

Le but de cet article est de décrire le problème de l'enseignement du français comme langue maternelle aux déficients auditifs profonds oralistes et de proposer quelques pistes d'explication qui permettraient éventuellement de trouver des solutions. Nous définirons tout d'abord ce que désigne le terme «déficients auditifs profonds oralistes», nous expliquerons les conditions dans lesquelles ces sujets font l'acquisition de la langue orale dite «maternelle» et nous poserons le problème d'une représentation du monde différente de celle des entendants. Nous décrirons ensuite les problèmes de français que nous avons observés chez les déficients auditifs oralistes, tant à l'oral qu'à l'écrit. Nous avancerons l'hypothèse que l'explication de ces erreurs par l'oralisme n'est peut-être pas correcte. A l'appui de cette hypothèse, nous ferons ressortir que la plupart des difficultés observées chez les oralistes se retrouvent à l'écrit chez les déficients auditifs gestuels.

L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE MATERNELLE AUX DÉFICIENTS AUDITIFS

Colette DUBUISSON
Professeur de linguistique
(Université du Québec
à Montréal)
Case postale 8888,
succursale A
Montréal (Québec) H3C 3P8
CANADA

Laurence
VINCENT-DURROUX
Professeur de linguistique
(Université de Montpellier
3 Paul Valéry) - BP 5043
34032 Montpellier Cedex

Marie NADEAU
Professeur de linguistique
(Université du Québec
à Montréal)
Case postale 8888,
succursale A
Montréal (Québec) H3C 3P8
CANADA

Mots-clés : Surdité - Analyse linguistique - Oralité - Gestuelle - Enseignement du français
Summary : In this paper, the authors report results of linguistic analyses based on oral and written data gathered from oral deaf subjects. They show that the main grammatical difficulties recur but are also to be found in data gathered from signing subjects using written French.

This suggests the possible existence of cognitive patterns common to all deaf subjects. It also seems to imply that these grammatical difficulties should serve as a basis for teaching French to the deaf.

**Par Colette DUBUISSON,
Laurence VINCENT-DURROUX et Marie NADEAU**

Surdité et oralisme

Les déficients auditifs profonds présentent une perte auditive supérieure à 90 dB ISO, ce qui implique que leur perception - sans prothèse - ne commence que pour un niveau de bruit équivalent à celui d'un moteur d'avion (Wolff, 1973, p. 146). Le gain apporté par la prothèse, lorsque celle-ci est tolérée, permet en général de situer le seuil d'audition entre 50 et 70 dB, c'est-à-dire qu'une parole proche est perçue comme s'il s'agissait d'une conversation se déroulant dans la pièce voisine. L'ouïe, en tant que canal permettant d'apporter de l'information linguistique, est donc peu utilisable.

Pour les déficients auditifs oralistes (dont l'éducation se fait sans recours à la langue des signes), le principal moyen d'accéder à la production linguistique d'autrui est la lecture labiale. Ce moyen exige une très grande attention, issue d'un entraînement entrepris dès la détection de la surdité. La lecture labiale exige également que le locuteur soit situé en face du déficient auditif, et qu'il soit bien éclairé. Du fait de la similitude du contour des lèvres pour la production de certains phonèmes ([m], [b] et [p] par exemple), on estime à 30 % environ (Périer; 1987) la proportion de discours que la lecture labiale permet de décoder - sans tenir compte de la d sambigu isation apportée par le contexte.

Tout ce qui précède implique donc un déficit dans l'apport linguistique chez les enfants déficients auditifs, déficit quantitatif autant que qualitatif : en effet, il n'y a qu'à songer

Ce texte est une version remaniée de la communication présentée sous le titre : "Le problème de l'enseignement du français langue maternelle aux déficients auditifs oralistes", au congrès de l'Association Internationale de Linguistique Appliquée (AILA)   Thessalonique en avril 1990.

à tous les phonèmes et morphèmes escamotés à l'oral, ainsi qu'à ceux qui sont inaccentués, comme par exemple la plupart des déterminants.

Acquisition du langage

Une des questions qui se pose est : comment les enfants déficients auditifs éduqués en oralisme développent-ils leur langage tout en étant privés (ou quasiment) du canal auditif ? En effet, tandis que les enfants entendants bénéficient d'un bain linguistique quasi-permanent dès leur plus jeune âge (et d'un bain auditif dès la vie intra-utérine ; Busnel et al., 1986), les enfants déficients auditifs doivent s'adapter à des moyens fort différents pour l'apport d'informations linguistiques permettant de construire le langage.

On comprendra aisément que pour les enfants déficients auditifs oralistes, la langue fasse l'objet de conditions d'acquisition particulières, faisant intervenir des spécialistes, tels que des orthophonistes et des professeurs pour enfants déficients auditifs, à partir du moment où la surdité est dépistée avec certitude. Le rôle des parents et de l'entourage est lui aussi extrêmement important. La langue se voit «enseignée» (Cuxac, 1983) :

«Il n'y a pas de démutisation sans enseignement, [...] cela signifie que les mécanismes d'acquisition (de la deuxième articulation par exemple) sont différents chez un enfant entendant et chez un enfant sourd parce que les structures d'apprentissage qui entrent en jeu dans les deux cas sont fondamentalement différentes. (...) L'enfant sourd à qui l'on enseigne une langue orale ne développe pas vraiment une activité linguistique : il apprend certes à parler mais plutôt comme on apprend la physique ou les mathématiques.» (pp. 161-162).

Cette position peut sembler quelque peu radicale et discutable, une approche plus modérée est proposée par Sadek-Khalil (1983) :

«Pour utiliser une image [...] l'enfant entendant pénètre dans une maison (le langage) qu'il a vue de l'extérieur, où il voit les autres évoluer et où il sait qu'il aura sa place. Il la découvre et découvre comment s'en servir par l'usage qu'en fait son entourage. L'enfant sourd, lui, est dans une situation autrement angoissante. Il ne saisit que des parcelles infimes de langage ou dispose de celles qui sont mises au début à sa portée. Autour de ces bribes, avec pour noyau, les quelques premiers signifiants qu'on lui donne (et qui ne sont pas toujours bien choisis), il doit construire un édifice qu'il n'a jamais aperçu dans son entier. C'est comme s'il reconstituait un puzzle sans jamais avoir vu le dessin d'origine. Et les pièces dont il dispose sont souvent découpées aussi arbitrairement qu'un puzzle.»

Un accès à la langue à la fois partiel et tardif a un impact évident et persistant sur la maîtrise de la langue écrite, qu'on observe même chez des adultes déficients auditifs de niveau universitaire, comme nous allons le montrer plus tard. Sadek-Khalil (1983, p. 69) évoque également ce qui peut se passer chez l'enfant sourd lorsqu'il fait sienne une opération intellectuelle (par exemple la relation de cause à effet), mais qu'il ne dispose pas de ce qui dans la langue permet de verbaliser cet acquis, de le représenter. Il serait intéressant de savoir comment se passe chez l'enfant sourd le stade auquel il est intellectuellement mûr pour faire la découverte du symbolique, découverte qui permet à l'enfant entendant de prendre conscience du fait que les «signes» (et plus particulièrement les signes verbaux) et les symboles peuvent évoquer des objets ou des situations non perçus directement.

Surdité et schémas cognitifs

Quelles peuvent être les répercussions du déficit auditif sur la construction des schémas cognitifs et leurs fonctionnements ? En quoi la surdité peut-elle modifier la perception du monde ? Des recherches sur la mémoire à court terme montrent que les déficients auditifs s'appuient sur des codes visuels dans le traitement de l'information. Par exemple, Bellugi, Klima et Siple (1975) mettent en évidence que les déficients auditifs font des erreurs de type phonologique (en fait chérogiques) tandis que les entendants font des erreurs sémantiques dans une tâche de rappel de série de mots oraux ou signés. Boshoven, Mc Neil et Harvey (1982) suggèrent que, dans une tâche de production de dessins, des sujets déficients auditifs utilisent des référents non verbaux alors que les entendants font appel à des référents verbaux. Morariu et Bruning (1984) ont présenté à des sujets déficients auditifs des énoncés suivant 4 modes : anglais signé, langue des signes américaine (ASL),

anglais écrit et ASL écrit. Les résultats mettent en évidence que les sujets se rappelaient mieux les énoncés présentés en ASL, écrit ou signé, que ceux présentés en anglais, indépendamment du fait que les sujets soient oralistes ou signeurs. Lévy et Reid (1978) suggèrent que les problèmes de langue observés chez les déficients auditifs profonds de naissance puissent être une conséquence d'un déficit éducatif plutôt que d'une différence cognitive.

Sur ces questions les recherches ne permettent guère d'attitudes catégoriques, et la prudence est de règle. Nous nous contenterons d'aborder les notions d'espace et de temps, dont le rôle essentiel dans l'utilisation de la langue est clairement illustré dans les travaux de Sadek-Khalil (1982, 1983, 1984, 1985 et 1986).

La représentation de l'espace contraint entre autres le maniement des prépositions (dessus, dessous, devant, derrière) et des déictiques (phénomènes de désignation et de repérages par rapport à l'énonciateur, phénomènes apparaissant en particulier dans les déterminants du groupe nominal). La représentation du temps régule l'emploi des systèmes temporels et des valeurs aspectuelles se rapportant au groupe verbal. L'espace et le temps sont donc au cœur de nombreuses opérations linguistiques.

Lafon (1985) propose d'analyser ainsi ces deux notions chez l'enfant sourd :

«C'est l'écho et l'intervalle de temps de cet écho qui nous apportent, dès les premiers mois, des indications sur les distances des objets réfléchissant l'onde acoustique. [...] L'enfant sourd n'a pas cette dimension du monde. La distance des objets est une inconnue. La vision n'y supplée que par conditionnement dans la création de la perspective. Le monde est sans profondeur pour l'enfant sourd »(p. 19).

Il serait bien insensé de postuler que les déficients auditifs ne construisent pas de représentations spatiales et temporelles. Cependant, les analyses de Lafon invitent à penser qu'ils le font de manière différente, avec probablement des résultats différents, ce qui du coup, devrait se répercuter dans le maniement de la langue.

Cela implique l'hypothèse suivante : la surdité, avec tout ce qu'elle entraîne, tant dans les modalités d'acquisition de la langue que dans les schémas cognitifs, devrait avoir des implications linguistiques reconnaissables et analysables. Ces implications étant liées à un phénomène externe à la langue (la surdité), elles devraient se rencontrer chez tous les déficients auditifs profonds, indépendamment de la langue orale qu'ils utilisent (français, anglais, italien, etc..). Certes, cette hypothèse a ses limites ; par exemple, les implications linguistiques attendues devraient être variables d'un individu à l'autre, étant donnés les nombreux facteurs qui entrent en ligne de compte : l'âge de détection de la surdité, l'entourage de l'enfant, l'intelligence de l'enfant... Une autre limite pourrait provenir des langues elles-mêmes, dont les structures peuvent varier énormément.

Problèmes de français des déficients auditifs oralistes

1. Corpus

Nous disposons de 2 corpus de déficients auditifs profonds : un petit corpus écrit recueilli en 1985-1986 chez 3 élèves déficients auditifs âgés de 11 à 12 ans (pour des détails sur ce corpus, se référer à Dubuisson et Lacerte, 1987) et un corpus oral qui a été recueilli en 1988 auprès de 4 élèves déficients auditifs francophones âgés en moyenne de 14 ans et un mois (pour plus de détails sur ce corpus, voir Vincent-Durroux, 1990).

Les caractéristiques de ces corpus sont présentées dans le tableau ci-dessous.

corpus	nombre de mots	nombre d'UC ¹
écrit	629	96
oral	9 677	1 292

¹L'Unité de Communication (UC) telle que définie par Loban (1976) est constituée par une racine et ses enchassées

2. Grammaticalité

Nous avons choisi de mesurer la performance des élèves déficients auditifs en analysant tout d'abord la grammaticalité des UC produites. Nous avons considéré comme agrammaticales :

- les UC qui, en tant qu'UC, ne pouvaient appartenir à la langue standard. Il s'agit donc d'un niveau que nous proposons de qualifier de «microscopique» (ex. : «Là le mur elle avait avec un miroir»).

- les UC qui, dans l'ensemble de la production linguistique suscitée, n'étaient pas acceptables pour la langue standard, à cause de problèmes de cohérence temporelle et référentielle. A ce niveau, que nous proposons de qualifier de «macroscopique», nous trouvons donc des UC qui étaient grammaticales au niveau microscopique.

Le tableau II donne le pourcentage des UC agrammaticales (*UC) dans le corpus écrit.

Sujets	*UC
GM	70 %
GB	44 %
MM	86 %

Tableau II : pourcentage d'UC agrammaticales chez les sujets déficients auditifs (corpus écrit)

Lorsque les UC sont composées de moins de 5 mots, les enfants réussissent à bien les construire dans un pourcentage de 54,5 % (24/44). Par contre, si elles excèdent 6 mots, on ne compte que 17 UC sur 52 (32 %) qui sont grammaticales. Les UC grammaticales les plus longues sont formées de 10 à 12 mots et comprennent surtout des énumérations comme en (1).

(1) Papa, maman, Geneviève et moi, nous irons en voyage au mois d'août.

Les 40 % d'UC bien construites (38/96) sont, la plupart du temps, des phrases courtes (des indépendantes), telles qu'en (2).

(2) C'est vrai.

Le tableau III donne le pourcentage des UC agrammaticales dans le corpus oral.

Sujets	*UC
MJL	44 %
JD	55 %
NA	40 %
KG	75 %

Tableau III : Pourcentages d'UC agrammaticales chez les sujets déficients auditifs (corpus oral)

En moyenne, 53,81 % des UC produites par nos sujets sont agrammaticales.

3. Erreurs observées

Les erreurs observées sont à toutes fins pratiques les mêmes dans les 2 corpus. Elles se regroupent d'une part autour de catégories grammaticales spécifiques telles que les déterminants, les prépositions et les auxiliaires et d'autre part autour de fonctions syntaxiques, particulièrement la fonction sujet.

3.1. Erreurs concernant le déterminant

On trouve dans les 2 corpus des absences de déterminants comme en (3) et (4) et des confusions défini/indéfini, comme en (5) et (6).

(3) Je veux coupe pour mange, poulet, jambon, viande. - écrit.

(4) Puis y'a des pommes, farine, poires, sucre, sel. - oral.

(5) J'ai le visage rond et le beau nez. - écrit.

(6) Une fille y'avait une jupe, le manteau par dessus. - oral.

3.2. Erreurs concernant les prépositions

En ce qui concerne les prépositions, nous avons observé des absences de préposition, telles qu'illustrées en (7) et (8) ainsi que l'usage de prépositions superflues, tel qu'illustré en (9) et (10) :

(7) J'aime nage la piscine - écrit.

(8) Le lit est rose avec un dessin poupée. - oral.

(9) Je ferme dans le magasin, dimanche. - écrit.

(10) J'aime de mon gilet. - oral.

3.3. Erreurs concernant les auxiliaires

A ce niveau, nous avons observé de fréquentes confusions entre être et avoir, comme en (11) et (12) :

(11) J'ai peur, il est fusil. - écrit.

(12) David est fini. - oral.

3.4. Erreurs concernant la fonction sujet

L'absence de sujet est un problème observé à plusieurs reprises, aussi bien dans le corpus oral que dans le corpus écrit. Cela est illustré en (13) et en (14) :

(13) Parle bien parce que, Madame et Monsieur est comprend pas. - écrit.

(14) C'est ma meilleure amie s'appelait Karine. - oral.

3.5. Erreurs concernant les temps verbaux

Les erreurs concernant les temps verbaux sont constituées de problèmes de cohérence temporelle, puisqu'on observe la juxtaposition de temps différents dans la même UC, comme en (15) ou dans deux UC consécutives, comme en (16) :

(15) Nous allons s'en vont mangerons. - écrit.

(16) La veille de Noël, je suis allée chez ma grand-mère. Mais il y a beaucoup de monde chez ma grand-papa - oral.

Les problèmes observés chez les sujets les plus jeunes (exemple 15) semblent cependant plus fondamentaux.

4. Synthèse

Une première explication simple vient à l'esprit pour toutes les erreurs que nous venons de décrire : l'oralisme. La plupart des catégories grammaticales qui posent problème sont inaccentuées et donc peu lisibles sur les lèvres. Il en est de même pour le sujet, sous la forme du clitique. Le marquage des temps verbaux n'est pas toujours clairement discernable, etc.

Cependant, une telle explication ne rend pas compte du fait que l'on retrouve les mêmes types d'erreurs à l'écrit chez les déficients auditifs gestuels.

Problèmes de français écrit des déficients auditifs gestuels

Outre les corpus de déficients auditifs oralistes desquels nous venons de tirer les exemples donnés, nous disposons de corpus écrits de déficients auditifs profonds gestuels, c'est-à-dire qui communiquent en utilisant la langue des signes québécoise (LSQ). Nous retrouvons chez ces déficients auditifs gestuels, étudiants au collège ou à l'université, toutes les erreurs que nous avons énumérées. Nous retrouvons des absences de déterminants (17), des confusions défini/indéfini (18), des absences de préposition (19), des prépositions superflues (20), des erreurs d'auxiliaire (21), des erreurs concernant la fonction sujet (22) et la cohérence des temps verbaux (23).

(17) Je suis très content que diable était le peur de souris. (YC, collège).

(18)... en espérant avoir les bébés. (JB, université).

(19) Les monstres ont embarqué les soucoupes volantes. (LM, collège).

(20)... pour obliger les extra-terrestres de quitter de la terre. (PM, université).

(21) Il a enchanté que... (LM, collège)

(22) Un homme s'appelle Gros Nez a décidé d'aller dans le bois. (JB, université).

(23) Le temps s'écoule, les enfants d'un bucheron grandiront, et un bucheron et sa femme vieillissaient. (PM, université).

Conséquences pour l'enseignement de la langue

Nous avons vu plus haut que les déficients auditifs oralistes apprennent le français dans des conditions particulières et grâce à l'intervention de spécialistes. On ne peut pas parler d'acquisition de la langue maternelle, comme on le fait pour les entendants.

Les déficients auditifs gestuels de notre corpus ont tous appris à signer à l'âge de la scolarisation, donc tardivement. Leurs difficultés en français écrit persistent bien que toutes les fonctions de la communication orale soient assurées adéquatement par la langue des signes. Des études américaines (Wilbur, 1987) et françaises (Mas, 1983) ont largement démontré que l'apprentissage de la langue des signes à l'âge normal de l'acquisition du langage facilite l'apprentissage de l'écrit d'une langue orale. C'est ce qui arrive lorsqu'un enfant sourd naît de parents déficients auditifs, mais ces cas restent rares puisqu'ils représentent à peine 10 % des enfants déficients auditifs (Wilbur, 1987 ; Rondal et al., 1986). La performance de ces enfants s'apparente alors à celle d'un enfant scolarisé dans une langue seconde.

Un des problèmes de l'enseignement aux déficients auditifs se pose donc de la façon suivante pour la grande majorité d'entre eux : les conditions d'acquisition de la langue (orale ou écrite). Une piste de solution pourrait être de les décrire car l'entendant doit lui-même comprendre comment un déficient auditif traite l'information s'il veut mieux adapter l'enseignement du français à cette clientèle particulière.

Bibliographie

- BELLUGI U., KLIMA E. S., et SIPLE P. (1975) «Remembering in signs», dans *International Journal of Cognitive Psychology*, 3, pp. 93-125.
- BOSHOVEN M. M., McNEIL M. R., et HARVEY L.O. (1982) «Hemispheric specialization for the processing of linguistic and non-linguistic stimuli in congenitally deaf and hearing adults», dans *Audiology*, 21, pp. 509-530.
- BUSNEL M.-C., GRANIER-DEFERRE C. et LECANUET J.P. (1986) : «L'audition fœtale», dans *Rééducation orthophonique*, vol. 24 n° 145, 11-19.
- CUXAC C. (1983), *Le langage des déficients auditifs*, Payot, Paris.
- DUBUISSON C. et LACERTE L. (1987). Étude de la performance en français écrit de déficients auditifs profonds, communication présentée à l'ACFAS, Ottawa.
- LAFON J.C. (1985). *Les enfants déficients auditifs*, SIMEP, Villeurbanne.
- LEVY J. et REID M. (1978) «Variations in cerebral organization as a function of handedness, hand posture, writing and sex», dans *Journal of Experimental Psychology*, 10, pp. 119-144.
- LOBAN W. (1976). *Language Development : Kindergarten through Grade Twelve*, Urbana, Ill., National Council of Teachers of English, Research Report n° 18.
- MAS C. (1983) «Le rôle de la langue des signes dans le cadre de l'enseignement du français écrit aux enfants déficients auditifs», dans C. CUXAC, *Autour de la langue des signes*, journée d'études.
- MORARIU J. et BRUNING R. (1984). Cognitive processing by prelingual deaf students as a function of language context, dans *Journal of Educational Psychology*, 76, pp. 844-856.
- PÉRIER O. (1987) «L'enfant à audition déficiente. Aspects médicaux, éducatifs, sociologiques et psychologiques», dans *Acta Oto-Rhino-Laryngologica Belgica*, Bruxelles, 41 (2), pp. 129-420.
- RODDA M. et al. (1985) «Cognitive Processing and Language in deaf students : a decade of research», dans *Cognition, Education and Deafness*, David S. Martin (éd.), Gallaudet Press.
- RONDAL J., et al. (1986) *Le langage des signes*, Mardaga, Bruxelles.
- SADEK-KHALIL, D. (1968) «L'article, son acquisition par le sourd profond», dans *Rééducation orthophonique*, 36, pp. 240-250.
- SADEK-KHALIL D. (1982) *Quatre cours sur le langage, I*, Paris, ISOSCEL.
- SADEK-KHALIL D. (1983) *Quatre cours sur le langage, II*, Paris, ISOSCEL.
- SADEK-KHALIL D. (1984) *Quatre cours sur le langage, III*, Paris, ISOSCEL.
- SADEK-KHALIL D. (1985) *Quatre livres cours sur le langage, IV*, Paris, ISOSCEL.
- SADEK-KHALIL D. (1986) *Quatre livres cours sur le langage, V*, Paris, ISOSCEL.
- VINCENT-DURROUX L. (1990). *Problèmes d'acquisition du langage chez des adolescents déficients auditifs profonds, en anglais et en français*, thèse de Ph. D., Université de Sherbrooke.
- WILBUR R. B. (1987). *American Sign Language : Linguistic and Applied Dimensions*, 2ème éd., Little Brown and co., Boston.
- WOLFF J.G. (1973) *Language, Brain and Hearing*, Methuen, Londres.