

*Les travaux de nombreux chercheurs démontrent l'importance de la conscience phonologique dans l'activité de lecture.*

*Il semble que la voie d'accès directe au mot écrit ne soit que la conséquence d'un apprentissage et d'une imprégnation.*

*Par contre, la voie d'accès phonologique est prépondérante chez les enfants en cours d'apprentissage de la lecture.*

*Il semble par ailleurs que la syllabe constitue une réalité physiologique, alors que la conscience de la structure phonologique de la parole n'est possible que grâce à un découpage de la langue de type alphabétique, et est donc le résultat d'un apprentissage.*

*Avec un petit groupe d'enfants sourds profonds non-oralisants, nous nous appuyons sur la syllabe (avec le LPC) pour essayer de développer une conscience phonologique.*

Anna FRANCO  
Orthophoniste

Elsa PORTE  
Institutrice spécialisée

C.R.S. du Clos Chauveau  
9, rue Fort de la Motte Giron  
21000 DIJON

# PEUT-ON DÉVELOPPER UNE CONSCIENCE PHONOLOGIQUE CHEZ L'ENFANT SOURD PROFOND A L'AIDE DU Langage Parlé Complété (LPC) ?

par Anna FRANCO et Elsa PORTE

**Mots-Clés :** Apprentissage - Lecture - Surdité - Enseignement - Enfant (de 3 ans à 12 ans). Conscience phonologique - L.P.C.

L'apprentissage de la lecture à des sourds profonds non oralisants, ou plutôt leur entrée dans la langue écrite, nous pose de nombreux problèmes depuis des années.

L'arrivée de la LSF (Langue des Signes Française) dans notre établissement a réorienté nos options d'apprentissage de la lecture, qui étaient, autrefois, fortement axées sur des méthodes phonétiques, entre autres celle de Madame Borel-Maisonny\*. Nous nous sommes emparées de la méthode globale qui, alliée à la LSF, semblait constituer la voie royale pour créer, chez le petit sourd profond, un lexique interne à deux facettes.

Les limites d'une telle méthode nous sont vite apparues. D'une part se posait le problème des "petits mots" et des flexions (nominales ou verbales), intraduisibles de façon littérale en LSF et indispensables en français. D'autre part, l'écriture du français devenait une écriture purement logographique. Les enfants étaient obligés de mémoriser des formes totalement arbitraires et en même temps fort complexes, et l'effort de mémoire que cela supposait était largement au-dessus de leurs possibilités. Il nous fallait leur donner un outil d'analyse.

Dans cette optique, le LPC nous a paru être un système économique de mise en mémoire. Nous l'avons allié à un tableau de graphies des sons de la langue (celui de la "méthode en couleurs" de Gattegno\*\*, dans le but de proposer aux enfants privés de langage oral un système cohérent d'analyse et de stockage des mots écrits.

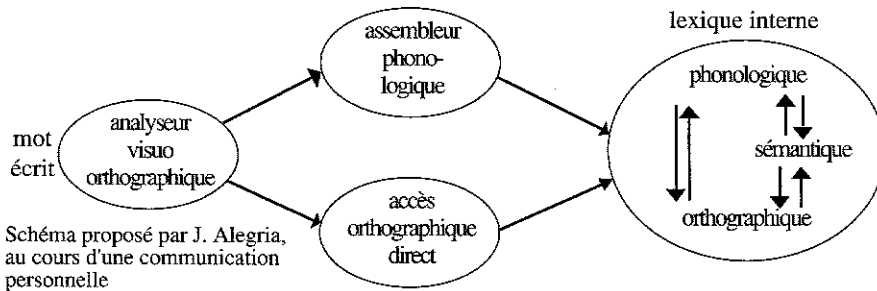
Certains travaux de J. Alegria et coll., dont nous avons pris connaissance vers les années 89-90, nous ont apporté le substrat théorique qui nous manquait. D'après ces tra-

\*1978

\*\*1972

vaux, il semble que la phonologie soit indispensable à une lecture efficace. En lecture, deux voies d'accès dans le lexique sont possibles: la voie directe, ou accès orthographique direct, et la voie phonologique.

Figure 1



La voie directe ou accès orthographique direct permet d'identifier le mot grâce à un appariement de la forme écrite avec la représentation orthographique du mot correspondant qui se trouve stockée dans la mémoire. L'autre voie d'accès à la signification du mot est indirecte. C'est la voie phonologique. Ici, le mot est d'abord analysé en unités minimales, pour être ensuite apparié avec sa représentation phonologique stockée en mémoire.

On aboutit ainsi, par des voies différentes, à une référence au lexique interne du sujet. Chez le lecteur efficace, les deux systèmes coexistent. La voie directe est l'accès privilégié pour les mots fréquents. L'assembleur phonologique reste fondamental, même chez un bon lecteur, pour les mots rares ou longs.

La méthode globale, alliée à la LSF, ne permet l'accès à la signification que par la voie directe. Nous espérons pouvoir, à l'aide du LPC, faire utiliser l'assembleur phonologique aux enfants sourds non-oralisants.

Des recherches menées par J. Alegria et d'autres chercheurs ont démontré l'importance du code phonologique dans la lecture. Des expériences\* conduites sur des enfants de 4 à 7 ans ont mis en évidence que la syllabe est une réalité acoustique alors que le phonème est le résultat de l'apprentissage du code alphabétique: à 4 ans, les enfants ne sont pas capables de compter le nombre de phonèmes présents dans un mot, pas plus qu'ils ne sont capables, dans une série de petits mots (tels que sac, bac, lac), d'analyser "ce qui a changé". A 7 ans, après un an d'apprentissage de la lecture, la plupart des enfants réussissent ces mêmes épreuves.

\*Alegria, 1989

Par-contre, les enfants d'âge préscolaire se montrent capables de compter les syllabes d'un mot. Il semble que la syllabe constitue une réalité physiologique, repérable sur le plan acoustique par des variations d'intensité sonore.

D'autre part, des épreuves testant la mémoire à court terme, et faisant ressortir l'utilisation ou non de la phonologie dans l'activité mnésique, ont été proposées à des populations de sourds, afin d'évaluer la possibilité de développer un code phonologique en l'absence d'informations acoustiques pertinentes. Les expérimentateurs\*\* ont distingué les sourds ayant une parole intelligible, et les sourds inintelligibles, mais n'ont pas fait intervenir des variations de degré de surdité: il s'agissait de sourds profonds. Chez les sourds profonds intelligibles, les résultats démontrent la présence et l'utilisation d'un code phonologique, plus marquées chez ceux qui ont été entraînés au LPC.

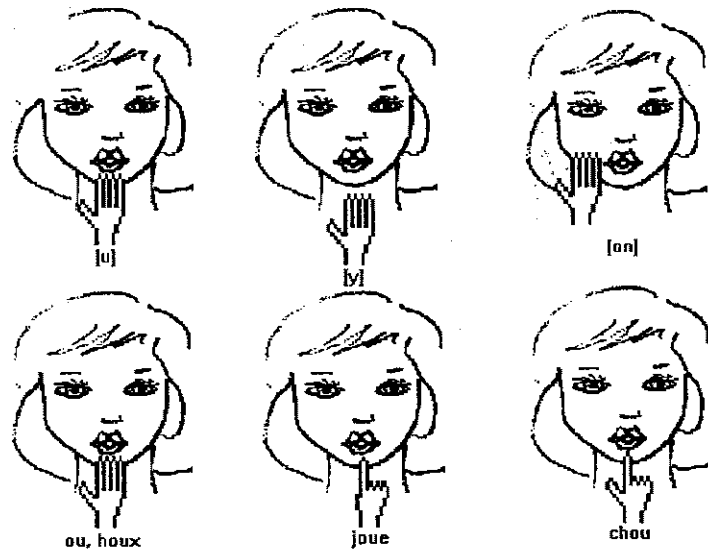
\*\*Alegria et al., 1992

Quant aux sourds peu ou pas intelligibles, ils ne semblent pas faire appel à une phonologie interne pour stocker des éléments linguistiques. Pour eux, les éléments pertinents sont plutôt d'ordre visuel.

Ces données à l'appui, nous avons décidé d'utiliser le LPC pour essayer de développer cette conscience phonologique chez les enfants sourds profonds non-oralisants.

Le LPC met, dans un premier temps, l'accent sur la syllabe, et donne ainsi aux élèves sourds, de façon visuelle, une information comparable à celle que les entendants ont, très tôt par la voie auditive. Nous espérons arriver avec les enfants, par des opérations de recouplement, à une analyse plus fine de la parole, à savoir le phonème. En effet, l'enfant apprend, par le LPC, à opposer (cf exemples figure 2 page 30).

Figure 2



La porte est ainsi ouverte au développement d'un système phonologique, dont les supports sont à la fois d'ordre graphique (alphabétique) et d'ordre gestuel (configuration de la main et rythmicité du mouvement, position des lèvres, prise de conscience du caractère vibratoire, etc..)

En même temps (et contrairement à ce qui se passe naturellement chez l'enfant entendant où le code phonologique est post-lexical) l'on crée un lexique interne, possédant les autres caractéristiques décrites par J. Alegria (Figure 1): l'aspect sémantique est donné, chaque fois que cela est possible et suffisant, par la LSF, ou développé par tous les moyens classiques. L'aspect orthographique est sous-tendu conjointement par le LPC, la lecture labiale et le tableau de graphies des sons.

A partir de ces réflexions, nous avons mis en oeuvre une démarche pédagogique avec un groupe de quatre enfants (actuellement âgés de 9 ans), sourds profonds 3ème groupe congénitaux, et sans communication orale\*. A leur arrivée dans l'établissement, à l'âge de 6 ans, ils n'avaient pas développé de moyen de communication fonctionnel.

Pendant deux années scolaires, ils ont eu un apprentissage systématique des clés du LPC. Durant cette étape, ils ont été soumis à un entraînement intensif au LPC à partir de syllabes, puis de mots et de non-mots. Il leur était demandé de les retrouver dans une liste, puis d'être capables de les écrire sous dictée.

Les enfants ont également été entraînés à lire les items en se servant eux aussi du LPC. Cette auto-utilisation du LPC a été motivée par le souci de pouvoir vérifier les capacités des élèves à se livrer à une activité analytique du mot dans le cadre de l'apprentissage de la lecture (puisque la LSF ne nous permet de vérifier que le sens global, et que les performances orales des enfants interdisaient tout recours à une lecture à haute voix). Au terme de ces deux années scolaires, les élèves possédaient quelques clés, et surtout ils avaient une compréhension sûre du code avec une automatisation du geste, un réflexe face à la syllabe écrite. Le lexique interne était cependant peu développé.

A partir de la troisième année, nous appuyant sur les acquis antérieurs, nous avons pu accélérer l'apprentissage des clés, et nous avons introduit progressivement les graphies complexes. Il nous a semblé important (et possible à ce stade) de placer ces enfants sourds dans une situation comparable à celle des entendants. Pour cela, nous avons utilisé un livre de lecture de Cours Préparatoire, et présenté, assez rapidement, des petits textes mettant en scène des personnages du livre. Ces textes, écrits à partir du vocabulaire et des structures syntaxiques étudiées, ont permis aux enfants d'avoir une véritable activité de lecture-plaisir. Conjointement, l'utilisation de la LSF s'est intensifiée notablement, avec pour objectif le développement d'une véritable compétence linguistique primaire permettant la constitution de l'enrichissement du lexique interne indispensable à une lecture efficace et fonctionnelle.

Au cours de cette quatrième année, nous constatons que la corrélation entre ortho-

\*voir audiogrammes et renseignements sur les enfants en annexe.

graphe et LPC est presque automatique. La prise de conscience de la nature segmentale de la parole, en rapport avec la compréhension du système alphabétique, semble se faire de façon satisfaisante. Les enfants ont créé et automatisé des liens entre les clés du LPC (avec leurs composantes labiales) et des lettres ou groupes de lettres.

Par ailleurs, leur auto-utilisation du LPC provoque et soutient une expression orale rudimentaire.

Enfin, on observe de plus en plus fréquemment (notamment lors des dictées en LPC) des processus d'identification des mots en l'absence de tout support écrit: l'enfant reçoit un mot oralisé et codé, et fait immédiatement le lien avec son lexique interne par le biais de la LSF. Il en retrouve alors simultanément le sens et l'orthographe.

Ainsi, les premières observations sont encourageantes. Cependant, notre méthodologie se heurte largement à l'absence de lexique interne, au retard de langage phéno-ménal, et aux problèmes de comportement et d'attention dont souffrent ces enfants. Enfin, notre interrogation demeure: un enfant sourd profond congénital et non-oralisant peut-il acquérir une conscience phonologique, et si oui, de quelle nature?

## Annexe

V. (né en 1982), F., D. et E. (nés en 1983). Ces quatre enfants ont été admis dans l'établissement en 1989. Ils avaient reçu une éducation précoce, soit en établissement spécialisé, soit en centre spécialisé avec une intégration en maternelle.

La surdité a été dépistée relativement tôt, et tous quatre ont été appareillés avec des contours à un âge précoce. L'un des enfants est atteint de troubles associés, dont une division palatine. Un autre a été jugé instable et immature à l'arrivée dans l'établissement. Enfin, un troisième enfant avait, à l'admission, un comportement caractériel et refusait de communiquer.

Figure 3

Audiogramme de l'enfant V

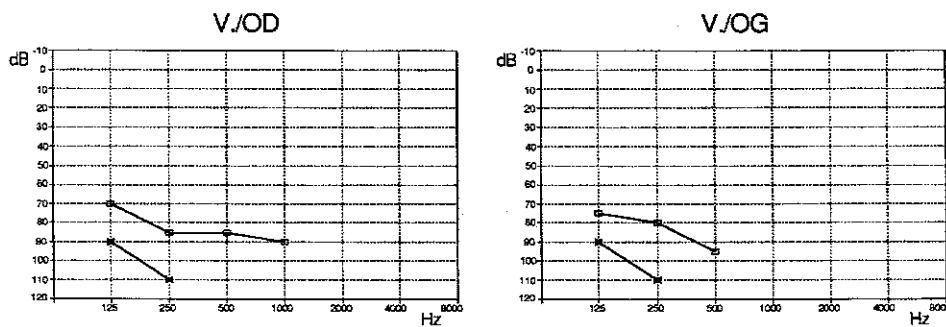


Figure 4

Audiogramme de l'enfant F

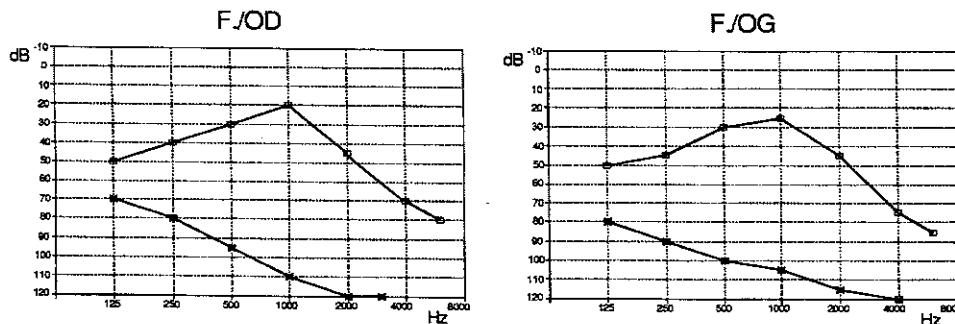


Figure 5

Audiogramme de l'enfant D

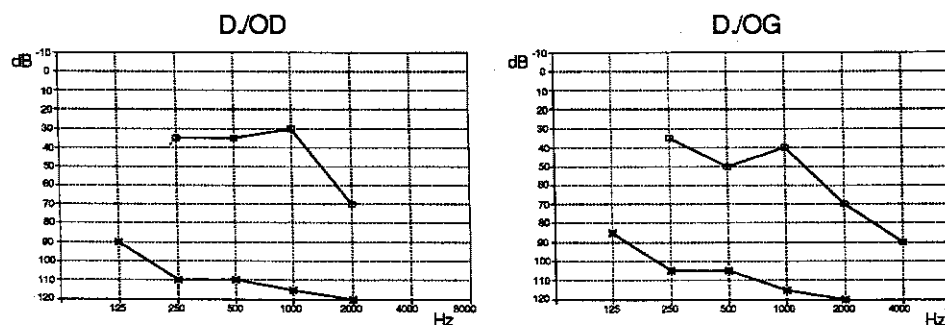
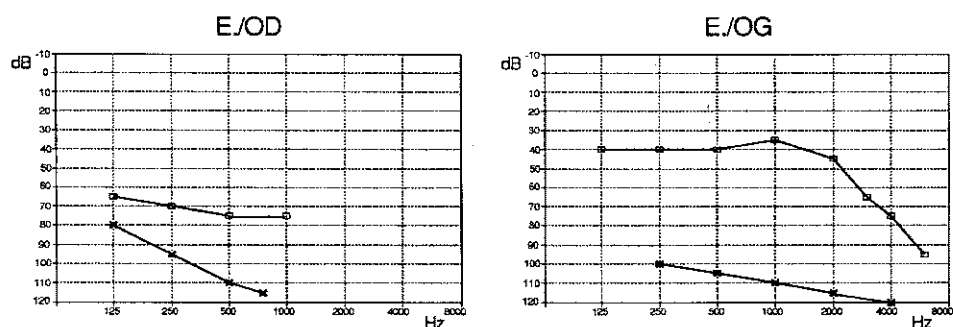


Figure 6

Audiogramme de l'enfant E



Références bibliographiques

- ALEGRIA J., LECHAT J. et LEYBAERT J. (1988). Rôle du LPC dans l'identification de mots chez l'enfant sourd: théorie et données préliminaires. Actes du Colloque "Systèmes de communication alternatifs et augmentés". Liège, 1986. In *Glossa, Les Cahiers de l'UNADRIO*, n°9, 36-44.
- ALEGRIA J., Lecture, phonologie et surdité. In *Communiquer*, n°101, 13-17.
- ALEGRIA J. (1989). Problèmes de lecture chez l'enfant sourd: une analyse cognitive. Document de travail, 9ème Séminaire de Méthodologie de l'Unadrio.
- ALEGRIA J. (1990) Communication personnelle.
- ALEGRIA J., LEYBAERT J., CHARLIER B. et HAGE C. (1992). On the Origin of Phonological Representations in the Deaf: Hearing Lips and Hands. In "*Analytic Approaches to Human Cognition*", —
- ALEGRIA et Al.(eds.), Elsevier Science Publishers B.V.
- BOREL-MAISONNY S. (1975). Manuel d'application de la méthode de lecture. In *Bulletin d'Audiophonologie*, Vol.5, n°5 supplément.
- BOREL-MAISONNY S. (1978). Langage oral et écrit I. Ed. Delachaux et Niestlé, Paris.
- CHARLIER B., HAGE C., ALEGRIA J. et PERIER O. (1990). Evaluation d'une pratique prolongée du LPC sur la compréhension de la parole par l'enfant atteint de déficience auditive. In *Glossa, Les Cahiers de l'UNADRIO*, n°22, 28-39.
- GATTEGNO G. (1972) Ces enfants: nos maîtres. Ed. Delachaux et Niestlé.
- LEYBAERT J. et ALEGRIA J. (1986). Processus de lecture de l'enfant sourd: une approche psycholinguistique. In: "*Vivre sourd aujourd'hui ... et demain?*", Collection Surdité, EDIRSA, 95-116.

Nous sommes reconnaissantes à Françoise Poulard, orthophoniste, et Dominique Pemot, institutrice spécialisée, qui ont contribué à la mise en place de la phase initiale de ce travail. Nous remercions par ailleurs la direction du Clos Chauveau de nous avoir donné la possibilité d'utiliser les structures de l'établissement pour conduire cette expérience.