De quelques caractéristiques de productions écrites d'enfants déficients auditifs profonds

FEUILLARD Colette

L'étude de l'acquisition de la langue « orale » par les déficients auditifs est toujours une tâche délicate, car elle suscite souvent des polémiques, compte tenu des sensibilités qu'elle met en jeu. Il n'est pas question ici d'évaluer des performances, mais de mettre en évidence les difficultés que rencontrent ces apprenants, lorsqu'ils se trouvent confrontés à un système avec lequel ils ne sont pas directement en relation, contrairement aux entendants. Il ne s'agit pas, non plus, de remettre en cause une éducation bilingue fondée sur l'apprentissage premier de la langue des signes, qui, de nos jours, semble être admis par tous. Néanmoins, ce bilinguisme diffère sensiblement de celui que l'on rencontre dans les langues « orales », les voies et les modes de transmission de l'information n'étant pas les mêmes ; les langues « orales », qu'elles se réalisent sous une forme parlée ou sous une forme écrite, impliquent une réalisation linéaire du message, alors que la langue des signes, de nature gestuelle, peut faire intervenir plusieurs paramètres simultanément, la configuration des mains, l'orientation des bras et des mains, l'emplacement sur le corps et dans l'espace, le mouvement, et l'expression du visage. En outre, il existe fréquemment, dans les langues orales, une spécificité fonctionnelle et structurale de certaines unités grammaticales : les articles et les temps, par exemple, en français, sont des éléments unifonctionnels et monosyllabiques, difficilement identifiables à partir d'une lecture labiale.

Le passage de la langue des signes à la langue « orale » présuppose donc un nouveau codage de l'expérience, qui fait intervenir non seulement la structure interne du système et son découpage de la réalité, comme l'exige le bilinguisme entre langues « orales », mais aussi l'instrument de communication lui-même, c'est-à-dire la différence de nature et de mode fonctionnement du système ; la position des unités dans la chaîne parlée obéit souvent à des contraintes très fortes, telle la place de l'article, de certains adjectifs, *un temps pluvieux*, ou d'adverbes dans le syntagme verbal, *il a bien travaillé*, etc., alors que l'ordre des éléments est moins rigide dans la langue des signes. Il en résulte que ces divers facteurs, bien qu'ils ne soient pas les seuls, sont susceptibles d'induire un certain nombre d'erreurs lors de l'acquisition de la langue « orale ».

Présentation du corpus

Afin de montrer la spécificité des problèmes rencontrés par les déficients auditifs au moment du passage à la langue écrite, et de voir si l'intégration partielle en milieu entendant peut favoriser l'apprentissage et stimuler la communication, nous avons comparé des récits rédigés sur un thème imposé par des élèves entendants (dix) et sourds profonds (dix) de même niveau scolaire (CM1), ainsi que des textes produits par des enfants non entendants (onze), six en classe de sixième, qui bénéficiaient d'une intégration partielle, cinq en classe de cinquième, ne suivant aucun cours en intégration. L'ensemble des élèves concernés étaient sourds de naissance et utilisaient la langue des signes depuis plusieurs années. L'étude a été limitée provisoirement à l'analyse de la structure phrastique et de ses constituants, éléments lexicaux, grammaticaux, fonctions syntaxiques, position. Elle devrait être complétée par un examen de l'organisation textuelle, et de l'adaptation du discours à la situation, étant entendu que l'on ne saurait réduire la maîtrise de la langue à la seule connaissance du système.

Démarche d'analyse

L'étude des données a été réalisée dans une perspective strictement linguistique et non psycholinguistique, même si cette approche peut paraître à certains réductrice, du fait qu'elle ne tient pas compte directement du sujet parlant. Il nous a paru nécessaire, en effet, d'avoir un regard aussi objectif que possible face à ces productions pour mieux mettre en évidence les difficultés inhérentes aux systèmes en présence.

Une typologie des erreurs a été établie en référence à la théorie fonctionnelle élaborée par André Martinet. Fondée sur le principe de pertinence qui veut que toute unité linguistique, pour répondre à la fonction de communication, doit faire l'objet d'un choix, c'est-à-dire impliquer une opposition où forme et sens sont simultanément concernés, elle pose une distinction entre les erreurs de forme, pour lesquelles seul le signifiant est altéré, le signifié n'étant pas touché, et les erreurs de choix qui affectent le signifié, et par là-même l'unité dans sa totalité. Ainsi, dans *bonne année, nous sommes acheté, nous avons mangé bien*, la graphie de *année* pour *année*, l'emploi de l'auxiliaire *être* au lieu de *avoir* avec le verbe *acheter* et la postposition au syntagme verbal de *bien*, qui aurait dû être placé entre l'auxiliaire et le verbe, correspondent à des erreurs de forme : l'unité significative

« année » réclame la forme graphique *année* et non *amnée*, tout comme le verbe *acheter* exige l'auxiliaire *avoir* aux dépens de *être*. De manière analogue, le fait que *bien* dépende d'un verbe au passé composé impose son intégration au sein du syntagme verbal. En d'autres termes, le locuteur n'est pas libre de choisir ces éléments ; ils sont contraints par la langue. Les erreurs de forme ne se limitent donc pas aux erreurs d'orthographe, bien qu'elles les incluent. En revanche, dans *ma tante est venue chez nous pour emporter une buche de Noël, mon frère a pris la carotte, une tomate et un concombre*, il s'agit d'erreurs de choix, puisqu'elles mettent en cause le sens : *emporter* s'est substitué à *apporter*, le défini *la* à l'indéfini, et le singulier de *tomate, carotte* et *concombre* au pluriel. De même, la relation de subordination exprimée par *pour* devrait être remplacée par une relation de coordination.

Chacune de ces catégories, erreurs de forme/erreurs de choix, est ensuite subdivisée en fonction de la nature de l'unité affectée. Les erreurs de forme peuvent porter sur le lexique, *le réveille* (*le réveil*, confusion entre la forme verbale et la forme nominale), la grammaire, *j'ai répond* (*j'ai répondu*, forme verbale du passé composé), la position, etc. Il en va de même des erreurs de choix, qui excluent, cependant, la position lorsqu'elle est pertinente, puisqu'elle relève alors de la syntaxe. Celle-ci a été dissociée de la grammaire, afin de séparer ce qui relève de la combinatoire des unités, plus précisément des fonctions, et les unités elles-mêmes. Dans notre corpus, les erreurs syntaxiques sont uniquement du domaine du choix, d'où leur absence dans les erreurs de forme.

Description du corpus

Les résultats obtenus sont les suivants :

1- Elèves de CM1

Erreurs de choix des unités

	<i>Entendants</i>	<i>Déficients auditifs</i>
	25%	71%
Lexique	5%	15%
Grammaire	10%	24%
Syntaxe	10%	32%

Erreurs de forme des unités

	<i>Entendants</i>	<i>Déficients auditifs</i>
	75%	29%
Lexique	26%	14%
Grammaire	49%	15%

Pour mieux cerner la différence entre les productions des entendants et celles des déficients auditifs, nous allons examiner ci-dessous la répartition des différentes erreurs de choix au sein des catégories. Les pourcentage sont calculés de manière interne et non en référence à l'ensemble des erreurs. Nous n'avons pas pris en compte les erreurs de forme, dans la mesure où elles n'affectent pas directement la communication.

Répartition des erreurs de choix

Choix lexical

	<i>Entendants</i>	<i>Déficients auditifs</i>
Verbe	46,25%	77,50%
Nom	46,25%	15%
Adverbe	7,50%	7,50%

L'adjectif, fort peu utilisé par les enfants sourds, n'a pas posé de problème particulier.

Choix grammatical

	<i>Entendants</i>	<i>Déficients auditifs</i>
Article	4,50%	37%
Temps	80%	32,50%
Nombre	12%	24,50%
Pronoms	3,50%	6%

Ces pourcentages sont à relativiser, car ils dépendent en grande partie de la nature du corpus (faible représentation de la population testée, sujet traité, implication plus ou moins grande du locuteur, stratégie d'évitement face aux difficultés rencontrées, etc.).

Le pourcentage relativement faible d'erreurs de temps comparé à celui des entendants s'explique par le choix limité des temps utilisés par les enfants sourds.

2- Elèves de 6^{ème} en intégration et de 5^{ème} en milieu institutionnel

Erreurs de choix des unités

	<i>6^{ème} intégrée</i>	<i>5^{ème} non intégrée</i>
	69%	78%
Lexique	12,80%	17,30%
Grammaire	36,40%	36,70%
Syntaxe	19,80%	24%

Erreurs de forme des unités

	<i>6^{ème} intégrée</i>	<i>5^{ème} non intégrée</i>
	31%	22%
Lexique	13%	6,50%
Grammaire	9,80%	7,50%
Syntaxe	8,20%	8%

Position des éléments dans la chaîne parlée (ce paramètre n'avait pas été pris en compte dans l'étude précédente)

Synthèse

1- Enfants entendants / Déficiants auditifs

La nature des erreurs commises dans chacun des groupes est fondamentalement différente.

Le pourcentage des erreurs réalisées par les enfants sourds, qui avoisine ou dépasse les 70%, concerne l'acquisition du système, quel que soit le niveau des élèves, CM1, 6^{ème} ou 5^{ème}, alors que l'on peut considérer le système en grande partie acquis par les entendants, puisque ce sont les erreurs de forme qui, chez eux, prédominent.

Les déficients auditifs ont beaucoup de difficultés à maîtriser la grammaire et la syntaxe. Il convient également de noter que, dans le domaine lexical, c'est la classe du verbe qui est la plus touchée.

On peut donc établir une corrélation entre ces différents facteurs :

Le verbe régit les compléments de la zone actancielle, et l'absence de maîtrise du verbe peut entraîner celle des fonctions qu'il implique (objet, objet indirect, datif, etc.) ; mais les fonctions locatives et temporelles sont aussi particulièrement altérées, et de nombreuses fonctions sont rarement utilisées, modale, causale, etc., dans les corpus observés. Par ailleurs, l'emploi de la coordination et des fonctions subordonnées pose de nombreux problèmes, de même que l'articulation des phrases au niveau textuel. On pourrait émettre l'hypothèse que ces difficultés résultent, entre autres, d'une moins grande spécialisation des éléments en termes de classes et de fonctions dans la langue des signes, et de la difficulté à identifier ces unités (verbes, articles, temps, fonctions, etc.), compte tenu de leur caractère abstrait et de l'absence de référent dans la réalité. Mais l'on ne saurait surtout pas en déduire l'inaptitude à l'abstraction.

2- Déficiants auditifs en 6^{ème} intégrée et en 5^{ème} non intégrée

Les résultats obtenus par les élèves de sixième intégrée sont supérieurs à ceux des élèves de cinquième non intégrée, tant sur le plan du choix lexical que sur celui du choix syntaxique, alors que ces derniers sont plus avancés dans leur scolarité.

Au terme de cette étude, qui n'a qu'une valeur indicative étant donné son caractère partiel, il apparaît souhaitable non seulement de confronter de manière systématique la langue des signes à la langue « orale », afin de faciliter le passage de l'une à l'autre, mais aussi de développer l'intégration des déficients auditifs en milieu scolaire entendant, afin de créer de véritables besoins et désirs de communication, en offrant de réelles situations d'échange.