

Développement discursif de l'enfant sourd : récit et morphosyntaxe

Discursive writing development in the deaf child: narrative and morphosyntax

Desarrollo discursivo del niño sordo: historia y morfosintaxis

Marie-Pierre Baron, Hélène Makdissi et Andrée Boisclair

Regards critiques sur les discours politiques et scientifiques à l'égard de la réussite scolaire

Volume 39, numéro 1, printemps 2011

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1004328ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1004328ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Baron, M., Makdissi, H. & Boisclair, A. (2011). Développement discursif de l'enfant sourd : récit et morphosyntaxe. *Éducation et francophonie*, 39, (1), 26–53.
<https://doi.org/10.7202/1004328ar>

Résumé de l'article

La littérature d'enfance en salle de classe permet de créer un milieu riche en discussions autour du récit (Mercer, 2002; Pontecorvo et Sterponi, 2002). De plus, l'exploitation de la littérature dans un contexte pédagogique serait profitable pour l'expression de relations causales impliquées dans les récits (Blanc, 2009; van Kleeck, 2008) et pour le développement de la morphosyntaxe chez l'enfant (Veneziano, 2002, 2005). Aux fins de cet article, des mesures initiales et finales ont été prises avec quatre élèves de premier cycle du primaire ayant une surdité et s'exprimant à l'oral. Dans le but de favoriser l'entrée dans l'écrit, des interventions en lecture interactive ont été réalisées afin de soutenir la structuration du récit et la production d'extensions morphosyntaxiques. Les données ont été analysées sous l'angle de la morphosyntaxe (Dudley et Delage, 1980) et sous l'angle de la structuration du rappel de récit (Makdissi et Boisclair, 2008). Entre les données initiales et finales, les résultats montrent deux complexifications essentielles au regard de l'émergence de la littératie. On remarque que les enfants ont majoré non seulement la production d'extensions morphosyntaxiques, mais également celle de l'expression de relations causales dans l'organisation discursive en situation de rappel de récit. Or, la morphosyntaxe et l'expression de la causalité sont au cœur de la compréhension en lecture, elle-même garante, en grande partie, de la réussite scolaire des jeunes (MELS, 2005-2008).

Développement discursif de l'enfant sourd : récit et morphosyntaxe

Marie-Pierre BARON

Université Laval, Québec, Canada

Hélène MAKDISSI

Université Laval, Québec, Canada

Andrée BOISCLAIR

Université Laval, Québec, Canada

RÉSUMÉ

La littérature d'enfance en salle de classe permet de créer un milieu riche en discussions autour du récit (Mercer, 2002; Pontecorvo et Sterponi, 2002). De plus, l'exploitation de la littérature dans un contexte pédagogique serait profitable pour l'expression de relations causales impliquées dans les récits (Blanc, 2009; van Kleeck, 2008) et pour le développement de la morphosyntaxe chez l'enfant (Veneziano, 2002, 2005). Aux fins de cet article, des mesures initiales et finales ont été prises avec quatre élèves de premier cycle du primaire ayant une surdité et s'exprimant à l'oral. Dans le but de favoriser l'entrée dans l'écrit, des interventions en lecture interactive ont été réalisées afin de soutenir la structuration du récit et la production d'extensions morphosyntaxiques. Les données ont été analysées sous l'angle de la morphosyntaxe (Dudley et Delage, 1980) et sous l'angle de la structuration du rappel de récit (Makdissi et Boisclair, 2008). Entre les données initiales et finales, les résultats montrent deux complexifications essentielles au regard de l'émergence de la littératie. On

remarque que les enfants ont majoré non seulement la production d'extensions morphosyntaxiques, mais également celle de l'expression de relations causales dans l'organisation discursive en situation de rappel de récit. Or, la morphosyntaxe et l'expression de la causalité sont au cœur de la compréhension en lecture, elle-même garante, en grande partie, de la réussite scolaire des jeunes (MELS, 2005-2008).

ABSTRACT

Discursive writing development in the deaf child: narrative and morphosyntax.

Marie-Pierre BARON
Laval University, Québec, Canada
Hélène MAKDISSI
Laval University, Québec, Canada
Andrée BOISCLAIR
Laval University, Québec, Canada

Children's literature in the classroom helps create fertile ground for discussions about stories (Mercer, 2002; Pontecorvo & Sterponi, 2002). The use of literature in a pedagogical context would help promote the expression of the causal relationships implied in the stories (Blanc, 2009; van Kleeck, 2008) and the development of morphosyntax (Veneziano, 2002, 2005). For the purposes of this article, initial and final measures were taken with four first-cycle elementary school students who are deaf but can express themselves verbally. To promote their entry into writing, interactive reading interventions were used to help structure the story and produce morphosyntactic extensions. The data was analysed from the angle of morphosyntax (Dudley et Delage, 1980) and structuring the story from memory. (Makdissi et Boisclair, 2008). Between the initial and final data, the results show two essential complexifications related to the emergence of literacy.

RESUMEN

Desarrollo discursivo del niño sordo: historia y morfosintaxis

Marie-Pierre BARON

Universidad Laval, Quebec, Canadá

Hélène MAKDISSI

Universidad Laval, Quebec, Canadá

Andrée BOISCLAIR

Universidad Laval, Quebec, Canadá

La literatura sobre la infancia en el salón de clases permite crear un medio rico en discusiones en torno de la historia (Mercer, 2002, Pontecorvo & Sterponi, 2002). Además, la explotación de la literatura en un contexto pedagógico será provechosa para la expresión de relaciones causales implicadas en las historias (Blan, 2009; van Kleeck, 2008) y para el desarrollo de la morfosintaxis del niño (Veneziano, 2002, 2005). Para los objetivos de este artículo, se han tomado medidas iniciales y finales, de cuatro alumnos de primer ciclo de primaria presentando sordera con expresión oral. Con el fin de favorecer el ingreso en la historia, las intervenciones en lectura interactiva se han realizado con el fin de favorecer la reestructuración de la historia y la producción de extensiones morfosintácticas. Los datos han sido analizados desde el ángulo de la morfosintaxis (Dudley et Delage, 1980), y desde la perspectiva de la estructuración del recuerdo de la historia (Makdissi et Boisclair, 2008). Entre los datos iniciales y finales, los resultados muestran dos complicaciones esenciales con respecto a la aparición de la literacia.

Problématique

La réussite éducative des élèves va au-delà des notes obtenues; elle englobe les trois grands axes définissant la mission de l'école québécoise, soit instruire, socialiser et qualifier (MEQ, 2001). Le développement de la langue orale, bien qu'émergeant de l'évolution de la socialisation et des nécessités qu'elle crée, devient à son tour le tremplin du développement de la socialisation et de la langue écrite. En effet, l'élève qui communique, tant en utilisant le langage oral qu'écrit, établit un contact social avec ses pairs. Cet engrenage naturel entre socialisation, langage oral et langue écrite, historiquement marqué dans la phylogénèse (Olson, 1998), est préservé au-delà des cultures ou des difficultés de l'humain. Ainsi peut-on penser qu'il en ira de même avec l'élève sourd évoluant dans un mode de communication oral dont le développement langagier accuse un retard et non une déviance si on le compare aux élèves entendants (Leclerc, 2010; Sanchez, 2004). Dès lors, on conviendra que l'enjeu de la

réussite scolaire, loin de résider dans les caractéristiques biologiques de l'élève, se situe plutôt dans la conceptualisation d'un contexte pédagogique favorisant les contributions simultanées des échanges sociaux, oraux et écrits.

En ce sens, plusieurs auteurs (Geers et Moog, 1989; Moores et Sweet, 1990; Pinsonneault et Bergevin, 2006) affirment que les personnes sourdes communiquant à l'oral qui ont suivi un parcours scolaire régulier sont celles qui sont les plus nombreuses à obtenir un diplôme d'études postsecondaires. Si l'obtention d'un diplôme peut être un critère observable de réussite scolaire, il semble donc essentiel d'offrir aux élèves sourds un soutien adéquat leur permettant de développer leurs compétences langagières à l'oral et à l'écrit afin d'augmenter leurs chances d'accéder aux études postsecondaires.

S'il est vrai que le langage oral se développe chez l'enfant ayant une surdité en suivant les mêmes étapes que chez l'enfant tout-venant et s'il est vrai qu'une bonne évaluation des compétences de l'élève permet à l'adulte de faire des interventions efficaces adaptées à ses besoins particuliers et de le suivre pas à pas dans son développement langagier, alors, il convient d'intervenir auprès de l'enfant sourd de la même façon qu'avec l'enfant tout-venant, en respectant son rythme d'apprentissage de manière à favoriser sa réussite éducative. Le but du présent article est de présenter les liens, pour quatre élèves ayant une surdité, entre le développement du discours oral et l'intervention langagière basée sur le dialogue dans un contexte naturel de lecture interactive. À cet effet, les analyses des productions morphosyntaxiques et de rappel de récit, prises avant et après l'intervention, seront présentées afin de mettre en lumière la progression des élèves tant sur le développement de la langue que sur l'organisation macrostructurale du récit, au regard de l'intervention.

Cadre théorique

Afin de bien circonscrire les évolutions dans le langage écrit des enfants sourds, il importe de situer les fondements qui y sont inhérents. Dans cette optique, l'intervention en lecture interactive, le développement de la structuration du récit ainsi que la complexification du langage oral chez l'enfant, de la production de la phrase simple jusqu'aux différentes phrases complexes, seront étayés.

Lecture interactive : accès à la littérature d'enfance

La lecture interactive est une opportunité sociale dans laquelle le dialogue peut être mis en valeur (Klesius et Griffith, 1996; Mercer, 2002; Pontecorvo et Sterponi, 2002; Stavans et Goldzweig, 2008). Pour plusieurs auteurs socioconstructivistes, le dialogue utilisé vise à centrer l'attention des enfants sur les causes de certains événements de l'histoire, sans pour autant les nommer explicitement (Blanc, 2009; Makdissi, Boisclair, Blais-Bergeron, Sanchez et Darveau, 2010; van Kleeck, 2008; Veneziano et Hudelot, 2008), et ce, dans le but de guider leur compréhension (Kaderavek et Sulzby, 2000). L'adulte, en situation de lecture interactive, pose des questions centrées sur la macrostructure du récit qui permettent aux enfants d'expliquer leur interprétation

L'adulte, en situation de lecture interactive, pose des questions centrées sur la macrostructure du récit qui permettent aux enfants d'expliquer leur interprétation de l'histoire, majorant ainsi leur discours.

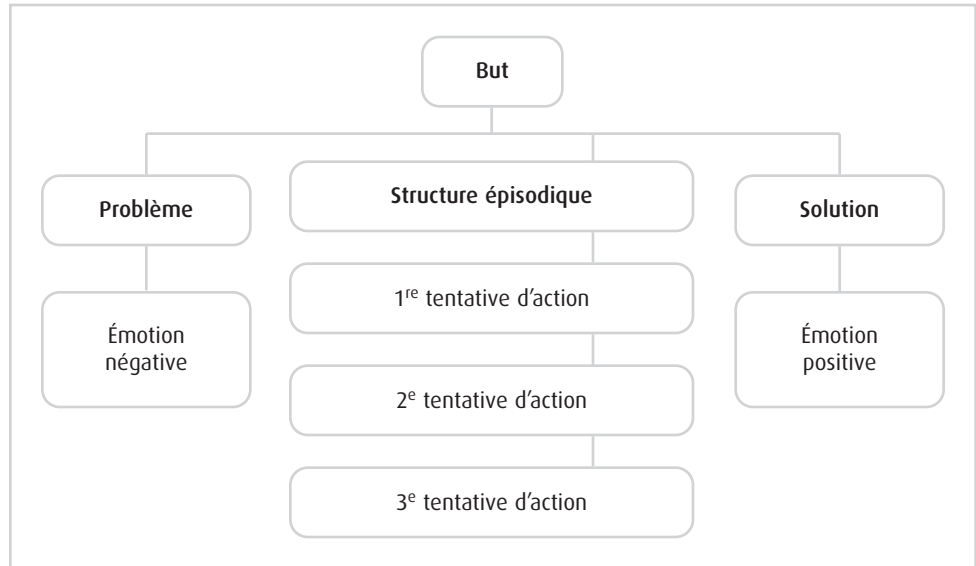
de l'histoire, majorant ainsi leur discours. De plus, le questionnement de l'adulte peut soutenir les enfants en les amenant à utiliser la morphosyntaxe comme un outil opérationnel (Baron, 2010) qui permettra de faire des inférences lexicales favorisant par le fait même la compréhension qu'ils ont du récit.

La structuration du récit

La narration et la structuration du récit font partie des aspects pragmatiques du langage (Bernicot, Lacroix et Reilly, 2003). Le contact avec les récits, tels que les œuvres de la littérature jeunesse, permet à l'enfant de majorer ses productions narratives tant à l'oral qu'à l'écrit (Stavans et Goldzweig, 2008) en se référant aux structures et au registre de langue entendus (Kaderavek et Sulzby, 2000).

Pour qu'un discours soit organisé, plusieurs facteurs entrent en ligne de compte. Cependant, au premier plan hiérarchique se trouve la cohérence (Vandendorpe, 1996), qui est en étroite relation avec le genre textuel. Dans le discours narratif, l'enfant utilise la structure du récit, dont les composantes récurrentes ont permis aux chercheurs d'élaborer une grammaire de récit représentant la macrostructure du texte (Kaderavek et Sulzby, 2000; Kintsch, 2004). En effet, les histoires ont toutes une structure de base similaire. Elles mettent en scène six composantes distinctes qui ont été rapportées par Stein (1988) et qui sont schématisées dans la figure qui suit. Les récits canoniques débutent par une scène d'introduction dans laquelle il se produit un événement qui présente au lecteur l'environnement dans lequel évolue le protagoniste. Cette étape précède souvent le problème qui viendra briser l'équilibre initial du protagoniste, qui est représenté par une émotion négative (Makdissi et Boisclair, 2008). Afin de rétablir cet équilibre de départ, le protagoniste se fixe un but et fera des tentatives d'action qui y seront liées de façon causale. Cela aura des conséquences qui apporteront ou non une solution au problème présenté lors de l'événement perturbateur. Finalement, une fois le problème réglé, le protagoniste aura une réaction émotionnelle qui ramènera l'équilibre de départ (Makdissi et Boisclair, 2008). C'est donc dire que, de façon proximale dans la suite énonciative du texte ou de manière distale, les grandes composantes récurrentes que sont les émotions, le problème, le but, les tentatives d'action et la solution sont toutes imbriquées causalement (Trabasso et Wiley, 2005), formant ainsi une toile de fond interprétative dans la lecture du récit.

Figure 1. Schéma de base de la structuration d'un récit canonique



Source: Makdissi et Boisclair, 2008.

Ainsi, un récit est une succession d'événements, rapportés essentiellement au passé (Ely, 2005; Stavans et Goldzweig, 2008), ce qui permet, en partie, au lecteur de les ordonner chronologiquement (Stavans et Goldzweig, 2008). Toutefois, au cœur des composantes du récit se trouvent des séquences d'événements alimentées et influencées par le dilemme et les problèmes à résoudre (Stein, 1988). Les événements sont mis en relation de manière causale afin de parvenir à l'atteinte du but que s'est fixé le protagoniste. Or, cette mise en relation causale, inhérente au schéma de structuration du récit, permet d'inverser l'ordre d'apparition des événements dans le texte sans toutefois en altérer le sens ou la chronologie. Par souci de clarté, il convient de donner un bref exemple: « Ma mère est montée debout sur la chaise. Une souris était entrée dans la cuisine. » Ici, la simple suite énonciative permet de reconstruire la causalité entre les deux éléments et donc de rétablir la priorité temporelle de la cause, l'entrée de la souris, sur la conséquence, la mère juchée sur la chaise.

Les interrelations des éléments de la macrostructure du récit créent la structure causale du texte et ajoutent à sa cohérence. À l'intérieur même de ces éléments se trouve la microstructure du texte. Les variables constituant la microstructure sont la structure de la phrase, la grammaire et la cohésion (Kaderavek et Sulzby, 2000). En travaillant à l'oral sur les éléments de la macrostructure du récit, le pédagogue intervient également sur sa microstructure en amenant ainsi les élèves à majorer leur langage oral vers un niveau de langue qui s'approche de celui du livre. La structure de phrase présentée dans le cadre du livre d'histoire favorise l'extension des phrases simples dans la production du langage oral, par l'utilisation de la préposition, de même que l'appropriation des structures de phrases complexes, comme l'utilisation des diverses subordonnées.

La complexification du langage oral

L'enfant, dès le plus jeune âge, en intersubjectivité avec sa mère (Trevarthen, 1989; Aitken et Trevarthen, 2003), dialoguera avec elle en ayant un discours qui sera au départ très contextualisé. Les énoncés sont employés par l'enfant en fonction de leur contexte d'utilisation, de même qu'en fonction de l'ordre des mots qui y sont présentés (Bloom, 1998; Lieven, Pine et Dresner Barnes, 1992). L'ordre des mots est la règle la plus productive syntaxiquement, puisqu'elle exprime les relations fondamentales entre les groupes de mots de la phrase (Kail, 2000), ce qui permettra à l'enfant de produire un canevas syntaxique servant à la construction de phrases (Lieven *et al.*, 1992; Bloom 1998). Pendant une période appelée explosion du vocabulaire, où le lexique expressif de l'enfant augmente de façon notable (Bee et Boyd, 2003), l'enfant commencera à faire de courtes phrases télégraphiques de deux mots comprenant un sujet ou un verbe ou un objet (Bee et Boyd, 2003; Bragard, Collette et Schelstraete, 2009; Ely, 2005; Yoder et Warren, 2002).

La phrase simple

C'est sur la base de cette intersubjectivité croissante et de mise en mots pour l'autre que l'enfant produira par la suite des énoncés à trois et à quatre éléments ayant un sujet, un verbe ainsi qu'un objet. L'enfant commencera à faire des flexions nominales, adjectivales et verbales en ajoutant le pluriel ou le féminin. On notera également l'entrée des déterminants (Bee et Boyd, 2003; Bloom, 1998; Bragard *et al.*, 2009). Sans devenir une phrase complexe, la phrase simple aura aussi des extensions créées par l'emploi de prépositions (Bloom, 1998). Les entrées de groupes prépositionnels prennent une importance centrale dans la construction de la phrase simple (Bloom, 1998). En effet, à partir d'une seule phrase ayant un seul verbe fléchi, l'enfant peut théoriquement étendre sa structure simple à l'infini par l'ajout de groupes prépositionnels. La phrase « Laury est allée à Montréal » peut devenir « Laury est allée à Montréal *avec* sa sœur » ou encore « Laury est allée à Montréal *avec* sa sœur *en* autobus *pour* chercher... ». Dans une perspective du structuralisme piagétien, il est possible d'étayer l'hypothèse que ce terreau d'extension prépositionnelle à l'infini, par décalage horizontal, crée la nécessité fonctionnelle d'une réorganisation importante de la structure de la phrase stimulant la construction de la subordination, par décalage vertical. Par exemple, « je me souviens *qu'*Elliot était jeune » peut être perçu comme une complexification de « je me souviens *de* la jeunesse *d'*Elliot ».

Chez l'enfant ayant une surdité, bien que le développement de la langue orale se fasse en suivant les mêmes étapes que chez l'enfant tout-venant, certains types de méprises, qui auront des répercussions importantes sur le discours et dans le développement de la phrase complexe, ont été observés. Dubuisson, Vincent-Durroux et Nadeau (1991) et Leclerc (2010) font état des méprises produites par l'enfant sourd. Ils remarquent la présence de prépositions superflues ou encore l'absence de prépositions, ce qui entrave la complexification de la phrase, de même que l'absence ou la confusion entre les déterminants. L'absence du sujet est également remarquée, ce qui pose problème pour la production de flexions puisque, pour ce faire, le sujet de la phrase doit obligatoirement être présent (Bloom, 1998). Leclerc

(2010) note également des difficultés majeures dans la production de phrases passives, dans la phrase simple, qui subsistent encore lorsque l'enfant construit des structures complexes, de même que des problèmes en ce qui a trait aux anaphores. Des confusions entre l'auxiliaire avoir et être ont également été remarquées dans les productions de phrases simples (Dubuisson *et al.*, 1991; Leclerc, 2010).

Or, le type de méprises déjà rencontré dans la structure morphosyntaxique simple de l'enfant sourd creusera un écart par rapport aux structures syntaxiques véhiculées dans la littérature. En effet, le livre d'histoire présente des phrases simples incluant une variété d'extensions prépositionnelles, de même qu'une grande variété de flexions nominales, adjectivales et verbales (Foorman, Anthony, Seals et Mouzaki, 2002; Klesius et Griffith, 1996; McGee et Schickedanz, 2007). Le livre d'histoire offre souvent un modèle de discours rapporté au passé, ce qui implique des flexions verbales au passé, notamment le passé simple, difficulté qui a d'ailleurs été observée chez l'enfant sourd par Leclerc (2010).

La phrase complexe

La phrase complexe relie au moins deux propositions et a plus d'un verbe fléchi. Le développement des phrases complexes débute vers 2 ans et continuera sa progression au-delà de l'âge scolaire (Bloom, 1998). Premièrement, l'enfant reliera deux phrases de façon additive, puis en suivant une séquence temporelle et ensuite un lien de causalité (Berman, 1995; Bloom, 1998). Ces relations amèneront l'enfant à utiliser les différents types de subordonnées qui permettent d'enchâsser des propositions. L'enfant développera et organisera les subordonnées de façon hiérarchique, et ce, à même son discours et en fonction du développement de ses habiletés cognitives et de la complexité des subordonnées déjà en construction (Bloom, 1998).

Une première complexification est l'utilisation de la conjonction pour coordonner les idées et les propositions¹. Ainsi, l'enfant utilisera la conjonction de coordination pour coordonner deux phrases simples, qui pourraient être indépendantes et autonomes, mais qui sont liées syntaxiquement en une unité, une phrase. Ainsi, la phrase coordonnée «Arielle se baigne *et* ira jouer» pourrait être séparée en deux phrases autonomes: «Arielle se baigne» et «Arielle ira jouer». Ensuite, l'enfant utilisera la subordination par discours direct qui est une sous-catégorie faisant partie des sous-phrases sans connecteur. Cette complexification est de niveau de difficulté moindre, puisqu'elle amène la juxtaposition de deux phrases simples sans l'utilisation d'un connecteur ou d'une conjonction, par exemple: «Mathieu dit: viens jouer une partie.»

Ensuite, l'enfant sera capable de lier de façon temporelle puis causale les événements et sera capable d'utiliser des types de subordonnées plus complexes. La subordonnée intégrative, dans laquelle le connecteur a pour fonction d'organiser les deux structures de phrases en se rapportant tant au verbe principal qu'au verbe de la

1. La typologie des subordonnées présentée, tirée de Le Goffic (1993), a été combinée aux travaux de Bloom (1998) et aux observations de terrain de Makdissi (2004) dans le but d'étayer une hypothèse d'ordre développemental dans l'apparition des subordonnées.

phrase subordonnée, sera utilisée, par exemple : « *Quand* Antoine met ses espadrilles, il court beaucoup plus vite. » Dans un niveau de complexité plus élevé, l'enfant fera l'emploi de la subordonnée relative. Dans la subordonnée relative, le pronom, de nature anaphorique par définition, renvoie à un mot ou à une phrase énoncée précédemment, et il a une fonction dans la subordonnée, par exemple : « Lauraly est la demoiselle *qui* a les plus beaux yeux » Les difficultés anaphoriques, qui ont notamment été observées chez les enfants sourds, peuvent retarder et entraver l'utilisation correcte de la subordonnée relative. Ensuite, l'enfant utilisera la subordonnée complétive. Dans ce type de subordonnée, la conjonction de subordination n'a pas de valeur sémantique ou anaphorique et elle a une structure qui est près d'être une phrase indépendante, par exemple : « Marilyn a dit *qu'*elle ne veut plus te voir. » L'ordre d'apparition de la subordonnée complétive et relative est tributaire de la langue. Les auteurs anglophones, tels que Bloom (1998) et Leclerc (2010), présentent l'utilisation de la subordonnée complétive comme précurseur à la subordonnée relative. Les auteurs du présent article ont remarqué que l'emploi de la subordonnée complétive en anglais (« *I think he's handsome / I think that he's handsome* ») ne nécessite pas de conjonction de subordination comme en français (« je crois *qu'*il est beau »), ce qui peut réduire son niveau de complexité. Par ailleurs, en ce qui a trait à l'emploi de la subordonnée relative, il a été remarqué que le pronom utilisé en anglais (« *the cat who's here* ») est plus complexe que celui utilisé en français (« le chat *qui* est ici ») puisqu'il est plus fréquemment utilisé, en anglais, dans sa forme homonymique lors de discussions avec l'adulte (Bloom, 1998). L'adulte utilise plus souvent les pronoms *who, what, when, where* et *why* dans leur forme interrogative. Bien que la littérature anglophone place l'arrivée de la complétive avant celle de la relative, les observations répétées chez de jeunes enfants et chez les enfants sourds amènent Makdissi (2004) à avancer l'hypothèse de l'apparition de la subordonnée relative avant la subordonnée complétive dans le développement langagier de l'enfant en français.

Ainsi, le livre d'histoire, qui présente bon nombre de phrases complexes pourrait porter préjudice à la compréhension de l'enfant sourd qui ne produirait pas adéquatement un tel type de structure syntaxique.

Les phrases complexes produites par l'enfant sourd contiennent aussi certaines méprises types, qui ont été remarquées par Dubuisson *et al.* (1991) et Leclerc (2010), telles que l'absence de conjonction de subordination. Il a été remarqué, dans le discours des élèves ayant une surdité, l'absence d'anaphores, de même que des problèmes de confusion anaphorique. Ce problème anaphorique, remarqué chez les enfants sourds, peut entraver la construction de la subordonnée relative, dont le pronom est anaphorique. En ce qui concerne les flexions verbales, outre le problème soulevé par Leclerc (2010) dans la production de phrases passives, des problèmes de concordance des temps de verbe ont été remarqués (Dubuisson *et al.*, 1991; Leclerc, 2010). Les confusions entre l'auxiliaire avoir et être, présentes dans la phrase simple, persistent dans la phrase complexe.

Ainsi, le livre d'histoire, qui pour sa part présente bon nombre de phrases complexes utilisant les différents types de subordonnées, les anaphores et une gestion de la concordance des temps permettant de constituer la cohésion temporelle (Foorman *et al.*, 2002; Klesius et Griffith, 1996; McGee et Schickedanz, 2007), pourrait porter préjudice à la compréhension de l'enfant sourd qui ne produirait pas adé-

quement un tel type de structure syntaxique. L'exposition à ces différents types de phrases complexes peut permettre à l'enfant ayant une surdité de majorer son langage pour approcher celui du livre.

Si le livre d'histoire offre un modèle de discours plus complexe que celui utilisé à l'oral, si intervenir sur les éléments de la macrostructure du récit permet à l'enfant d'organiser son discours, de comprendre la structure causale du texte et d'être exposé aux éléments de sa microstructure, si, de surcroît, le développement du langage oral chez l'enfant sourd se fait en suivant les mêmes étapes que l'enfant tout-venant, mais en accusant un retard et certaines difficultés qui peuvent entraver la production de phrases complexes syntaxiquement correctes, alors, il est possible de penser qu'une intervention en lecture interactive, axée sur la discussion autour des éléments du livre d'histoire, permet la complexification du langage oral chez l'élève tout en préservant la nature même de l'acte de lire, c'est-à-dire rendre explicite l'interprétation que l'on se fait d'un récit tiré de la littérature, favorisant ainsi l'apprentissage formel de la langue écrite.

Méthodologie

Dans le but de décrire la complexification du discours sous les angles de la structure du récit et de la morphosyntaxe chez les enfants ayant reçu des lectures interactives quotidiennes par l'intermédiaire de la littérature jeunesse, une étude qualitative et longitudinale a été amorcée auprès de quatre enfants sourds. Dans ce cadre d'étude, les quatre participants seront présentés ainsi que le détail concernant la collecte de données, les méthodes d'analyse macrostructurelle et de complexification de la morphosyntaxe et les interventions déployées.

Participants

La recherche s'est déroulée auprès de quatre élèves âgés, au début de l'étude, de 6;3 ans² à 8;6 ans et, à la fin de l'étude, de 6;10 ans à 9;1 ans. Entre le début et la fin de l'étude, il y a donc eu sept mois d'intervention. Les enfants fréquentaient la même classe de premier cycle. Ils ont une surdité variant entre modérée et profonde et ils sont tous « appareillés ». Jeanne, Anthony, Maxime et Vincent s'expriment à l'oral tant dans leur milieu familial que scolaire. Les quatre enfants ont un retard important en ce qui concerne les apprentissages. C'est précisément pour ces retards qu'ils fréquentent l'école spécialisée où s'est déroulé le présent projet de recherche.

Collecte de données

Une seule mesure a été prise en début et en fin de projet: un rappel du récit *Benjamin et la nuit* (Bourgeois et Clark, 1986). La donnée initiale a été collectée en septembre et la donnée finale en avril, en respectant le protocole proposé par

2. L'âge des participants est inscrit de façon à présenter le nombre d'années et le nombre de mois (âge; mois). Ainsi, l'enfant âgé de 6;3 ans est âgé de 6 ans et 3 mois.

Boisclair, Makdissi, Fortier et Sanchez (2004). Dans le protocole, l'adulte fait d'abord une lecture du livre à l'enfant. Ce dernier fait ensuite un rappel de l'histoire en ayant accès à la première de couverture. Le rappel de récit est transcrit sous la forme d'un verbatim et analysé sous deux angles différents: celui de l'organisation macrostructurale du récit et celui de la complexification morphosyntaxique.

Analyse macrostructurale du récit

La première analyse du rappel de récit a été faite à partir de la grille de développement du récit de Makdissi et Boisclair (2008). Il a été analysé avec l'échelle de sept niveaux permettant de situer le développement de l'enfant en fonction de sa compréhension de la structuration causale du récit. Au niveau 0, l'enfant dénomme les objets de la page couverture. Au niveau 1, il nomme les personnages. Au niveau 2, il nomme les actions faites par le protagoniste de façon isolée, tandis qu'au niveau 3 il coordonne le problème, les épisodes ou la solution. Le troisième niveau marque le début de la structuration du récit par la construction de composantes constituantes et récurrentes dans les récits. Au niveau 4, l'enfant fait des liens temporels entre les composantes et, au niveau 5, les liens de causalité par l'explication entre ces mêmes composantes apparaissent. Finalement, au niveau 6, l'enfant exprime une double causalité. Cette grille a été sélectionnée parce qu'elle permet une analyse qualitative. On peut ainsi mettre en relief explicitement les étapes de complexification du rappel de récit, en fonction des relations causales intracomposantes et intercomposantes, composantes récurrentes dans les récits et dont la présence contribue, déjà à elle seule, à la formation de la cohérence d'un texte.

Analyse de la complexification morphosyntaxique

Deux analyses sont faites en ce qui a trait à la complexité morphosyntaxique des énoncés produits à l'oral par chacun des enfants. Un corpus langagier de trente énoncés est construit à partir du rappel de récit de l'enfant duquel trente énoncés³ sont sélectionnés en fonction des règles énoncées dans l'outil « Mesure de la longueur et de la complexité des phrases » (MLCP) (Dudley et Delage, 1980). Une première analyse du corpus a été faite à partir de la MLCP (Dudley et Delage, 1980), qui accorde des points en fonction du nombre de mots par phrase et de la présence d'éléments morphosyntaxiques. La MLCP est égale au nombre de points pour les mots (N) additionnés au nombre de points ajoutés pour les éléments morphosyntaxiques (PA) divisés par le nombre de phrases du corpus ($MLCP = (N + PA) \div 30$). Les analyses de la MLCP ont été réalisées en interjuge avec un taux d'accord moyen de 94 %. Le pourcentage minimum d'entente a été de 90 % et le maximum de 97 %.

Bien que la MLCP soit généralement une mesure utilisée au début du développement langagier des jeunes enfants, elle paraît toujours pertinente, puisque, malgré

3. Le corpus langagier d'Anthony, constitué avec le rappel de récit pris lors de la prise de donnée initiale, n'est constitué que de 18 énoncés, puisque l'élève n'a produit qu'un court rappel de récit. Cette production est le reflet des productions de l'élève en situation quotidienne à ce moment précis. Par respect du protocole, les mêmes analyses ont été faites avec ce corpus de 18 énoncés et le ratio de la MLCP a été fait sur 18 plutôt que sur 30.

l'âge des participants, ces derniers produisent des structures de phrases simples encore incomplètes. De plus, cette analyse n'a pas été faite dans le but de faire une comparaison avec une norme, mais plutôt de comparer le pourcentage des points de la MLCP provenant de la morphosyntaxe par rapport à celui du nombre de mots.

À partir du corpus langagier de trente énoncés, une analyse structurale du type de proposition a été faite. Une grille séparant les phrases simples, détaillées en fonction du type de flexion verbale, et les phrases complexes, détaillées en fonction de leur nature, a été utilisée (Makdissi, 2004). Pour chaque catégorie et sous-catégorie, le pourcentage d'énoncés erronés a été recensé. Ce type d'analyse permet une catégorisation de la nature des énoncés. Il permet également de surveiller les arrivées et le type de phrases complexes produites par l'enfant, ce que la MLCP ne permet pas.

Interventions

Pendant sept mois, des interventions quotidiennes en lecture interactive ont été déployées dans le but d'interroger les élèves et de discuter avec eux des principaux éléments du schéma causal du récit, et ce, en cours de lecture. Ces interventions centrent l'attention des enfants sur les causes des événements et leur permettent de s'exprimer et de s'expliquer à l'oral (Makdissi *et al.*, 2010). La lecture interactive devient donc, dans le cadre de l'intervention, un tremplin permettant d'intervenir de façon différenciée en s'appuyant sur les productions et sur la complexification du langage de chaque élève. De plus, l'adulte, par les questionnements faits sur les récits de la littérature jeunesse, amène l'enfant à recontextualiser constamment, en cours de lecture, la macrostructure du récit.

La coconstruction de récit sous forme de dictée à l'adulte a été faite de façon hebdomadaire pour permettre à l'adulte, une fois de plus, d'intervenir sur les productions narratives, sur le développement de la structure du récit chez l'élève ainsi que sur son énonciation morphosyntaxique. Pendant la période de dictée à l'adulte, l'enfant construit son récit à l'oral avec l'aide de l'adulte. L'adulte intervient, pendant qu'il écrit les propos de l'enfant, par un questionnement orienté sur l'explication des relations entre les composantes du récit de l'enfant, sur la structuration du discours et donc sur la cohérence textuelle. En orientant son questionnement sur l'explication, l'adulte soutient l'enfant sur la structuration du récit et sur la production d'extensions morphosyntaxiques, deux aspects évalués dans les mesures initiales et finales.

Résultats

Les résultats des analyses en ce qui a trait à la structuration du récit, de même que le détail de l'analyse morphosyntaxique, seront présentés pour chaque enfant, tant en mesure initiale qu'en mesure finale, permettant ainsi de présenter leur progression à la suite de l'intervention.

La structuration du récit

Le tableau 1 présente le développement des compétences des élèves en ce qui a trait au développement de la structuration causale du récit chez les élèves à partir des rappels faits lors des prises de données initiales et finales.

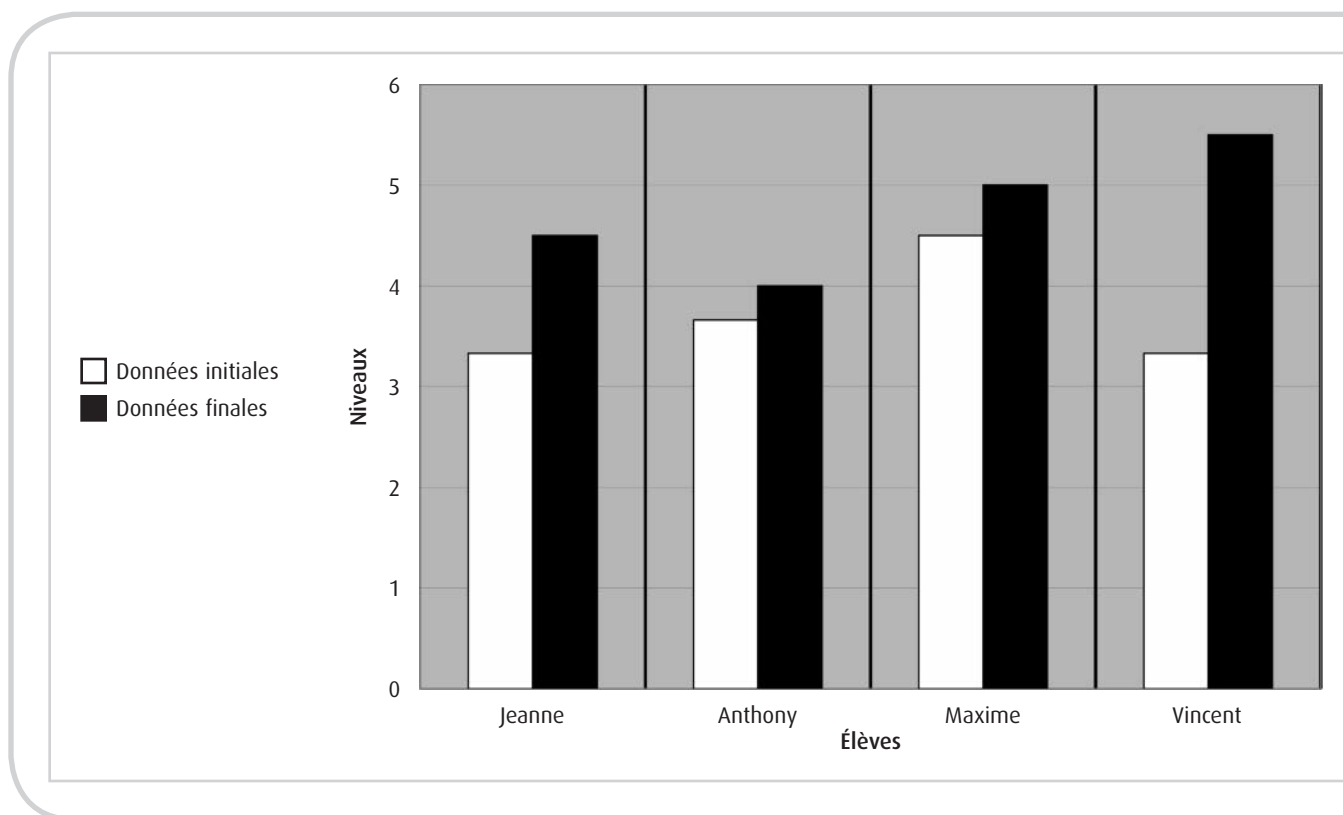
Mesures initiales

Le niveau de structuration causale du récit chez Jeanne, Anthony et Vincent, lors de la prise de donnée initiale, se situe au troisième niveau, niveau qui marque le début de la structuration du récit. Les enfants coordonnent, en partie ou totalement, les composantes du récit, soit le problème, les épisodes et la solution (Makdissi et Boisclair, 2008). Maxime est au quatrième niveau, qui marque l'apparition de la temporalité dans son rappel de récit. L'enfant structure son récit en faisant des liens temporels successifs entre le problème, les épisodes et la fin (Makdissi et Boisclair, 2008). Mis à part Maxime qui commence à faire des liens de nature temporelle entre diverses composantes, Jeanne, Anthony et Vincent sont au début de la structuration du récit en rappelant certaines des composantes, et ce, sans cependant les mettre en relation entre elles.

Mesures finales

Lors de la prise de donnée finale, les rappels de récit de Jeanne et Anthony ont évolué d'un niveau et sont au quatrième niveau, soit celui de la structuration temporelle. Maxime et Vincent sont tous deux au cinquième niveau. Ils ont établi un lien de causalité entre le problème et les épisodes et/ou entre les épisodes et la fin, ce qui leur permet d'énoncer le but de l'histoire ou la solution (Makdissi et Boisclair, 2008). Ainsi, ils structurent le récit de façon causale. Tous les participants ont progressé et font maintenant des liens entre les composantes qui sont, pour Jeanne et Anthony, de nature temporelle, puis, pour Maxime et Vincent, de nature causale.

Tableau 1. Rappel de récit : Benjamin et la nuit



Selon Trabasso, Stein, Rodkin, Munger et Baughn (1992), si le développement de la compréhension du récit évolue rapidement entre 3 ans et 5 ans, il ralentira vers l'âge de 5 ans, tout en continuant à progresser jusqu'à l'âge de 14 ans (Berman, 1995; van den Broek, 1997). Les enfants participant à cette recherche ont tous plus de 6 ans et leur progression, notamment celle de Vincent dont le rappel de récit majeure de deux niveaux, est notable, surtout avec une intervention ne se déroulant que sur sept mois. Il a également été remarqué, dans une recherche menée par Makdissi *et al.* (2010) auprès de deux groupes d'enfants de maternelle (un groupe ayant reçu des interventions en lecture interactive et un autre n'en ayant pas reçu) avec qui des données de rappel de récit ont été prises, que le rappel de récit des élèves n'ayant pas reçu d'intervention progresse, mais demeure à l'intérieur du même niveau, soit le niveau 4, ne changeant pas qualitativement l'organisation de leur discours. Les deux mesures, prises dans un intervalle de onze mois, ne montrent pas un changement significatif dans l'organisation du rappel de récit. D'un autre côté, les élèves ayant reçu neuf mois d'intervention passent du niveau 4 au niveau 5, changeant ainsi qualitativement la structure de leur discours, et ce, de manière significative. Cette majoration de la mise en relation et de leur transformation passant d'une nature temporelle à causale a également été remarquée chez Jeanne, Anthony, Maxime et Vincent, qui ont eux aussi bénéficié d'une intervention en lecture interactive pendant

une période de temps plus courte, soit sept mois, ce qui permet d'étayer l'efficacité de l'intervention au regard de la structuration du récit, et ce, malgré le design en étude de cas proposé dans la présente étude. En effet, si les études de cas devaient être considérées strictement de manière isolée, il aurait été plus difficile d'étayer l'efficacité de l'intervention, car il aurait fallu davantage tenir compte d'une interprétation relevant d'un facteur de maturation.

La complexification morphosyntaxique

Jeanne

Le tableau 2 indique que le score de la MLCP de Jeanne est de 10,4, pour la mesure initiale et de 11,32 pour la mesure finale. Le pourcentage de la contribution en nombre de mots (N) en mesure initiale est de 70 % et elle diminue, en mesure finale, à 63 %. Cette diminution se fait au profit de l'augmentation de la contribution des points ajoutés (PA), attribuable à la présence d'éléments morphosyntaxiques. En effet, lors de la mesure initiale, la contribution en nombre de points ajoutés est de 30 % et elle augmente, en mesure finale, à 37 %.

Tableau 2. **Mesure de la longueur et de la complexité des phrases (MLCP) – Jeanne**

Élèves	Mesure de la longueur et de la complexité des phrases (MLCP)					
	MLCP		Contribution: nombre de mots (N)		Contribution: nombre de points ajoutés (PA)	
	Initiale	Finale	Initiale	Finale	Initiale	Finale
Jeanne	10,4	11,32	70 %	63 %	30 %	37 %

Le tableau 3 présente le détail de la structure morphosyntaxique des phrases. Jeanne produit 3 % d'énoncés sans verbe et aucun en production finale, ce qui rend compte d'une majoration de la complexification de la phrase. Lors de sa production initiale, Jeanne produit 67 % de phrases simples, dont 40 % sont erronées⁴. Lors de sa production finale, le pourcentage de phrases simples a diminué à 64 %, dont 13 % sont erronées. La diminution du pourcentage de phrases simples laisse prédire une augmentation de la production de la phrase complexe, donc une majoration du langage. La diminution du nombre d'énoncés erronés indique que Jeanne maîtrise davantage la structure de la phrase simple et les flexions verbales. On remarque que, lors de la production finale, Jeanne prend plus de risques en fléchissant moins de verbes au présent au profit d'une plus grande variété de flexions verbales, dont le passé composé, l'imparfait, le plus-que-parfait et le futur proche, ce qui rapproche son discours oral de celui de la littérature.

4. Les erreurs sont identifiées par rapport aux conventions syntaxiques, mais elles sont ici considérées, dans une perspective socioconstructiviste, comme une partie du cheminement et de la progression des élèves (Astolfi, 1997).

La production de phrases complexes de Jeanne, en mesure initiale, est de 30 %, dont 78 % sont erronées, tandis qu'en mesure finale sa production augmente à 36 %, dont 44 % sont erronées. On comprend que non seulement la production de phrases complexes de Jeanne augmente, mais aussi que Jeanne maîtrise davantage les différents types de subordonnées. Lors de la production finale, Jeanne produit une plus grande variété d'extensions morphosyntaxiques, et le pourcentage d'erreurs dans l'enchâssement de la subordonnée intégrative diminue.

Tableau 3. **Analyse morphosyntaxique – Jeanne**

Structure morphosyntaxique	Données initiales	Énoncés erronés	Données finales	Énoncés erronés
Énoncés sans verbe	1 (3 %)			
Phrases simples	20 (67 %)	40 %	16 (64 %)	13 %
Flexion du présent	11 (37 %)	27 %	7 (28 %)	14 %
Flexion du passé composé	8 (27 %)	50 %	5 (20 %)	
Flexion de l'imparfait			2 (8 %)	
Flexion du plus-que-parfait			1 (4 %)	100 %
Flexion du futur proche			1 (4 %)	
Flexion de l'impératif	1 (3 %)	100 %		
Flexion du passé simple				
Phrases complexes	9 (30 %)	78 %	9 (36 %)	44 %
Coordination de phrases simples			1 (4 %)	
Subordination sans connecteur (due au plan énonciatif)				
Subordonnée intégrative	6 (20 %)	83 %	2 (8 %)	50 %
Subordonnée relative	1 (3 %)		3 (12 %)	33 %
Subordonnée complétive			1 (4 %)	
Trois verbes fléchis	2 (7 %)	100 %	2 (8 %)	100 %
Total	30 (100 %)	50 %	25 (100 %)	24 %

Jeanne produit, lors de la prise de donnée initiale, 50 % d'énoncés erronés, pourcentage qui diminue à 24 % lors de la prise de donnée finale. La majoration du langage de Jeanne est perceptible également par la hausse de la MLCP, la diminution du nombre total d'énoncés erronés, la diminution du nombre de phrases simples et l'augmentation du nombre de phrases complexes, de même que leur majoration, faites notamment par l'entrée de la subordonnée complétive.

Anthony

Le tableau 4 indique que le score de la MLCP d'Anthony est de 10,7 en mesure initiale et de 9,5 en mesure finale. Le pourcentage de la contribution en nombre de mots (N), en mesure initiale, est de 73 % et il diminue, en mesure finale, à 69 %. Cette

diminution se fait au profit de l'augmentation de la contribution des points ajoutés (PA) dus à la présence d'éléments morphosyntaxiques. En mesure initiale, la contribution en nombre de points ajoutés est de 27 % et elle augmente, en mesure finale, à 31 %. Malgré une baisse de la MLCP, il est possible de remarquer une hausse des points attribués aux éléments morphosyntaxiques.

Tableau 4. **Mesure de la longueur et de la complexité des phrases (MLCP) – Anthony**

Élèves	Mesure de la longueur et de la complexité des phrases (MLCP)					
	MLCP		Contribution: nombre de mots (N)		Contribution: nombre de points ajoutés (PA)	
	Initiale	Finale	Initiale	Finale	Initiale	Finale
Anthony	10,7	9,5	73 %	69 %	27 %	31 %

Le tableau 5 présente une production d'énoncés sans verbe de 5 % lors de la prise de donnée initiale et de 3,33 % lors de la prise de donnée finale. Cette diminution du ratio des énoncés sans verbe s'est ici faite au profit du raffinement des phrases simples. Anthony produit, dans son corpus initial, 78 % de phrases simples, dont 43 % sont erronées. Lors de la prise de donnée finale, le nombre de phrases simples produites augmente, passant à 87 %, dont 38 % sont erronées. La hausse importante de la production des phrases simples est également accompagnée d'une diminution du pourcentage d'erreurs dans les flexions au présent et au passé composé, qui sont les flexions verbales les plus utilisées à l'oral.

Lors de la prise de donnée initiale, Anthony produit 17 % de phrases complexes, qui sont toutes syntaxiquement erronées. Lors de la production finale, il produit 10 % d'énoncés en phrases complexes, dont 67 % sont erronées. Cette considérable diminution d'énoncés erronés permet de remarquer que l'élève emploie correctement la subordonnée relative.

Tableau 5. **Analyse morphosyntaxique – Anthony**

Structure morphosyntaxique	Données initiales	Énoncés erronés	Données finales	Énoncés erronés
Énoncés sans verbe	1 (5 %)		1 (3,33 %)	
Phrases simples	14 (78 %)	43 %	26 (86,66 %)	38 %
Flexion du présent	11 (61 %)	45 %	15 (50 %)	33 %
Flexion du passé composé	2 (11 %)	50 %	7 (23,33 %)	43 %
Flexion de l'imparfait	1 (6 %)		3 (10 %)	66 %
Flexion du plus-que-parfait			1 (3,33 %)	
Flexion du futur proche				
Flexion de l'impératif				
Flexion du passé simple				
Phrases complexes	3 (17 %)	100 %	3 (10 %)	67 %
Coordination de phrases simples				
Subordination sans connecteur (due au plan énonciatif)			1 (3,33 %)	100 %
Subordonnée intégrative	1 (5,5 %)	100 %	1 (3,33 %)	100 %
Subordonnée relative			1 (3,33 %)	
Subordonnée complétive	1 (5,5 %)	100 %		
Trois verbes fléchis	1 (5,5 %)	100 %		
Total	18 (100 %)	50 %	30 (100 %)	40 %

Anthony produit, dans le corpus initial, 50 % d'énoncés erronés sur la totalité des énoncés, et ce pourcentage diminue, dans le corpus final, à 40 %. La MLCP d'Anthony diminue, mais il est possible de remarquer que le nombre de points provenant des éléments morphosyntaxiques augmente et que le nombre d'énoncés erronés diminue. L'augmentation des points ajoutés et la diminution du nombre d'énoncés erronés peuvent, entre autres, être expliquées par la diminution des phrases complexes erronées et l'émergence des différentes subordonnées, notamment la subordonnée relative.

Maxime

Le tableau 6 indique que le score de la MLCP de Maxime, en mesure initiale, est de 9,5 et qu'il est de 10,6 en mesure finale. Le pourcentage de la contribution en nombre de mots (N) en mesure initiale est de 71 % et elle diminue, en mesure finale, à 65 %. Cette diminution se fait au profit de l'augmentation de la contribution des points ajoutés (PA) en raison de la présence d'éléments morphosyntaxiques. En mesure initiale, la contribution en nombre de points ajoutés est de 29 % et elle augmente, en mesure finale, à 35 %.

Tableau 6. **Mesure de la longueur et de la complexité des phrases (MLCP) – Maxime**

Élèves	Mesure de la longueur et de la complexité des phrases (MLCP)					
	MLCP		Contribution: nombre de mots (N)		Contribution: nombre de points ajoutés (PA)	
	Initiale	Finale	Initiale	Finale	Initiale	Finale
Maxime	9,5	10,6	71%	65%	29%	35%

Le tableau 7 indique que la production d'énoncés sans verbe de Maxime passe de 3 % à 10 %. Cette augmentation fait en sorte que l'élève produit moins de phrases simples et de phrases complexes. Maxime produit, lors de la prise de donnée initiale, 74 % de phrases simples, dont 32 % sont erronées, contrairement à 57 % de phrases simples, lors de la prise de donnée finale, dont 18 % sont erronées. Il est possible de remarquer qu'il y a une diminution du pourcentage d'erreurs dans les flexions du présent et du passé composé, flexions verbales fréquemment utilisées à l'oral.

Dans le corpus langagier initial, Maxime produit 23 % de phrases complexes, dont 43 % sont erronées. Dans le corpus final, il produit 33 % de phrases complexes, dont 67 % sont erronées. En mesure finale, Maxime emploie correctement la subordonnée relative. La subordonnée complétive n'est pas correctement utilisée, tout comme les subordonnées sans connecteurs et les subordonnées intégratives. L'augmentation du pourcentage de phrases complexes produites, de même que celle du pourcentage de phrases complexes erronées, peut signifier que Maxime prend plus de risques dans ces énonciations.

Tableau 7. **Analyse morphosyntaxique – Maxime**

Structure morphosyntaxique	Données initiales	Énoncés erronés	Données finales	Énoncés erronés
Énoncés sans verbe	1 (3 %)		3 (10 %)	
Phrases simples	22 (74 %)	32 %	17 (57 %)	18 %
Flexion du présent	13 (44 %)	38 %	7 (24 %)	29 %
Flexion du passé composé	7 (24 %)	29 %	6 (20 %)	17 %
Flexion de l'imparfait	1 (3 %)		1 (3 %)	
Flexion du plus-que-parfait				
Flexion du futur proche	1 (3 %)		1 (3 %)	
Flexion de l'impératif			2 (7 %)	
Flexion du passé simple				
Phrases complexes	7 (23 %)	43 %	10 (33 %)	70 %
Coordination de phrases simples	1 (3 %)			
Subordination sans connecteur (due au plan énonciatif)	2 (7 %)		2 (7 %)	50 %
Subordonnée intégrative	4 (13 %)	75 %	4 (13 %)	75 %
Subordonnée relative			1 (3 %)	
Subordonnée complétive			3 (10 %)	100 %
Trois verbes fléchis				
Total	30 (100 %)	30 %	30 (100 %)	30 %

Maxime produit, tant dans le corpus initial que dans le corpus final, 30 % d'énoncés erronés sur la totalité des énoncés. Cette constante dans le pourcentage total d'énoncés erronés est le reflet des risques que prend Maxime en utilisant moins de structures simples au profit de phrases complexes.

Vincent

Le tableau 8 indique que le score de la MLCP de Vincent est de 8,7 en mesure initiale et de 11,76 en mesure finale. Le pourcentage de la contribution en nombre de mots (N) et la contribution des points ajoutés (PA), en raison de la présence d'éléments morphosyntaxiques, demeurent les mêmes en mesure initiale et en mesure finale; ils sont respectivement à 64 % et à 36 %. Cette hausse importante de la MLCP, malgré un pourcentage de points ajoutés qui demeure le même, sera analysée plus loin avec le tableau 9.

Tableau 8. **Mesure de la longueur et de la complexité des phrases (MLCP) – Vincent**

Élèves	Mesure de la longueur et de la complexité des phrases (MLCP)					
	MLCP		Contribution: nombre de mots (N)		Contribution: nombre de points ajoutés (PA)	
	Initiale	Finale	Initiale	Finale	Initiale	Finale
Vincent	8,7	11,76	64%	64%	36%	36%

Le tableau 9 indique que, dans la prise de donnée initiale, Vincent produit 7 % d'énoncés sans verbe et aucun lors de la prise de donnée finale. Cette diminution se fait au profit de la production de phrases simples et complexes. Vincent produit, lors de la prise de donnée initiale, 93 % de phrases simples dont 39 % sont erronées. Lors de la prise de donnée finale, il produit 77 % de phrases simples, dont 13 % sont erronées. La diminution de la production de phrases simples indique une augmentation de phrases complexes. Par ailleurs, on note que Vincent maîtrise mieux les flexions verbales. À ce propos, il est possible de remarquer que Vincent fait l'emploi des flexions au passé simple et à l'imparfait, ce qui rapproche le niveau de la langue utilisée de celui du livre.

Dans la prise de donnée initiale, Vincent ne produit aucune phrase complexe. Cependant, lors de la prise de donnée finale, il produit 23 % de phrases complexes, dont 29 % sont erronées. Outre cette majoration en ce qui a trait à la complexification du langage, il est possible de remarquer l'emploi correct de la coordination, de la subordination sans connecteur et des subordonnées relatives. Des méprises dans l'émergence de la subordonnée complétive ainsi que de la subordonnée intégrative sont cependant observées.

Tableau 9. **Analyse morphosyntaxique – Vincent**

Structure morphosyntaxique	Données initiales	Énoncés erronés	Données finales	Énoncés erronés
Énoncés sans verbe	2 (7%)			
Phrases simples	28 (93%)	39%	23 (77%)	13%
Flexion du présent	1 (3%)	100%	8 (27%)	25%
Flexion du passé composé	11 (37%)	45%		
Flexion de l'imparfait	12 (40%)	33%	10 (34%)	
Flexion du plus-que-parfait	1 (3%)		1 (3%)	
Flexion du futur proche			1 (3%)	
Flexion de l'impératif	1 (3%)			
Flexion du passé simple	2 (7%)	50%	3 (10%)	33%
Phrases complexes			7 (23%)	29%
Coordination de phrases simples				
Subordination sans connecteur (due au plan énonciatif)			1 (3%)	
Subordonnée intégrative			3 (10%)	33%
Subordonnée relative			2 (7%)	
Subordonnée complétive			1 (3%)	100%
Trois verbes fléchis				
Total	30 (100%)	37%	30 (100%)	17%

Vincent produit, dans la prise de donnée initiale, 37 % d'énoncés erronés sur la totalité des énoncés et, dans la prise de donnée finale, 17 % d'énoncés erronés. Ainsi, bien que le pourcentage des points ajoutés dans le calcul de la MLCP demeure constant aux mesures initiales et finales, le langage de Vincent majeure toutefois sous l'angle structural : il produit moins d'énoncés sans verbe, moins de phrases simples, plus de phrases complexes et le pourcentage des énoncés erronés a diminué.

Discussion

Le tableau 10 présente une synthèse des résultats de chaque élève lors de la mesure initiale et de la mesure finale en ce qui a trait au niveau de rappel de récit, à la MLCP, de même qu'au pourcentage de production d'énoncés sans verbe, de phrases simples, de phrases complexes et d'énoncés erronés. Dans les colonnes du tableau 10 relatant les mesures finales, sont marquées du signe ++ les majorations, au regard des données initiales, pour chaque enfant. Il est possible de remarquer une majoration pour chaque enfant du niveau de rappel de récit au regard de sa structuration causale des événements à la suite des sept mois d'intervention, de même qu'une majoration tant dans la complexification du discours oral que dans la structuration du rappel de

récit pour Jeanne et Vincent, qui sont les plus jeunes participants de l'étude. Il serait intéressant de voir si l'âge peut être un facteur facilitant la majoration de la structuration du récit et de la morphosyntaxe et si la courte expérience scolaire de ces enfants fait en sorte qu'il est plus facile de développer avec eux de nouvelles façons de faire.

Tableau 10. Synthèse des résultats

Éléments analysés	Jeanne		Anthony		Maxime		Vincent	
	Initiale	Finale	Initiale	Finale	Initiale	Finale	Initiale	Finale
Rappel de récit	3B	4B ++	3C	4A ++	4B	5A ++	3B	5B ++
MLCP	10,4	11,32 ++	10,7	9,5	9,5	10,6 ++	8,7	11,76 ++
% d'énoncés sans verbe	3%	0% ++	5%	3% ++	3%	10%	7%	0% ++
% de phrases simples	70%	64% ++	78%	87%	74%	57% ++	93%	77% ++
% de phrases complexes	30%	36% ++	17%	10%	23%	33% ++	0%	23% ++
% d'énoncés erronés	50%	24% ++	50%	40% ++	30%	30%	37%	17% ++

Jeanne est l'élève qui a baissé le plus son pourcentage d'énoncés erronés, soit de 26 %. Vincent est l'élève qui a majoré le plus ses productions. Il a haussé son niveau de rappel de récit de deux niveaux, il a haussé sa MLCP de 3,06 points et a augmenté sa production de phrases complexes de 23 %. Pour ce qui est d'Anthony, il est possible de remarquer une baisse en ce qui concerne le pointage de la MLCP, de la production de phrases complexes ainsi qu'une augmentation du niveau de rappel de récit.

Les résultats de Vincent, de Jeanne et de Maxime laissent à penser que plus l'élève est exposé jeune aux œuvres de la littérature jeunesse, plus il majore son langage, que ce soit dans le cadre structuré de narration (Veneziano, 2000) ou lors de discussions. Plus le langage de l'élève se rapproche de celui du livre, c'est-à-dire qu'il complexifie ses structures morphosyntaxiques et utilise des flexions verbales au passé, plus cela aura des répercussions positives sur la compréhension qu'il aura des discours écrits (Bloom, 1998). C'est donc dire que plus l'élève majore son langage oral, le rapprochant ainsi de celui du livre, plus il devient habile à comprendre le récit lu. Ainsi, il peut utiliser ses structures morphosyntaxiques en relation avec celles du livre pour comprendre et interpréter le discours écrit. Il est possible d'avancer, à la lumière de ces résultats, que le développement de la compréhension de la structure du récit et la complexification du langage oral se développent simultanément à la manière d'un engrenage. Les résultats de la recherche font également la preuve du retard des enfants en ce qui a trait à la structuration du récit. Si les participants de cette étude sont comparés à ceux de l'étude de Makdissi, Boisclair, Blais-Bergeron et

Il est possible d'avancer, à la lumière de ces résultats, que le développement de la compréhension de la structure du récit et la complexification du langage oral se développent simultanément à la manière d'un engrenage.

Sanchez (2008), il est possible de remarquer l'écart en âge chronologique des participants produisant des rappels de niveau 3. En effet, dans la présente étude, Jeanne, Anthony et Vincent, qui ont entre 6;3 et 7;4 ans, sont au niveau 3 dans leur production initiale, alors que dans l'étude de Makdissi et ses collaboratrices il est possible de remarquer que la majorité des enfants âgés de 4 ans produisent des rappels de niveau 3.

En suivant de près les élèves, il est possible de faire des interventions ciblées au juste niveau de l'enfant, malgré le diagnostic de surdité, et ce, en vue de lui permettre de majorer son développement discursif, à l'oral et à l'écrit, et ainsi de soutenir son intégration et sa réussite éducative au regard des trois sphères évoquées par le MEQ, qui sont d'instruire, de socialiser et de qualifier (MEQ, 2001). La présente étude comporte toutefois des limites importantes quant à sa portée de généralisation étant donné le petit nombre de participants et le fait que les sujets, quoique fréquentant la même classe, n'ont pas le même âge. Il serait intéressant d'augmenter le nombre d'enfants par catégorie d'âge chez les élèves sourds et d'étendre le modèle d'intervention à plusieurs groupes-classes. Malgré ces limites importantes, la présente recherche contribue à étayer comment il est possible d'agir pédagogiquement sur l'action de lire, en ne dénaturant pas la tâche discursive et en s'ajustant au réel niveau de l'élève afin de soutenir sa progression dans un cadre scolaire servant du coup à la fois la réussite scolaire et la réussite éducative.

Dans cette ligne de pensée, soutenir la réussite scolaire de chacun ne signifie pas adapter les objets d'apprentissage ou en * tapiser* l'enseignement de manière explicite. Soutenir la réussite scolaire pour tous implique plutôt une analyse de l'objet d'apprentissage en relation avec le niveau de développement de l'enfant afin de construire un contexte pédagogique susceptible de confronter ses représentations. Ce n'est qu'ainsi que l'enfant pourra progresser dans ses apprentissages scolaires et extrascolaires.

Références bibliographiques

- AITKEN, K. et TREVARTHEN, C. (2003). L'organisation soi/autrui dans le développement psychologique humain. *La psychiatrie de l'enfant*, 46(2), 471-520.
- ASTOLFI, J-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris: ESE, 117 p.
- BARON, M.-P. (2010). *Le développement structural et morphosyntaxique du rappel de récit chez l'enfant sourd dans un contexte de lecture interactive*. Mémoire. Québec: Université Laval, 261 p.
- BEE, H. et BOYD, D. (2003). *Les âges de la vie*. Québec: Erpi.

- BERMAN, A. R. (1995). Narrative competence and storytelling performance: How children tell stories in different contexts. *Journal of Narrative and Life History*, 5(4), 285-313.
- BERNICOT, J., LACROIX, A. et REILLY, J. (2003). La narration chez les enfants atteints du syndrome de Williams : aspects structuraux et pragmatiques. *Enfance*, 3, 265-281.
- BLANC, N. (2009). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris : Dunod, 157 p.
- BLOOM, L. (1998). Language acquisition in its developmental context. Dans D. Kuhn et S. R. Siegler (dir.), *Handbook of Child Psychology*, 2 (p. 309-370). New York: Wiley.
- BOISCLAIR, A., MAKDISSI, H., FORTIER, C. et SANCHEZ, C. (2004). *Le développement de la compréhension du récit au cours de la petite enfance* (Document 1 : Rapport de recherche soumis au Programme de partenariats en développement social, Développement des ressources humaines Canada).
- BOURGEOIS, P. et CLARK, B. (1986). *Benjamin et la nuit*. Richmond Hill : Les Éditions Scholastic, 30 p.
- BRAGARD, A., COLLETTE, E. et SCHELSTRAETE, M.-A. (2009). Évaluation de la morphosyntaxe chez l'enfant. *Rééducation orthophonique*, 238, 83-100.
- DUBUISSON, C., VINCENT-DURROUX, L. et NADEAU, M. (1991). L'enseignement de la langue maternelle aux déficients auditifs. *GLOSSA*, 27, 2-37.
- DUDLEY, J. et DELAGE, J. (1980). *Tests de langage Dudley-Delage* (TLDD). Saint-Lambert : Les Éditions de l'ABC, 75 p.
- ELY, R. (2005). Language and literacy in the school years. Dans J. B. Gleason (dir.), *The Development of Language* (6^e éd.) (p. 395-443). Boston : Allyn & Bacon.
- FOORMAN, B. R., ANTHONY, J., SEALS, L. et MOUZAKI, A. (2002). Language development and emergent literacy in preschool. *Seminars in Pediatric Neurology*, 9(3), 173-184.
- GEERS, A. et MOOG, J. (1989). Factors predictive of the development of literacy in profoundly hearing-impaired adolescents. *The Volta Review*, 91(2), 69-86.
- KADERAVEK, J. N. et SULZBY, E. (2000). Narrative production by children with and without specific language impairment: Oral narratives and emergent readings. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(1), 34-49.
- KAIL, M. (2000). Acquisition syntaxique et diversité linguistique. Dans M. Fayol et M. Kail (dir.), *L'acquisition du langage. Vol. 2. Le langage en développement au-delà de 3 ans* (p. 9-44). Paris : Presses universitaires de France.
- KINTSCH, W. (2004). The construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. Dans R. B. Ruddell et N. J. Unrau (dir.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (5^e éd.) (p. 1270-1328). Los Angeles : International Reading Association.

- KLESIUS, J. P. et GRIFFITH, P. L. (1996). Interactive storybook reading for at-risk learners. *The Reading Teacher*, 49(7), 552-560.
- LECLERC, C. (2010). *Étude de cas analysant l'élaboration du langage d'un enfant sourd d'âge avancé*. Mémoire. Québec: Université Laval, 183 p.
- LE GOFFIC, P. (1993). *Grammaire de la phrase française*. Paris: Hachette, 591 p.
- LIEVEN, E. V., PINE, J. M. et DRESNER BARNES, H. (1992). Individual differences in early vocabulary development: Redefining the referential-expressive distinction. *Journal of Child Language*, 19, 287-310.
- MAKDISSI, H. (2004). *Le développement des relations causales exprimées par des enfants d'âge préscolaire dans un contexte de récit fictif lu par l'adulte*. Thèse. Québec: Université Laval, 288 p.
- MAKDISSI, H. et BOISCLAIR, A. (2006). Modèle d'intervention novateur au préscolaire: la lecture interactive axée sur la chaîne causale des événements. *Nouveaux Cahiers de la recherche en éducation*, 9(2), 147-168.
- MAKDISSI, H. et BOISCLAIR, A. (2008). L'organisation discursive du rappel de récit chez l'enfant d'âge préscolaire. *Archives de psychologie*, 73, 51-79.
- MAKDISSI, H., BOISCLAIR, A., BLAIS-BERGERON, M.-H. et SANCHEZ, C. (2008). Progression développementale de l'organisation discursive des enfants d'âge préscolaire. *Archives de psychologie*, 73, 103-116.
- MAKDISSI, H., BOISCLAIR, A., BLAIS-BERGERON, M.-H., SANCHEZ, C. et DARVEAU, M. (2010). Le dialogue: moteur du développement d'une zone d'intersubjectivité littéraire servant la compréhension des textes écrits. Dans H. Makdissi, A. Boisclair et P. Sirois (dir.), *La littératie au préscolaire. Une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (p. 145-182). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- MCGEE, L. et SCHICKEDANZ, J. (2007). Repeated interactive read alouds in preschool and kindergarten. *The Reading Teacher*, 60, 742-751.
- MERCER, N. (2002). Developing dialogue. Dans G. Wells et G. Claxton (dir.), *Learning for Life in the 21st Century/Sociocultural Perspectives on the Future of Education* (p. 141-153). Oxford: Blackwell Publishing.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2005-2008). *Plan d'action sur la lecture à l'école*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MOORES, D. F. et SWEET, C. (1990). Factors predictive of school achievement. Dans D. F. Moores et K. P. Meadow-Orlans (dir.), *Educational and Developmental Aspects of Deafness* (p. 154-231). Washington, DC: Gallaudet University Press.

- OLSON, R. D. (1998). *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : Retz.
- PINSONNEAULT, D. et BERGEVIN, M. (2006). *Enquête sur la formation et l'emploi en déficience auditive au Québec – Synthèse*. Montréal : Centre québécois de la déficience auditive.
- PONTECORVO, C. et STERPONI, L. (2002). Learning to argue and reason through discourse in educational settings. Dans G. Wells et G. Claxton (dir.), *Learning for Life in the 21st Century/Sociocultural Perspectives on the Future of Education* (p. 127-140). Oxford : Blackwell Publishing.
- SANCHEZ, C. (2004). *Le développement verbal et la compréhension de texte chez des enfants sourds de début du primaire*. Mémoire. Québec: Université Laval, 164 p.
- STAVANS, A. et GOLDZWEIG, G. (2008). Parent-child-adult storytelling. Commonalities, differences and interrelations. *Native Inquiry*, 18(2), 230-257.
- STEIN, L. N. (1988). The development of children's storytelling skill. Dans S. S. Barten et B. M. Franklin (dir.), *Child Language. A reader* (p. 282-297). Oxford : Oxford University Press.
- TRABASSO, T., STEIN, N., RODKIN, P., MUNGER, M. et BAUGHN, C. (1992). Knowledge of goals and plans in the on-line narration of events. *Cognitive Development*, 7, 133-190.
- TRABASSO, T. et WILLEY, J. (2005). Goal plans of action and inferences during comprehension of narratives. *Discourse Processes*, 39(2-3), 129-164.
- TREVARTHEN, C. (1989). Development of early social interactions and the affective regulation of brain growth. Dans C. von Euler, H. Forsberg et H. Lagercrantz (dir.), *Neurobiology of Early Infant Behaviour* (p. 191-216). Basingstoke, Hants : Macmillan et New York : Stockton Press.
- VAN DEN BROEK, P. W. (1997). Discovering the cement of the universe: The development of event comprehension from childhood to adulthood. Dans P. W. van den Broek, J. P. Bauer et T. Bourg (dir.), *Developmental Spans in Event Comprehension and Representation* (p. 321-342). Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- VAN KLEECK, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45(7), 579-677.
- VANDENDORPE, C. (1996). Au-delà de la phrase : la grammaire du texte. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 85-108). Montréal : Les Éditions Logiques.
- VENEZIANO, E. (2000). The changing status of "filler syllables" on the way to grammatical morphemes. *Journal of Child Language*, 27, 461-500.

- VENEZIANO, E. (2002). Relations entre jeu de fiction et langage avant trois ans : de l'émergence de la fonction sémiotique à celle de la « théorie de l'esprit » en action. *Enfance*, 54, 241-257.
- VENEZIANO, E. (2005). Effects of conversational fictioning on early language acquisition: When both caregivers and children matter. Dans B. Bokus (dir.), *Studies in the Psychology of Child Language* (p. 47-69). Varsovie : Matrix.
- VENEZIANO, E. et HUDELOT, C. (2008). Processus discursifs dans le développement de la cohérence narrative. Dans J. M. Hoc et Y. Corson (dir.), *Actes du congrès 2007 de la Société française de psychologie* (p. 121-128). Nantes : Société française de psychologie.
- YODER, P. J. et WARREN, S. F. (2002). Effects of prelinguistic milieu teaching and parent responsivity education in dyads with children with intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 1158-1174.