

**Modalités d'intervention du codeur LPC
en cours de langue vivante étrangère
d'origine latine :**

**Avantages et limites de l'utilisation
d'un langage parlé complété**

Charlotte ROMAIN

Licence Professionnelle de Codeur LPC 2010/2011

En préambule à ce mémoire, je souhaite adresser mes remerciements les plus sincères aux personnes qui ont contribué à l'élaboration de ce travail.

Je tiens à remercier sincèrement le Professeur Farge-Bancel, qui, en tant que tutrice, s'est toujours montrée à l'écoute et très disponible tout au long de la réalisation de ce mémoire.

Mes remerciements s'adressent également à Mesdames Maunoury et Larroche qui m'ont permis de réaliser ce mémoire.

Enfin, j'adresse mes plus sincères remerciements à toutes les personnes qui ont répondu ou diffusé mon enquête de terrain.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	p4
I. ACQUISITION DE LA LANGUE MATERNELLE, PUIS D'UNE LANGUE VIVANTE ETRANGERE	
1. <u>Acquisition du langage chez l'enfant normo-entendant</u>	p7
a. L'acquisition du langage est un processus inconscient qui se base sur une perception polysensorielle.....	p7
b. L'acquisition du langage repose sur l'acquisition de ses différentes composantes....	p9
2. <u>Acquisition du langage chez l'enfant déficient auditif</u>	p10
a. La polysensorialité du langage mise à l'épreuve.....	p10
b. Les aides visuelles à la communication.....	p12
3. <u>Acquisition d'une langue vivante étrangère chez l'enfant normo-entendant</u>	p13
a. Apprentissage scolaire d'une langue vivante étrangère.....	p13
b. Acquisition du système phonologique.....	p15
4. <u>Acquisition d'une langue vivante étrangère chez l'enfant déficient auditif</u>	p16
a. La nécessité du canal visuel pour recevoir la LVE.....	p17
b. L'insuffisance des informations visuelles sans aide à la lecture labiale.....	p18
II. DEFINITION DES SYSTEMES PHONOLOGIQUES ET PRESENTATION DE LEURS LANGAGES PARLES COMPLETES	
1. <u>Les systèmes linguistiques des diverses langues latines</u>	p18
a. Les langues latines : une même origine mais des différences.....	p18
b. L'alphabet des langues latines : un alphabet commun qui a connu divers ajouts....	p19
2. <u>Les systèmes phonologiques des langues latines</u>	p20
a. L'alphabet phonétique international (API).....	p20
b. Le système phonologique du français.....	p21
c. Le système phonologique de l'espagnol	p22
d. Le système phonologique de l'italien.....	p24
e. Le système phonologique du portugais.....	p25
f. Récapitulatif des différents systèmes phonologiques.....	p27
3. <u>Les différents langages parlés complétés latins</u>	p27
a. Historique de l'adaptation du Cued Speech.....	p28
b. Le Langage Parlé Complété (LPC).....	p29
c. L'outil espagnol : la Palabra Complementada.....	p29

d.	L'outil italien : Le Cued Speech italien.....	p31
e.	L'outil portugais : Le Cued Speech portugais.....	p33
f.	Récapitulatif des différents langages parlés complétés.....	p35
III. ENQUETE SUR LES MODALITES D'APPRENTISSAGE DES LANGUES		
VIVANTES ETRANGERES D'ORIGINE LATINE : MATERIEL, METHODE ET		
RESULTATS		
1.	<u>Matériel</u>	p37
2.	<u>Identification de la liste de diffusion</u>	p37
3.	<u>Réalisation de l'enquête</u>	p38
4.	<u>Résultats</u>	p38
a.	Accessibilité des méthodes et outils pédagogiques.....	p38
b.	L'aide apportée par le codeur et le code LPC.....	p39
IV. DISCUSSION : AVANTAGES ET LIMITES DE L'UTILISATION D'UN		
LANGAGE PARLE COMPLETE EN COURS DE LANGUE ETRANGERE		
1.	<u>L'utilisation d'une adaptation du Cued Speech en cours de langue étrangère</u>	p41
a.	L'intérêt d'un code spécifique à chaque nouvelle langue.....	p41
i.	<i>Code et perception de nouveaux phonèmes</i>	p41
ii.	<i>Un nouveau code pour remédier aux interférences</i>	p44
iii.	<i>La problématique de l'âge d'apprentissage : les bénéfices d'une insertion précoce</i>	
	<i>d'un langage parlé complété étranger</i>	p45
b.	Les limites de l'utilisation d'un nouveau code.....	p46
i.	<i>L'utilité de l'introduction d'un nouveau code dépend du profil de l'élève</i>	p46
ii.	<i>L'utilité de l'introduction d'un nouveau code dépend des connaissances du</i>	
	<i>codeur</i>	p48
2.	<u>L'utilisation de l'outil LPC est possible pour coder une LVE</u>	p50
a.	Un seul code pour des langues similaires phonologiquement.....	p50
i.	<i>Pourquoi utiliser le LPC en cours de LVE</i>	p50
ii.	<i>Le cas des langues latines en LV2 : l'intérêt du LPC et la possibilité de n'introduire</i>	
	<i>qu'un seul langage parlé complété étranger</i>	p51
b.	Les limites de l'utilisation du LPC pour coder les langues étrangères : un problème lié	
	également à la diversité des modes d'intervention.....	p52
i.	<i>Un seul outil mais une multiplicité des modes d'intervention...</i>	
ii.	<i>... qui a besoin d'harmonisation</i>	p53
3.	<u>Synthèse</u>	p53

a. Un réel besoin de code en cours de langue étrangère.....	p53
b. Nos propositions de mode d'intervention selon les langues latines.....	p54
<i>i. La langue espagnole.....</i>	<i>p54</i>
<i>ii. La langue italienne.....</i>	<i>p55</i>
<i>iii. La langue portugaise.....</i>	<i>p55</i>
c. Proposition d'une alternative au codeur en cours de LVE.....	p55
CONCLUSION.....	p57
LEXIQUE.....	p59
BIBLIOGRAPHIE.....	p60
ANNEXES.....	p62
Annexe 1. Niveaux communs de compétences : échelle globale.....	p62
Annexe 2. Niveaux communs de compétences : aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée.....	p63
Annexe 3. Enquête.....	p64
Annexe 4.a. Tableau des consonnes de l'Alphabet Phonétique International.....	p66
Annexe 4.b. Phonèmes vocaliques et signes diacritiques de l'API.....	p67
Annexe 5. Les clés de la Palabra Complementada (outil espagnol).....	p68
Annexe 6. Les clés du Cued Speech italien (outil italien).....	p69
Annexe 7. Les clés du Português Falado Complementado (outil portugais).....	p70
Annexe 8. Arbre récapitulatif des critères dont dépend le niveau de décodage d'un enfant sourd.....	p72
Annexe 9. Questionnaire : témoignage 1.....	p73
Annexe 10. Questionnaire : témoignage 2.....	p76
Annexe 11. Résultats d'enquête.....	p79

INTRODUCTION

Depuis la création de la licence professionnelle de codeur LPC en France, quelques études ont été faites sur les langues étrangères et le Cued Speech.¹ L'anglais, l'allemand et l'espagnol ont déjà été traités, mais personne ne s'est encore penché sur l'étude de l'ensemble des langues vivantes latines susceptibles d'être apprises par l'enfant déficient auditif, tel que l'espagnol, l'italien et le portugais. Chacune des précédentes études proposait une analyse individuelle des langues et de leur système d'aide à la lecture labiale en direction des personnes souffrant de surdité. Dans le cadre de cette étude, nous proposons d'étudier un groupe de langues, dans les limites de leur apprentissage éventuel par les enfants déficients auditifs, afin de pouvoir effectuer des comparaisons entre elles et d'être le plus exhaustif possible dans notre domaine. Les langues se regroupent en général en famille selon leur origine. Les langues d'origine germanique, l'anglais et l'allemand, ayant déjà été abordées séparément, il nous a paru utile de nous intéresser aux langues vivantes d'origine latine de par leur proximité géographique avec la France et l'intérêt culturel qu'elles suscitent chez nombre de Français. Nous avons choisi de ne pas inclure le latin dans notre étude. En effet, le latin est une langue morte et n'est à ce jour plus parlé par une communauté linguistique. A l'école, les productions verbales en latin ne respectent souvent pas la phonologie originale de cette langue telle qu'elle fut. Ainsi sa prononciation peut varier d'un enseignant à un autre, ne présentant aucune base pour construire une étude concrète.

Les grandes avancées en matière de prothèses auditives permettent aux enfants sourds une acquisition du langage, et donc d'abord de la langue maternelle puis de différentes langues étrangères, selon des modalités de plus en plus complètes et proches de celle des enfants entendants. Toutefois des écueils langagiers, compte tenu des limites de récupération possible malgré les progrès de l'appareillage, maintiennent encore un écart langagier entre enfants sourds et enfants entendants. Une aide visuelle apparaît alors comme nécessaire pour soutenir l'apprentissage de la langue maternelle, comme l'apprentissage d'une langue vivante supplémentaire, par les enfants déficients auditifs, de façon à ce qu'ils puissent avoir accès à toutes les informations verbales. Parmi ces aides le Cued Speech, ou Langage Parlé Complété pour sa forme française, constitue un outil qui se développe depuis une vingtaine d'années en

¹ Le Cued Speech : approche linguistique et implications lors de l'apprentissage de l'anglais comme langue vivante ; Le LPC en Espagne ; Apprentissage de l'anglais par les jeunes sourds : LPC/Cued Speech ; Intérêt de la ELS dans l'apprentissage de la langue allemande.

milieu scolaire. Outil du codeur LPC, chargé de restituer le plus fidèlement possible les informations sonores émises en classe, le Langage Parlé Complété a été adapté à de nombreuses langues à travers le monde, dont les langues d'origine latine. L'espagnol, l'italien et le portugais ont donc chacun leur langage parlé complété qui se nomment respectivement *Palabra Complementada*, *Cued Speech italien*, *Português Falado Complementado*.

Pour tirer avantage d'un cours de langue étrangère, on peut penser qu'il faille bénéficier du bain de langue linguistique transmis par le professeur et par l'ensemble des interactions qui ont lieu en classe. L'accès aux supports, quels qu'ils soient est également indispensable. Le codeur LPC intervient dans le but de rendre accessibles toutes ces informations à l'enfant sourd. Cependant le codage et le décodage, inhérents à l'utilisation d'un langage parlé complété, effectués dans une langue étrangère posent le problème de l'adaptation de l'outil. L'utilisation d'un outil créé spécifiquement pour la langue française peut-il rendre compte de l'intégralité du système linguistique d'une langue étrangère et par conséquent donner un accès phonologique et linguistique total à la langue en question ? Le rôle du codeur est de mettre le jeune déficient auditif dans la situation de réception la plus confortable possible. Il doit donc utiliser l'outil le mieux adapté à la situation d'apprentissage de la langue étrangère et mettre en place toutes les aides envisageables pour appuyer cet apprentissage. Le choix de l'outil (LPC, *Palabra Complementada*, *Cued Speech italien* ou *Português Falado Complementado*), ainsi que les diverses actions que le codeur peut mettre en place en cours de langue étrangère représente une problématique importante à l'heure des progrès techniques de récupération prothétique et dans l'optique du libre accès de la personne handicapée à tous les savoirs comme tout un chacun.

Pour initier notre étude, nous avons jugé indispensable d'établir une description de l'enseignement d'une langue étrangère à l'école, qu'il s'agisse d'écoles primaires ou d'écoles du secondaire. Nous ne pouvons parler de l'apprentissage d'une langue sans parler de l'acquisition du langage, en le comparant chez l'enfant normo-entendant, puis chez l'enfant déficient auditif. Une fois le processus d'acquisition de la langue maternelle (LM) définit, il nous faudra donner une définition du processus d'acquisition d'une langue vivante étrangère (LVE) pour les enfants normo-entendants comme pour les enfants déficients auditif, en précisant les méthodes pédagogiques utilisées à cet effet.

La deuxième partie de notre étude sera consacrée à la définition des systèmes phonologiques des différentes langues latines (français, italien, espagnol et portugais), et à la présentation de leur langage parlé complété. Pour chacune, nous réaliserons une comparaison avec le code LPC et nous mettrons en évidence les difficultés phonologiques envisagées rencontrées pour la personne sourde.

Enfin, à la lumière des explications sur l'enseignement et l'acquisition d'une langue, ainsi que sur les différents systèmes phonologiques et langages parlés complétés des langues d'origine latine, nous analyserons les avantages et les limites de l'utilisation d'un langage parlé complété en cours de langue étrangère. Cette analyse sera déduite des résultats obtenus dans le cadre d'une enquête de terrain effectuée spécifiquement pour notre travail de mémoire tout en soulignant les limites méthodologiques et d'interprétation, eu égard aux difficultés classiques que nous avons rencontrées dans le taux de réponses aux questionnaires. Ceci ne nous a pas empêché d'approcher au plus près la réalité de terrain ni d'effectuer le travail complet concernant la réalisation d'une enquête pratique. Nous concluons cette étude en faisant des propositions concrètes quant à l'enseignement des langues étrangères aux enfants déficients auditifs.

I. ACQUISITION DE LA LANGUE MATERNELLE, PUIS D'UNE LANGUE VIVANTE ETRANGERE

1. ACQUISITION DU LANGAGE CHEZ L'ENFANT NORMO-ENTENDANT

La langue maternelle est la première langue que l'enfant apprend. C'est la langue qu'il entend autour de lui, parlée par ses parents, sa famille. La langue maternelle se construit en même temps que le langage, car même si la communication peut se faire de diverses façons, elle est avant tout audio-orale dans un monde d'entendants. Elle est le fruit de la réception et de l'analyse de perceptions polysensorielles. Et peut être décomposée en plusieurs aspects.

a. L'acquisition du langage est un processus inconscient qui se base sur une perception polysensorielle

Le langage n'est pas inné chez l'enfant. L'enfant s'imprègne de la communication existante autour de lui, de ce qu'il voit et de ce qu'il entend. Il fait des essais de communication, se trompe et apprend de ses erreurs. L'apprentissage de la communication est donc un processus qui démarre dès la vie intra-utérine et qui est progressif. Il se met en place en réponse à des besoins et de façon tout à fait inconsciente. C'est également un processus polysensoriel qui passe par plusieurs canaux : en grande partie par l'audition et la vision chez l'enfant normo-entendant.

L'éveil des sens : un premier contact avec le langage

L'enfant normo-entendant qui vient au monde a déjà connu une existence intra-utérine. Ses sens se sont développés pendant la grossesse et ont déjà été stimulés par le monde extérieur prêt à l'accueillir. Parmi ces sens, l'ouïe est efficiente à partir du sixième mois de grossesse, la vision à partir du septième mois. Mais tandis que l'ouïe permet au fœtus d'avoir un premier aperçu des bruits et du langage, la vision, elle, ne lui permet pas encore de percevoir le monde tel qu'il est. L'ouïe constitue donc un premier contact pour le fœtus avec le monde, les personnes qui lui sont proches et le langage qu'elles utilisent. Par la suite, lorsque le bébé naît, sa vue mettra un certain temps à se développer. Pendant ce temps, le nouveau-né s'imprègne des perceptions tactiles et sonores qui l'entourent.

Le développement de la communication

Lorsque le nourrisson vient au monde, des moyens de communications innés se mettent en place. Winnicott, pédiatre, psychiatre et psychanalyste britannique du XXème siècle, qui a

travaillé sur le développement du nouveau-né, distingue chez lui différents niveaux de pleurs qui traduisent chacun un état spécifique, tels que la douleur, l'insatisfaction, la rage ou le chagrin (Mermod, 1972). On sait que les parents arrivent à reconnaître ces différentes catégories de pleurs chez leur enfant, pouvant ainsi répondre à ses besoins. L'interaction qui va alors se créer permettra à l'enfant d'apprendre à se faire comprendre de façon de plus en plus précise : ce sont les prémices de la communication.

L'enfant a besoin de communiquer avec le monde qui l'entoure pour sa survie et son développement personnel. Cette communication peut prendre différentes formes ; elle peut être non-verbale, notamment lors des débuts de la communication, ou verbale². Elle peut aussi passer par différents canaux, c'est-à-dire par différents sens, tels que l'ouïe, la vue ou le toucher. La communication verbale fait appel en premier lieu à l'audition, mais aussi à la vision. Elle passe par le langage et l'utilisation d'une langue. Le langage est la faculté humaine d'exprimer sa pensée et de communiquer avec d'autres personnes au moyen d'un système de signes conventionnels : la langue.

Le langage verbal : une forme de communication bi-sensorielle

La grande majorité des humains utilise un langage verbal oral pour communiquer. Il se caractérise par une production sonore du conduit vocal. Les éléments sonores émis sont appelés phonèmes. Un phonème est un son constitué de plusieurs fréquences appelées formants. Chaque phonème est caractérisé par quatre formants. Le phonème peut aussi être défini selon son mode d'articulation, c'est-à-dire selon les mouvements articulatoires du locuteur (visibles sur son visage et son cou). Par conséquent, la perception des phonèmes se fait généralement par deux canaux chez l'enfant normo-entendant : le canal auditif et le canal visuel. Le canal auditif analyse le son comme onde vibratoire porteuse de sens. Le canal visuel en général vient compléter l'interprétation de l'information sonore. Lors de la phase de construction du langage, les informations visuelles jouent un rôle important dans la compréhension du mécanisme phonatoire. Par la suite l'analyse inconsciente des mouvements articulatoires du locuteur sert surtout à confirmer ou à infirmer l'analyse auditive des sons entendus. Chez l'enfant sourd ces informations visuelles sont les seules auxquelles il peut se raccrocher pour construire son langage.

² Dans notre étude, nous nous intéresserons uniquement à la communication verbale car l'apprentissage des langues en France est centré sur la compréhension et la production purement linguistique d'une langue étrangère.

b. L'acquisition du langage repose sur l'acquisition de ses différents aspects

Aspect phonologique

Le jeune enfant acquiert le langage par imprégnation du flux verbal des personnes qui l'entourent. Ce flux verbal est composé d'éléments sonores qui se succèdent et que nous avons définis précédemment comme phonèmes. Grâce aux diverses interactions, le flux verbal se diversifie et les données phonémiques se multiplient. Certaines formes deviennent redondantes, l'enfant les compare et les analyse. A travers son analyse, inconsciemment, il commence à découper ce flux de parole en unités de plus en plus petites, se rapprochant de plus en plus du phonème, et commence à comprendre comment elles s'articulent entre elles.

Cette acquisition de l'aspect phonologique du langage que l'on appelle la « conscience phonologique » est une composante importante car les phonèmes sont la matière première de la langue. Le système phonologique propre à une langue est comparable aux notes dont est composé un morceau de musique : si nous n'avons pas les bonnes notes et que nous ne les agençons pas dans le bon ordre, la mélodie sonnera faux et personne ne sera en mesure de comprendre le morceau. C'est pourquoi il est primordial de pouvoir discriminer les différents sons, phonèmes, dont le langage est composé. Chez le sujet sourd l'acquisition de cette conscience phonologique est altérée et retardée. Elle sera mise en place artificiellement grâce à toutes les aides techniques et humaines autour du projet de l'enfant sourd apprenant le langage, retentissant sur ses capacités d'expression dans sa langue maternelle, mais aussi d'acquisition d'une autre langue.

Aspect sémantico-lexical

Les phonèmes sont agencés entre eux pour former des unités plus grandes : les morphèmes. Si le phonème est la plus petite unité distinctive, il est cependant privé de sens en lui-même. Le morphème est lui aussi une unité minimale, mais de sens : c'est la plus petite unité signifiante. Un morphème est donc rattaché à un signifié : un concept qui fait sens. Lors de l'acquisition du langage, l'enfant devra faire le lien entre ce qu'il entend et les choses ou concepts qu'il perçoit. Il devra par exemple comprendre que ses parents sont [papa] et [mamã] ; isolant les morphèmes /papa/ et /maman/ du flux verbal qu'il entend en faisant le lien avec les bons signifiés. Pour se faire, cette opération nécessite de nombreuses répétitions dans de nombreux contextes. Pour l'enfant normo-entendant les situations de la vie quotidienne offrent ces deux éléments de façon naturelle. Pour l'enfant sourd ces situations

sont très limitées puisqu'il ne perçoit les morphèmes qu'à l'aune de la correction possible ou non de son déficit de perception.

Le langage : aspect morpho-syntaxique

Il serait réducteur d'assimiler le morphème au mot. Il importe de différencier mot et morphème lexical, puisque nos énoncés verbaux contiennent également des morphèmes grammaticaux qui structurent nos phrases. Ces morphèmes grammaticaux doivent être eux aussi distingués par l'enfant normo-entendant dans la chaîne parlée. Une fois qu'ils ont été isolés, l'enfant doit comprendre ce à quoi ils renvoient. Or les morphèmes grammaticaux ne renvoient pas à un concept, mais à la langue elle-même : ce sont donc des éléments métalinguistiques. Ces éléments sont par conséquent difficiles à comprendre et à maîtriser, même pour un enfant normo-entendant. Il faut donner à l'enfant un apport langagier important pour qu'il puisse intégrer les règles morpho-syntaxiques qui régissent les énoncés verbaux. Ces principes sont une réalité quotidienne pour l'apprentissage d'une langue maternelle et sont essentiels pour l'apprentissage d'une langue vivante étrangère.

2. ACQUISITION DU LANGAGE CHEZ L'ENFANT DEFICIENT AUDITIF

Nous avons vu que le langage verbal implique une réception polysensorielle qui passe essentiellement par deux canaux : le canal auditif et le canal visuel. L'enfant qui vient au monde atteint d'une surdité est privé de l'un de ces canaux. Se pose alors le problème de la réception du langage et par conséquent de son acquisition.

a. La polysensorialité du langage mise à l'épreuve

Des difficultés de réception

Les enfants atteints de cécité peuvent apprendre à parler en étant privés de l'un des canaux de réception du langage. Les enfants sourds eux, quelle que soit leur vision, ont beaucoup plus de mal à acquérir le langage car leur réception auditive est absente ou altérée. Ce premier constat pose donc l'inégalité de ces deux formes de réception du message verbal oral que sont l'ouïe et la vue. Il y a une prédominance de la voie auditive dans la boucle visio-phonatoire importante à l'acquisition du langage. En effet, l'audition permet de percevoir suffisamment d'indices pour différencier les sons de la parole et les mots qu'ils composent. De plus elle ne nécessite pas un face à face constant entre les locuteurs pour qu'ils se comprennent ; la réception auditive est donc plus économique (Dumont, 2002). C'est pourquoi, pour un normo-

entendant, la vision est un canal de réception complémentaire. L'ouïe apparaît comme le sens privilégié dans la communication verbale orale, mais nous verrons qu'avec les aides adéquates la vue peut substituer l'audition dans certains contextes.

En effet, un message émis par un locuteur comporte plusieurs niveaux d'informations. L'information fournie par les sons de parole, reçus essentiellement par le canal auditif, ne représente qu'une partie de l'information. Les autres informations que nous recevons font parties de l'expression du visage, du regard, des gestes, de la posture et de quantité d'autres informations reçues par le canal visuel qui sont des informations non-verbales. Mais il existe d'autres critères auditifs de la communication non-verbale tels que le timbre, l'intonation, le rythme de la voix qui restent inaccessibles à la personne sourde. La vue permet donc d'accéder à un certain nombre d'informations, qui normalement couplées avec les informations auditives permettent la compréhension intégrale d'un message. Par conséquent, la personne sourde qui ne peut s'appuyer que sur sa vue n'a accès qu'à des données partielles pour comprendre un message verbal oral.

Les conséquences du déficit de la voie auditive sur l'acquisition du langage

Si la communication au quotidien passe par le verbal et le non-verbal, le langage, dans notre société d'entendants, est avant tout audio-oral. C'est pourquoi son acquisition passe entre autre par une réception auditive qui aboutit *in fine* à une compréhension et à une réutilisation.

L'enfant sourd dont les parents et l'entourage n'utilisent aucune aide complémentaire à la communication a un manque d'apport langagier. Toutes les paroles qui accompagnent le quotidien des parents lorsqu'ils sont avec leur enfant, toutes les explications que les parents pourraient apporter à leur enfant sur les activités qu'ils font ensemble, manquent à l'enfant qui ne les reçoit pas (Boroy, 2008). Pour l'enfant sourd, les lèvres du locuteur bougent, mais l'absence de sons qui va avec empêche le langage de se mettre en place. Sans perception de phonèmes, la conscience phonologique ne peut se construire. Et sans conscience phonologique, pas de perception de morphèmes ni de système morphosyntaxique... donc pas de langue. Or c'est une langue structurée et acquise, partagée par une même communauté, qui nous permet de nous exprimer et de comprendre autrui et nous donne les clés de la communication ; cette communication orale.

b. Les aides visuelles à la communication

Des informations articulatoires

Toutefois, il est possible de pallier ce manque d'informations sonores par des informations utilisant la vue. Nous prenons sur le locuteur des informations verbales et non-verbales pour comprendre le message qu'il nous adresse. Ces informations passent conjointement par la vue et l'audition. En contexte de communication verbale, l'interlocuteur peut prendre de nombreuses informations sur les lèvres, la mâchoire ou encore les plis du visage du locuteur. Il serait faux de penser qu'en situation de face à face, nous n'utilisons pas les informations visuelles que nous transmet notre locuteur. Ainsi l'articulation même des sons constitue déjà une information (Alegria et coll., 2007). En sachant que la personne sourde ne peut avoir accès à l'aspect sonore des sons, l'aspect articulatoire présente un apport d'informations intéressant pour elle. C'est pourquoi la lecture labiale est importante pour la personne sourde.

Une aide à la lecture labiale

C'est le principe des aides visuelles à la communication, tel que le Langage Parlé Complété, qui complète les informations phonologiques fournies par la lecture labiale. Le LPC est un code manuel qui, associé à la lecture labiale, permet à la personne sourde d'identifier les phonèmes émis par le locuteur. La phonologie devient alors accessible à l'enfant sourd qui pourra développer, comme tout enfant, un langage structuré sous tous ses aspects (phonologique, sémantico-lexical et morpho-syntaxique). Cependant le LPC est une aide à la réception et non à la production articulatoire. Dans ce dernier cas, il existe des aides visuelles telles que la méthode verbo-tonale qui insiste sur les différentes caractéristiques sensorielles des sons (Cruchon, 1994). Le LPC ne prétend pas, quant à lui, donner d'informations sur les caractéristiques sensorielles des phonèmes.

L'acquisition du langage est un processus qui mène à une communication structurée. Le langage permet d'exprimer sa pensée de façon organisée, de comprendre et d'être compris par autrui. L'enfant déficient auditif est privé d'un canal de réception privilégié du langage verbal. Pour acquérir le langage, il devra par conséquent suppléer ce manque par des informations visuelles qui lui indiquent les caractéristiques phonémiques, d'habitude apportée par notre audition. Si l'acquisition de la langue maternelle semble alors plus difficile pour l'enfant déficient auditif, nous pouvons nous demander ce qu'il en sera de l'acquisition d'une

autre langue. C'est ce que nous allons approfondir en analysant l'acquisition d'une langue vivante étrangère chez l'enfant normo-entendant, puis chez l'enfant déficient auditif.

3. ACQUISITION D'UNE LANGUE VIVANTE ETRANGERE CHEZ L'ENFANT NORMO-ENTENDANT

Il y a deux moyens d'acquérir une langue vivante étrangère. Le premier moyen est considéré comme une acquisition de type naturelle qui ressemble à l'acquisition de la langue maternelle, c'est l'acquisition par imprégnation. Nous sommes en présence d'une acquisition par imprégnation lorsque l'enfant a un bain de langue régulier qui lui permet d'assimiler la langue sous tous ses aspects. C'est notamment le cas pour les enfants issus de familles qui ne parlent pas la même langue à la maison que dans le pays où ils résident, où pour les enfants inscrits dans des écoles bilingues. Ce cas est particulier et mériterait un approfondissement spécifique. Sachant qu'il ne représente pas la norme, nous allons plutôt insister sur le moyen le plus courant d'acquérir une langue vivante étrangère : l'apprentissage scolaire.

a. Apprentissage scolaire d'une langue vivante étrangère

Une définition de l'enseignement des langues vivantes en France

L'apprentissage d'une langue vivante étrangère (désormais LVE) dans le système scolaire français est un apprentissage qui comprend plusieurs caractéristiques. Il s'agit tout d'abord d'un apprentissage collectif, c'est-à-dire dans un groupe classe qui souvent, dans le secondaire, est le même groupe que pour l'enseignement des autres matières. L'enseignement est assuré par un professeur qui peut avoir pour langue maternelle celle étudiée, mais ce n'est pas une obligation. L'enseignement d'une LVE commence généralement en 6^{ème}, mais une initiation aux langues étrangères a pu avoir lieu dès l'école primaire, voire même dès la maternelle dans des établissements spécialisés. Dans le secondaire, le temps imparti à cet enseignement est de deux fois une heure dans la semaine. Le choix d'une deuxième langue vivante se fait en classe de 4^{ème} (sauf établissements bilingues). Enfin l'enseignement supplémentaire d'une langue régionale est également possible selon les établissements.

Les programmes des langues vivantes s'appuient sur le « cadre européen commun de référence » qui décrit ce que les apprenants doivent apprendre d'une langue pour pouvoir communiquer avec. Il définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le niveau d'une personne dans une langue donnée. Il y a trois niveaux : utilisateur élémentaire, utilisateur indépendant et utilisateur expérimenté (respectivement A, B et C). Chacun des trois

niveaux est subdivisé en deux paliers (cf. annexes 1 et 2). Les enseignants de langue étrangère ont pour objectif d'amener les élèves à un niveau A2 en fin de collège.

Méthodes pédagogiques : la méthode structuro-globale audio-visuelle pour les langues vivantes

L'enseignement d'une langue vivante nécessite des outils et des méthodes pédagogiques adaptés à cette matière. La méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV) a été créée dans les années cinquante par des linguistes français qui souhaitaient redonner à la langue française son rayonnement linguistique et culturel d'antan face à l'anglo-américain qui se développait aux dépens du français. Son but est de faciliter l'apprentissage du français, et plus globalement des langues étrangères. La méthodologie SGAV accorde la priorité à l'apprentissage de l'oral. Elle préconise une entrée dans la LVE par des écoutes et des visionnages de situations et par répétition de ces dialogues (Rivenc, 2003). Le principe est de ne pas insérer l'écrit trop tôt pour ne pas induire une mauvaise acquisition du système phonologique de la LVE qui serait basé uniquement sur la correspondance graphème-phonème de notre langue, le français. Par exemple, un français qui verrait écrit pour la première fois le mot italien *chiocciola* serait tenté de prononcer [ʃjoksiola] et non [kjɔtʃjɔla] influencé par la prononciation propre à sa langue maternelle (désormais LM) et prenant ainsi de mauvaises habitudes de prononciation dont il aura du mal à se défaire. Selon la méthode SGAV l'écrit doit être inséré après que l'élève ait pu se familiariser avec les sons de la LVE. Sera alors travaillée la correspondance entre les sons qu'il a appris et l'orthographe de cette langue. Le travail sur les dialogues permet également une familiarisation avec les formes syntaxiques de la LVE qui peuvent être expliquées au fur et à mesure des exercices.

La méthode SGAV, par sa vision oraliste de l'apprentissage d'une LVE, marque un tournant dans l'enseignement des langues étrangères en France. Même si la SGAV n'est pas toujours mise en pratique, les enseignants continuent à utiliser de nombreux supports audio-visuels pour leur entrée en matière, plutôt que des textes, cherchant ainsi à favoriser l'imprégnation phonologique. L'acquisition de la conscience phonologique de la langue étudiée est très importante, car les sons de la langue sont le matériau qui permet de construire des mots et des phrases. Toutefois, lorsqu'il s'agit de l'acquisition d'une langue vivante étrangère, cet apprentissage peut poser problème car il se fait plus tard, après maturation neuronale, et par conséquent avec des possibilités réduites d'apprentissage.

b. Acquisition du système phonologique

Le crible phonologique

Un nouveau-né est capable de discriminer tous les sons de toutes les langues jusqu'à un certain âge. Lors de l'acquisition du langage et de la langue maternelle, le nourrisson s'imprègne des sons de sa langue. Il les analyse, les discrimine et les intègre comme système phonologique de la langue qui sert à communiquer dans son entourage. La capacité à discriminer les sons des autres langues (ceux qui ne font pas partie du système phonologique de sa langue maternelle) disparaît progressivement. Lorsqu'un locuteur écoute des énoncés en langue étrangère, le système phonologique de la LM filtre les sons de la langue étrangère et les rapproche de ceux qu'il connaît. C'est ce que Troubetzkoy, linguiste russe du XX^{ème} siècle, fondateur de la morphophonologie, appelle le « crible phonologique » (Renard, 2002). Par exemple, un francophone qui entend le mot portugais /grande/ réalisé [grãdi], ne discriminer pas dans un premier temps les phonèmes qui ne font pas partie du système phonologique français, c'est-à-dire [ẽ] et [i]. Son crible phonologique les rapprochera donc des sons [ã] et [i] qui lui sont familiers.

Par conséquent, l'entrée dans le système phonologique de la LVE sera forcément problématique, surtout si ce système est très éloigné de celui de la langue maternelle. En effet, plus une langue comporte de sons nouveaux qui servent à distinguer des mots entre eux, plus l'acquisition de ces nouveaux sons sera primordiale. Nous serons alors obligés de contourner le crible phonologique pour intégrer les nouveaux phonèmes. Ceci souligne bien l'intérêt d'un apprentissage des langues étrangères dès la prime enfance, lorsque les capacités de discriminer les sons ne sont pas encore détériorées. L'acquisition de nouveaux phonèmes est un point qui sera développé en particulier dans notre deuxième partie d'étude lors de la description des systèmes phonologiques des langues latines.

La problématique des interférences

L'apprentissage d'une LVE est presque toujours ultérieur à l'apprentissage de la LM (sauf cas de bilinguisme). Or la LM est la langue avec laquelle nous réfléchissons, nous structurons notre pensée, nous apprenons. L'enracinement de la LM empêche par conséquent une acquisition naturelle de la LVE (De Man-De Vriendt, 2000). Les méthodes d'enseignement scolaire ne peuvent pas empêcher l'apprenant d'une LVE d'avoir une réflexion sur cette langue dans sa langue maternelle. L'élève est naturellement amené à effectuer des comparaisons entre la LVE et la LM, engendrant des interférences dans l'acquisition de la

LVE (Gaonac'h, 1991). L'interférence entre la LM et la LVE sera d'autant plus grande que les deux langues sont proches, comme c'est le cas pour les langues latines, car ces langues sont semblables notamment au niveau sémantico-lexical et morpho-syntaxique. Toutefois, même si le risque d'interférences est plus élevé, on notera que la proximité des deux langues facilitera dans un premier temps l'entrée dans la LVE (Darcy, 2006). Pour un francophone, l'entrée dans la langue italienne se fera plus rapidement que pour l'allemand, mais à cause de la ressemblance entre ces deux langues, le francophone pourra éprouver des difficultés à se détacher des formes syntaxiques dont il a l'habitude pour entrer dans la morpho-syntaxe italienne.

La méthode SGAV, afin d'essayer de palier les difficultés dues à l'apprentissage retardée d'une langue étrangère, crée artificiellement les conditions d'acquisition de la LM en cours de langue étrangère : c'est le principe de l'apprentissage par imprégnation audio-visuelle. Cependant cela reste un apprentissage scolaire qui se déroule parmi des apprenants francophones, sur une durée de temps limitée, et non une imprégnation totale comme pour la langue maternelle.

4. ACQUISITION D'UNE LANGUE VIVANTE ETRANGERE CHEZ L'ENFANT DEFICIENT AUDITIF

L'apprentissage d'une langue vivante étrangère nécessite la perception et l'intégration de sons nouveaux. Elle entraîne également une réflexion d'ordre métalinguistique sur sa propre langue et sur la langue à apprendre. Mais pour l'enfant déficient auditif qui a souvent un bagage linguistique fragile et qui se trouve en difficulté de réception, l'apprentissage d'une langue vivante étrangère peut se révéler délicat, notamment lorsque les méthodes ou le matériel pédagogiques ne sont pas adaptés au handicap de l'élève.

a. La nécessité du canal visuel pour recevoir la LVE

Chaque langue possède un système phonologique qui lui est propre. L'apprentissage d'une nouvelle langue nécessite l'acquisition d'un nouveau système phonologique. Nous avons vu précédemment que l'acquisition du système phonologique de la langue maternelle pose problème à l'enfant sourd qui a un déficit d'informations sensorielles pour recevoir les phonèmes de sa langue maternelle. Ce problème subsiste pour l'acquisition d'un système phonologique étranger. Privé de l'information auditive, le jeune déficient auditif devra prendre des informations visuelles pour recevoir les phonèmes de la LVE.

b. L'insuffisance des informations visuelles sans aide à la lecture labiale

Un son est caractérisé par sa forme sonore et sa forme articulatoire. Il est par conséquent impossible que deux sons différents aient la même forme sonore et articulatoire. Une oreille exercée peut discriminer d'infimes différences sonores ; mais en est-il de même pour la vue ? Si nous parvenons à distinguer deux phonèmes différents en nous y entraînant, serait-il possible de faire de même uniquement grâce aux informations articulatoires visuelles ? Les informations articulatoires qui nous parviennent ne constituent qu'une partie minimale des traits articulatoires d'un phonème. Pour produire un son, tout le conduit vocal est en mouvement et prend une forme spécifique. Les cordes vocales peuvent vibrer ou non, la luette peut obstruer la fausse nasale ou non etc. Ces informations marquent une différence sonore qui n'est pas visible. C'est pourquoi l'élève déficient auditif aura des difficultés à percevoir les nouveaux phonèmes d'une langue étrangère.

Dans le cas de l'acquisition de la langue maternelle, nous avons parlé des aides visuelles à la réception du langage. Le LPC est un outil qui est adapté à la réception de la langue française. D'autres langues possèdent également leurs propres outils adaptés à leur langue. En contexte d'apprentissage scolaire, le LPC peut être utilisé dans toutes les matières enseignées en français. Il arrive aussi qu'il soit utilisé dans l'enseignement des langues étrangères. Toutefois, l'existence d'autres outils adaptés spécifiquement à la réception de langues étrangères, pose la question du choix de l'outil le plus adéquat pour l'enfant sourd dans cette situation. Une définition plus approfondie du Langage Parlé Complété et des autres outils latins sera donnée dans le chapitre II.

II. ENSEIGNEMENT DES LANGUES D'ORIGINE LATINE AUX JEUNES SOURDS EN INTEGRATION SCOLAIRE

Si l'anglais reste la première langue la plus étudiée parmi les élèves de 6^{ème}, les langues latines, elles, connaissent un gain d'intérêt comme deuxième langue d'étude dès la 4^{ème}. L'espagnol est la langue la plus choisie comme deuxième langue d'étude (69,1% des élèves de quatrième en 2001 avaient choisi l'espagnol comme deuxième langue), vient ensuite l'italien (représente 7% des élèves de quatrième pour la rentrée 2001)³. Selon le même rapport, en 2002, le nombre d'élèves du second degré qui étudiait une des trois langues latines (espagnol, italien, portugais) s'élevait à 2.311.765, soit 26% de l'ensemble des élèves du second degré. Si l'on considère que l'anglais était pratiqué par 62% des élèves du second degré la même année, cela fait des langues latines les langues les plus choisies après l'anglais.

1. LES SYSTEMES LINGUISTIQUES DES DIVERSES LANGUES LATINES

a. **Les langues latines : une même origine mais des différences**

Les langues d'origine latine, encore appelées langues romanes, sont issues du latin parlé à Rome dans l'antiquité, qui a pris naissance dans la région du Latium en Italie et qui s'est répandue dans tout l'Empire romain.

Des différences dues à un latin de base différent

Nos langues romanes sont issues du latin vulgaire, c'est-à-dire du latin tel qu'il était parlé par les différentes communautés de l'Empire romain. Des usages différents du latin vulgaire étaient faits selon les communautés linguistiques : une communauté pouvait employer certains termes latins, telle autre pouvait utiliser des synonymes. C'est ce qui a engendré les différences de lexique dans nos langues romanes actuelles (Teyssier, 2004). Mais ces différences permettent tout de même une forme d'intercompréhension entre nos langues néolatines, puisque ces lexiques ont une même origine : le latin. Ainsi, en français on utilise *meule*, dont la traduction italienne est *macina*. Toutefois le terme *mola* existe en italien mais

³ Rapport d'information n° 63 (2003-2004) de M. Jacques LEGENDRE, fait au nom de la commission des affaires culturelles, déposé le 12 novembre 2003.

n'est utilisé que pour le fromage, alors qu'en français *meule* désigne aussi bien une forme de fromage que toute chose qui a cette forme-là.⁴

Des différences dues à l'érosion phonétique

Les lexiques des langues latines connaissent des différences de forme, d'orthographe mais aussi de prononciation, en grande partie dues à l'érosion phonétique au fil du temps (Camroux, 1974). En plus de 2000 ans, ces mots issus du latin ont connu des changements de prononciation pour parfois arriver à une forme méconnaissable. Ainsi pour le terme latin OCULUS nous avons en français *œil*, en espagnol *ojo*, en italien *occhio* et en portugais *olho*.

Des différences dues aux mouvements de population

D'autres différences sont dues au fait que le latin, langue des conquérants s'est imposée pour devenir la langue officielle sur des territoires où les communautés avaient déjà leurs propres langues. Ces langues sont appelées substrats, tandis que le latin est un superstrat (Martinet, 1986). Les divers substrats existants, tel que le gaulois au Ier siècle avant Jésus-Christ, ont eu une influence notable sur l'évolution du latin parlé sur les territoires de l'Empire romain. De plus, les diverses invasions au fil des siècles sur nos territoires romains ont fait succéder les influences de superstrats germanique et arabe, qui ont creusé l'écart entre les langues romanes.

b. L'alphabet latin : un alphabet commun qui a connu divers ajouts

Le latin traditionnel s'écrit au moyen d'un alphabet dérivé de l'alphabet grec, auquel ont été ajoutés quelques lettres pour pouvoir noter les nombreux emprunts au grec. L'alphabet traditionnel latin était constitué de 21 lettres, c'est-à-dire l'alphabet français sans les lettres J, K, W, X, Y.

Lorsque l'alphabet latin a servi à transcrire d'autres langues dont les systèmes phonologiques étaient différents de celui du latin, certaines adaptations de l'alphabet ont été nécessaires. Les copistes ou imprimeurs du Moyen-âge ont trouvé des moyens de noter ces nouveaux sons. Soit en modifiant des lettres déjà existantes en créant des diacritiques, comme

⁴ Un italien qui rencontre pour la première fois le terme *meule*, même s'il utilise d'habitude le terme *macina* pourra faire le lien entre l'usage spécifique *mola* et *meule* et ainsi en déduire le sens. C'est ce qui permet aux locuteurs de langues romanes différentes de se comprendre entre eux sans pour autant connaître la langue de l'autre.

par exemple la création de la cédille pour marquer la valeur sifflante de *c* en espagnol, qui en latin n'avait qu'une réalisation sonore [k]. Soit en créant de nouvelles lettres seules telles que le W ou des digrammes tels que CH (Allières, 2001).

Ainsi, même si les alphabets de nos langues latines proviennent tous d'un même alphabet, ils ne sont pas forcément constitués de la même manière. L'italien a par exemple conservé un alphabet de base de 21 lettres. Tandis que le portugais a ajouté les lettres J et X qui lui servent à différencier certains phonèmes. L'espagnol, quant à lui, a intégré des groupes de lettres dans son alphabet, telles que les lettres CH et LL qui correspondent chacun à un phonème particulier comme nous le verrons par la suite.

Les modifications des lettres des alphabets, ainsi que de leur lien arbitraire avec les phonèmes des langues, auquel il faut ajouter l'évolution naturelle de chacune des langues latines, ont engendré des modifications graphophonologiques au sein même des diverses langues latines. Cela se manifeste dans les différences de correspondance entre les sons et les lettres pour chacune des langues, comme nous allons le voir ci-dessous.

2. LES SYSTEMES PHONOLOGIQUES DES DIVERSES LANGUES LATINES

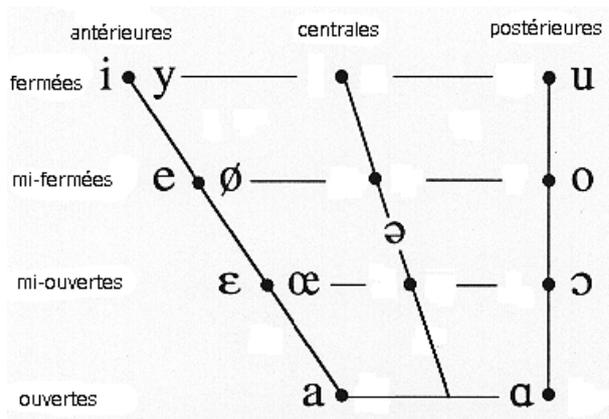
Après avoir présenté brièvement l'origine des langues latines, nous allons maintenant décrire les sons qui les composent, c'est-à-dire leurs systèmes phonologiques. Pour chacune d'entre elles nous présenteront les systèmes vocaliques et consonantiques, que nous confronteront au système phonologique du français. Les différences graphophonologiques seront mises en évidence afin de souligner les difficultés possibles pour un apprenant francophone atteint de surdité. Nous avons choisi de baser notre description sur l'API (alphabet phonétique international), car cette méthode apparaît comme un outil universel qui ne peut prêter à des confusions d'interprétation selon les langues.

a. **L'alphabet phonétique international (API)**

L'alphabet phonétique international est une méthode de transcription phonétique des sons du langage. Elle a été créée en 1888 par l'Association Phonétique International. Cette organisation, fondée en 1886 par Paul Edouard Passy, linguiste français, était composée de phonéticiens britanniques et français. Son but premier était de promouvoir l'utilisation d'une notation phonétique dans les écoles pour faciliter l'acquisition des langues étrangères et favoriser l'alphabétisation des jeunes enfants (International Phonetic Association, 1999).

L'API recouvre la totalité des sons des langues parlées dans le monde. Il se présente comme une collection normalisée de symboles. La plupart des symboles ont été empruntés

Le triangle vocalique français



Les consonnes du français

		bilabiales	labio-dentales	apico-dentales	apico-alvéolaire	dorso-palatales	dorso-vélaires	uvulaires
occlusives	sourde	p		t			k	
	sonore	b		d			g	
	nasale	m		n		ɲ		
constrictives								
	sonore		v	z	l	ʒ		R
semi-voyelles		y				j	w	

aux alphabets grecs et latins. A chaque symbole correspond un phonème. Il existe une série de signes diacritiques qui vient compléter la description articulatoire des sons les moins fréquents, toutefois nous n'en ferons pas état dans notre étude qui veut présenter une méthode simple de transcription phonétique. Nous nous contenterons de signaler que le tilde sur les symboles voyelles sert à marquer la nasalité : trait important en français et en portugais.

Les sons consonantiques sont classés selon trois critères : le mode d'articulation, le point d'articulation et le caractère sourd ou voisé (selon la vibration des cordes vocales). Un tableau les regroupant a été mis en annexe (cf. annexe 4a). Les sons vocaliques sont eux aussi classés selon trois critères : leur degré d'aperture, leur point d'articulation et leur caractère arrondi ou non. Un document contenant leur représentation en triangle vocalique ainsi que les différentes représentations diacritiques existantes a été mis en annexe (cf. annexe 4b).

L'avantage de cet alphabet est qu'un symbole est utilisé pour décrire le même son dans plusieurs langues différentes. Ce qui rend ce système utilisable dans tous les pays et pour n'importe quelle langue, favorisant ainsi l'intercompréhension. En France, son utilisation la plus diffusée et celle qui en faite dans les dictionnaires, qu'ils soient bilingues ou unilingues.

Cet alphabet est révisé régulièrement. Sa dernière révision date de 2005.

b. Système phonologique du français

➤ Le système vocalique du français

Le système phonétique du français est un système riche en phonèmes comparé aux autres langues latines. Si les langues latines ont pour base commune un système vocalique à quatre degrés d'apertures, le français se distingue par la présence d'une série de voyelles palatales arrondies ([ø], [œ], [y]) sur trois de ces degrés. Le reste des voyelles présentes dans la langue française est représenté sur le triangle vocalique ci-contre (cf. *Le triangle vocalique français*). A ces onze voyelles orales, il faut ajouter les quatre voyelles nasales (trois selon les régions) [ẽ], [œ̃], [ã] et [õ].

➤ Le système consonantique du français

Le système consonantique du français compte dix-sept consonnes : des occlusives et des constrictives, ainsi que trois semi-consonnes [j], [ɥ] et [w]. Ces consonnes sont classées dans le tableau ci-contre (cf. tableau *Les consonnes du français*).

Tableau du système graphophonique espagnol

Graphèmes espagnols	Prononciation en espagnol ou phonèmes
b et v	se prononcent [β] en position initiale ou après une consonne nasale se prononcent [b] dans les autres cas
c	[k] avant a, o, u et [θ] avant e, i.
d	se prononce [d] en position initiale ou après une consonne nasale se prononce [ð] dans les autres cas
ch	ce groupe de deux lettres doit être prononcé comme une seule consonne [tʃ]
g	se prononce [ɣ] devant a, o, u se prononce [w] devant u sa prononciation reste détachée [gn] devant n se prononce [x] devant e, i
j	se prononce [j]
ll	se prononce [j] ou [ʎ]
ñ	se prononce [ɲ], comme le groupe /gn/ en français
r	se prononce [r], c'est un r roulé sur le palais
z	se prononce [θ]

c. **Système phonologique de l'espagnol**

➤ Description

Le système vocalique de l'espagnol est, parmi les langues latines, le seul à ne comporter que trois degrés d'aperture (Pottier, 1972). En effet, le degré mi-ouvert n'est pas présent dans la langue espagnole et ne constitue donc pas un trait distinctif. Par conséquent toute production de [ɛ] à la place de [e] sera assimilée par un locuteur espagnol, à la production d'un /e/. L'apprenant français ne sera donc pas gêné par l'absence de ce degré d'aperture, car même s'il produit un [ɛ], sa production sera assimilée au phonème /e/.

Comme le français, l'espagnol possède des semi-consonnes. Mais à sa différence, il n'en compte que deux : [j] et [w] (Martinez, 2004). Comme nous l'avons démontré auparavant, l'absence de phonème ne constitue pas une gêne pour un apprenant d'une langue étrangère. Jusqu'ici, l'apprenant français n'est donc pas dérangé par les différences entre le système phonétique de l'espagnol et le sien. Toutefois, la difficulté principale réside dans les différences entre les deux systèmes consonantiques, car même si l'espagnol compte moins de consonnes que le français, nombre de ses consonnes n'existent pas dans la langue française.

Parmi les consonnes présentes en français, nous retrouvons les fricatives [f] et [s], les occlusives nasales [m], [n], [ɲ], et la latérale [l]. En revanche, l'apprentissage de l'espagnol par un élève francophone nécessite l'apprentissage de nouveaux phonèmes, dont cinq fricatives supplémentaires. Deux fricatives sourdes [θ] que l'on retrouve également en anglais et [x] qui s'apparente à notre /ʃ/ français. Trois fricatives sonores [β], [ð] et [ɣ]. Parmi les nouveaux phonèmes consonantiques nous trouvons également la battue [r] et la roulée [r̄], ainsi que la spirante latérale [ʎ] que l'on appelle aussi « l mouillé » et que les francophones assimilent à la semi-consonne [j]. Il faut également noter la présence de l'affriquée [tʃ], absente du système consonantique français, mais qui est bien connue des francophones dans la prononciation de mots étrangers tels que *ciao* [tʃao].

➤ Le système graphophonique de l'espagnol

Outre l'apprentissage de nouveaux phonèmes, l'élève francophone devra également intégrer une nouvelle correspondance entre lettre et son pour apprendre à lire l'espagnol. On parle de graphophonie pour désigner la correspondance entre graphème et phonème dans un système linguistique. Le système graphophonique de l'espagnol diffère de celui français en plusieurs points résumés ci-dessous (cf. *Tableau du système graphophonique espagnol*).

Différences de graphèmes :

- Plusieurs graphèmes existants en français correspondent à un phonème qui n'appartient pas au français, tels que les graphèmes ch, r et z. L'apprenant français n'a donc pas d'autre solution que d'apprendre ces phonèmes s'il veut pouvoir produire les mots qu'il lit.

- Plusieurs graphèmes existants en français correspondent à plusieurs phonèmes en espagnol dont certains appartiennent au français et d'autres non, tels que c et g.

L'élève français devra donc apprendre que pour un même graphème, dans certains contextes la réalisation phonique est la même que dans sa langue maternelle, mais dans d'autres contextes elle est différente. Ce deuxième cas, plus complexe, peut amener l'élève à confondre les contextes et les réalisations phoniques, ceci étant source d'erreurs dans la production d'un énoncé en langue espagnole. L'élève sourd, fragilisé dans la réception et dans la compréhension des systèmes phonologiques, sera plus sensible qu'un élève normo-entendant à cette difficulté.

Des sons qui existent en espagnol, mais pas en français : une difficulté pour les enfants sourds :

Une affriquée bien connue des français

Le *ch* est prononcé [tʃ]. C'est une post-alvéolaire affriquée, qui est entrée dans la prononciation courante des français pour des mots comme *chacha* [tʃatʃa]. Sa réception peut poser problème, car sa fréquence est élevée (supérieure à 3000 Hz) et par conséquent plus difficile à percevoir pour un enfant déficient auditif.

Un r difficile à prononcer

Le *r* est roulé sur les alvéoles du palais [r]. Le *r* roulé a disparu de la langue française, sauf chez certains locuteurs isolés. Il n'est pas considéré comme phonème du système français et ne sert pas à différencier des paires minimales. Sa prononciation peut poser problème puisqu'il s'agit d'un son nouveau qui ne s'apparente à aucun autre son de la langue française, et même si le lieu et le mode d'articulation sont visibles chez le locuteur, étant situés à l'entrée du conduit vocal.

Le cas particulier des fricatives

Une des particularités phonétiques de l'espagnol est qu'il possède de nombreuses fricatives sourdes et sonores, qui n'existent pas en français. Or les fricatives sont les consonnes qui possèdent les fréquences les plus élevées. Ce sont donc les consonnes les plus difficiles à percevoir pour l'enfant déficient auditif. De plus en lecture labiale seule, certaines de ces fricatives sont difficiles à reconnaître telles que les vélaires [x] et [ɣ] situées à l'arrière du

Tableau du système graphophonique italien

Graphèmes italiens	Prononciation en italien ou phonèmes
c	se prononce [k] devant a, o, u se prononce [tʃ] devant e, i
e	se prononce [e] ou [ɛ]
g	se prononce [g] devant a, o, u se prononce [dʒ] devant, e, i
gh	se prononce [g]
i	se prononce [i] ou [j]
o	se prononce [o] ou [ɔ]
qu	se prononce [kw]
s	se prononce [s] en début et en fin de mot, ou a côté d'une consonne se prononce [z] dans les autres cas
ss	se prononce [s]
u	se prononce [u] ou [w] (ex : <i>uguale</i> [ugwale])
z	se prononce [dʒ] (ex : <i>azzurro</i> [adʒuro]) se prononce [ts] (ex : <i>pizza</i> [pitsa], <i>grazie</i> [gratsje])

conduit vocal. La présence de cinq fricatives différentes présente donc une difficulté certaine pour l'apprenant déficient auditif.

d. Système phonologique de l'italien

➤ Description

Une langue épurée phonétiquement

L'italien est une langue qui possède un système vocalique à quatre degrés d'aperture : fermée, mi-fermée, mi-ouverte, ouverte ; avec pour chaque degré, excepté le degré ouvert, une opposition entre deux phonèmes. Nous pouvons donc dire que le système vocalique de l'italien est symétrique, tout comme l'était celui du latin.

D'un point de vue consonantique, l'italien n'offre pas de nouveaux phonèmes pour un locuteur francophone, à part le [r] qui est roulé avec l'apex de la langue sur les alvéoles du palais. Cependant le /r/ réalisé [ʀ] comme le ferait un Français existe également dans la péninsule italienne et ne constitue pas un trait phonologique distinctif. L'apprenant pourra donc aisément remplacer la production de [r] par [ʀ].

Les affriquées : une particularité italienne

Il faut noter la présence de quatre consonnes affriquées absentes de la langue française : [t͡s], [t͡ʃ], [d͡z] et [d͡ʒ]. Les affriquées sont composées de deux sons. Par exemple, l'affriquée [t͡s] est composée de deux phonèmes [t] et [s] qui ne constituent qu'un même son, le phonème [t͡s]. Pour chacune des affriquées, ces deux sons sont présents dans la langue française. En effet les phonèmes [t], [s], [ʃ], [d], [z] et [ʒ] font partie du système consonantique français. Nous pouvons donc supposer que la compréhension du principe des affriquées ne devrait pas poser de problème pour un apprenant francophone. Toutefois la réception de ces sons peut poser problème, puisqu'il s'agit, en partie, de consonnes à fréquence très élevée (notamment [s] et [ʃ]).

➤ Quelques particularités graphophoniques de l'italien

L'italien possède un système graphophonique relativement simple dans la mesure où de nombreux graphèmes ne correspondent qu'à un seul phonème. Nous exposons ci-contre un tableau de la graphophonie de la langue italienne (cf. *Tableau du système graphophonique italien*). N'ont été relevées que les formes qui pourraient poser problème pour un apprenant

français. Les formes étant parfaitement identiques au système graphophonique français ont été écartées.

L'apprenant français n'a donc que peu de règles graphophoniques à apprendre, notamment pour ce qui concerne les graphèmes c, g, q et z. Un même graphème ne correspond tout au plus qu'à deux phonèmes. Il suffit d'apprendre dans quel contexte l'italien utilise tel ou tel phonème. L'italien apparaît donc comme une langue au système phonologique simple que l'élève sourd pourra maîtriser rapidement.

e. Système phonologique du portugais

➤ Description

Le système vocalique du portugais comporte dix voyelles, dont deux sont différentes du français [i] et [ɐ]. A ces dix voyelles il faut ajouter une série de cinq voyelles nasales correspondant aux voyelles [a], [i], [o], [e] et [u] (Teyssier, 1984). Le portugais compte donc cinq voyelles nasales qui n'existent pas en français. De plus, il possède une série de diphtongues elles aussi nasalisées. Tout comme le français, le système vocalique du portugais possède la centrale [ə] (le « schwa »), ce phonème neutre qui n'existe dans aucune langue latine sauf en français et en portugais.

Le système consonantique du portugais est riche de vingt phonèmes, dont quatre ne font pas partie du système consonantique français. Il s'agit de la fricative latérale [ʎ], de la spirante latérale [ʎ] que nous avons déjà trouvées en espagnol, ainsi que de la battue [r] et la roulée uvulaire (et non alvéolaire comme en italien et en espagnol) [R]. Enfin, le portugais possède deux semi-consonnes communes au système phonétique français [j] et [w].

➤ Des sons qui, parmi nos langues d'étude, n'existent qu'en portugais

Parmi les sons qui existent en portugais mais pas en français, nous trouvons principalement des voyelles. Les deux voyelles orales [i] et le [ɐ]. Le [i] n'apparaissent pas en opposition phonologique avec [i]. Il s'agit donc de deux réalisations sonores pour un même phonème /i/. Il n'est donc pas capital, pour la compréhension de la langue, de différencier ces réalisations. De même [a] et [ɐ] ne se trouvent pas dans des paires minimales. Nous trouvons aussi deux nouvelles voyelles nasales [ĩ] et [ũ]. Notons également, comme en espagnol, la présence de deux /r/ prononcés [R] et [r] que l'on ne trouve pas en français. Le [ʎ], phonème présent aussi dans la langue espagnole pourrait être assimilé au [j] français.

Tableau du système graphophonique portugais

Graphèmes	Prononciation en portugais ou phonèmes
c	se prononce [k] devant a, o, u, comme en français se prononce [s] devant e, i, comme en français se prononce [z] entre deux voyelles
ç	se prononce [s] comme en français
ch	se prononce [ʃ], comme en français
e	se prononce [i] lorsqu'il est isolé et lorsqu'il est devant a, o dans les autres cas est prononcé [e] ou [ɛ]
g	se prononce [g] devant a, o, u, comme en français se prononce [ʒ] devant e, i, comme en français
gu	se prononce [g] devant e, i se prononce [gw] devant a, e, i, o
gn	se prononce [gn] quelle que soit la position
j	se prononce [ʒ] comme en français
l	se prononce [ɫ] lorsqu'il est en position finale se prononce [l] dans les autres cas
lh	se prononce [ʎ] comme le <i>ll</i> en espagnol
m et n	se prononcent comme en français [m] et [n] mais nasalisent la voyelle précédente (ex : <i>vento</i> [vêtu])
nh	se prononce [ɲ]
o	se prononce [u] sauf dans une syllabe tonique ; on le trouve souvent en finale (ex : <i>bolo</i> [bolu]) dans les autres cas est prononcé [o] ou [ɔ]
qu	se prononce [k]
r	se prononce [ʀ] en position initiale et lorsqu'il est écrit <i>rr</i> se prononce [r] dans les autres cas
s	se prononce [ʃ] en finale de syllabe se prononce [z] entre deux voyelles se prononce [s] dans les autres cas
ss	se prononce [s] comme en français
x	se prononce [ʃ] en début de mot ; et après ou avant une consonne se prononce [z] dans <i>exemplo</i> [izemplo] se prononce [s] dans <i>proximo</i> [prosimu] se prononce [ks] en fin de mot et dans <i>fixo</i> [fiksɐ] ou <i>taxi</i> [taksi]
z	se prononce [ʃ] en fin de mot se prononce [z] dans les autres cas

➤ Une prononciation particulière qui diffère des autres langues latines

Si en espagnol, la principale difficulté réside dans l'apprentissage de sons nouveaux, principalement des fricatives, la principale difficulté du portugais réside dans sa correspondance entre graphème et phonème, qui est bien différente de celle du français. Le tableau de ces correspondances (cf. *Tableau du système graphophonique portugais*) montre que de nombreux graphèmes, tels que x, s, o, sont prononcés différemment par rapport au français, engendrant une liste de règles phonologiques plus longue à apprendre pour l'élève français.

➤ Différences et ressemblances par rapport au français : difficultés envisagées pour l'enfant déficient auditif

Le trait de nasalité

Le français et le portugais sont les deux seules langues latines à posséder des voyelles nasales. Chacune des voyelles du portugais possède un équivalent nasalisé. Or la nasalité n'est pas un trait articulatoire visible. En lecture labiale seule, il est impossible de faire la différence entre le son [a] et le son [ã]. L'enfant déficient auditif qui ne peut percevoir ces deux sons se trouvera donc en grande difficulté pour différencier ces deux phonèmes et pour comprendre un énoncé portugais. De plus, outre les voyelles nasales seules, le portugais possède également des diphtongues nasales à valeur phonologique, servant à différencier des paires minimales. Il est donc indispensable de pouvoir les différencier.

L'éloignement entre écrit et prononciation

Le portugais et le français diffèrent grandement dans leur système graphophonique. En portugais, la correspondance lettre-son est bien souvent différente par rapport à celle du français et nous avons relevé treize cas (cf. *Tableau du système graphophonique portugais*) où cette correspondance diffère. L'élève devra apprendre ces règles de correspondance entre graphème et phonème, s'il veut pouvoir lire de façon juste la langue portugaise. Or pour faire ce lien, l'élève normo-entendant bénéficie du bain linguistique portugais. Il faut qu'un locuteur prononce cette phrase en portugais plusieurs fois et que nous l'imprimions graphiquement dans notre mémoire pour intégrer ces règles. Pour l'enfant sourd, même après apprentissage par cœur, l'éloignement entre écrit et oral est un frein pour prononcer correctement une phrase en portugais.

Table récapitulative des phonèmes des langues latines

Consonnes des langues latines

mode d'articulation	point d'articulation									
	labial		coronal					dorsal		
	bilabial	labio-dental	dental	alvéolaire	post-alvéolaire	alvéolo-palatal	rétroflexe	palatal	vélaire	uvulaire
flux pulmonaire										
occlusif	p b			t d					k g	
affriquè				ts tʃ	dz dʒ					
fricatif	β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ			x	χ	ħ
spirant								j		
roulé					r					ʀ
battu					ɾ					
fricatif latéral				ɬ						
spirant latéral					l			ʎ		
battu latéral										
occlusif nasal	m				n			ɲ		

Voyelles des langues latines

aperture	Point d'articulation			
	antérieur		central	postérieur
haute (fermée)	i ĩ y		ɨ	ɯ u
haute inférieure				
moyenne supérieure (mi-fermée)	e ě ø		ə	õ o
moyenne				
moyenne inférieure (mi-ouverte)	ɛ ẽ œ ǽ		ɐ	ɔ ɛ
basse supérieure				
basse (ouverte)	a ǣ			ã ɑ

Légende :

- particularités phonétiques de l'espagnol
- particularités phonétiques de l'italien
- particularités phonétiques du portugais

Tableau des consonnes : à gauche les sourdes
à droite les voisées

Tableau des voyelles : à gauche les non arrondies
au centre les arrondies
à droite : non spécifié

Le fait que les mêmes signes graphiques ne correspondent pas aux mêmes sons dans toutes les langues latines est un réel problème pour l'apprentissage de ces langues, surtout pour l'enfant déficient auditif. Nous en concluons que plus une langue a un système de correspondance graphème-phonème éloigné du français, plus cette langue sera difficile à apprendre pour l'enfant sourd. Au vu des divers systèmes phonologiques des diverses langues latines, le portugais apparaît comme la langue latine qui a la plus grande différence de correspondance lettre-son par rapport au français.

f. Récapitulatif des différents systèmes phonologiques

Un récapitulatif des sons nouveaux qu'apporte chacune des trois langues latines, que sont l'espagnol, l'italien et le portugais, permet de mieux analyser les différences entre le LPC et les langages parlés complétés des autres langues latines.

Les deux tableaux ci-contre (cf. *Table récapitulative des phonèmes des langues latines*) représentent toutes les consonnes et toutes les voyelles présentes dans les systèmes phonétiques de ces 3 langues latines, en y ajoutant le français. Ces tableaux illustrent comment chaque langue apporte un trait particulier :

- l'espagnol apporte cinq fricatives ;
- l'italien apporte quatre affriquées ;
- le portugais apporte de nouvelles voyelles centralisées et plusieurs consonnes qui lui sont spécifiques.

3. LES DIFFERENTS LANGAGES PARLES COMPLETES LATINS

Chaque langue possède son propre système phonologique, qui contient plus ou moins de phonèmes vocaliques et plus ou moins de phonèmes consonantiques. Nous avons vu précédemment que certaines langues possèdent un système graphophonologique relativement simple, d'autres en ont un plus complexe. L'apprentissage du système phonologique et graphophonologique d'une langue est un exercice complexe, surtout pour un élève atteint de surdité. Pour lui, certains sons peuvent être déformés, voire même absents, et pour acquérir ces compétences, l'élève déficient auditif doit être aidé par un outil qui lui permet de recevoir les sons de cette langue étrangère. Un outil a été inventé à cet effet il y a un peu plus d'une quarantaine d'années.

a. Historique de l'adaptation du Cued Speech

Le Cued Speech a été créé par le Dr Orin Cornett en 1967 aux USA. Lorsque le docteur Cornett a commencé travailler à l'Université pour Sourds Gallaudet en tant que directeur de la section de planification et de management, il n'avait pas encore d'expérience dans le domaine de la surdité. C'est alors qu'il se rend compte de la grande faiblesse du niveau de lecture des jeunes adolescents sourds, qui ne dépasse pas celui d'enfants du primaire. Cornett fit alors des recherches sur l'apprentissage du langage par les enfants déficients auditifs. Il en arrive à la conclusion que si tous les phonèmes sont rendus visibles sur la bouche du locuteur, alors un enfant sourd profond pourra apprendre le langage grâce à la vision. Il se lance donc dans l'invention d'un outil manuel qui pourra rendre la parole visible.

Cornett part du principe que son outil doit pouvoir être utilisé par les parents de l'enfant sourd, en même temps qu'ils lui parlent. L'outil doit donc être synchronisé avec la parole. La production de phonèmes s'accompagnant d'un son et d'un mouvement articuloire (des lèvres et de la langue en fin du conduit vocal), l'outil manuel devra accompagner la lecture labiale et la faciliter. Enfin, ayant pour but la réception des phonèmes de la langue, l'outil devra aussi être une aide à la syllabation.

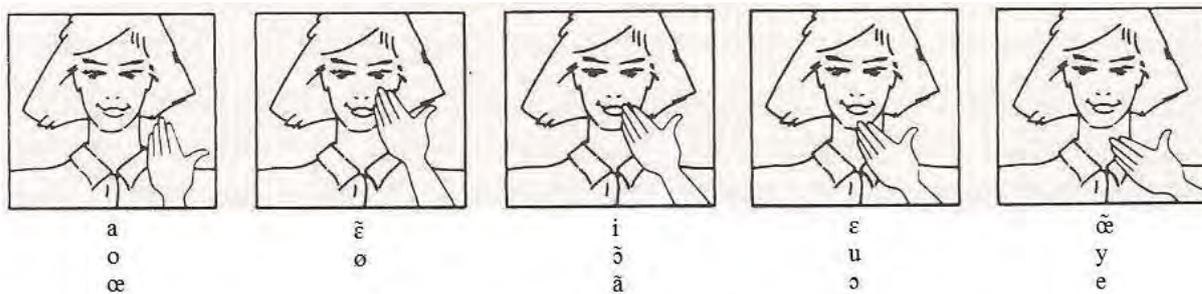
A partir de là, Cornett crée un code manuel qui combine deux codes : le code des voyelles et le code des consonnes. Le code des voyelles est basé sur des positions de la main autour du visage. Le code des consonnes est basé sur une configuration des doigts de la main : les clés. La combinaison de ces deux données, position et clé, donne une syllabe.

L'outil fut testé sur la durée sur une enfant sourde de 24 mois. Les progrès dans l'acquisition du vocabulaire de l'enfant furent considérables illustrant l'efficacité du Cued Speech. Par la suite, Cornett testa son outil sur un adulte sourd du Gallaudet Collège, le Dr Mervin Garretson. Cornett lui coda des mots et des phrases en anglais et en langues étrangères. Garretson pu les répéter avec une précision époustouflante. Toutefois, la persistance de l'accent fortement américain n'a pas pu être effacée car Cornett n'utilisa que les clés de l'américain prévues à cet effet (Masur, 2007).

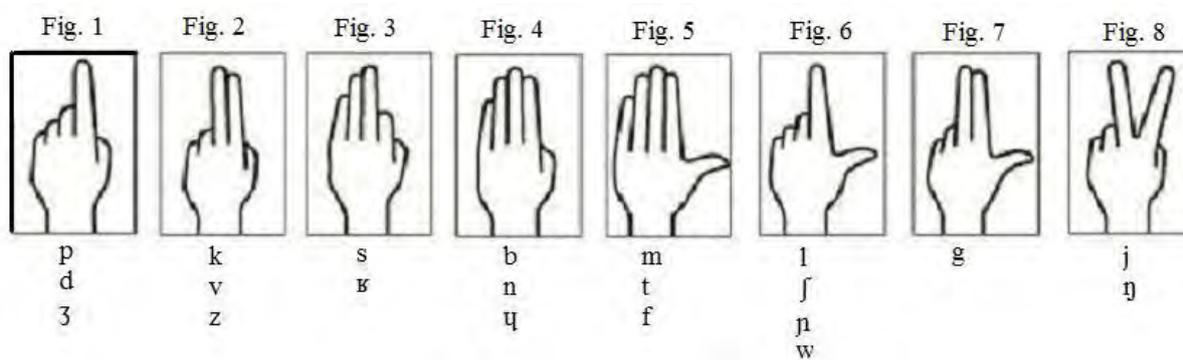
Depuis ce jour, le Cued Speech se diffusa au-delà des frontières américaines. En 1992, il était déjà adapté à 53 langues et dialectes. Les limites des bénéfiques du Cued Speech pour coder les langues étrangères furent prouvées par l'expérience de Cornett sur Garretson. La persistance de l'accent américain peut s'expliquer par deux raisons :

- l'outil Cued Speech créé pour la langue anglaise, ne peut rendre compte de la totalité des autres langues qui existent dans le monde ;

Les cinq positions voyelles du code LPC



Les huit configurations du code LPC



- le Cued Speech est limité pour coder des phonèmes dans une autre langue. C'est pourquoi le Cued Speech a connu de nombreuses adaptations, comme celles des langues latines que nous allons voir ci-dessous.

b. Le Langage Parlé Complété (LPC)

➤ Présentation du code LPC

Le Cued Speech fut adapté à la langue française une dizaine d'années après sa création. Et appelé : Langage Parlé Complété, soit LPC. Le principe est le même que pour la langue anglaise, des configurations manuelles doivent apporter une aide à la lecture labiale, afin de désambiguïser la réception du message oral. En Français nous avons cinq positions voyelles, c'est-à-dire une de plus que pour l'anglais, et huit configurations de doigts pour coder les consonnes. L'association de la position de la main autour du visage en même temps qu'une configuration particulière des doigts de cette main constitue une clé. Chaque clé accompagne un mouvement articulatoire de l'appareil phonatoire du locuteur. Ainsi la lecture labiale combinée à la lecture de la clé permet à la personne sourde d'améliorer l'accès à la totalité de l'information verbale émise par le locuteur.

Nous avons représenté ci-contre les positions (cf. *Les cinq positions voyelles du code LPC*) et les configurations (cf. *Les huit configurations du code LPC*) du Langage Parlé Complété français.

c. L'outil espagnol : La Palabra Complementada

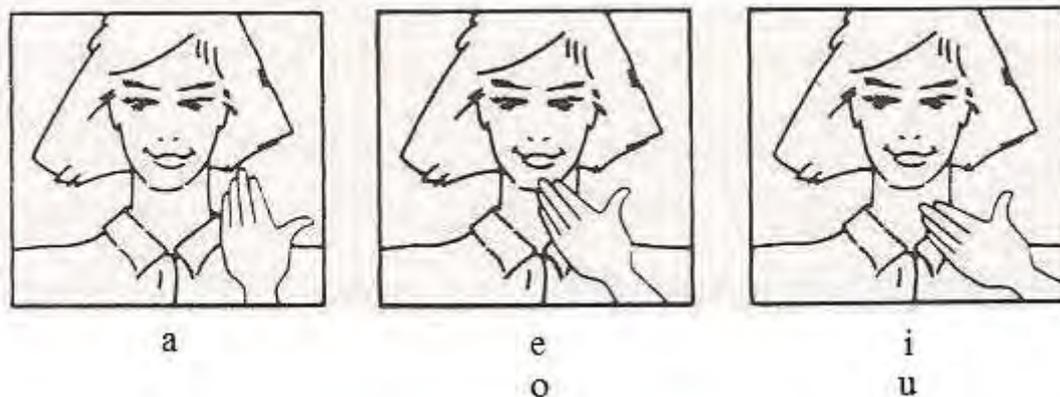
➤ Présentation de la Palabra Complementada

La version espagnole du Cued Speech se nomme la Palabra Complementada. L'acronyme est le même que pour la version française : LPC. L'adaptation a été réalisée par Torres en 1998, qui a déclaré que « cette méthode est pour les personnes sourdes l'équivalent de l'invention du système Braille pour les personnes aveugles » (Torres y Luis, 1996).

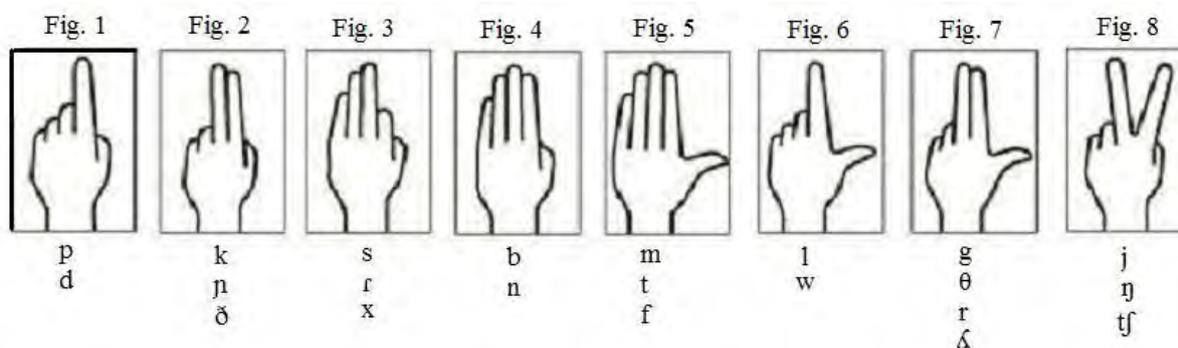
Les positions voyelles de la Palabra Complementada

Comme vu précédemment, l'espagnol possède un système vocalique comportant peu de voyelles. Par conséquent la Palabra Complementada doit différencier moins de voyelles que le LPC. En effet, les positions voyelles ne sont qu'au nombre de trois pour l'espagnol. Il s'agit des positions côté, menton et cou. La position côté représente le phonème [a], la position

Les positions de la Palabra Complementada



Les configurations de la Palabra Complementada



menton les phonèmes [e] et [o], et la position cou le [i] et le [u]. Par conséquent, chacune des trois positions est réservée à un degré d'aperture. La position côté étant pour le degré d'aperture ouvert, la position menton représente le degré mi-fermé, et la position cou le degré fermé. Cependant, même si une position identique correspond à deux voyelles de même degré d'aperture, la personne qui décode ne peut se tromper en associant la lecture labiale à la lecture de la position, puisque les deux voyelles s'opposent par leur lieu d'articulation. Ainsi [e] et [i] sont antérieures et s'opposent respectivement à [o] et [u] qui sont postérieures (cf. *Les positions de la Palabra Complementada*).

Les clés de la Palabra Complementada

La Palabra Complementada compte 8 configurations de doigts, comme l'outil LPC avec en moyenne 3 à 4 phonèmes par clé (cf. *Les configurations de la Palabra Complementada*). Deux clés ne représentent que deux phonèmes. La présence en espagnol de nombreux phonèmes qui sont absents du système phonologique français, entraîne des disparités entre l'outil français et l'outil espagnol.

Par rapport au code LPC :

- une seule clé est totalement identique : celle où les cinq doigts sont visibles [m, f, t] ;
- deux configurations sont pratiquement identiques (fig. 1 et 4). Elles présentent les mêmes phonèmes qu'en français, mais diffèrent par l'absence des sons [ʒ] et [ɥ] en espagnol. La fig.7 est la configuration qui s'éloigne le plus de celle française. En effet, cette clé n'est associée qu'à un seul son en français, tandis qu'en espagnol elle est associée à quatre sons.

Une affiche complète des clés de la Palabra Complementada a été mise en annexe (cf. annexe 5).

➤ Les particularités de l'outil espagnol : utilité pour l'élève déficient auditif

L'insertion des fricatives

Comme vu auparavant l'espagnol présente de nombreuses fricatives dans son système consonantique susceptibles d'engendrer des difficultés de réception pour l'enfant déficient auditif.

Nous constatons une distribution de trois fricatives sur trois configurations de doigts différentes ; les fricatives dentales [θ] (la non voisée) et [ð] (la voisée) (respectivement en fig.7 et en fig.2). Nous notons que la bilabiale [b] n'a pas été distinguée de la fricative [β] étant en distribution complémentaire en espagnol. Enfin la vélaire [x] se retrouve en fig.3. Les

fricatives sont donc bien séparées les unes des autres par des configurations différentes. Ces phonèmes, qui n'existent pas en français, présentent la principale difficulté pour la réception et l'apprentissage de la langue espagnole par le jeune déficient auditif. Les fricatives dentales présentent une articulation plus visible que la vélaire [x]. Toutefois, elles nécessitent d'appartenir à deux clés distinctes, puisque leur seule différence est que l'une est sourde et l'autre sonore ; ce trait de voisement n'est par conséquent pas visuel.

L'outil espagnol diffère de l'outil français en plusieurs points :

- il ne compte que trois positions voyelles ;
- il ne connaît pas la même distribution des phonèmes selon les clés ;
- il intègre tous les nouveaux sons que l'espagnol possède par rapport au français.

A première vue, la Palabra Complementada semble être un outil complet et efficace pour coder les particularités phonétiques de langue espagnole. Mais il reste cependant un outil assez éloigné du LPC et qui demande un minimum d'imprégnation et d'apprentissage, autant pour le codeur que pour le décodeur.

d. L'outil italien : Le Cued Speech Italien

➤ Présentation de l'outil italien

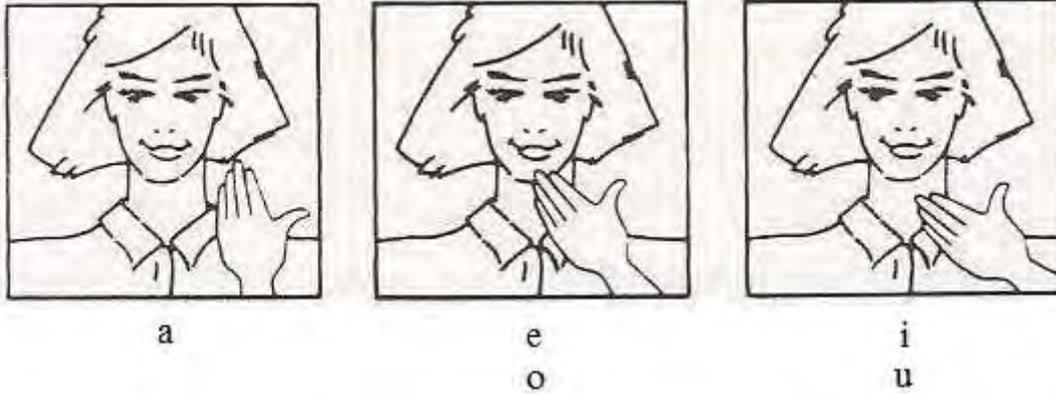
La situation en Italie

D'après nos recherches, il n'existe pas de traduction du nom Cued Speech en Italie. Le document présentant l'outil italien que nous avons placé en annexe, suggère de garder le même nom que sa version américaine originale. Nous l'appellerons donc « Cued Speech italien ».

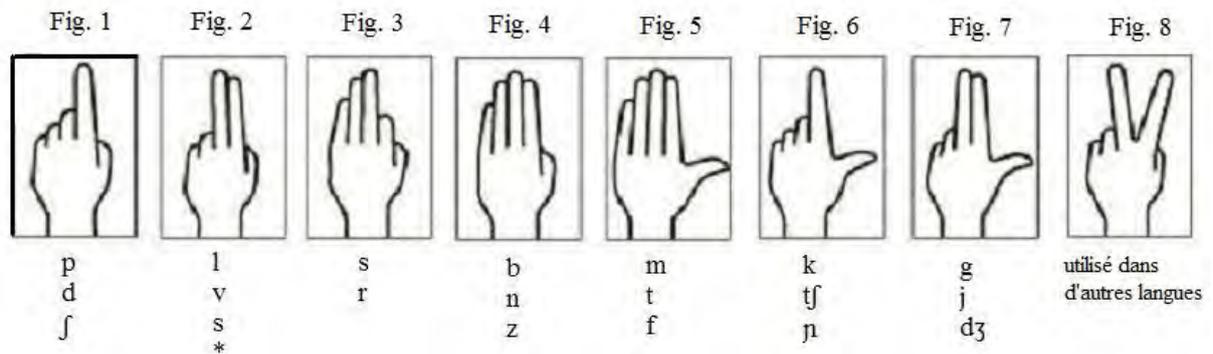
Le Cued Speech est très peu diffusé en Italie. La langue des signes, comme moyen de communication entre personnes sourdes y est majoritairement diffusée et les méthodes oralistes sont peu représentées. Les différents professionnels, que nous avons contactés, nous ont confirmé que l'usage du Cued Speech en Italie est réservé à la rééducation.

Le Cued Speech est mieux connu dans le nord de l'Italie que dans le sud et semble principalement utilisé par les orthophonistes avec une diffusion extrêmement limitée. L'institut de Turin nous a informé l'utiliser également en contexte scolaire, mais jamais comme moyen de communication à part entière

Les positions du Cued Speech italien



Les configurations du Cued Speech italien



* s (dolce)

Description de l'outil : les positions

Le « Cued Speech italien » possède trois positions voyelles : côté, gorge, menton. La distribution des phonèmes vocaliques est la même qu'en espagnol. Toutefois le système vocalique de l'italien est différent de celui espagnol. En effet, l'italien possède un degré d'aperture (mi-ouvert) qui n'est pas présent en espagnol. Ce degré d'aperture contient les voyelles [ɛ] et [ɔ]. Ces voyelles n'ont pas été représentées sur ce schéma (cf. *Les positions du Cued Speech italien*) car elles existent en distribution complémentaire, on parle alors d'allophones. Leur distinction n'est par conséquent pas capitale pour la compréhension de la langue italienne. Sur le schéma (cf. annexe 6) la position bouche a été ajoutée bien qu'elle ne soit pas utilisée en italien. Il est d'ailleurs précisé en-dessous qu'elle est réservée aux langues étrangères.

Description de l'outil : les configurations

Les clés destinées aux consonnes sont au nombre de sept ; la dernière configuration (fig. 8) n'étant pas utilisée, pour l'italien mais est diffusée dans le document correspondant au Cued Speech Italien avec la mention : à utiliser pour les langues étrangères (cf. annexe 6). Les phonèmes consonantiques de l'italien sont donc répartis sur sept configurations de doigts. En moyenne, chaque configuration regroupe trois phonèmes dont l'image labiale permet de les différencier (tel étant le principe du code). Nous pouvons noter l'équivalence totale de deux clés de l'outil français et de l'outil italien. Il s'agit des clés représentées en fig.3 et fig.5. Les cinq autres clés comportent au moins un phonème qui diffère de l'outil français (cf. *Les configurations du Cued Speech italien*).

En observant la répartition des phonèmes consonantiques, nous constatons l'absence du phonème [w] pourtant présent dans la langue italienne (*vuoi* [vwoj]). Cet écueil pose la question du codage de mots comportant ce son. L'absence de clé pour ce phonème nous obligerait à coder *vuoi* comme une suite de phonèmes vocaliques indépendants les uns des autres (ex : [vuoi]) ne correspondant pas alors à la prononciation d'usage dans la péninsule italienne.

Nous avons remarqué précédemment que l'italien est une langue qui n'apporte pas de grande nouveauté phonémique, si ce n'est la présence de quatre affriquées. Cependant, en observant la répartition des phonèmes selon les clés, nous notons seulement que deux de ces affriquées sont présentes sur deux configurations différentes. Il s'agit de [d͡ʒ] en fig.7 et de [t͡ʃ] en fig.6. Les deux autres affriquées [d͡z] et [ts] étant absentes. Nous rappelons qu'une

consonne affriquée est une consonne qui est produite en un seul point d'articulation, comme toutes les autres consonnes, et non en deux points d'articulation correspondant aux deux points d'articulation des consonnes dont elle est composée. Ainsi pour [dʒ] le point d'articulation n'est pas une occlusive dentale mais une occlusive post-alvéolaire comme [ʒ]. L'économie du système italien nous semble donc remise en question car une clé pour chaque consonne affriquée pourrait éviter des difficultés au codeur comme au décodeur.

De plus, nous constatons que la répartition des phonèmes selon les clés diffère en de nombreux points de la répartition française, alors que le système phonologique de l'italien ne comporte que peu de nouveaux sons par rapport au français. Ce qui signifie que de nombreux sons appartenant aux deux langues se retrouvent sur des configurations différentes (tels que le [l], le [k] ou le [j]).

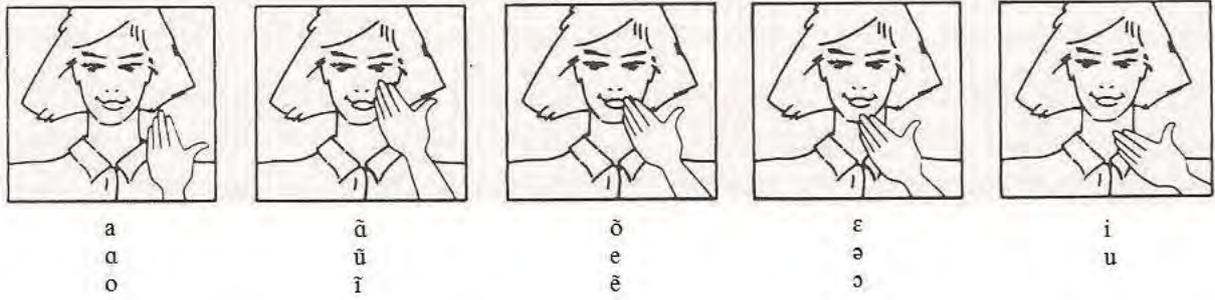
➤ Difficultés envisagées pour l'élève déficient auditif

L'italien est une langue qui comporte peu de nouveaux sons. La principale difficulté pour l'élève déficient auditif est donc d'arriver à repérer l'articulation des consonnes qu'il ne connaît pas, c'est-à-dire les consonnes affriquées. Les affriquées n'ayant qu'un seul point d'articulation, il n'est pas logique de les coder avec deux clés différentes qui traduisent deux points d'articulation. Dans notre exemple précédent nous avons noté que pour l'affriquée [dʒ] le point d'articulation occlusion dentale n'était jamais réalisé, mais déplacé sur le point d'articulation post-alvéolaire. Serait-il par conséquent juste de coder une occlusive dentale puis une fricative post-alvéolaire ? Le Cued Speech italien nous offre la possibilité de coder cette affriquée grâce à une clé spécifique (fig.7), mais ne nous donne aucun moyen de coder deux autres de ses consonnes affriquées. C'est pourquoi le bénéfice de l'utilisation de ce code auprès d'un apprenant sourd français me semble discutable. De plus de nombreux phonèmes communs aux au français et à l'italien se retrouvent associés à des configurations totalement différentes. L'apprentissage de nouvelles correspondances entre phonèmes et clés vaut-il la peine pour un système qui ne permet qu'une économie partielle ? Nous tâcherons de répondre à cette question dans la dernière partie de notre étude.

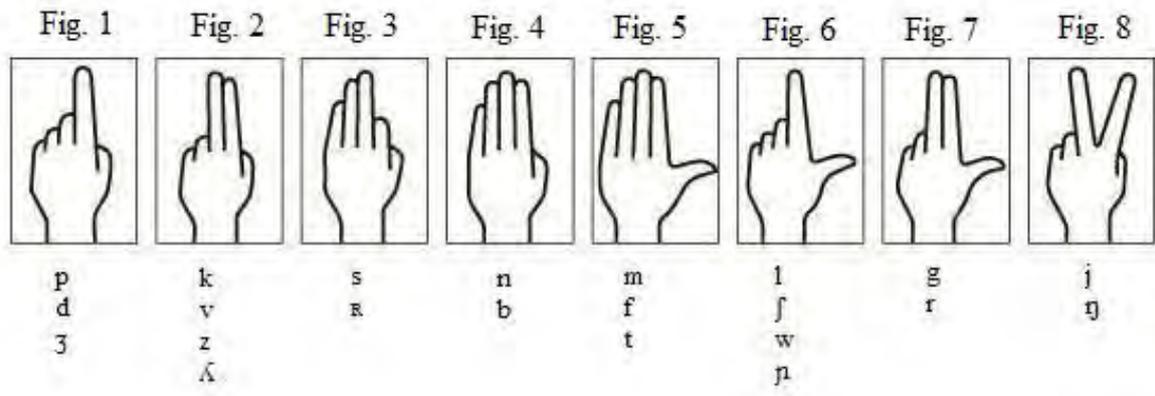
e. L'outil portugais : Le Português Falado Complementado

➤ Présentation du Português Falado Complementado

Les positions du Português Falado Complementado



Les configurations du Português Falado Complementado



Description de l'outil : les positions

Le Portugêês Falado Complementado (PFC) est l'outil pour le portugais. Son adaptation compte cinq positions voyelles : côté, gorge, menton, bouche et pommette, comme le LPC (cf. *Les positions du Portugêês Falado Complementado*). Nous avons vu précédemment que le système phonologique du portugais est riche de nombreuses voyelles, en opposition à l'espagnol ou à l'italien qui ont des systèmes vocaliques très épurés. Par conséquent, les positions correspondent à plusieurs voyelles (trois en moyennes pour chaque position de main). Nous remarquons que la position côté est, ici aussi, attribuée à la voyelle [a]. Cette donnée semble commune à tous les langages parlés complétés latins.

Comme pour l'outil LPC, les voyelles ont été positionnées en bouche et pommette (positions qui n'existent pas en espagnol et en italien). Le système vocalique portugais comportant plus de voyelles que le système vocalique français, la position pommette compte trois voyelles nasalisées [ã], [ũ] et [ĩ], et la position bouche en compte deux [õ] et [ê]. Parmi les voyelles communes au français et au portugais, il n'y en a que quatre qui aient des positions communes aux deux outils. La position menton connaît une distribution assez similaire à l'outil LPC avec les voyelles [ɛ] et [ɔ], mais se différencie avec la centrale [ə] qui se trouve en position côté pour l'outil LPC. De même, la position côté comporte les voyelles [a] et [o] comme en français, mais également la voyelle [ɑ] absente du système vocalique français. La position gorge compte deux voyelles [i] et [u], qui sont positionnées ailleurs dans l'outil LPC français.

En somme, le code des voyelles du portugais diffère en de nombreux points avec l'outil français. Quelques positions de voyelles restent communes, mais la présence dans le système vocalique portugais de nombreuses voyelles, qui sont absentes du système vocalique français, engendre des variations nécessaires. Les multiples voyelles nasales du portugais nécessitent une répartition sur deux positions voyelles qui leur sont presque entièrement consacrées. Leur place est donc prépondérante dans l'outil portugais. C'est pourquoi il semble judicieux de se demander comment l'outil LPC français pourrait-il rendre compte du système phonologique portugais et par conséquent de la langue portugaise. C'est ce que nous verrons dans la dernière partie de notre étude.

Description de l'outil : les configurations

Le Portugêês Falado Complementado comporte huit configurations de doigts (cf. *Les configurations du Portugêês Falado Complementado*), comme le LPC. Chaque configuration représente deux à quatre consonnes. La répartition des consonnes selon les configurations est

Tableau récapitulatif des positions

				
Fr Es It P	Fr Es It P			
a a a a	ẽ ã	i ò	ε e e ε	õ i i i
o o	ø ù	ĩ e	u o o e	y u u u
œ o		ã ë	o o	e u

Tableau récapitulatif des configurations

Fig. 1	Fig. 2	Fig. 3	Fig. 4	Fig. 5	Fig. 6	Fig. 7	Fig. 8
							
Fr Es It P	Fr Es It P	Fr Es It P					
p p p p	k k l k	s s s s	b b b b	m m m m	l l k l	g g g g	j j j
d d d d	v ʝ v v	ʁ r r R	n n n n	t t t t	ʃ tʃ ʃ	θ j r	ŋ ŋ ŋ
ʒ ʒ ʒ	z ö s z	x	q z	f f f f	ɲ w ɲ w	ʀ ʀ ʀ ʀ	ʧ ʧ ʧ

* s (dolce)

pratiquement identique à celle du LPC. Nous noterons juste l'ajout de consonnes propres au système consonantique portugais, telles que le [ʎ] en fig.2 et le [r] en fig.7. Le [R], quant à lui, prend la place du [ʁ] français en fig.3.

➤ Conséquences envisagées pour l'élève déficient auditif

Le Portugês Falado Complementado et le LPC sont très similaires et diffèrent essentiellement sur les positions voyelles. La répartition des consonnes selon les configurations de doigts est identique. Nous en concluons que l'introduction de l'outil portugais chez un utilisateur du LPC devrait être facilitée par cette grande similitude. Toutefois, nous avons souligné le fait que la grande différence entre les systèmes vocaliques du portugais et du français pourrait être source de problèmes pour l'enfant déficient auditif. Il nous faudra donc approfondir cette question dans la dernière partie de notre étude pour tâcher de comprendre quelle solution semble la mieux adaptée pour coder des énoncés en portugais à un apprenant déficient auditif.

f. Récapitulatif des différents langages parlés complétés

Afin de pouvoir comparer l'ensemble des langages parlés complétés latins, nous avons réalisé deux schémas présentant d'une part les positions (cf. *Tableau récapitulatif des positions*) et d'autre part les configurations (cf. *Tableau récapitulatif des configurations*) de toutes nos langues d'étude.

L'analyse de ce tableau montre que nous pouvons former deux groupes : un groupe franco-portugais présentant une répartition vocalique similaire en de nombreux points, et un groupe italo-espagnol présentant une répartition vocalique totalement identique. La répartition portugaise est plus proche de celle française parce que :

- elle compte cinq positions ;
- la position côté est attribué à [a] et [o], alors que nous trouvons le [o] en position menton dans les deux autres langues ;
- la position menton comporte plus de voyelles communes à l'outil français qu'aux autres outils.

L'outil portugais se rapproche des outils espagnol et italien par sa répartition des voyelles en position cou. La répartition des voyelles en position cou est identique en espagnol, en italien et en portugais, alors qu'elle diffère pour l'outil français. Enfin nous constatons que la seule voyelle commune à tous les outils est le [a] en position côté.

Tableau des répartitions consonantiques

	Français	Espagnol	Italien	Portugais
nombre de phonèmes consonantiques	21	22	19	22
nombre de phonèmes consonantiques identiques au français	-	14	16 (+ [w] qui n'apparaît pas dans l'outil italien)	18
nombre de répartitions consonantiques identiques au français	-	13	11	18
rapport répartitions identiques / phonèmes identiques	-	93%	69%	100%

L'analyse de ce tableau montre que :

- les répartitions consonantiques françaises et portugaises sont pratiquement identiques ;
- parmi les phonèmes consonantiques communs au français et à l'espagnol, beaucoup connaissent une répartition identique ;
- même si le français et l'italien ont de nombreux phonèmes consonantiques communs, peu connaissent une répartition identique.

La répartition des phonèmes consonantiques étant plus difficilement analysable que la répartition des phonèmes vocaliques par le nombre de configurations et le nombre de phonèmes consonantiques, nous avons conçu un tableau (cf. *Tableau des répartitions consonantiques*) présentant le nombre des phonèmes consonantiques selon les langages parlés complétés latins, ainsi que le nombre de répartitions communes à l'outil français.

Nous constatons que :

- le portugais est la langue qui possède le plus de phonèmes consonantiques identiques au français ;
- la totalité des phonèmes consonantiques portugais identiques au français possède une configuration dans l'outil *Português Falado Complementado* identique à la configuration de l'outil LPC français.

Nous en concluons que le *Português Falado Complementado* est l'outil qui sera le plus facile à apprendre d'un point de vue consonantique. En ce qui concerne la *Palabra Complementada* et le *Cued Speech* italien, il apparaît clairement que d'un point de vue consonantique le *Cued Speech Italiano* est l'outil le plus éloigné de l'outil LPC français.

Nous voyons bien que l'adaptation du *Cued Speech* selon les systèmes phonologiques des diverses langues latines est différente. La correspondance entre clé et phonème peut varier d'un code à l'autre. Par rapport à l'outil LPC, certaines positions et certaines configurations peuvent même être absentes de l'un de ces codes. Dans l'optique de l'utilisation de ces différents codes pour l'apprentissage des langues étrangères, ces variations plus ou moins grandes ne sont pas sans conséquence pour un élève sourd. La nouveauté peut engendrer un besoin de nouveaux apprentissages, des temps d'adaptation et des bénéfices ou des inconvénients plus ou moins grands. Toutes ces données sont à analyser et à comparer pour pouvoir envisager quel outil serait le plus amène d'aider l'enfant sourd dans l'apprentissage de ces langues étrangères latines.

III. ENQUETE SUR LES MODALITES D'APPRENTISSAGE DES LANGUES VIVANTES ETRANGERES D'ORIGINE LATINE : MATERIEL, METHODE ET RESULTATS

1. MATERIEL

Par souci de rester au plus près de la réalité de terrain, nous avons effectué une enquête auprès des personnes sourdes ayant appris une LVE durant leur scolarité afin :

- d'obtenir des statistiques sur la nature des langues apprises, distinguant les langues latines des autres langues ;

- de connaître, parmi les personnes interrogées, quel était le nombre d'élèves ayant bénéficiés de l'intervention d'un codeur LPC durant les cours de LVE ;

- d'identifier les difficultés éprouvées par les élèves sourds durant les cours de LVE. La grande majorité des questions posées concerne les types de difficultés d'apprentissage.

Pour obtenir un questionnaire concis, nous avons créé une présentation sur deux pages maximum. Les premières questions ont pour fonction d'identifier le profil du questionné (LM et classe). Les questions suivantes concernent la nature des langues étudiées, les raisons de ce choix et la satisfaction quant à ce choix. Ces premières questions comportent des propositions de réponses multiples à cocher afin de guider la personne interrogée dans ses réponses. Elles comportent également des espaces où la personne interrogée peut s'exprimer librement. La série de questions centrale concerne les difficultés éprouvées quant aux méthodes d'enseignement et aux outils pédagogiques utilisés. Les réponses proposées sont binaires (oui, non) afin de faciliter le traitement des données. Enfin une dernière série de questions vise à caractériser l'action du codeur durant les cours de LVE. Des réponses binaires ont l'avantage d'être simples à comprendre et non ambiguës.

Ce questionnaire a été réalisé en amont de notre travail d'étude et validé par notre tuteur qui a donné son consentement pour sa diffusion (cf. annexe 3).

2. IDENTIFICATION DE LA LISTE DE DIFFUSION

Une première liste de diffusion a été créée début mars 2011 (trois mois avant la date d'échéance de notre étude). Elle comptait différents contacts susceptibles de nous aider à diffuser notre enquête le plus largement possible. Parmi ces personnes, il y avait plusieurs professionnels de la surdité (des orthophonistes, un audioprothésiste) et un ensemble scolaire privé accueillant des enfants et des adolescents déficients auditif. Un élargissement de la liste

Questions sur l'accessibilité générale des cours de LVE

Type de difficulté	Oui	Non	Ne se prononce pas	Total
Entendre le message du professeur	14 (67%)	5 (24%)	2 (9%)	21 (100%)
Difficulté que j'ai à prononcer les paroles	10 (48%)	10 (48%)	1 (4%)	21 (100%)
Absence de codage pendant le cours de langue vivante	10 (48%)	8 (38%)	3 (14%)	21 (100%)
Je n'arrive pas à comprendre quand le professeur parle à mes camarades	14 (67%)	5 (24%)	2 (9%)	21 (100%)
Total des réponses	48 (57%)	28 (33%)	8 (9,5%)	84 (100%)

Questions sur l'accessibilité du matériel pédagogique

Type de difficulté	Oui	Non	Ne se prononce pas	Total
Entendre les paroles dans la cassette audio qu'utilise le professeur	17 (81%)	2 (9,5%)	2 (9,5%)	21 (100%)
Les livres ne donnent pas assez d'explications en langue française par rapport à la langue vivante étudiée	6 (29%)	15 (71%)	0 (0%)	21 (100%)
Les livres ne donnent pas assez de règles de grammaire pour apprendre la nouvelle langue vivante	6 (29%)	15 (71%)	0 (0%)	21 (100%)
Les livres ne donnent pas assez de mots de vocabulaire pour apprendre la nouvelle langue vivante	11 (52%)	10 (48%)	0 (0%)	21 (100%)
Les films projetés en classe ne sont pas sous-titrés	14 (67%)	5 (24%)	2 (9%)	21 (100%)
Le professeur utilise des enregistrements sonores et donc je comprends moins bien/pas du tout	15 (71,5%)	4 (19%)	2 (9,5%)	21 (100%)
Total des réponses	69 (55%)	51 (40%)	6 (5%)	126 (100%)

de diffusion a été réalisé début avril 2011. Il comprenait l'Institut National des Jeunes Sourds de Paris et de nouveaux professionnels de la surdité (un médecin ORL, des audioprothésistes).

3. REALISATION DE L'ENQUETE

Notre première diffusion a obtenu une quinzaine de réponses. Une grande partie des personnes sondées était déjà en activité professionnelle ou avait déjà terminé des études secondaires. Afin d'obtenir un panel de réponses plus large, nous avons donc décidé de diffuser une deuxième fois notre questionnaire. Le deuxième envoi a donné un nombre de réponses beaucoup moins important que le premier, peut-être car réalisé début avril (avant les vacances scolaires) compte tenu du temps imparti pour notre travail. Notre échantillon se limite à 21 réponses. Conscients du faible niveau de réponses pour analyser ces résultats, nous ne les considérons pas comme représentatives de la situation actuelle des élèves sourds en France, mais plutôt comme des témoignages soulignant les difficultés et les souhaits de certains de ces élèves (cf. annexe 9. *Questionnaire témoignage 1* et annexe 10. *Questionnaire témoignage 2*).

4. RESULTATS

Nous avons mis en annexe tous les résultats de notre enquête (cf. annexe 11. *Résultats de l'enquête*).

Profil de la population étudiée

La totalité des personnes interrogées sont de langue maternelle française. 60% (n=12) ont affirmé étudier ou avoir étudié plus d'une LVE, et 71% (n=15) sont satisfaites. La majorité des personnes sondées a choisi sa ou ses langues d'étude par affinité. L'anglais a été étudié par chacune d'entre elles, l'espagnol a été choisi par 33% (n=7) des interrogés, l'allemand par 24% (n=5).

a. Accessibilité des méthodes et outils pédagogiques

Pour l'élève déficient auditif, les difficultés d'apprentissage d'une LVE peuvent provenir de l'inadaptation des méthodes d'enseignement et du matériel pédagogique. Permettre au jeune sourd d'apprendre une langue étrangère, c'est lui permettre de recevoir toutes les informations audio-visuelles émises durant le cours de LVE. La première partie de notre enquête était consacrée à cette problématique. Nous avons réalisé deux tableaux de résultats : le premier sur l'accessibilité générale des cours de LVE (cf. *Questions sur l'accessibilité*

Questions sur les modalités d'intervention du codeur

Type de difficulté	Oui	Non	Ne s'est pas prononcé	Total
Le codeur était-il présent à tous les cours de LVE depuis le début de l'année ?	9 (44%)	12 (56%)	0 (0%)	21 (100%)
Le codeur donnait-il des explications en français ?	12 (56%)	9 (44%)	0 (0%)	21 (100%)
Utilisait-il le code LPC ?	21 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	21 (100%)
Utilisait-il un autre code ?	7 (33%)	12 (55%)	2 (12%)	21 (100%)
Le codeur a-t-il proposé des aides écrites ?	9 (44%)	12 (56%)	0 (0%)	21 (100%)
Sa présence vous a-t-elle aidé ?	21 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	21 (100%)

générale des cours de LVE), le second sur l'accessibilité du matériel pédagogique utilisé (cf. *Questions sur l'accessibilité du matériel pédagogique*).

La majorité des personnes interrogées estime avoir eu des problèmes en cours de LVE à cause des facteurs listés. Globalement, le facteur « accessibilité générale » semble avoir à peu près le même impact que le facteur « accessibilité du matériel pédagogique » (respectivement 57% et 55% des 21 personnes interrogées). Certaines difficultés sont partagées par une majorité des personnes interrogées :

- la difficulté à entendre le message du professeur ;
- la difficulté à comprendre les échanges professeur-camarades ;
- les difficultés causées par le matériel audio-visuel.

b. L'aide apportée par le codeur et le code LPC

Concernant les aides apportées durant les cours de LVE, seulement 43% (n=9) des personnes interrogées a répondu avoir bénéficié d'un accompagnement de la part d'un codeur. Parmi elles, 56% (n=5) affirment ne pas avoir eu de codeur de façon suivie. Lorsqu'un codeur intervenait, la totalité utilisait le code LPC et seulement 33% (n=3) d'entre eux aurait utilisé en plus un autre code. La plupart du temps, le codeur n'a pas proposé d'aide écrite, mais a donné des explications en français. Enfin, la totalité des personnes interrogées (n=9) affirme que cette aide leur a été bénéfique (cf. *Questions sur les modalités d'intervention du codeur*).

Le faible nombre de personnes interrogées ayant eu effectivement le soutien d'un codeur montre que le sujet dont nous traitons est une question émergente qui mérite que l'on s'y arrête en raison des diverses difficultés pour l'élève sourd que nous avons citées ci-dessus.

Notre enquête ne concerne qu'un échantillon restreint de la population que nous aurions souhaité étudier. Ces résultats sont à relativiser, mais des réponses sont fortement partagées par l'ensemble des personnes sondées :

- la totalité des personnes qui ont eu un codeur constate que cela leur a été profitable ;
- une majorité des personnes sondées a exprimé ses difficultés quant à la réception du message du professeur et à l'inadaptation des matériels pédagogiques audio-visuels. Or ce sont des domaines où le codeur intervient pour réduire ces obstacles. L'intervention du codeur LPC en cours de LVE mérite donc d'être précisée ;
- si la totalité des codeurs a utilisé le code LPC durant les cours de LVE, un tiers aurait également utilisé un code étranger à cette occasion. L'utilisation d'un langage parlé complété

étranger n'est donc que très peu diffusée à l'heure actuelle. Pourtant son utilisation pourrait être efficace au vu des analyses phonétiques que nous avons décrites plus haut.

IV. DISCUSSION : AVANTAGES ET LIMITES DE L'UTILISATION D'UN LANGAGE PARLÉ COMPLÉTÉ ÉTRANGER EN COURS DE LANGUE ÉTRANGÈRE

Nous allons à présent analyser d'une part les avantages et les limites de l'utilisation d'un langage parlé complété étranger en cours de LVE, d'autre part les avantages et les limites de l'utilisation du LPC comme outil unique à cet effet. Cette analyse dichotomique nous permettra d'établir un profil d'intervention selon les langues étrangères apprises par l'élève déficient auditif.

1. L'UTILISATION D'UNE ADAPTATION DU CUED SPEECH EN COURS DE LANGUE VIVANTE ÉTRANGÈRE

a. Intérêt d'un code spécifique à chaque nouvelle langue

L'introduction d'un langage parlé complété étranger pour accompagner le jeune déficient auditif en cours de LVE présente un double intérêt pour le processus d'apprentissage de la LVE d'ordre phonologique et linguistique.

i. Code et perception de nouveaux phonèmes

Chaque code a été conçu pour correspondre à la phonologie de la langue

Le Cued Speech a été conçu pour la réception de la langue anglaise. La répartition des phonèmes selon les clés a été pensée pour distinguer des sons qui ont une image labiale similaire en étant attribués à des clés différentes. La fréquence d'apparition des phonèmes dans la langue a également été prise en compte pour l'attribution des phonèmes aux clés. Le principe du Cued Speech est transposable à n'importe quelle langue. Toutefois, une adaptation est indispensable car les langues diffèrent entre elles par leur système phonologique, par la fréquence d'apparition des phonèmes et par l'ordre dans lequel ces phonèmes apparaissent (Michel, 2008).

Les différents langages parlés complétés latins sont des adaptations du Cued Speech, réalisées par Cornett en partenariat avec des linguistes étrangers. Répondant à la phonologie de ces langues, ils présentent des différences plus ou moins grandes avec le code LPC. Si l'on considère que le Cued Speech est un outil qui ne pouvait rendre compte convenablement des langues étrangères, il va de soi que le code LPC, lui aussi, est un outil imparfait pour coder les langues étrangères. C'est pourquoi, à première vue, **l'utilisation du code LPC ne semble pas être l'outil le mieux adapté en cours de LVE.**

L'apprentissage d'une LVE passe par un apprentissage oral nécessitant une discrimination des nouveaux phonèmes, qui devrait donc être facilitée par l'utilisation d'un outil spécifique.

Lorsque l'on entend parler des locuteurs d'une langue qui nous est inconnue, le flux de paroles qui parvient à nos oreilles semble « compact et homogène ». En effet, tant qu'une langue n'est pas maîtrisée, il est impossible de segmenter le flux de paroles en unités porteuses de sens. Le sentiment d'homogénéité quant à lui est dû à l'aspect phonologique de la langue. L'énoncé entendu répond à certains critères phonologiques (récurrence, ordre des phonèmes) et rythmico-mélodiques, qui donnent à la langue en question un aspect sonore spécifique.

L'apprentissage des langues étrangères en France s'est fondé sur l'apprentissage de l'aspect écrit de la LVE. Des textes étaient étudiés dès le début de l'apprentissage. Ils servaient de base à l'étude de la grammaire en général, seul aspect linguistique reconnu et valorisé. Depuis plusieurs dizaines d'années, les sciences du langage mettent en avant d'autres aspects du langage, tout autant importants, telle que la phonologie. Dans beaucoup de sociétés, le caractère oral de la langue prime sur le caractère écrit. Il existe encore aujourd'hui des populations qui ne communiquent qu'en langage oral, ne possédant aucun système de transposition écrite. La société française, depuis fort longtemps, fait la part belle à l'écrit, à la littérature, à la maîtrise de la grammaire et de l'orthographe. Notre système graphophonologique étant complexe, surtout pour une langue latine, l'apprentissage de notre langue maternelle nécessite un effort conséquent. Notre vision de la langue et du langage, ainsi sans doute que notre vision de l'enseignement des langues, a façonné nos méthodes d'apprentissage des LVE en contexte scolaire.

La langue est un outil de communication avant tout audio-oral dans une société d'entendants. A l'heure d'internet où le monde entier se retrouve sur la toile, mais aussi grâce aux déplacements internationaux des individus de plus en plus fréquents, les besoins de maîtriser plusieurs langues sont croissants et pèsent sur l'éducation des nouvelles générations. Les contacts entre les individus de langues différentes sont de plus en plus directs, même à distance, et de multiples professions exigent de réelles compétences en LVE. Les employeurs valorisent les séjours linguistiques, preuve de l'importance de la maîtrise orale de la LVE.

La maîtrise orale d'une langue passe par deux compétences : celle de comprendre et celle de s'exprimer. Or pour comprendre il faut avoir reçu des énoncés en quantité. La réception se situe par conséquent à la base de l'apprentissage oral d'une LVE. Nous avons vu dans notre première partie le processus d'acquisition de la LM et de la LVE. Nous en avons conclu que

l'enjeu principal de la réception de la LVE se situe dans la réception des nouveaux phonèmes spécifiques au système phonologique de la langue étudiée. En étudiant les différents langages parlés complétés, nous avons souligné qu'ils avaient la particularité de contenir tous les phonèmes de la langue en question à l'exception du Cued Speech italien. Si l'apprentissage oral d'une LVE nécessite la réception intégrale des phonèmes de la LVE, il faut par conséquent utiliser un outil qui permette de reproduire ces phonèmes afin qu'ils soient perçus par l'élève sourd comme unités nouvelles, propres à la LVE. Un nouveau kinème signifie une nouvelle image labiale associée à une nouvelle clé : une représentation unique, propre au phonème en question et qui ne prêterait pas à confusion avec les sons du français. Cette solution devrait permettre à l'élève d'élargir sa conscience phonologique, de faciliter la construction d'une représentation du système phonologique de la LVE et ainsi de percevoir, comprendre et produire les phonèmes de la LVE. Ces compétences acquises lui permettraient alors de communiquer avec des personnes de langue différente, mais aussi de valoriser ses acquis scolaires attendus par le monde du travail.

La récupération prothétique doit être valorisée et soutenue par un outil adéquat

La question de la réception pose le problème du profil de l'enfant sourd. A-t-il une récupération auditive et s'en sert-il ? Cette question est primordiale pour l'apprentissage oral d'une LVE. L'utilisation des capacités auditives de l'élève signifie qu'il recevra les nouveaux phonèmes non seulement par les nouveaux kinèmes, mais également par les possibles nouveaux critères acoustiques des sons perçus par son oreille à travers ses prothèses. Le canal auditif est à privilégier lorsqu'il est utilisable pour faciliter l'acquisition des nouveaux phonèmes. A l'heure des progrès croissants en matière de prothèse auditive, cette perspective nous semble intéressante. Elle va dans le sens de l'utilisation d'un outil spécifique adapté aux nouveaux phonèmes des LVE pour ne pas entrer en conflit avec leur perception auditive. En effet il serait contre-productif d'assimiler un son nouveau à un kinème du LPC. Cette pratique n'encouragerait pas la discrimination de ce nouveau phonème qui pourrait finir par être catégorisé comme un son déjà connu appartenant au système phonologique de la LM. Or certaines langues demandent l'acquisition de ces nouveaux sons pour distinguer des paires minimales. C'est pourquoi il faut favoriser la discrimination phonologique quand elle est possible.

ii. Un nouveau code pour remédier aux interférences

La langue maternelle peut interférer dans l'apprentissage de la LVE de deux façons. La LM étant souvent fragile chez les jeunes déficients auditifs, son instabilité peut rendre difficile l'apprentissage d'un autre système linguistique. Le crible phonologique de la LM peut venir freiner l'apprentissage d'un nouveau système phonologique. L'utilisation d'un langage parlé complété distinct pour la LVE pourrait donc pallier ces difficultés.

La séparation des langues (LM et LVE) en deux codes permet de réduire les interférences dues à la fragilité de la LM

Une des difficultés pour l'élève sourd est de discriminer un nouveau flux de parole en opposition à un flux de parole connu, mais pas forcément maîtrisé. Une acquisition de la LM plus tardive ou partielle fragilise les bases linguistiques de l'enfant sourd et ses capacités de réflexion d'ordre métalinguistique. Or l'apprentissage d'une LVE nécessite d'utiliser les connaissances linguistiques que l'on a de sa LM pour comprendre et acquérir un nouveau système linguistique. Le codeur doit pallier ce manque en fournissant des explications linguistiques permettant à l'enfant sourd une réflexion sur sa LM. Il doit également fournir des explications sur la LVE elle-même et en rapport avec la LM pour orienter la réflexion de l'élève et l'amener vers une comparaison constructive des deux systèmes.

Cette comparaison concerne plusieurs critères de la langue : son fonctionnement global, sa syntaxe, son lexique et aussi sa phonologie. L'utilisation de deux codes distincts, propres à chacune des langues permet de mettre les deux langues en opposition et limite donc les risques de confusion entre LM, encore fragile chez le jeune déficient auditif, et LVE.

La séparation des langues (LM et LVE) en deux codes permet de réduire les interférences dues au crible phonologique.

L'utilisation de deux codes distincts nous permet également de mettre en opposition les systèmes phonologiques de la LM et de la LVE. Pour l'enfant sourd qui utilise déjà une aide à la réception des phonèmes de sa LM, il paraît intéressant d'étendre l'utilisation de cette aide à l'acquisition d'un système phonologique étranger. En effet, l'utilisation d'un langage parlé complété ayant déjà été mis en place, l'enfant a déjà été familiarisé à son fonctionnement, c'est-à-dire aux positions et aux clés qui, rappelons-le, sont les mêmes quels que soient les langages parlés complétés. Il sera cependant important de bien distinguer ce qui relève de la LM de ce qui relève de la LVE pour pouvoir dépasser les limites qu'impose le crible

phonologique. C'est pourquoi l'utilisation d'un code distinct, n'appartenant qu'à la LVE, semblerait réduire les risques de confusion entre les deux systèmes phonologiques.

iii. La problématique de l'âge d'apprentissage : les bénéfices d'une insertion précoce d'un langage parlé complété étranger

En matière d'acquisition du langage, une période dite « critique » a été définie, allant jusqu'à l'âge de trois ans. A partir de cette limite, la maturation neuronale de l'enfant fait que l'acquisition du langage est moins aisée. Pour ce qui est de l'apprentissage des langues secondes, une deuxième limite a été fixée. Les linguistes pensent que jusqu'à l'âge de sept ans, un enfant peut devenir bilingue. Au-delà, tout apprentissage d'une LVE serait soumis au filtre de la LM qui empêcherait une acquisition de type « maternelle », c'est-à-dire bilingue.

Ces résultats mènent à penser que plus une LVE est apprise tôt, plus il y a de chances qu'elle soit maîtrisée de façon satisfaisante. Il serait par conséquent intéressant de mettre en place un apprentissage précoce des langues étrangères, dont la charge incomberait aux écoles primaires, voire même maternelles. Certaines écoles proposent déjà une initiation aux langues étrangères. Nous n'avons cependant aucune donnée sur une possible initiation précoce des enfants sourds aux langues étrangères. Nous avons recueilli quelques témoignages, n'ayant aucune ambition représentative, d'élèves en intégration qui ne participent pas à ces initiations et qui profitent de ce temps imparti pour travailler avec leur orthophoniste.

Notre étude ne traite pas spécifiquement de l'apprentissage précoce des LVE par l'enfant sourd, mais nous regrettons le manque de documentation à ce sujet. Il serait intéressant de quantifier le nombre d'enfants sourds qui a accès à cette initiation. A la lueur des résultats des recherches sur l'âge des acquisitions linguistiques, nous pensons que l'insertion précoce d'un outil spécifique à une LVE, en opposition à celui utilisé pour la langue maternelle, pourrait être profitable à l'enfant sourd. En effet, si les acquisitions sont facilitées par l'âge auquel elles sont mises en place, deux solutions semblent se dessiner pour la mise en place d'un langage parlé complété pour l'apprentissage d'une LVE. Soit l'élève sourd est assez mature linguistiquement pour pouvoir apprendre le fonctionnement d'un langage parlé complété étranger ; soit il est assez jeune pour pouvoir profiter du langage parlé complété par imprégnation. Dans ce dernier cas une période d'exposition au nouveau langage parlé complété serait à définir par rapport au projet linguistique de l'élève.

b. Les limites de l'utilisation d'un nouveau code

L'intérêt de l'utilisation d'un langage parlé complété étranger en direction du jeune déficient auditif en cours de LVE est limité par le profil de l'élève et par le profil du codeur.

i. L'utilité de l'introduction d'un nouveau code dépend du profil de l'élève

L'intervention du codeur auprès de l'élève sourd découle d'un projet linguistique planifié par une équipe pluridisciplinaire. Cette planification nécessite de prendre en compte à la fois les capacités de l'élève et les objectifs à atteindre afin de définir les moyens que l'on va se donner. La question du profil de l'élève est donc centrale. Nous l'avons évoquée tout à l'heure pour la question de la récupération prothétique. Les types de profils sont multiples et les moyens proposés doivent correspondre à ce panel de besoins différents. C'est pourquoi l'utilisation d'un outil supplémentaire, même s'il s'avèrera être un outil efficace pour certains, ne peut être toujours envisageable et la décision doit être faite au cas par cas après une approche pluridisciplinaire.

L'introduction d'un nouveau code doit dépendre du niveau de décodage de l'élève

Avant de proposer une intervention codée, le codeur doit avoir une idée de la capacité que l'élève a à comprendre le code. Le décodage n'est pas inné. Il résulte d'un processus qui se met en place après des heures d'imprégnation et parfois d'exercices. L'enfant sourd peut voir du code dans la sphère familiale, dans la sphère rééducative et dans la sphère éducative. Certaines de ces sphères peuvent ne pas proposer de code, ou en proposer en quantité variable. De plus, l'âge de diagnostic, le degré et le type de surdité, qui sont des critères inhérents au handicap, peuvent influencer le processus d'acquisition du décodage. D'autres critères, inhérents aux compétences psycho-intellectuelles peuvent également entrer en compte. Nous pouvons récapituler ces différents critères sous forme d'un arbre (cf. annexe 8).

Une fois que l'anamnèse de l'élève a été effectuée, il faut évaluer grâce à un test objectif les capacités de l'élève en décodage. Le TERMO (Test d'Évaluation de Réception du Message Oral) est un test élaboré à cet effet qui prend en compte différents critères de réception afin d'évaluer le type de réception le plus confortable pour l'élève déficient auditif. En associant les données de l'anamnèse et du TERMO, le codeur peut être en mesure de planifier une intervention codée qui répond au mieux aux besoins de l'élève sourd.

Ces données nous permettent de connaître le niveau de décodage de l'élève pour sa langue maternelle. En effet, même la partie du test réservée aux logatomes ne rend compte que des capacités de l'élève en direction de sa LM, étant donné que les logatomes respectent la

phonologie du français. Le TERMO ne teste donc pas la capacité de l'élève à apprendre de nouveaux mots étrangers, issus d'un système phonologique différent, grâce à l'outil LPC. A cet effet, une épreuve pourrait être créée avec des mots étrangers. Plusieurs listes séparées par langue, présentant du vocabulaire basique pourraient être conçues. Le codeur sélectionnerait la liste correspondant à la LVE apprise par l'élève. La passation de cette épreuve permettrait de connaître la capacité de l'élève à apprendre de nouveaux mots étrangers ou à identifier des mots déjà connus grâce au décodage. Bien sûr cette épreuve pourrait être passée en code LPC ou en langage parlé complété étranger, selon l'outil utilisé habituellement par l'élève sourd pour apprendre cette langue. De plus, la passation en langage parlé complété étranger permettrait de quantifier la capacité de l'élève à décoder avec cet outil. Ce qui est une donnée primordiale pour savoir si le codeur doit persévérer dans l'utilisation de l'outil étranger ou doit se tourner vers l'outil déjà connu : le code LPC.

Enfin, si cette épreuve spécifique ne peut être passée, le TERMO en français peut déjà apporter des éléments de réponse. En effet, des résultats plutôt faibles souligneraient des difficultés à réceptionner la LM. On pourrait donc supposer que l'élève aurait également des difficultés à réceptionner une langue étrangère. Toutefois, pour tous les cas où les résultats révèlent un niveau moyen à élevé, nous insistons sur l'utilité de la passation d'une épreuve spécifique aux langues étrangères.

L'introduction d'un nouveau code doit dépendre des capacités d'adaptation et d'apprentissage de l'élève

Pour que l'introduction d'un nouveau langage parlé complété soit profitable, il faut que l'élève puisse l'acquérir. Tous les élèves n'ont pas les mêmes capacités d'apprentissage ; ils n'ont pas non plus les mêmes bases : certains maîtrisent déjà parfaitement le LPC, d'autres tâtonnent encore. Or, nous pouvons penser qu'une bonne maîtrise de l'outil LPC est une base nécessaire à l'apprentissage d'un nouvel outil. L'introduction d'un nouvel outil signifie l'apprentissage de nouvelles associations clé-phonème, en opposition avec l'outil déjà utilisé (l'outil LPC).

Ici encore, le codeur doit agir au cas par cas. Le rapport effort produit par l'élève sur résultats obtenus doit toujours être pris compte. L'effort produit pourrait être quantifié en temps passé à apprendre le nouvel outil, plus en temps passé à recevoir ce nouvel outil. L'épreuve spécifique du test TERMO pourrait nous renseigner effectivement sur la capacité de recevoir la langue apprise grâce au langage parlé complété étranger, mais aussi sur l'acquisition du système phonologique de cette LVE. Cette passation devrait alors se faire au

moins à deux reprises pour déterminer la progression de l'élève dans ce domaine. Une absence totale de progression remettrait en cause l'introduction du langage parlé complété étranger.

Nouveau code latin et résultats d'enquête

Nous savons qu'il n'est pas envisageable d'apprendre un nouveau code pour chaque nouvelle langue étudiée. Le risque de confusion entre les codes serait trop important. La seule possibilité que nous envisageons serait l'utilisation de différents codes échelonnée dans le temps. Ce type de situation correspond mieux à un contexte d'apprentissage hors parcours scolaire puisque nous savons qu'au collège une première langue est étudiée dès la 6^{ème} ; la deuxième langue vivante étant introduite en 4^{ème}, leur utilisation devient par conséquent simultanée dès la 4^{ème}.

Si l'élève sourd a le choix de mettre de côté l'étude d'une deuxième langue vivante (circulaire n°2005.1617 du 21.12.2005), il ressort de notre enquête que 60% des personnes interrogées a étudié plus d'une langue vivante. L'étude de la langue anglaise étant obligatoire, le profil le plus souvent rencontré est anglais première langue, espagnol deuxième langue. Ce résultat soulève un problème intéressant : pour ces élèves, l'utilisation d'un langage parlé complété latin interviendrait après l'apprentissage d'une première langue vivante : l'anglais.

Peu d'interrogés ont déclaré avoir utilisé un langage parlé complété étranger pour l'apprentissage de l'anglais. L'introduction d'un outil étranger pour l'étude de l'espagnol constituerait donc le premier apprentissage d'un code étranger. Toutefois, pour les quelques cas où le Cued Speech aurait été appris précédemment, l'introduction de la Palabra Complementada signifierait l'utilisation de trois langages parlés complétés différents (LPC, Cued Speech et Palabra Complementada) à partir de la 4^{ème}. La complexité décelée laisse planer un doute sur l'efficacité de cette solution. Nous voyons bien que l'utilisation préalable du Cued Speech est un élément important à prendre en compte. Si l'utilisation d'un langage parlé complété étranger reste envisageable pour un certain profil d'élèves sourds, l'introduction de deux langages parlés complétés étrangers paraît plus complexe.

ii. L'utilité de l'introduction d'un nouveau code dépend des connaissances du codeur

Le codeur est un professionnel dont le bagage de connaissances et de compétences diffère selon les individus. Issu d'un parcours scolaire particulier, il peut être plus ou moins à l'aise selon les langues étrangères. Les connaissances du codeur sont par conséquent un préalable essentiel à prendre en compte.

Le profil du codeur en LVE peut ne pas correspondre aux besoins sur le terrain

Le métier de codeur est une profession récente qui ne compte que quelques centaines de professionnels sur tout le territoire français. L'ensemble de ces professionnels issus de tous horizons constitue une pluralité de profils et de parcours dispersés dans différentes régions. Le peu de codeurs diplômés chaque année dresse un tableau succinct de la situation : les codeurs sont trop peu nombreux sur le terrain pour que l'on puisse les affecter selon leurs compétences en langues étrangères. En effet, comment une équipe de quelques codeurs pour un département entier pourrait couvrir tous les choix de langues qui pourraient être effectués ? Et combien de chances y aurait-il que chacun des codeurs maîtrise une combinaison linguistique différente de celles des autres ? Il y a une grande probabilité que le codeur doive retransmettre une langue qu'il connaît mal, voire pas du tout. Deux situations sont imaginables :

- il s'agit de la première année que l'élève étudie cette LVE : l'acquisition du système phonologique fera alors partie du programme et pourra être progressive, y compris pour le codeur ;

- il s'agit d'une année d'étude ultérieure : il est possible que l'élève ait déjà bénéficié de l'aide d'un codeur et que les bases du système phonologique de la LVE aient déjà été abordées. Cette situation présuppose des compétences de la part du codeur en LVE pour qu'une progression de l'élève sourd soit envisageable.

Le deuxième cas nécessiterait un investissement personnel pour pouvoir répondre aux besoins attendus. Faudrait-il exiger que le codeur possède des compétences linguistiques dans au moins une LVE ? Nous pourrions envisager des formations continues ou en autodidacte à d'autres langues parlées complétées pour les codeurs professionnels.

Il semble probable que les langues possédées par l'ensemble des codeurs soient représentatives des taux de langues choisies dans le système scolaire par les élèves sourds. Nous aurions par conséquent une majorité de codeurs connaissant l'anglais et l'espagnol. La faible proportion d'apprenants italiens et portugais laisse supposer qu'il y a peu de chances qu'un codeur maîtrisant une de ces langues se trouve affecté à un élève qui en aurait besoin, ce qui pose problème.

Le codeur et la maîtrise du système phonologique

Il y a donc une certaine probabilité qu'un codeur ne connaisse pas la LVE à retransmettre. Nous avons souligné précédemment la problématique de la maîtrise du système phonologique. Comment retransmettre le plus fidèlement possible des sons que notre oreille

n'est pas habituée à entendre ? Nous pensons particulièrement aux voyelles nasales du portugais. Notre crible phonologique est responsable de notre « surdité » phonologique. Nous avons besoin d'exercer notre oreille pour pouvoir percevoir et discriminer les phonèmes d'un système phonologique différent. Ce processus prend du temps ; il nécessite de nombreuses répétitions car la redondance permet d'assimiler des connaissances et des compétences linguistiques. Le codeur qui ne maîtrise pas la LVE à retransmettre doit lui aussi se soumettre à cet apprentissage progressif : c'est un délai d'acquisition de compétences qui n'est pas neutre dans la qualité de son intervention.

L'apprentissage simultané de la LVE par le codeur et l'élève constitue un risque. Ce risque est que l'outil proposé par le codeur puisse fluctuer au rythme de ses progressions. La fluidité attendue dès le début mettra un certain temps à se mettre en place. Des erreurs de code pourront apparaître, gênant l'élève dans ses apprentissages.

Enfin, l'utilisation d'un langage parlé complété étranger nécessite une cohérence entre le phonème produit et la clé codée afin que l'image labiale soit en accord avec le code. En effet, si l'on prend l'exemple de l'outil LPC, les clés seules ne donnent qu'une information partielle. Ce n'est qu'associées à la lecture labiale qu'elles ont un sens. Une clé est donc associée à une image labiale. Il en va de même pour les langages parlés complétés étrangers. Si le codeur propose une image labiale correspondant à la phonologie française alors qu'il utilise un outil étranger, nous pouvons dire que son utilisation est faussée. La justesse du code proposée serait alors mise en doute, allant contre l'intérêt de l'intervention.

2. L'UTILISATION DE L'OUTIL LPC POUR CODER UNE LVE

a. Les avantages de l'utilisation d'un seul code pour des langues similaires phonologiquement

i. Pourquoi utiliser l'outil LPC en cours de langue étrangère

Lors de notre étude sur les différents systèmes phonologiques latins, il est apparu qu'une langue comme l'italien présente peu de nouveaux phonèmes par rapport au français. Mais ceux-ci pourraient être codés assez fidèlement grâce au code LPC. Un outil qui comporterait des configurations pour ces consonnes mais qui serait trop divergent du LPC présenterait un avantage très limité. Le rapport « effort d'apprentissage demandé » sur « résultats obtenus » serait trop faible. C'est pourquoi l'insertion d'un nouvel outil pour l'apprentissage des langues

similaires phonologiquement au français ne semble pas être la solution la plus favorable à l'élève déficient auditif.

De plus, si les nouveaux phonèmes que comporte la LVE apparaissent fréquemment dans cette dernière et si l'on retrouve ces phonèmes dans des emprunts intégrés à l'usage français, il serait sans doute utile d'assimiler ces phonèmes à une configuration du code LPC. Tout comme cela fut le cas pour le **-ng** des mots empruntés à l'anglais. Ainsi les affriquées [tʃ] ou [dʒ] qui apparaissent dans de nombreux emprunts pourraient se voir attribuer une configuration dans le code LPC. Cela permettrait de coder la langue italienne avec plus de fluidité. De surcroît la relation clé-image labiale serait plus cohérente, puisqu'une affriquée est un phonème consonantique ayant un point d'articulation unique. Nous pensons donc qu'il serait possible d'enrichir le code LPC pour son utilisation lors de l'apprentissage de l'italien, sachant que le Cued Speech italiano ne semble pas pouvoir répondre aux exigences attendues d'un outil performant. Nous développerons nos propositions à ce sujet dans la partie « synthèse ».

ii. Le cas des langues latines en deuxième langue vivante : l'intérêt du LPC et la possibilité de n'introduire qu'un seul langage parlé complété étranger pour deux LVE

L'outil unique peut être une stratégie adoptée pour ne pas accumuler l'utilisation de différents langages parlés complétés. Comme nous le disions précédemment, si les langues latines sont les langues les plus étudiées après l'anglais, elles sont souvent choisies comme deuxième langue d'étude. L'espagnol est la deuxième langue vivante (désormais LV2) la plus apprise chez les personnes que nous avons interrogées, mais également chez les collégiens en général selon les statistiques nationales. Vient ensuite l'étude de l'italien, puis celle du portugais.

Le choix du mode d'intervention en LV2 dépend en partie de la stratégie adoptée en LV1 et de ses résultats. Etant donné que l'on retrouve dans la totalité des cas l'anglais en LV1, il faudra se demander si le Cued Speech a été utilisé pour cet apprentissage et si l'élève a réussi à obtenir un niveau de décodage du Cued Speech suffisant pour lui permettre de progresser. Si tel est le cas, au lieu d'insérer un deuxième langage parlé complété étranger, nous pourrions envisager l'utilisation même du Cued Speech pour l'apprentissage de la LV2. L'usage d'un seul langage parlé complété étranger serait alors privilégié (le Cued Speech). Dans cette optique, une étude devrait être effectuée pour savoir quel outil, entre le Cued Speech et le LPC, serait le plus adapté au codage d'une LV2 latine.

Si nous prenons l'exemple de l'étude de l'espagnol en LV2, consécutif à l'étude de l'anglais en LV1, la présence d'une même fricative dans ces deux langues peut laisser penser que le Cued Speech peut apporter une configuration adéquate pour coder ce phonème. Un tableau d'apparition des phonèmes dans les trois langues (français, anglais et espagnol) devrait être réalisé pour savoir quel outil contiendrait le plus de phonèmes en commun avec l'espagnol. Bien sûr la méthode est transposable dans le cas où le portugais serait choisi en LV2. En ce qui concerne l'italien, sa similitude phonologique avec le français (phonèmes consonantiques et vocaliques confondus) l'éloigne d'emblée de l'anglais. Par conséquent le Cued Speech ne semblerait pas adapté à première vue pour coder de l'italien.

b. Les limites de l'utilisation du LPC pour coder les langues étrangères : un problème lié également à la diversité des modes d'intervention

i. Un seul outil mais une multiplicité des modes d'intervention...

Au-delà du simple fait que la personne sourde doit apprendre à conjuguer lecture labiale et lecture des clés, un élément qui vient compliquer cette lecture plurielle est la multiplicité des locuteurs possibles et par conséquent la multiplicité des images labiales. Il faut donc considérer des temps d'adaptation pour pouvoir parvenir à décoder convenablement un message.

Le codeur est un professionnel qui doit avoir en tête cette problématique. Il connaît les difficultés du décodage et se doit de faciliter la réception du message par tous les moyens qui sont en sa possession. Cependant nous savons qu'un même codeur suit rarement le même élève tout au long de sa scolarité compte tenu de la rotation des professionnels dans les instituts, mais aussi pour permettre à l'élève sourd de changer de codeur afin que le lien affectif qui se crée ne porte pas préjudice à l'objectif fixé. La diversité a donc de bons côtés, mais elle amène avec elle également son lot de difficultés : il faut que l'élève sourd s'adapte à une nouvelle image labiale, à une nouvelle façon de coder, soit à une nouvelle forme d'intervention.

L'utilisation d'un seul outil ne garantit pas par conséquent que l'élève sourd ne se retrouve pas en difficulté face à la LVE codée grâce au code LPC. La pluralité des modes d'intervention rend aussi le mode d'utilisation de l'outil LPC pluriel, ce qui complique la réception de la LVE.

ii. ... qui a besoin d'harmonisation

L'accompagnement scolaire proposé par le codeur LPC reste une aide humaine. Chaque codeur a sa propre façon d'intervenir, utilisant plus ou moins de gestes signifiants pour accompagner sa parole, ne formulant pas ses explications de la même façon, etc. Cependant le codeur n'agit en général pas seul. Il fait souvent partie d'une équipe qui lui apporte des éléments d'information pour organiser son intervention. Il peut également consulter le dossier de l'élève dans lequel il pourra trouver une synthèse des différents modes d'intervention mis en place précédemment. L'action du codeur s'inscrit dans une continuité et en vue d'un objectif qui mobilise une équipe. Apparaît alors la nécessité d'une harmonisation au sein du groupe professionnel, mais également par rapport à l'action des codeurs qui l'ont précédé.

Il paraît important de connaître précisément qu'elle a été le mode d'intervention défini et utilisé en cours de LVE. Bien sûr le premier élément à connaître serait le choix du langage parlé complété. Dans l'optique d'une harmonisation nous pensons qu'il serait bon de mettre en place un mode d'intervention défini dès la première année d'étude de LVE. La première année est primordiale pour fixer les outils qui seront utilisés. S'il est envisagé d'insérer un nouveau langage parlé complété, il faudrait le mettre en place dès le début de l'apprentissage de la LVE.

3. SYNTHESE

a. Un réel besoin de code en cours de langue étrangère

L'une des questions de notre enquête portait sur la présence du codeur LPC lors des cours de LVE. 60% des personnes interrogées ont affirmé ne pas avoir bénéficié de l'aide d'un codeur LPC à ces moments là.

Il est effectivement difficile d'imaginer qu'un élève déficient auditif puisse tirer profit d'un cours de LVE de façon autonome. Durant les cours de langue vivante, le professeur est régulièrement amené à se déplacer dans la salle pour rendre les échanges au sein de la classe plus dynamiques. La qualité audio de ses messages peut s'en trouver altérée et son image labiale peut devenir inaccessible quand elle ne se trouve plus dans le champ visuel de l'élève déficient auditif. En effet, selon notre enquête 67% des personnes interrogées affirment avoir eu des difficultés à entendre le message du professeur. Le même nombre de personnes révèle ne pas comprendre les échanges entre élèves et professeurs. Ces échanges sont parfois émis à un débit rapide et dont la qualité de la prononciation varie selon les apprenants, ce qui ne facilite pas leur compréhension. Une des missions du codeur est aussi de retransmettre les

messages à un débit adapté et avec une qualité d'articulation constante, en tenant compte de la capacité de réception de l'élève sourd.

Un élève déficient auditif qui ne bénéficie d'aucune aide à la réception orale d'un cours de langue ne peut se baser que sur le seul support stable qui lui est accessible : l'écrit. 64% des personnes interrogées lors de notre enquête estiment d'ailleurs que la qualité des livres utilisés en LVE ne constituait pas un frein à leur apprentissage. Cependant, une grande partie des méthodes d'enseignement de LVE se fondent sur une imprégnation orale avant de passer à la maîtrise de l'écrit. Ces méthodes oralistes utilisent des supports audio-visuels souvent non adaptés à la déficience auditive. Ainsi, 71% des sondés affirme ne pas bien comprendre les enregistrements sonores et 67% déplore le manque de sous-titres lors de la diffusion de films.

Ces nombreux obstacles risquent d'affecter la vision que l'élève sourd se fait des langues étrangères. Or les LVE sont une discipline d'ouverture sur le monde et de réflexion métalinguistique fort utile à tout élève. La présence d'un codeur LPC est donc essentielle pour retransmettre toutes ces informations inaccessibles à l'élève sourd.

b. Nos propositions de mode d'intervention du codeur selon les langues latines

Nous avons vu dans cette dernière partie que l'utilisation d'un langage parlé complété en cours de LVE peut se faire de diverses manières, dont le choix doit dépendre avant tout du profil et des capacités de l'élève sourd, mais aussi des connaissances du codeur afin que l'outil proposé soit de qualité. Nous avons également remarqué que l'enseignement de certaines langues, similaires au français phonologiquement pourraient ne pas nécessiter l'apprentissage peu économique d'un langage parlé complété étranger. Par conséquent, l'apprentissage de certaines LVE se prêterait mieux à l'utilisation d'un langage parlé complété étranger que d'autres. A la lueur des informations phonologiques données au début de notre étude et après l'analyse effectuée sur le meilleur outil qui peut être utilisé par le codeur en cours de LVE, nous proposons d'établir un profil type d'intervention selon les trois langues latines. Nous rappelons que ces profils type ne tiennent pas compte des particularités émanant du codeur et de l'élève.

i. Apprentissage de la langue espagnole

La langue espagnole possède de nombreux phonèmes qui n'existent pas en français. Ces phonèmes consonantiques sont essentiellement des fricatives, qui ont la particularité d'avoir des fréquences élevées et qui sont par conséquent peu intelligibles pour les personnes sourdes. De plus leur point d'articulation n'est pas toujours visible en lecture labiale seule. C'est

pourquoi nous préconisons l'utilisation d'un langage parlé complété spécifique, la Palabra Complementada, seul moyen de rendre compte du système phonologique espagnol et ainsi permettre la compréhension et l'expression orale de l'espagnol.

ii. Apprentissage de la langue italienne

La langue italienne possède peu de nouveaux phonèmes. La présence de quatre phonèmes consonantiques affriqués, pouvant être codés à l'aide de l'outil LPC sans trop altérer la phonologie de la langue, ne semble pas nécessiter d'outil spécifique à la langue italienne. D'autant plus que le Cued Speech italiano ne possède pas de clés pour deux de ces phonèmes, ainsi que pour une semi-voyelle fréquemment utilisée en italien. Le grand éloignement entre le Cued Speech italiano et le code LPC est une raison supplémentaire pour décourager l'emploi d'un autre outil que le code LPC, déjà connu par l'élève déficient auditif, en cours d'italien.

iii. Apprentissage de la langue portugaise

Le portugais possède de nombreux phonèmes vocaliques absents du système phonologique français. La présence d'une multitude de sons vocaliques nasalisés qui ne sont pratiquement pas repérables en lecture labiale seule, rend obligatoire l'utilisation d'un outil spécifique à la langue portugaise pour rendre compte de la phonologie de cette langue : le Português Falado Complementado. De plus, la grande similarité entre le code LPC et le Português Falado Complementado laisse à croire que l'apprentissage de ce dernier pourrait être rapide et efficace. C'est pourquoi nous préconisons l'utilisation du Português Falado Complementado en cours de portugais.

c. Proposition d'une alternative au codeur LPC en cours de LVE

Au vu des résultats de notre enquête, il semblerait que l'accompagnement du jeune déficient auditif en cours de LVE ne puisse pas toujours être mis en place. Pourtant, la grande difficulté pour l'élève sourd d'accéder à un système phonologique étranger n'a d'égal que l'importance de cette acquisition. C'est pourquoi nous voudrions proposer une aide alternative au codeur en conclusion de notre travail.

Notre étude s'est basée sur une comparaison des langues selon leur système phonologique et leur langage parlé complété respectif. Une telle étude n'aurait pu être envisageable sans l'aide d'un outil qui puisse retranscrire fidèlement la phonologie de toutes ces langues sans

qu'il n'y ait de confusion entre les phonèmes. Cet outil que nous utilisons depuis le début de notre étude et que nous avons déjà présenté est l'alphabet phonétique international (API).

Dans la deuxième partie de notre travail, nous avons créé un tableau qui regroupe les différents phonèmes des langues latines. Nous en avons différencié les particularités phonémiques correspondant à chaque langue latine. Un tel outil pourrait être présenté aux élèves lors des premiers cours de LVE pour introduire la phonologie de la langue. Les symboles sont peu nombreux à apprendre puisque beaucoup d'entre eux sont communs à plusieurs langues. De plus, étant empruntés aux alphabets grecs et latins, ils sont en grande partie déjà connus des élèves.

L'avantage de l'utilisation de l'API est qu'il s'agit d'un outil international qui est également utilisé dans d'autres pays. Son utilisation permettrait donc d'obtenir une cohérence des méthodes d'enseignement des langues étrangères, que le professeur change ou que l'on apprenne une nouvelle LVE. Ce point de repère pour l'enfant sourd lui permettrait d'avoir accès à la phonologie des LVE, c'est-à-dire à leur prononciation exacte, même lorsque le codeur ne peut être présent.

CONCLUSION

L'utilisation d'un langage parlé complété spécifique à la langue à apprendre présente des avantages linguistiques. Elle permet de distinguer la langue maternelle de la langue étrangère comme deux systèmes autonomes régis par des règles différentes. Cette distinction permet une réflexion métalinguistique de la part du jeune sourd sur cette langue, mais aussi sur sa langue maternelle qui est souvent fragile chez lui.

Les kinèmes du langage parlé complété étranger offrent à l'enfant sourd la possibilité de discriminer les nouveaux phonèmes de la langue à apprendre, compétence indispensable à acquérir pour recevoir, comprendre et produire une langue vivante étrangère.

Les recherches sur l'âge critique d'apprentissage des langues nous mènent à penser que cette acquisition sera facilitée par l'insertion précoce d'un langage parlé complété étranger.

Toutefois, cet outil idéal pour retransmettre les LVE peut se révéler au contraire un obstacle à son apprentissage selon le profil de l'élève déficient auditif et selon le profil du codeur. Aussi l'utilisation de l'outil LPC pour coder des langues étrangères peut et doit être envisagé selon la situation et selon la langue vivante choisie.

En effet, une langue vivante similaire phonologiquement au français, c'est-à-dire présentant peu de nouveaux phonèmes par rapport au français, pourrait être codée grâce à l'outil LPC sans demander l'apprentissage du décodage d'un outil supplémentaire. A l'inverse, l'utilisation d'un seul outil pour coder toutes les langues n'est pas une garantie de simplicité. Au contraire, elle souligne les besoins d'un projet défini pour l'apprentissage de la ou des langues vivantes étrangères qui concerne toute l'équipe professionnelle entourant l'élève déficient auditif.

Dans tous les cas, l'élève sourd se trouve en difficulté de réception lors des cours de LVE du fait, entre autre, de l'inadaptation du matériel pédagogique utilisé. Il a besoin par conséquent d'une aide à la réception fournie par un codeur. En raison des différences phonologiques qui existent entre les langues, l'outil adéquat peut diverger. Nous en avons conclu que seul l'italien peut se prêter à l'utilisation de l'outil LPC. Tandis que l'espagnol et le portugais nécessitent l'utilisation de leur langage parlé complété respectif.

Cette étude nous a donc permis de définir un profil d'intervention selon un groupe de langues étudié. Malgré la faible diffusion actuelle des langues latines auprès de la population sourde en France, nous pensons que notre étude s'inscrit dans une évolution des progrès en matière de récupération prothétique qui permettra aux nouvelles générations d'élèves déficients auditifs de choisir leur langue en fonction de leur goût et non plus de vivre l'apprentissage des LVE comme une obligation.

De plus, nous pensons que notre étude présente un début de réflexion sur les moyens d'apprentissage d'une deuxième langue maternelle latine dans des familles bilingues (français et autre langue latine) ayant des enfants déficients auditifs.

Enfin, au-delà des difficultés que génère chaque mode d'intervention du codeur, nous pensons que le langage parlé complété ne doit pas être le seul outil utilisé en cours de LVE du fait du manque de codeurs sur le terrain et des difficultés causées par le profil même du codeur. Nous pensons que l'Alphabet Phonétique International en tant que représentation visuelle des phonèmes de toutes les langues constitue un outil indispensable pour l'élève sourd.

LEXIQUE

Phonème : Plus petit segment phonique (dépourvu de sens) permettant seul ou en combinaison avec d'autres phonèmes de constituer des signifiants ou de les distinguer entre eux.

Système phonologique : Ensemble des phonèmes d'une langue.

Conscience phonologique : Capacité d'identifier les composants phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler de façon opérationnelle.

Crible phonologique : Filtre de notre système phonologique qui conditionne le processus audio-phonatoire.

Morphème : Unité minimale de signification ; séquence de phonèmes.

Signifié : Partie conceptuelle du signe, contenu du signe.

Métalinguistique : Qui renvoie à la langue elle-même.

Langue néolatine : Langues dérivées du latin.

Digramme : Groupe de deux lettres employé pour transcrire un phonème.

Graphophonologie : Correspondance graphème-phonème.

Signe diacritique : Signe ajouté à une lettre de l'alphabet pour en modifier la prononciation.

BIBLIOGRAPHIE

- ALEGRIA J., DELTENRE P., LEYBAERT J., SERNICLAES W., *Surdité et langage : Prothèses, LPC et implants cochléaires*, Presses Universitaires de Vincennes, 2007, 198 pages.
- ALLIERES J., *Manuel de linguistique romane*, Edition Honoré Champion, Paris, 2001, 323 pages.
- BOROY A., *Mes enfants sourds, Langue française et intégration, Le pari du Langage Parlé Complété*, Editions L'Harmattan, Paris, 2008, 190 pages.
- CAMPROUX C., *Les langues romanes*, « Que sais-je ? » N 1562, Presses Universitaires de France, Paris, 1974, 128 pages.
- CRUCHON C., *Etude du développement de la conscience phonologique chez l'enfant sourd profond de 4 à 8 ans en comparaison avec l'enfant entendant du même âge*, Mémoire pour le certificat de capacité d'orthophoniste, Université Paris VI - UFR Pitié Salp tri re, 1994.
- DARCY I., *Assimilation phonologique et reconnaissance des mots*, Publications Universitaires Européennes, Editions scientifiques internationales, 2006, 259 pages.
- DE MAN-DE VRIENDT M.J., *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 1. Parcours et procédures de construction du sens*, Editions de Boeck Université, Bruxelles, 2000, 280 pages.
- DUMONT A., CALBOUR C., *Voir la parole. Lecture labiale, Perception audiovisuelle de la parole*, Masson, Paris, 2002, 231 pages.
- GAONAC'H D., *Théories de l'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Editions Hatier-Didier, Paris, 1991, 157 pages.
- International Phonetic Association, *Handbook of the International Phonetic Association: A Guide to the Use of the International Phonetic Alphabet*, Cambridge University Press, 1999, 213 pages.
- MARTINEZ F.J.A., *L'Espagnol, Collection sans peine*, Assimil, 2004, 608 pages.
- MARTINET A., *Des steppes aux océans, L'Indo-européen et les Indo-européens*, Editions Payot, 1986, 274 pages.
- MASUR Y., *Entre le son et l'enfant sourd*, Edition Imprimerie de l'Ouest, 2007, 374 pages.

- MERMOD D., *Entendre avec les yeux, Séminaire œcuménique de formation pour responsables Chrétiens travaillant parmi les Sourds*, Genève : Éditions Labor et fides, 1971, 376 pages.
- MICHEL F., *Cued Speech or not Cued Speech ? That is the question !, Liaison LPC n°43, Journées d'étude de l'ALPC*. Strasbourg 19 et 20 janvier 2008.
- POTTIER B., *Introduction à l'étude linguistique de l'espagnol*, Ediciones Hispano-Americanas, 1972, 246 pages.
- RENARD R., *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 2.La phonétique verbo-tonale*, Editions de Boeck Université, Bruxelles, 2002, 336 pages.
- RIVENC P., *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 3.La méthodologie*, Editions de Boeck Université, Bruxelles, 2003, 384 pages.
- TEYSSIER P., *Comprendre les langues romanes, Du français à l'espagnol, au portugais, à l'italien & au roumain, Méthode d'intercompréhension*, Editions Chandeigne, 2004, 400 pages.
- TEYSSIER P., *Manuel de langue portugaise*, Editions Klincksieck, Paris, 1984, Deuxième édition revue et corrigée, 322 pages.

SITOGRAFIE

- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Programmes de l'enseignement de langues vivantes étrangères au collège, A. du 17-4-2007, JO du 21-4-2007. <<http://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs7/default.htm>> (21/04/2007).