

"Je jaune le taxi alle les villes"

Peut-on expliquer le français écrit par les apprenants sourds

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) ou encore 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 70 qu'est apparue une nouvelle tendance insistant sur la différence entre les sourds et les entendants. Cette tendance est particulièrement bien illustrée par Charrow (1975) qui analyse les spécificités de l'anglais écrit par les sourds et crée l'expression "Deaf English".

La plupart des recherches disponibles portent sur l'anglais écrit, c'est pourquoi, depuis plusieurs années nous tentons de faire le point sur le français écrit par les sourds. L'analyse de plusieurs corpus restreints d'apprenants sourds de niveau primaire, secondaire et post-secondaire, 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 amenées à constater que l'on retrouvait toujours les mêmes types d'erreurs, quel que soit le niveau 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 cette communication est de présenter une première analyse de ce corpus. Nous diviserons notre présentation en trois parties : d'abord la méthodologie, en deuxième lieu, l'influence de la connaissance de la LSQ sur la performance en français écrit et en troisième lieu, nous tenterons de voir s'il existe un français sourd, c'est-à-dire s'il existe certaines erreurs spécifiques aux sourds. Nous nous pencherons dans cette dernière partie sur certains textes particulièrement problématiques.

1ère partie

1.1 Sujets

Nous avons recueilli les textes de 226 apprenants dont la majorité sont sourds profonds.

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

L'âge des sujets varie de 6 ans à l'âge adulte. Nous les avons divisés en cinq classes d'âge (6 à 8 ans, 9 à 11 ans, 12 à 14 ans, 15 à 17 ans et plus de 18 ans).

Les apprenants utilisent 3 modes de communication : l'oralisme, la LSQ et le français signé.

L'oralisme consiste à lire sur les lèvres et à parler. La LSQ est une langue naturelle utilisant le mode visuo-gestuel. 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 partie des possibilités du mode visuo-gestuel.

Certains apprenants utilisent deux ou même trois de ces modes de communication.

1.2 Corpus

Le corpus a été recueilli au printemps 1991. Il comporte ²²⁶ 377 textes.

Il s'agit de textes produits lors de situations d'écriture laissées au choix de l'enseignant. ~~Certains apprenants ont écrit 1 texte, d'autres 2 ou même 3. L'ensemble des textes est constitué de 62827 mots dont 1.6 % ont été exclus de l'analyse car ils ne constituaient pas des phrases. Il s'agit 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 prenant en compte qu'un texte par apprenant (texte A), soit 226 textes.

1.3 Traitement des données

Nous avons tout d'abord calculé le nombre moyen de mots par texte. Cela est illustré par le graphique en (1).

GRAPHIQUE 1

Pour procéder à l'analyse, nous avons ensuite segmenté les textes en unités de communication (UC). Une UC est définie par Loban (1976, p. 105) comme "une proposition indépendante avec ses modifieurs". Nous avons dénombré au total 6371 UC.

Nous avons calculé le nombre moyen de mots par UC, tel qu'illustré par le graphique en (2).

GRAPHIQUE 2

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 syntaxique 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, $p=0,0001$). Ce lien 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, $p=0,0001$).

Nous avons ensuite vérifié la grammaticalité de chaque UC. Nous avons distingué les micro-agrammaticalités des macro-agrammaticalités. Les micro-agrammaticalités sont les cas où l'UC en elle-même comporte une erreur. Nous en donnons 1 exemple en (3).

(3) Mes frères et moi amusons beaucoup avec Isabelle et son frère.(2)

Les macro-agrammaticalités sont les UC bien construites si on les considère individuellement, mais comportant une ou plusieurs erreurs si on les considère dans le texte. Nous en donnons un exemple en (4).

(4) Ma mère qui prépare le souper. Je t'aide beaucoup.(3)

Sur l'ensemble du corpus, seulement 34.53% des UC sont grammaticales alors que 65.47% sont micro ou macro-agrammaticales ou les deux à la fois.

2ème partie

2.1 Hypothèse de l'influence de la LSQ

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

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%).

Le graphique en (5) présente le pourcentage d'UC grammaticales par groupe d'âge en fonction de la connaissance de la LSQ.

GRAPHIQUE 5

Cette différence est significative. Cependant, 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. Pour trois des groupes d'âge, la différence n'est donc pas significative.

Comment peut-on expliquer que la connaissance de la LSQ n'ait pas

réellement 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 vraisemblablement se placer dans une approche de bilinguisme et tabler sur les acquis de la langue première pour enseigner la langue seconde.

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. Si on revient au graphique en (5), on voit que, dans le premier groupe d'âge, même si les scripteurs sont peu nombreux, 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 en termes de

production d'UC correctes.

2.2 Hypothèse de la surdité

Notre hypothèse que la connaissance de la LSQ influence 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. Cette hypothèse est renforcée par le fait que des apprenants ne connaissant pas la LSQ, tout comme ceux connaissant la LSQ, produisent des UC dont la structure s'apparente à celle de la LSQ. Nous ne voulons pas dire que la connaissance de la LSQ influence 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 en (6) un exemple de texte produit par un apprenant connaissant la LSQ. Dans ce texte, toutes les UC ont une structure "de type LSQ" sauf la dernière où la manière est exprimée par un adverbe alors qu'en LSQ on trouverait une marque d'aspect sur le verbe.

(6) Dinoreuil

- yeux petits deux.
- nez petit un.
- cou grand un.
- corps grand un.
- Pattes petits deux.
- Queue grand un.
- mange souris.
- marche lentemt.(2)

Nous donnons en (7) quelques exemples d'UC écrites par des apprenants qui ne connaissent pas la LSQ. La première ligne reproduit le texte écrit par l'apprenant, la deuxième en donne le sens et la troisième les gloses LSQ.

- (7) a. Je veux autre achète (2)
Je veux en acheter un autre
 VOULOIR AUTRE ACHETER

- b. A 30 minute a mange fini (2)
Je mange en 30 minutes
 30 MINUTE MANGE FINI

Ces constructions sont très troublantes si on considère qu'elles ont été produites par des locuteurs ignorant la LSQ.

3ème partie

Si l'hypothèse que la surdité influence la production écrite des apprenants sourds est vraie, cela suppose qu'il existe des erreurs spécifiques à ces apprenants, autrement dit, un "français sourd". Après avoir fait une classification des erreurs contenues dans notre corpus, il nous a semblé nécessaire de nous assurer de la spécificité de ces erreurs en les comparant d'une part, à celles produites par les enfants dont le français est la langue première (L1) et d'autre part, à celles produites par des apprenants de français langue seconde (L2).

3.1 Type d'analyse

Les erreurs ont été codées par rapport à la phrase grammaticale se rapprochant le plus de celle du scripteur sourd. Nous avons relevé les catégories et/ou groupes de mots absents, en trop, mal employés ou mal placés.

Cette méthodologie pose certains problèmes; c'est pourquoi nous ne disposons pas encore de données quantifiées sur chaque type d'erreur. En effet, il arrive que plusieurs reformulations donc plusieurs codes soient possibles sans que le sens du texte ne permette d'opter pour l'une plutôt que l'autre. Ainsi, à partir de la phrase en (8a) *les garçons souvent bat avec les filles*, on peut arriver à deux reformulations: (8b) *"les garçons se battent souvent avec les filles"* ou (8c) *"les garçons battent souvent les filles"*. La première version entraîne le codage d'une omission de verbe pronominal et la seconde entraîne le codage d'une préposition en trop. Quand on choisit une version plutôt que l'autre, les données quantitatives se trouvent affectées.

De plus, une quantité importante de phrases ne sont pas analysables tellement les sources d'agrammaticalité semblent multiples. Ne pas tenir compte de ces

phrases risquerait d'invalider des données quantitatives sur la proportion d'un type d'erreur particulier.

Rappelons également que le but premier de cette recherche n'est pas de quantifier les erreurs afin de faire ressortir la moins bonne performance des Sourds (perspective de déficit) mais bien d'analyser les erreurs afin d'en comprendre le système sous-jacent. Ceci permettrait d'adapter plus efficacement l'enseignement du français aux besoins particuliers des apprenants sourds, la maîtrise de la langue de la communauté entendante étant essentielle pour leur assurer une bonne intégration et une plus grande participation au sein de la société.

Ainsi, les comparaisons que nous ferons avec les erreurs de L1 et de L2 seront essentiellement qualitatives.

3.2 Méthode de comparaison et description des corpus de L1 et L2

Nous avons relevé une série d'exemples de chaque catégorie d'erreur dans les différents groupes d'âge du corpus Français sourd. Pour procéder à une comparaison avec les erreurs de langue première et de langue seconde, nous avons eu recours principalement à des études présentant une analyse d'erreurs syntaxiques à partir de corpus de L1 ou de L2. Les caractéristiques des corpus dont se sont servis les divers auteurs sont présentées en (9).

En français langue première, plus de 2500 textes ont été analysés à travers diverses études; malgré tout, nous avons dû compléter ces données en utilisant le document du Ministère de l'Éducation du Québec qui précise les critères de correction pour les épreuves de français du primaire. Ce document fournit aussi plusieurs exemples d'erreurs diverses. Les corpus analysés en français langue

seconde semblent plus limités, et proviennent d'un nombre plus restreint d'individus mais les langues premières représentées sont très nombreuses et il semble que les erreurs y soient plus fréquentes vu le nombre de catégories d'erreurs relevées. Nous avons tout de même complété les données de L2 par l'analyse de quelques textes afin de ne pas avoir accès seulement à des phrases agrammaticales citées hors contexte. Nous avons donc recueilli 5 textes d'adolescents anglophones de 13-14 ans en immersion et 7 textes d'enfants de 5ème année du primaire de L1 diverses (vietnamien, arménien, syrien et espagnol).

Les typologies d'erreurs des divers auteurs n'étant pas nécessairement identiques à la nôtre, nous avons parfois reclassé les divers exemples selon notre propre classification; cependant, nous avons respecté la correction donnée par l'auteur.

Dans la comparaison entre les erreurs de français sourd (FS), L1 et L2, nous avons en premier lieu constaté la présence ou l'absence de chaque catégorie d'erreur dans chaque corpus puis nous avons tenté de déterminer si des erreurs appartenant à une même catégorie pouvaient avoir une même explication. Nous présentons en (10) un tableau récapitulatif des différents types d'erreurs observées en "français sourd", en langue première et en langue seconde.

(10)

TYPES D'ERREURS		FS	L1	L2
Préposition	omission	x	x	x
	en trop	x	x	x
	mauvais choix	x	x	x
Verbe	omission - être ou avoir	x	x	x
	confusion - être et avoir	x	x	x
	omission pro. (v. pro.)	x	x	x
	pro. en trop (v. pro.)	x	x	x
	mauvais temps	x	x	x
	choix de la personne	x		x
	mauvaise terminaison	x		x
Négation	absence de "ne"	x	x	x
Genre	-	x	x	x
Coordonnant	mal employé	x	x	
	en trop	x	x	
Comp. (que)	en trop	x	x	x
	omission	x	x	x
Déterminant	omission	x	x	x
	en trop	x	x	x
	mauvais choix	x	x	x
	confusion déf./indéf.	x	x	x
Pronom	confusion de personne	x	x	x
	ambigu	x	x	x
	pers. ok - mauvais pro.	x		x
	pro. relatif absent	x	x	x
	pro. sujet absent	x	x	x
	pro. complément absent	x	x	x
Choix de mots	pro. compl. en trop	x	x	x
	mauvais verbe	x	x	x
	mauvais nom	x	x	x
	mauvais adjectif qual.	x	x	x
	mauvais adverbe	x		x
	mauvais pro. relatif	x	x	x
	mauvais connecteur	x	x	
mauvaise catégorie	x	x	x	
Redondance		x		
Ordre des mots	position adjectif qual.	x		x
	position adverbe	x	x	x
	position pro. compl.	x	x	x
	complément du nom	x		
	position de "et"	x	x	
	position autre coord.		x	
	position compl. de verbe	x		x
P incomplète	SN complexe libre	x	x	x
	SN objet omis	x		
	absence de principale	x	x	x
Incorrigible		x		

3.3 Comparaison des erreurs de français sourd et de français langue première

Il est pour le moins étonnant de constater que la grande majorité des types d'erreurs relevés dans le corpus FS se trouvent aussi attestés en L1. On ne doit cependant pas conclure trop hâtivement que les problèmes qu'éprouvent les Sourds à l'écrit et ceux des enfants entendants en langue maternelle sont identiques.

Certaines erreurs sont en effet comparables. C'est le cas pour l'omission du *ne* dans la négation et du *que* complétif où on retrouve certains usages familiers à l'oral. L'utilisation du coordonnant *et*, la construction de relatives, la position du pronom clitique complément ainsi que certaines phrases laissées incomplètes représentent des difficultés que rencontrent autant les sourds que les enfants de langue maternelle française à l'écrit. Il en est de même pour certaines erreurs liées à la référence. De plus, deux types d'erreurs présents en FS mais non attestés dans les études de L1 consultées sont en fait des phénomènes connus dans l'acquisition de la langue orale chez les jeunes enfants: il s'agit de l'utilisation d'un pronom à la bonne personne, mais dans une mauvaise forme et d'erreurs de terminaisons verbales..Les erreurs qu'on relève chez les Sourds dans ces catégories

sont donc comparables à celles que produit un enfant dans l'acquisition de sa langue maternelle.

Toutefois, pour près de la moitié des types d'erreurs attestés en L1, il s'agit en fait d'une influence de l'oral sur l'écrit. On se retrouve ainsi très souvent devant un problème de norme et ce que les auteurs considèrent comme une erreur ne le serait pas dans certaines variantes du français québécois. C'est le cas de : *La famille à mon père* ou encore *J'ai resté l'air assez bête*. Le passage de l'oral à l'écrit entraîne aussi des erreurs de transcription, en particulier celle des pronoms clitiques compléments: ainsi la séquence *il l'a* en (11a) qui se prononce [ila] sera écrite *il a* (11b) par l'enfant, sans pronom clitique.

Dans ce souci de la norme qui caractérise en bonne partie les études de langue première, on retrouve bien les préoccupations du milieu scolaire dont l'objectif est effectivement d'enseigner à s'exprimer, à l'écrit, dans un français "correct et standard".

Les erreurs de construction de phrase en français sourd viennent rarement d'une influence du français oral. On retrouve cette influence tout au plus pour l'omission du *ne* dans la négation et l'absence du *que* complétif. Les erreurs des apprenants sourds ne relèvent donc pas d'un problème de norme, orale ou écrite, ce qui les distingue beaucoup des erreurs des enfants entendants.

D'autre part, en L1, lorsqu'il ne s'agit pas d'un problème de norme, les erreurs semblent souvent circonscrites à une structure précise. Par exemple, la coordination est mal maîtrisée et peut entraîner l'effacement maladroit de divers éléments: un déterminant, une préposition, le verbe *être* ou *avoir*, un pronom sujet ou le complémenteur *que*. Nous en donnons des exemple en (12)

- (12) a Voici ton menu pour le déjeuner diner souper (HL)
 b Si on travaille et on n'a pas d'argent...(SG)

Chez les scripteurs sourds, ces types d'erreurs sont plus généralisés, ils ne se retrouvent pas seulement dans une construction précise comme la coordination. Nous en donnons des exemples en (13)

- (13) a Tu dessines drapeau (1)
 b Il peu affectueux (2)

Les erreurs de temps de verbe diffèrent aussi entre les deux groupes. En langue première, on mentionne simplement les erreurs de concordances des temps; les autres erreurs rencontrées étant toutes homophoniques, elles sont plutôt classées comme erreurs d'orthographe. En français sourd, en plus des erreurs de concordance, on observe des confusions entre verbe infinitif et verbe conjugué et entre temps passé, présent et même futur. Nous en donnons un exemple en (14)

- (14) Le temps s'écoule, les enfants d'un bucheron grandiront, et un bucheron et sa femme vieillissaient...mais un bucheron a jeté sa chaise à dehors

Enfin, certains problèmes rencontrés en français sourd semblent inexistantes en langue première. Il s'agit en particulier de certaines erreurs d'ordre des mots:

Nous présentons en (15a) un cas où la position de l'adjectif est erronée

- (15) a Je regarde belle les lumières (2)

et en (15b) un cas de complément du nom où l'ordre est exactement inversé

(15) b *la chambre du lit de oreiller pour l'oreiller du lit de la chambre;*

Ce que nous avons appelé la redondance lexicale est aussi un phénomène non observé en L1 de même que certains problèmes de morphologie verbale sortant complètement du domaine de l'homophonie (par exemple, la forme *suis* est utilisée au lieu de *est*, le verbe *être* à la 3ème personne).

Deux autres types d'erreurs nous paraissent caractériser davantage les erreurs en FS qu'en L1: les difficultés dans l'utilisation des verbes pronominaux et les erreurs de choix de mots avec catégories grammaticales différentes. Ces types d'erreurs sont attestés en L1 mais par un exemple seulement et aucun auteur n'en parle comme d'une catégorie particulière alors que ces difficultés sont récurrentes en FS et persistent jusqu'à l'âge adulte. Nous en donnons des exemples en (16).

(16) a Je vais promener au chute au Montmonrency (4)

b Des souliers à talons grand (1)

Malgré le grand nombre de types d'erreurs attestés autant en FS qu'en L1, on peut conclure de cette comparaison que la majorité des erreurs que produisent les Sourds sont différentes de celles produites par les enfants entendants dans leur langue première. Nous arrivons à cette conclusion surtout à cause du fait que les phénomènes pouvant expliquer les erreurs en L1 ne peuvent expliquer celles produites en FS. Néanmoins, le tiers environ des types d'erreurs relevés reflètent des difficultés communes aux deux populations, ce ne sont pas des difficultés de passage d'un code à un autre mais plutôt des difficultés à maîtriser une langue..

3.4 Comparaison des erreurs de français sourd et de français langue seconde

Après avoir comparé les types d'erreurs observés en FS et en L1, examinons maintenant les erreurs produites par des apprenants de français langue seconde.

La grande majorité des types d'erreurs en FS se trouvent aussi attestés en L2. C'était le cas également en L1 mais cette fois, lorsqu'on examine de près les erreurs à l'intérieur de chaque catégorie, on peut se rendre compte qu'il s'agit presque toujours d'erreurs vraiment comparables.

En effet, pour une trentaine de catégories, les difficultés que rencontrent les scripteurs sourds et ceux de français langue seconde sont les mêmes. Elles concernent l'utilisation des prépositions, des verbes *être* et *avoir*, des verbes pronominaux, ainsi que la morphologie verbale, le genre, la négation et le complémenteur *que*. Les erreurs sont aussi semblables dans les deux groupes pour la plupart des sous-catégories ayant trait à l'utilisation des déterminants et des pronoms. Dans les erreurs de choix de mots, on observe en langue seconde un souci parfois excessif de la norme; par exemple, Li (1989) corrige la phrase *la fatigue part d'un seul coup* (que nous considérons correcte) par *la fatigue se dissipe d'un seul coup*. Mis à part ces erreurs qui n'en sont pas, on observe les mêmes difficultés chez les Sourds et les apprenants de L2 dans le choix des mots. On trouve par exemple des erreurs pour des mots phonétiquement ou graphiquement proches comme *montrer/monter* en FS et *prend/apprend* en L2 et des mots sémantiquement proches comme *dormi/endormi* en FS et *poser pourquoi/demander pourquoi* en L2. L'utilisation maladroite d'un mot appartenant à une catégorie autre que celle attendue dans le contexte (par exemple, un nom au lieu d'un verbe) est aussi un phénomène qu'on retrouve en L2. Enfin, les erreurs dans la position de l'adverbe, du complément de verbe ou du pronom complément et certains types de phrases incomplètes, SN complexe et subordonnée sans principale, reflètent des difficultés semblables dans les deux populations.

Quelques catégories d'erreurs sont attestées en FS et en L2 sans être en tous points comparables. Dans les erreurs de temps de verbe, on peut observer en L2 comme en FS l'utilisation de l'infinitif au lieu d'un verbe conjugué et vice versa. On observe aussi des erreurs classiques de temps, passé/présent, et

d'aspect, imparfait/passé composé mais les confusions entre temps passé, futur et présent restent particulières aux scripteurs sourds.

En ce qui concerne les erreurs dans l'utilisation des pronoms, celles de FS et de L2 se distinguent partiellement. On observe dans les deux groupes des confusions de genre (*il/elle*) mais en L2, on ne trouve pas de confusion entre la 1ère et la 3ème personne comme en FS. D'autre part, en L2, certains exemples avec pronoms compléments absents ou en trop présentent une influence du français oral telle que décrite en L1 pour cette même catégorie mais qu'on n'observe pas en FS. Enfin, parmi les erreurs dans la position de l'adjectif, l'ordre ADJ.+DET.+N. semble spécifique aux scripteurs sourds.

En dernier lieu, quelques catégories d'erreurs attestées en FS ne le sont pas en L2. L'utilisation du coordonnant *et* ne pose pas de problème en L2, donc aucun *et* n'est en trop, mal employé ou mal placé alors que ces erreurs sont présentes autant en FS qu'en L1. Il est possible que cette absence de difficulté soit liée à l'âge des sujets dans les corpus de L2. En effet, les sujets des études de L2 sont plutôt des adultes ou des adolescents, ceux de L1 sont presque tous des enfants de l'école primaire.

Il ressort nettement de cette comparaison entre les erreurs observées en français sourd et celles observées en L2 que la majorité de ces erreurs sont communes aux deux populations et ne sont que très peu soumises à une influence de la langue orale. Les difficultés des Sourds à maîtriser le français sont donc très proches de celles que rencontrent les apprenants de langue seconde et produisent la plupart du temps les mêmes effets, c'est à dire les mêmes erreurs. Celles-ci se distinguent d'ailleurs en grande partie des erreurs produites par de jeunes apprenants dont le français est la langue première.

4ème partie.

Il ressort du tableau en (10) que seulement 4 types d'erreurs sont spécifiques aux sourds :

- redondance lexicale

(17) Travailler avec ses mains manuelles (5)

- mauvais ordre des mots dans un complément du nom

(18) Proche à la maison voisin des jardins (4)

Proche des jardins de la maison du voisin

- omission d'un SN objet

(19) Je vais acheter chez dépanneur (2)

- incorrigible

Alors que les 3 premiers types font référence à une seule erreur, le quatrième correspond à un cumul d'erreurs. En effet, nous avons considéré comme incorrigibles des UC qui sont soit pratiquement incompréhensibles à la première lecture, soit codées différemment par plusieurs correcteurs.

Nous avons donc ici une différence sans doute plus quantitative que qualitative mais cette quantité a un effet sur la compréhensibilité des phrases, voire même des textes. Nous avons inclus dans notre titre une phrase codée incorrigible, nous donnons en (20) 3 autres exemples.

- (20) a. *Je travaillent balaie la porpre (2)*
 b. *Quand fin manger va voir où manger au tire de sucre deux fois (2)*
 c. *J'aime mange son délicieuse au gâteau (2)*

Ces UC incorrigeables nous ont posé beaucoup de problèmes. Nous avons constaté qu'elles sont exclues de l'analyse dans la plupart des études, sans doute tout simplement parce que l'on est jamais sur de les interpréter correctement.

Nous nous sommes donné le défi de ne pas écarter ces productions de notre analyse et même de tenter de les expliquer, étape indispensable si l'on veut passer à des stratégies de correction.

4.1 Corpus

Pour faire l'analyse des UC incorrigeables, il était impensable dans un premier temps de prendre l'ensemble du corpus en considération. Nous avons donc constitué un corpus restreint. Le corpus utilisé ici est un sous-ensemble du corpus "français sourd". Nous avons choisi de ne retenir que des textes écrits par les apprenants du deuxième groupe d'âge (9 à 11 ans) dont au moins un texte comportait minimalement 50% d'UC incorrigeables. Nous avons ainsi constitué un corpus de 12 textes. Le corpus comprend 497 mots que l'on peut diviser en 91 UC.

Avant de décrire notre démarche, nous allons présenter ici deux des textes de ce corpus restreint.

- (21) a. *J'aime mange sont délicieuses au gâteau. Je donne les fleurs à printemps. Maman boit sont l'orange dans la maison. Je travaillent balaie la porpre. Je sens contente les fleurs. (2)*

- b. Chat achetés à dame Dania. J'aime beaucoup. Le noir beau plus
Papa maman oui chat pour Dania. (2)

4.2 Démarche

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

D'une part, nous avons demandé à 9 personnes que nous allons appeler "correcteurs" de lire les textes et nous leur avons donné la consigne suivante :

(22) "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.)

Les correcteurs que nous avons choisis sont 3 enseignantes de français langue première, 3 enseignantes de français langue seconde et trois intervenantes auprès de personnes sourdes, qui connaissent très bien la langue des signes québécoise. 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 . 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 la LSQ pour communiquer. Nous avons choisi des intervenantes ayant une excellente connaissance de la LSQ parce que nous faisons l'hypothèse énoncée précédemment que la surdité influence la production langagière (donc la production en français écrit) et qu'on peut avoir une idée de cette influence en

prenant en considération la LSQ qui est un reflet de la façon spécifique aux sourds d'encoder l'information. Nous pensions que les correcteurs ayant une excellente maîtrise de la LSQ auraient autant de facilité à interpréter les textes que les enseignants habitués à cette tâche.

D'autre part, 3 chercheurs de l'équipe ont réécrit les textes eux-mêmes, en respectant la même consigne que les correcteurs. Ils ont ensuite comparé leurs corrections et se sont entendus sur une interprétation unique

4.3 Analyse

Dans l'analyse des corrections, nous avons dissocié les différences de forme et les différences de sens dans les jugements des correcteurs.

Nous avons d'abord traité les unités de communication dont les interprétations étaient absolument identiques chez tous les correcteurs.

(23) Son les yeux est noir (2)
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 de mots était différent sans pour autant que cela modifie le sens n'ont pas été considérés comme différentes.

(24) A 30 minute a mange fini. (2)
 - *J'ai fini de manger après 30 minutes.*
 - *Après 30 minutes, j'ai fini de manger.*

Les UC dont les interprétations étaient sémantiquement équivalentes n'ont pas non plus été considérés comme différentes.

- (25) gros pierre est idée une diète de chocolat de mince. (2)
 - *Gros Pierre a l'idée de suivre une diète en prenant des chocolats-minceur*
 - *Gros Pierre a alors l'idée d'une diète au chocolat amincissant.*
 - *Gros Pierre a l'idée de suivre une diète-minceur au chocolat.*

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 au niveau lexical, référentiel ou temporel.

- (26) Niveau lexical

porpre (2)
 - *propre*
 - *porte*

- (27) Niveau référentiel

Chat achetes à dame Dania. (2)
 - *Dame Dania veut acheter un chat.*
 - *J'achète un chat chez madame Dania.*
 - *Un chat a été acheté d'une dame pour Dania.*
 - *On achète un chat pour le donner à Dania*

- (28) Niveau temporel

Je vais allé cabane à sucre (2)
 - *Je suis allé à la cabane à sucre.*
 - *Je vais aller à la cabane à sucre.*

Enfin, nous avons regroupé les cas où le sens des corrections était différent.

- (29) Différence de sens

Le chien très grand vite. (2)
 - *Le chien grandit très vite.*
 - *Le chien est très grand et vite.*

4.4 Résultats

Tout d'abord, nous n'avons pas relevé de différences notables entre les trois groupes de correcteurs, c'est-à-dire qu'aucun ne s'avère plus habile qu'un autre à comprendre et à interpréter ce genre de textes.

→ Pour trois textes, chacune des UC a eu plusieurs corrections. Nous donnons un exemple en (30).

- (30) La oeuf un chocolat mange
 Vendredi un Lundi oeuf
 Chocolat oeuf Lundi.
 La maman ou Papa à oeuf aevc. (2)
 - *Je mange un oeuf en chocolat.*
Vendredi, je dois attendre. Lundi, j'aurai un oeuf.
Lundi j'ai eu un oeuf en chocolat.
Maman ou papa avait un oeuf.
 - *Je mange l'oeuf en chocolat*
J'ai eu des oeufs en chocolat vendredi et lundi.
Maman et papa ont aussi des oeufs.

Des 91 unités de communication du corpus restreint, 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, ~~au niveau temporel ou au niveau référentiel ou au niveau lexical ou encore des différences de sens.~~

Pour 11 UC, il n'y a eu aucune correction identique sémantiquement entre le groupe des chercheurs et les correcteurs. Ces énoncés ont tous la particularité de présenter un cumul d'erreurs. Prenons l'exemple (31).

- (31) Chat achetes à dame Dania (2)

À la première lecture cette UC présente un problème de sujet (*chat* ne peut être le sujet de *achetes* 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 notre interprétation comme plus acceptable que celle des correcteurs, 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 employées, avant de chercher un autre mot qui semblerait plus approprié (voir exemple (26)). ^(comme l'exemple de PORPRE en St) Cela se justifie par le fait que les apprenants sourds font souvent des inversions de lettres.

Nous savons que les apprenants sourds ont 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 adverbes, 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 informations temporelles contenues ailleurs que sur les verbes comme déterminantes des temps verbaux. Reprenons l'exemple (28). Si on considère l'énoncé de façon isolée, il n'y a aucune raison pour rejeter l'emploi du futur ^{RAPPROCHÉ} 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*).

Dans le cas où il y a omission d'un des constituant de la phrase (complément, sujet, etc.), une troisième stratégie consisterait à référer 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 textuelle pourraient ainsi être évitées. Prenons l'exemple (32)

(32) Je donne les fleurs à printemps (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

Dans cette communication, nous avons d'une part, essayé d'identifier des facteurs pouvant influencer la production écrite des apprenants sourds et d'autre part, nous avons tenté de préciser dans quelle mesure cette production était spécifique.

En termes d'influence, nous avons fait l'hypothèse que la connaissance de la LSQ devrait favoriser une meilleure performance en français écrit. Nos données nous ont cependant amenés à constater qu'il n'y a pas de différence significative entre les scripteurs qui connaissent la LSQ et ceux qui ne la connaissent pas.

Ces résultats pourraient s'expliquer par la non prise en compte de la connaissance de la LSQ dans le système scolaire québécois. En fait, il semblerait que ce soit plutôt la surdité qui influence la production écrite des apprenants sourds. Si cette dernière hypothèse est vraie, on s'attendrait à pouvoir isoler des spécificités dans les textes des sourds et même à parler de "français sourd". En comparant les erreurs relevées dans notre corpus et celles produites par des apprenants de langue première et de langue seconde, nous avons montré que les spécificités que nous recherchions existaient réellement, mais en nombre très limité. Une de ces spécificités correspond aux énoncés que nous avons étiquetés incorrigeables. Ces énoncés se caractérisent par un cumul d'erreurs qui les rend plus difficiles à interpréter que n'importe quel énoncé erroné de L1 ou de L2. Cependant l'élaboration de stratégies de correction pourrait fournir un outil utile aux enseignants. Quant à la question "Existe-t-il un français sourd ?", nous ne sommes pas encore à même d'y répondre puisque la spécificité des textes des scripteurs sourds semble plus tenir au cumul d'erreurs qu'à la nature de ces erreurs. Il n'en reste pas moins que nous avons montré que certaines erreurs étaient spécifiques et que, pour cette raison, il faut poursuivre la recherche.

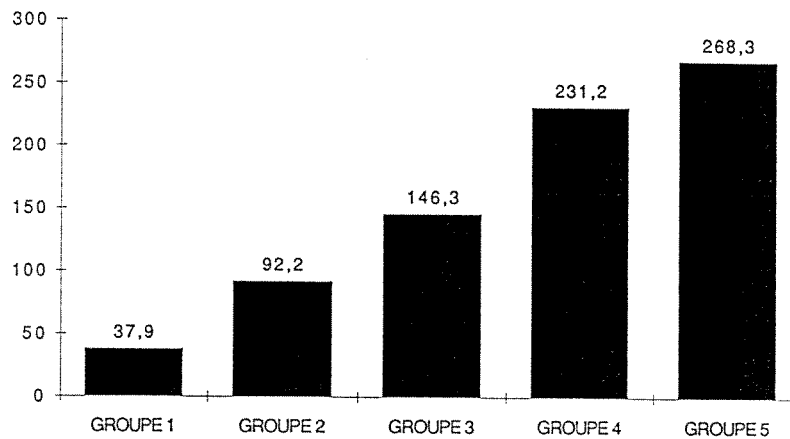
"Je jaune le taxi alle les villes" Peut-on expliquer le français écrit par les apprenants sourds ?

Daniel Daigle, Colette Dubuisson et Marie Nadeau

UQAM

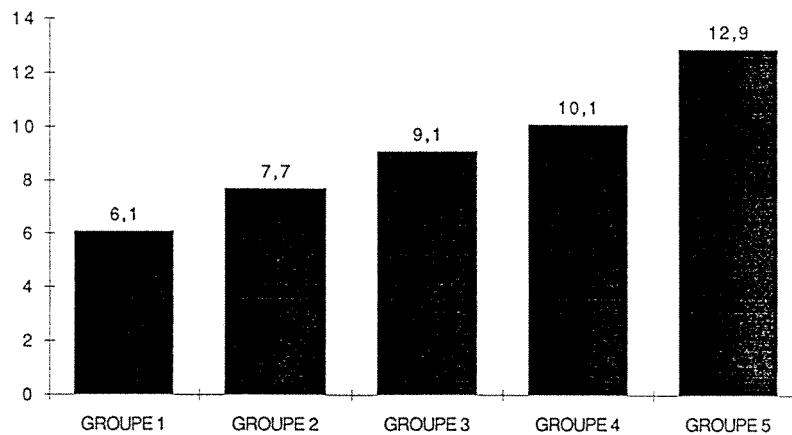
(1)

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



(2)

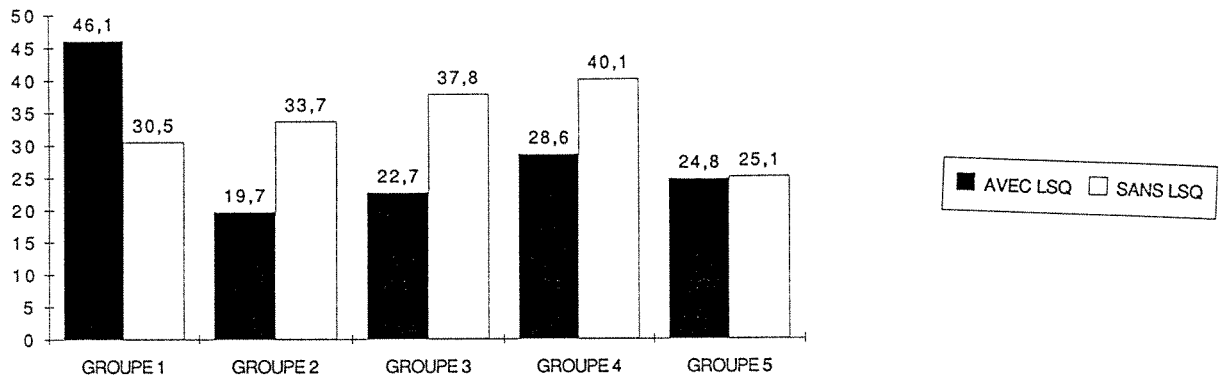
Nombre moyen de mots par UC selon le groupe d'âge



(3) Mes frères et moi amusons beaucoup avec Isabelle et son frère -2-

(4) Ma mère qui prépare le souper. Je t'aide beaucoup. -3-

(5) Pourcentage moyen d' UC grammaticales selon le groupe d'âge



(6) Dinoreuil yeux petits deux.
nez petit un.
cou grand un.
corps grand un.
Pattes petits deux.
Queue grand un.
mange souris.
marche lentemt. -2-

(7) a. Je veux autre achète -2-
Je veux en acheter un autre
b. A 30 minute a mange fini -2-
Je mange en trente minutes

(8) a les garçons souvent bat avec les filles
b les garçons se battent souvent avec les filles
c les garçons battent souvent les filles

(9) Caractéristiques des corpus de L1 et L2 des études consultées

AUTEURS	TYPE DE CORPUS	NOMBRE DE TEXTES	NOMBRE DE SUJETS	ÂGE OU NIVEAU SCOLAIRE	L1 DES SUJETS
Huot-Lemonnier et Morin 1992	L1	1221	407	8, 10, 12 ans	français
Lafontaine, Dubuisson et Emirkanian 1982	L1	1060	350	2° à 6° primaire	français
Guillemette 1992	L1	281	95	3° et 6° primaire	français
Paret 1992	L1 et L2	155	155	secondaire 2 à 5	37% français 63% autres
Li 1989	L2	48 textes, 33 enreg. oraux	13	17 ans	chinois
Pietropaolo-Saura et Roffé 1985	L2	enreg. oraux	5	adultes	espagnol
De Heredia 1983	L2	enreg.oraux	5	adultes	arabe,espagnol, portugais, malien

(10)

TYPES D'ERREURS		FS	L1	L2
Préposition	omission	x	x	x
	en trop	x	x	x
	mauvais choix	x	x	x
Verbe	omission - être ou avoir	x	x	x
	confusion - être et avoir	x	x	x
	omission pro. (v. pro.)	x	x	x
	pro. en trop (v. pro.)	x	x	x
	mauvais temps	x	x	x
	choix de la personne	x		x
	mauvaise terminaison	x		x
Négation	absence de "ne"	x	x	x
Genre	-	x	x	x
Coordonnant	mal employé	x	x	
	en trop	x	x	
Comp. (que)	en trop	x	x	x
	omission	x	x	x
Déterminant	omission	x	x	x
	en trop	x	x	x
	mauvais choix	x	x	x
	confusion déf./indéf.	x	x	x
Pronom	confusion de <u>personne</u>	x	x	x
	ambigu	x	x	x
	pers. ok - mauvais pro.	x		x
	pro. relatif absent	x	x	x
	pro. sujet absent	x	x	x
	pro. complément absent	x	x	x
	pro. compl. en trop	x	x	x
Choix de mots	mauvais verbe	x	x	x
	mauvais nom	x	x	x
	mauvais adjectif qual.	x	x	x
	mauvais adverbe	x		x
	mauvais pro. relatif	x	x	x
	mauvais connecteur	x	x	
	mauvaise catégorie	x	x	x
	Redondance		x	
Ordre des mots	position adjectif qual.	x		x
	position adverbe	x	x	x
	position pro. compl.	x	x	x
	complément du nom	x		
	position de "et"	x	x	
	position autre coord.		x	
	position compl. de verbe	x		x
P incomplète	SN complexe libre	x	x	x
	SN objet omis	x		
	absence de principale	x	x	x
Incorrigible		x		

- (11) a. il l'a
b. il a
- (12) a. Voici ton menu pour le déjeuner diner souper (HL)
b. Si on travaille et on n'a pas d'argent...(SG)
- (13) a. Tu dessines drapeau -1-
b. Il peu affectueux -2-
- (14) Le temps s'écoule, les enfants d'un bucheron grandiront, et un bucheron et sa femme vieillissaient...mais un bucheron a jeté sa chaise à dehors-5-
- (15) a. Je regarde belle les lumières -2-
b. la chambre du lit de oreiller -3-
l'oreiller du lit de la chambre;
- (16) a. Je vais promener au chute au Montmonrency -4-
b. Des souliers à talons grand -1-
- (17) Travailler avec ses mains manuelles -5-
- (18) Proche à la maison voisin des jardins -4-
- (19) Je vais acheter chez dépanneur -2-
- (20) a. Je travaillent balaie la porpre -2-
b. Quand fin manger va voir où manger au tire de sucre deux fois -2-
c. J'aime mange son délicieuse au gâteau -2-
- (21) a. J'aime mange sont délicieuses au gâteau. Je donne les fleurs à printemps. Maman boit sont l'orange dans la maison. Je travaillent balaie la porpre. Je sens contente les fleurs. -2-
b. Chat achetes à dame Dania. J'aime beaucoup. Le noir beau plus Papa maman oui chat pour Dania. -2-
- (22) 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.)
- (23) Son les yeux est noir -2-
Ses yeux sont noirs
- (24) A 30 minute a mange fini. -2-
- J'ai fini de manger après 30 minutes.
- Après 30 minutes, j'ai fini de manger.
- (25) gros pierre est idée une diète de chocolat de mince.-2-
- Gros Pierre a l'idée de suivre une diète en prenant des chocolats-minceur
- Gros Pierre a alors l'idée d'une diète au chocolat amincissant.
- Gros Pierre a l'idée de suivre une diète-minceur au chocolat.
- (26) Niveau lexical
porpre -2-
- propre
- porte

- (27) Niveau référentiel
Chat achetés à dame Dania. -2-
- Dame Dania veut acheter un chat.
- J'achète un chat chez madame Dania.
- Un chat a été acheté d'une dame pour Dania.
- On achète un chat pour le donner à Dania
- (28) Niveau temporel
Je vais aller à la cabane à sucre -2-
- Je suis allé à la cabane à sucre.
- Je vais aller à la cabane à sucre.
- (29) Différence de sens
Le chien très grand vite. -2-
- Le chien grandit très vite.
- Le chien est très grand et vite.
- (30) La omelette un chocolat mange
Vendredi un Lundi omelette
Chocolat omelette Lundi.
La maman ou Papa à omelette avec. -2-
- Je mange un omelette en chocolat.
Vendredi, je dois attendre. Lundi, j'aurai un omelette.
Lundi j'ai eu un omelette en chocolat.
Maman ou papa avait un omelette.
- Je mange l'omelette en chocolat
J'ai eu des omelettes en chocolat vendredi et lundi.
Maman et papa ont aussi des omelettes.
- (31) Chat achetés à dame Dania (2)
- (32) Je donne les fleurs à printemps (2)

Bibliographie

Caselli, C. 1983. Communication to language: Deaf children's and hearing children's development compared. *Sign Language Studies* 39, pp. 113-144

Charron, F. et L. Petit 1991, Les premiers signes acquis par les enfants sourds en langue des signes québécoise (LSQ): Comparaison avec les premiers mots, *RQLTA*, vol. 10 no 1, pp. 71-123.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques, 1992, Précisions sur les critères de correction utilisés pour les épreuves de français écrit de 3^{ème} et 6^{ème} année du primaire, 38 p. (ISBN; 2-550-23184-8)

LAFONTAINE L., DUBUISSON C. et EMIRKANIEN L., 1982, "Fot s'avoir écrire": les phrases mal construites dans les textes du primaire, revue de *l'Association québécoise de Linguistique*, vol 2 n^o 2, pp.81-90.

PIETROPAOLO-SAURA B. et ROFFE M., 1985, Analyse différentielle et analyse des erreurs: un nouveau regard, *Bulletin de l'ACLA*, vol 7 n^o 1, pp.47-55.

PARET M.-C., 1992, L'hétérogénéité de la maîtrise de la syntaxe dans les classes pluriethniques du secondaire, *Actes DFLM*, ch.18 pp.135-141,.

PARET M.-C., 1992, Constructions et difficultés syntaxiques d'élèves de classes hétérogènes, *Études de linguistique appliquée*, n^o 87 pp.77-89.

HUOT-LEMMONNIER F. et MORIN J.Y., 1992, Les anomalies syntaxiques dans des textes d'élèves de 8 à 12 ans, *Actes DFLM*, pp.129-134.

DE HEREDIA C., 1983, Les parlers français des migrants, dans: FRANCOIS F., "*J'cause français, non?*", Maspéro, pp.95-125.

LI L., 1989, *Les erreurs des étudiants chinois dans l'apprentissage du français*, Centre international de recherche sur le bilinguisme, *publication B-169*, 96 pages.

Guillemette S., 1992, La syntaxe, un défi de taille!, *Communication présentée au congrès de l'Association Québécoise des Professeurs de Français (actes à paraître)*.

DUBUISSON C. et M. NADEAU, 1993,

CHARROW 1975,

LACERTE 1989

VINCENT-DURROUX 1991, Glossa

NADEAU, M., DUBUISSON, C., GELINAS-CHEBAT, C., 1991. revue de l'ACLA

NADEAU et al. 1992 OPHQ (actes à paraître)

DAIGLE, D., DUBUISSON, C., GERMAIN, C., 1993, ACLA

LENTIN, Laurence, 1972, Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans, éd. ESF, 227 p.

MERESSE-POLAERT, Janine, 1969, Etude sur le langage des enfants de six ans, Delachaux et Niestlé, 159 p.