

## «Je travaillent balaise la porpre» Comment faire pour comprendre?\*

Daniel Daigle  
Colette Dubuisson  
Claude Germain  
*Université du Québec à Montréal*

La plupart des recherches sur les difficultés des apprenants sourds à l'écrit excluent de leur analyse les phrases et les textes trop difficiles à comprendre. Dans cette étude, nous avons voulu concentrer nos efforts sur les stratégies de compréhension mises en œuvre au moment de l'interprétation de textes pratiquement «incorrectables». Nous avons soumis un corpus de douze textes d'apprenants de neuf à onze ans, choisis pour leur difficulté de compréhension, à trois groupes de correcteurs de formations différentes (langue première, langue seconde ou connaissance de la langue des signes québécoise (LSQ)) de façon à vérifier, dans le cadre d'une étude exploratoire, si un type de formation favorisait la compréhension. Nous avons montré que la variabilité des interprétations dépendait de façon significative du sujet, mais non du groupe de correcteurs. Dans les cas des divergences d'interprétation, nous avons été amenés à élaborer des stratégies de correction nous permettant de rejeter les interprétations les moins vraisemblables.

Most studies of deaf students' writing difficulties have not taken into account sentences and texts too difficult to understand. In this paper, comprehension strategies used when interpreting those texts are our main concern. A corpus of twelve texts written by deaf students aged nine to eleven years was submitted to three groups of evaluators from different backgrounds (first language or second language teachers and people fluent in Quebec Sign Language (LSQ)). In this exploratory work, we wanted to know if comprehension was easier for one of the three groups. A statistical analysis shows that the only significant factor in the variability of the interpretations was the student's not the evaluator's. Because of the many differing interpretations of sentences, we have elaborated correcting strategies to eliminate some of them and accept others.

UNE DES PARTICULARITÉS des textes de sourds est la présence de phrases comportant un nombre d'erreurs tel qu'elles sont pratiquement incompréhensibles. Nous nous sommes intéressés, dans la présente étude, à ce type de phrases en particulier. Avant d'aller plus loin, nous proposons au lecteur quelques exemples afin d'illustrer leur haut niveau d'agrammaticalité.

\* Cette recherche a été financée par le FCAR et par la Direction générale de la recherche universitaire. Lucie Huberdeau s'est chargée des analyses statistiques.

1. a) Je travaillaient balalaie la porpre (ZEPN30b, 4, 5 et 6).
- b) Quand fin manger va voir où manger au tire de sucre deux fois (ZEPN16a, 3 et 4).
- c) J'aime mange sont délicieuses au gâteau (ZEPN30b, 1).

Les phrases reproduites en 1 sont extraites du corpus «français sourd<sup>1</sup>». Ces phrases constituent quelques exemples d'unités de communication (UC)<sup>2</sup> que l'lecteur, même averti, a du mal à comprendre. Bien que l'apprentissage de la langue écrite par les sourds ait fait l'objet d'un grand nombre d'études, aucune d'entre elles, à notre connaissance, ne porte une attention particulière à ce type de production. Tout au plus un certain nombre de phrases incompréhensibles sont-elles mentionnées par les chercheurs, puis exclues des décomptes.

Lacerte (1988) fait un relevé détaillé des recherches sur la performance écrite des apprenants sourds. Elle cite entre autres un certain nombre d'études montrant le «déficit» des sourds. Heider et Heider (1940) comparent des groupes de sujets sourds et entendants de 11 à 14 ans et montrent que les textes des sourds sont plus courts et le nombre de mots qu'ils produisent par phrase, moins élevé. Schulze (1965) parle d'un retard de quatre ans dans le vocabulaire des sourds. Power (1971) affirme que l'enfant sourd ne peut atteindre la longueur moyenne d'une phrase d'un enfant entendant de huit ans avant l'âge de 17 ans. Thompson (1936) puis plus tard Myklebust (1964) et Perry (1968) montrent qu'il est possible de regrouper les erreurs des sourds sous les catégories suivantes par ordre d'importance: omission, substitution, addition et ordre des mots.

Lacerte renvoie également à des recherches axées sur la «différence» entre les apprenants sourds et entendants. Elle cite Charrow (1974), qui a créé l'expression *deaf English* et qui a décrit la langue écrite des sourds comme un dialecte non standard spécifique, se distinguant par des phrases courtes et des régularisations ressemblant à celles que font les enfants entendants en bas âge. Dans la même ligne de recherche, Quigley, Power et Steinkamp (1977) montrent que la pronominalisation constitue la structure la plus difficile à maîtriser par les sourds en anglais, vient ensuite le système verbal.

Les phrases citées en exemple dans ces différentes recherches comportent des erreurs clairement identifiables. Le problème, dans les phrases que nous avons citées en 1, est que l'on ne sait pas comment repérer les erreurs qui, imbriquées, donnent de telles phrases. Nous nous sommes donné le défi de ne pas écartier ces productions de notre analyse et même de tenter de les expliquer, étape indispensable, si l'on veut passer à des stratégies de correction.

«Je travaillaient balalaie la porpre». Comment faire pour comprendre?

## Méthodologie

### Corpus

Le corpus utilisé ici est un sous-ensemble du corpus «français sourd» sélectionné parmi les textes écrits par les apprenants du deuxième groupe d'âge (9 à 11 ans). Ces textes étaient divisés en UC et chacune avait été codée en fonction de la ou des micro-agrammaticalités<sup>3</sup> observées (erreur d'auxiliaire, de préposition, de déterminant, de genre, etc.). Parmi les codes d'agrammaticalités, nous avons dû créer un code correspondant à «incorrigible».

Les UC «incorrigibles» comportent le plus souvent une telle quantité de problèmes qu'elles sont pratiquement incompréhensibles à la première lecture. Généralement, elles présentent différentes possibilités de correction parmi lesquelles il est difficile de choisir. Pour constituer le corpus restreint, nous n'avons retenu que la production écrite des apprenants dont au moins un texte comportait minimalement 50% d'UC incorrigibles. Nous avons ainsi constitué un corpus de 12 textes comprenant 497 mots qui constituent 91 UC, ce qui correspond à 7,58 UC en moyenne par texte et à 5,46 mots en moyenne par UC. Avant de décrire notre démarche, nous présentons en 2 deux des textes extraits du corpus.

2. a) Chère mannan Bonne fête.  
J'aime mange sont délicieuses au gâteau. Je donne les fleurs à printemps. Maman boit sont l'orange dans la maison. Je travaillaient balalaie la porpre. Je sens contente les fleurs (ZEPN30b).

b) Chat achetes à dame Dania. J'aime beaucoup. Le noir beau plaus.  
Papa mannan oui chat pour Dania (ZEPN62a).

Comment procéder pour décoder de tels textes? Comment être minimalement sûr de son interprétation? Nous avons pensé qu'il serait bon d'élayer nos jugements par l'avis d'autres personnes.

### Démarche

Dans un premier temps, nous avons demandé à neuf personnes que nous allons appeler «correcteurs» de lire les textes et nous leur avons donné la consigne suivante:

3. Réécrire les textes en français en respectant, dans toute la mesure du possible, les mots employés et l'ordre dans lequel ils ont été employés et en identifiant clairement les marqueurs de ponctuation. (Réécrire une seule interprétation des textes.)

1. Le corpus «français sourd» a été constitué en 1991 pour une recherche sur la production écrite des apprenants sourds en français. Pour plus de détails, voir Dubuisson et Nadeau (à paraître).

2. L'unité de communication (UC) a été définie par Lohan (1976) comme une «proposition indépendante avec ses modificateurs».

3. Une UC est considérée comme micro-agrammaticale si elle contient une ou des erreurs. Si au contraire elle est bien construite mais incorrecte dans son contexte, elle est considérée comme macro-agrammaticale.

Les correcteurs que nous avons choisis sont trois enseignantes de français langue première, trois enseignantes de français langue seconde et trois intervenantes auprès de personnes sourdes, qui connaissent très bien la langue des signes québécoise (LSQ). Nous avons choisi des enseignantes de français langue première parce qu'officiellement au Québec le français est considéré comme la langue première de toutes les personnes sourdes qui fréquentent des écoles francophones. Nous avons choisi des enseignantes de français langue seconde parce que nous considérons que le français est la langue seconde de certains enfants sourds, à tout le moins ceux qui utilisent depuis leur plus jeune âge la LSQ pour communiquer. Nous avons choisi des intervenantes ayant une excellente connaissance de la LSQ parce que nous faisons l'hypothèse que la surdité influe sur la production langagière (donc la production en français écrit)<sup>4</sup> et que l'on peut avoir une idée de cette influence en prenant en considération la LSQ, qui est un reflet de la façon propre aux sourds d'encoder l'information. Nous pensions donc que les correcteurs ayant une excellente maîtrise de la LSQ n'auraient pas plus de difficultés à interpréter les textes que les enseignantes préparées pour ce genre de tâche. Nous nous attendions cependant à observer des différences dans les corrections des trois groupes de correcteurs, dans la mesure où nous pensions que les enseignantes de langue première, qui n'ont pas l'habitude de voir des textes aussi peu standard, seraient les plus désorientées devant ce type de production.

Dans un deuxième temps, chacun des auteurs de cette communication a réécrit les textes lui-même, en respectant la consigne. Nous avons ensuite comparé nos corrections et celles des correcteurs, puis nous nous sommes entendus sur une interprétation unique en nous fondant sur les analyses en cours du corpus global «français sourd» ainsi que sur des études antérieures (Nadeau, Dubuisson et Gélinas-Chebat, 1991; Dubuisson, Vincent-Durox et Nadeau, 1991; Nadeau et coll., à paraître). Cette opération nous a amenés à préciser des stratégies de correction pour les textes incorrigibles.

### Analyse

Dans l'analyse des corrections, nous avons d'abord regroupé les interprétations des correcteurs selon leur domaine d'intérêt (L<sub>1</sub>, L<sub>2</sub>, LSQ). Nous avons ainsi pu faire ressortir les éléments communs aux correcteurs d'un même groupe. Enfin, nous avons considéré l'ensemble des correcteurs afin de comparer les trois groupes entre eux. Nous avons dissocié les différences de forme et les différences de sens dans les jugements des correcteurs tout comme nous avons traité séparément la forme et le sens dans les textes de nos sujets.

Nous avons d'abord traité les UC dont les interprétations étaient absolument identiques; par exemple, la phrase 4a a été corrigée unanimement sous la forme 4b.

«de travaillent balaie la porpre». Comment faire pour comprendre?

4. a) Son les yeux est noir (ZEPN30b, 3).  
b) Ses yeux sont noirs.

Nous avons ensuite classé les corrections en fonction du sens retenu par le correcteur. Ainsi, les corrections d'UC dont l'ordre des mots était différent sans pour autant que cela modifie le sens n'ont pas été considérées comme différentes. La phrase 5a, par exemple, a été corrigée soit sous la forme 5b, soit sous la forme 5c, sans que la différence soit retenue.

5. a) À 30 minute a mange fini (ZEPN57a, 9).  
b) J'ai fini de manger après 30 minutes.  
c) Après 30 minutes, j'ai fini de manger.

De plus, les UC auxquelles les correcteurs ajoutaient un commentaire pour clarifier (selon eux) les propos des sujets n'ont pas plus été considérées comme différentes dans la mesure où le sens n'était pas modifié. Par exemple, la phrase 6a a été interprétée comme 6b et aussi comme 6c. Dans le second cas, la précision à *la maison* a été ajoutée par le correcteur, mais comme cette précision ne change pas le sens, 6b et 6c ont été considérées comme équivalentes.

6. a) Ma maman reste pour garde est enfant (ZEPN52a, 9).  
b) Ma maman est restée pour garder les enfants.  
c) Ma maman est restée à la maison pour garder les enfants.

Enfin, les UC dont les interprétations étaient sémantiquement équivalentes n'ont pas plus été considérées comme différentes. La phrase 7a, par exemple, a reçu trois corrections différentes. Même si les mots employés par les correcteurs ne sont pas les mêmes, nous avons considéré que 7b, 7c et 7d étaient équivalentes.

7. a) Gros pierre est idée une diète de chocolat de mince.  
b) Gros Pierre a l'idée de suivre une diète en prenant des chocolats-minceur.  
c) Gros Pierre a alors l'idée d'une diète au chocolat amincissant.  
d) Gros Pierre a l'idée de suivre une diète-minceur au chocolat.

Nous avons cependant tenu compte des cas où un correcteur omettait un élément de sens, et de ceux qui présentaient des variations sur le plan du type de l'UC (interrogative au lieu d'affirmative par exemple). L'omission d'un élément de sens est illustrée en 8. Dans cet exemple, la phrase 8a a été corrigée sous la forme 8b, mais aussi sous la forme 8c, où le verbe *travailler* ne figure pas.

8. a) Je travaillent balaie la porpre (ZEPN30b, 4, 5 et 6).  
b) Je travaille et je balaie pour tout rendre propre.  
c) Je balaie pour que ce soit propre.

4. Pour plus de détails sur cette hypothèse, voir Dubuisson et Nadeau (à paraître).

La variation de correction sur le plan du type d'UC est illustrée en 9, où l'on voit que la phrase 9a a été interprétée comme une déclarative en 9b mais aussi comme une interrogative en 9c.

9. a) Vous aimez aller au «woodlat» parce que beaucoup choses (ZEPN16b, 5).
- b) Vous aimez aller au «woodlat» parce qu'il y a beaucoup de choses.
- c) Aimez-vous aller au «woodlat»? C'est qu'il y a beaucoup de choses.

Nous nous sommes davantage attardés sur les UC pour lesquelles le sens perçu variait d'un correcteur à l'autre. Les corrections de ces UC ont été catégorisées en fonction de différences sur les plans lexical, référentiel ou temporel.

Sur le plan lexical, par exemple, *porpre* (ZEPN30b, 6) a été interprété comme *propre* mais aussi comme *porte*. Sur le plan référentiel, nous avons relevé dans certains cas des différences importantes. La phrase 10a, par exemple, a été corrigée sous les formes 10b, 10c, 10d et 10e, dans lesquelles il s'agit toujours d'acheter un chat, mais les correcteurs ne s'entendent ni sur la personne qui fait l'action, ni sur le destinataire, ni sur la provenance.

10. a) Chat achetés à dame Dania (ZEPN62a, 1).
- b) Dame Dania veut acheter un chat.
- c) J'achète un chat chez madame Dania.
- d) Un chat a été acheté d'une dame pour Dania.
- e) On achète un chat pour le donner à Dania.

Sur le plan temporel, nous avons également observé des différences importantes dans les corrections. Certains correcteurs en effet considéraient qu'il aurait fallu employer le passé là où d'autres proposaient le futur. La phrase 11a, par exemple a été corrigée sous les formes 11b et 11c.

11. a) Je vais allé cabane à sucre (ZEPN16a, 1).
- b) Je suis allé à la cabane à sucre.
- c) Je vais aller à la cabane à sucre.

Enfin, nous avons regroupé les cas où le sens des corrections était différent (sans pour cela qu'il s'agisse d'un problème de référence), tel qu'il est illustré en 12. Dans cet exemple, la phrase 12a a été interprétée comme 12b mais aussi comme 12c, où *vie* a le sens de *rapide*.

12. a) Le chien très grand vie (ZEPN31b, 2).
- b) Le chien grandit très vite.
- c) Le chien est très grand et vite.

## Résultats

Nous avons considéré que l'unanimité était un bon indicateur de la facilité qu'ont les correcteurs à comprendre les textes. En prenant ce paramètre en considération, nous n'avons pas relevé de différences notables entre les trois groupes de correcteurs, en ce sens qu'aucun ne s'avère vraiment plus habile qu'un autre à comprendre et à interpréter ce genre de textes. Notre hypothèse que les personnes ayant une excellente connaissance de la LSQ ne seraient pas démunies a donc été vérifiée.

Nous avons observé que le pourcentage d'unanimité était très comparable chez les correcteurs de L<sub>2</sub> et chez ceux connaissant la LSQ (55,72 % et 55,70 % respectivement). En revanche, les correcteurs de L<sub>1</sub> ne s'entendent qu'à 39,33 %. Une étude de variance montre cependant que ces différences ne sont pas significatives. En effet, si on considère l'effet de l'appartenance des correcteurs à un groupe, des sujets et des textes sur la variabilité du pourcentage d'unanimité des correcteurs, on voit que l'effet du groupe d'appartenance n'est pas significatif ( $F = 2,67$ , à 2,26 ddl,  $p = 0,0881$ ). En revanche, l'effet sujet est hautement significatif et l'effet texte est significatif ( $F = 5,38$ , à 6,26 ddl,  $p = 0,0010$  et  $F = 6,77$ , à 1,26 ddl,  $p = 0,0151$  respectivement). Chez tous les correcteurs, les pourcentages de divergences les plus élevés se situent sur les plans du sens perçu, de la référence et enfin du temps. Nous présentons dans le tableau 1 les résultats des corrections en fonction de l'unanimité et des groupes de correcteurs.

Tableau 1

### Comparaison du pourcentage d'unanimité selon les groupes de correcteurs

	Groupe L <sub>1</sub>	Groupe L <sub>2</sub>	Groupe LSQ
Unanimité	39,33 %	55,72 %	55,70 %
Divergence de sens	35,50 %	28,93 %	25,45 %
Divergence de référence	21,82 %	14,97 %	14,85 %
Divergence de temps	18,80 %	8,67 %	11,29 %
Divergence lexicale	5,14 %	5,07 %	1,80 %
Omission	2,97 %	1,83 %	1,83 %
Divergence sur le plan du type de phrase	1,28 %	0,00 %	2,67 %

En fait, c'est l'effet du sujet (le scripteur sourd) qui influe le plus sur les divergences entre les évaluateurs et non leur appartenance à un groupe. Certains sujets créent beaucoup plus d'unanimité que d'autres. Pour le sujet 4, par exemple, l'unanimité des correcteurs s'élève à 71,47 %, alors que pour le sujet 1 elle n'atteint que 14,29 %. Pour un des sujets (sujet 7), les correcteurs ne se sont

entendus sur aucune interprétation pour aucune UC. Nous reproduisons en 13a un de ses textes et en 13b et 13c deux des interprétations observées.

13. a) La œuf un chocolat mange.

Vendredi un Lundi œuf.

Chocolat œuf Lundi.

La maman ou Papa à œuf aevc (2EPN62b).

b) Je mange un œuf en chocolat.

Vendredi, je dois attendre. Lundi, j'aurai un œuf.

Lundi j'ai eu un œuf en chocolat.

Maman ou papa avait un œuf.

c) Je mange l'œuf en chocolat.

J'ai eu des œufs en chocolat vendredi et lundi.

Maman et papa ont aussi des œufs.

Par ailleurs, pour un même sujet, le degré d'unanimité des correcteurs varie d'un texte à l'autre. C'est le cas pour le sujet 2, dont un texte n'a suscité aucune unanimité alors que l'autre a été interprété unanimement par tous les correcteurs. Nous reproduisons ce dernier texte en 14a et l'interprétation commune des correcteurs en 14b.

14. a) Mon animal préféré s'appelle le chien. Il a une tête petite. Son les yeux est noir Son poil est brun et blanc. Son museau est rond. Ses pattes est longues. Son aime court dehors Bijou. (2EPN30a).

b) Mon animal préféré s'appelle le chien. Il a une petite tête. Ses yeux sont noirs. Son poil est brun et blanc. Son museau est rond. Ses pattes sont longues. Il aime courir dehors, Bijou.

Il est vraisemblable que l'utilisation répétée d'une structure simple (sujet, copule, attribut) dans le texte 14a a favorisé l'unanimité des correcteurs. En revanche, dans son autre texte (voir l'exemple 2a), le sujet a tenté de construire des phrases plus complexes, ce qui a créé beaucoup d'ambiguïté.

## Discussion

Après avoir analysé les interprétations des correcteurs, nous les avons comparées à notre interprétation. Nous tentions ainsi de vérifier à la fois la fiabilité de notre jugement et les sources possibles d'ambiguïté observées dans certaines UC.

Des 91 UC du corpus, 28 ont été interprétées de façon sémantiquement équivalente. En d'autres mots, tous les correcteurs et les chercheurs ont perçu le même sens pour chacune de ces UC. Parmi les 63 UC interprétées différemment, certaines présentent plusieurs types de différences, sur les plans temporel, référentiel, lexical ou encore des différences de sens.

«Je travaillait balala la porpre». Comment faire pour comprendre?

Pour 11 UC, il n'y a eu aucune correction sémantiquement équivalente entre le groupe des chercheurs et les correcteurs. Ces énoncés ont tous la particularité de présenter un cumul d'erreurs.

Reprenons l'exemple 10a. À la première lecture, cette UC présente un problème de sujet (*chat* ne peut être le sujet de *acheves* et il n'y a pas d'autre mot avant le verbe) et un problème d'ordre de mots (*chat* est ici le complément d'objet direct du verbe et devrait donc être placé après celui-ci). Quand on prend la totalité du texte en considération, on voit que d'autres erreurs compliquent la tâche de correction. En effet, l'interprétation la plus vraisemblable est que quelqu'un achète un chat à une dame pour le donner à Dania. La suite du texte nous indique que ce sont les parents qui achètent le chat.

Pour justifier qu'une interprétation était plus acceptable que les autres, nous avons dû préciser un certain nombre de stratégies de correction.

Une première stratégie concerne les difficultés d'interprétation des mots du texte. Le correcteur devrait essayer de reconstituer le mot qu'il ne reconnaît pas à partir des lettres employés, avant de chercher un autre mot qui semblerait plus approprié. Ainsi, *porpre* (2EPN30b, 6) devrait être interprété en *porpre* plutôt qu'en *porre*. Cela se justifie par le fait que les apprenants sourds font souvent des inversions de lettres.

Nous savons que les apprenants sourds éprouvent certaines difficultés dans l'utilisation des temps verbaux. Cela ne veut pas dire qu'ils aient des difficultés à exprimer le temps. Ils le font par exemple en utilisant des adjectifs, des syntagmes nominaux ou prépositionnels, qu'ils emploient efficacement. Nous croyons donc que la référence temporelle la plus fiable est située, dans le texte, sur des éléments autres que le verbe. Une deuxième stratégie consiste donc à considérer les renseignements temporels contenus ailleurs que dans les verbes comme déterminants des temps verbaux. Reprenons l'exemple 11a. Si on considère l'énoncé de façon isolée, il n'y a aucune raison de rejeter l'emploi du futur immédiat. Cependant, à la fin du texte, le scripteur nous indique clairement que l'action a eu lieu dans le passé (*Fais longtemps, avais 6 ou 8, c'est-à-dire Ça fait longtemps, j'avais 6 ou 8 ans*).

Dans le cas où il y a omission d'un des constituants de la phrase (sujet, complément, etc.), une troisième stratégie consisterait à se reporter à la partie antérieure du texte afin de retrouver l'élément omis. En effet, nous avons remarqué que l'élément en question est souvent présent dans le discours antérieur et que l'apprenant ne semble pas considérer essentiel de le reprendre. Certaines difficultés liées à la référence lexicale pourraient ainsi être évitées. Prenons l'exemple 15, tiré de 2a:

15. Je donne les fleurs à printemps (2EPN30b, 2).

Dans cet énoncé, *printemps* ne peut être considéré comme le destinataire du verbe *donne*. Or, le verbe *donner* exige un destinataire. En se reportant à la partie antérieure du texte, nous pouvons aisément identifier le destinataire, qui est *maman*.

Ces quelques stratégies ne constituent que quelques exemples de l'ensemble des stratégies qu'une recherche plus approfondie permettrait d'élaborer afin de fournir des outils aux enseignants intervenant auprès des sourds.

### Conclusion

Nous avons montré que, même si l'interprétation des phrases incorrigibles était difficile, elle était possible. En fait, même s'il n'y a pas de différence significative entre les différents groupes de correcteurs que nous avons mis à contribution, nous avons vu qu'une bonne connaissance de la LSO contribuait à une meilleure compréhension. De plus, nous avons fait ressortir l'importance d'élaborer des stratégies de correction permettant de favoriser certaines interprétations au détriment d'autres. Il serait intéressant de poursuivre la recherche concernant ces stratégies et de voir dans quelle mesure elles sont applicables à un corpus plus vaste et comment elles sont utilisables par les intervenants en milieu scolaire.

### Bibliographie

- CHARROW, V. 1974. *Deaf English: An Investigation of the Written English Competence of Deaf Adolescents*. Rapport technique n° 236. San Francisco, Cal., Stanford University.
- DUBUSSON, C. et M. NADEAU. À paraître. «Analyse de la performance en français écrit d'apprenants sourds oralistes et gestuels». Communication présentée au colloque de l'ACLA, Ottawa, 2-3 juin 1993.
- DUBUSSON, C., L. VINCENT-DURROUX et M. NADEAU. 1991. «L'enseignement de la langue maternelle aux déficients auditifs». *Glossa*, n° 27, pp. 32-37.
- HEIDER, F.F. et G.M. HEIDER. 1940. «A comparison of sentence structure of deaf and hearing children». *Psychological Monographs*, vol. 52, n° 1, pp. 42-103.
- LACERTE, L. 1988. «La langue des signes québécoise (LSQ) et le français: difficultés à l'écrit chez la personne sourde». Mémoire de maîtrise. Montréal, Université du Québec à Montréal.
- LOBAN, W. 1976. *Language Development: Kindergarten through Grade Twelve*. Rapport de recherche n° 18. Urbana, Illinois, National Council of Teachers of English.
- MYKLEBURST, H.R. 1964. *The Psychology of Deafness*. New York, Grune and Stratton.
- NADEAU, M., C. DUBUSSON et C. GÉLINAS-CHEBAT. 1991. «Le français écrit des étudiants sourds: une analyse qualitative». *Bulletin de l'ACLA*, vol. 13, n° 1, pp. 89-103.

«Je travaillait balaise la popre». Comment faire pour comprendre?

- NADEAU, M., A. VERCAINGNE-MÉNARD, S. LECLERC, S. DE MAISONNEUVE et C. DUBUSSON. À paraître. «À chaque problème sa solution: les difficultés des sourds de niveau post-secondaire en français écrit». Communication présentée au colloque de l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ). Montréal, 18-20 novembre 1992.
- PERRY, F.R. 1968. «The psycholinguistic abilities of deaf children: An exploratory investigation - II». *The Australian Teacher of the Deaf*, pp. 153-160.
- POWER, D. 1971. «Deaf Children's Acquisition of the Passive Voice». Thèse de doctorat. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- QUIGLEY, S., J. POWER et M.W. STENKAMP. 1977. «The language structure of deaf children». *Volta Review*, vol. 79, n° 2, pp. 78-84.
- SCHULZE, G. 1965. «An evaluation of vocabulary development by thirty-two deaf children over a three year period». *American Annals of the Deaf*, vol. 110, pp. 424-435.
- THOMPSON, H. 1936. «An analysis of errors in written composition by deaf children». *American Annals of the Deaf*, vol. 81, n° 2, pp. 95-99.