

RÉSUMÉ :

Tout autant que l'approche empirique, l'appropriation théorique nourrit notre créativité et accroît notre espace de liberté professionnelle. Considérant la prise en charge de la déficience mentale, ici modérée à sévère, nos références théoriques appartiendront tant au domaine de la normalité que de la pathologie en général et/ou spécifiquement lié au retard mental.

S'agissant de proposer un apprentissage en lecture à de jeunes enfants porteurs d'un handicap mental, trois domaines différents, mais bien identifiés, seront pris en compte : l'approche neuropsychologique de la lecture, les troubles d'articulation et de parole présents de façon constante chez de tels enfants, non sans conséquences sur la segmentation et médiation phonologique, et enfin la théorie modulaire du langage posant le postulat de l'autonomie de la phonologie en particulier. Au carrefour de ces trois champs théoriques, une approche : la Méthode Verbo-Tonale ; un outil pertinent, le rythme corporel.

MOTS-CLÉS :

Déficience mentale - Lecture - Méthode Verbo-Tonale - Neuropsychologie - Articulation/Parole - Linguistique.

Lecture et déficience mentale : LE RYTHME CORPOREL DE LA METHODE VERBO-TONALE

par Isabelle BOBILLIER-CHAUMONT

SUMMARY : Reading skills and mental retardation : using corporal rhythm (verbo-tonal method)

With an empirical approach theory improves our creativity and professional sense of freedom. Considering the care provided to moderately to severely mentally deficient patients, our theoretical references belong as much to the area of "norm" as to "pathology" in general, and the specificities linked to mental retardation in particular.

This proposal for teaching young children how to read with a mental handicap takes into account three different, well-defined spheres : the neuropsychological approach to reading, speech and articulation problems, constantly present in these patients and not without consequences on segmentation and phonological mediation, and finally, the modular language theory, suggesting phonological autonomy, in particular at the crossroads of these three theoretical domains, an approach : Verbo-Tonal System and an appropriate tool : corporal rhythm.

KEY WORDS :

Mental retardation - Reading - Verbo-Tonal System - Neuropsychology - Articulation/Speech - Linguistics.

Isabelle
BOBILLIER-CHAUMONT
Orthophoniste
31. rue des Carillons
74940 ANNECY LE VIEUX
Tél. 06.60.37.39.30

Le besoin ressenti et la demande souvent exprimée quant à la prise en charge de toute pathologie, plus précisément de la déficience mentale puisqu'il s'agit là de notre propos, sont bien ceux représentés par la quête d'exemples concrets, d'outils pratiques, rapidement utilisables, d'instruments d'évaluation précis, aisément maniables, etc... Ceci est sollicité avec un empressement certain qui cède parfois, peu ou prou, la place à une certaine attention obligée et quelque peu conventionnelle, dès que le mot "théorie" surgit et que l'espace qu'elle recouvre est abordé.

Cependant, peut-on vraiment effectuer l'impasse théorique et s'orienter résolument vers une approche de type empirique ? La méthode empirique possède ses lettres de noblesse dans le sens où elle renvoie bien à la notion de connaissances acquises par l'expérience, cette dernière représentant une référence précieuse qui s'enrichit sans cesse au cours de la pratique. Cette approche occupe sa part dans la prise en charge de l'enfant déficient mental, comme dans celle de toute pathologie d'ailleurs et, plus universellement, dans toute espèce de problématique à résoudre. L'esprit dynamique qui se dégage de cette dernière affirmation fait conférer plus volontiers l'idée de créativité à une démarche de type empirique plutôt que d'appropriation théorique.

Pourtant, loin de s'opposer, théorie et créativité sont fortement intriquées. Il existe entre ces deux domaines un renforcement de type circulaire : l'appropriation théorique nourrit la créativité professionnelle qui, par sa mouvance et son caractère "en construction", renvoie par les interrogations qu'elle suscite à la recherche de nouvelles bases et références d'ordre théorique, quand bien même ces dernières sont parfois issues de méthodologies ou d'approches pouvant se révéler âpres et abstruses. L'exploitation de cette dualité ouvre à notre exercice professionnel quotidien un espace de liberté tangible, représenté par un "empan" élargi en termes d'analyse, d'identification et d'action portées à des éléments devenus soudain pertinents.

Créativité, esprit novateur, recherche, sont bien des concepts intimement et génériquement liés à la pratique orthophonique. Ils sont en tout cas communément sinon identifiés et reconnus comme une des caractéristiques de notre exercice, au moins sollicités au cours de nos études et réaffirmés lors de divers colloques ou communications professionnelles.

Ces concepts, entre autres, sont fortement interpellés dans le cadre de la prise en charge du retard mental, dont on peut dire qu'il se définit, de manière originelle, par rapport à la Norme. Notre quête et nos références théoriques appartiendront à cette normalité. Elles devront également concerner tout ce qui traite de la pathologie en général et enfin intégrer tout ce qui est inhérent à la déficience mentale en particulier, avec une attention plus focalisée encore sur les spécificités attachées à tel ou tel syndrome*, lorsque ce dernier est identifié, ce qui n'est pas toujours le cas. En conséquence, quelle que soit la méthode ou l'approche qui se proposera de réduire les troubles relevant de notre compétence thérapeutique, il sera sans cesse nécessaire d'aménager, de diversifier, d'élargir, de créer, d'appréhender, de proposer différemment, etc..., au sein du champ, parfois drastique, délimité par le handicap mental.

C'est dans cet esprit que nous voudrions traduire maintenant notre réflexion issue d'une approche verbo-tonaliste, initiée voici bientôt deux ans, au sein de laquelle nous avons tenté de fédérer les divers éléments identifiés précédemment, à savoir et pour rappel : théorie, pratique, normalité, pathologie générale et/ou spécifique à la déficience mentale, créativité.

Cependant, avant de développer le contenu de notre approche, il s'avère nécessaire d'en définir le cadre. Il s'agit de la prise en charge :

* Rondal J. A., 1995

- en institution (AAPEI), et plus précisément en I.M.P.,
- de petits groupes d'enfants présentant une déficience mentale modérée à sévère*,
- en séances pluri-hebdomadaires (trois fois par semaine), d'une demi-heure chacune, effectuées en compagnie de l'éducatrice spécialisée titulaire du groupe.

Notre projet était d'initier un apprentissage de la lecture, dès l'âge de six ans, pour les enfants accueillis dans le groupe classe des "petits" de l'I.M.P.

Cette expérience a débuté en septembre 1994. Elle a concerné un groupe de huit enfants, âgés chronologiquement de six à huit ans, dont il s'agissait pour certains d'entre eux de leur entrée à l'I.M.P.

En septembre 1995, ce travail a trouvé sa continuité légitime au sein de deux groupes distincts : l'un similaire à celui précédemment décrit, mais modifié dans sa composition, puisque d'une part il accueillait de nouveaux enfants entrant à l'I.M.P., que d'autres enfants déjà présents restaient dans ce groupe, et enfin que d'autres encore rejoignaient, du fait de leur âge et/ou de leurs acquisitions, un groupe d'enfants chronologiquement plus âgés. Ce dernier a naturellement constitué le deuxième groupe en question, composé de huit enfants également, âgés de huit à dix ans.

Au début de chaque année considérée, nous avons informé les parents, dans le cadre de la réunion concernant le groupe classe, de notre projet ainsi que de l'approche choisie, à savoir celle émanant de la pratique de la Méthode Verbo-Tonale.

En fin d'année, chaque parent est sollicité pour venir se joindre à une séance de travail à laquelle il participe avec les enfants, dont le sien, et nous-mêmes.

Concernant les enfants dont nous avons la charge, il nous apparaît important de préciser ici quelques éléments :

- tout d'abord, pour éviter une certaine lourdeur dans la rédaction, nous ne stipulerons pas à chaque fois qu'il s'agit de handicap modéré et sévère bien que cette précision soit implicitement associée chaque fois que nous parlerons de déficience mentale.

- dans le même esprit nous utiliserons les abréviations de M.V.T. pour Méthode Verbo-Tonale, V.T. pour verbo-tonale, R.C. pour rythme corporel et D.M. pour déficience mentale.

- selon un autre ordre d'idées, il est nécessaire aussi de bien identifier que la terminologie "déficience mentale" recouvre des réalités et des handicaps différents : trisomie 21 pour la grande majorité des enfants concernés, mais aussi troubles de la personnalité de type autistique, séquelles d'anoxies néonatales, problèmes moteurs, troubles neurologiques, épilepsie, dysphasie, déficits sensoriels visuel et/ou auditif, etc... associés à des tableaux de retard mental sans pouvoir toujours les rattacher à un syndrome identifié. On constate sans peine le caractère hétérogène de tels groupes ainsi constitués et combien il importe de distinguer au sein même de la réalité recouverte par la notion de déficience mentale, les caractéristiques propres à chaque enfant considéré.

Comment, dès lors, pouvoir engager un travail de groupe, a fortiori concernant l'apprentissage de la lecture, auprès d'enfants si dissemblables mais réunis quant à leur efficacité mentale ?

1°- Comment prendre en compte les données issues de la neuropsychologie et traitant des modèles de lecture ?

2°- Comment considérer ensemble les difficultés, les troubles d'articulation et de parole se manifestant à des degrés divers, mais toujours présents et invalidants chez ces enfants ?

3°- Quelles références, assises théoriques emprunter à la linguistique pouvant légitimer notre approche ?

La problématique est vaste, les questions multiples ! Le pari et l'ambition avouée ne pourraient-ils être ceux qui prendraient en compte tous ces aspects de façon identifiée mais cependant conjointe ? Les divers éléments de réponse apportés à toutes ces interrogations ont trouvé une certaine cohésion objectivée dans la réalisation d'une approche de type verbo-tonaliste avec utilisation plus spécifique et intensive d'une de ses disciplines : le rythme corporel.

Après une rapide présentation de la M.V.T., nous reprendrons point par point les trois interrogations formulées plus avant en tentant, pour chacune d'entre elles, d'illustrer en quoi le R.C. peut constituer une interface pertinente.

M.V.T. - CARACTÉRISTIQUES

La M.V.T.*, plus qu'une méthode destinée à l'enfant sourd, réalise une façon d'être dynamique, exigeante, demandant créativité et intuition.

Elle se veut :

- globale : l'homme est un tout, non une mosaïque.
- polysensorielle : par la sollicitation
 - de la lecture labiale
 - des fréquences graves
 - de l'amplification acoustique
 - du corps dans son ensemble, au sein de trois disciplines :
 - le rythme corporel,
 - le rythme musical,
 - le graphisme phonétique.

Par des moyens pédagogiques différents, ces trois disciplines font intervenir le corps comme médiateur de la parole au sein d'un système tel que :

Action -- > Production orale -- > Audition

<-----

En particulier, le R.C. fait intervenir la macromotricité, en action directe sur la micro-motricité (organes bucco-phonateurs), par une recherche permanente des qualités optimales des sons en tension, durée, direction, toutes ensemble projetées, traduites, exprimées sur et par le corps tout entier.

NEUROPSYCHOLOGIE SEGMENTATION ET MEDIATION PHONOLOGIQUE LEXIQUE ORTHOGRAPHIQUE

Si nous voulons considérer les données issues de la neuropsychologie et des modèles de lecture, on relève que l'accès au lexique interne est possible par deux voies, l'une qualifiée d'indirecte : la voie phonologique, l'autre de directe : la voie orthographique.

---- > S'agissant de la première voie considérée, les récents travaux de Sprenger-Charolles et Coll* mettent en évidence toute l'importance, et même la primauté, de la

*Pr GUBERINA - Zagreb - 1954

*1995

médiation phonologique dans l'acte de lecture (le poids de cette procédure étant même plus important en fin de CE1 qu'en CP dans le cadre de ces investigations). C'est la médiation phonologique qui va permettre l'avènement, ainsi que la constante alimentation, du lexique orthographique. Toujours dans le cadre des travaux cités précédemment*, il apparaît que ce sont les enfants qui disposent de la meilleure compétence métaphonologique qui seront les meilleurs lecteurs et experts en orthographe.

Cette compétence métaphonologique est intimement liée à la notion de segmentation phonologique dont Lecointre et Coll* rappelle qu'elle est loin d'être naturelle et spontanée. Mousty* explique que c'est l'apprentissage du code alphabétique qui va développer la conscience phonologique segmentale qui va elle-même favoriser l'exploitation du système alphabétique. Il parle de rapport "causal et réciproque". Alegria* affirme même que nous sommes autorisés à travailler et à développer la prise de conscience segmentale de la parole en sachant que cela aura des incidences positives pour tout apprentissage ou rééducation de la lecture.

En cela, l'approche Verbo-tonaliste ainsi que le R.C. qui en fait partie offrent un outil extraordinaire.

Les modèles de lecture classiques parlent des voies phonologique et orthographique. Pourquoi ne pas évoquer ici une autre voie qui serait, elle, kinesthésique et proprioceptive, réalisée en cela par la macromotricité du R.C. de la M.V.T. ? On ne peut alors s'empêcher de raisonner en termes de stimulation et d'interconnexions neurologiques.

Nous verrons un peu plus loin tous les bénéfices que la pratique du R.C. peut apporter aux problèmes spécifiques d'articulation et de parole que présentent les enfants D.M. dans leur grande majorité.

Pour notre propos actuel, concernant plus précisément la compétence métaphonologique ainsi que la médiation phonologique, il est patent de constater l'incroyable outil d'action et de réaction représenté par le R.C. Le fait d'entraîner l'enfant à investir cette "culture" commune en macromotricité, de façon concomitante à l'appropriation du code alphabétique et à son actualisation par la parole, lui procure un espace référentiel supplémentaire, l'espace kinesthésique, par rapport à ceux communément sollicités, à savoir les espaces auditif et visuel. S'objective ici toute la dimension polysensorielle assujettie à la pratique de la M.V.T.

Si on considère l'empan mnésique réduit de façon draconienne chez l'enfant D.M., on conçoit sans peine ses difficultés à percevoir et/ou réaliser toutes les opérations segmentales de la parole, appartenant à cette conscience phonologique si importante dans l'acte de lecture, quand bien même serait-il indemne d'un déficit auditif surajouté relevé avec une fréquence significative chez les sujets trisomiques en particulier.

Le R.C. représente dès le départ un support capital dans notre travail initié en lecture, toujours conjointement, il faut le rappeler, à l'exploitation des canaux visuel et auditif. Il constitue sans cesse une interface précieuse et irremplaçable dans la mobilisation de la médiation phonologique en général, dans les tâches de segmentation phonologique en particulier.

Pour exemple, considérons le cas où l'enfant est invité à "écrire" au moyen de lettres mobiles une syllabe émise par nous :

- dans un premier temps, nous émettons la syllabe en question en l'accompagnant de la macromotricité en rapport. L'enfant est appelé à reproduire la séquence motrice pour se l'approprier. Il doit ensuite isoler la première lettre constitutive de la syllabe, la coller au tableau, chercher la deuxième lettre, la coller également, puis "lire" et redire la

syllabe considérée. Il est fréquent de voir les enfants oublier en mémoire auditive immédiate la syllabe de référence et s'orienter vers le choix d'un mauvais graphème. Il suffit en général de solliciter chez eux la remobilisation de la macromotricité réalisée juste avant pour les voir "repêcher" la bonne information, réaliser leur erreur, corriger en conséquence.

- le deuxième temps de ce travail s'aménage ensuite à partir de notre émission, mais sans macromotricité de notre part. L'enfant est invité à retrouver lui-même la séquence motrice en question, et doit donc opérer la nécessaire segmentation phonologique, avant d'écrire.

- un troisième temps peut être représenté par l'écriture issue de la perception par voie auditive exclusivement, sans support du R.C. chez l'adulte ni même de possibilité à effectuer une prise d'indices en lecture labiale. Mais toujours, et pendant longtemps encore, il sera nécessaire à l'enfant de retrouver le schème macromoteur comme interface obligée et dévolue à l'exercice de ses opérations de segmentation phonologique.

Pour les enfants, plus âgés en général et plus compétents en lecture, du deuxième groupe décrit plus avant, nous travaillons toujours en segmentation phonologique : par exemple, en identification du premier son seulement (ou du dernier) constitutif d'une syllabe directe, indirecte, ou bien encore d'un mot signifiant.

Les mots signifiants ne sont pas aléatoires. Ils ont été travaillés lors de séances précédentes et font partie du petit stock de vocabulaire enrichi peu à peu au fur et à mesure des nouveaux graphèmes abordés. Lorsque l'apport de ce nouveau vocabulaire est effectué, sur présentation d'une image figurative, nous travaillons la structure phonologique du mot considéré, en macromotricité, afin de permettre aux enfants de la pénétrer et de se l'approprier véritablement. Dans un deuxième temps, nous formons le projet d'écrire le mot en grand avec utilisation des couleurs contrastives habituellement utilisées, c'est-à-dire rouge pour les voyelles, noir pour les consonnes. Les enfants sont alors invités à repérer et effectuer, grâce à la mobilisation de la macro-motricité en rapport, la segmentation phonologique nécessaire pour qu'ils puissent "dicter", son après son, les graphèmes mis en jeu successivement pour réaliser l'écriture du mot. Dans ce genre d'exercice, il est impressionnant de voir les enfants "fonctionner" presque à nu, leurs stratégies étant objectivées de manière saillante par l'utilisation qu'ils font du R.C. Il nous est alors possible d'identifier rapidement et de manière très précise l'utilisation ou le mécanisme défaillant ou erroné pour intervenir en conséquence.

Concernant la médiation phonologique, nous nous arrêterons ici et plus précisément sur l'association syllabique (la correspondance graphème/phonème sera abordée plus loin, dans le cadre des stimulations articulatoires). La réalisation de l'association entre deux graphèmes en lecture ainsi que son actualisation concomitante par la parole représente une étape difficile, tout au moins identifiée comme telle, pour quiconque a enseigné la lecture à un enfant D.M. L'exploitation du R.C. rend cette étape presque naturelle : la mobilisation et la réalisation des enchaînements en macromotricité suscite et porte l'émission de la ou des co-articulation(s) en question. On observe alors de manière patente toutes les implications contenues dans l'essence des stimulations rythmiques corporelles, représentée par la projection sur le corps tout entier des données acoustiques et articulatoires des phonèmes, créant un état dynamique et tensionnel qui provoque l'émission orale correspondante.

----> Cependant, tout acte de lecture visant à l'identification du mot*, il est nécessaire de ne pas négliger l'autre voie d'accès au sens, représentée par la voie orthographique. Le stock orthographique dont chacun dispose est intimement lié à l'effet de fréquence pour chaque mot considéré. Nous avons tenté de prendre en compte cet aspect

*Alegria J., 1995

d'exposition itérative aux mots travaillés en proposant aux parents de s'associer à notre travail. Nous avons mis sur pied un système d'échange que nous avons baptisé "enveloppe-navette", en ayant expliqué le principe à tous les parents rencontrés individuellement au cours du premier trimestre scolaire. Il s'agit de constituer pour chaque enfant un matériel identique à celui proposé dans le cadre de notre travail de groupe, de le faire passer aux parents, l'enveloppe nous revenant vide dans l'attente d'un "prochain envoi". Outre le fait de permettre l'extension de l'espace dévolu aux répétitions, ce système présente de nombreux avantages dont on peut en citer ici quelques-uns, sans qu'ils soient les seuls :

- celui d'associer directement les parents au travail de leur enfant, ce dernier s'en trouvant souvent remotivé ;
- de proposer des supports et des graphies familières à l'enfant, lui permettant d'actualiser dans son milieu familial ses compétences anciennes ou nouvellement acquises, sans difficultés supplémentaires pouvant être occasionnées par des graphies différentes (majuscules par exemple) ou la non utilisation de manière trop précoce du code de couleur voyelle/consonne ;
- de fournir aux parents un cadre dans lequel doit s'exercer leur demande et leur attente quant aux compétences réelles (et non rêvées) de leur enfant et donc essayer d'éviter les distorsions d'exigences génératrices de difficultés relationnelles et blocages secondaires ;
- d'exercer pour l'enfant ses compétences dans un cadre différent, avec des personnes différentes, cheminant en cela vers une généralisation des acquis confortée.

ARTICULATION - PAROLE

----> Dans nos interrogations précédentes, nous avons évoqué la nécessité de la prise en compte des aspects articulatoires et de parole chez l'enfant D.M., dans la mesure où presque tous présentent des troubles à ce niveau et à des degrés divers.

● Si l'on veut considérer tout d'abord les aspects articulatoires, il est clair que la correspondance graphème/phonème sera grevée si le système phonématique de l'enfant comporte des vacuités. Imaginons un enfant ne possédant pas le phonème/K/, qu'il remplace par/t/, la lecture du mot "carte" en isolé et dans la mesure où cette lecture est oralisée, donnera lieu à l'émission de/tart/. Il n'est pas sûr que l'enfant ne se laisse pas alors entraîner vers un champ sémantique bien différent de celui précédemment considéré...

Il est de la même façon peu satisfaisant de procéder à une association graphème/phonème lorsque ce dernier est mal articulé, quand bien même se révélerait-il différencié des autres phonèmes...

● Les troubles de la parole, illustrés par des omissions, remplacements, adjonctions ou déplacements de sons vont perturber également l'accès au lexique interne, dans l'impossibilité que rencontrera l'enfant à conserver et/ou produire le mot dans son intégrité phonologique.

Ces troubles d'articulation et de parole procèdent de causes différentes mais bien souvent surajoutées. On peut évoquer ici* :

- les malformations anatomo-physiologiques,
- les retards de maturation neuro-motrice,
- l'hypotonie musculaire, affectant la motricité globale mais aussi la motricité fine, tant dans le maintien que dans l'organisation musculaire, sans négliger toute la part impartie au feed-back kinesthésique,

* Rondal J.A., 1985

- les troubles auditifs, pouvant être d'origine centrale, mais le plus souvent d'ordre transmissionnel et conséquents aux atteintes itératives de l'oreille moyenne.

---- > En réponse à cette problématique, l'utilisation du R.C. se révèle encore plus pertinente. Elle trouve son actualisation dans le cadre de notre travail pluri-hebdomadaire où nous essayons de prendre en compte ces aspects selon deux temps bien identifiés : d'abord la réalisation de ce que nous avons baptisé le "training phonologique", et ensuite celle de l'apprentissage de nouveaux graphèmes, associés aux phonèmes correspondants par médiation phonologique, considérant toutes les caractéristiques articulatoires du phonème en question.

● L'expression "training phonologique" renvoie au même champ sémantique que celui recouvert par le mot "footing", utilisé ici en terme d'entraînement phonologique, voulant reconnaître toute la part des stimulations et mobilisations neuro-musculaires en cause, tant dans l'émission de phonèmes isolés que dans leur co-articulation, faisant forcément intervenir par ailleurs les notions de rythme de la parole.

Chaque séance de travail commence invariablement par cette séquence. L'utilisation du R.C. est effectuée de manière intensive, soutenue. Nous invitons les enfants à "jouer" avec leur voix, dans l'émission de sons isolés ou coarticulés, sollicitant abondamment intensité vocale, prosodie, rythme, interpellant l'actualisation de la parole dans toute sa richesse, sa liberté, en deçà des structures formelles de la langue orale. Le plaisir d'émettre, de jouer avec sa voix, sa mimique, son corps, concerne chaque enfant, même si pour chacun d'entre eux participation et réalisation s'opèrent à des degrés divers.

Nous ne pouvons aborder ici tout en détail, mais nous préciserons néanmoins, qu'au sein de cette plage de créativité offerte par la pratique du R.C., il est important, au regard de la population que nous avons en charge, d'effectuer des aménagements nécessaires. Chaque moment de "training" phonologique comporte une séquentialité précise, tant au cœur de chaque séquence considérée, que dans leur succession : nous abordons et nous "jouons" généralement avec les voyelles, puis les consonnes, nous les associons en syllabes et enfin nous terminons par des comptines faisant en général référence au dernier phonème appris.

Le caractère répétitif de telles séquences offre aux enfants des points de repère immuables qu'ils investissent peu à peu, leur permettant ensuite d'être plus souvent en phase avec l'émission proposée.

Un autre avantage, et non des moindres, permet peu à peu d'accélérer notre émission, réalisant en cela et suscitant chez l'enfant des séquences phonologiques qui ne sont plus réduites à un seul phonème, ni même une seule syllabe, mais bien étendues à la production de plusieurs phonèmes, plusieurs syllabes. Co-articulation ainsi qu'empan musculaire et tensionnel sont alors mobilisés dans l'achèvement de "suites" phonologiques souvent plus longues que celles relevées dans les productions spontanées de l'enfant.

● Ce temps de "training phonologique" est prolongé par un autre temps bien individualisé lui aussi, qui concerne plus spécifiquement tant la mise en place de la médiation phonologique dans le cadre de l'appropriation de la correspondance entre un nouveau graphème et le phonème correspondant que l'aspect articulatoire du phonème concerné, sollicité et produit en isolé d'abord, en association avec d'autres phonèmes ensuite. Concernant un nouveau graphème, donc un nouveau phonème, il est évident que le travail sera mené sur plusieurs séances. L'esprit de la M.V.T. est alors d'une extrême richesse, nous ouvrant un espace conséquent de créativité qui permet de travailler toujours la même caractéristique phonétique mais avec des abords, des supports, des activités variées susceptibles de toujours capter l'attention et l'intérêt si souvent dénoncé comme labile chez l'enfant D.M.

LA MODULARITÉ DU LANGAGE

L'approche voulant réaliser une stimulation spécifique des compétences phonologiques de l'enfant, fût-il porteur d'un handicap mental, trouve sa légitimité au sein de la linguistique théorique et plus précisément de la conception modulaire du langage telle que définie par Chomsky.

*1981

*1992 et 1993

Cette distinction, reprise et développée par Rondal* différencie les aspects conceptuels du langage (lexique - sémantique - pragmatique) des aspects computationnels (phonologie - grammaire). Rondal écrit que "le terme "computationnel" signifie que les représentations de la phonologie et de la grammaire font l'objet d'opérations de calcul lors de la génération ou du traitement des énoncés, alors que les aspects lexicaux, sémantiques et pragmatiques seraient plus "statiques". Une autre caractéristique de cette distinction computationnel/conceptuel est que les aspects conceptuels sont envisagés comme entretenant des relations étroites avec le fonctionnement cognitif général"... "la phonologie et la grammaire, par contre, sont considérées comme largement indépendantes du fonctionnement cognitif, bien qu'elles soient en interaction avec les aspects conceptuels". Par ailleurs, diverses études et observations récentes attestent du fait que "les diverses composantes du système linguistique sont indépendantes les unes des autres" et qu'il apparaît bien que le développement phonologique ou grammatical s'effectue "de façon largement intrinsèque".

Cette analyse modulaire du langage pose le postulat de l'autonomie de la phonologie et de la grammaire. Il est alors légitime de penser pouvoir travailler ces aspects en eux-mêmes et selon les caractéristiques qui sont les leurs*.

* Rondal J.A., 1993

Dans cette perspective, l'approche verbo-tonaliste nous semble une fois encore apporter un champ d'action optimal permettant de travailler la phonologie en elle-même.

DONNÉES QUALITATIVES

Le travail décrit s'appuie sur une dynamique de groupe, avec tous les aspects positifs "classiques" dont il ne sera pas question ici. Ce contexte, lié à la notion d'empathie, si forte au sein de la pratique verbo-tonaliste, amène les enfants au jeu de la reproduction, production, interaction, sans jamais les contraindre. Tous, à des degrés divers, selon leurs difficultés propres en terme d'identification syndromique, auront cheminé, investi, construit. Cette évolution, inscrite toujours dans une dimension ludique, a permis de travailler souvent la même notion, avec l'espace dévolu aux répétitions incontournables dans le cadre de la D.M., mais avec un support matériel varié, diversifié, tel que ballons, cerceaux, plateau de semoule pour le graphisme phonétique, petits trains, escaliers, touches de piano, serviettes et pinces à linge, balai, boules de cotillon, ficelles, etc... L'intérêt toujours maintenu, le respect et l'attente confiante d'un "plus tard" propice à chaque enfant en terme de production, jouant sur l'engrammation présente, active à sa manière, permettent au sein de cette approche d'aménager la dimension d'opposition et/ou de latence si fréquemment identifiées, notamment chez les enfants trisomiques 21.

Pour témoin, cette petite fille, trisomique 21, timorée dans son interaction, confinée à un quasi mutisme, pour laquelle il était inenvisageable de travailler l'articulation et la parole, pourtant si déficitaires au regard des maigres corpus obtenus, et ce, jamais en répétition. Au terme des deux années considérées, outre la dimension pragmatique étoffée en matière de communication, cette petite fille a enrichi son système phonématique de manière significative, intégrant en particulier le phonème/R/ainsi que des phonèmes constrictifs absents jusqu'alors. Les co-articulations se sont aménagées également, tout ceci en l'absence d'un travail classique en la matière, travail qu'il n'aurait pas été possible de mener de manière optimale de toute façon. Malgré le contexte initial décrit, elle a perçu,

“monté”, utilisé ou encore “réagi” aux repères macromoteurs, ceci lui permettant de facto une pro ou rétroaction sur ses productions. La conscience phonologique et la segmentation qui l’accompagne sont “opérationnelles” pour tous les sons qui ont été travaillés. Sur le temps, il n’était parfois nécessaire que d’une esquisse gestuelle, simple ancrage permettant la référence à une “culture” commune favorisant l’émergence attendue.

La compétence en lecture s’est effectuée en synergie, avec la première année l’appropriation des graphies vocaliques principales : a, i, o, u, é, ou, auxquelles ont été associées, en syllabes directes puis indirectes, les graphies consonantiques : m, f, r, p, l, s, t. Tout ceci selon les deux modalités, la première de déchiffrage, la seconde d’écriture, au moyen de lettres mobiles, mettant en jeu le transcodage du graphème au phonème (et inversement), sur le jeu de syllabes directes ou indirectes.

La précision de la présence d’une lettre muette, codée au crayon à papier, a permis de respecter la prise d’indices en matière de lexique orthographique lorsque nous avons terminé l’année par le déchiffrage d’unités sémantiques correspondant à un mot, tel que : poupée, lit, tomate, parasol, etc...

La deuxième année a dû voir un réaménagement relatif à la modification du groupe. Néanmoins, la progression a permis d’intégrer, outre la voyelle e, de nouvelles graphies consonantiques ainsi que les déterminants : un, une, le, la.

L’élargissement du stock lexical, travaillé en lecture/écriture a été proportionnel et représenté par deux catégories linguistiques principales : verbes et substantifs. Pour certains enfants émergeait de manière très nette une certaine procédure d’adressage alors que d’autres poursuivaient sur celle d’assemblage.

C’est tout naturellement que la suite s’est orientée vers de courts énoncés, sous-tendus par un travail parallèle effectué en langage au niveau de la structure sémantique profonde et de la catégorisation linguistique.

Il n’est pas possible de communiquer ici des données chiffrées, issues en général d’un travail de recherche. S’agissant d’une expérience clinique, cette dernière reste difficile à restituer dans le foisonnement qui est le sien en matière de remarques et constatations multidirectionnelles. Cependant, la gageure étant celle d’apprendre à lire sans attendre aux enfants D.M., il faut pouvoir se doter d’une approche prenant en compte leurs difficultés intrinsèques. En cela, l’approche scolaire traditionnelle apparaît par trop étroite et réductrice. N’attendons pas par ailleurs l’avènement de pré-requis en les travaillant pour eux-mêmes, mais intégrons-les dans notre ambition et projet d’accession au langage écrit dans toute la dimension qu’il requiert.

Pour cela, considérons que ce n’est pas seulement la bouche qui parle et l’oreille qui entend, mais bien le corps tout entier qui doit être envisagé comme émetteur et récepteur.

CONCLUSION

Cependant, et il s’agira ici de notre conclusion, le fait de travailler avec des enfants D.M. d’une part, dans le cadre d’une activité bien identifiée qui est celle de la lecture d’autre part, imprime à notre pratique verbo-tonaliste une dimension particulière que les esprits puristes voudront bien sinon comprendre, au moins pardonner. Nous nous adressons à une populations d’enfants D.M. qui ont une dynamique, une capacité d’adaptation et d’attention, une prise d’indices, des possibilités psychomotrices, des temps de latence, etc... bien spécifiques et forcément différents de ceux que l’on peut observer chez des enfants ordinaires... fussent-ils sourds.

La M.V.T. en général, le R.C. en particulier nous permettent et nous apprennent* de multiples choses en nous offrant, de par leur philosophie et leur approche, un espace merveilleux. Nous tentons de conférer au maximum un caractère résolument ludique à tout ce que nous proposons : il s'agit d'apprendre oui, mais d'apprendre en jouant, toujours.

Quand bien même la population considérée ainsi que le cadre représenté par l'appropriation de la lecture sont différents de ceux normalement pris en compte dans la M.V.T., l'approche qui en émane imprime à notre exercice professionnel une "tonalité" bien particulière. C'est elle qui va permettre de rassembler sans les opposer, mais au contraire en les faisant interagir, les bénéfices issus tant de notre expérience clinique que de notre appropriation théorique et variée, offrant ainsi un vaste champ à notre liberté et créativité professionnelle pour le plus grand bénéfice, nous l'espérons, des enfants dont nous avons la charge.

BIBLIOGRAPHIE

- ALEGRIA J. (1995). Evaluation, remédiation et théorie : le cas de la lecture. *Glossa* 46 et 47, 52-62.
- CHOMSKY N. (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht : Foris.
- FAYASSE M., COMBLAIN A., RONDAL J. A. (1992). Compréhension et production des prépositions spatiales topologiques et projectives chez les sujets handicapés mentaux modérés. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 2, 91-116.
- LE CALVEZ V. (1991). Pour un accès au sens à l'aide des stimulations rythmiques corporelles. *Suvag*, 4/1-2, 77-89.
- LE CALVEZ V. (1992). Les stimulations rythmiques corporelles. *Le courrier de Suresnes*, 58, 51-56.
- MOUSTY P. (1995). Illustration d'une démarche cognitive dans l'évaluation diagnostique des troubles de la lecture et de l'écriture. *Glossa* 46 et 47, 82-91.
- RONDAL J. A. (1985). *Langage et communication chez les handicapés mentaux*. Liège : Mardaga, 316 pp.
- RONDAL J. A. (1993). La modularité du langage. Aperçu théorique, données et implications. *Rééducation orthophonique*, 173, 61-75.
- RONDAL J. A. (1995). Spécificité syndromique langagière dans le retard mental. *Rééducation orthophonique*, 184, 359-377.
- SPRENGER-CHAROLLES L., LACERT P., BECHENNEC D. (1995). La médiation phonologique : au cœur de l'acquisition et des difficultés de lecture/écriture. *Glossa* 49, 4-16.

BIBLIOGRAPHIE COMPLEMENTAIRE

- ADAMEC B., BROZOVIC C., PINTAR V. (1996). Situations rythmiques par le mouvement. Institut phonétique de l'Université de Zagreb.
- GOSPODNETIC Y., WUILMART C. (1968). La tension articulaire et son corrélat acoustique. R.P.A. 9, Mons - Belgique.
- GUBERINA Petar (1970). Phonetics rythmes in verbo-tonal system. R.P.A. 1, Mons - Belgique.
- PINTAR V. (1982). Stimulations par le mouvement dans le système verbo-tonal. *Bulletin de liaison des Praticiens de la Méthode Verbo-tonale* n°8.
- RENARD R. (1971) Sur le recours à la tension en phonétique correctrice (1971). R.P.A. 17, Mons - Belgique.
- JOUSSE M. (1974). *L'anthropologie du geste*. Paris : Ed. Gallimard.