

- CORDER, S.P. 1978. «Language-learner language». In *Understanding Second and Foreign Language Learning: Issues and Approaches*. Richards (éd.). NY, Newbury House.
- DILLER, K.C. 1970. «Linguistics theories of language acquisition». In *Teaching a Living Language*. Hester (éd.). New York, Harper and Row, pp. 1-32.
- DULAY, H.C. et M.K. BURT. 1974. «Errors and strategies in child second language acquisition». *TESOL Quarterly*, vol. 8, n° 2.
- ERVIN, S. et C. OSGOOD. 1959. «Second language learning and bilingualism». *Journal of Abnormal and Social Psychology*, n° 49, pp. 139-146.
- HÖRMANN, H. 1971. *Introduction à la psycho-linguistique*. Collection Langue et Langage. Larousse Université, pp. 57-63.
- JAKOBOWITS, L. 1971. *Foreign Language Learning*. Rowley, Mass., Newbury House.
- JAKOBSON, R. 1963. *Essais de linguistique générale*. Paris, Éditions de Minuit.
- KLEIN, W. 1989. *L'acquisition de langue étrangère*. Paris, Armand Colin, pp. 23-26.
- LAMBERT, W., J. HAVELKA et C. CROSBY. 1968. «The influence of language-acquisition contexts on bilingualism». *Journal of Abnormal and Social Psychology*, n° 56, pp. 239-244.
- LANCHIEC, J.Y. 1976. *Psycholinguistique et pédagogie des langues*. Paris, PUF, pp. 42-56.
- MACNAMARA, J. 1987. In *Problèmes de psycholinguistique*. J. Rondal et J.P. Thibaut (éd.). Bruxelles, Mardaga, p. 443.
- McLAUGHLIN, B. 1978. *Second-Language Acquisition in Childhood*. John Wiley and Sons, pp. 30-33.
- PARADIS, M. 1987. In *Problèmes de psycholinguistique*. J. Rondal et J.P. Thibaut (éd.). Bruxelles, Mardaga, pp. 431-461.
- SCHUMANN, J.H. 1978. «The acculturation model for second language acquisition». In *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. R.C. Gingras (éd.). Washington, D.C., Center for Applied Linguistics, pp. 27-50.
- SELINKER, L. 1972. «Interlanguage». *IRAL*, n° 10, pp. 219-231.
- STERN, H.H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press, pp. 298, 320, 345, 402, 464.
- SKUTNABB-KANGAS, T. et J. CUMMINS. 1988. *Minority Education. From Shame to Struggle*. Clevedon, Angleterre, Multilingual Matters.
- WEINREICH, U. 1968. «Unilinguisme et multilinguisme». In *Le langage*. A. Martinet (éd.). Paris, Gallimard. tiré de «Language in contact». In *Linguistic Circle of New York*, édition refondue de 1953.

Analyse de la performance en français écrit des apprenants sourds oralistes et gestuels*

Colette Dubuisson
Marie Nadeau
Université du Québec à Montréal

Les recherches sur les difficultés qu'éprouvent les sourds sévères et profonds à écrire la langue de la majorité environnante sont innombrables. Cependant, aucune solution ne semble ressortir même dans les études les plus récentes. La plupart des recherches portent sur l'anglais écrit, c'est pourquoi nous tentons de faire le point sur le français écrit par les sourds. Nous présentons ici une première analyse du corpus «français sourds». Nous montrons que les apprenants sourds produisent en moyenne plus de 60 % de phrases incorrectes et qu'il n'existe pas de différence significative entre les apprenants qui connaissent la langue des signes québécoise (LSQ) et ceux qui ne la connaissent pas. Nous montrons également que l'on n'observe aucun progrès significatif pour ce qui est de la construction de phrases grammaticales entre six ans et l'âge adulte. Nous faisons l'hypothèse qu'une partie des erreurs commises par les sourds est indépendante du moyen de communication qu'ils utilisent et qu'il s'agit là d'une voie de recherche à poursuivre.

Numerous studies have been made of the difficulties that profoundly deaf students experience in writing an oral language. However they have failed to find a solution to the problem. Because most of the studies deal with written English, we are trying to determine what happens with written French. Our first analysis of the «Deaf French» corpus shows that deaf students produce, on average, sentences that are over 60% incorrect, and that there is no significant difference between students who know Quebec Sign Language (LSQ) and those who do not. It also shows that no significant progress in terms of grammatical sentence construction is observed between six-year-old and adult students. We hypothesize that some of the errors made by deaf students are independent of the means of communication they use, and that this should be one subject of future research.

LES RECHERCHES SUR LES DIFFICULTÉS qu'éprouvent les sourds sévères et profonds à écrire la langue de la majorité environnante sont innombrables. On pourrait y voir deux grands courants: celui du déficit et celui de la différence. Thompson (1936) et Heider et Heider (1940) ont sans doute été les premiers d'une longue série de chercheurs qui ont montré que la production écrite des élèves sourds était inférieure à celle des entendants. Ce n'est que vers les années

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

soixante-dix qu'est apparue une nouvelle tendance insistant sur la différence entre les sourds et les entendants. Cette tendance est particulièrement bien illustrée par Charrow (1974), qui analyse les particularités de l'anglais écrit par les sourds et crée l'expression *deaf English*. Malgré toutes ces études, on ne peut pas dire que le problème de l'enseignement de la langue de la majorité environnante aux sourds soit résolu et, même si le point de vue est différent, l'échec constaté persiste jusque dans les recherches les plus récentes.

La plupart des recherches disponibles portent sur l'anglais écrit; c'est pourquoi nous tentons depuis plusieurs années de faire le point sur le français écrit par les sourds. L'analyse de plusieurs corpus restreints d'apprenants sourds du primaire, du secondaire et du postsecondaire, oralistes et gestuels (Dubuisson et Lacerte, 1987; Dubuisson, 1989; Vincent-Durroux, 1990; Nadeau, Dubuisson et Gélinas-Chebat, 1991; Dubuisson, Vincent-Durroux et Nadeau, 1991), nous a amenés à constater que l'on retrouvait toujours les mêmes types d'erreurs, quels que soient le degré de scolarité et le mode de communication premier des scripteurs (oralisme ou signes). De façon à faire une étude plus approfondie du français écrit par les sourds, nous avons constitué un vaste corpus, le corpus «français sourd». Le but de cet article est de présenter une première analyse de ce corpus. Nous montrerons qu'il n'existe pas de différences significatives entre les différents types de scripteurs que nous avons distingués. Nous montrerons également que l'on trouve chez les différents types de scripteurs plusieurs qualités de textes et que certaines phrases particulièrement proches de la langue des signes québécoise (LSQ) sont produites par des sourds qui ne connaissent pas cette langue. Cela nous amènera à faire l'hypothèse qu'une partie des erreurs commises par les sourds est due à la surdité.

Méthodologie

Sujets

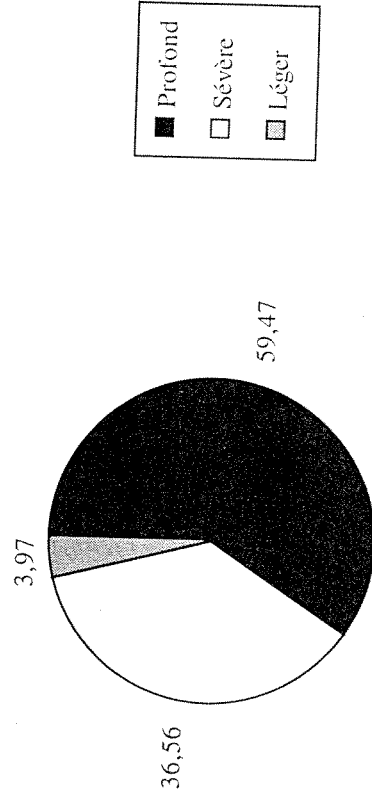
Nous avons recueilli les textes de 226 apprenants, dont la majorité sont sourds profonds. Le graphique 1 donne la répartition des sujets selon leur degré de surdité.

La plus grande partie d'entre eux (84 %) sont sourds de naissance. Ils proviennent de 10 écoles (de Montréal, Québec, Sherbrooke, etc.), où ils fréquentent, dans 83 % des cas, des classes spéciales (c'est-à-dire qu'ils ne sont pas intégrés).

L'âge des sujets varie de six ans à l'âge adulte. Nous les avons divisés en cinq classes d'âge (de 6 à 8 ans, de 9 à 11 ans, de 12 à 14 ans, de 15 à 17 ans et plus de 18 ans). Le graphique 2 donne la répartition des sujets dans les cinq groupes d'âge.

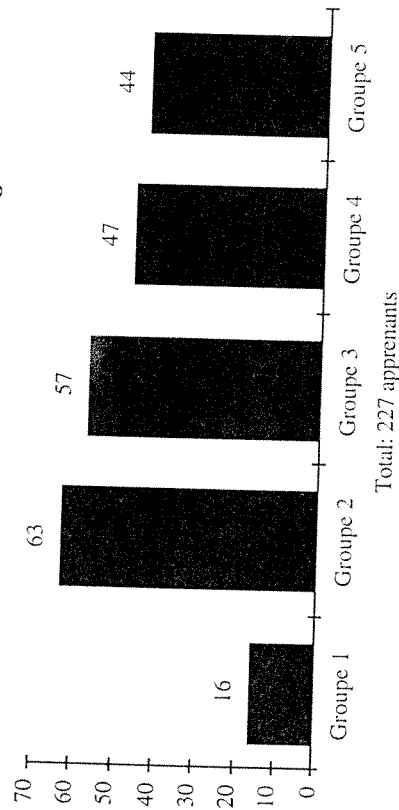
Graphique 1

Proportion des apprenants en pourcentage, en fonction du type de surdité



Graphique 2

Nombre d'apprenants par groupe d'âge



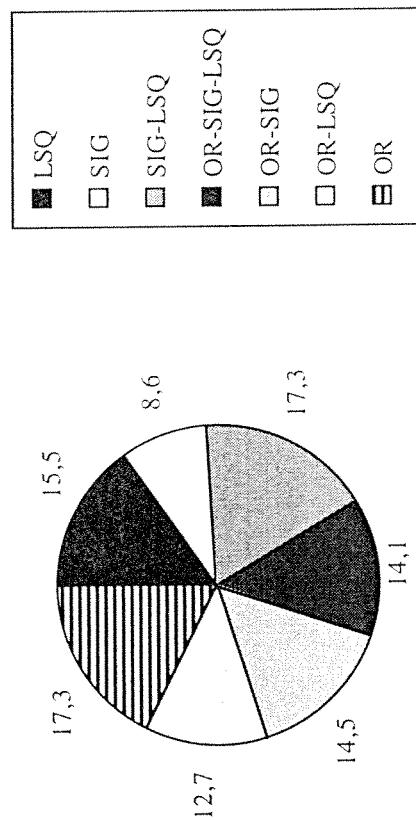
Les apprenants utilisent un ou plusieurs des trois modes de communication suivants: l'oralisme (OR), la LSQ et le français signé (SIG).

Le graphique 3 présente la répartition des sujets en fonction du ou des modes de communication qu'ils utilisent. Dans notre échantillon, le groupe le moins nombreux est celui qui utilise seulement le français signé (8,60 %). Les autres groupes varient entre 12,70 % et 17,30 %.

L'oralisme consiste à lire sur les lèvres et à parler. La LSQ est une langue naturelle utilisant le mode visuo-gestuel¹. Le français signé est un code artificiel créé pour faciliter l'apprentissage du français aux sourds. Il utilise des signes (empruntés à la LSQ ou inventés), mais garde la morphologie et la syntaxe du français, en particulier sa structure séquentielle; il ne tire donc pas parti des possibilités de spatialité et de simultanéité du mode visuo-gestuel. Certains apprenants utilisent deux ou même trois de ces modes de communication.

Graphique 3

Répartition des apprenants en pourcentage, en fonction du mode de communication



Corpus

Le corpus a été recueilli au printemps 1991. Il comporte 377 textes. Il s'agit de textes produits au cours de situations d'écriture laissées au choix de l'enseignant. Certains apprenants ont écrit un texte, d'autres deux ou même trois. L'ensemble des textes est constitué de 62 827 mots, dont 1,6 % ont été exclus de l'analyse, car ils ne constituaient pas des phrases. Il s'agit notamment de termes d'adresse comme «bonjour», de dates, de signatures, etc.

Comme le nombre de textes par apprenant n'était pas homogène, les analyses statistiques ont été faites en ne tenant compte que d'un texte par apprenant (texte A), soit 226 textes.

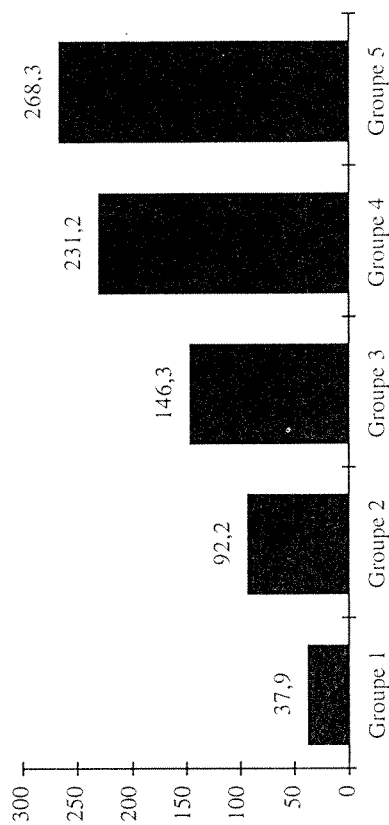
Traitement des données

Nous avons tout d'abord calculé le nombre moyen de mots par texte. Cela est illustré dans le graphique 4.

1. Pour plus de détails sur la LSQ, voir Dubuisson et Nadeau (1993).

Graphique 4

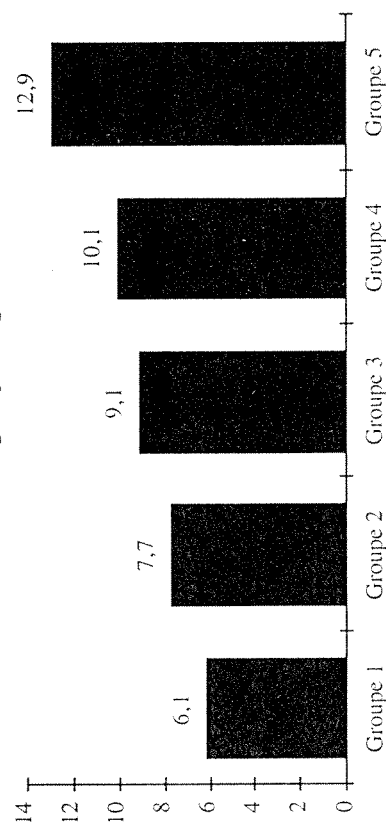
Nombre moyen de mots par texte, selon le groupe d'âge



Pour procéder à l'analyse, nous avons ensuite segmenté les textes en unités de communication (UC). Une UC est une proposition indépendante ou une proposition principale avec ses subordonnées (Loban, 1976). Nous avons dénombré 6 371 UC au total. Nous avons calculé le nombre moyen de mots par UC, tel qu'il est illustré dans le graphique 5.

Graphique 5

Nombre moyen de mots par UC, selon le groupe d'âge



Le corpus global présente les caractéristiques que l'on attend d'un corpus de ce type. Entre autres, il démontre une augmentation de la longueur des textes ainsi que de la maturité syntaxique² avec l'âge. Le groupe d'âge a un effet hautement significatif sur la longueur des textes en mots ($F = 31,14$, à 4, 221 ddl, $p = 0,0001$). Il explique 36 % de la variabilité du nombre total de mots. Le groupe d'âge a également un effet hautement significatif sur la longueur moyenne des UC ($F = 16,63$, à 4, 221 ddl, $p = 0,0001$). Il explique 23 % de la variabilité du nombre moyen de mots par UC.

Nous avons ensuite vérifié la grammaticalité de chaque UC. Nous avons déterminé s'il s'agissait d'une UC bien construite ou si elle comportait une ou plusieurs erreurs. Les UC mal construites ont été classées selon trois catégories. Dans la première, nous avons comptabilisé les micro-agrammaticalités, c'est-à-dire les cas où l'UC en elle-même comportait une ou plusieurs erreurs. Nous en donnons deux exemples ci-dessous :

1. a) Mes frères et moi amusons beaucoup avec Isabelle et son frère (2ESO14a, 6).
- b) Je allé voir à homme est mort parce que lui trop accol (3FSO55b, 2).

En 1a, nous observons une seule erreur: l'absence du pronom du verbe pronominal *s'amuser*. En 1b, il est difficile de compter et de séparer les erreurs contenues dans la phrase, qui pourrait être interprétée comme: *Je suis allé voir un homme qui est mort parce qu'il avait bu (pris) trop d'alcool*³.

Dans la deuxième catégorie, nous avons comptabilisé les macro-agrammaticalités, c'est-à-dire les UC bien construites si on les considère individuellement, mais comportant une ou plusieurs erreurs si on les considère dans le texte. En voici deux exemples:

2. a) Ma mère qui prépare le souper. Je t'aide beaucoup (3FPN29a, 1 et 2).
- b) Un soir d'hiver, alors qu'il avait neigé toute la nuit, j'aperçois par la fenêtre, dans la cour, des pas bizarres étranges et inconnus. Il porte des vêtements rouges et noirs aussi un gros sac rouge (4FSO34a, 1 et 2).

En 2a, la seconde UC ne présente aucune micro-agrammaticalité. Elle est cependant macro-agrammaticale à cause du clitique *t'*, qui devrait se lire *l'* puisqu'il renvoie à *ma mère*. En 2b, la seconde UC est aussi macro-agrammaticale, car le clitique *il* n'a pas de référent précis dans l'UC précédente.

2. Nous nous fondons ici sur le critère de maturité syntaxique que constitue l'augmentation du nombre de mots en moyenne par UC. Pour plus de détails, voir Dubuisson et Émirkanian (1982).

3. Pour plus de détails sur les UC contenant un cumul d'erreurs qui les rend difficilement compréhensibles, voir Daigle, Dubuisson et Germain (à paraître).

Dans la troisième catégorie, nous avons noté les UC comportant à la fois une ou des micro-agrammaticalités et une ou des macro-agrammaticalités.

Sur l'ensemble du corpus, nous n'avons trouvé que 34,53 % d'UC bien construites: 65,47 % des phrases sont agrammaticales.

Hypothèse de recherche

La production écrite des apprenants sourds varie considérablement d'une personne à l'autre. Nous trouvons par exemple dans le premier groupe d'âge des textes tels que celui reproduit dans l'exemple 3, mais aussi, dans le quatrième groupe d'âge, des textes tels que celui reproduit dans l'exemple 4.

3. Le vent magique

Samedi, matin je suis chez moi je regarde la télévision. ensuite je suis allé dans ma chambre à coucher pour dormir.
Tout à coup un vent magique transforme les fleurs en singe j'ai peur et je me sauve (1EPO13a).

4. Je aime préféré sont sport a Kraine, aussi je aime préféré sont sport à patine je aime préféré pensés liver pour Kraine Je suis regarde à lire pour Kraine, je suis trouve très belle pour Kraine

Ces ventene cause pour Kraine deux de élèves pour jouer un porfosser apperde pour deux de élèves commentca bras de souirs, lambes parce que je m'aime Kraine je veux apporde pour Kraine je aime sport oui je suis parle souvent sur Kraine (4FPO16c).

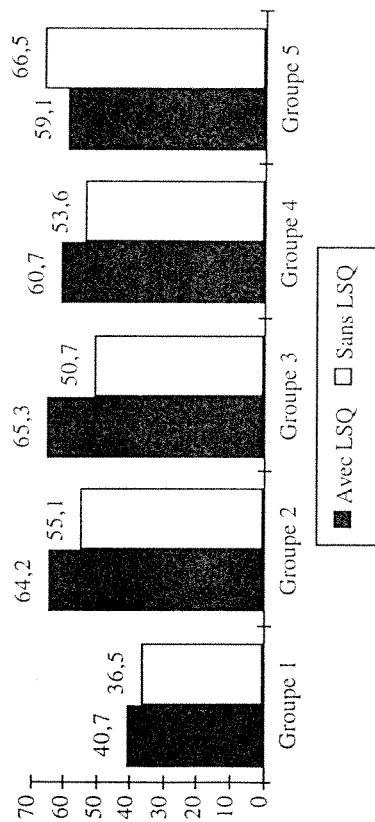
Bien avant le problème du français écrit, le problème de l'acquisition d'une langue première se pose pour la majorité des enfants sourds. En effet, seulement environ 10 % des enfants sourds ont un ou des parents sourds. Dans ce cas, l'acquisition de la LSQ se fait dans le milieu familial, de façon naturelle et spontanée. Pour les autres 90 %, la communication avec le milieu familial est difficile, surtout si les restes auditifs sont faibles et si on ne dispose pas de prothèse adéquate. Il arrive que les restes auditifs soient suffisants pour que l'on puisse considérer que le français est la langue première. Cependant, il est très rare que cette langue soit acquise spontanément, elle est généralement enseignée. Dans de nombreux cas, l'apprentissage est tardif et la stimulation à la communication insuffisante. Tout cela influe sur la performance en français écrit.

Plusieurs auteurs ont montré que la connaissance d'une langue signée facilitait l'apprentissage de la langue écrite de la majorité (Mas, 1983, pour le français; Wilbur, 1987, entre autres, pour l'anglais). Nous avons donc fait l'hypothèse que les apprenants sourds qui connaissent la LSQ auraient une meilleure performance en français écrit.

Le graphique 6 présente le pourcentage de micro-agrammaticalités par groupe d'âge en fonction de la connaissance de la LSQ.

Graphique 6

Pourcentage moyen de micro-agrammaticalités,
selon le groupe d'âge



Si on tient compte à la fois du groupe d'âge, du fait de connaître la LSQ, du type de surdité et des interactions soit entre le groupe d'âge et le fait de connaître la LSQ, soit entre le fait de connaître la LSQ et le type de surdité, on voit que seul l'effet du groupe d'âge est significatif pour expliquer la variabilité du nombre de micro-agrammaticalités ($F = 3,0$, à 4, 212 ddl, $p = 0,0196$). L'ensemble de ces facteurs explique 10 % de cette variabilité.

Pourtant, les apprenants qui ne connaissent pas la LSQ produisent dans l'ensemble un pourcentage plus élevé d'UC grammaticales (34 %) que ceux qui connaissent la LSQ (26 %).

Une analyse de variance montre que, quand on tient compte du groupe d'âge, du type de surdité et de la connaissance de la LSQ, seule la connaissance de la LSQ influe de façon significative sur le pourcentage d'UC grammaticales ($F = 6,63$, à 1, 218 ddl, $p = 0,0107$). Les trois facteurs ensemble n'expliquent cependant que 6 % de la variabilité du pourcentage d'UC grammaticales. En fait, lorsqu'on fait un test du t pour chaque groupe d'âge, on s'aperçoit que ce n'est que dans le deuxième et le troisième groupe d'âge que la production d'UC grammaticales est significativement différente selon que les apprenants connaissent ou non la LSQ. Cela est illustré dans le tableau 1.

Comment peut-on expliquer que la connaissance de la LSQ n'ait pas plus d'influence sur la performance en français écrit dans notre corpus, alors que plusieurs chercheurs ont montré le contraire? En fait, les conditions sont différentes de celles des autres recherches puisque, dans la plupart des classes où nous avons recueilli le corpus, la LSQ n'est pas employée et que, même lorsqu'elle est employée, sa connaissance n'est ni renforcée ni utilisée pour expliquer le français. La connaissance de la langue signée ne suffit donc pas pour qu'il y ait influence sur l'apprentissage de la langue écrite. Il faut se placer dans

une approche de bilinguisme et tabler sur les acquis de la langue première pour enseigner la langue seconde.

Tableau 1

Grammaticalité des UC en fonction du groupe d'âge
et de la connaissance de la LSQ

Groupe	LSQ	N	Moyenne	Écart type	t	ddl	p
1	N	6	30,53	32,51	-0,8767	14	0,3955
	O	10	46,08	35,34			
2	N	38	33,75	24,59	2,1604	60	0,0347
	O	24	19,69	25,58			
3	N	20	37,82	24,87	2,4090	55	0,0194
	O	37	22,76	21,19			
4	N	10	40,10	16,98	1,4150	45	0,1639
	O	37	28,62	23,99			
5	N	10	25,16	22,72	0,0547	42	0,9567
	O	34	24,80	16,68			

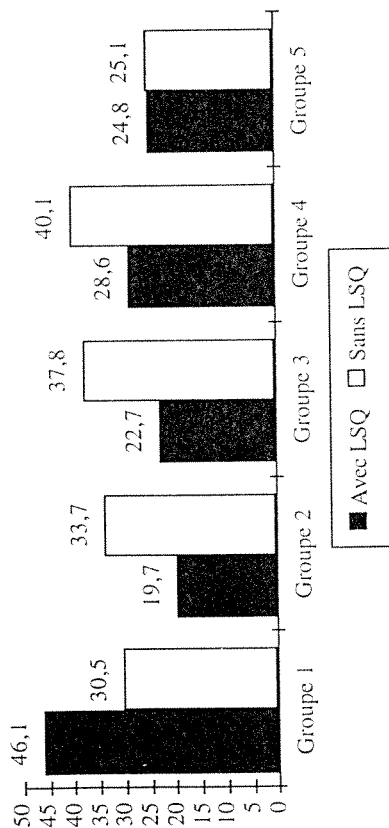
Notre corpus semble faire ressortir que l'école ne tire aucun parti du fait que certains sujets connaissent la LSQ. Cette interprétation est appuyée par une observation de l'évolution de la performance des scripteurs. Le graphique 7 présente le pourcentage d'UC grammaticales par groupe d'âge en fonction de la connaissance de la LSQ.

Dans le premier groupe d'âge, même si les scripteurs sont peu nombreux, il ressort que ceux qui connaissent la LSQ produisent correctement presque la moitié des UC (46 %), nettement plus que ceux qui ne connaissent pas la LSQ (30 %). Mais dès le deuxième groupe d'âge, la tendance est renversée. Non seulement ils n'ont pas progressé comme ceux qui ne connaissent pas la LSQ (qui produisent à ce niveau presque 4 % de plus d'UC correctes), mais ils semblent avoir beaucoup régressé et ne produisent plus que 20 % d'UC grammaticales. Une analyse de variance montre d'ailleurs que ni le groupe qui connaît la LSQ ni le groupe qui ne la connaît pas ne progresse de façon significative pendant toute la scolarité sur le plan de la production d'UC correctes. Pour le groupe connaissant la LSQ, $F = 3,09$, à 3, 104 ddl, $p = 0,03$, mais les facteurs de l'âge et du pourcentage d'UC correctes n'expliquent que 8 % de la variabilité. En fait,

seul le premier groupe d'âge se distingue des autres. Pour le groupe ne connaissant pas la LSQ, $F = 0,32$, à 3, 70 ddl, $p = 0,808$ (le modèle explique 1 % de la variabilité).

Graphique 7

Pourcentage moyen d'UC grammaticales,
selon le groupe d'âge



La différence marquée que nous observons dans le premier groupe d'âge pourrait être due à des différences dans les situations d'écriture, car nous avons observé que dans plusieurs textes la plupart des phrases étaient construites sur un même modèle, particulièrement simple, et étaient donc correctes (par exemple: Ma maison est brune, ma maison est grande, ma maison a une porte, ma maison a six fenêtres). Cependant, à peu près la moitié des textes produits aussi bien par un groupe que par l'autre sont de ce type. Cette observation n'explique donc pas la différence entre ceux qui connaissent la LSQ et ceux qui ne la connaissent pas, mais pourrait cependant expliquer la «régression» entre le premier et le deuxième groupe d'âge.

Quoi qu'il en soit, l'hypothèse que la connaissance de la LSQ influe sur la performance en français écrit n'est pas vérifiée. Ce fait, ajouté à la constatation que tous les apprenants produisent les mêmes types d'erreurs, nous amène à faire l'hypothèse que les erreurs observées peuvent être dues en partie à la surdité, qui entraînerait un traitement particulier de l'information, entre autres de l'espace et du temps. Nous pouvons nous référer ici à des recherches traitant des répercussions du déficit auditif sur la construction des schémas cognitifs (Bellugi, Klima et Siple, 1975; Morariu et Bruning, 1984; Lafon, 1985; etc.). Cette hypothèse est renforcée par le fait que des apprenants ne connaissant pas la LSQ, tout comme ceux qui la connaissent, produisent des UC dont la structure s'apparente à celle de la LSQ. Nous ne voulons pas dire que la connaissance de la LSQ influe sur

la production en français, mais plutôt que la surdité entraîne une organisation particulière de l'information, ce qui se traduit par la structure de la LSQ, mais aussi par certaines structures que les apprenants sourds utilisent lorsqu'ils écrivent en français.

Nous donnons ci-dessous un exemple de texte produit par un apprenant connaissant la LSQ. Dans ce texte, toutes les UC ont une structure «de type LSQ».

5. Dinoreuil
yeux petits deux.
nez petit un.
cou grand un.
corps grand un.
Pattes petits deux.
Queue grand un.
mange souris.
marche lentement.

Nous donnons ci-dessous quelques exemples d'UC écrites par des apprenants qui ne connaissent pas la LSQ. Nous reproduisons en a le texte écrit par l'apprenant, nous en donnons le sens en b et les gloses LSQ en c.

- 6 a) L'oiseau sa tête bleu et blanc, violet...oiseau nom coco (3EPN6b).
b) La tête de l'oiseau est bleue, blanche et violette... Le nom de l'oiseau est Coco.
c) OISEAU TÊTE BLEU BLANC VIOLET... OISEAU NOM COCO.
- 7 a) Je veux autre achète (2EPN26a).
b) Je veux en acheter un autre.
c) VOULOIR AUTRE ACHETER.
- 8 a) A 30 minute a mange fini (2EPN57a).
b) Je mange en 30 minutes.
c) TRENTE MINUTE MANGE FINI.

Ces constructions sont très troublantes si on considère qu'elles ont été produites par des locuteurs ignorant la LSQ. En fait, comment savons-nous qu'un scripteur connaît ou ignore la LSQ? Nous tenons nos renseignements des enseignants, dans le cas des jeunes apprenants, et des apprenants eux-mêmes à partir du troisième groupe d'âge. Nous pourrions bien sûr remettre en question la compétence des enseignants pour juger de la LSQ puisque cette langue n'est pas reconnue officiellement au Québec et que plusieurs enseignants ne la connaissent pas eux-mêmes. Cependant, lorsque les apprenants fréquentent depuis plusieurs années une école regroupant des sourds dans des classes spécialisées où des signes sont utilisés (même s'il s'agit du français signé), il y

a de fortes chances que leur langue de communication entre eux soit la LSQ. Le plus souvent, il se trouve parmi eux des enfants sourds de parents sourds qui servent de modèles. Quoi qu'il en soit, nous nous sommes appuyées sur le jugement des enseignants, qui nous paraissent fondé dans la majorité des cas.

Conclusion

Nous avons montré que la connaissance de la LSQ n'influe pas de façon significative sur la performance en français écrit des apprenants sourds, ni sur le plan des UC grammaticales ni sur celui des UC micro-agrammaticales, et nous avons postulé que la raison en était que cette connaissance n'était tout simplement pas prise en considération par l'école. Nous avons avancé l'idée qu'il serait intéressant d'essayer de tirer parti de la connaissance de la LSQ qu'ont certains sujets pour leur enseigner le français écrit comme langue seconde. Nous avons montré également que les apprenants sourds (qu'ils connaissent ou non la LSQ) progressent pendant leur scolarité en ce qui concerne l'augmentation du nombre total de mots écrits et le nombre moyen de mots par UC, mais non l'augmentation du nombre d'UC grammaticales. Cette analyse reste à raffiner, car nous n'avons pas encore vérifié si le nombre d'UC agrammaticales reflétait bien le nombre d'erreurs (il peut y avoir une ou plusieurs erreurs dans une UC non grammaticale). Nous croyons cependant qu'une meilleure connaissance de l'influence de la perte de l'ouïe sur le traitement de certaines informations aiderait à comprendre certaines erreurs récurrentes des apprenants sourds en français écrit. Nous pensons entre autres à l'expression d'une partie d'un tout (*les yeux de l'animal*), à la localisation d'un objet par rapport à un autre (*les chaussures sont sous le lit*) ou encore au déroulement chronologique de plusieurs événements (*tu viendras me voir après le cours*), qui sont fréquemment inversés par les sourds (ANIMAL YEUX, LIT SOUS CHAUSSURES, COURS APRÈS VOIR MOI).

Bibliographie

- BELLUGI, U., E. KLIMA et P. SIPLE. 1975. «Remembering in signs». *International Journal of Cognitive Psychology*, n° 3, pp. 93-125.
- CHARROW, V. 1974. *Deaf English: An Investigation of the Written English Competence of Deaf Adolescents*. Rapport technique n° 236. San Francisco, Cal., Stanford University.
- DAIGLE, D., C. DUBUSSION et C. GERMAIN. À paraître. «Je travaillent balaie la porce. Comment faire pour comprendre?» Communication présentée au colloque de l'ACLA, Ottawa, 2-3 juin 1993.
- DUBUSSION, C. 1989. «Applications pédagogiques de l'ordinateur en français écrit pour enfants déficients auditifs». In *L'ordinateur au service des déficients auditifs*: C. Dubuisson et F. Demazière (éd.). Collection Autoformation et enseignement Multimedia, vol. 5. Paris, Ophrys, pp. 9-41.

- DUBUSSION, C. et L. ÉMIRKANYAN. 1982. «Complexification syntaxique de l'écrit au primaire». *Revue de l'Association québécoise de linguistique*, vol. 1, pp. 61-74.
- DUBUSSION, C. et L. LACERTE. 1987. «Étude de la performance en français écrit de déficients auditifs profonds». Communication présentée au colloque de l'ACFAS, Ottawa.
- DUBUSSION, C. et M. NADEAU. 1993. *Études sur la langue des signes québécoise*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- DUBUSSION, 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. K. et G. M. HEIDER. 1940. «A comparison of sentence structure of deaf and hearing children». *Psychological Monographs*, vol. 52, n° 1, pp. 42-103.
- LAFON, J. C. 1985. *Les enfants déficients auditifs*. Villeurbanne, France, SIMEP.
- LOBAN, W. 1976. *Language Development: Kindergarten through Grade Twelve*. Rapport de recherche n° 18. Urbana, Illinois, National Council of Teachers of English.
- MAS, C. 1983. «Le rôle de la langue des signes dans le cadre de l'enseignement du français écrit aux enfants sourds». In *Autour de la langue des signes*. C. Cuxac (éd.). Journée d'étude 10, pp. 61-89.
- MORARIU, J. et R. BRUNING. 1984. «Cognitive processing by prelingual deaf students as a function of language context». *Journal of Educational Psychology*, n° 76, pp. 844-856.
- NADEAU, M., C. DUBUSSION et C. GÉLINAS-CHEBAT. 1991. «Le français écrit des étudiants sourds: une analyse quantitative». *Bulletin de l'ACLA*, vol. 13, n° 1, pp. 89-103.
- 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.
- VINCENT-DURROUX, L. 1990. «Problèmes d'acquisition du langage par les enfants déficients auditifs en anglais et en français». Thèse de doctorat. Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- WILBUR, R. 1987. *American Sign Language. Linguistics and Applied Dimensions*. 2^e éd. Boston, College-Hill Press.