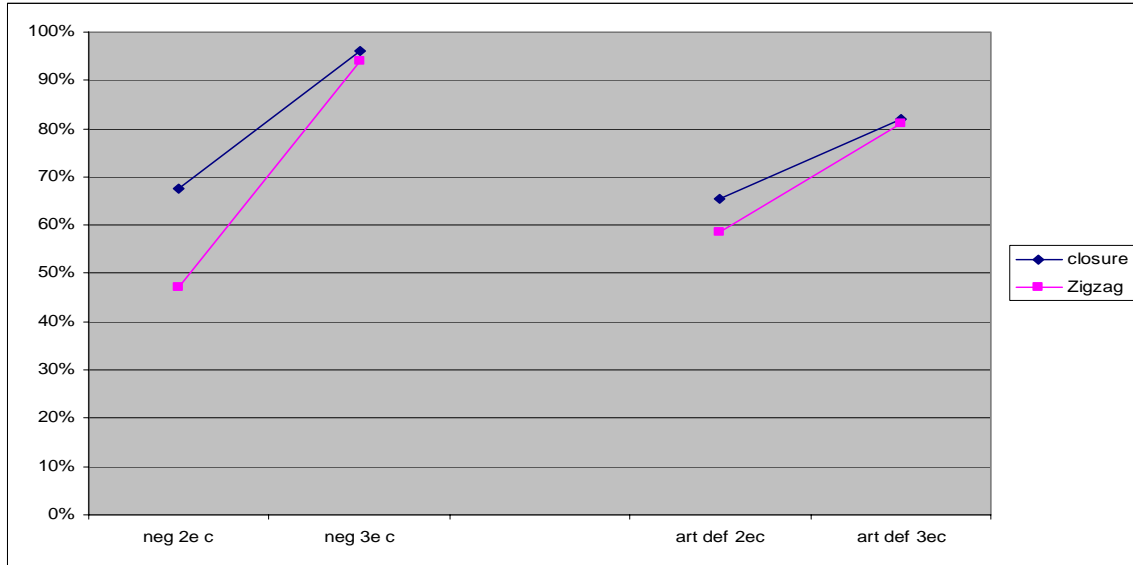
		N	P	Q	R	X	Y	Z	moyenne
Closure	Négation	80,00	60,00	66,67	26,67	93,33	80,00	66,67	67,62 %
	Article déf.	68,42	94,74	68,42	42,11	63,16	52,63	68,42	65,41 %
Zigzag	Score nég.	76,92	46,15	53,85	30,77	38,46	53,85	30,77	47,25 %
	TMR <sup>4</sup>	2163	3071	1287	1325	1275	2364	2418	1986
	Score art. déf	61,90	76,19	61,90	38,10	42,86	76,19	52,38	58,50 %
	TMR	2349	2917	1479	1795	1749	2273	2273	2119

Ce tableau nous permet de voir que les deux notions évaluées sont nettement moins acquises au 2<sup>e</sup> qu'au 3<sup>e</sup> cycle. En effet, les moyennes sont toutes au-dessous de 70 %.

Le graphique ci-dessous présente une comparaison des moyennes des résultats obtenus par les élèves de 2<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> cycles quant à la maîtrise de la compréhension de la négation en *ne...pas* et des articles définis *le, la* et *les*. Les pentes des lignes reliant les moyennes des scores pour chacune des deux notions montrent que les acquisitions sont supérieures au 3<sup>e</sup> cycle. De plus, les pentes concernant la négation sont plus accentuées que celles concernant les articles définis.

---

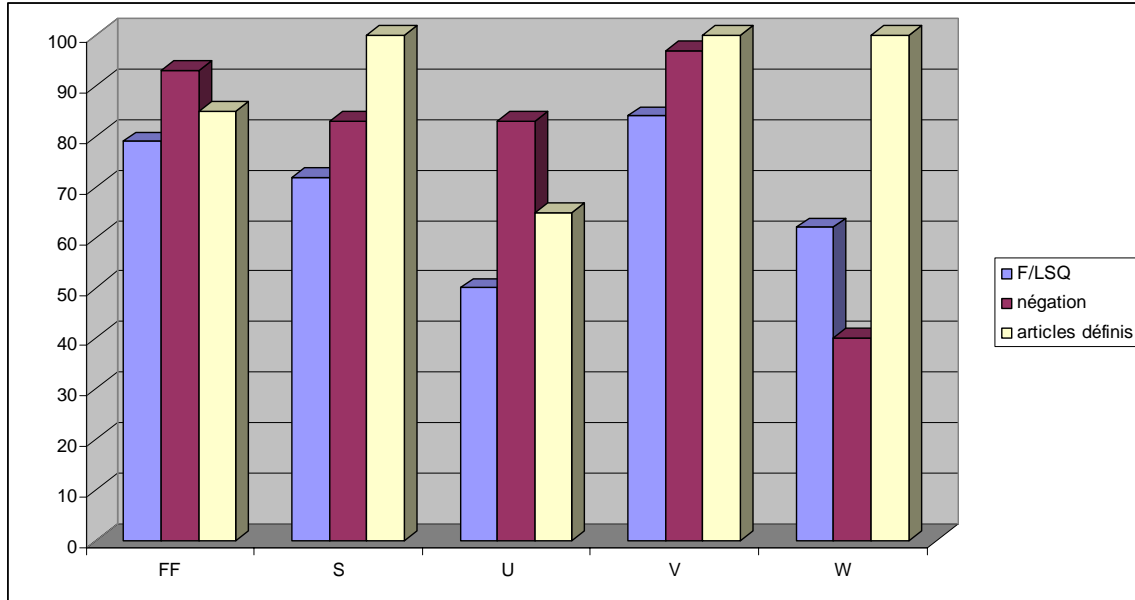
<sup>4</sup> Temps moyen de réponse en millisecondes.



Nous présentons ci-dessous une analyse des résultats de façon détaillée en fonction des types de tests.

*Test de production en français écrit*

Le graphique ci-dessous ne concerne que les élèves de 3<sup>e</sup> cycle. Il permet de comparer les résultats des élèves en ce qui concerne leur capacité à utiliser correctement la négation *ne...pas* en français ainsi que les articles *le, la* et *les*. De plus, il présente une évaluation F/LSQ qui rend compte à la fois de leur capacité d'écrire une phrase grammaticale en français et du fait que cette phrase traduise le sens de la phrase d'amorce en LSQ.



Ce graphique fait ressortir qu'en production, les articles *le*, *la* et *les* sont mieux acquis que la négation *ne...pas* pour trois des cinq élèves (S, V et W). Cependant, les deux notions semblent maîtrisées par tous les élèves, à l'exception de la négation pour laquelle W a obtenu la note de 40 %.

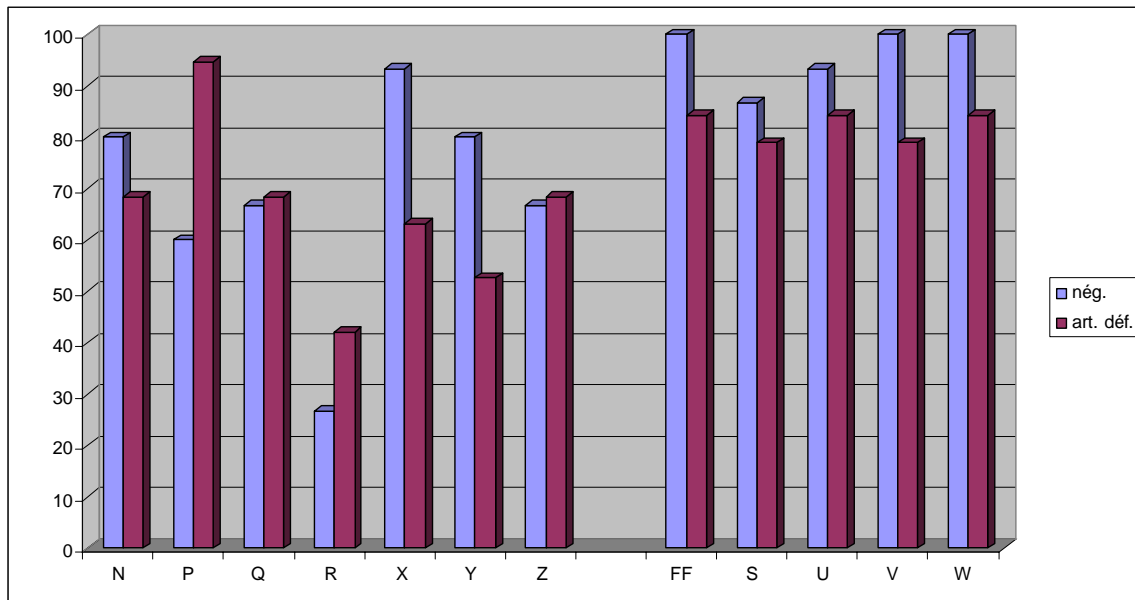
En ce qui concerne la capacité des élèves à écrire une phrase grammaticale en français qui respecte le sens d'une amorce en LSQ, trois élèves obtiennent des notes supérieures à 70 % (FF, S et V).

#### *Test de Closure*

Le graphique ci-dessous permet de voir que les cinq élèves de 3<sup>e</sup> cycle maîtrisent mieux la négation avec *ne...pas* que les articles *le*, *la* et *les*, dans le cadre d'un test de closure. Cependant, ils obtiennent tous des scores supérieurs à 78 %, ce qui montre que les deux notions sont en grande partie maîtrisées.

En ce qui concerne les élèves de 2<sup>e</sup> cycle, les résultats sont beaucoup plus irréguliers. Tout d'abord, quatre élèves sur sept maîtrisent mieux *le*, *la* et *les* que *ne...pas*. De plus, plusieurs scores sont inférieurs à 60 %. En fait, c'est surtout l'élève R qui semble avoir de la difficulté avec les deux notions.

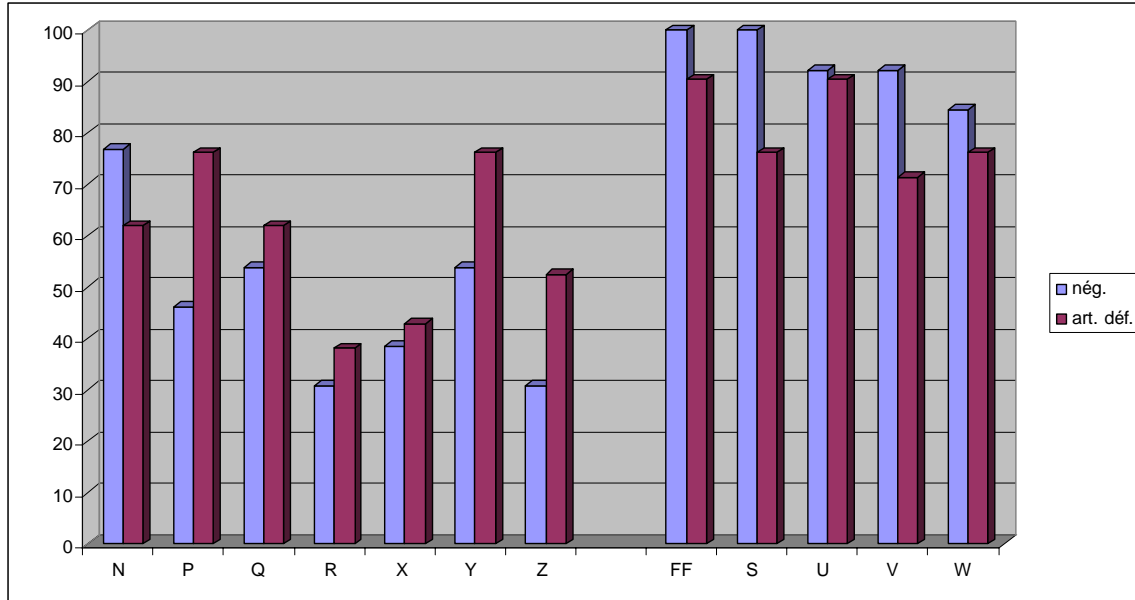




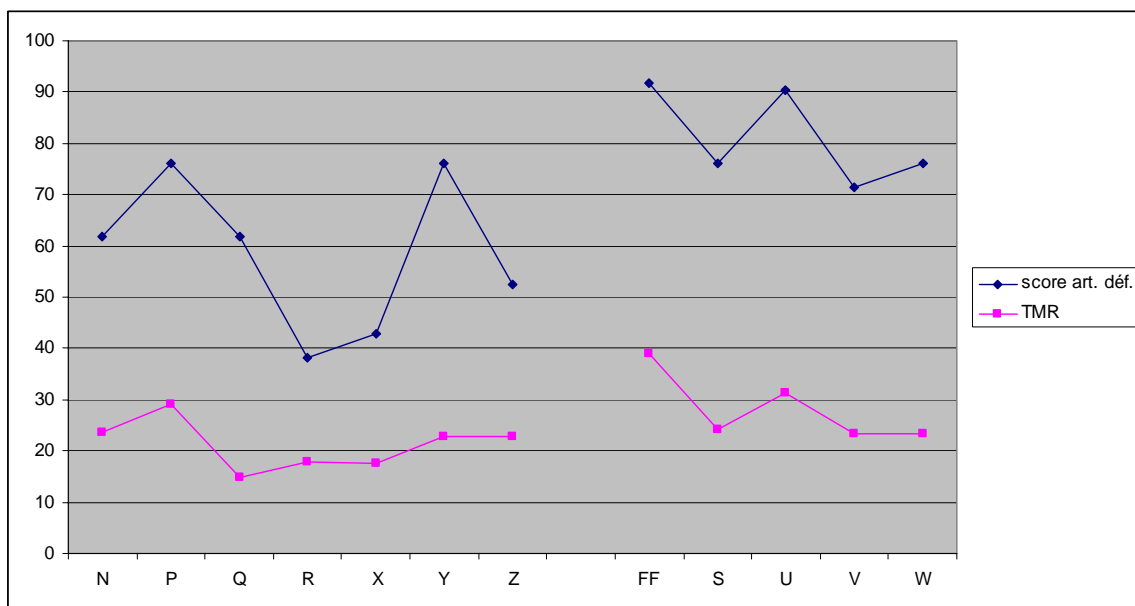
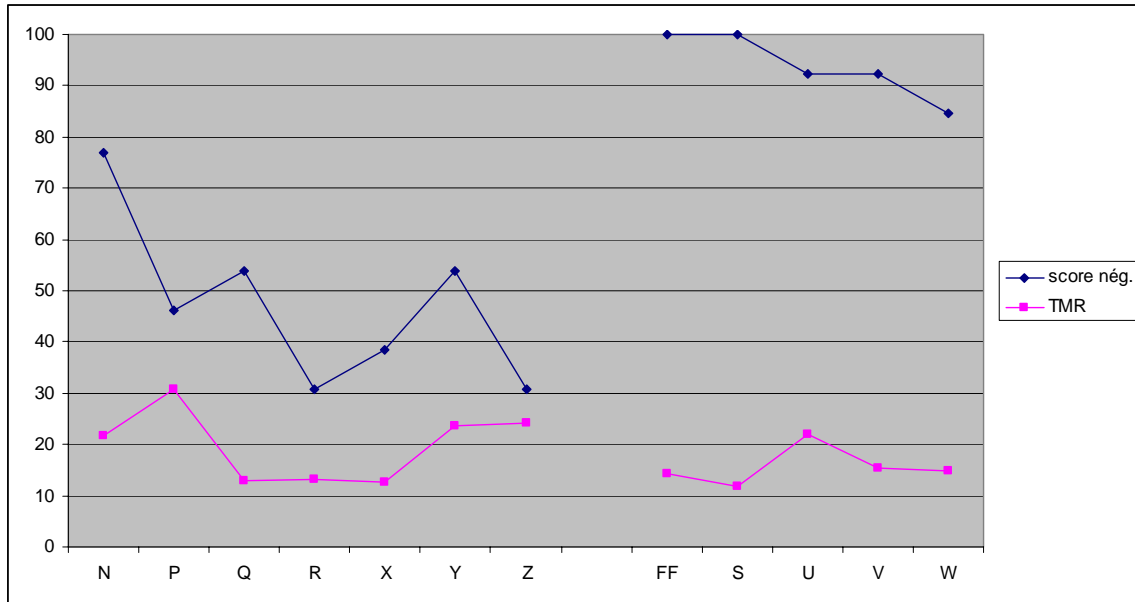
### *Test Zigzag*

Le tableau ci-dessous permet de voir que tous les élèves de 3<sup>e</sup> cycle maîtrisent mieux la négation avec *ne...pas* que les articles définis *le, la* et *les* dans le cadre des tests Zigzag. Cependant, toutes les notes étant supérieures à 71 %, nous pouvons considérer que ces résultats confirment ceux du test de closure.

Comme pour le test de closure, les résultats des élèves du 2<sup>e</sup> cycle sont nettement moins bons et beaucoup plus irréguliers que ceux des élèves du 3<sup>e</sup> cycle dans le cadre du test Zigzag. Six élèves sur sept maîtrisent mieux les articles définis *le, la* et *les* que la négation avec *ne...pas*. De plus, plusieurs élèves ont des résultats inférieurs à 50 %.



L'intérêt du test Zigzag est qu'il permet de corrélérer le pourcentage de réussite avec le temps mis à répondre (mesuré en millisecondes). Les deux graphiques ci-dessous présentent respectivement les scores à la négation en *ne...pas* et aux articles *le, la* et *les*, corrélés aux temps de réponse (exprimés ici en dixièmes de secondes). Ils permettent de voir que, pour les élèves de 3<sup>e</sup> cycle, les temps de réponse concernant les négations sont généralement plus courts que ceux concernant les articles. Par contre, pour les élèves de 2<sup>e</sup> cycle, les temps de réponse pour la négation et pour les articles définis sont davantage semblables. De plus, en ce qui concerne la négation, les élèves de 3<sup>e</sup> cycle qui ont le mieux répondu sont ceux qui ont pris le moins de temps, alors que pour les articles définis, ce sont les deux élèves qui ont le mieux répondu (FF et U) qui ont pris le plus de temps à donner leur réponse. En ce qui concerne les élèves de 2<sup>e</sup> cycle, il ne semble pas vraiment y avoir de relation entre le score et le temps de réponse. Les élèves Q, R et X, qui ont sensiblement le même temps moyen de réponse pour la négation, ont des scores très différents. Par contre, pour les articles définis, l'élève P, qui a pris le plus de temps, a obtenu un des deux meilleurs scores, mais l'élève Y, qui a le même score, a pris beaucoup moins de temps à donner ses réponses.



### 1.3 Conclusion

Les résultats des élèves de 3<sup>e</sup> cycle semblent montrer que les deux notions évaluées, enseignées explicitement en LSQ et en français, sont pratiquement maîtrisées. Même si les résultats des élèves de 2<sup>e</sup> cycle sont beaucoup moins bons, il n'est pas possible de conclure que c'est parce que les notions n'ont pas été explicitement enseignées. Le groupe de 2<sup>e</sup> cycle ne constitue pas un groupe contrôle dans l'évaluation, les élèves étant

moins avancés aussi bien en LSQ qu'en lecture. Nous avons vu, par exemple, dans le rapport (2005) intitulé *L'approche bilingue à l'école Gadbois. Six années d'expérimentation. Bilan et recommandations*, que les élèves de 3<sup>e</sup> cycle ont en moyenne beaucoup mieux réussi le test Zigzag que ceux de 2<sup>e</sup> cycle (85 % et 59 %, respectivement).

## 2 ANALYSES STATISTIQUES CONCERNANT LES RÉSULTATS DES TESTS DE LSQ ET DE LECTURE DE 2003-2004 ET LEUR COMPARAISON AVEC LES RÉSULTATS DES ANNÉES PRÉCÉDENTES

### 2.1 Rappel des tests et des passations successives en LSQ et en français

Nous avons construit trois versions du test d'évaluation de la maîtrise de l'espace en LSQ, la première (Q1) a été administrée trois fois, la seconde et la troisième ont chacune été administrées une fois (Q2-1 et Q3-1). Nous avons construit quatre tests de lecture administrés chacun une fois. Les comparaisons statistiques ont été établies entre les passations de l'automne 2001 (Q1 et L1), entre les passations du printemps 2003 (Q2-1 et L3) et celles du printemps 2004 (Q3-1 et L4). Un problème méthodologique survenu lors de la passation du test de lecture au printemps 2002 a invalidé l'analyse statistique comparative (Q1-2 et L2).

	Tests de LSQ			Tests de français			
Automne 2001	Q1 -1	←	→	L1			
Printemps 2002	Q1-2				L2		
Printemps 2003	Q1-3	Q2-1	←			→	L3
Printemps 2004			Q3-1	←			→ L4

### 2.2 Hypothèses

Nous avons établi une série d'hypothèses à tester par des analyses statistiques de façon à vérifier que :

- la version 3 du test de LSQ est bien corrélée aux précédentes;
- le 4<sup>e</sup> test de lecture (L4) est bien corrélé aux tests des années précédentes;
- le test de compréhension en lecture (L4) est corrélé à un autre type de test de lecture (Zigzag);
- la compétence en LSQ mesurée par la maîtrise de l'espace est corrélée à la compétence en lecture;
- la maîtrise de tous les types de marqueurs spatiaux en LSQ n'est pas acquise au même moment.

### *LSQ 2003-2004 par rapport aux années précédentes*

1. Pour les élèves qui ont fait les 2 tests, il y a corrélation entre les résultats à la maîtrise de l'assignation en LSQ au test de 2003-2004 (Q3-1 correction stricte) et les résultats au test de 2002-2003 (Q2-1<sup>5</sup>)
2. Pour les élèves qui ont fait les 2 tests, il y a corrélation entre les résultats à la maîtrise de la référence en LSQ au test de 2003-2004 (Q3-1 correction stricte) et les résultats au test de 2003-2003 (Q2-1)
3. Le test de 2003-2004 (Q3-1) est plus difficile que le test de 2002-2003 (Q2-1) en ce qui concerne l'assignation
4. Le test de 2003-2004 (Q3-1) est plus difficile que le test de 2002-2003 (Q2-1) en ce qui concerne la référence
5. Pour les élèves qui ont fait les 3 tests, il y a corrélation entre la maîtrise de l'assignation au test 2001-2002 passé au printemps 2002 (Q1-2), au test de 2002-2003 (Q2-1) et au test de 2003-2004 (Q3-1)
6. Pour les élèves qui ont fait les 3 tests, il y a corrélation entre la maîtrise de la référence au test 2001-2002 passé au printemps 2002 (Q1-2), au test de 2002-2003 (Q2-1) et au test de 2003-2004 (Q3-1)

### *Lecture 2003-2004*

7. Il y a corrélation entre les pourcentages de réussite aux 3 tests Zigzag
8. Il y a corrélation entre le pourcentage moyen de réussite aux 3 tests Zigzag et les résultats au test de compréhension en lecture 2003-2004 (L4)
9. Il y a corrélation entre le pourcentage moyen de réussite des négations aux 2 tests Zigzag et aux 2 tests de closure
10. Il y a corrélation entre le pourcentage moyen de réussite des déterminants définis aux 2 tests Zigzag et aux 2 tests de closure

### *LSQ et lecture 2003-2004*

11. Il y a corrélation entre la maîtrise de la LSQ au test 2003-2004 (note globale de la correction stricte Q3-1) et la compétence en lecture mesurée par le test de compréhension (L4)

---

<sup>5</sup> Pour cette version du test, il n'y a pas eu de correction large.

12. Il y a corrélation entre la maîtrise de la LSQ au test 2003-2004 (note globale de la correction large Q3-1) et la compétence en lecture mesurée par le test de compréhension (L4)
13. La corrélation obtenue en 10 est plus forte que celle obtenue en 9
14. Il y a corrélation entre la maîtrise de la LSQ au test 2003-2004 (note globale de la correction stricte Q3-1) et la compétence en lecture mesurée par Zigzag (note moyenne des 3 tests)
15. Il y a corrélation entre la maîtrise de l'assignation en LSQ au test 2003-2004 (correction stricte Q3-1) et celle du repérage au test de compréhension en lecture 2003-2004 (L4)
16. Il y a corrélation entre la maîtrise de la référence en LSQ au test 2003-2004 (correction stricte Q3-1) et celle de l'inférence au test de compréhension en lecture 2003-2004 (L4)

#### *LSQ 2003-2004*

17. L'assignation de locus est plus facile à maîtriser que la référence à un locus (correction stricte Q3-1)
18. Les marques d'assignation de locus liées au nom (Pté det, localisation et adj STF) sont maîtrisées plus tôt que les marques d'assignation de locus liées aux verbes (modification de lieux d'articulation pour V1 et V2 et ajout de Pté pro pour V2 et V3)
19. Les marques d'assignation de locus liées aux V3 sont plus faciles à maîtriser que les marques d'assignation de locus liées aux V1, qui sont elles-mêmes plus faciles à maîtriser que les marques d'assignation de locus liées aux V2
20. Les marques d'assignation de locus par modification du lieu d'articulation du verbe sont plus difficiles à maîtriser que les marques d'assignation de locus par ajout d'un Pté pro au verbe
21. Les marques d'assignation de locus par modification du lieu d'articulation du nom sont plus difficiles à maîtriser que les marques d'assignation de locus qui consistent à situer le nom par l'ajout d'un pté det ou par l'ajout d'un adjectif STF
22. Les marques de référence à un locus liées aux V3 sont plus faciles à maîtriser que les marques de référence liées aux V1, qui sont elles-mêmes plus faciles à maîtriser que les marques de référence liées aux V2

23. Les marques de référence à un locus par modification du lieu d'articulation du verbe sont plus difficiles à maîtriser que les marques de référence par ajout d'un Pté pro au verbe

### 2.3 Résultats des analyses statistiques

*LSQ 2003-2004 par rapport aux années précédentes*

#### Hypothèse 1

Pour les élèves qui ont fait les 2 tests, il y a corrélation entre les résultats à la maîtrise de l'assignation en LSQ au test de 2003-2004 (Q3-1 correction stricte) et les résultats au test de 2002-2003 (Q2-1)

Corrélation de Pearson ( n = 13) = 0.82\*\*

#### Hypothèse 2

Pour les élèves qui ont fait les 2 tests, il y a corrélation entre les résultats à la maîtrise de la référence en LSQ au test de 2003-2004 (Q3-1 correction stricte) et les résultats au test de 2002-2003 (Q2-1)

Corrélation de Pearson ( n = 13) = 0.76\*\*

#### Hypothèse 3

Le test de 2003-2004 (Q3-1) est plus difficile que le test de 2002-2003 (Q2-1) en ce qui concerne l'assignation de locus

variables	n	moyenne	écart type
qsa04	13	63.7	17.5
qa03n	13	61.6	20.9

Différence est non statistiquement significative :  
test t pairé de Student : t (12 df) = 0.63, p = 0.5403

#### Hypothèse 4

Le test de 2003-2004 (Q3-1) est plus difficile que celui de 2002-2003 (Q2-1) en ce qui concerne la référence

variables	n	moyenne	écart type
qsr04	13	56.4	25.1
qr03n	13	52.3	29.0

Différence est non statistiquement significative :  
test t pairé de Student : t (12 df) = 0.77, p = 0.4565

#### Hypothèse 5

Pour les élèves qui ont fait les 3 tests, il y a corrélation entre la maîtrise de l'assignation au test 2001-2002 passé au printemps 2002 (Q1-2), au test de 2002-2003 (Q2-1) et au test de 2003-2004 (Q3-1)

Corrélation de Pearson entre qap02 et qa03n = 0.88\*\*

Corrélation de Pearson entre qap02 et qsa04 = 0.74\*\*

Corrélation de Pearson entre qa03n et qsa04 = 0.87\*\*

n = 12;



### Hypothèse 6

Pour les élèves qui ont fait les 3 tests, il y a corrélation entre la maîtrise de la référence au test 2001-2002 passé au printemps 2002 (Q1-2), au test de 2002-2003 (Q2-1) et au test de 2003-2004 (Q3-1)

Corrélation de Pearson entre qrp02 et qr03n = 0.85\*\*

Corrélation de Pearson entre qrp02 et qr03n = 0.67\*

Corrélation de Pearson entre qr03n et qsr04 = 0.82\*\*

n = 12;

### *Lecture 2003-2004*

### Hypothèse 7

Il y a corrélation entre les pourcentages de réussite aux 3 tests Zigzag

Corrélation de Pearson entre lzzt1 et lzzt2 = 0.83\*\*

Corrélation de Pearson entre lzzt1 et lzzt3 = 0.92\*\*

Corrélation de Pearson entre lzzt2 et lzzt3 = 0.92\*\*

(si  $p < 0.05$  et \*\* si  $p < 0.01$ )

### Hypothèse 8

Il y a corrélation entre le pourcentage moyen de réussite aux 3 tests Zigzag et les résultats au test de compréhension en lecture 2003-2004 (L4)

Corrélation de Pearson = 0.83\*\*

### Hypothèse 9

Il y a corrélation entre le pourcentage moyen de réussite des négations aux 2 tests Zigzag et aux 2 tests de closure

Corrélation de Pearson entre = 0.73\*\*

### Hypothèse 10

Il y a corrélation entre le pourcentage moyen de réussite des déterminants définis aux 2 tests Zigzag et aux 2 tests de closure

Corrélation de Pearson = 0.71\*\*

### *LSQ et lecture 2003-2004*

### Hypothèse 11

Il y a corrélation entre la maîtrise de la LSQ au test 2003-2004 (note globale de la correction stricte Q3-1) et la compétence en lecture mesurée par le test de compréhension (L4)

Corrélation de Pearson = 0.74\*\*

### Hypothèse 12

Il y a corrélation entre la maîtrise de la LSQ au test 2003-2004 (note globale de la correction large Q3-1) et la compétence en lecture mesurée par le test de compréhension (L4)

Corrélation de Pearson = 0.72\*\*

### Hypothèse 13

La corrélation obtenue en 8 est plus forte que celle obtenue en 7 : NON

### Hypothèse 14

Il y a corrélation entre la maîtrise de la LSQ au test 2003-2004 (note globale de la correction stricte Q3-1) et la compétence en lecture mesurée par Zigzag (note moyenne des 3 tests)

Corrélation de Pearson = 0.70\*

### Hypothèse 15

Il y a corrélation entre la maîtrise de l'assignation en LSQ au test 2003-2004 (correction stricte Q3-1) et celle du repérage au test de compréhension en lecture 2003-2004 (L4)

Corrélation de Pearson = 0.64\*

### Hypothèse 16

Il y a corrélation entre la maîtrise de la référence en LSQ au test 2003-2004 (correction stricte Q3-1) et celle de l'inférence au test de compréhension en lecture 2003-2004 (L4)

Corrélation de Pearson entre lci04 et qsr04 = 0.49 (p-valeur est 0.1060); mais si on calcule le coefficient de corrélation de Spearman on obtient la valeur 0.62\* avec  $p < 0.05$

### *LSQ 2003-2004*

### Hypothèse 17

L'assignation de locus est plus facile à maîtriser que la référence à un locus (correction stricte Q3-1)

variables	n	moyenne	écart type
qsa04	21	58.5	18.7
qsr04	21	50.8	27.1

Différence est statistiquement significative :

test t pairé de Student :  $t(20 \text{ df}) = 2.52, p = 0.0202$

### Hypothèse 18

Les marques d'assignation de locus liées au nom (Pté det, localisation et adj STF) sont maîtrisées plus tôt que les marques d'assignation de locus liées aux verbes (modification de lieux d'articulation pour V1 et V2 et ajout de Pté pro pour V2 et V3)

variables	n	moyenne	écart type
assN	21	54.86	22.05
assV	21	67.12	14.44

L'hypothèse est rejetée puisque les moyennes sont dans l'ordre inverse (la moyenne des assignations de locus liées au V est plus grande que celle des assignations de locus liées au N);

C'est l'hypothèse inverse qui est significative :

test t pairé bilatéral de Student :  $t(20 \text{ df}) = -12.26$ ,  $p = 0.0026$ ;

#### Hypothèse 19

Les marques d'assignation de locus liées aux V3 sont plus faciles à maîtriser que les marques d'assignation de locus liées aux V1, qui sont elles-mêmes plus faciles à maîtriser que les marques d'assignation de locus liées aux V2

variables	n	moyenne	écart type
assV3	21	88.57	17.40
assV1	21	78.10	22.72
assV2	21	52.38	16.24

Différence entre assV3 et assV1 : test t pairé unilatéral de Student :  $t(20 \text{ df}) = 2.14$ ,  $p = 0.0204$ ;

Différence entre assV3 et assV2 : test t pairé unilatéral de Student :  $t(20 \text{ df}) = 9.16$ ,  $p < 0.0001$ ;

Différence entre assV2 et assV1 : test t pairé unilatéral de Student :  $t(20 \text{ df}) = 5.60$ ,  $p < 0.0001$ ;

#### Hypothèse 20

Les marques d'assignation de locus par modification du lieu d'articulation du verbe sont plus difficiles à maîtriser que les marques d'assignation de locus par ajout d'un Pté pro au verbe

variables	n	moyenne	écart type
asslieuV	21	67.10	18.74
assptépro	21	67.14	13.47

Différence est statistiquement non significative :

test t pairé unilatéral de Student :  $t(20 \text{ df}) = -0.01$ ,  $p = 0.4972$ ;

#### Hypothèse 21

Les marques d'assignation de locus par modification du lieu d'articulation du nom sont plus difficiles à maîtriser que les marques d'assignation de locus qui consistent à situer le nom par l'ajout d'un pté det ou par l'ajout d'un adjectif STF

variables	n	moyenne	écart type
asslocN	21	49.21	27.77
assajoutN	21	57.28	23.31

Différence est statistiquement non significative :

test t pairé unilatéral de Student :  $t(20 \text{ df}) = -1.51$ ,  $p = 0.0728$ ;

### Hypothèse 22

Les marques de référence à un locus liées aux V3 sont plus faciles à maîtriser que les marques de référence liées aux V1, qui sont elles-mêmes plus faciles à maîtriser que les marques de référence liées aux V2

variables	n	moyenne	écart type
refV3	21	52.66	30.76
refV1	21	61.91	32.94
refV2	21	38.94	22.51

La première hypothèse est rejetée puisque les moyennes sont dans l'ordre inverse (refV1 plus grande que refV3); C'est l'hypothèse inverse qui est significative :

Différence entre refV3 et refV1 : test t pairé bilatéral de Student :  $t(20 \text{ df}) = -2.82$ ,  $p = 0.0107$ ;

Les autres hypothèses sont validées :

Différence entre refV3 et refV2 : test t pairé unilatéral de Student :  $t(20 \text{ df}) = 3.46$ ,  $p = 0.0012$ ;

Différence entre refV2 et refV1 : test t pairé unilatéral de Student :  $t(20 \text{ df}) = 5.55$ ,  $p < 0.0001$ ;

### Hypothèse 23

Les marques de référence à un locus par modification du lieu d'articulation du verbe sont plus difficiles à maîtriser que les marques de référence par ajout d'un Pté pro au verbe

variables	n	moyenne	écart type
refmodiflieu	21	53.21	28.90
refajoutpro	21	48.53	26.91

L'hypothèse est rejetée puisque les moyennes sont dans l'ordre inverse (refmodiflieu plus grande que refajoutpro);

Mais l'hypothèse inverse est non significative :

test t pairé bilatéral de Student :  $t(20 \text{ df}) = 1.65$ ,  $p = 0.1143$ ;

### 3 ÉLABORATION D'UNE GRILLE DE CORRECTION DU TEST DE LSQ DESTINÉE AUX FORMATEURS

#### 3.1 Élaboration de la grille de correction

La grille de correction élaborée comporte la transcription de chaque phrase du test. Toutes les marques spatiales faisant l'objet de l'évaluation y sont indiquées en gras et toutes les réponses possibles y sont codées tel qu'indiqué dans le tableau ci-dessous.

Rang marque/type	Type marque	code		
		réussi	Assigne au lieu de référer	Non réussi
1	assignation	1a	NA	0a
2	assignation	1b	NA	0b
1	référence	2a	1a	00a
2	référence	2b	1b	00b

Un exemple de phrase est reproduit en (1)

(1) OISEAU(a) **PTÉ3(ax)** / 1a ou 0a      EMPLOYÉ(b) **PETIT(by)** / 1b ou 0b  
**3b-VOULOIR-3a (y)** / 2b, 1b ou 00b      **PTÉ3(ax)** / 2a, 1a ou 00a

Dans la phrase (1), les quatre marques faisant l'objet d'évaluation sont : un pointé déterminant, un adjectif STF, un verbe semi-rigide (VOULOIR) et un pointé pronom. Ces marques apparaissent en gras. Si le pointé déterminant est réussi, l'évaluateur note 1a, alors que s'il n'y a pas de pointé, il note 0a. Si l'adjectif est correctement produit sur un locus spatial, l'évaluateur note 1b et s'il n'est pas localisé ou s'il est oublié, il note 0b. Si le verbe est correctement localisé sur le locus préalablement assigné à EMPLOYÉ, l'évaluateur note 2b. Par contre, si VOULOIR est localisé sur un locus qui n'a pas été préalablement assigné, il note 1b et si VOULOIR est produit dans l'espace neutre ou oublié, il note 00b. Si le pointé pronom est correctement dirigé vers le locus préalablement assigné par le pointé déterminant à OISEAU, l'évaluateur note 2a, si aucun locus n'a été assigné préalablement à OISEAU, mais que le pointé pronom lui en assigne un, l'évaluateur note 1a et si le pointé pronom est dirigé vers un locus différent de celui assigné à oiseau, ou que le pointé pronom est oublié, l'évaluateur note 00a.

### **3.2 Consignes pour le correcteur**

Un document de consignes pour le correcteur a été préparé (voir annexe 1).

### **3.3 Grille de compilation des résultats globaux**

La grille de compilation des résultats globaux permet de présenter les résultats de la correction de façon à pouvoir en faire une analyse. Le passage de la grille de correction à la grille de compilation globale devra être automatisé.

### **3.4 Grille de compilation des résultats concernant l'assignation de locus**

La grille de compilation des résultats concernant l'assignation permet de présenter les résultats de la correction de façon à pouvoir faire une analyse spécifique des compétences de chaque élève en fonction des types de marques d'assignation. Le passage de la grille de compilation globale à la grille de compilation des assignations devra être automatisé.

### **3.5 Grille de compilation des résultats concernant la référence à un locus**

La grille de compilation des résultats concernant la référence permet de présenter les résultats de la correction de façon à pouvoir faire une analyse spécifique des compétences de chaque élève en fonction des types de marques de référence. Le passage de la grille de compilation globale à la grille de compilation des références devra être automatisé.

#### 4 DESCRIPTION DU PROFIL DU SIGNOREUR

En collaboration avec Michel Lelièvre, nous avons défini un plan de développement du profil du signeur LSQ afin de mettre à la disposition des formateurs sourds un outil d'observation et d'évaluation de la production et de la compréhension LSQ des élèves. L'objectif du profil est de décrire les éléments de grammaire de la LSQ qui constituent les éléments clés de l'apprentissage de la langue et de les organiser en étapes d'apprentissage visant à représenter des échelons de difficultés. Ces échelons, de même que les éléments qui s'y retrouvent, ont été définis intuitivement en fonction de l'expérience du formateur-ressource. Il est planifié de les réajuster en fonction de l'analyse des résultats obtenus à l'évaluation de la production et de la compréhension lorsque les grilles d'évaluation seront disponibles. Nous avons défini 4 principales étapes de développement du profil du signeur. La première étape a été réalisée cette année en collaboration avec Michel Lelièvre. La grille du profil, la description des éléments du profil, ainsi que la liste des exemples en contexte et hors contexte se trouvent dans le document d'accompagnement de ce rapport.

- 1) Conception de la grille descriptive du profil général :
  - Définir et décrire chacun des éléments de la grille ;
  - Rédiger une courte explication pour chacun des niveaux de la grille ;
  - Choisir des exemples clairs (hors contexte et en contexte) pour chaque élément du profil.
- 2) Conception des grilles d'évaluation des élèves (production et compréhension) :
  - Évaluation de la compréhension
    - Produire une vidéo en LSQ calibrée pour chaque échelon du profil (chaque vidéo devra comprendre un nombre suffisant d'éléments à évaluer);
    - Définir une série de questions LSQ ciblées pour chaque élément à évaluer ;
    - Intercaler les questions directement dans la vidéo.
  - Évaluation de la production
    - Concevoir du matériel d'élicitation à partir d'images, d'objets ou de bandes dessinées ;
    - Concevoir 3 grilles d'évaluation qualitative (rare, jamais, toujours, etc.) correspondant aux 3 niveaux du profil du signeur.
- 3) Transfert du matériel en version DV-LSQ :
  - Préparer le matériel en LSQ pour chacune des grilles (profil et évaluation) et concevoir un guide de l'utilisateur en version DV :
    - Consignes ;

- Explications ;
  - Description ;
  - Exemples en contexte et hors contexte.
- 4) Évaluation du matériel d'observation :
- Cueillette et analyse des épreuves des élèves.



## 5 DIFFUSION ET RECHERCHE 2004-2005

### 5.1 Diffusion des notions sur l'approche expérimentée à Gadbois

#### 5.1.1 Communications dans des congrès scientifiques et publications

##### À paraître/Accepté

Daigle, D., C. Dubuisson, L. Lelièvre, A.-M. Parisot et A. Vercaingne-Ménard (accepté) «Bilan de six années d'expérimentation d'une approche bilingue français/LSQ auprès d'enfants sourds québécois», *ACLA*, University of Western Ontario, London, 29 au 31 mai 2005.

Daigle, D., C. Dubuisson, L. Lelièvre, A.-M. Parisot et A. Vercaingne-Ménard (accepté) «The bilingual approach: Six years of experimentation with children in the province of Quebec», *Fit for the future. 20th International Congress on the Education of the Deaf (ICDE)*, Maastricht, Pays-Bas, 17-20 juillet 2005.

Dubuisson, C., L. Lelièvre, A.-M. Parisot, A. Vercaingne-Ménard et S. Villeneuve (à paraître) «Évaluation des compétences des élèves sourds en classe bilingue : corrélations entre la maîtrise de la LSQ et la performance en lecture», collectif *Surdité et société : perspectives linguistiques, didactiques et psychosociales*, sous la direction de A.-M. Parisot et D. Daigle.

##### 2005

Berthiaume, R. (2005) «Étude de la maîtrise de la négation et de la détermination par des enfants sourds fréquentant un programme bilingue langue des signes québécoise (LSQ)/français», *Acfas*, mai 2005.

Parisot, A.-M., C. Dubuisson, L. Lelièvre, A. Vercaingne-Ménard et S. Villeneuve (2005) «Bilingualism and deafness: Correlations between deaf students' mastery of Quebec Sign Language (LSQ) and their performance in reading French», *5<sup>th</sup> International Symposium on bilingualism*, Barcelone, 20 au 23 mars 2005.

##### 2004

Berthiaume, R., C. Dubuisson et J. Racicot (2004) «L'option du bilinguisme en surdité : évaluation d'une démarche de diffusion auprès de parents d'enfants sourds», colloque *Surdité et société : l'interdisciplinarité en réadaptation et en éducation*, les 11 et 12 mai, dans le cadre du 72<sup>e</sup> Congrès de l'Acfas, Montréal : UQÀM.

Vercaingne-Ménard, A. et S. Villeneuve (2004) «Maîtrise de l'espace en LSQ et performance en lecture chez des élèves de classes bilingues LSQ-français écrit au primaire, colloque *Surdité et société : l'interdisciplinarité en réadaptation et en éducation*, les 11 et 12 mai, dans le cadre du 72<sup>e</sup> Congrès de l'Acfas, Montréal : UQÀM.

### 5.1.2 Présentations dans le milieu de la surdité

Dubuisson, C. G. Lepage et S. Jutras (2005) «Que font les parents pour agir sur la participation sociale de leur enfant sourd», *Journée scientifique et professionnelle 2005*, Institut de réadaptation en déficience physique de Québec (IRDQP), 6 mai.

Parisot, A.-M. et L. Lelièvre (2005) «Les interrogatives en langue des signes québécoise», demi-journée de formation offerte aux enseignants de l'école Gadbois et de la polyvalente Lucien-Pagé, 10 janvier.

Daigle, D. (2004) «La lecture chez les sourds et le traitement sublexical», conférence sur invitation présentée aux enseignants et intervenants de l'école Gadbois, Montréal, 13 avril.

Parisot, A.-M. et L. Lelièvre (2004) «Quelques précisions de grammaire comparée : la structure de la LSQ», journée de formation offerte à un groupe de parents d'enfant sourd, 29 mai.

### 5.1.3 Rapports déposés au MEQ

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, mai.

### 5.1.4 Thèse

Berthiaume, R. (en cours) «Les corrélations entre les compétences morphosyntaxiques en LSQ langue première et en français langue seconde chez des enfants sourds québécois» (titre provisoire), thèse de doctorat, UQÀM, dir. : C. Dubuisson, co-dir. : D. Daigle.

## 5.2 L'expérimentation bilingue à Gadbois au cœur de la recherche actuelle

### 5.2.1 Projets de recherches du Groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd en lien avec l'approche bilingue

*Projets sur des problématiques de la description linguistique (LSQ ou français)*

- Projet de Colette Dubuisson (UQÀM) et Eva Kehayia (McGill) sur l'accès au lexique mental du français et de la LSQ par les sourds (*Lexique mental du français et de la LSQ chez des sujets sourds*, subventionné par le CRSH);
- Projet d'Anne-Marie Parisot (UQÀM) et Colette Dubuisson (UQÀM) sur l'analyse de la variation dans le groupe nominal et le groupe verbal en LSQ (*La variation de forme et de sens dans la réalisation du marquage spatial en LSQ*, subventionné par le CRSH);
- Projet d'Anne-Marie Parisot (UQÀM) sur la description de l'invariance phonologique en LSQ (*Catégorisation phonologique des configurations manuelles en LSQ : analyse de la variation d'un point de vue perceptuel*, subventionné par le FQRSC);

- Projet d'Anne-Marie Parisot (UQÀM) et de Daniel Daigle (UdeM) sur le traitement sublexical (*Le traitement phonologique chez des lecteurs dyslexiques et des lecteurs sourds : un suivi longitudinal*, subventionné par le CRSH);
- Projet d'Anne-Marie Parisot (UQÀM) et Anne de la Durantaye (IRD) Démarche de développement d'un outil d'évaluation de la phonologie de la LSQ (Subventionné par le CQRS et le CRIR);
- Projet d'Anne-Marie Parisot (UQÀM) Projet d'élaboration de capsules grammaticales bilingues LSQ/français accessibles via le Web (subventionné par le Secrétariat national à l'alphabétisation);
- Projet de Colette Dubuisson et coll., puis d'Anne-Marie Parisot et coll. (UQÀM), (*L'approche bilingue : une adaptation/réadaptation sociale prometteuse pour les sourds du Québec*, subventionné par le CRIR (MSSS, FQRSC et FRSQ)).

*Projets sur les aspects psychosociaux de la surdité*

- Projet de Sylvie Jutras (UQÀM) et Colette Dubuisson (UQÀM) sur la perception du bien-être des enfants sourds (*Perception des parents quant à leur rôle dans la promotion du bien-être psychologique des enfants vivant avec des problèmes auditifs*, subventionné par le FQRSC);
- Projet de Colette Dubuisson (UQÀM) et Christiane Grimard (IRD) sur le vécu de la surdité (*Le vécu de la surdité*, subventionné par le CQRS et le CRIR)

*Projets d'appropriation dans le partage des savoirs*

- Projet de Colette Dubuisson sur une démarche d'appropriation des connaissances sur le bilinguisme par les parents (*L'option du bilinguisme en surdité : diffusion des connaissances auprès des parents d'enfants sourds*, subventionné par le FQRSC).

## 5.2.2 Mémoires et thèses

Rinfret, J. (en cours) « Les déterminants en LSQ » (titre provisoire), thèse de doctorat, UQÀM, dir. : Denis Bouchard, co-dir : A.-M. Parisot.

Bergeron, L.-F. (2004) « Pertinence d'un système d'écriture pour la LSQ », mémoire de maîtrise, UQÀM, direction : A.-M. Parisot.

Poirier, D. (2005) «La dialectique de l'identité sourde entre la culture et la pathologie», thèse de doctorat, sociologie, UQÀM, co-dir. : C. Dubuisson, dir. : Jules Duchastel, 8 avril.

Villeneuve, S. (en cours) « Étude des facteurs linguistiques des troubles musculo-squelettiques des interprètes en langue des signes » (titre provisoire), mémoire de maîtrise, UQÀM, dir. : A.-M. Parisot.

Voghel, A. (en cours) « Accès lexical et paires nom/verbe sémantiquement et morphologiquement reliées en LSQ », mémoire de maîtrise, UQÀM, direction : A.-M. Parisot.

### 5.2.3 Diffusion dans le cadre de la problématique de l'approche bilingue

#### Diffusion scientifique

##### **Soumis**

- Daigle, D. et F. Armand (soumis) «Phonological sensitivity in severely and profoundly deaf readers of French», *Applied Linguistics*.
- 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», soumis au collectif *Sign languages in contact: Psycholinguistic constraints and sociolinguistic variables*, C. Plaza Pust et E. Morales Lopez, éd.
- Parisot, A.-M. et D. Daigle (éd.) (soumis) *Surdité et société : perspectives linguistiques, didactiques et psychosociales*, Collection Santé et société, Montréal : Les Presses de l'Université du Québec à Montréal.

##### **À paraître/accepté**

- Bergeron, L.-F. et N. Boileau (à paraître) «Pertinence d'un système d'écriture pour la LSQ», collectif *Surdité et société : perspectives linguistiques, didactiques et psychosociales*, sous la direction de A.-M. Parisot et D. Daigle.
- Bergeron, L.-F. et A.-M. Parisot (accepté) «Relevance of a writing system for a sign language? A question of form and context», affiche présentée au *X<sup>th</sup> International Congress for the Study of Child Language*, Berlin, juillet.
- Bergeron, L.-F. et A.-M. Parisot (accepté) «Typology and critical analysis of a corpus of writing systems for signed languages», affiche présentée au *20<sup>th</sup> International Congress on the Education of the Deaf (ICDE)*, Maastricht, Pays-Bas, 17-20 juillet 2005.
- Bouchard, D., C. Dubuisson et A.-M. Parisot (à paraître) «Categories in LSQ», *Categorization in cognitive sciences*, H. Cohen et C. Lefebvre (éd.), New York : Elsevier, septembre 2005.
- Daigle, D. (accepté) «Phonological decoding in deaf readers of French», *20<sup>th</sup> International Congress on the Education of the Deaf (ICDE)*, Maastricht, Pays-Bas, 17-20 juillet 2005.
- Daigle, D. (accepté) «Graphophonological processing in pseudoword reading : The case of profoundly deaf students », *14<sup>th</sup> European conference on reading*, Zagreb, juillet-août 2005.
- Daigle, D. (accepté) «Do profoundly deaf readers use graphophonological correspondances?», *X<sup>th</sup> International Congress of International Association for the Study of Child Language (IASCL)*, Berlin, 25-29 juillet 2005.
- Daigle, D., F. Armand et É. Demont (à paraître) «Apprentissage implicite et traitement morphologique : le cas d'élèves sourds gestuels», collectif *Surdité et société : perspectives linguistiques, didactiques et psychosociales*, sous la direction de A.-M. Parisot et D. Daigle.

- Daigle, D., F. Armand, J.-E. Gombert et É. Demont (accepté) «Implicit learning of French morphological rules in deaf readers», Colloque *Society for the Scientific Study of Reading*, Toronto, juin 2005.
- Dubuisson, C. et C. Grimard (à paraître) «Privation de langage et résilience chez des jeunes sourds», collectif *Surdité et société : perspectives linguistiques, didactiques et psychosociales*, sous la direction de A.-M. Parisot et D. Daigle.
- Parisot, A.-M. et A. de la Durantaye (accepté) «Sign language assessment by speech-language pathologists? Presentation of a tool to assess phonological skills in Quebec Sign Language», *Fit for the future. 20<sup>th</sup> International Congress on the Education of the Deaf (ICDE)*, Maastricht, Pays-Bas, 17-20 juillet 2005.
- Parisot, A.-M. et A. de la Durantaye (accepté) «The assessment of phonological movement in Quebec Sign Language (LSQ) in two deaf children from the province of Quebec», For the study of child language. *X<sup>th</sup> International Congress of International Association for the Study of Child Language (IASCL)*, Berlin, 25-29 juillet 2005.
- Parisot, A.-M., A. de la Durantaye, L.-F. Bergeron et A. Gérin-Lajoie (à paraître) «Démarche de développement d'un outil d'évaluation de la phonologie de la LSQ», collectif *Surdité et société : Perspectives linguistiques, didactiques et psychosociales*, sous la direction de A.-M. Parisot et D. Daigle.
- Parisot, A.-M. et J. Rinfret (accepté) «Description de la distribution des formes POINTÉS, localisation, «regard» et «tronc» en langue des signes québécoise (LSQ)», *ACL*, London, Ontario.
- Parisot, A.-M. et S. Villeneuve (accepté) «La conversation en langue des signes québécoise (LSQ) : proposition d'un modèle dynamique de partage de l'espace interactionnel», *ACL*, London, Ontario.
- Rinfret, J. (accepté) «Le signe POINTÉ et la détermination en langue des signes québécoise (LSQ)», *ACL*, London, Ontario.

## 2005

- Beaulen, V., S. Jutras, G. Lepage et C. Dubuisson (2005) «Perceptions parentales de la bientraitance des enfants sourds», *27<sup>e</sup> Congrès de la Société québécoise de recherche en psychologie*, Mont-Sainte-Anne, Québec, mars.
- Bergeron, L.F. (2005) «Pertinence d'un système d'écriture pour la LSQ», *Journée de présentation des mémoires*, département de linguistique et de didactique des langues, UQÀM, 17 mars.
- Bouchard, D. et A.-M. Parisot (2004) «Les caractéristiques du nombre en LSQ», *Conférences du Département de linguistique et de didactique des langues*, 24 novembre.
- Daigle, D. (2005) «Le traitement sublexical en lecture chez des élèves sourds québécois», *Conférence du département de linguistique et de didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal*, Montréal, février.

- Daigle, D. (2005) «L'approche bilingue et biculturelle : une solution aux difficultés des sourds à l'écrit», présentée à l'École d'orthophonie de l'Université de Montréal, Montréal, avril.
- Daigle, D., F. Armand, J.-E. Gombert et E. Demont (2005) «Morphological treatment in Deaf readers: A case of implicit learning», *International Society for Language Studies* 2005, Montréal.
- Estève, Isabelle (2005) «La production bilingue bimodale : représentation de l'espace en français et en LSQ», *Colloque des étudiants en sciences du langage (CESLa)*, UQAM : 26 avril.
- Grimard, C. et C. Dubuisson (2005) «Surdité et résilience», Actes du colloque *Reach Canada. Première conférence canadienne sur la santé mentale et la surdité*.
- Parisot, A.-M. et A. de la Durantaye (2005) «How to assess Deaf children's signed production? Conception of a tool to assess phonological skills in Quebec Sign Language», *International Society for Language Studies* 2005, Montréal.
- Parisot, A.-M. et S. Villeneuve (2005) «The description of back-channelling for Quebec sign language (LSQ): A pragmatic tool used in interpreter training», *International Society for Language Studies* 2005, Montréal.
- Villeneuve, S. et A.-M. Parisot (2005) «Typologie des signaux d'écoute en langue des signes québécoise», *Acfas*, Chicoutimi, mai 2005.
- Voghel, A. (2005) Analyse du mouvement d'éléments de paires Nom-Verbe (N/V) phonologiquement distinctes en langue des signes québécoise, *Acfas*, Chicoutimi, mai 2005.
- Voghel, A. (2005) «Les paires N/V phonologiquement et sémantiquement reliées en langue des signes québécoise», *Journée de présentation des mémoires, département de linguistique et de didactique des langues*, UQÀM, 17 mars.
- Voghel, A. (2005) «Phonologically identical noun-verb pairs in Quebec Sign Language (LSQ): Form and context», *Niagara Linguistics Society*, 19 mars, Université de Toronto.

## 2004

- Berthiaume, R., L. Lelièvre et J. Rinfret (2004) « Les signes négatifs dérivés en langue des signes québécoise », *Actes des XVII<sup> s</sup> Journées de linguistique (JDL)*, p. 141-150, Québec : Université Laval.
- Bouchard, D. et A.-M. Parisot (2004) «Les caractéristiques du nombre en LSQ», *Conférences du Département de linguistique et de didactique des langues*, 24 novembre.
- Daigle, D. et F. Armand (2004) « Le traitement morphologique en lecture chez des élèves sourds de 10 à 18 ans », *Lidil*, no 30, p. 117-131.

- Daigle, D. et F. Armand (2004) « L'approche bilingue et l'apprentissage de la lecture chez les sourds », *Revue de l'Association canadienne de linguistique appliquée*, vol. 7, no 1, p. 23-38.
- De la Durantaye, A. L.-F. Bergeron, A. Gérin-Lajoie et A.-M. Parisot (2004) « Démarche de développement d'un outil d'évaluation de la phonologie de la LSQ », colloque *Surdité et société : l'interdisciplinarité en réadaptation et en éducation*, les 11 et 12 mai, dans le cadre du 72<sup>e</sup> Congrès de l'Acfas, Montréal : UQÀM.
- Dubuisson, C., M. Bastien, R. Berthiaume, A.-M. Parisot et S. Villeneuve (2004) « Création du logiciel d'alphabetisation bilingue pour les Sourds 'Le français sur le bout des doigts' : évaluation de l'outil et de la démarche de développement », *Revue ReCALL*, vol. 16, no 2, p. 360-376.
- Grimard, C. et C. Dubuisson (2004) « Privation sur le plan de la communication chez les jeunes sourds : le concept de résilience », *colloque Surdité et société : l'interdisciplinarité en réadaptation et en éducation*, les 11 et 12 mai, dans le cadre du 72<sup>e</sup> Congrès de l'Acfas, Montréal : UQÀM.
- Jutras, S. C. Dubuisson et S. Routhier (2004) « Perceptions parentales des apports de la communauté au bien-être des enfants sourds », *colloque Surdité et société : l'interdisciplinarité en réadaptation et en éducation*, les 11 et 12 mai, dans le cadre du 72<sup>e</sup> Congrès de l'Acfas, Montréal : UQÀM.
- Parisot, A.-M., D. Bouchard, D. Bourbonnais, C. Dubuisson, L. Lelièvre, L. Ménard et J. Rinfret (2004) « L'ordre des signes et l'économie articulatoire : bouger moins pour signer LSQ », colloque *Surdité et société : l'interdisciplinarité en réadaptation et en éducation*, les 11 et 12 mai, dans le cadre du 72<sup>e</sup> Congrès de l'Acfas, Montréal : UQÀM.
- Parisot, A.-M. et R. Berthiaume (2004) «Alphabetisation et surdité : un service populaire au centre des préoccupations», *Deuxième congrès canadien sur l'Alphabetisation et la santé, Maintenir le Cap. L'alphabetisation et la santé : Première décennie*, Ottawa, 17-19 octobre 2004.
- Parisot, A.-M. et S. Villeneuve (2004) « Réflexion sur la spécificité du travail de l'interprète en langue signée », *Circuit. La Revue de l'ordre des traducteurs, terminologues et interprètes agréés du Québec (O.T.T.I.A.Q)*, no 82, hiver 2003-2004, p. 11-12.
- Voghel, A. C. Dubuisson, E. Kehayia, A.-M. Parisot, J. Rinfret et S. Villeneuve. 2004 « Accès lexical et reconnaissance des signes de la LSQ : étude psycholinguistique », colloque *Surdité et société : l'interdisciplinarité en réadaptation et en éducation*, les 11 et 12 mai, dans le cadre du 72<sup>e</sup> Congrès de l'Acfas, Montréal : UQÀM.
- Villeneuve, S. (2004) «Forces en présence dans une relation thérapeutique avec interprétation», *Un maillon essentiel- Une revue vouée à l'interprétation dans les secteurs sociaux, juridiques et de santé*, no 2, février.

### Diffusion dans les milieux

- Bergeron, L.-F. (2004) «Pertinence d'un système d'écriture pour la langue des signes québécoise», présentation au RISco (Regroupement des interprètes en milieu scolaire), septembre.
- Bergeron, L.-F. (2004) «Écrire en LSQ, une voie à explorer», affiche présentée à la *1<sup>re</sup> Journée scientifique de l'IRD*, octobre.
- Bergeron, L.-F., A. de la Durantaye, A. Gérin-Lajoie et A.-M. Parisot (2004) «L'outil d'évaluation de la phonologie de la LSQ», *1<sup>re</sup> Journée scientifique de l'IRD*, octobre.
- Daigle, D. (2005) «Surdité, bilinguisme et traitement sublexical en lecture», présentée aux intervenants et chercheurs de l'Institut Raymond-Dewar dans le cadre des *conférences scientifiques du CRIR*, Montréal, IRD, février.
- Daigle, D. et A.-M. Parisot (2004) «Surdité, langage et lecture», conférence aux étudiants de maîtrise en psychologie et en orthophonie de l'Université Louis-Pasteur, décembre, Strasbourg.
- Grimard, C. et C. Dubuisson (2004) «Compréhension du vécu affectif, cognitif et social en lien avec la surdité selon une analyse phénoménologique», *1<sup>re</sup> Journée scientifique de l'IRD*, octobre.
- Lelièvre, L. et A.-M. Parisot (2004-2005) Cours de LSQ adaptés pour des intervenants en surdité, Centre montréalais de réadaptation (CMR), St-Hubert, 15 semaines.
- Parisot, A.-M. (2004) «Apprendre la LSQ quand on est entendant : le rôle de la grammaire explicitée», conférencière invitée au Centre de communication adaptée, 18 mars.
- Parisot, A.-M., N. Bélanger et M. Langevin (2004) «Le français sur le bout des doigts : la recherche au service des communautés », conférence-midi présentée à l'IRD, 22 avril.
- Parisot, A.-M., J. Rinfret et A. Voghel (2004 et 2005) « Introduction à la LSQ », conférence aux étudiants du cours Linguistique : Les langues du monde, Collège John Abbott, Ste-Anne-de-Bellevue.
- Villeneuve, S., sous la direction de A.-M. Parisot (2004) Guide de réflexion à l'intention des commissions scolaires pour l'embauche et l'encadrement des techniciennes-interprètes et techniciens-interprètes, UQÀM, 29 pages.



## BIBLIOGRAPHIE

- Ciesielski, R. et J. Reinwein (1989) Le test Zigzag (version 2.0 Lightspeed Pascal), Montréal : Université du Québec à Montréal, département de linguistique.
- Dubuisson, C. et J. Reinwein (2001) « Difficultés d'écriture et de lecture des mots-outils pour des sourds », in *Syntaxe et Sémantique*, no 3 : Les grammaires du français et les mots-outils, Caen (France) : Presses Universitaires de Caen, p. 25-38.
- Lacerte, L. (1989) «L'écriture sourde québécoise», *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, vol. 8, no 3-4, p. 303-345.
- Rinfret, J. (2003) *Évaluation du degré de maîtrise des différents types de négation en langue des signes québécoise chez des enfants sourds de la maternelle*, mémoire de maîtrise, UQAM, janvier.
- Wiig, E., W. Secord, E. Semel (1992) «Self-preschool: Clinical evaluation of language fundamentals-Preschool, *The Psychological Corporation*, Harcourt, Brace, Jovanovich, Inc.
- Yoshinaga-Itano, C. et L. Snyder (1985) «Form and meaning in the written language of hearing-impaired», *Volta Review*, vol. 87, no 5, p. 75-90.

## Annexe 1

### Consignes pour la grille de correction

La correction se fait dans une grille Excel dans laquelle apparaît la transcription en gloses de toutes les phrases du test.

Le correcteur doit utiliser une grille par enfant.

Seuls les signes représentés par une glose **en gras** sont à corriger.

Chaque glose en gras est suivie des codes de correction possibles pour cette glose.

Les codes de correction sont constitués de la façon suivante :

1 = locus assigné réussi

2 = locus référé réussi

a = concerne le locus d'une entité dans la phrase

b = concerne le locus d'une autre entité dans la phrase

0 = locus assigné non réussi

00 = locus référé non réussi

Les verbes souples (directionnels) apparaissent dans 2 colonnes : la 1<sup>re</sup> pour leur lieu d'articulation du début et la 2<sup>e</sup> pour leur lieu d'articulation final.

Le code de correction doit être écrit dans la cellule située sous la glose.

### Exemples pour aider à comprendre la grille de correction <sup>6</sup>:

Exemple de l'enfant 1 (inventé)

La correction de l'enfant 1 est sur la feuille « enfant 1 »

Les phrases signées par l'enfant sont ci-dessous :

1- OISEAU(a) PTÉ3(ax) EMPLOYÉ(b) PETIT(b) 3b-  
VOULOIR-3a(y) PTÉ3(ax)

correction :

- le 1<sup>er</sup> PTÉ3 situe correctement OISEAU → 1a
- PETIT n'est pas localisé → 0b
- VOULOIR est localisé mais ne réfère pas à un locus (il assigne un locus) → 1b
- Le 2<sup>e</sup> PTÉ3 réfère correctement à OISEAU → 2a

2- DICTIONNAIRE(a) SOURD(b) 3b-LIRE PTÉ3ax

correction :

- il manque le premier PTÉ3 pour situer SOURD → 0b
- LIRE n'est pas localisé → 00b
- Le PTÉ3 après LIRE situe SOURD → 1b

---

<sup>6</sup> Il y a plusieurs exemples pour bien illustrer la grille. Il n'est pas nécessaire de les lire tous.

3- MARIE(ax) FILLE(b) PTÉ3(by) 3b-AIMER-3a PTÉ3(by)  
PTÉ3(ax)

correction :

- MARIE est correctement situé → 1a
- Il n'y a pas de PTÉ3 avant le verbe pour situer FILLE → 0b
- Il y a 1 seul PTÉ3 après le verbe dirigé vers un locus différent de MARIE (donc qui situe FILLE) → 1b
- Il n'y a pas de 2<sup>e</sup> PTÉ3 → 00a

4- INGÉNIEUR(ax) PROJET(b) 3a-EXPLIQUER-3cx PTÉ3(cx)  
APRÈS-MIDI

correction :

- INGÉNIEUR est correctement localisé → 1a
- EXPLIQUER est localisé sur le locus de INGÉNIEUR → 2a
- Le PTÉ3 est dirigé vers le locus de INGÉNIEUR et non celui du projet → 0b

5- FILLE(a) MINCE(ax) LETTRE(b) 3a-PRENDRE (yz) LUNDI-  
PASSÉ

correction :

- MINCE est localisé → 1a
- Le 1<sup>er</sup> lieu de PRENDRE assigne un locus à LETTRE → 1b
- Le 2<sup>e</sup> lieu de PRENDRE est différent de celui de FILLE → 00a

Exemple de l'enfant 2 (inventé)

La correction de l'enfant 2 est sur la feuille « enfant 2 ». Les phrases signées par l'enfant sont ci-dessous :

1- OISEAU(a) EMPLOYÉ(b) PETIT(by) 3b-VOULOIR-3a(y)  
PTÉ3(ax)

correction :

- Il n'y a pas de PTÉ3 pour situer OISEAU → 0a
- PETIT est localisé → 1b
- VOULOIR est localisé et réfère correctement au locus de PETIT → 2b
- Le PTÉ3 après le verbe situe OISEAU → 1a

2- DICTIONNAIRE(a) SOURD(b) PTÉ3(bx) 3b-LIRE(x) PTÉ3ay

correction :

- il manque le premier PTÉ3 pour situer SOURD → 0b
- LIRE n'est pas localisé → 00b
- Le PTÉ3 après LIRE situe SOURD → 1b

3- MARIE(ax) FILLE(b) PTÉ3(by) 3b-AIMER-3a PTÉ3(by)  
PTÉ3(ax)

correction :

- MARIE est correctement localisé →1a
- Il y a 1 PTÉ3 avant le verbe pour situer FILLE → 1b
- Il y a un seul PTÉ3 après le verbe qui réfère à FILLE →2b
- Il n'y a pas de 2° PTÉ3 →00a