HAL
open science

L'apprentissage de la langue française parlée complétée par les enfants sourds d'âge scolaire : conception d'un loto LPC

Mélody Artaz

To cite this version:

Mélody Artaz. L'apprentissage de la langue française parlée complétée par les enfants sourds d'âge scolaire : conception d'un loto LPC. Linguistique. 2011. dumas-00605910

HAL Id: dumas-00605910

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00605910v1

Submitted on 4 Jul 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANÇAISE PARLEE COMPLETEE PAR LES ENFANTS SOURDS D'AGE SCOLAIRE

Conception d'un loto LPC

Mélody ARTAZ

UFR de Sciences du Langage
Mémoire de master 1 Option Langage et Surdité

sous la direction de Madame Marie-Agnès CATHIARD

Juin 2011

Mélody ARTAZ

L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANÇAISE PARLEE COMPLETEE PAR LES ENFANTS SOURDS D'AGE SCOLAIRE :

Conception d'un loto LPC

Je tiens à remercier toutes les intervenants ayant contribué à la réalisation de mon mémoire et tout particulièrement : Marie-Agnès Cathiard pour le suivi de ce travail et la documentation ; Martine Marthouret pour ses photos ainsi que Véronique Jullien pour leurs conseils concernant la réalisation du matériel ; Séverinne Laban et Marjolaine Fages-Sans qui m'ont accordé du temps pour tester et discuter du loto LPC ; Gaelle Sambuchi pour avoir diffusé mon questionnaire au sein de l'INJS de Chambéry et plus généralement tous les répondants au questionnaire ; la MJC mutualité de Grenoble où j'ai réalisé une partie du test photos et bien sûr les parents et amis qui m'ont permis de tester les photos du mémoire auprès de leurs enfants ; enfin je remercie mes proches pour le soutien apporté.

SOMMAIRE

Introduction…….. p. 1

I- La Langue française Parlée Complétée …… p. 2

1) Principe de la Langue française Parlée Complétée ……. p. 2
1.1) Cued Speech et Langue française Parlée Complétée …… p. 2
1.2) Utilité du code LPC ……... p. 4
1.2.1) Aspects linguistiques …….. p. 4
1.2.2) Aspects pratiques …… p. 4

2) Les apports du code LPC ……... p. 5
2.1) Code LPC et système phonologique …….. p. 6
2.2) Code LPC et morpho-syntaxe ……..... p. 9
2.3) Code LPC et rime …… p. 11
2.4) Code LPC et mémoire de travail ……. p. 13

3) Les différents usages du code LPC …….. p. 15
3 .1) La Langue française Parlée Complétée, outil de la famille …… p. 15
3.2) La Langue française Parlée Complétée, outil des professionnels …… p. 17
3.2.1) L'orthophoniste …… p. 17
3.2.2) L'enseignant spécialisé ……. p. 17
3.2.3) Le codeur …….. p. 18
3.3) L'apprentissage tardif du code LPC …… p. 18
3.3.1) Mise en place des séances de décodage ……... p. 18
3.3.2) Travailler le décodage …….. p. 19

4) L'outil jeu …….. p. 20
5) 4.1) Le jeu, qu'est-ce que c'est ? …… p. 20
4.2) La pédagogie du ludique, une approche particulière de l'éducation ……... p. 20
4.3) L'outil jeu, quels apports pour l'enfant ? …… p. 20
4.4) Le jeu éducatif, des perspectives différentes du jeu pédagogique …….. p. 21

II- Un matériel éducatif pour les sourds oralistes décodeurs du code LPC ..... p. 23

1) **Le manuel de décodage diffusé par ADALO …… p. 23**
1.1) Public visé …… p. 23
1.2) Progression des leçons ……. p. 23

1.3) Propositions d'utilisation du manuel ……... p. 24

2) **Conception du loto LPC ……... p. 24**
3.1) Choix du jeu ……. p. 24
3.2) Caractéristiques du loto LPC ……... p. 25
3.2.1) Conception du jeu ……. p. 25

3) **Test des photos …….. p. 26**
4.1) Test d'identification des photos du loto LPC …….. p. 26
4.1.1) Déroulement du test …….. p. 26
4.1.2) Difficultés liés au test ……... p. 26
4.1.3) Résultats …… p. 27
4.2) Liste des mots du loto LPC par leçons …… p. 28

4) **Evaluation du jeu …….. p. 30**
4.1) Par des professionnels de la surdité ……. p. 30
4.1.1) Compte rendu des questionnaires ……. p. 30
4.2.2) Compte rendu des entretiens …… p. 32
4.2.2.1) 1er Entretien avec Martine Marthouret, Véronique Jullien et Marie-Agnès Cathiard…… p. 32
4.2.2.2) 2ème Entretien avec Martine Marthouret, Véronique Jullien et Marie-Agnès Cathiard…… p. 33
4.2.2.3) Entretien avec Séverine Laban, codeuse ……... p. 34
4.2.2.4) Entretien avec Marjolaine Fages-Sans, codeuse …… p. 35
4.2) Par des enfants sourds …….. p. 36
4.2.1) Sarah ……. p. 36
4.2.2) Coralie et Marine ……. p. 38
4.2.3) Coralie …….. p. 41

5) **Manuel du loto LPC ……. p. 43**
5.1) Règle générale du loto LPC ……. p. 43
5.2) Le jeu répond à plusieurs objectifs possibles …….. p. 43
5.2.1) Le travail du décodage ……. p. 43
5.2.2) Le travail du codage ……. p. 44
5.2.3) Le travail du vocabulaire et de la langue ……. p. 44

Conclusion ……. p. 46
Bibliographie ……. p. 48
Annexes …….. p. 52

Introduction

Suite à la loi de février 2005 pour l'égalité des droits et des chances et la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, qui renforce les actions en faveur de la scolarisation des élèves handicapés et donne le droit à une scolarisation en milieu ordinaire pour tous, les élèves sourds peuvent suivre leur scolarité en milieu ordinaire. Ils sont donc de plus en plus nombreux à aller à l'école de leur quartier.

Il faut noter que plus de 95% des jeunes sourds naissent de parents entendants (Leybaert, 2011, p.16). Il est plus facile pour ces parents qui entendent, de parler à leur enfant dans leur langue maternelle plutôt qu'en langue des signes. En effet, celle-ci est une langue à part entière avec une structure qui lui est propre. Elle est donc plus difficile à apprendre que la Langue française Parlée Complétée. Cette dernière, appelée également « code LPC », est un complément de la lecture labiale et peut être appris en quelques séances de deux heures (Leybeart, 2011, p.16). Nous nous intéresserons à ce dernier dans cette étude, son apprentissage étant l'objectif du jeu élaboré.

Le thème de mon mémoire concerne l'apprentissage de la Langue française Parlée Complétée par des enfants sourds d'âge scolaire. L'étude se base sur un matériel pédagogique : un loto LPC. Après avoir finalisé la conception de ce jeu, j'ai entrepris de le tester auprès d'enfants sourds et de professionnels (codeurs, enseignants spécialisés, orthophonistes).

Dans un premier temps, nous définirons le contexte de l'étude et nous démontrerons l'intérêt de notre matériel. Qu'est-ce que la Langue française Parlée Complétée (LfPC) ? Quels sont ses apports et ses usages ? Quels sont les apports de l'outil jeu en rééducation ?

Dans un second temps, nous nous pencherons sur le manuel de décodage qui est à la base de la création du loto LPC. Nous expliciterons nos choix quant à la conception du matériel. Nous compléterons également le jeu en restituant l'avis des professionnels de la surdité à qui il a été présenté : codeurs, enseignants spécialisés et orthophonistes et le compte-rendu des séances de décodage réalisées auprès de trois élèves sourds.

I- La Langue française Parlée Complétée

Il est difficile pour l'enfant sourd d'accéder à la langue parlée. En effet, les informations qu'il peut tirer de la lecture labiale sont insuffisantes pour comprendre clairement un message (Hage, Charlier & Leybaert, 2006 ; pp. 10-11). Voici une citation de ces auteurs :

> *« Le Langage parlé complété est la seule technique à même d'apporter, sous forme visuelle, tous les éléments nécessaires à l'indentification de tous les constituants d'une langue parlée. »*

1) Principe de la Langue française Parlée Complétée

1.1) Du Cued Speech à la Langue française Parlée Complétée

La Langue française Parlée Complétée (ou code LPC) est issue du Cued Speech (CS) inventé par Mr Cornett en 1966. C'est à partir de 1975, soit 10 ans plus tard, que le CS adapté au français se répand en France par le biais du bouche à oreille. Puis, en 1980, l'Association pour le Développement du Langage Parlé Complété Cornett est créée par des parents d'enfants sourds (liaison LPC 2003, pp. 6-7).

Ce système permet de synchroniser la lecture labiale avec la parole. Il se définit par plusieurs principes (Cornett, 1982).

Les consonnes qui ne se distinguent pas par la lecture labiale seule sont accompagnées de configurations différentes de la main. A contrario, les consonnes qui sont distinctes sur les lèvres peuvent avoir la même configuration. En français, il existe huit configurations (figure 1). Elles sont constituées selon les groupes suivants : /d,p,ʒ/, /k,v,z/, /s,ʁ/, /b,n,ɥ/, /t,m,f/, /l,ʃ,ɲ,w/, /g/ et /j,ŋ/. Par exemple, /p/, /b/ et /m/ ont des configurations différentes car ces consonnes se ressemblent sur les lèvres puisqu'elles sont caractérisées par un même geste d'occlusion labiale. Ce qui les distingue n'est pas visible en lecture labiale. En effet, /p/ et /b/ se distinguent par le voisement[1] et /b/ et /m/ par la nasalité[2].

[1] Présence ou non de vibration des cordes vocales pendant l'occlusion
[2] Passage ou non de l'air par le nez

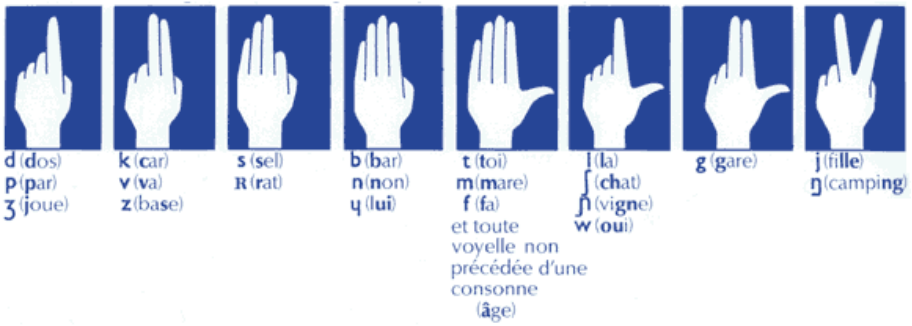


Figure 1 : Les huit configurations permettant de coder les consonnes en Langue française Parlée Complétée

Les voyelles sont signifiées par cinq positions sur le visage en français : pommette /ɛ̃/ /ø/, bouche /i/ /ɔ̃/ /ɑ̃/, menton /ɛ/ /u/ /ɔ/, gorge /œ̃/ /y/ /e/ et côté /a/ /o/ /œ/ (figure 2).

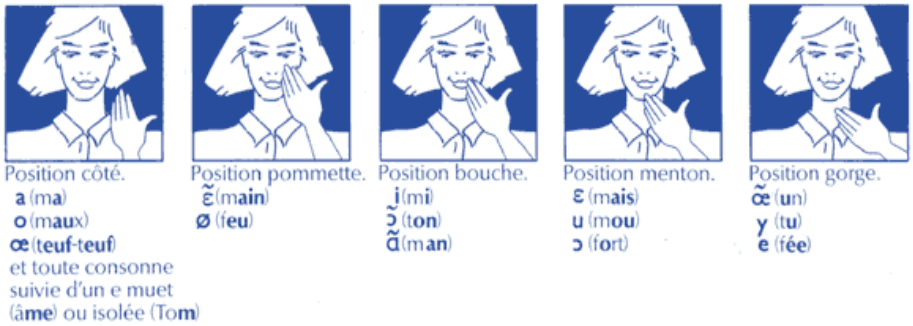


Figure 2 : Les cinq positions permettant de coder les voyelles en Langue française Parlée Complétée

L'affectation des consonnes et des voyelles sur les différentes clés et positions a été déterminée de manière à maximiser le contraste entre les voyelles et consonnes qui se ressemblent et ainsi améliorer la perception visuelle. Les sons similaires sur les mains sont différents sur les lèvres. Le code LPC offre une information manuelle complémentaire à la lecture labiale et permet une vitesse de parole normale.

On peut décrire la langue française comme une série de syllabes qui se suivent et qui composent les mots et les phrases. Le code LPC reprend le principe syllabique du français mais en décomposant la chaine parlée en une suite de syllabes CV (Consonne-Voyelle). Ainsi, il peut être transmis par un codeur expérimenté à la vitesse de la parole.

1.2) Utilité du code LPC

« L'utilisation de la LPC s'inscrit dans un projet oraliste qui vise à faire acquérir la langue française, orale et écrite, par les enfants sourds. » (Leybaert, 2011, p. 18)

1.2.1) Aspects linguistiques

Le code LPC permet de différencier les sosies labiaux. Voici plusieurs phrases très proches en lecture labiale sans LPC (Crozier, 1994, p. 78) pour illustrer l'utilité de ce dernier :

- *il a un bouton sur la joue,*
- *il y a un mouton dans les choux,*
- *il a une moto tous les jours,*
- *il y a un poteau sous la tour,*
- *il a un bandeau sur le cou*, etc.

Au niveau de la syntaxe, le code LPC permet de montrer à l'enfant sourd la linéarité des phrases : l'ordre des mots, les morphèmes de la langue (articles, prépositions) et plus généralement tous les éléments nécessaires à la compréhension de la phrase. Par exemple, « en » et « se » sont difficilement percevables sans LPC dans les phrases suivantes : « tu en veux », « il se lave » (Crozier, 1994) car ces éléments sont courts et peu accentués.

Mme Mulot (2003, p. 45), mère de Florian, jeune sourd implanté, déclare : *« L'utilisation du LPC permet de visualiser toute la phrase (petits mots…), évite les nombreuses confusions dues aux sosies labiaux, par conséquent il favorise l'apprentissage de la langue française (syntaxe…) et évite de nombreuses incompréhensions. »*

Pour finir, ce système a été adapté à plusieurs langues. Il peut être appris à tout âge. Il peut aussi permettre à l'enfant sourd d'apprendre une autre langue.

1.2.2) Aspects pratiques

Au départ, le code LPC a été créé pour améliorer la communication au sein des familles. En effet, la majorité des enfants sourds profonds ont des parents entendants. Il fallait donc créer un outil pour que les parents entendants puissent parler leur langue maternelle avec leur enfant. Ainsi, l'enfant sourd, grâce au code LPC, a accès à un modèle complet et précis du langage parlé par le canal visuel.

Par ailleurs, quels que soient le type d'appareillage et le degré de déficience auditive, un environnement sonore bruyant gêne le traitement de la parole (Hage, 2006, p. 64). Le code LPC permet de restaurer une communication dans le bruit ou lors de situations au cours desquelles les appareils ne sont pas portés : piscine, coucher…

Voici le témoignage d'une maman (Mulot, 2003, p. 45): *« Le LPC a permis d'enrichir son vocabulaire (on peut coder tous les mots) et faire une compréhension optimale de la lecture labiale, ce qui permet les échanges lorsqu'il n'a pas son implant (activité nautique, salle de bains, dans son lit, au réveil, etc.) (…) Nous avons vécu l'expérience douloureuse de la casse de l'implant. (…) Le LPC a joué un rôle essentiel durant cette période. »*

2) Les apports du code LPC

« Si l'objectif premier du LPC est d'apporter une aide visuo-manuelle à la perception de la parole, les effets de son utilisation prolongée et intensive s'inscrivent profondément dans l'organisation cognitive de l'enfant qui y est exposé. » (Hage, Charlier & Leybaert, 2006, p. 19)

Les sourds oralistes perçoivent la langue orale vocale principalement par la lecture labiale. Mais, comme nous l'avons dit plus haut, cela n'est pas suffisant pour avoir une vision complète de la langue.

Selon Leybaert (2011), la Langue française Parlée Complétée comporte deux avantages. Premièrement, les parents peuvent l'apprendre rapidement. Deuxièmement, elle offre la même facilité pour l'apprentissage de la lecture qu'ont les enfants entendants parlant français. De plus, l'auteur ajoute que le code LPC est perçu de manière précise par la vision seule et permet en complément de la lecture labiale d'acquérir des représentations phonologiques exactes au même rythme que les enfants entendants. En effet, Alegria, Hage, Charlier et Leybaert (2007) notent que le développement lexical de l'enfant nécessite impérativement que celui-ci mette en place des liens relativement systématiques entre les séquences phonologiques distinctes et leurs référents correspondants. Or, cela n'est pas possible à l'aide de la lecture labiale seule.

2.1) Code LPC et système phonologique

> *« L'exposition au LPC, loin de détourner l'enfant de la lecture labiale comme cela a parfois été craint, permet au contraire de mieux exploiter l'information visuelle, parce qu'elle le conduit à élaborer des représentations claires des contrastes phonologiques de la langue parlée »* (Alegria, Charlier & Mattys, 1994, *in* Leybaert, Charlier, Hage & Alegria, 1996, p. 292)

Tout d'abord, le code LPC permet d'accéder au système phonologique de la langue française. Hage, Charlier & Leybaert (2006) considèrent que le système phonologique d'un individu peut se construire en dehors de toute référence aux sons. Ils avancent trois arguments pour le démontrer. Premièrement, chaque langue parlée est constituée de phonèmes qui peuvent se combiner les uns avec les autres et ainsi former des paires minimales, des morphèmes et des mots distincts. Les langues des signes sont elles aussi basées sur des règles combinatoires. Pour reprendre leur exemple, ils définissent le mot « pomme » en langue des signes avec les paramètres suivants : configuration du poing fermé, orientation verticale de la paume, emplacement sur la joue et mouvement latéral horizontal. Si l'on change un seul de ces paramètres, le sens n'est plus le même. Si l'on fait, à la place d'un mouvement latéral horizontal, un mouvement circulaire sur la joue, cela ne signifiera plus « pomme » mais « laver ». Ainsi, les langues signées fonctionnent de manière similaire aux langues parlées. La phonologie concerne donc autant les langues acoustiques que les langues visuelles.

Deuxièmement, les codes phonologiques sont abstraits et peuvent être perçus à l'aide de plusieurs sens (Fowler & Deckle, 1991, *in* Hage, Charlier & Leybaert, 2006). Il est bien connu que les personnes entendantes se servent, en plus du canal auditif, de la lecture labiale, en d'autres termes du canal visuel, pour la compréhension d'un message et cela sans pouvoir faire abstraction de l'un ou de l'autre (McGurk & Mac Donald, 1976 ; Reisberg & McLean, 1998, *in* Hage, Charlier & Leybaert, 2006 ; Leybaert, Charlier, Hage & Alegria, 1996). Dans cette logique, une personne qui base prioritairement sa perception sur la vision doit également s'aider d'autres signaux sensoriels. En effet, Fowler & Deckle (1991, *in* Leybaert, Charlier, Hage & Alegria, 1996) ont testé si l'effet McGurk[3] apparaissait chez des sujets recevant comme informations seulement l'audition et le toucher. Ainsi, au lieu de percevoir les mouvements de lèvres de l'émetteur par la vision, le sujet posait un doigt sur les lèvres de ce

[3] L'effet Mc Gurk est une illusion de parole basée sur la présentation non-congruente d'informations auditives et visuelles. Ainsi, un son /ba/ audio couplé expérimentalement à des lèvres articulant /ga/ serait perçu le plus souvent /da/.

dernier pour distinguer les syllabes. Il a été observé que l'information tactile influence positivement la perception de ce qui est entendu : les sujets perçoivent plus souvent un « ba » plutôt qu'un « ga » lorsque l'émetteur prononcent un « ba ». L'être humain peut donc percevoir des informations phonémiques de la langue orale avec d'autres modalités sensorielles (dans notre exemple : le toucher).

Troisièmement, les représentations phonologiques des langues parlées et signées mettent en œuvre les mêmes processus cognitifs. Elles permettent un bon fonctionnement des modules cognitifs (mémoire de travail, mémoire épisodique etc.) requis pour de nombreuses tâches linguistiques.

En conséquence, il n'y a aucune raison pour que l'enfant sourd ne puisse développer son système phonologique. Une expérience menée par Alegria et Lechat (1995, *in* Leybaert & Charlier, 1996) a montré que les enfants sourds profonds congénitaux éduqués oralement peuvent accéder à des représentations phonologiques lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il ne s'agit pas dans cette expérience d'enfants éduqués au code LPC. Ces enfants sourds devaient orthographier des noms en visualisant des dessins correspondants à ces mots. S'ils produisaient une forme orthographique correspondante à la prononciation du mot (par exemple « pin » ou « peint » pour « pain »), cela signifiait que les enfants partaient de la représentation phonologique du mot pour l'orthographier. Les résultats montrent chez ses enfants, des confusions de voisement, de lieu d'articulation proches (par ex., /z/ pour /ʒ/) et de nasalité. Or, ces paramètres ne sont pas perceptibles sur les lèvres. Chez ces enfants sourds, la perception de la langue orale est basée principalement sur la lecture labiale. Ils utilisent donc des représentations phonologiques sous-spécifiées, dérivées de la lecture labiale, auxquelles ils appliquent les correspondances phonèmes-graphèmes. Mais ces représentations basées sur les lèvres ne sont pas aussi efficaces que celles issues de l'information audio-visuelle chez l'enfant entendant.

Nicholls & Ling (1982) ont montré que l'ajout des clés LPC permet à l'enfant sourd de percevoir significativement plus d'informations qu'en lecture labiale seule. Des phrases à contexte fortement prévisible (par ex. : « Va dormir dans ton <u>lit</u> »), faiblement prévisible (par ex. : « Où est mon <u>chien</u> ? ») et des syllabes (CV-CV et VC-VC ; C : consonnes et V : voyelles /i,a,u/) étaient présentées à de jeunes sourds australiens (entre 9 et 16 ans). Ils percevaient séparément des phrases en audio (A) seul, en lecture labiale (LL) seule, en clés LPC (C) seules, en A+C, en LL+C et en A+LL+C. Les phrases étaient perçues à 90 et 95% en condition A+LL+C ou LL+C, et les syllabes à 80%. Les conditions A+C, C seul, A+LL et LL

seule n'aboutissaient quel que soit le matériel présenté qu'à des scores d'identification corrects de 30 à 40%. Les enfants, étant sourds profonds, ne percevaient rien en audio seul. En conclusion, les enfants sourds perçoivent significativement plus d'informations avec le code LPC associé à la lecture labiale que lorsqu'ils n'utilisent que la lecture labiale.

Colin (2003), d'après son expérience sur les jugements de similarité phonologique chez des enfants de dernière année de maternelle, affirme que l'exposition au LPC contribue au développement naturel des habiletés phonologiques précoces. En effet, 16 séries de mots bisyllabiques ont été formées et diffusées sous forme de dessins à quatre groupes d'enfants. Trois groupes étaient constitués d'enfants sourds éduqués dans une perspective oraliste dont deux seulement connaissaient le code LPC (le premier groupe avait été exposé précocement au code LPC dans son milieu familial et scolaire et le second avait été éduqué tardivement au code et à l'école seulement). Le quatrième était composé d'enfants entendants. Un dessin modèle était d'abord présenté aux enfants (ex. : « château »). Puis, on lui montrait deux dessins tests dont l'un rimait avec le modèle (ex. : « manteau ») et l'autre jouait le rôle de distracteur (ex. : « fusée »). Les résultats montrent que les enfants sourds connaissant le code LPC ont un taux de réponse correcte similaire au groupe entendant (respectivement 12 et 13 réponses correctes sur 16). Les enfants sourds ne connaissant pas le LPC ont eu seulement une moyenne de 10 réponses correctes. L'exposition au code LPC contribue donc au développement des habilités phonologiques précoces (Colin, 2003 ; Charlier & Leybaert, 2000).

Un an plus tard, lorsque les mêmes enfants sont en fin de première année de primaire, Colin (2003) met en place un test d'identification de mots écrits afin d'examiner leurs habilités de recodage phonologique. Cette expérience est divisée en trois tâches. L'enfant devait entourer un mot cible (délivré par l'expérimentateur) parmi cinq autres réponses possibles. Ces mots était donné soit : (1) oralement, (2) imagés et (3) ils étaient sémantiquement liés à un autre mot (par ex. : mot cible = « chambre » et autre mot = « lit »). Dans la première tâche, où une représentation phonologique du mot cible était donnée, les enfants entendants ont de meilleurs résultats que les enfants sourds des trois groupes qui ne se distinguent pas les uns des autres. Dans les tâches 2 et 3, qui nécessitent que l'enfant fasse appel à ses représentations phonologiques, le groupe ayant bénéficié du code précocement et le groupe d'entendants avaient des performances plus élevées que les deux autres groupes. On ne distinguait aucune différence significative entre les enfants entendants et ceux éduqués précocement au code LPC. Ces résultats montrent les effets positifs du code LPC sur

l'apprentissage de la lecture, notamment chez le lecteur débutant de première année de primaire qui se sert du décodage phonologique pour identifier un mot écrit. La surdité n'empêche donc pas le développement des représentations internes indispensables pour apprendre à lire, particulièrement chez les enfants sourds exposés au code.

En nous basant sur ces expériences, nous concluons que le code LPC, en complément de la lecture labiale, est l'outil qui permet à l'enfant d'acquérir des représentations phonologiques précises. Grâce à ce code, l'enfant sourd peut percevoir tous les contrastes phonologiques de la langue (Leybaert & Charlier, 1996 ; Leybaert, 1996).

2.2) Code LPC et morpho-syntaxe

> *« D'une part, la place de l'information critique en fin de mot ainsi que le caractère ténu et non accentué des déterminants : articles, possessifs, pronoms etc., rendent ces aspects peu perceptibles par l'enfant sourd (...) D'autre part, le genre grammatical ne se prête à aucune forme d'enseignement étant donné son caractère hautement arbitraire »* (Karmiloff-Smith, 1979, *in* Hage, 2005, pp. 133-134)

Cooper (1967, *in* Leybaert, Charlier, Hage & Alegria, 1996) a étudié l'habilité d'enfants sourds à appliquer les règles morpho-syntaxiques d'inflexion et de dérivation de l'anglais à des pseudo-mots. Les élèves sourds non exposés au Cued Speech et les entendants de l'expérience étaient âgés entre 7 et 19 ans. Des énoncés étaient présentés aux enfants par écrit et illustrés de dessins. Les élèves devaient trouver le mot manquant. Par exemple, pour tester la maîtrise des règles d'inflexion, l'énoncé pouvait être : *« This is a man who know how to hibb. He did it yesterday. What did he do yesterday ? Yesterday he ... »*. La réponse attendue pour les pointillés est *hibbed*. Si l'enfant répond juste, cela veut dire qu'il connaît les procédés morpho-syntaxiques du passé. Dans la même optique, pour tester la connaissance des règles de dérivation, l'énoncé pouvait être : *« John's dog has wabbs on it. Wabbs are all over the dog. What kind of dog is it ? It is a ... dog »*. La réponse attendue pour cet énoncé est *wabby* ou *wabbed*. Si l'enfant répond juste, cela signifie qu'il sait dériver un adjectif à partir d'un nom. Les résultats montrent que les enfants sourds ont un gros retard sur les entendants. En effet, les résultats des enfants sourds de 19 ans sont inférieurs à ceux des élèves entendants de 9-10 ans.

Neville (1991, *in* Leybaert, Charlier, Hage & Alegria, 1996), dans son étude sur l'hémisphère gauche concernant le traitement syntaxique des données linguistiques, a postulé que *« la nature de l'environnement linguistique auquel l'enfant est précocement exposé*

détermine le type de développement morpho-syntaxique qui sera réalisé ». En conséquence, Hage (1994, *in* Hage 2005) a voulu mesurer les effets de l'exposition à la Langue française Parlée Complétée sur le développement de la morpho-syntaxe chez des enfants atteints de déficience auditive profonde. 98 enfants exposés intensivement au code ou à une méthode orale traditionnelle ont participé à l'expérience. Les différentes tâches portaient sur la conjugaison, les pronoms personnels, les prépositions spatiales, les prépositions arbitraires et le genre grammatical. Il était présenté aux sujets également une épreuve lexicale et une épreuve de lecture destinées à mesurer le niveau linguistique des sujets et à déterminer leur niveau en lecture. Dans les épreuves lexicales, les sujets devaient associer des items. Ceux-ci étaient différents sur le plan phonologique et morphologique (par ex. : savon et laver). Une seconde expérience testait la connaissance des prépositions arbitraires et des déterminants. L'enfant devait choisir dans un énoncé la préposition ou le déterminant correspondant parmi plusieurs choix possibles (par ex. : « papa est parti <u>en</u>/<u>au</u>/<u>de</u>/<u>sur</u> avion »). Dans la dernière tâche sur la connaissance du genre des mots usuels, l'enfant devait associer, en entourant sa réponse, l'article correspondant à un mot familier. Le mot était présenté sous forme de dessin et en lecture labiale seule. Les résultats de ces expérimentations montrent que les enfants exposés au code LPC ont un développement linguistique plus rapide que les enfants éduqués avec les méthodes orales traditionnelles. Cela indique que le code LPC apporte à l'enfant les informations nécessaires pour intégrer les aspects arbitraires de la langue.

L'étude de Hage, Alegria & Périer (1991, *in* Hage 2005) va dans le même sens : le LPC joue un rôle dans la maîtrise du genre grammatical. 60 mots étaient présentés sous forme de dessins à neuf enfants sourds profonds exposés au code LPC depuis des âges variables. 30 mots étaient très fréquents dans la langue et donc supposés connus par les enfants (par ex. : manteau, poire, verre, etc.), les 30 autres mots étaient rares et supposés inconnus des sujets (par ex. : linteau, sarcloir, foyère, etc.). Parmi tous ces mots, 20 étaient marqués par le féminin, 20 par le masculin et 20 non marqués par le genre (la moitié des mots étaient féminins et les autres masculins). L'expérimentateur présentait le dessin avec la forme orale codée. L'enfant devait alors répéter le mot en y associant l'article. Les résultats montrent que les mots jugés familiers et ceux jugés inconnus l'étaient vraiment pour les enfants de l'expérience. Il leur était difficile de déterminer le genre des mots non marqués qu'ils ne connaissaient pas. De plus, le score des enfants pour les mots marqués par le genre était plus élevé que pour les mots non marqués même s'ils ne connaissaient pas les mots. Les enfants

sourds exposés au code LPC peuvent donc développer des connaissances du genre grammatical basées sur des processus phonologiques.

Les expériences citées ci-dessus définissent le rôle du code LPC dans le développement des unités morpho-syntaxiques chez les enfants sourds exposés à ce système. La Langue française Parlée Complétée facilite donc l'acquisition de la grammaire française en faisant apparaître tous les morphèmes de celle-ci (déterminants, terminaisons, etc.). Dans ce cas, les enfants éduqués au code LPC doivent être capables de détecter les rimes.

2.3) Code LPC et rime

> *« Comme les enfants entendants, les enfants sourds sont sensibles aux similitudes phonologiques finales d'un mot (68%) avant l'apprentissage de la lecture. »* (Colin, 2003, p.59)

Selon une expérience menée en 1988 par Campbell & Wright (*in* Charlier & Leybaert, 1996), les enfants sourds éduqués oralement ou en langue de signes sont capables de détecter les rimes en se basant sur le critère orthographique des mots et non pas sur leurs représentations phonologiques.

Charlier et Leybaert (2000) se sont donc demandés si l'exposition au code LPC permettrait aux enfants sourds de juger les rimes d'après leur prononciation et indépendamment de leur orthographe. Six groupes de sujets lecteurs ont été sélectionnés pour l'expérience (LPC-Maison, LPC-Ecole, Oral, LS-Maison [LS= Langue des signes], LS-Ecole, Entendants) ainsi que deux groupes de pré-lecteurs (LPC-Maison et Entendants). Les enfants de l'expérience devaient juger si les paires de dessins présentées rimaient ou non. Ils les classaient alors en paires « amies » et « non-amies ». Pour prendre en compte le facteur orthographique, des paires rimantes semblables en écriture (par ex. : « pain »/« bain ») étaient présentées, ainsi que des paires rimantes s'orthographiant différemment (par ex. : « tasse »/« glace »). L'expérience comprenait également des paires non rimantes mais semblables sur les lèvres (par ex. : « lit »/« nez »), et cela, afin de vérifier que l'enfant faisait bien appel à ses représentations phonologiques internes pour répondre et ne basait pas sa réponse sur les similitudes labiales. Les résultats qui nous intéressent ici sont ceux des enfants LPC. Ils montrent, d'une part, que tous les groupes d'enfants sourds, sauf le groupe LPC-Maison, ont eu plus de mal à distinguer les paires rimantes orthographiées différemment. Ces groupes utilisaient donc l'orthographe comme support pour le jugement de rimes. Cela confirme les résultats de Campbell & Wright (1988, *in* Alegria & Leybaert, 2005) selon

lesquels chez les enfants sourds, la tâche de jugement de rime dépend de l'orthographe des mots et non pas de leur prononciation. Les résultats de Charlier et Leybaert (2000) montrent que les paires non-rimantes induisent des erreurs dans tous les groupes d'enfants sourds. Selon les auteurs, les enfants LPC-Maison ont fait des erreurs pour les paires non-rimantes car les traits articulatoires des mots étaient les mêmes. Ainsi, même en faisant appel à leurs représentations phonologiques, ils ont été induits en erreur par les caractéristiques articulatoires proches des mots. D'autre part, les groupes pré-lecteurs sourds avec code LPC et entendants ne se différencient pas. On remarque donc que les enfants sourds qui ont eu du code à la maison et les entendants comprennent la notion de rime avant de savoir lire et écrire. L'audition n'est donc pas une condition au développement cognitif et linguistique de l'enfant. On peut également conclure que le code LPC a un effet positif sur ces habiletés.

Hanson et McGarr (1987, *in* Alegria & Leybaert, 2005) ont réalisé une expérience similaire afin de déterminer si les sujets sourds exposés précocement au LPC sont capables de produire des rimes en nombre égal au groupe entendant. Des mots orthographiquement congruents[4] (par ex. : « pomme » ne peut se prononcer que /pɔm/) et incongruents (par ex. : « ville » peut se prononcer /vij/ ou /vil/) étaient utilisés. Une autre variable mise en place était le type de cible présentée : mot écrit ou image. Ainsi, les enfants capables de faire appel à leurs représentations phonologiques ne devraient pas être influencés par l'orthographe du mot quand les cibles sont présentées sous forme d'images. Trois profils d'enfant participaient à l'expérience : des enfants sourds exposés au code LPC à la maison, des enfants utilisant le code LPC seulement à l'école et des entendants. Les résultats montrent que les enfants du groupe LPC-Maison ont un taux de réponses correctes statistiquement non différent de celui des enfants entendants (respectivement 77% et 90%), au contraire du groupe LPC-Ecole qui présente un résultat inférieur (57% de bonnes réponses). Toutes ces réponses étaient ensuite classées selon le critère orthographique : mots semblables (par ex.: « train »/« pain ») ou différents (par ex.: « paon »/« enfant »). Seules les bonnes réponses comportant des mots avec des orthographes différentes prouvaient l'utilisation d'une stratégie phonologique. Le groupe LPC-Maison a obtenu 40% de ces réponses, soit un taux plus élevé que les sujets LPC-Ecole (24%) et statistiquement non différent du résultat du groupe contrôle entendant (51%). Les sourds ayant bénéficié de la Langue française Parlée Complétée à la maison sont donc capables de déterminer les rimes en se basant sur la phonologie des mots.

---

[4] C'est-à-dire que l'orthographe du mot donne une information sur sa prononciation. Par exemple, « pomme » ne peut se prononcer que /pɔm/ au contraire de « paon » qui pourrait se prononcer /pɑ̃/ ou /paɔ̃/).

En conclusion, si tous les enfants sourds perçoivent les rimes, seuls les enfants sourds exposés au code sont en mesure d'identifier correctement les rimes grâce à leurs représentations phonologiques internes.

2.4) Code LPC et mémoire de travail

> *« Dans certaines situations, comme la mémoire, certains sourds semblent accéder à des représentations phonologiques »* (Leybaert, 1996, P.84)

Alegria et Leybaert (2005, p. 234) définissent la mémoire de travail comme *« un instrument fondamental de l'activité cognitive. Elle intervient chaque fois que nous devons prendre en considération simultanément des informations qui ne sont pas toutes disponibles. »*[5]. Les diverses expériences sur la mémoire de travail consistent à faire retenir à des sujets des informations en mémoire. Celles-ci sont retenues sous forme phonologique. On appelle cela la « parole intérieure ». Même si la parole intérieure n'est pas le seul moyen de mémoriser des séries d'items, elle est particulièrement adaptée aux informations verbalisables (Alegria & Leybaert, 2005).

Baddeley & Hitch (1974, *in* Alegria & Leybaert, 2005) ont élaboré un modèle de mémoire verbale de travail. Ainsi, la boucle phonologique remplit deux fonctions. La première enregistre les informations en mémoire sous forme phonologique pendant moins de deux secondes. La deuxième fonction récapitule l'information en mémoire si l'information est nécessaire pour réaliser une tâche particulière. Les auteurs déduisent que l'information stockée est de nature phonologique car il est plus difficile pour les sujets de mémoriser des séquences de lettres isolées avec les mêmes sons (par ex.: B C D G T P). Les sujets ont également plus de mal à retenir des mots proches phonologiquement (par ex.: « blé », « fée », « pré », etc.), ce qui n'est pas le cas pour les mots proches sémantiquement (par ex.: « énorme », « gros », « large », etc.). On appelle cela l'effet de similarité phonologique. Les représentations phonologiques sont donc très importantes pour assurer le bon fonctionnement de ces activités cognitives. En conséquence, il est impératif que l'enfant sourd ait de bonnes représentations phonologiques pour assurer le développement complet de son système cognitif.

---

[5] Par exemple lors du traitement d'une phrase orale ou écrite, dans des activités de calcul mental etc. (Alegria, Hage, Charlier et Leybaert, 2007, pp.123-124).

Or, les enfants sourds éduqués oralement n'utilisent pas la parole intérieure aussi systématiquement que les entendants. Il semblerait qu'ils se servent plus de la parole intérieure pour mémoriser des lettres ou des mots imprimés plutôt que dans la mémorisation d'images ou d'objets. Campbell & Wright (1990, *in* Alegria & Leybaert, 2005), dans leur tâche de mémoire de paires d'images, ont montré que les enfants entendants avaient plus de facilité à retenir les paires rimantes telles que « fly »/« eye » au contraire des enfants sourds. Ces derniers avaient pourtant le même résultat que les entendants pour les paires non rimantes. Pareillement, les enfants entendants sont sensibles à l'effet de longueur de mots (par ex.: « umbrellas », « pyjamas », etc.) alors que les petits sourds ne semblent pas gênés si on leur demande de rappeler les listes en pointant les images dans l'ordre. Les enfants sourds éduqués oralement n'utilisent pas la parole intérieure aussi systématiquement que les entendants. Nous nous demanderons donc si les enfants sourds exposés au code LPC ont des réponses similaires aux entendants.

Charlier (1994, *in* Alegria & Leybaert, 2005) a comparé dans sa tâche de mémoire des enfants sourds exposés précocement avec le code LPC (groupe LPC-Maison), des enfants sourds éduqués au code LPC seulement à l'école (groupe LPC-Ecole) et des enfants entendants (groupe contrôle). Chaque mot était représenté par un dessin. Les séries d'images comportaient des mots monosyllabiques qui riment (par ex. : « dé », « nez », « thé »), plurisyllabiques qui ne riment pas (par ex. : « crocodile », « télévision », « porte-manteau ») et monosyllabiques qui ne riment pas (par ex.: « chat », « feu », « banc »). L'expérience consistait à montrer aux enfants les cartes une par une en prononçant le mot puis de les retourner face cachée. L'expérimentateur plaçait ensuite une bandelette sur laquelle chaque dessin était représenté dans le désordre. L'enfant devait alors remettre les cartes face cachée devant leur image correspondante sur la bandelette. Les résultats confirment ceux de Campbell & Wright (1990, *in* Alegria & Leybaert, 2005). En effet, le groupe LPC-Ecole n'est pas affecté par les conditions de l'expérience. Seuls les groupes LPC-Maison et Entendants ont de moins bonnes performances de rappel lorsque les mots sont longs ou s'ils riment. Le groupe exposé précocement au code utilise donc la boucle articulatoire dans les tâches de mémorisation. Effectivement, l'effet de similitude phonologique et celui de longueur proviennent, selon Baddeley, du processus de récapitulation articulatoire.

Leybaert & Lechat (2001, *in* Alegria & Leybaert, 2005) se sont intéressés aux effets de rime, de similitude labiale et de similitude de position dans une tâche de mémoire présentée en LPC sans son. Pour cela, ils ont constitué trois groupes d'enfants sourds ayant bénéficié du

LPC plus ou moins longtemps. Le premier groupe a bénéficié du LPC précocement à la maison et à l'école, le deuxième en a bénéficié partiellement à la maison et le troisième a été exposé tard et seulement à l'école. Les trois groupes ont eu plus de difficultés à se rappeler des mots lorsqu'ils rimaient et aussi lorsqu'il y avait similarité labiale (par ex.: « long », « doux », « chaud », etc.). L'information retenue en mémoire comporte donc une dimension labiale. Les listes de mots avec la même position LPC (par ex.: position bouche : « nid », « pont », « gant ») sont également plus difficiles à retenir pour les sujets sourds. Ainsi, la position LPC est aussi une information retenue dans la mémoire interne des jeunes sourds exposés au code LPC. Il faut noter que ce facteur était le plus visible chez les enfants les plus exposés au code. Les auteurs concluent donc que l'expérience linguistique précoce agit sur le type de représentations phonologiques qui vont être prises en compte par la boucle de récapitulation.

En conclusion, les enfants exposés au code à leur domicile utilisent la boucle de récapitulation phonologique comme les enfants entendants. Cependant, l'information retenue en mémoire par les enfants sourds exposés au code LPC est de nature variée. Elle comprend les formes labiales et les clés LPC (en position et configuration) ainsi que les éventuelles représentations auditives.

3) Les différents usages du code LPC

> *« La LPC est un terrain multidisciplinaire où se côtoient les orthophonistes, les parents, les jeunes sourds, les intervenants dans le monde de la surdité (psychologues, enseignants, etc.), les chercheurs (en particulier les psycholinguistes), les ingénieurs et les informaticiens intéressés à la production automatique de la parole dans toutes les modalités. »* (Leybaert, 2011, p. 21)

3 .1) La Langue française Parlée Complétée, outil de la famille

D'abord, la Langue française Parlée Complétée permet aux parents de communiquer avec leur enfant comme ils le feraient si celui-ci entendait. Il a d'ailleurs été créé pour permettre cette communication (Chambon, 1994, p.13). La participation de la famille est un facteur déterminant concernant l'évolution linguistique de l'enfant (Hage, 2006). L'enfant réalise de plus grand progrès s'il utilise le code LPC à la maison et à l'école. En effet, la famille construit le langage de l'enfant et l'aide à évoluer quotidiennement. De cette manière,

le code LPC est donné de façon naturelle par les parents et permet de transmettre l'affectif du langage (Marthouret, 1994).

De plus, Leybaert & Lechat (2001, voir détail de l'expérience partie précédente) ont montré que plus l'utilisation du code LPC est fréquente, meilleures seront les capacités de l'enfant pour reconnaître les rimes et développer les processus cognitifs nécessaires au développement du langage. Ainsi, de manière décroissante, le groupe exposé au code LPC à la maison et à l'école était plus performant que celui exposé au code à l'école et de manière irrégulière à la maison, qui était lui aussi meilleur que le groupe d'enfant bénéficiant du code LPC seulement à l'école. Périer, Charlier, Hage & Alegria (1988, *in* Leybaert, Charlier, Hage & Alegria, 1996) ont également étudié l'influence de la durée d'exposition au code LPC. Les enfants étaient exposés au code LPC soit à l'école et à la maison, soit à l'école seulement. Il faut noter que lors de leur étude, les enfants ayant du code à la maison étaient les seuls à y avoir été exposés précocement. Ils devaient identifier des phrases présentées en lecture labiale seule ou en Langue française Parlée Complétée. Ils devaient choisir parmi quatre dessins celui correspondant à la phrase donnée. Les phrases étaient classées selon trois niveaux de difficulté. Les plus difficiles comportaient de nombreuses ambigüités labiales (par ex. : pour la phrase « l'infirmière porte la poire », les dessins comportaient des mots proches sur les lèvres tels que « infirmière »/« fermière » et « poire »/« armoire »). Les auteurs arrivent aux mêmes résultats que Leybaert et Lechat (2001) : les enfants bénéficiant du code LPC à domicile ont des scores supérieurs aux élèves éduqués au code seulement à l'école. Il est donc très important que la famille s'implique dans la Langue française Parlée Complétée et l'utilise avec l'enfant.

Alegria, Hage, Charlier et Leybaert (2007) énoncent deux avantages à l'utilisation du code LPC par l'entourage direct de l'enfant. D'une part, l'enfant bénéficie d'un « bain de langage » car les échanges verbaux sont codés. D'autre part, les discours sont centrés sur l'affectif du langage, ils sont en relation avec l'expérience immédiate de l'enfant. A l'école, les messages oraux concernent la collectivité et sont donc moins interactifs. Ils sont également moins nombreux.

Anne-Laure Weill (2011), étudiante sourde, énonce trois heureux paradoxes de la Langue française Parlée Complétée. Premièrement, si le code LPC nécessite au départ beaucoup d'investissement, il permet une plus grande autonomie par la suite. Deuxièmement, si la surdité est affichée avec la Langue française Parlée Complétée, l'acceptation de la différence par la personne sourde et son entourage est ce qui permet ensuite l'intégration.

Troisièmement, si la Langue française Parlée Complétée a été conçue comme un outil d'apprentissage, elle a été complètement réinvestie par les sourds dans un contexte de connivence et de jeu.

Le code LPC n'est donc pas un outil seulement utilisé par la famille. C'est un moyen de communication permettant de transmettre tous les aspects de la langue française (aspect linguistique, affectif, etc.). Il peut être utilisé dans toutes les situations de la vie.

3.2) La Langue française Parlée Complétée, outil des professionnels

3.2.1) L'orthophoniste

Selon Mme Collard (1994, p. 94), logopède à Bruxelles :

> *« Le LPC est un moyen de réception de la parole et une aide à la compréhension du langage oral. (...) Il ramène l'attention au niveau des lèvres (...), apporte une image sonore du mot (les représentations phonologiques), améliore la lecture labiale, permet la mémorisation verbale, apporte la connaissance de la langue et aide au développement de la parole. »*

Le rôle de l'orthophoniste auprès des parents d'enfant sourd est un rôle de guidance, d'information, de soutien et de stimulation. Auprès de l'enfant, l'orthophoniste contrôle les acquisitions. De manière plus générale, plus l'enfant reçoit de code autour de lui, plus le code lui semble naturel. Cela évite également une relation trop exclusive avec les parents (Marthouret, 1994). Voici l'avis professionnel d'une orthophoniste à propos du code LPC :

> *« Grâce à l'aide qu'apporte le LPC, l'accès au sens de la langue française est facilité, la progression est plus rapide, et l'on peut espérer atteindre un niveau de langage normal. L'emploi du LPC permet un travail plus riche et plus détendu. Il a beaucoup facilité la rééducation. »* (Marthouret, 1994, p. 73)

L'orthophoniste travaille en collaboration avec d'autres professionnels tels que des enseignants spécialisés et des codeurs.

3.2.3) L'enseignant spécialisé

L'enseignant spécialisé peut exercer dans plusieurs types de structures tels que des instituts nationaux de jeunes sourds (INJS). Cet enseignant doit adapter ses méthodes et ses

techniques d'apprentissage aux jeunes qu'il a en face de lui. Ainsi, il va communiquer avec les enfants sourds en français, en langue des signes et/ou en Langue française Parlée Complétée.

3.2.3) Le codeur

Le codeur peut intervenir dans plusieurs situations. Nous nous intéressons dans notre étude au rôle du codeur à l'école et lors de séances de décodage. Le rôle du codeur en classe est de permettre à l'enfant entendant de suivre ses cours dans les mêmes conditions que ses camarades entendants. Il va coder tout ce qui se dit en classe : les paroles de l'enseignant, les erreurs de ses camarades et leurs corrections. Il peut également organiser des séances de décodage avec l'enfant si besoin est, et cela, afin de travailler la réception des phrases, la prise en compte du message global (décodage global) ou encore la reconnaissance des phonèmes.

3.3) L'apprentissage tardif du code LPC

Nous considérons comme apprentissage tardif l'enseignement de la Langue française Parlée Complétée après 5-6 ans. En effet, on peut considérer qu'il y a imprégnation du code LPC par l'enfant jusqu'à 4 ans (Chambon, 1994). Il n'y a pas imprégnation du code lorsqu'il est appris de manière tardive. Cela nécessite un apprentissage du décodage encadré par un codeur et/ou un orthophoniste. Ces enfants apprennent à encoder, puis à décoder (Descourtioux, 2003). Lors d'un apprentissage tardif, le code LPC peut être efficace mais demande un gros investissement de la part de l'enfant et des parents (Larroche, 2003).

3.3.1) Mise en place des séances de décodage

> *« On ne pratique pas le LPC « de but en blanc » en parlant couramment à des enfants sourds qui sont déjà grands, et qui pratiquent d'autres modes de communication et de lecture de la parole. (...) Il s'agit d'un projet qui nécessite que la présence engagée d'un codeur soit durable. »* (Bideau, 1994, p. 164)

En effet, ce projet nécessite une préparation ou une « leçon de motivation » (Bideau, 2003) et un accompagnement sur plusieurs années. Les séances de décodage s'adressent à des enfants dont les parents ont fait le choix d'une éducation oraliste et avec le code. Ces enfants n'ont bénéficié du code que tardivement (après 6 ans). A cet âge, il est déjà trop tard pour un apprentissage par imprégnation. Il faut alors mettre en place des séances de décodage (Fages-Sans, entretien, voir deuxième partie du mémoire).

Avant de commencer une séance de décodage, il est d'abord nécessaire de mettre en place la voie visuelle. En effet, certains enfants n'ont pas été habitués à l'utiliser pour mieux percevoir la langue. Pour cela, le professionnel va coder sans voix et ainsi obliger l'enfant à se servir de son canal visuel. Cela entraine aussi l'enfant au codage en classe où le codeur répète les paroles de l'enseignant avec le code LPC et sans voix. Cet exercice permet de mieux se rendre compte du niveau réel de l'enfant en décodage.

Au préalable d'une séance de décodage, il faut également fixer l'attention de l'enfant sur le décodage en supprimant l'aide de la suppléance mentale. Des phrases de difficultés variables sont proposées à l'enfant dans ce but. Elles sont parfois difficiles d'accès au niveau du sens.

3.3.2) Travailler le décodage

Une séance de décodage dure en moyenne ½ heure. Cette durée peut varier selon plusieurs critères tels que l'âge, la capacité des enfants et le type de séance (individuelle ou en groupe). On distingue trois types de séances : les séances de décodage analytique, celles basées sur le décodage global de l'enfant et également des séances langagières (Fages-Sans, 2011). Bien qu'ayant des buts distincts, ces différents travaux se conjuguent lors d'une séance. Par exemple, même si le codeur va travailler essentiellement le décodage analytique avec l'enfant, il fera également un peu de décodage global et de discussion lors de la séance. De cette manière, l'enfant se fatigue moins et la séance est plus ludique.

Pour commencer, le décodage analytique est un travail sur la reconnaissance des phonèmes de la langue orale codée. Le codeur utilise des images labiales semblables avec des clés différentes ou des formes manuelles identiques avec des images labiales distinctes. L'enfant prend conscience grâce à cet exercice de la complémentarité des deux informations visuelles.

Le décodage global vise à travailler la réception et la compréhension globale d'un message. Les exercices portent sur la réception des phrases et sur les notions grammaticales de la langue telles que les propositions, les oppositions singulier/pluriel etc. Cet entraînement est indispensable après le décodage analytique pour permettre à l'enfant de se détacher de l'analyse linéaire des phonèmes et accéder à la compréhension d'un message.

Enfin, les séances d'ouverture au décodage ou séances de « langage » proposent à l'enfant des activités de discussion avec LPC et voix. Lors de ces séances, l'enfant est incité à

s'exprimer librement, à utiliser ses propres structures langagières. Elles offrent également un bain de langage aux enfants qui ne bénéficient pas ou peu de langue codée à la maison.

4) L'outil jeu

« Le jeu est avant tout un comportement observable et mesurable (...). Perçu comme un acte, un mouvement observable et mesurable, le jeu trouverait sa place dans [la pédagogie] » (Grandmont, 1997, p. 31)

4.1) Le jeu, qu'est-ce que c'est ?

D'après De Grandmont (1997), Aveline (1961) voit le jeu comme quelque chose de structuré, logique et rigoureux alors que Hugon-Derquennes (1977) parle de liberté et de découverte personnelle. Il semble judicieux de préciser notre approche du terme jeu. Nous sommes d'accord avec la définition qu'en donne De Grandmont (1997, p. 35) :

« Le jeu n'est pas une activité oisive ni une perte de temps, mais, au contraire, c'est un moyen d'évoluer, voire de progresser. »

4.2) La pédagogie du ludique, une approche particulière de l'éducation

« La pédagogie du ludique est en fait rien de moins que l'application d'une philosophie de vivre qui autorise l'individu à apprendre par tous les moyens possibles, et cela, à son rythme. (...) La pédagogie du ludique procède par détour, par de l'indirect c'est-à-dire que l'apprenant n'est pas ou peu conscient du but visé. » (De Grandmont, article du 27/4/2007)

Cette pédagogie repose sur deux principes : la pédagogie de l'indirect et la pédagogie de la non-intervention. Dans la première, le pédagogue aborde les apprentissages par le détour, de manière imperceptible par les élèves. Dans la seconde, l'élève joue d'abord librement. Puis, il va structurer son jeu de lui-même et accéder à l'étape du jeu éducatif. Cette pédagogie assure le contexte ludique lors des apprentissages (De Grandmont, 1997). Nous allons maintenant voir quels sont les apports de l'outil jeu.

4.3) L'outil jeu, quels apports pour l'enfant ?

« Jouer, ce n'est pas rien faire, et, parfois, c'est même travailler plus intensément que dans des situations appelées « situation de travail ». » (Henriot, *in* De Graeve, 2006, p. 21)

Jouer, c'est vivre des expériences et intégrer des savoirs. Selon De Graeve (2006, p. 125), le jeu fait partie intégrante de la vie d'un enfant : *« Apprendre c'est vivre, et, pour l'enfant, vivre c'est jouer ».*

De Grandmont (1997) ajoute que la pédagogie du jeu est particulièrement efficace pendant la période de latence. Celle-ci se caractérise par le processus où la nouvelle information reçue se transforme en « savoir-faire ». Cette pédagogie, toujours d'après le même auteur, a plusieurs avantages. D'abord elle tente d'impliquer le plus possible l'élève dans son apprentissage. Ensuite, elle permet de placer l'élève dans une situation de détente, sans jugement de valeur, sans intervention de type magistral. Le sujet accepte sans s'en apercevoir de s'engager dans le processus d'apprentissage. Elle individualise également la situation d'apprentissage en étant respectueuse du rythme de chacun.

De Grandmont, toujours dans son ouvrage « Pédagogie du jeu : jouer pour apprendre » (1997), définit différents types de jeu. Nous nous intéressons au jeu éducatif.

4.4) Le jeu éducatif, des perspectives différentes du jeu pédagogique

> *« Les jeux éducatifs […] ont pour but dominant de fournir à l'enfant des objets susceptibles de favoriser le développement de certaines fonctions mentales, l'initiation à certaines connaissances et aussi de permettre des répétitions fréquentes en rapport avec les capacités attentives, rétentives et intellectuelles de l'enfant, grâce aux facteurs stimulants empruntés à la psychologie du jeu.* » (Decroly, Monchamp, 1937, p. 40)

Decroly et Monchamp (1937) ajoutent que les jeux éducatifs sont pour la majorité individuels mais qu'ils peuvent se réaliser en groupe. Ils sont effectués dans des conditions scolaires ou familiales.

Le jeu éducatif permet de contrôler les apprentissages. Il est structuré et va donc orienter la réponse. Il a des intentions pédagogiques qui peuvent s'inscrire dans le cadre scolaire ou non. Enfin, il permet d'acquérir de nouvelles connaissances alors que le jeu pédagogique ne fait que tester les acquis de l'enfant. Il s'inscrit dans la pédagogie du jeu appelée également pédagogie du ludique.

Dans cette partie, nous avons défini ce qu'était la Langue française Parlée Complétée, ses apports et ses usages. Nous avons également déterminé les limites de notre étude. En effet, nous nous intéressons aux enfants sourds éduqués tardivement au code LPC. Après avoir fixé les apports du jeu dans la pédagogie, nous évoquerons dans la partie suivante la conception d'un jeu éducatif sur la base du code LPC.

II- Un matériel éducatif pour les sourds oralistes décodeurs du code LPC

1) Le manuel de décodage diffusé par ADALO[6]

Il ne s'agit pas ici du manuel de décodage élaboré par Laure Bideau (Bideau, 1994) visant à présenter le code LPC à des enfants sourds déjà grands. Nous allons décrire ici le manuel de décodage de Marjolaine Fages-Sans et Véronique Jullien conçu en 2008.

1.1) Public visé

Le manuel de décodage vise un public sourd qui accède tardivement au LPC, soit vers 5-6 ans. Ces enfants doivent apprendre à décoder car ils sont trop grands pour un apprentissage par imprégnation ou bain de langage. C'est dans l'optique de cet apprentissage que le manuel a été conçu.

Ces enfants ont généralement eu accès à d'autres systèmes de communication mais qui s'avèrent insuffisants, particulièrement pour un suivi satisfaisant de leur scolarité. L'indication d'introduire le code LPC est posée le plus souvent par l'équipe médico-pédagogique qui s'occupe de l'enfant. Il est donc primordial de donner à l'enfant l'envie de s'investir dans ce nouvel outil qui complète la langue française.

1.2) Progression des leçons

Le manuel est divisé en 15 leçons plus une de révision. Les trois premières leçons introduisent le codage de toutes les voyelles et des consonnes les plus simples (p, b, m, l). Des phonèmes consonantiques sont ensuite ajoutés à chaque leçon : du plus simple au plus complexe. Les consonnes introduites aux mêmes leçons sont des sosies labiaux (par ex. : « f » et « v » à la leçon 4). Les enfants sont ainsi confortés par l'utilité du code et apprennent à différencier les sosies labiaux progressivement.

Les cartes de jeu (cf. annexe n°7 pour un exemple de cartes du manuel) représentent tous les phonèmes du français soit 14 voyelles, 17 consonnes, 3 semi-voyelles (/ɥ/, /w/ et /j/) et 1 phonème anglais /ŋ/. Pour faciliter l'utilisation du matériel, chaque phonème est caractérisé par quatre critères : le degré d'aperture, le lieu d'articulation, l'arrondissement et la nasalité. Il y a 70 cartes dont 35 présentant les formes labiales seules et 35 associant forme

[6] ADALO : ou « La LPC aux doigts et à l'œil », est une association qui a été montée par Véronique Jullien, Marjolaine Fages-Sans et Séverine Laban pour diffuser et créer des supports de code.

labiale et configuration LPC de la main. Les configurations de la main sont photographiées en position neutre. Les cartes sans code, c'est-à-dire seulement avec les images labiales des phonèmes, sont utilisées pour présenter les nouveaux sons. L'enfant se rend compte, grâce à cet exercice, que des consonnes différentes peuvent paraître identiques sur les lèvres. Les cartes avec code permettent, d'abord, de faire comprendre à l'enfant que les deux informations (lecture labiale + code LPC) sont indispensables pour une compréhension précise d'un message et, également, qu'elles doivent être traitées ensemble.

Pour chaque leçon, des logatomes[7] sont proposés afin que l'enfant travaille les phonèmes sans avoir recours à la suppléance mentale. Les leçons comprennent également des mots et des phrases (annexe n°8 pour l'exemple de la leçon 4 sur [f, v]). Le matériel est donc varié et permet une utilisation selon l'âge et le niveau linguistique de l'enfant, il est très adaptable.

1.3) Propositions d'utilisation du manuel

Véronique Jullien et Marjolaine Fages-Sans ont proposé dans leur manuel de décodage plusieurs autres manières d'utiliser leur matériel : à partir des cartes (des « petits jeux pratiques », « l'attrape bouchon », « les cartes mémoires »), avec les logatomes («le vrai/faux », « le juste/pas juste » et « l'histoire à trous ») ou encore avec les mots (« les planches à dessins » et d'autres variantes telle que « le jeu du loto »). Dans cette étude, nous avons repris l'idée de faire un « loto LPC » en suivant la progression des leçons du manuel.

2) Conception du loto LPC

2.1) Choix du jeu

Nous avons donc créé un loto LPC basé sur la progression des leçons et visant à travailler le décodage et le codage de mots. Ce jeu éducatif est parfaitement approprié pour compléter l'apprentissage du code et tester les acquis de l'enfant tout en restant ludique.

Au premier semestre de notre année de master, nous avons commencé à concevoir, dans le cadre d'un travail de groupe (dirigé par Mme Cathiard) avec 4 autres étudiantes du master, la base du loto LPC. Au final, dans le temps qu'il nous avait été possible d'accorder à ce travail, nous avions pu réunir des mots pour chaque leçon et élaborer une base pour les planches sous le logiciel PowerPoint mais il restait encore beaucoup à faire pour que le loto

[7] Un logatome est une suite de sons ou de syllabes sans signification mais respectant la phonologie de la langue (par ex., les groupements de consonnes possibles).

soit opérationnel. Entre autres, vérifier les listes de mots, trouver les images adéquates pour les illustrer, finaliser les PowerPoints, concevoir les règles du jeu, faire évaluer le jeu par des professionnels de la surdité et le tester auprès d'enfants. Ce travail complémentaire constitue notre mémoire.

Nous avons préféré utiliser des photos plutôt que des dessins dans notre jeu. Celles-ci sont plus attractives pour des enfants du cursus primaire. En effet, tout matériel éducatif doit être attirant par les dessins et les couleurs choisis (Decroly & Monchamp, 1937). De plus, nous voulions que notre matériel soit libre de droit. Les photos peuvent être faites plus facilement que des dessins et représentent mieux la réalité directe. Les photos utilisées proviennent majoritairement d'une base de données réalisée par une orthophoniste, Mme Marthouret, qui a travaillé de nombreuses années avec des enfants sourds.

2.2) Caractéristiques du loto LPC

2.2.1) Conception du jeu

Ce jeu a été conçu sur la base du manuel de décodage dans lequel chaque leçon introduit de nouveaux phonèmes. Les mots des planches ne contiennent, mis à part le ou les nouveau(x) son(s) introduit(s), que des sons vus dans la leçon ou dans les leçons précédentes.

Le loto LPC est constitué, comme tout jeu de loto, de planches d'images et des images correspondantes découpées qui viendront se poser sur les planches. Le numéro des planches du jeu de loto se rapporte à la leçon du manuel. On utilisera donc pour jouer uniquement les planches et les cartes des leçons déjà travaillées en décodage.

On distingue dans chaque leçon deux niveaux. Le niveau A comprend des mots relativement courants. Le niveau B comporte des mots de plus grande difficulté (moins fréquents, plus complexes sur le plan sémantique). Le jeu peut donc s'adapter à des enfants d'âges et/ou de niveaux linguistiques différents.

Le mot est écrit sur la carte pour éviter les erreurs d'interprétation des photos lors du codage du mot par le meneur de jeu. Il n'est pas écrit sur les planches pour éviter de faciliter le travail de décodage lors de l'émission orale du mot.

Pour des raisons pratiques, le jeu commence à la leçon 4. En effet, nous avons estimé que les trois premières leçons ne comportaient pas assez de phonèmes pour faire des planches complètes et facilement illustrables.

Nous avons choisi de mettre seulement des photos horizontales sur les planches pour une meilleure homogénéité du jeu. La mise en page a été effectuée sur le logiciel PowerPoint pour garder une qualité de photo supérieure. Toutes les photos sur les planches respectent les

dimensions suivantes : 5,3cm en hauteur et 8,7cm en largeur. Nous avons ajouté des cadres noirs autour des images pour une meilleure clarté. De plus, il est plus pratique pour l'enfant de positionner la carte dans un cadre sur la planche. Certaines photos ont également été éclaircies car elles sortaient trop foncées à l'impression.

3) Test des photos

3.1) Test d'identification des photos du loto LPC

Après avoir effectué une première sélection de photos, il nous a paru nécessaire de les tester auprès d'enfants pour mesurer leur pertinence et définir les éventuelles modifications à effectuer. En effet, il est indispensable que les photos soient claires et facilement identifiables pour un bon fonctionnement du loto.

3.1.1) Déroulement du test

Les enfants ayant participé au test d'identification des photos sont des enfants entendants entre 5 et 9 ans. J'ai d'abord demandé dans mon entourage (amis, famille) si des enfants entre 5 et 10 ans voulaient participer. Puis, je me suis adressée à une MJC de Grenoble pour avoir un échantillon de test plus grand. Au total, 12 enfants ont participé : deux enfants de 5 ans, deux de 6 ans, cinq de 7 ans et trois entre 8 et 9 ans. Cette période de test s'est étendue sur 2 mois.

Ce test consiste à montrer des images potentielles du jeu aux enfants. Le but est de définir si les images seront retenues dans le jeu. La question posée est « Qu'est-ce que c'est ?». Si les enfants répondent le mot attendu du premier coup, on passe à la photo suivante. Dans le cas contraire, je leur apporte une aide (pointage, définition).

Au début des tests, je ne demandais pas à l'enfant s'il connaissait le mot lorsqu'il ne le trouvait pas de lui-même malgré mon aide. Puis, j'ai rajouté cette question ultérieurement car elle m'a permis de savoir si le mot n'était pas connu ou si c'était la photo qui n'était pas significative.

3.1.2) Difficultés liés au test

J'ai été confrontée à plusieurs difficultés lors de la passation des tests. Tout d'abord, j'ai demandé dans mon entourage pour éviter les démarches administratives. En effet, il faut

faire signer des autorisations dans les MJC et écoles et cela prend du temps. J'ai cependant fini par avoir recours à ce moyen car mon échantillon de test était trop petit (5 enfants).

Ensuite, le lieu de passation n'était pas toujours adapté. La première fois où j'ai testé les photos, c'était en accord avec mon professeur de violon. Après leur cours, les enfants autorisés à participer, se soumettaient au test. Je ne disposais que d'une salle et j'étais seule pour encadrer les enfants. Ils sortaient chacun à leur tour du cours de violon. Mais, le test d'identification durait plus longtemps que le cours. Les enfants étaient donc plusieurs avec moi et entendaient les réponses de leurs camarades. Je n'ai donc pas pu montrer tous les mots à tous les enfants pour ne pas compromettre les résultats. Plusieurs enfants n'ont d'ailleurs pas pu participer.

Une autre contrainte a été le temps. Lors de différentes passations, j'avais plus de sujets que de temps disponible. En effet, j'ai dû me contraindre aux horaires des cours de violon pour certains et aux horaires de la MJC pour d'autres. Cela a réduit considérablement le nombre de participants.

La dernière difficulté a été le critère de fatigue des enfants. Les plus petits (5 ans) ont eu du mal à faire le test en entier (environ 200 photos). C'est pourquoi, il m'est arrivé de suspendre le test car l'enfant ne trouvait plus aucun mot.

3.1.3) Résultats

Après analyse des résultats du test d'identification des photos, plusieurs modifications ont été faites. Ainsi, des mots ont été supprimés car ils étaient difficilement imageables ou trop compliqués : oiseau, thuyas, buissons, gris, fauteuil, kumquat, enfants, des yeux, gouttes, sonnette, pelouse/gazon, seringue, tiges, indiens, jetons, fleuve, golf.

Tous les mots peu connus n'ont cependant pas été supprimés. Cela contribue à la variété du vocabulaire du jeu. Nous avons donc gardé : bagages, castagnettes, gong, cuivre, salamandre, cakes, caribou, lilas, zébu, chapelle, dunes, vignes, pignons, monastère, nems, tenaille, zestes, cigogne, évier, mangue, goéland, bowling, ruines, faon, gui, nougat, ruban et poêles.

Certains mots ont été rajoutés pour remplacer les mots supprimés plus haut : dattes, pneus, muguet, chaises, jeux, luge, huit, karting, tongs, étoile, pailles, jambon, buffet, gigognes et peigne.

Enfin, des photos ont été refaites pour les mots : ruban, tulipes, miel, œil et grillage. Des flèches ont été rajoutées sur les photos : reflet, jean, flamme, jet d'eau et nœuds. En effet,

le test était plus concluant avec une indication de pointage pour ces mots. Les photos « stade », « grenouille » et « huit » ont été recadrées.

Toutes ces modifications ont contribué à l'élaboration de la liste finale des mots et photos utilisés dans notre loto LPC.

3.2) Liste des mots du loto LPC par leçons

Nous donnons pour chaque leçon la liste des sons vus dans les leçons précédentes suivis en gras des sons introduits dans la leçon du jour. Les mots choisis sont formés uniquement avec l'ensemble de ces sons et contiennent au moins un des sons nouveaux de la leçon du jour. Les mots sont au singulier ou au pluriel en fonction de la photo retenue pour l'illustrer.

Leçon 4 : /p/, /b/, /m/, /l/, /i/, /e/, /o/, /u/, /y/, /a/, /ɔ/, /ɛ/, /ɛ̃/, /ɑ̃/, /œ/, /œ̃/, /ø/, /ɔ̃/ + **/f/, /v/**

Planche 4 A : vélos, œuf, ballon, veau, volant, loups fumée, feu

Planche 4 B : filet, vin, fil, volets, valets, flamme, buffet, faon

Leçon 5 : /p/, /b/, /m/, /l/, /f/, /v/, /i/, /e/, /o/, /u/, /y/, /a/, /ɔ/, /ɛ/, /ɛ̃/, /ɑ̃/, /œ/, /œ̃/, /ø/, /ɔ̃/ + **/t/, /d/, /n/**

Planche 5 A : toupie, lune, tomates, téléphone, dattes, dents, nœuds, nez

Planche 5 B : dames, tipi, dunes, tulipes, nems, nid, pneus, tapis

Leçon 6 : /p/, /b/, /m/, /l/, /f/, /v/, /i/, /e/, /o/, /u/, /y/, /a/, /ɔ/, /ɛ/, /ɛ̃/, /ɑ̃/, /œ/, /œ̃/, /ø/, /ɔ̃/, /t/, /d/, /n/ + **/ʃ/, /ʒ/**

Planche 6 A : chat, vaches, jeux, bouche, château, luge, chapeau, jambon

Planche 6 B : jupes, chalet, haches, chaîne, chameau, jet d'eau, jean, chapelle

Leçon 7 : /p/, /b/, /m/, /l/, /f/, /v/, /i/, /e/, /o/, /u/, /y/, /a/, /ɔ/, /ɛ/, /ɛ̃/, /ɑ̃/, /œ/, /œ̃/, /ø/, /ɔ̃/, /t/, /d/, /n/, /ʃ/, /ʒ/ + **/g/**

Planche 7 A : gomme, baguette, gâteau, langue, gants, bagues, guêpes, gobelets

Planche 7 B : bagages, mangue, goéland, gui, galette, muguet, nougat, légumes

Leçon 8 : /p/, /b/, /m/, /l/, /f/, /v/, /i/, /e/, /o/, /u/, /y/, /a/, /ɔ/, /ɛ/, /ɛ̃/, /ɑ̃/, /œ/, /œ̃/, /ø/, /ɔ̃/, /t/, /d/, /n/, /ʃ/, /ʒ/, /g/ +**/j/**

Planche 8 A : papillon, soleil, feuille, miel, œil, chien, pailles, pieds

Planche 8 B : tenaille, lions, évier, piano, billets, avion, chenille, abeille

Leçon 9 : /p/, /b/, /m/, /l/, /f/, /v/, /i/, /e/, /o/, /u/, /y/, /a/,/ɔ/, /ɛ/, /ɛ̃ /, /ɑ̃/, /œ/, /œ̃/, /ø/, /ɔ̃/, /t/, /d/, /n/, /ʃ/, /ʒ/, /g/, /j/ + **/s/, /z/**

Planche 9 A : sel, maison, lacets, ciseaux, chaussettes, balance, chaises, soupe

Planche 9 B : pansements, tasses, pistolet, zestes, sabots, valises, zébu, stade

Leçon 10 : /p/, /b/, /m/, /l/, /f/, /v/, /i/, /e/, /o/, /u/, /y/, /a/, /ɔ/, /ɛ/, /ɛ̃/, /ɑ̃ /, /œ/, /œ̃/, /ø/, /ɔ̃/, /t/, /d/, /n/, /ʃ/, /ʒ/, /g/, /j/, /s/, /z/ + **/ʁ/**

Planche 10 A : ronds, citrons, raisins, arbre, livres, ruban, réveil, robes

Planche 10 B : grenouille, monastère, gaufre, reflet, rhinocéros, salamandre, guitare, ordinateur

Leçon 11 : /p/, /b/, /m/, /l/, /f/, /v/, /i/, /e/, /o/, /u/, /y/, /a/, /ɔ/, /ɛ/, /ɛ̃/, /ɑ̃/, /œ/, /œ̃/, /ø/, /ɔ̃/, /t/, /d/, /n/, /ʃ/, /ʒ/, /g/, /j/, /s/, /z/, /ʁ/ + **/k/**

Planche 11 A : skis, canard, courgettes, coton, café, cartable, cadeaux, capuche

Planche 11 B : coquillages, castor, cornichons, cascade, caravane, lac, cakes, caribou

Leçon 12 : /p/, /b/, /m/, /l/, /f/, /v/, /i/, /e/, /o/, /u/, /y/, /a/, /ɔ/, /ɛ/, /ɛ̃/, /ɑ̃/, /œ/, /œ̃/, /ø/, /ɔ̃/, /t/, /d/, /n/, /ʃ/, /ʒ/, /g/, /j/, /s/, /z/, /ʁ/, /k/ + **/ɲ/**

Planche 12 A : agneau, chignon, peignes, montagne, châtaigne, champignon, araignée, bugnes

Planche 12 B : cigogne, pignons, castagnettes, champagne, paniers, vignes, cygne, gigognes

Leçon 13 : /p/, /b/, /m/, /l/, /f/, /v/, /i/, /e/, /o/, /u/, /y/, /a/, /ɔ/, /ɛ/, /ɛ̃/, /ɑ̃/, /œ/, /œ̃/, /ø/, /ɔ̃/, /t/, /d/, /n/, /ʃ/, /ʒ/, /g/, /j/, /s/, /z/, /ʁ/, /k/, /ɲ/ + **/w/**

Planche 13 A : étoile, doigts, poire, voitures, poêles, kiwis, poissons, voile

Planche 13 B : passoire, noix, foin, couettes, tiroirs, mouette, armoire, noisettes

Leçon 14 : /p/, /b/, /m/, /l/, /f/, /v/, /i/, /e/, /o/, /u/, /y/, /a/, /ɔ/, /ɛ/, /ɛ̃/, /ɑ̃/, /œ/, /œ̃/, /ø/, /ɔ̃/, /t/, /d/, /n/, /ʃ/, /ʒ/, /g/, /j/, /s/, /z/, /ʁ/, /k/, /ɲ/,/w/ + **/ɥ/**

Planche 14 A : tuyaux, fruits, cuisine, nuages, nuit, huit, pluie, huile

Planche 14 B : huîtres, tuiles, épuisette, gruyère, ruisseau, ruines, aiguilles, cuivre

Leçon 15 : /p/, /b/, /m/, /l/, /f/, /v/, /i/, /e/, /o/, /u/, /y/, /a/, /ɔ/, /ɛ/, /ɛ̃/, /ɑ̃/, /œ/, /œ̃/, /ø/, /ɔ̃/, /t/, /d/, /n/, /ʃ/, /ʒ/, /g/, /j/, /s/, /z/, /ʁ/, /k/, /ɲ/,/w/, /ɥ/ + **/ŋ/**

Planche 15 B: parking, tongs, ping-pong, camping, bowling, karting, chewing gum, gong

Révisions 1 (facile) : âne, bonbons, cœur, crêpes, croissants, bonhomme de neige, lapin, sapin

Révisions 2 (moyen) : amandes, lilas, poussette, ambulance, cafetière, escargot, ananas, bracelets

Révisions 3 (moyen +) : lavabo, mare, tentes, oignons, calendrier, bouquetin, grillage, puzzle

Révisions 4 (difficile) : cravates, palmier, pamplemousse, lavande, zèbre, saxophones, parapente, ver de terre

4) Evaluation du jeu

4.1) Par des professionnels de la surdité

4.1.1) Compte rendu des questionnaires

J'ai présenté notre matériel à plusieurs professionnels de la surdité : une orthophoniste, quatre codeuses, deux professeurs CAPEJS et une éducatrice codeuse. Parmi ces professionnels, une codeuse, les deux enseignants spécialisés et l'éducatrice codeuse travaillent à l'INJS de Chambéry. Les autres professionnels font partie de structures séparées.

Les points forts qui ressortent des questionnaires (cf. annexes 1 à 6) sont :

- la possibilité de varier les règles (codage du mot seulement, devinettes etc.) ;
- les variétés de jeux permises par le support ;
- le réel attrait de la part des enfants ;
- la participation active de l'enfant au jeu par la manipulation des cartes ;
- les différentes situations dans lesquelles on peut se trouver : position de codeur ou de décodeur ;
- la progression des leçons du manuel du décodage ;
- les deux niveaux de difficultés pour chaque leçon qui permettent de jouer selon les aptitudes de l'enfant ;
- l'identification du vocabulaire par des images qui matérialisent les mots ;
- le nombre de photos ;
- le fait que ce soit un jeu souvent connu des enfants.

Le loto parait assez ludique mais les professionnels soulignent que cela dépend avant tout de la manière de l'utiliser. Il semble ciblé pour travailler le codage, le décodage et le vocabulaire principalement. Il est tout à fait adapté pour des séances de décodage.

Il est cependant nécessaire de présenter les mots à l'enfant pour s'assurer que les images choisies sont bien identifiées. Il serait également intéressant de proposer plusieurs planches de jeu pour le même son d'un niveau de langue équivalant. On pourrait alors jouer à plusieurs avec les mêmes difficultés. Il faudrait rajouter des pions de jeu pour compter les points. On pourrait aussi insérer certaines images en commun à deux planches pour créer une concurrence. Certaines photos devraient être éclaircies ou des flèches de pointage rajoutées comme pour le mot « dents » qui peut être confondu avec « bouche ». Selon les professionnels travaillant à l'INJS, les mots choisis sont parfois trop complexes : volets, valets, buffets, dattes, vignes, faon, tipi, nems, goéland, zébu, monastère, salamandre, caribou, pignons, gigognes, cuivre, gong et bouquetin. En effet, la codeuse exprime qu'il est important que les mots aient un sens pour l'enfant. Ayant fait le choix de mettre des mots complexes dans notre jeu pour travailler le vocabulaire, nous précisons qu'il est nécessaire de regarder le vocabulaire des planches avec l'enfant avant de jouer. Un des professeurs CAPEJS pense qu'il serait utile d'avoir des planches pour travailler plus spécifiquement les sosies labiaux et de code, la longueur des mots, la fin des mots, les voyelles etc. Le deuxième aurait préféré des dessins aux photos qu'il trouve moins attrayantes.

Les professionnels pensent aussi pouvoir utiliser le matériel pour :

- un jeu de mémo ;
- travailler les sosies labiaux ;
- travailler les mots par thèmes ;
- dire les mots avec l'article (ce que nous avons prévu lors du choix des mots, cf. 5.2.3.) ;
- retrouver un mot codé sur les planches ;
- travailler la syntaxe avec des définitions et des descriptions de mots ;
- un jeu de familles ;
- faire des histoires avec plusieurs images ;
- un vrai/faux (jeu basé sur un codage juste ou faux).

Au vu de ces remarques, il semble tout à fait possible d'élaborer des règles de jeu pour les différentes idées d'utilisation du matériel citées ci-dessus. Il est cependant difficile de trier le jeu pour travailler plus spécifiquement les sosies de code et les sosies labiaux, la longueur des mots etc., car le loto LPC n'a pas été conçu selon ces critères. Nous laissons les mots complexes car nous pensons que cela participe à l'enrichissement du vocabulaire de l'enfant. De plus, le personnel de l'INJS interrogé travaille avec des enfants de maternelle et cela a surement influencé leurs remarques quant à la complexité des mots utilisés qui sont, en effet, parfois trop complexes pour des enfants de maternelle. Nous ne rajoutons pas de pointage sur les photos pour le moment car les photos non fléchées ont été identifiées avec succès lors du test d'identification des images.

4.2.2) Compte rendu des entretiens

J'ai sélectionné les témoignages d'une orthophoniste, Mme Marthouret et de codeurs afin de donner des informations complémentaires sur les séances de décodage et le test du loto LPC. Nous avons choisi de ne pas enregistrer ces entretiens car il ne s'agit pas ici d'analyser des corpus de parole. De plus, cela a permis des échanges moins formels, plus détendus.

4.2.2.1) 1er Entretien avec Martine Marthouret, Véronique Jullien et Marie-Agnès Cathiard

Lors de la conception du loto LPC, j'ai rencontré Mme Marthouret et Mme Jullien, sous la direction de Mme Cathiard, pour faire une première évaluation du jeu. Nous avons regardé ensemble chaque planche. J'avais, à ce moment là, commencé à tester les photos

auprès d'enfants entendants pour vérifier qu'elles étaient bien identifiables. Des remarques ont été faites quant au choix des mots ou des photos :

- Des distracteurs ont été insérés dans les planches lorsque tous les mots de chaque leçon ne pouvaient être illustrés avec les sons de la leçon correspondante. Ces mots ne correspondent donc pas aux sons étudiés lors de la leçon, ce sont des révisions des leçons précédentes. A la fin des tests d'identification des photos, nous avons cependant décidé de supprimer ces mots car ils étaient trop peu nombreux dans le jeu. Nous avons réussi à les remplacer par des mots correspondant aux sons introduits dans chaque leçon.

- Dans les planches se trouvent des mots probablement non connus par l'enfant (par ex. : « zeste » dans la planche 9B) pour limiter la suppléance mentale. Ces mots mettent par conséquent l'accent sur le décodage. Etant donné que le jeu s'appuie sur le code, même si un mot n'est pas connu par l'enfant, il va pouvoir le décoder. Le professionnel expliquera le mot si l'enfant ne le connait pas.

- Nous avons essayé de placer les sons étudiés à des places distinctes dans le mot et en le combinant avec des phonèmes différents. Ainsi, nous avons rajouté des mots tels que « jean » qui proposent une combinaison syllabique particulière, ici le groupe consonantique d+ʒ.

- Les planches de révisions seront numérotées de 1 à 4, de la plus facile à la plus difficile. Les niveaux de leçons apparaitront également sur les planches pour faciliter l'usage du matériel par les professionnels.

- Des mots ont été changés et des photos modifiées lorsqu'elles étaient trop sombres ou pas assez représentatives des mots.

Cet entretien nous a permis d'avoir un premier avis professionnel du matériel et également des commentaires extérieurs sur nos choix. Suite à cette rencontre, nous avons réajusté le loto LPC.

4.2.2.2) 2ème Entretien avec Martine Marthouret, Véronique Jullien et Marie-Agnès Cathiard

Lors de cette entrevue, j'ai présenté le matériel édité et plastifié à Martine Marthouret et Véronique Jullien. Le retour a été plutôt positif même si le prix de revient du matériel a été jugé trop coûteux pour un jeu de loto. En effet, par expérience, pour avoir conçu les cartes de décodage du manuel diffusé par ADALO référencé ci-dessus, ces professionnels ont une idée précise du processus de diffusion d'un tel matériel. Nous avons donc discuté des différents usages que nous pouvons faire de ce jeu afin de le présenter comme un ensemble de jeux, qui

inciterait davantage les professionnels à l'acheter. Il a donc été envisagé de créer d'autres jeux avec le matériel :

- Jeu de famille : les cartes du loto peuvent être classées en catégories (animaux, objets, lieux, éléments, mots rares etc.), par son ou par syllabes (mots monosyllabiques, bi syllabiques, etc.) ;

- Un vrai/faux : ce jeu consiste à coder juste ou faux en faisant intentionnellement des erreurs. L'enfant doit les repérer en décodant. Par exemple, on peut coder « pommier » au lieu de « pomme » ou encore « balle » au lieu de « ballon » ;

- Inventer des histoires : on peut inventer des histoires où apparaissent plusieurs mots de la planche ;

- Un jeu de Memory : planches découvertes, cartes retournées, on code un mot et l'enfant doit retrouver la carte cachée ;

- Des devinettes : on peut inventer des devinettes incluant des mots. Cet exercice ne tient pas compte des sons des leçons. C'est un travail de décodage global visant un apprentissage par imprégnation.

4.2.2.3) Entretien avec Séverine Laban, codeuse

Lors de cette entrevue, j'ai présenté le loto LPC à Séverine Laban en vue d'une séance de décodage prévue quelques jours plus tard. Nous avons également évoqué le métier de codeur et le déroulement des séances de décodage.

Séverine Laban travaille en ¾ de temps dans un SSEFIS (Service de Soutien à l'Education Familiale et à l'Intégration Sociale) en collaboration avec d'autres codeurs, un psychologue et des enseignants spécialisés qui assurent des cours de soutien. Elle travaille en service itinérant, c'est-à-dire qu'elle se déplace dans les écoles où sont scolarisés les enfants sourds. Des réunions cliniques sont effectuées régulièrement avec le personnel du SSEFIS. C'est la psychologue qui dirige ces réunions où l'on parle des enfants, des éventuels problèmes, où l'on cherche des solutions.

La codeuse travaille actuellement avec quatre enfants. Une seule enfant a besoin de séance de décodage (celle que nous avons rencontrée en séance de décodage le 18/4/11). Les autres connaissent très bien le code et n'ont besoin que d'une présence ponctuelle du codeur en classe. Ils n'ont pas besoin de séances de décodage.

En moyenne, le codeur intervient en classe 3 heures par semaine pour chaque enfant soit 2 fois 1h30. Mais ce temps de prise en charge de code peut varier d'un enfant à l'autre.

On tient compte du profil de celui-ci, de ses besoins, de son niveau scolaire… En classe, le codeur doit s'adapter à l'enfant mais également à l'enseignant. Le codeur intervient essentiellement durant les cours de français, de sciences (ou découverte du monde), le temps de piscine, la chorale, le cours d'anglais et en maternelle durant le rituel du matin (date, discussion, consignes des ateliers de travail, histoire, etc.). Durant les cours d'anglais, la codeuse utilise le LPC et l'adapte à l'anglais. Le métier de codeur nécessite un grand sens de l'observation.

La codeuse travaille essentiellement avec les cartes du manuel de décodage (cf. infra pour une explication). Elle fait aussi d'autres jeux avec l'enfant de CM2 qu'elle a en décodage : pendule, phrases avec un mot manquant (devinettes), travail avec des livres (manga apprécié par l'enfant : il s'agit de retrouver les paroles manquantes dans les phrases).

Cet entretien nous a permis d'avoir une vision plus détaillée du métier de codeur et du profil de Sarah, une jeune sourde que nous avons rencontrée et dont nous présenterons le déroulement de la séance ci-après.

4.2.2.4) Entretien avec Marjolaine Fages-Sans, codeuse

Le compte rendu que nous ferons ici résulte des deux rencontres effectuées dans le cadre des séances de décodage de la petite Coralie. Nous avons pris le temps de discuter du matériel après chaque séance de décodage.

La codeuse suggère de mettre des photos en concurrence sur les planches, c'est-à-dire d'insérer une ou deux photos identiques sur deux planches différentes. En effet, la compétition augmente la concentration des enfants.

Voici ses remarques pour la création d'un Memory à partir du matériel du loto : « *On peut faire ce que l'on veut s'il y a échange verbal. Le Memory n'est pas un jeu qui s'y prête mais si l'on insère de l'échange linguistique, du code, c'est possible. Il faudrait créer un jeu à partir du Memory.* ». Marjolaine Fages suggère pour le jeu de famille de créer une famille de mots complexes, une famille de mots bi syllabiques etc.

Marjolaine Fages pense que le matériel que nous avons créé peut servir de différentes manières. Les planches peuvent servir de pointage, c'est-à-dire que l'on code des mots et l'enfant doit les retrouver sur la planche. On peut utiliser les cartes seules, les planches seules ou les deux ensemble. Pour jouer au loto, il serait bien d'avoir des jetons pour compter les points, surtout lors de séances de groupe.

4.2) Par des enfants sourds

Deux codeuses, S. Laban et M. Fages-Sans, ont accepté de nous faire participer à des séances de décodage qu'elles animent afin que nous puissions tester notre loto.

4.2.1) Sarah

Sarah est une enfant sourde implantée. Elle est en classe de CM2. Elle a accès au code depuis 6 ans environ par la famille et une AVS Codeuse (auxiliaire de vie scolaire). Elle est implantée depuis l'âge de 2 ans. Elle n'est pas très à l'aise avec le code. Elle n'utilise pas ou très peu de code à la maison. Ne pas entendre (panne de pile par exemple) est très déstabilisant pour l'enfant qui est auditive, c'est-à-dire qu'elle base prioritairement la réception du message oral sur sa récupération auditive et non sur le code. Séverine Laban travaille le décodage analytique avec Sarah deux fois par semaine pendant 3/4h. Les séances se déroulent au domicile de l'enfant ou à l'école.

Lors de la séance du 18 avril 2011, nous avons choisi, avec la codeuse, d'utiliser une des premières leçons (leçon 5 : t, d, n), une leçon comportant une semi-voyelle (leçon 8 : j) et une située plus à la fin du manuel (leçon 9 : s, z). Le choix des niveaux a été laissé à l'enfant, on lui a présenté les deux planches des leçons 5, 8 et 9. Elle a choisi les planches 5B, 8B et 9A en fonction des images. Voici le tableau récapitulatif de la séance :

	Oui	Non	
Travail de décodage	*1ère, 2ème et 3ème parties*		
Travail de codage	*1ère, 2ème et 3ème parties*		
Utilisation des articles	*2ème et 3ème parties*		
Utilisation de définition, charades	*3ème partie*	*1ère et 2ème parties*	
	Bon(ne)	Moyen(ne)	Faible
Intérêt de l'enfant pour le loto LPC	*X*		
Participation/investissement de l'enfant	*X*		
Identification des photos	*20/24mots*		*sel, dune, soleil, oeil*
Utilisation de définition, charades	*X*		
Connaissance des mots utilisés leçon : 5B	*X*		

Connaissance des mots utilisés leçon : 8A	*X*		
Connaissance des mots utilisés leçon : 9A	*X*		

Les mots ont été codés sans voix. Au début de la séance, nous avons regardé avec l'enfant le vocabulaire des planches. Nous avons joué à trois. Il n'y avait pas de meneur de jeu. Nous avons donc travaillé à la fois le codage et le décodage. Lors de la première partie, nous avons pioché et codé le mot chacune notre tour.

Lors de la seconde partie, nous avons pioché et codé le mot avec l'article. Sarah a dû trouver l'article adapté au mot lorsqu'elle piochait. Cet exercice était plus complexe que la première partie pour l'élève.

Pour finir, à partir de la planche 5B, nous avons fait deviner un mot à l'aide d'une définition aux deux autres joueurs. L'enfant a préféré cette partie avec devinettes qui faisait plus appel à l'imagination.

A la fin de la séance, j'ai posé quelques questions à Sarah :

- Si tu pouvais modifier quelque chose dans ce jeu, ce serait quoi ? *Il est parfait.*
- Aimerais-tu utiliser ce jeu autrement ? Si oui, comment ? *Non, je ne sais pas.*
- Quelle règle aimerais-tu inventer ? *J'aimerai faire des devinettes avec la pioche, c'est mieux que de piocher et coder directement le mot.*
- Aimerais-tu jouer au loto LPC avec ta famille ? Avec ta classe ? *J'ai déjà plein de jeux.*
- Aimerais-tu utiliser ce jeu en séance de décodage ?

Sarah : *J'aime déjà ce que je fais (jeu du pendu...).*

S. Laban : *ça m'éviterait de faire des découpages…*

Témoignage de Séverine Laban : « *Je suis l'enfant à titre préventif. En effet, elle ne se sert pas du code au quotidien. Le code lui assure un moyen de communiquer si la pile de son implant tombe en panne. J'ai plus un rôle de « béquille » pour Sarah. En cours, elle demande très peu de répéter avec le code. Elle a une très bonne récupération auditive. Sa parole est très fluide. On ne remarque pas que c'est une enfant sourde lorsqu'elle porte son implant. »*

Cette première séance de décodage a permis de concrétiser les règles du loto LPC. Je pense essayer de tester une nouvelle règle pour une prochaine séance : faire deviner le mot quand on pioche. Le code est plus utilisé car ce sont des phrases entières qui sont codées sans voix. Mais cette règle ne tient pas compte de la progression des leçons. Cela consisterait à partir d'un décodage analytique (coder un mot) pour aller vers du décodage global (coder des phrases). On pourrait imaginer également une règle progressive où :

1) On présente les mots à l'enfant. En effet, de l'avis de la codeuse, il est nécessaire de partir tous avec le même vocabulaire. Il est donc préférable de définir les mots ensemble avant de commencer la partie.

2) On choisit des planches et on joue en codant seulement le mot avec ou sans l'article.

3) On rejoue avec les mêmes planches que dans le point 2). L'enfant s'est approprié le vocabulaire. En effet, de l'avis de la codeuse, l'enfant arrive bien à décoder un mot après l'avoir vu plusieurs fois. Cette fois, on fait deviner le mot lorsque l'on pioche la carte.

4) On rajoute des cartes d'autres leçons pour rajouter une difficulté et du temps de jeu. En effet, la partie est très rapide si l'on pioche et code le mot directement.

5) On peut également prendre plusieurs planches chacun, par exemple 2 planches par personne.

4.2.2) Coralie et Marine

Coralie est une enfant sourde moyenne implantée. Elle est en classe de CE1. Marine, entendante, est une camarade de classe de Coralie qui apprend à coder afin de pouvoir mieux échanger avec son amie. Elle participe à une séance de décodage sur quatre. Ces séances de 30 minutes se déroulent dans une salle de classe au sein de leur école et durant le temps de midi (12h30-13h). Coralie a l'habitude de couper son implant pendant le temps de midi car la cour est trop bruyante. De plus, cela ne pose pas de problème pour la séance de décodage.

La codeuse, M. Fages-Sans, en était à la leçon 8 du manuel de décodage. Nous avons donc utilisé dans un premier temps la leçon 8. Le codage est effectué sans voix pendant la durée du jeu. Voici le tableau récapitulatif de la séance :

	Oui	Non	
Travail de décodage	*1ère, 2ème et 3ème parties*		
Travail de codage	*2ème partie*	*1ère et 3ème parties*	
Utilisation des articles		*X*	
Utilisation de définition, charades		*X*	
	Bon(ne)	Moyen(ne)	Faible
Intérêt de l'enfant pour le loto LPC	*X*		
Participation/investissement de l'enfant	*X*		
Identification des photos	*X*	*balance*	
Utilisation de définition, charades	/	/	/
Connaissance des mots utilisés leçon : 8A	*X*		
Connaissance des mots utilisés leçon : 8B	*X*		*évier*
Connaissance des mots utilisés leçon : 9A	*X*		
Connaissance des mots utilisés leçon : 9B	*X*		

Lors de la séance, nous avons joué assez vite pour tester le plus de matériel possible. Mais, lors d'une séance lambda, la codeuse reprend chaque mot avec l'enfant en ajoutant l'article. Elle part du principe qu'un mot devient facile à décoder s'il a été vu plusieurs fois.

Lors de la première partie, Coralie, Marine, et moi-même avions la même planche devant les yeux. La planche 8A a été photocopiée en plusieurs exemplaires. Marjolaine Fages-Sans était le meneur de jeu. Sans avoir préalablement présenté les mots, elle a codé les cartes successivement. Le premier qui décodait prenait la carte.

Lors de la seconde partie, nous avons regardé tous ensemble les mots des planches 8A et 8B pour partir avec le même vocabulaire. Nous avions chacune ces 2 planches sous les yeux. Nous piochions à tour de rôle. Les trois autres devaient décoder et trouver le mot en premier pour remporter la carte. Les enfants ont travaillé le codage et le décodage lors de cette partie.

Pour finir la séance, nous avons regardé ensemble les planches 9A et 9B. Les 2 fillettes jouaient en équipe et M. Fages-Sans codait les mots. Vers la fin, lorsqu'il restait peu de mot, la codeuse les a piégées en codant un mot qui n'était pas sur les planches (« chausson »). Ce mot commençait comme « chaussettes » mais la seconde syllabe

différait en code et en lecture labiale. Cette astuce limite la suppléance mentale et oblige les enfants à rester concentrés sur le code.

Coralie est forte en décodage. Elle s'aide beaucoup de la suppléance mentale. En effet, dès que la première clé d'un mot est présentée, elle donne souvent la réponse sans attendre la suite. Pour remédier à cela, Marjolaine Fages-Sans a suggéré d'insérer dans chaque planche des sosies labiaux (par exemple : « lions » et « lieux ») ou des mots proches phonétiquement (par ex. : « vache » et « bâche »). Selon la codeuse, il faudrait également préciser dans les règles du jeu que l'enfant ne peut donner qu'une seule réponse (ou deux s'il est petit). Ce dernier sera alors obligé de se concentrer sur le décodage pour ne pas perdre le point. Par expérience, M. Fages-Sans a remarqué que certains enfants énoncent successivement plusieurs mots qui figurent sur la planche sans se concentrer.

Marine se débrouille bien en codage et en décodage pour une enfant entendante. Lorsqu'elle devait coder, Coralie l'aidait. En revanche, elle base son décodage principalement sur la lecture labiale et ne regarde pas trop la main. Ce qui est, pour M. Fages-Sans, normal pour une entendante.

A la fin de la séance, j'ai posé quelques questions aux deux fillettes :

<u>- Qu'est-ce que vous aimez dans ce jeu ?</u>

<u>Coralie</u>: « *J'aime coder.* »

<u>Marine</u>: « *J'aime bien coder et les images sont jolies.* »

<u>- Aimeriez-vous utiliser ce jeu autrement ? Quelle règle voudriez-vous inventer ?</u>

<u>Coralie</u>*: « J'aimerai faire l'inverse. Je code les mots et vous devez les trouver. »*

<u>Marjolaine Fages-Sans</u> : « *En général, on travaille plus le décodage lors des séances. Mais, il est également intéressant pour l'enfant de coder. Je pense que savoir coder aide à décoder.* »

4.2.3) Coralie

Ceci est la deuxième séance de décodage avec Coralie. Lors de la première, nous avons testé le loto LPC en groupe avec sa camarade de classe : Marine. Nous avions

regardé la leçon 8 (son /j/) et la codeuse avait aussi introduit la leçon 9 (sons /s/ et /z/) en fin de séance. Ainsi, nous avons repris les planches de cette leçon et avons commencé directement à jouer. Lors de cette séance, Coralie a demandé à remettre ses appareils. C'est elle qui les avait enlevés durant le temps de midi. Voici le tableau récapitulatif de la séance :

	Oui	Non	
Travail de décodage	*1ère, 2ème et 3ème parties*		
Travail de codage	*1ère, 2ème et 3ème parties*		
Utilisation des articles	*1ère, 2ème et 3ème parties*		
Utilisation de définition, charades	*1ère, 2ème et 3ème parties*		
	Bon(ne)	Moyen(ne)	Faible
Intérêt de l'enfant pour le loto LPC	*X*		
Participation/investissement de l'enfant	*X*		
Identification des photos	*X*		*ronds, monastère*
Utilisation de définition, charades	*X*		
Connaissance des mots utilisés leçon : 9A	*X*		
Connaissance des mots utilisés leçon : 9B	*X*		
Connaissance des mots utilisés leçon : 10A	*X*		
Connaissance des mots utilisés leçon : 10B	*X*		*monastère, salamandre*

Lors de la première partie, nous avons joué à trois. Les deux planches de jeux se situaient au milieu de la table. Le but de cette partie était de trouver le mot correspondant à la définition donnée. Nous avons pioché à tour de rôle et avons codé une définition du mot aux deux autres joueurs. Ces derniers étaient « en compétition » et devaient trouver le mot avant l'autre. Par exemple, pour le mot « maison », la définition donnée était « C'est l'endroit où je vis ». Un autre exemple intéressant était celui de Coralie. Elle a définit « sel » comme quelque chose que l'on met dans la soupe. Il est en effet très intéressant d'utiliser un autre mot de la planche, ici « soupe », pour induire les autres en erreurs. Cela complique légèrement le jeu et le rend plus attractif. La codeuse

se sert de petits pièges lorsqu'il ne reste plus qu'une ou deux cartes sur la planche pour limiter la suppléance mentale. Coralie savait quel mot allait être codé car elle avait compté le nombre de cartes non présentées sur les planches. A la place de coder, pour le mot « lacets », « C'est ce qui est sur la chaussure », elle a codé « C'est ce qui est sous la chaussure ». Cela a déstabilisé l'enfant qui s'est concentrée davantage sur le code pour comprendre ce qui n'était pas juste. Coralie a d'ailleurs trouvé en répondant que c'était la semelle qui était sous la chaussure ! Avec ce genre d'exercices, la codeuse travaille quelques morphèmes de la langue qui pourraient être confondus sans le décodage : « sous », « sur » ou encore « dans ». L'élève a tendance à recourir à la suppléance mentale au premier abord pour comprendre la phrase. Il est donc nécessaire d'avoir quelques astuces pour travailler plus le code lors des séances de décodage.

Selon Marjolaine Fages-Sans, faire des définitions ou charades, c'est travailler le décodage global et le décodage analytique. On part d'une phrase pour trouver un mot bien précis composé des sons de la leçon étudiée. A la suite de cette partie, elle a interrogé Coralie sur les sons étudiés dans cette leçon en énonçant avec elle chaque mot de la planche. Quels sons reviennent dans tous les mots ? Après avoir défini qu'il s'agissait de /s/ et /z/, la codeuse a demandé à l'enfant dans quels autres mots on trouve ces sons. Chacun a donc essayé de trouver des mots correspondants : superman, les Simpsons, les zombies etc. Marjolaine a également donné des mots supposés inconnus par l'enfant afin de travailler par la même occasion le vocabulaire et la syntaxe : scaphandrier, sous-marinier etc. Ainsi, le scaphandrier travaille dans un scaphandre et sous l'eau.

Lors de la seconde partie, nous avons introduit la leçon 10, soit le son /ʁ/. Nous avons utilisé les planches 10A et 10B. L'enfant souhaitait inverser les rôles en nous codant les mots. Elle a donc été le meneur du jeu. Nous avons joué en utilisant des charades car c'est ce que Coralie préférait. Dans cette règle, on utilise aussi plus de code que lorsque l'on code uniquement le mot. La codeuse a aussi travaillé le vocabulaire en demandant à l'enfant le lexique associé au mot : « *Sur l'image, on voit du raisin, et l'arbre il s'appelle comment : une vigne, comment appelle-t-on la branche avec plusieurs raisins dessus : une grappe !* ». Toutes ces questions étaient, bien évidemment, codées.

5) Manuel du loto LPC

Nous sommes maintenant en mesure de proposer un manuel explicitant les règles et les usages possibles du loto à l'attention des professionnels susceptibles de l'utiliser.

5.1) Règle générale du loto LPC

Le loto LPC est un matériel pédagogique qui se joue au moins à deux, l'adulte et un ou plusieurs enfants. S'il n'y a qu'un seul enfant, l'adulte sera aussi joueur, il prendra donc une ou plusieurs planches. Si plusieurs enfants sont présents, l'adulte pourra n'être que meneur du jeu.

Chaque joueur dispose d'une (ou plusieurs) planche(s) de jeu. Le premier qui remplit sa (ses) planche(s) avec les cartes correspondantes a gagné. Celui qui commence pioche une carte dans le tas commun et code aux autres joueurs le mot écrit sur la carte sans montrer l'image. Les joueurs cherchent à décoder le mot puis à trouver sur leurs planches l'image correspondante. Celui qui détient la carte correspondant au mot sur sa planche doit se manifester et prendre la carte. C'est alors à lui de piocher et de coder le mot pour les autres. Si les joueurs ne comprennent pas le mot qui a été codé, le meneur peut recoder le mot et montrer en même temps la carte.

5.2) Le jeu répond à plusieurs objectifs possibles

Dans la règle énoncée ci-dessus, chaque participant (adulte et enfants) du jeu possède des cartes et devient à tour de rôle le meneur. Cela suppose que chaque participant code et décode. On peut adapter cette règle selon les besoins. On peut aussi mettre l'accent sur le décodage ou le codage. On peut également travailler le vocabulaire et la langue.

5.2.1) Le travail du décodage

Lors de séances de décodage, le professionnel joue le rôle de meneur et seuls les enfants disposent de planches. C'est donc toujours l'adulte qui tire les cartes et les code, les enfants devant seulement décoder.

5.2.2) Le travail du codage

C'est une situation qui peut être particulièrement intéressante lors de séances d'apprentissage du codage par des enfants entendants. Certains enfants sourds prennent aussi

l'habitude de coder entre eux, si bien qu'il peut aussi leur être proposé de travailler le codage avec ce jeu.

Le professionnel et l'enfant/les enfants ont chacun au moins une planche. Chaque participant est à tour de rôle meneur du jeu.

Un des enfants pioche une carte et code le mot correspondant (il s'appuie sur la forme écrite du mot sur la carte). L'adulte vérifie la justesse du codage et la corrige si besoin. Il peut aussi demander aux autres enfants de coder eux-mêmes le mot. L'enfant qui a la photo sur sa planche prend la carte.

5.2.3) Le travail du vocabulaire et de la langue

Si les joueurs ne connaissent pas le sens du mot codé, une définition peut être donnée avant de montrer la photo. On peut également le formuler sous forme d'une devinette, d'une charade... Par exemple, pour le mot « lion » : « Je suis le roi des animaux ».

L'adulte peut également insérer le mot, une fois qu'il a été correctement décodé, dans une petite phrase, qui sera aussi à décoder. Cela permet d'associer un déterminant au mot, donc de faire prendre conscience du genre du mot. De même on peut employer le mot au pluriel. Ces différents emplois permettront aussi de travailler les liaisons. On peut aussi travailler de la même façon les différents sens d'un mot. Plusieurs variantes de jeu peuvent être envisagées avec le matériel : faire un jeu de famille où les mots seraient classés par catégories ou par syllabes, un Memory, un vrai/faux etc.

Remarques sur l'emploi des articles devant le mot :

On peut souhaiter présenter le mot avec un article pour travailler le genre et le nombre du mot ou demander à l'enfant de trouver l'article correspondant au mot donné. La consonne « l » étant introduite dès la leçon 3, il est possible dès les premières planches du loto d'utiliser les déterminants singuliers définis « le » et « la » avec chacun des mots des planches commençant par une consonne (par ex. : « le ballon », « la fumée ») ou une voyelle (devenant « l' » dans ce dernier cas, par exemple, « l'œuf »). Le déterminant pluriel « les » peut aussi être utilisé dès la planche 4 pour les mots commençant par des consonnes (par ex. : « les vélos ») mais ne pourra être utilisé qu'à partir de la planche 9, introduisant la consonne « z » pour des mots commençant par des voyelles (par ex. : « les arbres »). L'article indéfini masculin « un » devant un mot commençant par une consonne pourra être utilisé dès la planche 4. L'article indéfini

féminin « une » ne pourra être utilisé qu'une fois la consonne « n » introduite, soit à partir de la planche 5.

Conclusion

Dans cette étude, nous nous sommes intéressée à l'éducation des enfants sourds dont les parents ont fait le choix d'une éducation oraliste avec utilisation du code LPC. De surcroît, cette étude concernait l'apprentissage tardif du code LPC. Nous avons d'abord décrit le fonctionnement de la Langue française Parlée Complétée. Cet outil est un complément de la lecture labiale. Il permet de désambigüiser les sosies labiaux. Nous avons aussi présenté ses apports et ses usages. Ainsi, l'enfant exposé à ce système peut percevoir tous les contrastes de la langue et développer des représentations phonologiques similaires à celles d'un enfant entendant. Il peut également acquérir une syntaxe correcte de sa langue et est capable de juger les rimes grâce à ses représentations internes tout comme les entendants de même âge. De manière plus globale, le code LPC permet le bon développement des processus cognitifs nécessaires à l'acquisition du langage. Enfin, après avoir fixé les apports du jeu dans la pédagogie, nous avons évoqué dans la partie suivante la conception d'un jeu éducatif sur la base du code LPC.

Nous avons donc exposé les étapes de l'élaboration de notre matériel basé sur la progression des leçons du manuel de décodage de Marjolaine Fages-Sans et Véronique Jullien (2008). Pour cela, nous avons procédé à un test des photos utilisées dans le jeu. Nous avons aussi rédigé un questionnaire pour des professionnels de la surdité - orthophonistes, codeurs, éducateurs codeurs et enseignants CAPEJ - afin d'obtenir une évaluation de notre matériel. A la suite de cela, nous avons rencontré une orthophoniste et trois codeuses pour discuter du matériel et le tester lors de séances de décodage avec deux d'entres elles. Ces dernières ont proposé plusieurs idées pour développer le matériel du loto LPC et lui trouver d'autres usages parmi lesquels le jeu de famille, le Memory, le jeu du vrai/faux.

Cette étude m'a permis d'approfondir mes connaissances du métier de codeur. J'ai notamment pu assister à des séances de décodage où j'ai rencontré deux enfants sourds. Ces derniers étaient implantés et avaient une bonne récupération auditive. Ils avaient cependant des profils différents : l'un enlevait son implant de lui-même et l'autre ne tolérait pas de ne plus entendre. Il faut repréciser que les utilisateurs de la Langue française Parlée Complétée ne sont pas tous implantés. Même si le code LPC apporte les mêmes éléments aux deux sourds rencontrés, ils n'ont pourtant pas le même rapport au code. Les professionnels doivent s'adapter aux attentes de l'enfant et faire accepter le code à ceux qui n'en voient pas l'utilité immédiate. Aborder l'apprentissage de la Langue française Parlée Complétée par le jeu me semble être une très bonne approche car elle est attractive et ludique. Avant d'effectuer cette

recherche, j'avais quelques réticences quant à la perception des sons via l'implant cochléaire et plus généralement sur l'éducation oraliste avec LPC. Nous avions écouté en cours de master une reproduction de ce qu'entendent les personnes implantées et cela était vraiment désagréable. Voir ces deux enfants intégrés avec leurs camarades entendants, très contents de leur implant et ayant de bons résultats scolaires, en partie grâce à la Langue française Parlée Complétée, a changé favorablement mon regard sur l'éducation oraliste avec code LPC. Aujourd'hui, je ne pense pas qu'il y est de bonne ou de mauvaise éducation pour les jeunes sourds. L'essentiel est de s'adapter à l'enfant pour le faire progresser dans la langue française en accord avec ce qu'il veut et ressent.

BIBLIOGRAPHIE

Alegria, J., Charlier, B.L., & Mattys, S. 1994. Phonological processing of lipread and cued-speech information in the deaf. *(Manuscript in preparation).*

Alegria, J., Hage, C., Charlier, B. & Leybaert, J. (2007). Phonologie audiovisuelle : lecture, lecture labiale et lecture labiale complétée. In J.L. Krahe (dir.), *Surdité et langage : prothèses, LPC et implants cochléaires,* (pp. 99-149). Saint-Denis : Presses Universitaires de Vincennes.

Alegria, J. & Leybaert, J. (2005). Le langage par les yeux chez l'enfant sourd : lecture, lecture labiale et langage parlé complété. In C. Transler, J. Leybaert & J.E. Gombert (dir.), *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : les signes, l'oral et l'écrit* (pp. 213-251). Marseille : Solal.

ALPC (1994). Bulletin de l'Association pour la Promotion et le Développement du Langage Parlé Complété. *Liaison LPC, n°36.* Paris : ALPC.

ALPC (2003). Le LPC 25 ans après : Evaluation et perspectives. *Liaison LPC, n°40.* Paris : ALPC.

Aveline, C. (1961). *Le code des jeux.* Paris : Hachette.

Baddeley, A. & Hitch, G.S. (1974). Working memory. *The psychology of Learning and motivation, 8.* New-York : Academic Press.

Bideau, L. (1994). Décodage rapide, utilisation du manuel de décodage. *Liaison LPC, n°36,* pp. 164-170.

Campbell, R. & Wright, H. (1988). Deafness, spelling and rhyme : how spelling supports written word and picture rhyming skills in deaf subjects. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 40A,* 771-788.

Campbell, R. & Wright, H. (1990). Deafness and immediate memory for pictures : Dissociations between « inner voice » and « inner ear » ? *Journal of Experimental Child Psychology, 50,* 259-286.

Chambon, F. (1994). Le LPC : un outil des parents. *Liaison LPC, n°36,* 11-14.

Charlier, B. & Leybaert, J. (2000). The rhyming skills of deaf chidren educated with phonetically augmented speechreading. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, *53A(2)*, 349-375.

Collard, (1994). LPC et parole et structure de la langue et moyen d'expression. *Liaison LPC, n°36,* 94-100.

Colin, S. (2003). Apport du LPC à l'apprentissage de la lecture : étude longitudinale. *Liaison LPC, n°40,* 57-64.

Cooper, R.L. (1967). The ability on deaf and hearing children to apply morphological rules. *Journal of Speech and Hearing Research, 10,* 77-82.

Cornett, R.O. (1982). Le Cued Speech. *Aides manuelles à la lecture labiale et perspectives d'aides automatiques*, F. Destombes, Editeur. Centre scientifique IBM-France : Paris.

Crozier (1994). Professionnels et mode d'emploi du LPC pour aider l'enfant sourd à accéder au sens de la langue française : deuxième intervention. *Liaison LPC, n°36,* 76-80.

De Graeve, S. (2006). *Apprendre par les jeux.* Belgique : De Boeck.

De Grandmont, N. (1997). *Pédagogie du jeu*. Paris-Bruxelles : De Boeck Université.

De Grandmont, N. *Pédagogie et philosophie du jeu.* Repéré le 8 avril 2011 à *http://pdagogieetphilosophiedujeu.blogspot.com/2007/04/la-pdagogie-ludique.html*

Decourtioux, C. (2003). Table ronde interactive de professionnels : des projets individualisés avec le LPC. *Liaison LPC, n°40,* 111-120.

Dr Decroly & Mlle Monchamp (1937). *L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs.* Neuchâtel : Delachaux & Niestlé S. A.

Fages-Sans, M. (2011). Le métier de codeur dans sa richesse et sa diversité. In J. Leybaert (dir.), *La langue française Parlée Complétée (LPC) : Fondements et perspectives* (pp. 241-259). Marseille : SOLAL.

Fowler, C.A. & Dekle, D.J. (1991). Listening with eye and hand : cross-modal contributions to speech perception. *Journal of Experimental Psychology,* 17 (3), 816-828.

Hage, C. (2005). De la communication au langage : développement du langage oral chez l'enfant atteint de déficience auditive profonde. In C. Transler, J. Leybaert & J.E. Gombert (dir.), *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : les signes, l'oral et l'écrit* (pp. 121-146). Marseille : Solal.

Hage, C. (2006). L'évaluation du jeune enfant sourd : la période prélinguistique. In C. Hage, B. Charlier & J. Leybaert (dir.), *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd : Pistes d'évaluation.* (pp. 54-78). Sprimont : Mardaga.

Hage, C., Alegria, J. & Périer, O. (1991). Cued Speech and language acquisition : The case of grammatical gender morphophonology. In D.J. Martin (Ed.), *Advances in Cognition, Education an Deafness.* Washington, DC : Gallaudet University Press.

Hage, C., Charlier, B. & Leybaert, J. (2006). *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd : Pistes d'évaluation.* Sprimont : Mardaga.

Hugon-Derquennes, H. (1977). *Le jeu réinventé.* Paris : Fleurus.

Jobintree. *Fiches métier : enseignant(e) spécialisé(e).* Repéré le 13 mai 2011 à http://www.jobintree.com/metier/enseignant-specialise-507.html

Jullien, V. & Fages-Sans, M. (2008). *Manuel pour l'apprentissage du décodage de la Langue Française Parlée Complétée (LPC) par des enfants sourds d'âge scolaire.* ADALO

Karmiloff-Smith, A. (1979). *A fonctional approach to child language*. Cambridge : Cambridge University Press.

Larroche, F. (2003). Table ronde interactive de professionnels : des projets indiviualisés avec le LPC. *Liaison LPC, n°40,* 111-120.

Leybaert, J. (1996). La lecture chez l'enfant sourd : l'apport du Langage Parlé Complété. *Revue française de linguistique appliquée, 1*, 81-94.

Leybaert, J. & Charlier, B. (1996). Rôle de la lecture labiale et du Cued-Speech dans la formation de représentations phonologiques par l'enfant sourd. *Actes du Colloque PCH'96*, 77-85.

Leybaert, J. & Lechat, J. (2001). Phonological similarity effects in memory for serial order of Cued-Speech. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 44,* 949-963.

Leybaert, J. (Dir.) (2011). *La langue française Parlée Complétée (LPC) : Fondements et perspectives.* Marseille : SOLAL.

Leybaert, J., Charlier, B.L., Hage, C. & Alegria, J. 1996. Percevoir la parole par les yeux : l'enfant sourd exposé au Langage parlé Complété. In C. Lepot-Froment & N. Clerebaut (dir.), *L'enfant sourd : communication et langage* (pp. 277-315). Bruxelles : De Boeck & Larcier s.a.

Marthouret (1994). Professionnels et mode d'emploi du LPC pour aider l'enfant sourd à accéder au sens de la langue française : première intervention. *Liaison LPC, n°36,* 69-75.

McGurk, H. &McDonald, J. (1976). Hearing lips and seing voices. *Nature, 264,* 746-748.

Ministère de l'éducation. *La scolarisation des élèves handicapés, loi du 11 février 2005.* Repéré le 4 mai 2011 à http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html

Mulot, C. (2003). Témoignages de parents : Implantation cochléaire et LPC. *Liaison LPC, n°40,* 45-46.

Neville, H.J. (1991). Whence the specialization of the language hemisphere? In I.G. Mattingly & M.Studdert-Kennedy (Eds.), *Modularity and the motor theory of speech perception*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Nicholls, G. & Ling, D. (1982). Cued Speech and the reception of spoken language. *Journal of Speech Hearing Research, 25,* 262-269.

Périer, O., Charlier, B., Hage, C., & Alegria, J. (1988). Evaluation of the effects of prolonged Cued Speech practice upon the reception of spoken language. In I.G Taylor (Ed.), *The education of the deaf : current percpectives.* Vol I (pp.616-625). London : Croom Helm.

Weill, A-L. (2011). Les trois heureux paradoxes de la langue française parlée complétée. Dans J. Leybaert (dir.), *La langue française Parlée Complétée (LPC) : Fondements et perspectives* (pp. 87-95). Marseille : SOLAL.

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire de S. Laban, codeuse ….……... p. 53

Annexe 2 : Questionnaire de M. Fages-Sans, codeuse ……... p. 54

Annexe 3 : Questionnaire, codeuse …….. p. 55

Annexe 4 : Questionnaire, éducatrice codeuse …… p.56

Annexe 5 : Questionnaire, professeur CAPEJS ……. p. 57

Annexe 6 : Questionnaire, professeur CAPEJS ……. p. 58

Annexe 7 : Exemple de cartes du manuel avec et sans code LPC …… p. 59

Annexe 8 : Exemple de la leçon 4 du manuel de décodage ……... p. 60

Annexe 9 : Exemples de planches du loto LPC …….……. p. 61

Annexe 1

Profession : Codeur LPC

Nom : Séverine Laban

Le choix des mots du loto lpc vous semble-t-il pertinent (contexte syllabique, fréquence des mots dans la langue, etc.) ? oui non

Remarques éventuelles :

Les photos vous semblent-elles adaptées aux mots choisis ? oui non

Remarques éventuelles : Cependant, avant de jouer, il faut présenter les photos à l'enfant pour s'assurer que les images choisies sont bien identifiées.

Le loto LPC vous paraît-il approprié pour une utilisation en séance de décodage ?

oui non

Remarques éventuelles : Jeu permettant de varier les règles du jeu.

Est-ce que le loto LPC vous paraît facile d'utilisation ? oui non

Remarques éventuelles : L'enfant manipule les cartes. Il participe activement au jeu. Il est à la fois en situation de codeur et de décodeur.

Ce matériel est-il suffisamment ludique ? oui non

Remarques éventuelles :

Sur le plan professionnel, il vous semble possible d'utiliser ce jeu avec l'enfant pour travailler : *(cochez)*

O le codage ; O le décodage ; O le vocabulaire ; O l'orthographe ; O le genre ; O le nombre; autres :

Selon vous, quels sont les points forts du loto lpc?

Jeu complet qui suit la progression du manuel de décodage.

Variantes autour de la règle du jeu : coder simplement le mot de la carte piochée ou coder une devinette.

Quels sont ses points faibles éventuels ?

A ce jour, aucun point faible à signaler.

Quelles améliorations apporteriez-vous ?

Proposer plusieurs planches de jeu pour un même son du même niveau de langue. Cela permettrait de jouer à plusieurs.

Quelles autres utilisations feriez-vous de ce matériel ?

Les cartes du jeu de loto peuvent être utilisées pour un jeu de mémo.

Les planches peuvent être utilisées pour repérer un mot codé.

Autres suggestions :

Merci d'avoir pris le temps d'examiner notre loto et de répondre à ce questionnaire.

Mélody Artaz

Annexe 2

ANNEXES : Questionnaire

Profession : Codeuse LPC
Nom : FAGES SANS Marjolaine

Le choix des mots du loto lpc vous semble-t-il pertinent (contexte syllabique, fréquence des mots dans la langue, etc.) ? oui non
Remarques éventuelles : on pourrait proposer plus de sorties labiales sur une même planche.

Les photos vous semblent-elles adaptées aux mots choisis ? oui non
Remarques éventuelles :

Le loto LPC vous paraît-il approprié pour une utilisation en séance de décodage ?
oui non
Remarques éventuelles : réel attrait de la part des enfants
variété de jeux intéressante proposée par ce support.

Est-ce que le loto LPC vous paraît facile d'utilisation ? oui non
Remarques éventuelles :

Ce matériel est-il suffisamment ludique ? oui non
Remarques éventuelles :

Sur le plan professionnel, il vous semble possible d'utiliser ce jeu avec l'enfant pour travailler : *(cochez)*
☒ le codage ; ☒ le décodage ; ☒ le vocabulaire ; O l'orthographe ; ☒ le genre ; O le nombre;
autres : ☒ la syntaxe (avec les définitions / descriptions de mots

Selon vous, quels sont les points forts du loto lpc?
ludique
matérialise le vocabulaire aux yeux des enfants
Quels sont ses points faibles éventuels?
il manque des pions pour jouer
Quelles améliorations apporteriez-vous ? on pourrait imaginer, comme dans un loto, deux planches avec certains dessins communs et d'autres différents.
peut-être plus de sorties labiales et de dés sur une même planche
Quelles autres utilisations feriez-vous de ce matériel ?
Autres suggestions :
déjà évoqué en séances rest.

Merci d'avoir pris le temps d'examiner notre loto et de répondre à ce questionnaire.
Mélody Artaz

Annexe 3

ANNEXES : Questionnaire

Profession : Codeuse

Nom :

Le choix des mots du loto lpc vous semble-t-il pertinent (contexte syllabique, fréquence des mots dans la langue, etc.) ? oui non

Remarques éventuelles : Parfois, -Mots choisis trop complexes. Important que les mots aient un sens pour l'enfant.

Les photos vous semblent-elles adaptées aux mots choisis ? oui non

Remarques éventuelles : Photos pas assez attrayantes pour les enfants. Images. Dessins plus sympa à regarder.

Le loto LPC vous paraît-il approprié pour une utilisation en séance de décodage ?

oui non

Remarques éventuelles : –

Est-ce que le loto LPC vous paraît facile d'utilisation ? oui non

Remarques éventuelles : –

Ce matériel est-il suffisamment ludique ? oui non

Remarques éventuelles : –

Sur le plan professionnel, il vous semble possible d'utiliser ce jeu avec l'enfant pour travailler : *(cochez)*

O le codage ; Ø le décodage ; Ø le vocabulaire ; O l'orthographe ; O le genre ; O le nombre; autres :

Selon vous, quels sont les points forts du loto lpc?

Apprentissage des phonèmes adapté à chaque niveau. Planche selon les aptitudes de chacun des élèves.

Quels sont ses points faibles éventuels?

Pas d'informations sur la partie Révisions dans la notice d'utilisation.

Quelles améliorations apporteriez-vous ?

+sieurs planche ~~de~~ chaque leçon si plusieurs enfants de même niveau.

Quelles autres utilisations feriez-vous de ce matériel ?

Travailler les sosies labiaux.

Autres suggestions :

Merci d'avoir pris le temps d'examiner notre loto et de répondre à ce questionnaire.

Mélody Artaz

Annexe 4

ANNEXES : Questionnaire

Profession : Educatrice codeuse

Nom :

Le choix des mots du loto lpc vous semble-t-il pertinent (contexte syllabique, fréquence des mots dans la langue, etc.) ? oui et non

Remarques éventuelles :
mots de la langue courante a utiliser

Les photos vous semblent-elles adaptées aux mots choisis ? oui et ~~non~~ non

Remarques éventuelles : exemple : dents → bouche (fleche pour dents)

Le loto LPC vous paraît-il approprié pour une utilisation en séance de décodage ?

oui ~~non~~

Remarques éventuelles : Pour des enfants ayant un niveau de lecture fin CE1 CE2.

Est-ce que le loto LPC vous paraît facile d'utilisation ? oui ~~non~~

Remarques éventuelles :

Ce matériel est-il suffisamment ludique ? ~~oui~~ non

Remarques éventuelles : c'est un jeu de loto avec apprentissage

Sur le plan professionnel, il vous semble possible d'utiliser ce jeu avec l'enfant pour travailler : *(cochez)*

X le codage ; O le décodage ; X le vocabulaire ; O l'orthographe ; O le genre ; O le nombre;
autres : dire les mots avec l'article

Selon vous, quels sont les points forts du loto lpc?

Quels sont ses points faibles éventuels? jeu pas adapté aux petits de maternelle, mais eventuellement au cycle 3.

Quelles améliorations apporteriez-vous ?

Quelles autres utilisations feriez-vous de ce matériel ?

Autres suggestions : Cela fait un enième jeu de loto .....!!!

Merci d'avoir pris le temps d'examiner notre loto et de répondre à ce questionnaire.
Mélody Artaz

Annexe 5

ANNEXES : Questionnaire

Profession : Professeur Capejs

Nom :

Le choix des mots du loto lpc vous semble-t-il pertinent (contexte syllabique, fréquence des mots dans la langue, etc.) ? oui non

Remarques éventuelles : Dans l'ensemble, des mots un peu difficiles, pas forcément d'1 vocabulaire courant selon l'âge des enfants.

Les photos vous semblent-elles adaptées aux mots choisis ? oui non

Remarques éventuelles :

Le loto LPC vous paraît-il approprié pour une utilisation en séance de décodage ?

oui non

Remarques éventuelles : en général un loto est toujours adapté pour ce travail.

Est-ce que le loto LPC vous paraît facile d'utilisation ? oui non

Remarques éventuelles :

Ce matériel est-il suffisamment ludique ? oui non

Remarques éventuelles :

Sur le plan professionnel, il vous semble possible d'utiliser ce jeu avec l'enfant pour travailler : *(cochez)*

☒ le codage ; O le décodage ; O le vocabulaire ; O l'orthographe ; O le genre ; O le nombre;

autres : Les lotos sont adaptés pour travailler tout cela.

selon l'âge des enfants

Selon vous, quels sont les points forts du loto lpc?

La difficulté est d'adapter le vocabulaire aux âges des enfants.

Quels sont ses points faibles éventuels?

Quelles améliorations apporteriez-vous ? Peut être présenter des planches avec du vocabulaire courant et "de base", d'autres avec du vocabulaire plus "recherché". Egalement : des planches pour travailler + spécifiquement

Quelles autres utilisations feriez-vous de ce matériel ?

son codal —
son labial —
longueur des mots —
fin des mots - - —
syllabes.
etc —

Autres suggestions :

Merci d'avoir pris le temps d'examiner notre loto et de répondre à ce questionnaire.

Mélody Artaz

Annexe 6

ANNEXES : Questionnaire

Profession : PROFESSEUR CAPEJS

Nom :

Le choix des mots du loto lpc vous semble-t-il pertinent (contexte syllabique, fréquence des mots dans la langue, etc.) ? oui non

Remarques éventuelles : JE TROUVE CERTAINS MOTS COMPLIQUÉS MÊME POUR DES CYCLES 3 (EX : VALET, BUFFET, DATTE, VIGNES...)

Les photos vous semblent-elles adaptées aux mots choisis ? oui non

Remarques éventuelles : ADAPTÉES, OUI, MAIS JE NE LES TROUVE PAS ATTRAYANTES, PEUT ÊTRE METTRE DES DESSINS POUR LES PETITS.

Le loto LPC vous paraît-il approprié pour une utilisation en séance de décodage ?

(oui) non

Remarques éventuelles :

Est-ce que le loto LPC vous paraît facile d'utilisation ? (oui) non

Remarques éventuelles :

Ce matériel est-il suffisamment ludique ? (oui) non

Remarques éventuelles : → HORMIS LE CHOIX DES PHOTOS

Sur le plan professionnel, il vous semble possible d'utiliser ce jeu avec l'enfant pour travailler : *(cochez)*

~~O~~ le codage ; ~~O~~ le décodage ~~O~~ le vocabulaire ; O l'orthographe ; O le genre ; O le nombre; autres :

Selon vous, quels sont les points forts du loto lpc? LE FAIT QUE CA SOIT UN JEU SOUVENT CONNU DES ENFANTS.

Quels sont ses points faibles éventuels? LE VOCABULAIRE PART DANS TOUS LES SENS SE TROUVE.

Quelles améliorations apporteriez-vous ? JE TRAVAILLERAIS PAR THÈMES (VEHICULES / FRUITS - LEGUMES / CORPS ...) EN LIEN AVEC LE TRAVAIL DE LA CLASSE

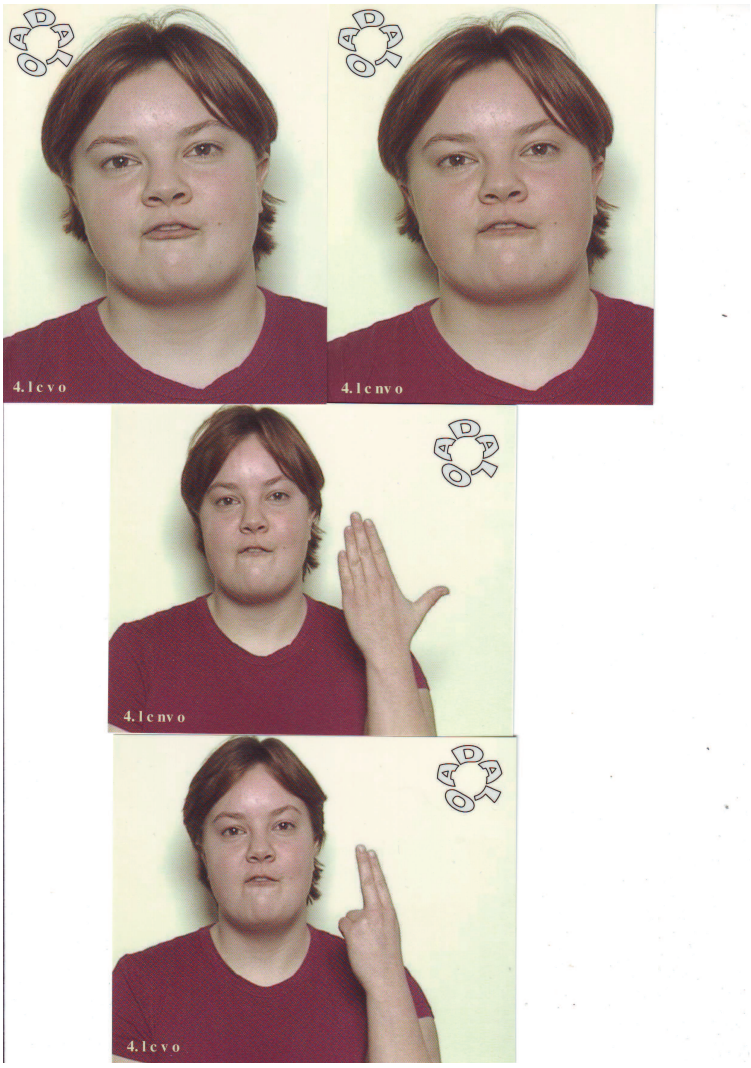
Quelles autres utilisations feriez-vous de ce matériel ?

Autres suggestions :

Merci d'avoir pris le temps d'examiner notre loto et de répondre à ce questionnaire.

Mélody Artaz

Annexe 7



Annexe 7 : [f] et [v] sont identiques aux lèvres mais sont différenciées par la configuration LPC (main ouverte pour [f] ; index et majeur seuls visibles)

Annexe 8

ADALO - Leçons d'apprentissage du Manuel de Décodage

LEÇON N° 4 : [f, v]

révisions [p, b, m, i, œ, ɛ̃, ɛ, e, o, ø, ɔ̃, u, y, a, ɑ̃, ɔ, œ̃, l]

LOGATOMES CV

foeu fin fe fi fe fou feu fon fi fu fnu fo fan fim
vi voeu vin vè vè vnu veu von vou vu va van vo vum

LOGATOMES VC

inf onf ef uf of ef auf oeuf ouf if euf af anf unf
anv iv auv ov èv uv euv onv ouv inv èv av oeuv unv

LOGATOMES VCV

ifi oeufoeu infin èfe éfe aufnu eufeu onfon oufou ufu afa anfan ofo unfun
invin évé anvan auvau unvun ava euveu oeuvoeu uvu ivi évé ouvou onvon ovo

JEUX DE MOTS

favi favi vou ; favi favi vo ; favi favi vun
fafon fafu fou ; fafin fafan fe ; fafi fafin fe
va va van ; va va vi ; va va vou

MOTS CV OU VC

☐ faim, ☐ fait, ☐ faux, ☐ fee, ☐ feu, ☐ fou, ☐ oeuf, ☐ vais, ☐ vas, ☐ veau, ☐ vent, ☐ vous
☐ œve, ☐ fa, ☐ faon, ☐ faut, ☐ fi, ☐ font, ☐ œuve, ☐ jf, ☐ veuq/veux, ☐ vin, ☐ vont, ☐ vu

MOTS CVC OU VCV

☐ avons, ☐ enfant, ☐ femme, ☐ fève, ☐ fil, ☐ folle, ☐ paf
☐ afin, ☐ affut, ☐ Ave, ☐ avau, ☐ avis, ☐ avous, ☐ bigfk, ☐ bave, ☐ bof, ☐ bœuf, ☐ effet, ☐ enfin, ☐ œva, ☐ évent, ☐ faune, ☐ fée, ☐ file, ☐ foule, ☐ fume, ☐ fi-fi, ☐ ivau, ☐ lave, ☐ louve, ☐ ovin, ☐ pouf, ☐ UV, ☐ avée, ☐ vélo, ☐ veule, ☐ vil'ville, ☐ vol

MOTS CVCV OU VCVC

☐ bouffer, ☐ buffet, ☐ felin, ☐ filet, ☐ filou, ☐ folie, ☐ fumee, ☐ lama, ☐ lavé, ☐ olive, ☐ pavée, ☐ vélo, ☐ villa, ☐ voler, ☐ vomi
☐ aval, ☐ baver, ☐ baveux, ☐ bévue, ☐ boulet, ☐ bovin, ☐ buvait, ☐ élève, ☐ épave, ☐ fané, ☐ fameux, ☐ fêler, ☐ félon, ☐ fouler, ☐ levant, ☐ méfait, ☐ pavot, ☐ pilier, ☐ poli, ☐ polo, ☐ vallée, ☐ valu, ☐ velue, ☐ vivant, ☐ vivons

MOTS CVCVC OU VCVCV

☐ avaler
☐ affaler, ☐ affiler, ☐ affolant, ☐ affamer, ☐ infamant

MOTS COMPLEXES

☐ balveau, ☐ (an)évaient, ☐ fabuleux, ☐ fauffler, ☐ filament, ☐ lavement, ☐ pavement

PHRASES

bébé bave (/a bavé)
pépé a pelé ma pomme
il a volé mon (/le) lapin
mon pull est bleu (pâle)
mon pain est fameux (/bon)

ma femme est folle (mais belle)
*il est**à l'affût *mais il est vu*
*le lapin (affolé) vit**à la ville
le filou (filé) sans lever la louve
le vent, l'eau et le feu font la vie
maman a vu un (beau) veau (blanc)

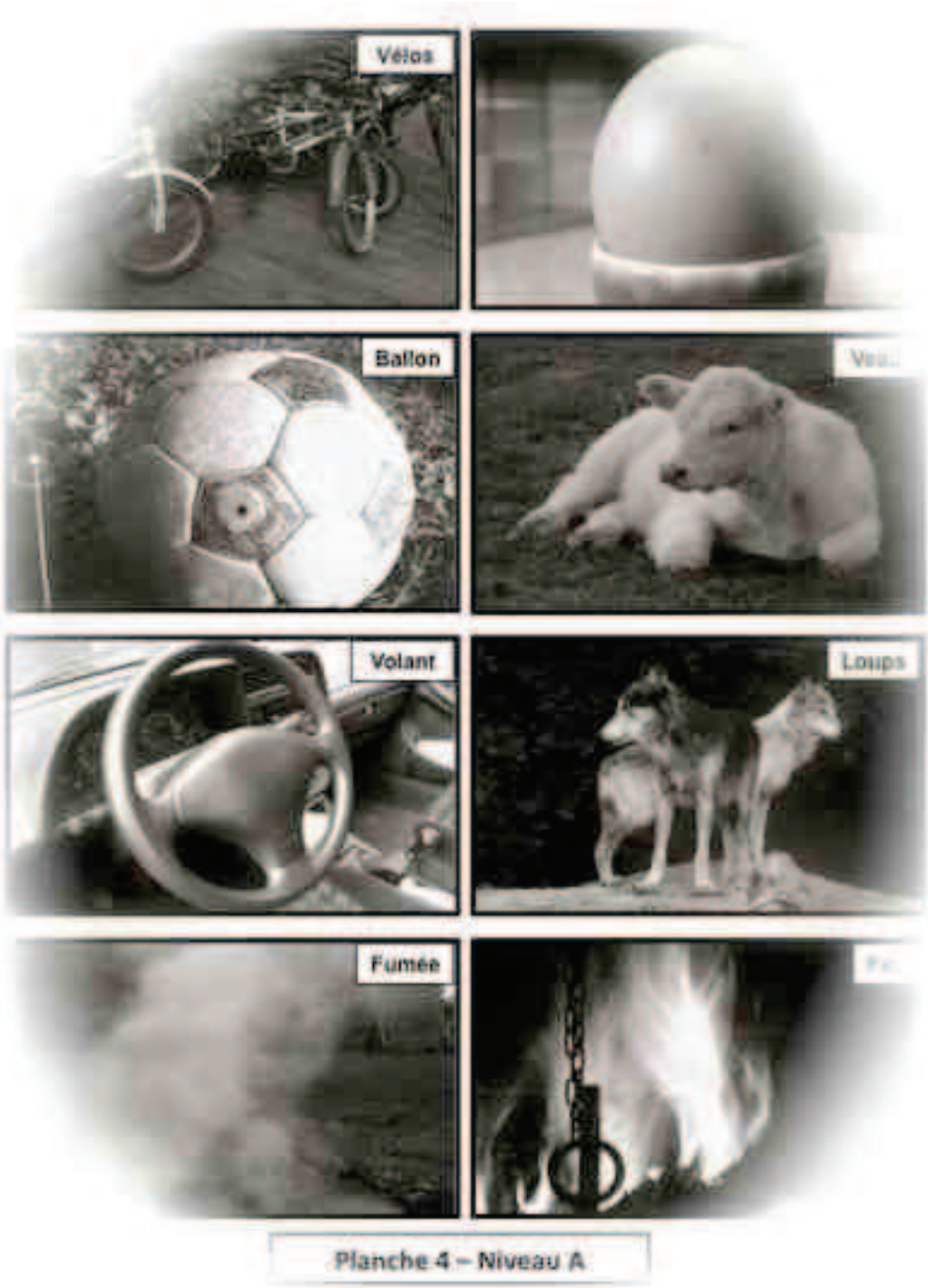
Emma a mis un (beau) pull (bleu)
l'enfant aime les (beaux) bonbons
(le) bébé a vomi (et maman le lave)
même a lavé mon ballon (et mon poupon)
elle est folle (mais affamée) : elle buvait le lait fumant

N.B. * les astérisques mettent en évidence des liaisons qu'il ne faut pas prononcer sous peine de coder des clés encore non travaillées avec l'enfant

- Page 1 -

Annexe 9

Les planches ci-après comportent des étiquettes avec les mots afin de vous permettre d'identifier correctement les photos. Dans la version finale du jeu, seules les cartes comporteront ces étiquettes.



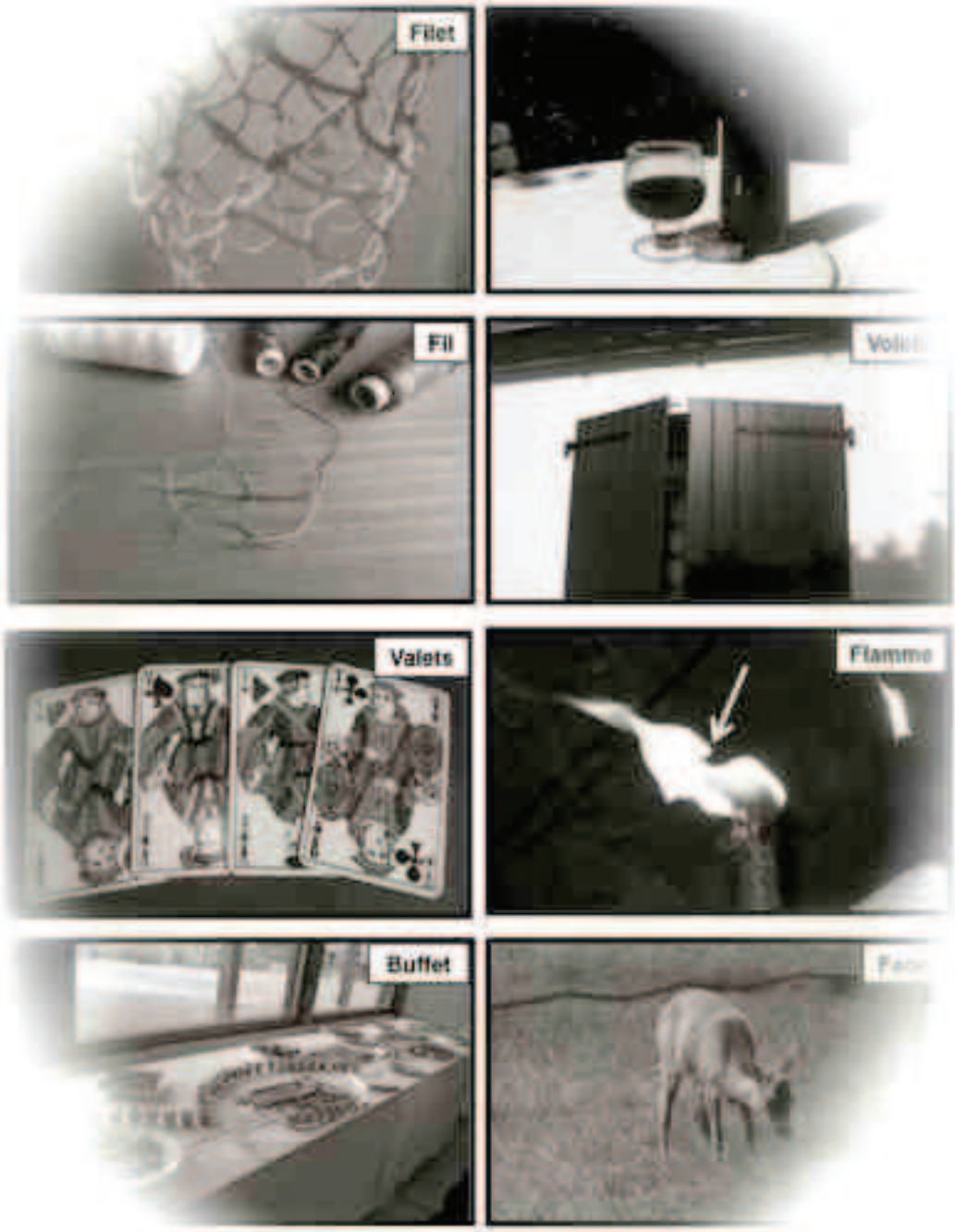
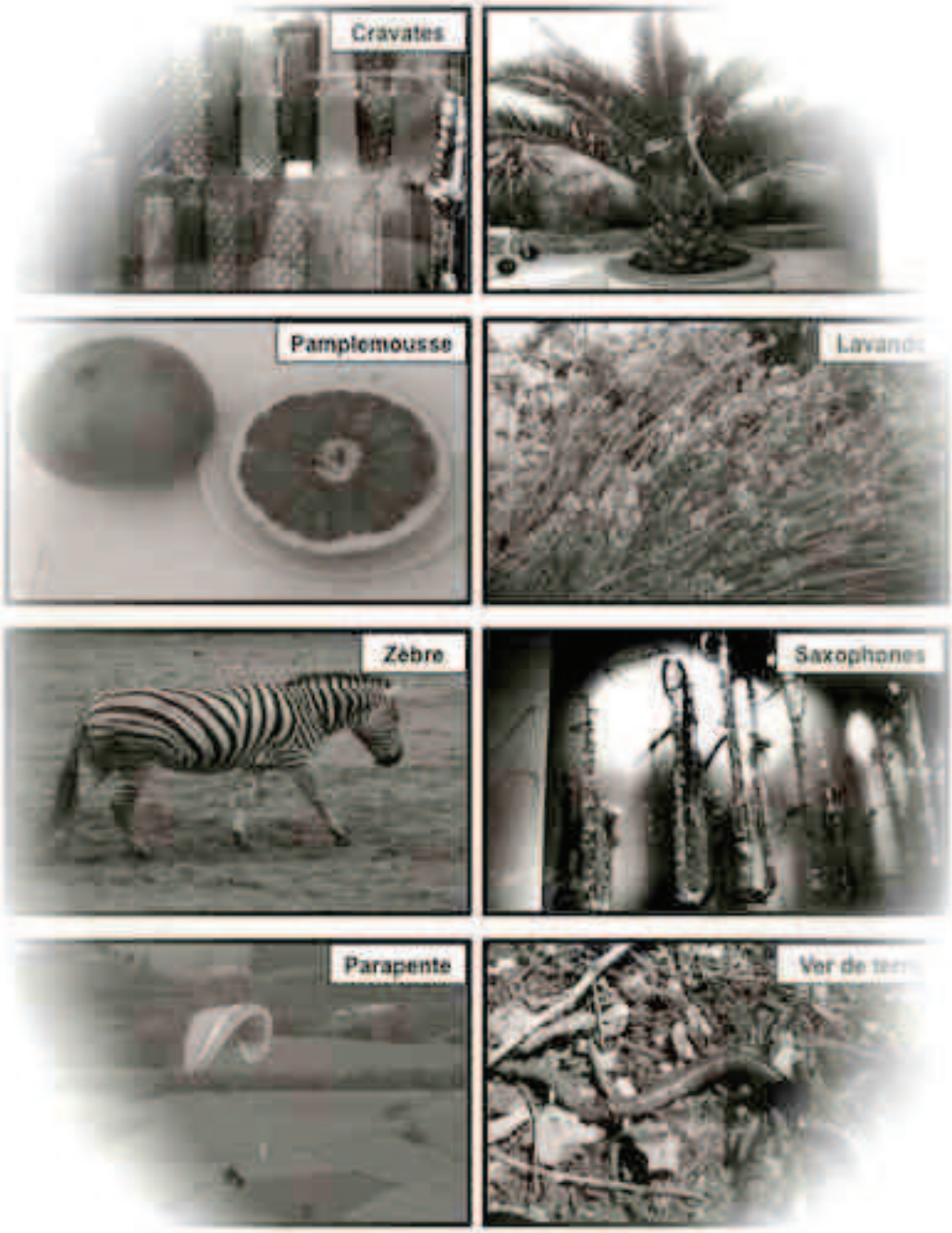


Planche 4 – Niveau B

Planche 8 – Niveau A

Planche 8 – Niveau B

Planche 15 – Niveau B



Révisions 4

L'apprentissage de la Langue française Parlée Complétée par les enfants sourds d'âge scolaire : Conception d'un loto LPC

Résumé du mémoire : *Cette étude concerne l'apprentissage tardif de la Langue française Parlée Complétée par les enfants sourds d'âge scolaire. Ce mémoire fait état de l'élaboration d'un matériel éducatif : le loto LPC. Ce loto, organisé en plusieurs planches, permet de suivre la progression en 16 leçons du Manuel de décodage de Fages-Sans et Jullien (2008). Nous définissons d'abord les différents aspects du code LPC et résumons l'état de la recherche dans le domaine, notamment les apports de la Langue française Parlée Complétée pour l'apprentissage de la langue française. Puis, nous présentons les critères retenus pour la conception du loto LPC. Un manuel d'utilisation de ce jeu a été élaboré en tenant compte des remarques de professionnels de la surdité (codeurs, orthophonistes, éducateurs codeurs et enseignants CAPEJS) et des enseignements tirés de notre expérimentation auprès de deux enfants sourds décodeurs et un enfant entendant codeur.*

Mots clés : Langue française Parlée Complétée (LPC) – apprentissage tardif – jeu éducatif

UNIVERSITE Stendhal GRENOBLE 3

Déclaration anti-plagiat

Document à scanner après signature
et à joindre au mémoire électronique

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : ..ARTAZ..... PRENOM :...Mélody.....

DATE : 21/6/11.....