

2021

Le Système du Cued Speech et sa Pratique

Sauf indication contraire, les chapitres ont été préparés par une équipe d'auteurs :

Ewa Domagała-Zyśk, Simone Becucci, Sophie De Bock, Aleksandra Borowicz, Cristina Ceccarelli, Ines De Corte, Andre Ebouaney, Enrico Dolza, Renata Kołodziejczyk, Gemma Loi, Anna Ochmann, Wenancjusz Ochmann, Kazimiera Krakowiak

Partenaires du projet :

- **Université catholique Jean-Paul II de Lublin** : Aleksandra Borowicz, Ewa Domagała-Zyśk, Renata Kołodziejczyk, Kazimiera Krakowiak
- **Association pour la Langue française Parlée Complétée Belgique** : Sophie De Bock
- **Istituto dei Sordi di Torino** : Simone Becucci, Andre Ebouaney, Enrico Dolza, Gemma Loi
- **Logopsycom** : Inès De Corte
- **ARTeria** : Anna Ochmann, Wenancjusz Ochmann
- **EuphoriaNET** : Cristina Ceccarelli

Révision par Dr. Agnieszka Dłużniewska - Université Maria Grzegorzewska, Pologne

ISBN: 9788894150360

Citation :

De Bock, S., Domagała-Zyśk, E., Kołodziejczyk, R., Krakowiak, K., Borowicz, A., De Corte, I., Becucci, S., Ebouaney, A., Dolza, E., Loi, G., Ochmann, A., Ochmann, W. and Ceccarelli, C. (2021). Le Système du Cued Speech et sa Pratique. Bruxelles.

Table des matières



01



La perception de la parole chez les personnes sourdes et malentendantes.



02



La théorie du Cued Speech

2.1. Petit historique du Cued Speech

2.2. Les adaptations du Cued Speech

2.3. Le Cued Speech et autres méthodes de communication avec les personnes sourdes et malentendantes



03



Les avantages du Cued Speech

3.1. Les avantages du Cued Speech avec les personnes sourdes et malentendantes

3.2. Le Cued Speech dans l'éducation inclusive

3.3. Le Cued Speech pour les personnes ayant des besoins éducatifs spécifiques



04



Bonnes pratiques et études de cas

Introduction

La population des personnes atteintes de déficience auditive est extrêmement diverse et il est difficile d'estimer le nombre exact de personnes qui se disent sourdes, devenues sourdes ou malentendantes. L'OMS estime qu'il pourrait y avoir jusqu'à 466 millions de personnes (dont 34 millions d'enfants) dans le monde ayant besoin de services de réadaptation pour leur déficience auditive. Les préoccupations des personnes sourdes et malentendantes ne sont pas marginales. Prévenir leur exclusion sociale et créer des communautés de communication est aujourd'hui une tâche prioritaire.

Les élèves sourds et malentendants peuvent aujourd'hui recevoir une éducation de bonne qualité non seulement dans des établissements spécialisés, mais aussi dans des établissements d'enseignement intégrés et ordinaires (inclusifs). Les enseignants, thérapeutes et autres spécialistes travaillant avec des personnes sourdes et malentendantes ont besoin de soutien pour apprendre des techniques de communication innovantes afin de répondre aux besoins individuels de leurs élèves.

Le projet Cued Speech Europa vise à promouvoir le Cued Speech, qui soutient le développement auditif et linguistique dans les langues nationales phoniques. La méthode a été adaptée à une soixantaine de langues, mais ce projet se concentre sur trois d'entre elles : Le français (LfPC - Langue française Parlée Complétée), l'italien (Parola Italiana Totalmente Accessibile) et le polonais (fonogesty). Le Cued Speech (CS) est un système très simple conçu pour aider les personnes sourdes qui, malgré une rééducation précoce, ont des difficultés à accéder à la langue. Elle leur permet de communiquer avec d'autres sourds et malentendants et avec des entendants, ainsi qu'avec leurs parents, amis, thérapeutes, logopèdes/orthophonistes et enseignants, de manière accessible et précise.

En tant qu'auteurs de ce livre, nous espérons qu'il constituera une source informative et précieuse pour tous les lecteurs intéressés par l'éducation et le soutien aux personnes sourdes et malentendantes, à leurs familles et aux autres communautés.

Chapitre 1 :

La perception de la parole chez les personnes sourdes et malentendantes.

Écrit par Kazimiera Krakowiak

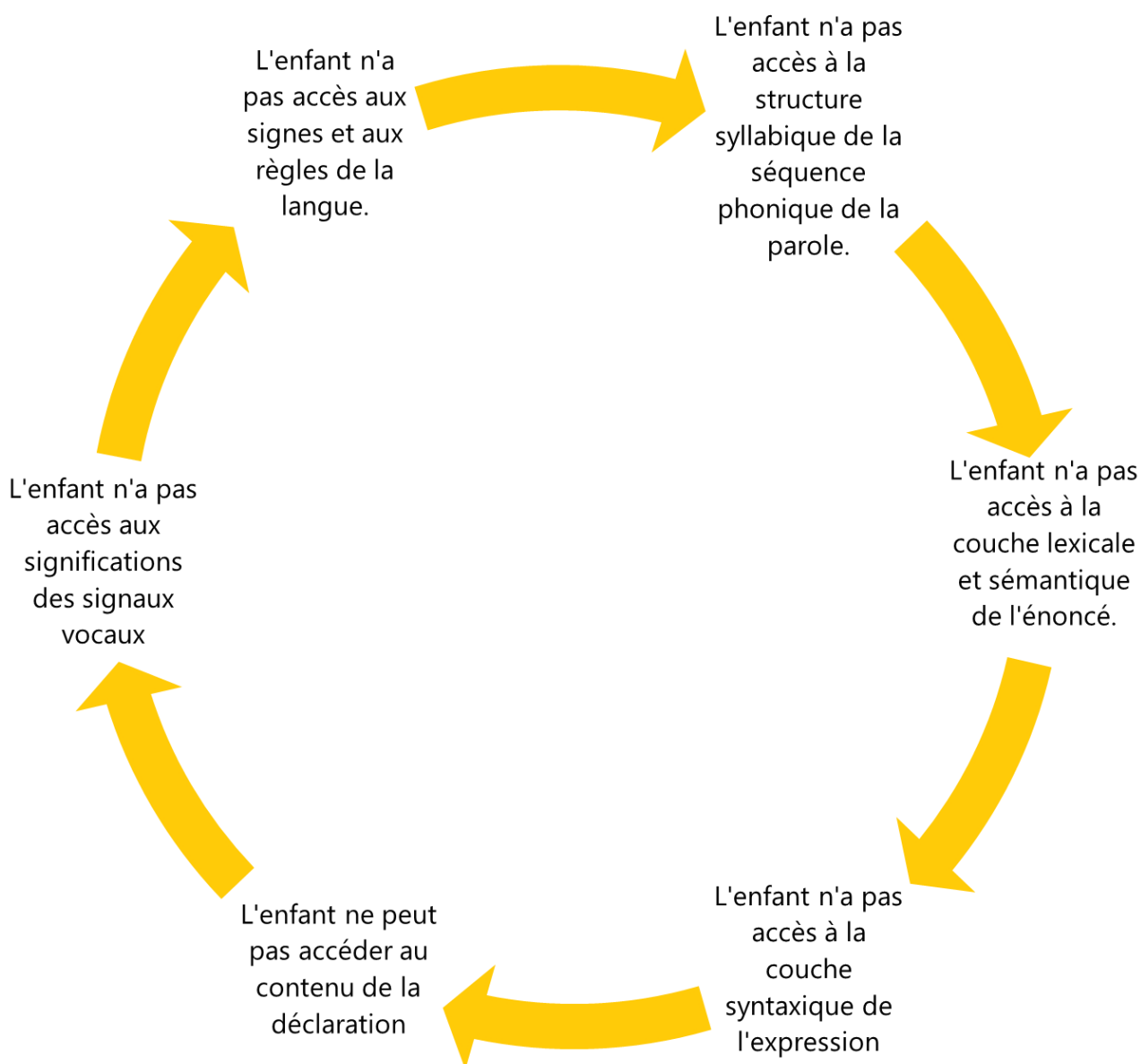
Pour comprendre le concept du Cued Speech, il faut comprendre la nature du langage et l'acquisition de la parole chez les enfants. L'acquisition du langage phonétique nécessite l'activité intégrée de tous les sens de l'enfant, en particulier ceux impliqués dans la perception et la production de sons articulés, à savoir l'ouïe, la vision, le toucher et la perception des vibrations.

Apprendre à parler requiert également l'activité des organes articulatoires, l'autocontrôle auditif et l'autocontrôle de la respiration, de la phonation et de l'articulation, ainsi que de la résonance qui amplifie le son de la voix. Mais surtout, l'acquisition du langage, l'apprentissage de la compréhension et de la parole nécessitent une activité mentale, qui consiste à apprendre le sens et à l'attribuer aux signes linguistiques. Les signes linguistiques, quant à eux, ont une propriété particulière : ils sont tous (et ils sont nombreux) composés de dizaines d'éléments sonores qui sont produits selon un schéma strictement défini appelé phonème. Les phonèmes peuvent être combinés en syllabes, qui sont des éléments des morphèmes et des mots. Les mots sont reliés entre eux selon les règles de la syntaxe et de l'inflection, formant ainsi des phrases.

Mais surtout, l'acquisition du langage doit se faire dans un environnement oral, de préférence dans la famille, où les parents et les autres personnes proches de l'enfant lui parlent constamment, lui racontent tout ce qui se passe dans son environnement et tout ce qui est important et intéressant pour lui.

L'acquisition du langage consiste donc, d'une part, en la capacité de distinguer et de reconnaître des sons et des syllabes dans un flux rapide de paroles et d'attribuer des significations aux mots et aux phrases constitués de ces sons et syllabes. D'autre part, il s'agit de l'apprentissage de la production d'un discours composé de phrases constituées de mots, lesquels sont constitués de sons combinés en syllabes. La capacité d'acquérir une langue est une caractéristique innée de l'être humain, et la première langue de l'enfant (langue maternelle, langue natale) est acquise, c'est-à-dire qu'elle est apprise au cours d'une interaction constante entre l'enfant et les personnes qui l'entourent.

La déficience auditive ne prive pas un enfant de sa capacité à apprendre une langue, mais elle rend le processus d'acquisition du langage très difficile. De nombreux enfants atteints de déficience auditive profonde apprennent à parler et à acquérir le langage au prix de grands efforts, malgré l'utilisation de prothèses bien adaptées (appareils auditifs ou implants cochléaires). Ils ont des difficultés à distinguer les sons et les syllabes et, par conséquent, à reconnaître les mots et à comprendre les phrases. Ils entendent les sons de la parole comme incomplets et déformés. Dans cette situation, l'acquisition du langage exige beaucoup d'efforts, de discipline, de régularité et de patience, tant de la part de l'enfant et de ses parents que de l'orthophoniste/logopède. De plus, il est important de réaliser que l'apprentissage d'une langue dans des conditions qui ne sont pas naturelles entraîne une multitude de troubles du langage. En particulier, il ne permet pas de comprendre pleinement le sens des mots et la structure des phrases (cf. fig 1).



De nombreux parents et professionnels, en particulier les logopèdes/orthophonistes, se demandent comment aider un enfant atteint d'une déficience auditive profonde à apprendre à parler librement, sans trop d'efforts, en parlant aux personnes les plus proches de lui au cours des activités quotidiennes, des jeux et des promenades, tout en apprenant à connaître son environnement immédiat et plus lointain. Comment faire en sorte que l'enfant n'ait pas à apprendre chaque mot et chaque forme séparément, en s'exerçant laborieusement sur les différents sons, mais qu'il acquière la langue directement auprès de ses proches, de manière spontanée, comme le font les enfants entendants, en fonction de la dynamique de maturation du cerveau et des étapes de développement de l'esprit de l'enfant ? Que peut-on faire pour que la réhabilitation de l'enfant ne soit pas excessivement lourde et exigeante en travail ? Nous ne parlons pas ici d'une absence de travail acharné, mais plutôt de la création de conditions favorables à un développement intégral.

Il est bien connu que la langue est aussi nécessaire au développement mental que l'air, l'eau et la nourriture le sont à la vie. Il est également connu qu'une éducation dans des conditions de coercition constante a un impact très négatif sur la personnalité de l'enfant. Il arrive souvent que les personnes qui ont été contraintes de parler dans leur enfance souffrent plus tard de logophobie, une répulsion névrotique à parler (cf. fig. 2).

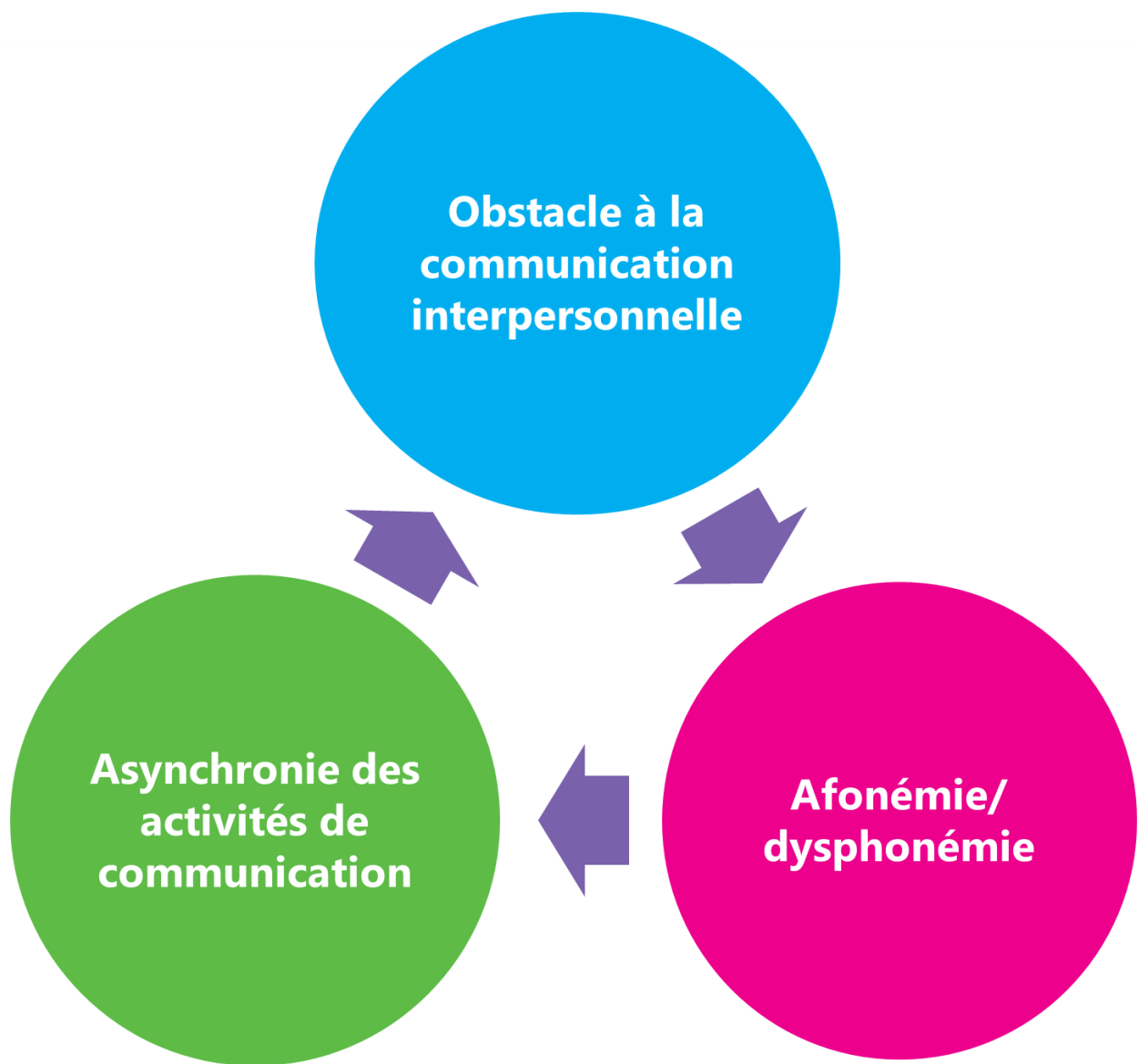


Il ne fait aucun doute que pour qu'un enfant apprenne à parler, il doit pouvoir entendre le mieux possible, d'où la nécessité des appareils auditifs ou des implants cochléaires. Malheureusement, un grand nombre d'enfants malentendants n'acquièrent pas d'eux-mêmes le langage auditif, même lorsqu'on leur fournit d'excellentes prothèses : appareils auditifs ou implants cochléaires et dispositifs de transmission sans fil. L'utilisation de prothèses auditives est nécessaire mais pas suffisante.

Pour parler, il ne suffit pas de mieux entendre, il faut aussi être capable d'écouter et de comprendre parfaitement les mots. Alors pourquoi est-il fréquent qu'un enfant appareillé puisse entendre les sons environnants et la voix humaine, mais ne puisse pas percevoir, comprendre ou se souvenir des mots ? Pourquoi est-il difficile pour eux d'apprendre à écouter et à reconnaître les mots ?

La raison de ce phénomène est l'incapacité à distinguer et à reconnaître les sons qui ont une valeur linguistique - voyelles et consonnes - qui composent les syllabes, se succédant dans un flux de parole rapide. Les sons de la parole (voyelles et consonnes) apparaissent et fonctionnent en combinaison avec d'autres sons de la parole dans les syllabes qui composent les mots. **Pour apprendre à parler et acquérir une langue, il faut être capable d'entendre et de distinguer parfaitement les voyelles et les consonnes dans les syllabes.**

Les enfants entendants naissent avec une sensibilité sensorielle aux sons et une capacité mentale d'écoute catégorielle qui leur permet de distinguer les sons de toutes les langues humaines. Des recherches ont montré que dès le quatrième jour, les nouveau-nés peuvent parfaitement distinguer les sons articulés des autres sons et les sons individuels les uns des autres. Cette capacité est à la base du développement spontané de la parole et de l'acquisition du langage. Elle permet à l'enfant d'apprendre à reconnaître le son, à comprendre le sens des mots et à les prononcer correctement. Lorsqu'il apprend à prononcer des mots, l'enfant contrôle avec ses oreilles les similitudes et les différences entre sa propre prononciation et celle des autres. Il utilise sa mémoire motrice des mouvements des organes de la parole et le sens de leur position, c'est-à-dire le sens de la tension musculaire de ces organes, dans l'articulation des différents sons. La capacité à distinguer les sons est appelée audition phonémique. Elle permet de distinguer tous les mots les uns des autres, même ceux qui diffèrent par une caractéristique phonémique très subtile, par exemple pas-bat, fa-sa, vide-vite. Une absence totale de cette capacité est appelée aphonémie, tandis qu'une déficience de l'audition phonémique est appelée dysphonémie (fig.3).



Un enfant malentendant a la capacité mentale d'acquérir le langage. Son cerveau est prêt à reconnaître et à comprendre les mots, et ses organes de la parole sont prêts à parler. Cependant, l'organe de l'audition ne reçoit pas suffisamment de sensations pour distinguer les sons. En cas de dysphonie modérée, il est possible de développer une écoute visuelle appelée "lecture labiale", mais dans le cas des atteintes les plus profondes du système auditif, l'aide d'une prothèse ne suffit souvent pas à créer des impressions auditives suffisantes pour garantir une reconnaissance précise des phonèmes.

Il est donc nécessaire d'utiliser une aide supplémentaire qui facilite la différenciation des phonèmes en utilisant le sens de la vue ainsi que le sens et la mémoire du mouvement. Il est important que ce support n'interfère pas avec l'écoute, ne déforme pas la parole et facilite l'activité naturelle du cerveau.

Il est également important que ce support puisse être utilisé facilement dans toutes les situations de la vie, à la maison, dans la rue, dans les lieux publics, et à l'école. Le Cued Speech peut apporter ce soutien.

Le Cued Speech consiste en des mouvements discrets de la main qui accompagnent un discours audible et clair. Ces mouvements ont été spécialement mis au point pour aider à distinguer et à reconnaître les sons dans un flux de parole rapide. Le guidage vocal aide l'enfant à surmonter la dysphonémie, voire l'aphonémie, à acquérir le langage et à apprendre à parler.

Les parents et d'autres personnes peuvent apprendre à coder en quelques jours et sans grand effort, puis parler constamment à l'enfant, en complétant la parole par des clés.

Chapitre 2 :

La théorie du Cued Speech

👉 2.1. Petit historique du Cued Speech

Le Cued Speech est un système de communication pour personnes sourdes et malentendantes, élaboré par le Dr R. Orin Cornett en 1966 aux États-Unis. Après plusieurs années d'enseignement de la physique, des mathématiques et de l'électronique en milieu universitaire, Cornett est devenu directeur de l'enseignement supérieur au Bureau américain de l'éducation, où il a été surpris d'apprendre que les étudiants sourds et malentendants avaient des compétences en lecture inférieures à celles de leurs pairs entendants.

Il avait toujours supposé que les personnes sourdes devaient être de bons lecteurs, car la langue écrite leur était sûrement plus accessible que la langue parlée. Son explication de ce faible niveau d'alphabétisation était que l'acquisition des compétences linguistiques commençait par l'oralité et non par l'alphabétisation, ce qui rendait difficile l'apprentissage d'une langue pour les enfants sourds et malentendants.

Sachant que de nombreux enfants sourds et malentendants sont nés dans des familles entendantes, la transmission des compétences linguistiques et communicationnelles pose donc un défi majeur pour les parents d'enfants sourds.



"Quelques mois d'étude m'ont convaincu que la cause sous-jacente de leur difficulté à lire était l'absence de tout moyen raisonnable d'apprendre la langue parlée, sans laquelle ils ne pouvaient pas utiliser la parole pour communiquer, devenir de bons lecteurs labiaux ou apprendre à lire."

Dr. R. Orin Cornett

L'apprentissage insuffisant de la langue parlée a également entraîné une difficulté supplémentaire à lire sur les lèvres, ce qui est essentiel pour les personnes sourdes. Ces observations ont conduit le Dr Cornett à mettre au point un système destiné à faciliter l'acquisition du langage chez ces enfants sourds ou malentendants en représentant visuellement les sons à l'aide des lèvres et de la main.

Il a commencé par définir l'objectif principal de ce système : rendre le langage parlé accessible visuellement aux personnes souffrant de troubles de l'audition, comme il l'est déjà auditivement pour les personnes entendantes.

Ses recherches ont montré que le développement d'un système d'épellation digitale avait déjà été tenté et n'était pas efficace en raison de sa complexité et de sa lenteur par rapport à la parole. Sa solution a été d'utiliser des "clés", c'est-à-dire qu'il a décidé de regrouper les consonnes dans 8 configurations de mains en fonction du contraste visuel et de la fréquence d'apparition.

Il a également regroupé les voyelles dans quatre positions autour des lèvres. Le Cued Speech est un "système phonémique", c'est-à-dire qu'il est basé sur les phonèmes (les plus petites unités de son), ce qui conduit à un niveau de précision plus élevé et à une adaptation plus facile dans d'autres langues. Cornett a combiné les mouvements des mains avec ceux des lèvres, ce qui a permis une meilleure synchronisation et un débit plus naturel.

Afin de prouver l'efficacité du système, il a effectué des tests auprès de familles d'enfants sourds, en commençant par la famille Henegar en 1966. Les parents ont appris le système et l'ont utilisé avec leur fille Leah, qui l'a appris en un mois par simple observation de ses parents. Ses quatre frères et sœurs ont également appris à coder par observation et ont utilisé le système pour parler à leur sœur. Une étude menée en 1982 par Gaye Nicholls pour son mémoire à l'université McGill a montré que le Cued Speech améliorerait non seulement la réception du langage, mais aussi la perception auditive et la lecture labiale.

Après son succès, le Dr Cornett a partagé ses découvertes dans des articles, des documents, des séminaires et des conventions. Alors que des personnes du monde entier découvraient son invention, Cornett s'est rendu compte que d'autres langues auraient également besoin de leurs propres adaptations. Il a donc participé à son adaptation à une soixantaine de langues avec le soutien de locuteurs natifs et de linguistes, en suivant une méthodologie précise. Son objectif principal était que toutes les nouvelles adaptations soient aussi efficaces que le Cued Speech américain, tout en mettant l'accent sur la compatibilité, afin de favoriser le bilinguisme.

2.2. Les adaptations du Cued Speech

2.2.1. L'adaptation française

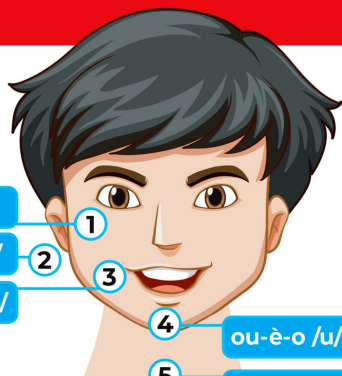
La "Langue française Parlée Complétée (LPC ou LfPC) - voir page 12, Charte de l'ALPC Belgique - la version française du Cued Speech (Cornett, 1967) - est un système de communication basé sur les phonèmes (éléments sonores distinctifs du langage parlé). Il combine l'information visuelle provenant de la lecture labiale à des informations provenant de la main dans différentes positions sur et autour du visage et fournit des informations précises à propos des syllabes et les phonèmes de la langue parlée.

Ce système est constitué d'une série de configurations de la main qui, combinées aux mouvements des lèvres, permettent l'identification des phonèmes, tout comme les coordonnées alphanumériques permettent de localiser un point spécifique sur une carte. Dans la langue française de Belgique, il existe 36 phonèmes, dont 17 sont dits consonantiques car ils représentent les phonèmes consonnes de l'alphabet. 16 phonèmes font intervenir les 6 voyelles et 3 sont intermédiaires (semi-consonantiques/semi-vocaliques).

Ce code manuel utilise huit configurations de la main représentant les consonnes et semi-consonnes de la langue française. Ces configurations de la main sont positionnées à cinq endroits différents sur et autour du visage (1 : pommette, 2 : côté, 3 : bouche, 4 : menton, 5 : cou) pour former des "clés". Elle sont aussi utilisées pour indiquer les voyelles et leurs combinaisons. Les mouvements des mains doivent être parfaitement synchronisés avec les mouvements naturels de la bouche pendant la parole, afin de pouvoir différencier visuellement les phonèmes de la langue parlée (lecture labiale). La position "pommette" n'existe pas dans la version originale du Cued Speech.

Il n'y a pas de diphtongues en français (deux voyelles consécutives prononcées ensemble comme une seule syllabe). Le système fonctionne de la même manière que pour le Cued Speech, avec des unités CV syllabiques (Consonne-Voyelle). Les règles spécifiques pour les voyelles non précédées de consonnes, et pour les consonnes non suivies d'une voyelle, sont les mêmes ; la position "côté", utilisée pour "a" /a/, "e" /oe/ /ə/ et "au" /o/ en français) est également la position neutre pour la signalisation des consonnes isolées ou suivie d'un "e" muet. En français, certains phonèmes identiques sont soit courts soit longs, mais le même emplacement est utilisé pour les coder, en restant juste plus longtemps pour marquer le phonème long.

CSE Charte pour la langue française de Belgique



- 1 eu-in /ø/-/ĕ/
- 2 au-e-a /o/-/ə/-/a/
- 3 an-i-on /ä/-/i/-/ɔ/
- 4 ou-è-o /u/-/ɔ/-/ɔ/
- 5 un-é-u /œ/-/e/-/y/

n°1	f /f/ t /t/ m /m/	n°5	d /d/ p /p/ j /ʒ/
n°2	s /s/ r /ʁ/	n°6	k /k/ v /v/ z /z/
n°3	g /g/	n°7	b /b/ n /n/
n°4	w /w/ l /l/ ch /ʃ/ gn /ɲ/	n°8	y /j/ ng /ŋ/

Emplacement 2, à côté du visage: aussi utilisé pour indiquer une "consonne" non suivie d'une "voyelle".
Configuration de la main n°1: également utilisée pour indiquer une "voyelle" non précédée d'une "consonne".



La main ouverte utilisée pour coder /m/, /t/, /f/ est aussi la forme neutre utilisée pour coder les voyelles isolées (sans consonne précédente). Ceci à l'exception du "h" qui, en français, est une lettre muette.

Le locuteur tient une main près de sa bouche pendant qu'il parle, de sorte que l'auditeur puisse voir les mouvements des lèvres et des mains simultanément. Les consonnes et les voyelles ont été groupées en ensembles indépendants de deux, trois ou quatre éléments. Chaque ensemble a sa place autour du visage (pour les voyelles) ou sa configuration spécifique de la main (pour les consonnes).

Le système est conçu de manière à fournir un complément naturel à la lecture labiale.

Les formes de la main et les positions autour du visage ont été attribuées aux groupes de consonnes ou de voyelles de manière que les éléments, partageant une forme de la main ou un emplacement spécifique autour du visage soient totalement distincts pour la lecture labiale, et que les éléments difficiles à distinguer sur les lèvres appartiennent à des groupes différents.

Par exemple, /p/, /b/, /m/, qui se ressemblent sur les lèvres, sont attribués à des configurations de la main différentes.

Ce qui est intéressant, c'est que les leçons de latin peuvent également être codées en LfPC.

La LfPC a des formes légèrement différentes selon les pays.
Étant donné que nous utilisons la même langue, le français, l'histoire du French Cued Speech dans nos trois pays est très interdépendante.



La Suisse : Une brève histoire

1971 : Le Cued Speech est adapté pour la première fois au français en Suisse. Denis Mermod, pasteur à Genève, et le Dr R. Orin Cornett adaptent le Cued Speech aux phonèmes de la langue française et l'intitulent initialement "Langage Complété Cornett" (LCC). Son nom a plus tard été changé en "Langage Parlé Complété" (LPC). Lorsqu'il est présenté à une assemblée de professionnels de la surdité à Lausanne en 1973, ceux-ci décident que la méthode est inutilisable car aucun parent n'acceptera jamais de l'apprendre et de l'utiliser.

1982 : des parents francophones s'y intéressent néanmoins, l'apprennent et l'introduisent avec succès en Suisse pour faciliter l'intégration de leurs enfants sourds dans des classes d'entendants.

1983 : l'Association pour les Langues Parlées Complétées (ALPC) est créée dans le but de promouvoir la formation, la pratique et la diffusion du code LPC en Suisse. Des élèves sourds sont intégrés avec l'aide du LPC.

1994 : Le codage-interprétation en classe est reconnu et financé, la formation de codeuses/codeurs-interprètes (C-I) est mise en place et les élèves sourds sont intégrés avec le soutien du LPC, en Suisse francophone.



La France : Une brève histoire

L'initiative de son développement a été prise par les parents d'enfants sourds. Dès son arrivée en France, l'utilisation de la LPC s'est répandue dans tout le pays et a été largement reprise par les familles d'enfants sourds, les professionnels et les centres spécialisés.

1972 : René Dissoubray (INJS Paris - Institut National de Jeunes Sourds de Paris) découvre le Cued Speech grâce à un article publié dans la revue "Hearing" du RNID (Royal National Institute for the Deaf, UK). Il le traduit et le publie dans la Revue générale de l'Enseignement des Déficients Auditifs. Mme June Dixon (UK) lit cette traduction et l'informe de l'existence d'une version française du Cued Speech, le mettant en contact avec le pasteur Mermod.

1977 : La famille Jones, qui avait utilisé le CS avec sa fille sourde Stasie aux Etats-Unis, s'installe en France. Ils se sont tout de suite intéressés à la version française qui permettrait à leur fille de suivre les cours en français. Le succès de leur enfant a enthousiasmé la famille Spinetta et d'autres qui ont également adopté cette communication avec leurs enfants sourds.

1980 : Les familles Jones et Spinetta fondent l'"Association pour la promotion et le développement du Langage Complété Cornett "

1983 : Le nom "Langage Complété Cornett" est changé en "Langage Parlé Complété" (LPC), puis en "Langue française Parlée Complétée" (LPC ou LfPC). L'ALCC est ensuite devenue l'ALPC, qui est toujours actuellement connue sous le nom d'Association nationale pour la Langue française Parlée Complétée. Actuellement, les acronymes les plus utilisés sont LfPC, LPC ou code LPC, soulignant le fait que ce système est entièrement basé sur la langue française. De nombreuses associations locales ont vu le jour dans toute la France, ainsi que l'Association nationale des codeurs LfPC (ANCO).

2005 : la licence de codeur voit le jour à Paris et à Lyon.



Belgium: Une brève histoire

1980 : Catherine Hage, la première logopède (aussi appelé logopédiste en Suisse, orthophoniste en France) utilisatrice du code LPC en Belgique, participe à un week-end d'étude en France et ramène en Belgique les cassettes des cours de CS de M. Dissoubray. Au même moment, le Dr Olivier Périer et son équipe de thérapeutes du Centre Comprendre et Parler puis de l'Ecole Intégrée à Bruxelles s'y intéressaient déjà et l'utilisèrent eux aussi.

Son succès dans la pratique et les nombreux résultats obtenus dans le cadre des recherches menées notamment par Jesus Alegria et Jacqueline Leybaert au Laboratoire de Cognition, Langage et Développement (LCLD) de l'Université libre de Bruxelles, ont amené d'autres acteurs de ce domaine à l'utiliser progressivement, parfois en parallèle avec le français signé ou la Langue des Signes Francophone de Belgique (LSFB).

1984 : L'association belge "Langage Parlé Complété Belgique" (LPC Belgique), qui a pour buts principaux le développement et la promotion de la LPC, est née de l'alliance entre quelques parents d'enfants sourds et des professionnels travaillant dans le domaine de la surdité. Au départ, elle était considérée comme la "petite sœur" de l'ALPC France. Par la suite, elle a pris le nom d'Association pour la Langue française Parlée Complétée Belgique (ALPC Belgique). Il n'y a pas d'association pour les autres langues nationales belges (allemand et néerlandais) même si l'adaptation du Cued Speech pour la langue néerlandaise (VISI-C) et le Cued Speech lui-même sont utilisés pour faciliter l'accès multilingue (mais sont peu utilisés, tout comme le EdLS de la langue allemande en Suisse). L'ALPC Belgique propose également des formations au Visi-C ou au Cued Speech.

Le système de clés utilisé en Belgique pour coder la langue française est identique à celui utilisé en France et en Suisse, à l'exception d'une semi-consonne que la grande majorité des Belges ne prononce pas de la même façon que les Français et les Suisses.

En Belgique, aucune distinction n'est faite entre les sons [w] /w/ et [ui] /y/. Les Belges prononcent le mot "joint" [w] /w/ de la même manière que "Juin" [ui] /y/. Ils codent le mot "huit" avec la configuration [w] /w/, alors que les Français et les Suisses le codent avec la configuration [ui] /y/, selon leur propre prononciation.

Le code varie parfois d'une région à l'autre en francophonie, en raison de la variété des différents accents que l'on peut trouver. En Belgique, un codeur LPC peut être appelé "codeur ou codeuse", ou "translittérateur ou translittératrice".

Brigitte Charlier (membre fondateur de l'Association LPC belge), directrice du Centre Comprendre et Parler de Bruxelles, mentionnait en 2016, lors de la célébration du 50e anniversaire du Cued Speech à Washington (USA) que la Belgique est un pays où l'utilisation de plusieurs langues est courante. Il y a donc moins de "rivalité" avec la langue des signes, qui n'est qu'une langue de plus. Elle a également indiqué que les liens très étroits avec le laboratoire de recherche de l'ULB (Université Libre de Bruxelles) font que la recherche y est exceptionnellement bien soutenue.



2.2.2. Adaptation italienne

Le Cued Speech italien, P.I.T.A. (Parola Italiana Totalmente Accessibile - Parole Italienne Totalement Accessible) a été adaptée par le Dr. R. Orin Cornet avec la collaboration de Lucio Rossi. Le Cued Speech est utilisé principalement pour les langues présentant des ambiguïtés de lecture labiale plus élevées (comme les langues anglophones ou francophones - Massoni, Marogna, 2004).

Ce n'est pas le cas de la langue italienne, c'est pourquoi la littérature sur l'adaptation italienne est peu abondante. Néanmoins, depuis les années 60, des experts italiens ont développé des approches et des méthodes utilisant des gestes et des positions des mains pour faciliter la compréhension et l'expression orale des personnes sourdes.

Ces méthodes ont été mises en œuvre et développées principalement dans les domaines clinique, éducatif et universitaire. Outre l'épellation digitale ou la dactylologie, la méthode verbotonale de Petar Guberina (directeur du laboratoire de phonétique de l'université de Zagreb), les méthodes connectées telles que la transcription phonétique d'Aldo V. Gladic et la méthode de rééducation stimulante créative de Zora Drezancich, sont les plus pertinentes.

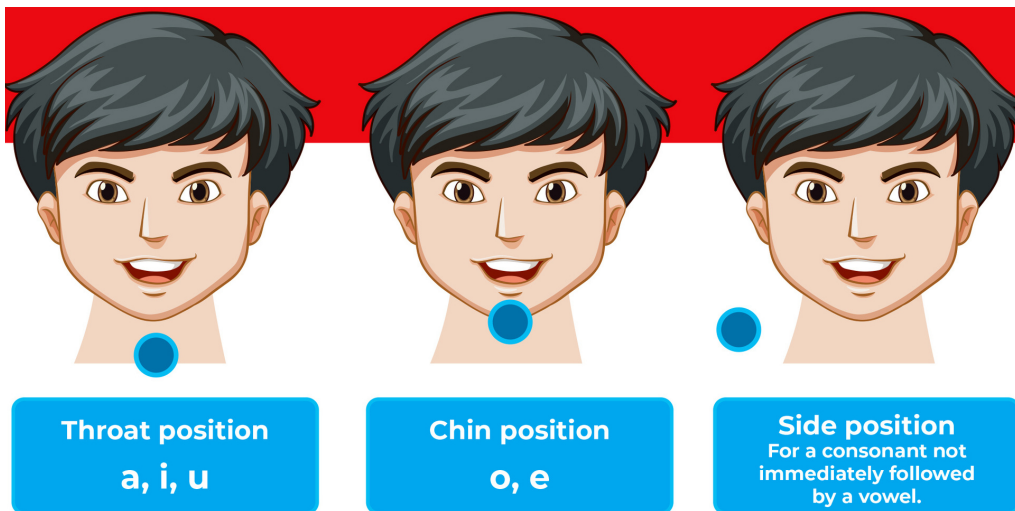
L'adaptation italienne du Cued Speech ou P.I.T.A. a sept configurations pour les consonnes, deux emplacements de la main pour les voyelles, et un autre emplacement de la main pour spécifier quand une voyelle ne suit pas immédiatement une consonne.

Les deux emplacements de la main identifient deux groupes de voyelles : un pour les voyelles /a/, /i/, /u/ (placement de la gorge), et un pour les voyelles /o/, /e/ (placement du menton).

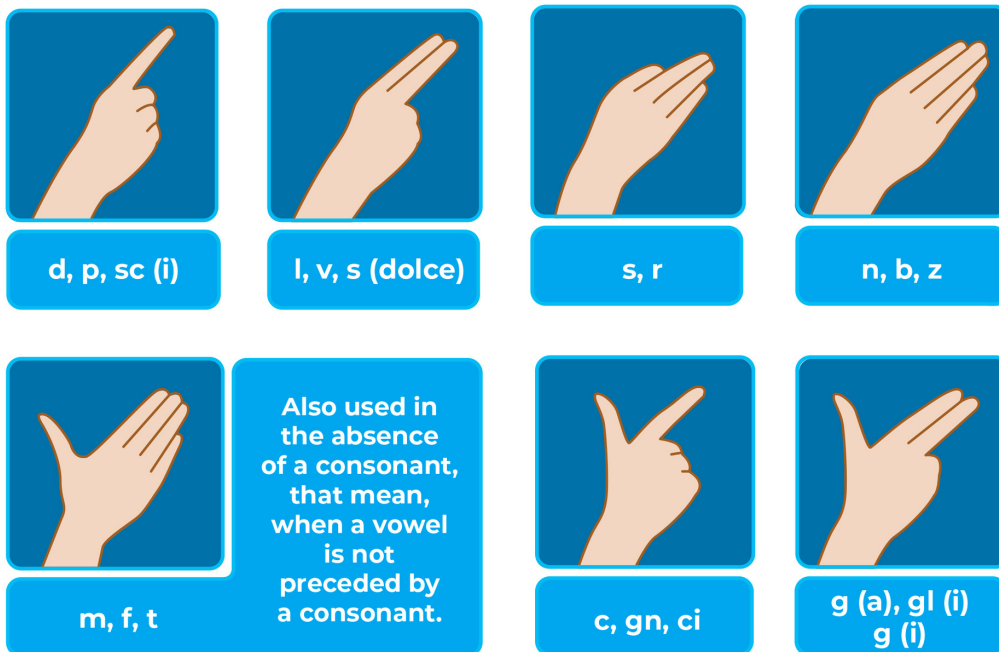
Les deux placements soulignent la différence entre les phonèmes plus difficiles à discriminer par la lecture labiale (/o/ et /u/ ; /a/ et /e/ ; /i/ et /e/) que pourraient confondre une personne sourde ou malentendante.

Même si la langue italienne orale compte sept voyelles (/è/ semi-ouverte, /é/ semi-fermée, /ò/ semi-ouverte /ó/ semi-fermée, /a/, /i/, /u/), il n'est pas pertinent de faire une différence entre semi-ouverte et semi-fermée. Cette distinction n'affecte pas la compréhension.

Voici les tableaux avec les placements et les configurations de la P.I.T.A. pour les voyelles, les sons et les groupes de syllabes pour chaque configuration.



On constate que chaque configuration de la main et placement identifie davantage de groupes de syllabes.



La P.I.T.A. vise à faciliter la compréhension du langage oral avec le soutien d'informations visuelles. Elle requiert un niveau adéquat de fonctions cognitives, exécutives et praxiques pour être apprise et utilisée. Certaines recherches soulignent le rôle de la P.I.T.A. dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et dans le renforcement des compétences de perception auditive de phonèmes similaires, en particulier pour construire un lexique phonologique et pour commencer la "lecture-écriture". (Marogna 2006/2007 ; Santinello 2016/2017). Si nous nous référons aux tableaux officiels produits pour l'adaptation italienne du Cued Speech, nous pouvons observer que les positions des mains pour les voyelles sont les mêmes et qu'il existe une liste de configurations de la main pour les consonnes.



2.2.3. Adaptation polonaise

La communication en langue des signes pure ou la communication orale pure étaient considérées en Pologne comme insuffisantes pour le développement intégral des capacités de communication des enfants sourds et malentendants. De nouvelles méthodes ont été recherchées. C'est il y a 200 ans que Jan Siestrzyński a développé "les signes de la main et de la bouche" - un système de gestes visant à soutenir la reconnaissance de la parole. Cependant, ce système - en raison de circonstances politiques différentes - n'a pas été développé comme une méthode standard.

La version polonaise du Cued Speech (appelée fonogesty) a été développée en 1986 par le professeur Kazimiera Krakowiak. Elle est basée sur le Cued Speech américain original développé par R.O. Cornett et sa version française - Le Langage Parlé Complété (LPC).

Le fonogesty correspond étroitement au système phonétique de la langue polonaise. L'auteur de l'adaptation a pris en compte tous les sons de base (phonèmes), c'est-à-dire les éléments sonores qui doivent être reconnus (afin de percevoir et comprendre le polonais) et prononcés (afin de parler intelligiblement en polonais).

L'ensemble des phonèmes polonais de base comprend 8 voyelles et 35 consonnes. Le fonogesty consiste en ce que l'on appelle les emplacements, c'est-à-dire les points proches de la bouche que la main montre lors de la prononciation des voyelles (voir Fig.1) et les configurations de la main utilisées lors de la prononciation des consonnes (voir Fig.2). Il y a quatre emplacements de la main correspondant aux voyelles et un emplacement où nous faisons des gestes qui accompagnent les consonnes suivies d'aucune voyelle.

Il existe huit configurations de base de la main pour les consonnes (voir Fig.3). Elles correspondent aux consonnes dures. Les consonnes douces et adoucies, quant à elles, correspondent à des variations de la forme de base de la main, qui sont réalisées en pliant légèrement les doigts vers l'intérieur de la main. S'il n'y a pas de consonne avant une voyelle, la main adopte une forme où tous les doigts sont légèrement recourbés en un poing (voir fig.2). Les mouvements individuels de la main accompagnent les parties articulatoires des syllabes sans perturber le rythme et la mélodie de la parole.

Lorsque nous codons, la main adopte une configuration pour une consonne et se déplace en même temps vers la position de la voyelle qui suit la consonne. S'il n'y a pas de voyelle après une consonne, la main pointe vers la position 5 (voir Fig.1).

Ces mouvements permettent de parler simultanément de manière fluide et mélodique, avec une intonation correcte, en soulignant les syllabes et en accentuant les mots, et en respectant toutes les règles culturelles de la parole. Le rythme de la parole peut être naturel, ralenti de manière appropriée et adapté à la perception de l'enfant. De cette manière, l'enfant reçoit les modèles articulatoires et rythmiques corrects et aussi - dans la mesure de ses capacités - des modèles auditifs partiels.

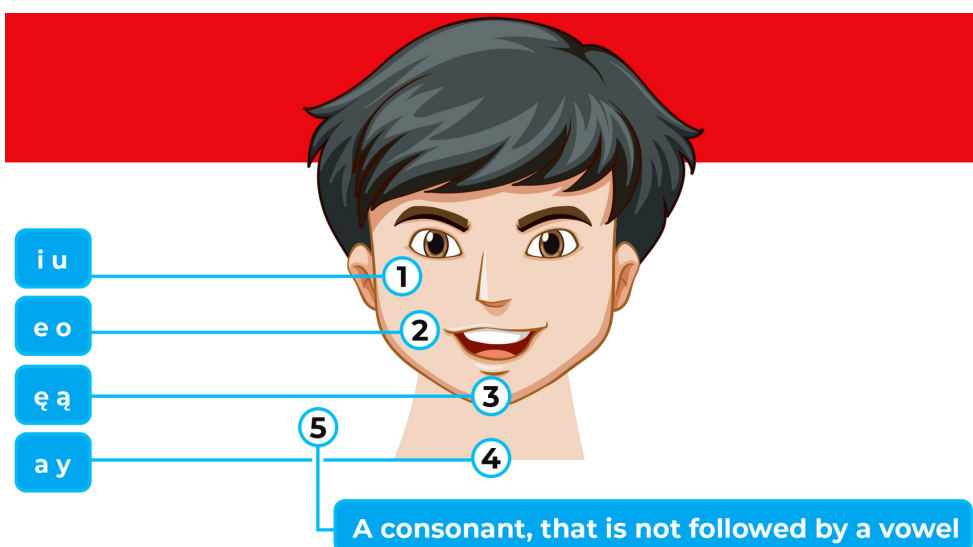


Figure 1. Emplacement des mains pour les voyelles.

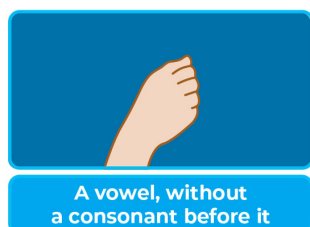


Figure 2. Configuration de la main pour une voyelle non précédée d'une consonne.

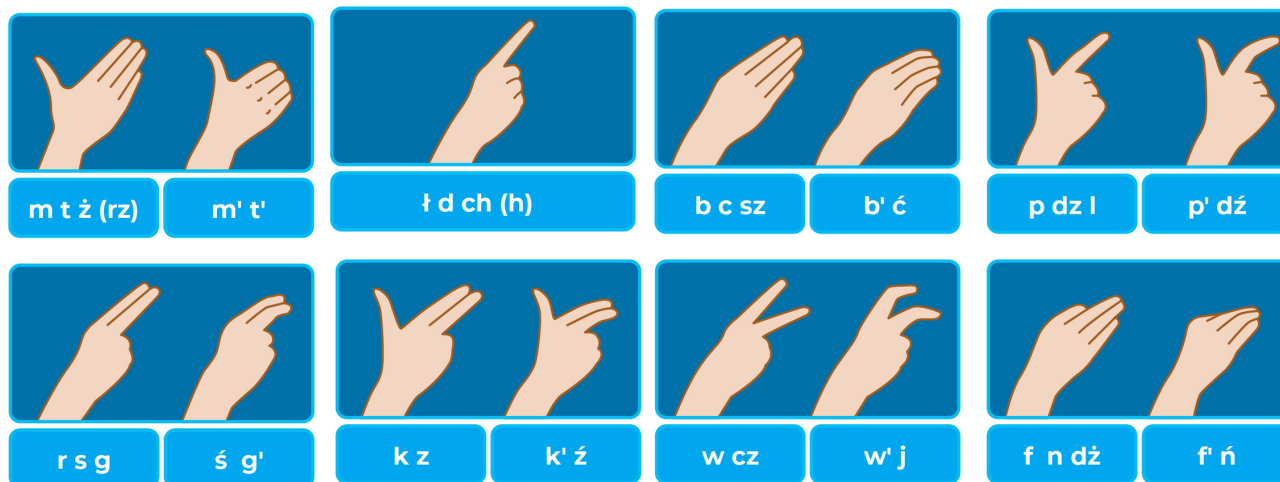


Figure 3. Les configurations de la main pour les consonnes.

L'expérience polonaise montre clairement que la capacité à "entendre visuellement" dépend du degré de maîtrise des modèles linguistiques, de la formation de représentations internes précises des mots. Le Cued Speech facilite la perception visuelle-auditive précise et la segmentation catégorielle du flux de signaux de parole, c'est-à-dire sa division en éléments ayant une signification spécifique et des fonctions formelles et grammaticales. De cette façon, ils permettent la formation dans l'esprit de l'enfant de modèles phonémiques stables, isomorphes aux modèles auditifs (Krakowiak 1998, p. 256).

L'avantage le plus important du Cued Speech est sa compatibilité totale avec l'acquisition naturelle du langage par l'enfant et son excellente interaction avec les prothèses auditives (appareils auditifs et implants cochléaires).

Le système de gestes accompagnateurs contient un programme détaillé d'éducation auditive et linguistique, qui permet à l'enfant sourd ou malentendant d'acquérir le système morphologique complet du langage. Sur cette base, l'enfant peut développer un système lexical, sémantique, syntaxique et flexible, d'une manière conforme au processus naturel d'acquisition du langage.

L'efficacité du Cued Speech dans l'enseignement du polonais a été examinée lors d'une expérience pédagogique menée dans des centres éducatifs pour enfants sourds et malentendants. Une description détaillée de l'expérience peut être trouvée dans le livre de Kazimiera Krakowiak (1995) : "Cued Speech as a tool of language formation for children with impaired hearing".

2.3. Le Cued Speech et autres méthodes de communication avec les personnes sourdes et malentendantes

La maîtrise du langage est une ressource unique de l'être humain. Parmi tous les animaux vivants, seul l'homme est doté d'un langage complet, à la fois oral et signé, un développement évolutif crucial qui nous permet d'exister pleinement et consciemment dans le monde. La surdité remet en question l'acquisition typique du langage, fondée sur une idée phonocentrée de la communication humaine. Depuis le début, les méthodes éducatives pour les sourds ont tenté de rétablir une communication efficace, même si les outils pour y parvenir ont été très différents au fil du temps. Le plus grand changement a été l'utilisation ou non des signes. Et c'est précisément à partir de cette distinction que l'on peut diviser les principales méthodes d'éducation des sourds.



2.3.1. Langage Oral

Les méthodes orales dans l'éducation des sourds ont pour objectif de restaurer l'oralité chez les enfants atteints de déficience auditive sévère, qui ne sont pas exposés à la langue historique-orale du pays dans lequel ils vivent.



L'éducation des sourds a commencé avec cet objectif, lorsqu'à l'époque de la Renaissance, des moines espagnols ont tenté d'éduquer de jeunes princes de diverses régions d'Europe. Mais l'âge d'or de la méthode orale fut celle qui suivit le Congrès de Milan en 1880, lorsqu'il fut décidé d'exclure la langue des signes de l'éducation des sourds. La croyance était que la langue des signes pouvait ralentir ou empêcher le développement de l'oralité. Une méthode d'enseignement oral a été développée, consistant à articuler les différents phonèmes à travers des exercices de prononciation et un travail sur la langue dans des écoles spéciales pour sourds par des enseignants spécialisés, ayant en même temps les fonctions qui sont aujourd'hui celles de deux professionnels différents, enseignants et logopèdes.

Au vingtième siècle, diverses méthodes ont tenté de soutenir l'oralité, certaines également par le biais de la musique, comme les méthodes conçues par Aldo Vinco Gladic (graphisme phonétique) ou la méthode phonétique-rythmique de Zora Drezancic.

À la fin des années 1900 et à l'époque contemporaine, l'éducation orale de l'enfant sourd a été développée avec l'arrivée de l'implant cochléaire. Ce dispositif a révolutionné l'éducation des sourds, ayant pour objectif la restauration de l'audition et par conséquent la capacité langagière. De nouvelles méthodes ont été développées pour soutenir l'implant cochléaire. La plus connue est la méthode de thérapie auditive et verbale, qui prévoit, entre autres, une utilisation maximale de l'audition et une forte implication de la famille.



2.3.2. La Langue des Signes

Depuis l'Antiquité, nous savons que les personnes sourdes communiquent entre elles en utilisant des "signes" et, même de nos jours, dans tous les pays où il existe une communauté de sourds, il existe également cette forme de communication. Dans chaque pays, vous trouverez une langue des signes différente et parfois même plus d'une, avec leur propre phonologie, vocabulaire, syntaxe et sémantique, qui varient considérablement des langues nationales.



Depuis le début de l'éducation des sourds à la fin du 18ème siècle, jusqu'en 1880, la langue des signes était très utilisée dans les institutions pour sourds, dans lesquelles de nombreux sourds enseignaient. En 1880, à Milan, une conférence internationale s'est tenue pour décider du type d'éducation à donner aux élèves sourds et depuis lors, les langues des signes ont été interdites d'enseignement et réprimées de nombreuses manières. Ce n'est qu'à partir des années 50 et 60 que la recherche sur la langue des signes a commencé et a conduit la communauté scientifique internationale à la redécouverte du caractère linguistique des langues visuo-gestuelles utilisées par les personnes sourdes.



L'un des chercheurs les plus célèbres dans ce domaine est William Stokoe, qui a décidé d'étudier la langue des signes en adoptant les mêmes critères linguistiques que ceux normalement utilisés pour étudier les langues utilisées dans les petites communautés, dans le but de comprendre s'il s'agit d'une forme de pantomime ou d'une langue à part entière. Ses travaux marquent le début de la réflexion de la linguistique et de la sémiotique contemporaines sur les langues des signes. En analysant la langue des signes américaine (ASL), Stokoe a découvert une structure similaire à celle des langues verbales : de même que la combinaison d'un nombre limité de sons dépourvus de sens (les phonèmes) crée un grand nombre d'unités ayant un sens (les mots), la combinaison d'un nombre limité d'unités minimales peut produire un grand nombre d'unités ayant un sens (les signes).

D'un point de vue phonologique, selon l'analyse qu'il en donne, un signe peut être décomposé en référence à trois paramètres :

1. L'endroit dans l'espace où les mains exécutent le signe ;
2. La configuration des mains qui exécutent le signe ;
3. Le mouvement dans la réalisation du signe.

Après l'analyse originale de Willian Stokoe, au moins trois autres paramètres importants ont été identifiés à partir de la recherche sur les langues des signes, en utilisant la méthode de la reconnaissance de la paire minimale de signes, en changeant pour un seul paramètre.

4. l'orientation des paumes des mains ;
5. les expressions faciales ;
6. les composantes orales - ou mouvements de la bouche (ces vocalisations, souvent partielles et pas nécessairement cohérentes avec la verbalisation du mot, qui peuvent accompagner la production d'un signe).

Les mouvements de bouche peuvent être de deux types :

a. Images de mots empruntés (IME): comparable au langage oral, énoncé par les lèvres au moment même de l'articulation du signe. Les lèvres prononcent le mot correspondant dans la langue, même s'il peut être complet ou partiel et n'est pas infléchi selon le genre et le nombre. L'IME peut être utilisé pour combler un vide en utilisant la bouche lorsque la langue des signes est absente ou en excès de variantes locales, afin de désambiguïser le contenu du message.

b. Composants oraux spéciaux: il s'agit d'expressions orales accompagnant le signe, telles que des sons, des bruits, des souffles, le gonflement des joues, des expressions buccales, pas toujours clairement reliées au mot oral.

Même si les mouvements de la bouche sont considérés comme un paramètre, parce qu'il est possible de trouver une paire de signes dans la paire minimale uniquement pour les mouvements de la bouche, il est possible de discuter de leur véritable nature linguistique, car il est facile de les définir dans le cadre des phénomènes de contact inter linguistique.

Les méthodes utilisant la langue des signes dans l'éducation sont dites bilingues. Le bilinguisme consiste à exposer l'enfant sourd à la fois à la langue orale/écrite du pays de naissance et à la langue des signes locale. La langue des signes et le Cued Speech sont, bien entendu, très différents. Le bilinguisme est parfois utilisé pour l'éducation d'enfants capables d'utiliser les deux formes couramment. Cependant, la langue des signes doit être considérée dans le cadre des langues minoritaires, tandis que le CS est considéré comme une adaptation de la communication des sourds.



2.3.3. Méthodes mixtes

Il existe également des méthodes mixtes, qui impliquent l'utilisation des deux langues, orale et signée, et sont appelées bimodales. Parfois, les méthodes mixtes sont également appelées "communication totale" car elles tentent d'utiliser tout outil utile pour permettre aux enfants sourds d'être efficaces, y compris les mots oraux, les signes et les gestes.



La méthode bimodale combine l'utilisation d'une langue des signes et d'une langue parlée, répondant également à la nécessité de rendre la compréhension orale plus efficace. Avec cette approche, les enfants apprennent à associer le sens du signe à la lecture labiale. Normalement, la grammaire et la structure générale de la phrase restent celles de la langue orale, tandis que le lexique est celui de la langue des signes, qui est toujours accompagnée de la lecture labiale et des mouvements de la bouche.

Le produit final, qui rend visible la langue parlée, est appelé différemment selon les pays : Italiano Segnato en Italie, Signed English aux États-Unis et au Royaume-Uni, Français Signé en France, system językowo-migowy en Pologne.

Il existe également une version supplémentaire de ces langues parlées traduites mot à mot, qui permet de visualiser et de traduire des mots qui n'existent pas dans les langues des signes, comme les articles et les clauses, en utilisant l'alphabet manuel. Ce système est appelé Signed Exact English, une communication manuelle qui s'efforce d'être une représentation très exacte du vocabulaire et de la grammaire anglais. Ce système est appelé Italiano Segnato Esatto en Italie.

La méthode mixte peut également signifier l'utilisation conjointe de la parole codée et des signes. En Belgique, depuis 1992, le Centre Comprendre et Parler et l'Ecole Intégrée de Bruxelles ont développé une combinaison originale de parole codée et de signes appelée Français Complété Signé et Codé (FCSC) qui peut être considérée comme un tremplin vers la parole codée française.

" Le FCSC, Français Complet Signé et Codé, consiste à utiliser la LfPC dans toutes les interactions avec l'enfant, tout en la ponctuant de signes, empruntés au lexique de la Langue des Signes. L'objectif est de passer le plus rapidement possible à la LfPC seule, qui garantit l'accès visuel à toutes les composantes du français".

Chapitre 3 :

Les avantages du Cued Speech

3.1. Les avantages du Cued Speech avec les personnes sourdes et malentendantes

Autant pour les adultes que pour les enfants, l'accessibilité à la langue parlée n'est pas complète pour les sourds et malentendants, et ce, quel que soit leur niveau de surdité et l'efficacité de l'appareillage dont ils bénéficient. Nicholls et Ling ont observé dès 1982 que la lecture labiale n'était pas suffisante pour permettre à une personne malentendante de comprendre la parole.

Il convient de mentionner que Gaye H. Nicholls a travaillé à l'école pour sourds St Gabriel, près de Sydney en Australie, où elle a utilisé le CS pour enseigner aux enfants sourds. Le CS, combiné à la lecture labiale, permet de différencier les sosies labiaux (images identiques sur les lèvres), supprimant ainsi les ambiguïtés liées à des sons identiques ou invisibles. L'utilisation du CS améliore la réception de la parole, favorise le processus de développement du langage réceptif et expressif et ne nécessite pas l'utilisation de l'ouïe.

Le CS facilite la communication orale et donne l'accès à un modèle linguistique complet et structuré à l'enfant qui doit développer le langage.

La citation suivante peut servir d'illustration :

**"Elle voit exactement ce qui est dit, elle "entend" à travers ses yeux, c'est ce qu'ont démontré les nombreuses recherches en la matière."
(Cornett, 1967; Alegria, 1992; Leybaert et al 1998; Périer et al 1988)**

Il semblerait que le léger ralentissement et l'amélioration de l'articulation qui accompagnent l'utilisation du code contribuent à améliorer la compréhension. L'utilisation du CS avec des enfants malentendants favorise leur inclusion/intégration et leur autonomie dans tous les contextes : familial, scolaire, social, professionnel et citoyen. Les personnes sourdes et malentendantes peuvent l'utiliser pour communiquer entre elles et percevoir la parole lorsqu'elles interagissent avec des personnes entendantes. Il est simple, efficace et rapide à apprendre pour tous : dix heures de formation suffisent pour acquérir les bases de ce système.

Comme le mentionnent certains auteurs du domaine, "la LPC est actuellement le seul système manuel dont il a été démontré qu'il permet une perception visuelle complète en temps réel de la parole." (Cornett, 1967 ; Alegria et al., 1992 ; Leybaert et al., 1998 ; Périer et al., 1988).

Avec le CS, il n'y a plus besoin de simplifier le discours. Plus tard, la suppléance mentale, si importante pour comprendre les personnes qui ne codent pas, sera installée grâce au niveau de langage atteint.

Le Dr R.O. Cornett, a écrit en 1988, **"La lecture labiale est une compétence qui ne peut être développée à des niveaux utiles qu'après la connaissance de la langue parlée. Elle n'est pas efficace pour l'apprentissage d'une langue."**

Ling et Clarke, qui ont mené l'une des premières études sur la capacité de lecture labiale avec le CS, l'ont dit dès 1975, et en 1976, ils ont déclaré que "le Cued Speech fonctionne" et que "les avantages augmentent avec le temps d'exposition". D'autres professionnels du domaine de la surdité ont également déclaré que "le CS a amélioré le recours à l'audition et n'a pas détourné l'attention auditive chez les enfants sourds." (Charlier & Paulissen, 1986).

Sourds ou entendants, nous utilisons tous la lecture labiale. L'avantage supplémentaire de ceux qui utilisent le Cued Speech est qu'ils deviennent généralement de meilleurs lecteurs labiaux. Les résultats des recherches le confirment : "[...] les résultats des enfants sourds qui ont bénéficié du LPC précocement, et à un moindre degré ceux qui en bénéficient plus tardivement et uniquement à l'école, montrent que le LPC réduit les ambiguïtés de la lecture labiale." (Leybaert et al., 2011).

"Les jeunes adultes issus d'un milieu où l'on code/utilise la LfPC ont démontré des capacités de conscience phonologique et de compréhension de la lecture similaires à celles de leurs pairs entendants et supérieures à celles des jeunes adultes issus d'un milieu où l'on ne parle pas en codant." (LaSasso & Crain & Leybaert, 2003).



3.1.1. Le Cued Speech et l'alphabétisation

Même sans implant cochléaire, l'utilisation cohérente du CS permet à un enfant sourd ou malentendant d'acquérir des compétences linguistiques et d'alphabétisation adaptées à son âge, ce qui permet une augmentation significative du niveau de lecture et ensuite du lexique. De plus, ce code permet de construire une grille phonologique. Ces affirmations ont été prouvées par de nombreux auteurs dont Leybaert & Lasasso, 2010.

Rappelons que Jacqueline Leybaert est docteur en psychologie et en sciences de l'éducation, professeur à l'Université Libre de Bruxelles (ULB), membre du Laboratoire Cognition, Langage et Développement, auteur de nombreuses publications scientifiques sur les processus d'apprentissage linguistique des enfants sourds et que Carol LaSasso, est professeur au département des sciences auditives, de la parole et du langage de l'Université Gallaudet à Washington DC. Elles ont souligné que c'est une **"aide à la mémorisation de nouveaux mots"** (Alegria & Aurouer & Hage, 1997), que **"l'utilisation du Cued Speech améliorera le développement de l'orthographe"** (Leybaert, 2000), qu'il **"encourage, facilite l'accès à la lecture"** (Alegria & Dejean & Capouillez & Leybaert, 1990) et qu'il **"favorise le développement du lexique"** (Hage, 1994). Comme le confirme la recherche, "[...] il a été démontré que le LPC, utilisé précocement par le milieu familial de l'enfant, apporte une aide considérable à la perception de la parole." (Périer et al., 1988 ; Alegria & Charlier & Mattys).

Le CS développe, chez un enfant sourd, un modèle de langage interne de la langue parlée qui peut être le début du procédé d'acquisition de la lecture. Avec le CS, on peut utiliser des expressions variées pour exprimer une même idée et avoir accès à l'implicite, pour un enrichissement progressif du vocabulaire et des structures de phrases.

On peut coder tous les sons, les noms propres, les onomatopées, les mots inconnus et spécifiques existants dans la langue parlée utilisée.

L'alphabétisation est très importante pour pouvoir apprendre de manière autonome, car l'accès au langage écrit est absolument crucial - la plupart des informations étant disponibles sous forme écrite.



3.1.2. Apprentissage de la langue à la maison, par la logopédie et à l'école.

Les enfants sourds ou malentendants naissent pour la plupart dans des familles entendantes. 95% de leurs parents sont donc des personnes normo entendantes dont la langue maternelle est donc une langue parlée. Le CS peut être utilisé avec des enfants de tous âges - y compris les bébés - et permet aux parents de communiquer pleinement avec leurs enfants. L'un des principaux critères pour l'inventeur du CS était que **"ce système doit pouvoir être appris par des parents entendants de capacité intellectuelle standard, qui ont la volonté de faire un effort raisonnable pour aider leur enfant."** Les enfants apprennent de leurs parents : "L'enfant sourd apprend à décoder le CS d'une manière naturelle, par imprégnation". (Cornett, 1967).

“Les enfants qui reçoivent du code à la maison sont plus performants que les autres en matière de jugement des rimes et de mesure des résultats en lecture.” (Leybaert & Charlier, 1996). En effet, "En contexte de rééducation, le CS est garant d'un accès visuel à tous composants du français d'ordre phonologique et morphosyntaxique." (Croiseaux, 2020).

Ce système doit aussi pouvoir être appris par un très jeune enfant atteint d'une déficience sensorielle auditive, via un bain de langage (Immersion linguistique : processus normal d'exposition régulière à la langue parlée) à la maison. Les parents qui codent en parlant à voix haute, entretiennent la stimulation auditive qui sera travaillée lors des séances de rééducation auditive en séance de logopédie ou d'orthophonie. Ils exposent également l'enfant aux accents, aux dialectes, aux rimes, aux tournures comiques ou même aux non-sens qui se produisent dans les conversations familiales naturelles.

Idéalement, l'enfant devrait pouvoir bénéficier d'une **exposition quotidienne** à la langue parlée complète dans toute sa richesse et sa variété, dès le **plus jeune âge**, et intensivement dans **tous les contextes** de sa vie. Toutes les personnes proches de ces enfants sont capables d'apprendre et d'utiliser le CS dans n'importe quelle interaction de la vie quotidienne - qu'il s'agisse de communiquer, de parler, de chanter, de jouer, de lire une histoire, etc. Ceci lui permettrait de développer naturellement les compétences linguistiques pendant la période sensible de l'acquisition du langage

Ceci étant dit, le CS peut être utilisé pour aider les enfants même s'il n'est pas utilisé en permanence. À l'école, les enseignants peuvent utiliser le CS eux-mêmes ou autoriser un codeur ou un translittérateur à être présent en classe, que ce soit dans un établissement d'enseignement spécialisé ou dans une école ordinaire.

Ce qui est intéressant, c'est que le Cued Speech étant un système adapté à de nombreuses langues, il peut être utilisé pour **l'apprentissage des langues étrangères** : "Toutes les versions sont compatibles entre elles, ce qui permet à l'enfant sourd exposé à la LPC d'acquérir plusieurs langues parlées." (Charlier, 2020).

Anna Podlewska écrit davantage sur la pratique de l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère aux élèves polonais sourds et malentendants (Podlewska 2013, 2014, 2015).



3.1.3. Le Cued Speech et le Bilinguisme

Le Cued Speech a été adapté pour plus de **60 langues et dialectes** majeurs et peut donc être utilisé pour soutenir l'apprentissage des langues étrangères. Les clés ne sont pas basées sur l'orthographe. Elles montrent comment un phonème se prononce et le système peut donc être utilisé pour corriger la prononciation.

Le CS peut être utilisé en complément de la langue des signes (LS) dans les familles qui choisissent une approche bilingue, c'est-à-dire "langue parlée du pays + CS" et "LS" pour leur enfant. "L'espagnol a été enseigné dans la "Model Secondary School for the Deaf" entièrement comme une langue codée avec le Cued Speech, et il a été observé que les étudiants sourds parlaient souvent mieux l'espagnol que l'anglais (parce qu'ils ont été exposés à des modèles parlés de prononciation correcte de l'espagnol dès le début, alors que tout au long de leur vie, leurs modèles de prononciation de l'anglais l'avaient été sans Cued Speech et donc, souvent inexacts." (Daisey, 2005)



3.1.4. Cued Speech et Implants Cochléaires (IC)

"Les enfants avec implant sont donc des « sourds qui entendent » mais non des « entendants ». Les implants actuels ne restaurent pas une audition parfaite." (Leybaert et al., 2011). Le CS complète efficacement l'utilisation d'aides auditives et d'implants, en clarifiant chaque son, en temps réel, au fur et à mesure qu'il est prononcé : **"L'utilisation du CS avec les enfants avant l'implantation cochléaire a un effet positif significatif sur la capacité de bénéficier de l'implant"** (Osberger, 1997).

Il va conforter la réception du message, et prédire visuellement ce qui est perçu de façon audible dans des situations bruyantes. "[...] tout comme les enfants ayant bénéficié d'une audition normale avant l'acquisition de la surdité, ces enfants ayant été exposés de manière intensive au LPC durant la période pré-implant et au cours de leurs deux années post-implant ont réellement tiré profit de leur prothèse cochléaire" (Leybaert et al., 2011).

Les personnes sourdes implantées se plaignent d'avoir du mal à bien comprendre dans des situations où il y a beaucoup de bruit de fond.

L'utilisation du CS permet de poursuivre la communication même lorsque la personne sourde ou malentendante ne porte pas son IC ou dans les environnements bruyants, ce qui est très souvent le cas dans la vie quotidienne.

Le décodage n'interfère pas avec le traitement auditif - au contraire, il valide le message au fur et à mesure qu'il est transmis.

Selon des études publiées en 2010, le CS améliore la perception de la parole, les capacités de lecture labiale et le développement des bases du langage des enfants implantés : "Lorsque la parole audio-visuelle est présentée, les enfants avec IC se basent davantage sur l'information visuelle (Lecture Labiale) que les entendants" (Schorr et al., 2005 ; Rouger et al., 2007).

Le CS peut être utilisé **avant l'implantation pour installer les bases du langage** et **ensuite, en complément**, jusqu'à ce que l'implant soit pleinement fonctionnel, et comme solution de secours dans le bruit ou lorsque l'IC n'est pas utilisé ou ne fonctionne pas correctement. "Le CS est efficace pour améliorer la perception de la parole et le développement du premier langage chez les enfants ayant un implant cochléaire." (Leybaert & LaSasso, 2010).

Des publications telles que celle de Santiago Torres, professeur de psychologie fondamentale à la faculté de psychologie de l'UMA jusqu'en 2013, a consacré sa vie professionnelle à l'amélioration des niveaux de lecture traditionnellement faibles des personnes sourdes (Torres et al. 2008), indiquent que les enfants implantés peuvent atteindre un niveau de lecture similaire à celui des enfants entendants.

Le CS et les IC sont des partenaires parfaits !



3.2. Le Cued Speech dans l'éducation inclusive

Le développement positif et intégral des élèves sourds et malentendants est aujourd'hui le principal objectif de l'éducation et du soutien au développement. Cela signifie que l'on s'occupe non seulement des besoins médicaux et de réadaptation de l'enfant, mais aussi de son bien-être social et émotionnel. À l'ère de l'éducation inclusive et des pratiques inclusives des communautés locales et de la société en général, chaque personne - malgré son handicap ou son état de santé - a pleinement le droit de se développer, d'apprendre et de profiter de la vie quotidienne dans son environnement social naturel, composé de sa famille, de son quartier, de l'école locale ou de l'institution qui sert le mieux les autres personnes de son âge. **L'éducation inclusive, au sens d'une éducation de bonne qualité pour chaque élève, implique l'utilisation de nouvelles méthodes et stratégies pour favoriser la communication et la compréhension mutuelles.**

Le CS peut servir d'outil utile à l'inclusion. S'il est utilisé par les enseignants et les enfants malentendants ou non, il crée un espace de communication où tout le monde utilise la même langue nationale, et ces élèves, qui ont besoin d'une visualisation de la parole pour la comprendre et l'apprendre, ont cette possibilité grâce au code utilisé par leurs enseignants et leurs camarades. Le code accompagne la parole claire, de sorte que son utilisation ne gêne pas les enfants entendants, mais favorise grandement la compréhension de la parole et l'acquisition du langage par les élèves sourds et malentendants.

L'inclusion de ces enfants peut être organisée de différentes manières : immersion totale d'un enfant sourd ou malentendant dans une classe d'entendants ou création d'une unité spéciale pour les élèves malentendants au sein d'un établissement ordinaire. Il convient également de mentionner que dans de nombreux pays, des écoles et des institutions spéciales pour les élèves sourds et malentendants offrent toujours un enseignement à certains groupes d'enfants et d'adolescents. La décision de choisir la meilleure méthode de communication et le meilleur modèle d'éducation pour un enfant doit être prise en coopération avec des professionnels (enseignants, logopèdes, psychologues), les parents de l'enfant et l'enfant lui-même. L'étape suivante consiste à préparer l'institution pour l'enfant, ce qui signifie tout d'abord créer un espace de communication où l'enfant peut entretenir des relations sociales significatives avec ses enseignants et ses camarades.

Les meilleurs résultats peuvent être obtenus si le CS est introduit tôt, comme un élément naturel du jeu de l'enfant et de ses premiers échanges verbaux et non verbaux avec d'autres personnes. Lorsque l'enfant découvre le CS à la maison, pendant les cours de soutien précoce et à la crèche, il peut facilement développer son audition phonémique et acquérir le langage nécessaire au développement de la lecture et de l'écriture. Ces enfants acquièrent généralement les compétences scolaires fonctionnelles à un âge normal et peuvent réussir dans des environnements inclusifs. **Le Cued Speech peut être un outil de communication inclusif à n'importe quel stade de l'éducation.** Pour y parvenir, des cours élémentaires de Cued Speech devraient être proposés dans les programmes de formation des enseignants et les programmes d'études des autres professionnels (logopèdes, spécialistes de l'intervention précoce, éducateurs spécialisés). Ainsi, ils seront préparés à offrir leur enseignement et d'autres services avec le soutien du CS si un enfant l'utilisant rejoint leur institution.

L'étape suivante dans la création d'un espace inclusif est de préparer l'établissement pour les étudiants utilisant le CS une fois leur inscription validée. Cela peut inclure l'organisation de cours spéciaux pour les enseignants, les professionnels de l'éducation et le personnel non pédagogique qui peuvent apprendre les bases du CS et le mettre en pratique en travaillant avec l'enfant en classe ou dans des groupes où l'enfant est présent (par exemple, pendant les activités extrascolaires). **Le cours de base du Cued Speech prend quelques heures et peut constituer un élément important de la formation professionnelle continue.**

Il est également nécessaire de créer une communauté de camarades codeurs. Des cours de base sur le CS doivent donc être proposés aux camarades de l'enfant sourd ou malentendant. Les enfants sont généralement très intéressés par ce nouveau mode de communication et sont motivés pour apprendre le code et l'utiliser tout au long des activités scolaires. Les associations nationales de Cued Speech peuvent soutenir les écoles dans l'organisation de ces cours.

Lorsque l'enfant rejoint l'école, un soutien fort et continu doit être offert à la fois à l'enfant, à ses camarades et à tout le personnel de l'école afin de poursuivre l'utilisation du CS. Cela peut être le rôle spécifique d'un enseignant de soutien, d'un éducateur spécialisé ou d'un aide pédagogique, mais toute la communauté scolaire doit se sentir responsable de ce soutien. Si certains enseignants ne codent pas, cette personne peut lui servir d'assistant - codeur, transmettant les mots de l'enseignant et des autres élèves à pour que l'enfant puisse les comprendre.

Les enfants pour qui l'on code semblent souvent bien comprendre la langue parlée, ce qui incite leurs enseignants et leurs camarades à cesser prématurément d'utiliser cette aide manuelle. Cependant, il est nécessaire de se rappeler que les compétences linguistiques de l'enfant doivent se développer en permanence, ce qui implique l'apprentissage constant de nouveau vocabulaire et de nouvelles structures linguistiques. Si ce processus n'est pas soutenu par le CS, les nouveaux éléments linguistiques risquent de ne pas être reconnus correctement et l'élève risque de ne pas utiliser les nouveaux mots ou structures correctement. Il est également crucial qu'un enfant qui utilise le CS comprenne le discours de ses camarades et participe activement aux conversations pour se sentir inclus dans les relations avec les autres élèves.

Si ces conversations sont codées, cela permet à l'enfant sourd ou malentendant d'avoir accès à la langue et à la culture spécifiques de ses camarades.

3.3. Le Cued Speech pour les personnes ayant des besoins éducatifs spécifiques

Le Cued Speech a été conçu à l'origine pour aider les enfants malentendants à mieux comprendre la parole et, par conséquent, à acquérir un bon niveau d'alphabétisation. Cependant, comme le montre l'expérience, elle peut également être utilisée pour aider **les enfants entendants souffrant de troubles de la parole et du langage** – tous ceux qui pourraient bénéficier d'une réception visuelle des informations auditives, comme les personnes souffrant de **troubles du spectre autistique (TSA), d'aphasie, de dyslexie, de troubles du traitement auditif central (TAC) ou de troubles spécifiques du langage (TSL)**.

Pour les enfants atteints de TSL, les sons de la parole sont très déroutants, et le CS peut les aider à distinguer les sons de la parole dans un flux de paroles qui leur semble n'être qu'un fatras de bruits. Grâce au CS, ils sont capables de percevoir les consonnes et les voyelles qui construisent les mots et les phrases, ce qui donne un sens au discours quotidien et fournit un **modèle de langage parlé à copier**.

Comme l'écrit Ann Clarke, le CS peut être utilisée, par exemple par les logopèdes ou les parents, à plusieurs fins : **amélioration de la discrimination des sons** (par exemple, identification des paires minimales, des rimes ou distinction des sons voisés/non voisés), **l'identification des sons omis, la classification des sons et des syllabes, la segmentation et le mélange des sons dans les mots, ainsi que l'analyse et la synthèse des mots**. Le CS est aussi utile pour **clarifier la prononciation du nouveau vocabulaire**. Cette dernière qualité peut être utile dans les classes de langue maternelle et de langue étrangère. Le potentiel du CS en fait un excellent outil pour exercer les compétences linguistiques fines, comme **la maîtrise de la prosodie, l'accentuation des mots et des phrases, la fluidité et le débit de parole**.

Le CS peut également être recommandée pour **les enfants présentant une hypersensibilité aux sons**, comme c'est parfois le cas dans les troubles du spectre autistique (TSA). Leurs enseignants et thérapeutes peuvent utiliser la parole avec le code, mais sans la voix. Les enfants reçoivent alors le même message phonémique que s'ils l'écoutaient et la base phonologique est développée pour qu'ils puissent lire et écrire, et en général, communiquer.

Comme l'a noté Beck, il existe des expériences d'utilisation du CS avec des enfants qui ont subi différents types de lésions cérébrales et ont perdu la capacité de traiter les stimuli auditifs.

Le CS peut être un outil pour restaurer leurs compétences linguistiques : il oblige les enfants à se concentrer sur le visage de l'orateur, leur donne un stimulus multisensoriel et permet d'allonger ou de raccourcir les phonèmes afin de favoriser leur compréhension par l'enfant.

Le CS s'est avéré très adaptable aux besoins de ces personnes. Il peut être utilisé individuellement ou en groupes d'enfants, soit de manière quotidienne - soit de manière sélective, lorsque seuls certains mots plus difficiles sont codés. Le CS peut fonctionner comme un outil d'enseignement, un système d'autocontrôle ou un moyen de corriger les erreurs.

Il est important de se rappeler que le CS est un système moteur et **qu'il peut être plus difficile pour les enfants souffrant de difficultés de coordination motrice, de mémoire motrice et/ou de dyspraxie de coder tout en parlant.** Cependant, même dans ces cas, les enfants peuvent tirer un grand bénéfice du fait de voir leurs enseignants, leurs parents ou leurs thérapeutes coder en leur parlant.

Chapitre 4 :

Bonnes pratiques et études de cas

Plusieurs études de cas ont été menées depuis la première expérience de Cornett avec la famille Henegar, d'abord aux Etats-Unis puis dans les pays où les adaptations du Cued Speech ont été développées. Ces études ont démontré certaines bonnes pratiques dans l'utilisation du CS que nous résumerons dans le chapitre suivant.

4.1. Intégration dans l'éducation ordinaire

Plusieurs recherches ont été menées sur la possibilité d'utiliser le CS dans l'enseignement ordinaire et l'enseignement inclusif.

Une thèse menée par Audrey Dupont au Québec **a analysé les perceptions qu'ont les enfants, les parents et les enseignants sur l'utilisation de la LfPC pour l'intégration des élèves sourds à l'école et a cherché à identifier les causes de ces perceptions.** Dupont a interviewé 6 élèves (13-21 ans), 6 parents et 5 enseignants sur leurs perceptions de la surdité, de l'intégration scolaire, des interactions, des attitudes des autres intervenants ainsi que de l'utilisation de la LfPC, de ses avantages et de ses limites.

L'étude a montré que l'utilisation de la LfPC était un grand soutien pour l'inclusion des élèves sourds, notamment pour **développer le langage oral et écrit.** Les services de translittération ont été perçus comme essentiels à la réussite de l'intégration des élèves, bien que certains enseignants se soient sentis gênés par la présence d'un autre adulte dans leur classe. De plus, les enseignants se sentent souvent insuffisamment formés pour répondre aux besoins des élèves sourds et malentendants. La personnalité et l'attitude des élèves ont grandement influencé la perception de leurs camarades, de leurs parents et des enseignants quant à leur intégration à l'école. Pour ces élèves, leur inclusion **n'était pas seulement éducative mais jouait également un rôle essentiel dans leur vie sociale.** La sensibilisation à la situation de ces élèves a également été perçue comme favorisant des attitudes positives envers l'intégration des élèves sourds dans les classes ordinaires.

4.2. Exposition précoce et représentation phonologique

Le Cued Speech permet une exposition et un apprentissage précoces des représentations phonologiques. Une étude menée par Alegria, Charlier et Mattys en 2010 a étudié **les effets du CS** sur deux groupes d'enfants. Elle était basée sur une autre étude menée en 1982 par Nicholls et Ling, dans laquelle ils ont étudié **l'effet d'une exposition précoce et tardive au CS** et ont constaté que celui-ci améliorerait la réception de la parole dans les deux cas, mais qu'il était encore plus efficace pour ceux ayant eu une exposition précoce. En se basant sur cette étude, Alegria, Charlier et Mattys ont décidé d'organiser un test avec un groupe de 31 enfants malentendants qui avaient été exposés tôt ou tard à la LfPC et qui portaient tous des prothèses auditives. Le premier groupe a été exposé à la LfPC à un stade précoce, tandis que le second groupe a été exposé moins longtemps. La tâche leur demandait de regarder une vidéo sans son où une personne prononçait 8 mots français et 8 pseudo-mots avec la lecture labiale seule puis en ajoutant la LfPC, et d'écrire une transcription en utilisant l'une des orthographes possibles des phonèmes reconnus.

Les résultats de l'étude ont montré que la **combinaison de la lecture labiale et de la LfPC a amélioré l'identification des phonèmes corrects dans les deux groupes** avec des **résultats encore meilleurs dans le groupe ayant bénéficié d'une exposition précoce à la LfPC**. Les mots ont été identifiés avec plus de précision que les pseudo-mots dans les deux groupes, les pseudo-mots étant à nouveau plus facilement reconnus dans le groupe "précoce".

L'étude a également analysé la possibilité **d'erreurs induites par la LfPC** dans la reconnaissance des phonèmes et a conclu que, bien qu'il soit important de reconnaître leur existence, **leur impact est néanmoins faible par rapport aux avantages** de la LfPC pour le traitement du langage parlé..

4.3. Production orale de la langue

Une étude menée par Machart et al. en 2020 observe comment l'utilisation de la LfPC pourrait contribuer à améliorer **la production de la parole chez les enfants porteurs d'implants cochléaires**. L'étude a porté sur 16 enfants âgés de 26 mois à 11 ans ayant été exposés au LfPC. Parmi eux, 8 avaient un bon niveau de décodage, tandis que les 8 autres avaient un niveau plus faible. La réception et la production du langage ont été évaluées tout au long de l'expérience. Les enfants ont été invités à nommer des images qu'ils voyaient sur un écran. Ces images représentaient 68 mots de 1 à 4 syllabes, facilement identifiables par tous les enfants participant à l'étude et utilisant tous les phonèmes de la langue française. Les performances des enfants ont été comparées à celles d'enfants normo-entendants.

Les résultats de cette étude ont montré que **les enfants ayant un meilleur niveau de décodage avaient également une meilleure et plus stable représentation phonologique** et faisaient donc **moins d'erreurs dans la production de la parole** que ceux ayant un niveau plus faible en décodage. Leurs scores étaient proches de ceux des enfants normo-entendants, ce qui prouve l'efficacité de la LfPC pour soutenir les enfants implantés cochléaires dans leur développement linguistique et donc social et dans leurs performances scolaires..

4.4. La parole aux utilisateurs

Le Cued Speech aide à surmonter la barrière de la communication

Mon nom est Luke. J'ai probablement perdu l'audition depuis l'âge de six mois. Sans appareils auditifs, je ne peux entendre que des bruits très forts, par exemple le son d'une grosse cloche, d'un tambour, d'un klaxon de voiture, l'aboiement d'un chien ou un cri très fort. Je peux entendre, ou plutôt sentir, les infrasons et les vibrations. Lorsque l'orchestre joue fort, je peux sentir ma poitrine battre la chamade et tout ce que je touche tremble. Je peux entendre un peu plus avec des appareils auditifs. Je ne ressens alors pas de vibrations, mais des sons - très agréables pour moi. Lorsque quelqu'un parle, je peux entendre une voix, mais je ne peux pas reconnaître les mots. Lorsqu'un inconnu parle rapidement et indistinctement, je ne comprends rien et je n'aime pas l'écouter.

C'est complètement différent quand quelqu'un parle avec le CS. **Je peux voir tous les mots très clairement.** J'entends une voix, je vois la bouche et la main qui code. J'imagine exactement chaque mot. Peu importe que la personne parle **rapidement ou lentement.** Chaque mot peut être vu.

Même sans appareils auditifs, on peut comprendre si quelqu'un parle avec le CS. Avec des appareils auditifs, c'est mieux car il est plus facile de comprendre différentes phrases, par exemple des questions et des réponses. Si quelqu'un parle avec le Cued Speech, il est également possible de bien comprendre **à distance**, et même lorsque les lèvres sont difficiles à voir. J'aime beaucoup parler avec des personnes qui parlent en codant. Avec des personnes qui parlent bien, je peux parler pendant plusieurs heures sans interruption. J'ai beaucoup de chance, car je connais beaucoup de personnes qui parlent avec le Cued Speech.

Quand j'étais petit et que je ne pouvais pas parler, ma mère m'a appris à parler avec le Cued Speech. Elle parlait et codait, et moi j'écoutais, regardais et comprenais. Moi-même, je parlais peu et je ne codais pas. Après un certain temps, j'ai commencé à parler avec le Cued Speech. Au jardin d'enfants, mon professeur a appris aux enfants sourds à parler avec le Cued Speech. Je les comprenais et je parlais de plus en plus. Ensuite, j'ai étudié à l'école primaire pour sourds et malentendants de Lublin. À l'époque, de nombreux enseignants parlaient avec le Cued Speech. Les leçons n'étaient pas difficiles. Les enfants comprenaient et étaient heureux d'apprendre. Parfois, lorsque nous avions un professeur qui ne connaissait pas le Cued Speech, il y avait des problèmes et des malentendus. Pendant les pauses, nous parlions aussi avec le CS, mais seulement avec mes camarades de classe. Nous utilisions la langue des signes avec les élèves des autres classes.

Pendant mes études universitaires, presque tous les membres de mon groupe ont appris à me parler en codant. Deux de mes amis étaient capables de parler couramment avec le Cued Speech et ils m'aidaient pendant les cours, si nécessaire.

(Łukasz, utilisateur de Cued Speech, 2014)



Basia et son chemin avec le Cued Speech

Notre fille Basia a commencé à utiliser le Cued Speech à l'âge de 2 ans et l'utilise depuis environ 10-12 ans. Après le diagnostic de déficience auditive (100-120 dB), elle a commencé des cours à la clinique pour enfants malentendants de Toruń et plus tard au jardin d'enfants dans un groupe pour enfants sourds et malentendants.

Le Cued Speech a été introduit à l'âge de 2 ans au centre de consultation pour enfants malentendants de Toruń ; nous l'avons appris en même temps lors d'un camp de réhabilitation organisé par ce centre. Ma fille a continué à utiliser le Cued Speech à l'école maternelle dans un groupe d'intégration, et par la suite à l'école primaire. Le processus d'apprentissage était adapté à son âge et à ses capacités. Une longue rééducation et l'utilisation continue du Cued Speech au jardin d'enfants et à la maison **lui ont permis d'acquérir la prononciation, l'écoute et la compréhension de la parole.**

Dans son école, il y avait quelques personnes intéressées par l'apprentissage du CS et des cours ont été organisés pour elles. Au cours de ses années d'école primaire, ma fille a eu des contacts constants et intensifs avec les personnes qui l'utilisent. Elle est maintenant en deuxième année de lycée et utilise la parole codée de façon sporadique.

Basia a reçu son premier **implant cochléaire** puis le second en 2012. Depuis, elle a **progressivement abandonné le CS**. Aujourd'hui, elle profite principalement des implants et utilise le Cued Speech de manière occasionnelle. Nous ne codons que lorsque son processeur est éteint et qu'elle est incapable de lire sur les lèvres de manière efficace.

Sans le CS, Basia ne serait pas capable de parler. Au début, cela nous a donné une chance de comprendre ses besoins et de communiquer dans la vie de tous les jours. A l'école, c'était une **chance d'apprendre sans avoir besoin de manuels ou de formes d'apprentissage adaptés.** Le Cued Speech lui a donné la possibilité de parler et de comprendre le langage sous une forme "naturelle", plutôt qu'avec la langue des signes. Cependant, le Cued Speech a probablement été plus profitable après l'implantation. Grâce au Cued Speech **la transition entre la réception de la parole avec le code et son audition par des processeurs s'est faite de manière fluide.**

En regardant le parcours éducatif difficile de ma fille pendant près de quinze ans, je peux dire avec la plus grande confiance que le Cued Speech a été le pilier et la fondation de ce parcours. Je pense que ma fille n'aurait pas atteint un tel niveau de compréhension de la parole et du langage sans le CS et le travail constant d'amélioration de la prononciation. L'utilisation d'IC, précédée d'une rééducation intensive avec le Cued Speech, a permis à ma fille d'obtenir de **bons résultats scolaires** : elle fréquente l'une des meilleures écoles secondaires de notre ville et poursuit ses études comme tous ses camarades. (Mère de Basia, Kołodziejczyk 2016b)

Le Cued Speech - Une aide pour l'enseignant

Je tiens à souligner que le fait de parler en codant, même si cela est difficile au cours de la première année de travail, **facilite énormément le travail et constitue une aide précieuse pour le travail de l'enseignant**. Il n'est plus nécessaire d'"étiqueter" constamment la réalité en collant des étiquettes sur tout ce qui nous entoure. Tout ce que l'enfant demande peut lui être expliqué de manière compréhensible. En outre, sans voir le modèle graphique d'un mot, un enfant pourra l'écrire correctement. Les élèves ont la possibilité d'apprendre par eux-mêmes en dehors de la situation préprogrammée de la classe et ont la liberté de communiquer avec des personnes entendantes. Je crois que **le CS est un signe de respect pour les enfants et une reconnaissance pratique de leur dignité personnelle**. (Un enseignant, Kołodziejczyk 2016b)

Apprendre à lire, écrire et compter avec le Cued Speech

Après 3 ans maintenant, les enfants utilisent le Cued Speech de bon gré et pratiquement tout le temps. **Ils n'ont pas peur de parler avec leurs camarades entendants**; au contraire, ils sont capables de commencer à discuter avec toute personne qu'ils rencontrent. Je suis convaincu que cette familiarité croissante avec le langage influence directement le développement des processus mentaux supérieurs, c'est-à-dire leur réflexion et leur développement émotionnel. Les enfants sont plus créatifs et explorateurs et cela dépend de leur niveau de développement linguistique. Pour moi, la parole codée est un outil de soutien dans un processus d'enseignement ciblé et planifié de **la lecture, de l'écriture et du calcul**. Le code aide à corriger les erreurs d'articulation et à améliorer la clarté de la prononciation. C'est une aide précieuse dans l'apprentissage de la lecture. Grâce à lui, les enfants n'ont manqué aucun son, ne les ont pas modifiés, ont lu avec une mélodie, un accent et une intonation corrects. (Enseignant en éducation initiale, Leszka 2002, Kołodziejczyk 2016a, 489-490).

Le Cued Speech - une aide pour améliorer l'articulation

Le Cued Speech m'a considérablement aidé à lire sur les lèvres des élèves dont l'articulation était très faible. J'ai remarqué que lorsque les enfants codent, **ils sont plus attentifs et parlent plus clairement**. Cette différence est très perceptible lors de la lecture de textes à haute voix - avec et sans code. (Enseignant en formation initiale, Leszka 2002, Kołodziejczyk 2016a, 489-490)



Le Cued Speech dans la communication avec les sourds

Le Cued Speech peut également aider les élèves sourds et malentendants à communiquer entre eux. Les enfants sourds ayant de faibles capacités d'articulation peuvent lire le discours de leurs camarades sur leurs lèvres ! Et ils le lisent très précisément, ils contrôlent leur discours et se corrigent même entre eux et parfois l'enseignant ! Le CS **fait des enseignants et des élèves des partenaires dans le processus de communication.**

(Enseignant en formation initiale, Leszka 2002, à Kołodziejczyk 2016a, 489-490)



Le Cued Speech et les jeunes enfants

Le plus jeune enfant que j'ai initié au Cued Speech avait 1 an et 7 mois. Aujourd'hui, le diagnostic de la déficience auditive peut être fait si tôt que les enfants commencent leurs classes d'intervention précoce bien avant l'âge de 2 ans. En général, les enfants sont très curieux **d'observer les mouvements des mains du thérapeute et essaient de les imiter.** Dans le cas des jeunes enfants, le code est utilisé simplement dans la communication quotidienne, pour les enfants plus âgés, il est également utilisé lors de **l'apprentissage de la lecture.**

(Logopède, Kołodziejczyk 2016b)



Les parents en tant que partenaires de codage

Je suis neuro-orthophoniste. J'utilise le Cued Speech depuis 15 ans et je pense qu'il peut être introduit chez un enfant dès la première année de sa vie. Il peut être utilisé avec succès auprès d'enfants présentant divers retards de développement de la parole. Je travaille avec des enfants ayant des troubles de l'audition phonémique ou une surdité. Le CS permet de **développer l'audition phonémique et aide à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.** Je travaille avec des enfants provenant principalement d'écoles ordinaires. Dans le cadre de la thérapie, j'instruis les parents, ce qui constitue une base pour réviser et consolider le matériel thérapeutique à la maison. Personnellement, je préfère travailler avec les parents. Lorsque les parents codent, les enfants apprennent rapidement à lire sur les lèvres, ce qui est essentiel pour qu'ils puissent communiquer avec les autres.

(Neurothérapeute de la parole, Kołodziejczyk 2016b)

L'histoire d'une famille belge

Quand tombe le diagnostic de la surdité pour notre enfant, en l'an 2000, notre fille avait deux ans et demi. Ce jour-là, la vie s'est arrêtée un instant. Elle est sourde profonde ! L'appareiller ne servira pas à grand-chose et n'est possible que d'un seul côté. Nous prenons contact avec un centre pluridisciplinaire. La logopédie intensive et la guidance parentale démarrent et l'appareillage de son oreille droite est effectué.

Une maman d'enfants sourds nous parle, du Langage Parlé Complété (c'était son nom à l'époque) une aide gestuelle à la lecture labiale qui pourrait nous aider à communiquer en français avec notre fille sourde. Comme tout le monde, nous ne connaissions alors que l'existence de la langue des signes, mais notre vision de l'avenir, bien qu'un peu floue, n'était pas d'essayer d'élever un enfant dans une langue qui n'était pas la nôtre et qui ne semblait pas accessible de manière satisfaisante en peu de temps.

Renseignements pris au sujet de la LPC, nous sommes rapidement convaincus que c'est « LA » solution, la bouée de sauvetage, la voie à suivre avec notre enfant.

Une première formation LPC en Belgique puis un stage d'été en Suisse et très vite la famille adopte ce code. Notre fille démarre la compréhension de sa langue maternelle. Néanmoins, nous chipons quelques signes de la LSF (Langue des Signes Francophone de Belgique) pour pouvoir communiquer immédiatement en utilisant le FCSC (le Français Complet Signé et codé) avec notre fille pendant son imprégnation à la LPC, car elle a déjà accumulé beaucoup de retard.

Son petit frère entendant qui a deux ans de moins qu'elle évolue à une vitesse incroyable. Nous constatons que la LPC lui est aussi bénéfique ! L'implant cochléaire dont elle peut bénéficier dès ses trois ans, semble être le chaînon manquant entre la compréhension et la production du langage. Mais ce n'est pas suffisant en soi. Elle progresse à pas-de-géant et rattrape l'énorme retard accumulé.

Nous abandonnons rapidement le FCSC pour ne plus utiliser que la LPC. La logopédie se poursuit, accompagnée par le code LPC. L'usage familial quasi-permanent de ce code lui a permis d'acquérir la langue française. A 4 ans, elle code déjà elle-même.

Nous pensons, avec le recul des années que l'appétence et le plaisir de communiquer ainsi que son intérêt longtemps resté présent pour la logopédie, sont dus en grande partie à la facilité de compréhension et d'élocution qu'elle a acquis grâce à la LPC et au fantastique guide que fut sa première logopède.

Aujourd'hui, notre fille a vingt-trois ans et fait un master à l'Université, après avoir obtenu un diplôme de comptable. Nous, ses parents, sommes heureux et fiers du chemin qu'elle a parcouru, entourée de tant de gens de bonne volonté, qu'ils soient professionnels, famille et amis.

Souvent, nous pensons à Orin Cornett, l'inventeur du Cued Speech, car sans cette idée géniale qui fut la sienne, où en serions-nous, où en serait-elle ?

Nul ne le saura jamais...

(Parents de Morgane, 2021, Bruxelles)

4.5. Évolution de l'italien à partir du CS : la police HF

La police HF est un système basé sur les gestes, avec des objectifs d'habilitation et de réadaptation pour traiter les troubles de la communication langagière et de l'apprentissage. Le créateur de cette police est Simone Becucci, logopède au "Centro Audiopedagogico" de l'Istituto dei Sordi de Turin. Il a passé de nombreuses années à faire des essais sur des enfants atteints de troubles du développement neurologique et de certaines maladies génétiques. La police HF peut être perçue comme **une évolution significative du CS original et peut servir à des personnes ayant des difficultés de développement différentes**. Elle est utilisée aujourd'hui en Italie, notamment au centre IST de Turin.

La police HF utilise un système alphanumérique combiné à des représentations simplifiées des articulateurs (bouche-langue et geste de la main) qui permettent son décodage. Elle est composée de 25 images combinées avec des graphèmes de la langue italienne. Les voyelles sont associées uniquement à la représentation du visage stylisé avec la position d'ouverture de la bouche correspondante. Il est possible de voir l'image et le graphème correspondant, ou l'image seulement (visage et geste de la main). Nous pouvons distinguer deux caractéristiques principales de cette police :

- la police en tant que **système d'écriture** (images de la police)
- le **système gestuel** rappelé par chaque image (et associé au graphème) que le thérapeute, les enfants ou les deux peuvent exécuter.

Les images représentent la configuration stylisée des gestes et du phonème, dans ses caractéristiques les plus significatives et fonctionnelles. Il existe une correspondance spécifique entre les configurations et chaque phonème de la langue italienne (correspondance phonologique). Il n'y a pas de distinction entre les phonèmes affriqués demi-obstrués /ts/-/dz/ et les fricatives /s/-/z/. Ce n'est pas un problème, car les couples de sons de la communication et de l'écriture ne sont pas différents. Le son complexe associé au graphème "Q" (/ku/) est ajouté pour faciliter l'apprentissage orthographique correct de l'italien écrit. Aucun geste n'est associé au graphème H, comme s'il était seul, car il ne correspond pas à un phonème spécifique. Les gestes de la main rappellent l'articulation orale d'un phonème spécifique, décrivant les aspects dynamiques du mouvement/perception/position des articulateurs.

La police HF peut être utilisée comme une police de caractères (pour la lecture et l'écriture) et développer rapidement du matériel structuré à des fins de réhabilitation avec de jeunes enfants ou des enfants présentant des troubles de la communication et du langage. Une fois le programme installé (Windows 2007 ou versions suivantes), il est possible de la sélectionner parmi la liste des polices Word.

Elle peut être utilisée dans des activités ludiques pour les enfants d'âge préscolaire. Les jeunes enfants (de 24 à 30 mois) peuvent exécuter efficacement les gestes de la police HF car **ils ne nécessitent pas une grande précision**. Pendant la formation, elle permet de réduire les affectations orales directes (il est possible de reproduire directement et spontanément les images de la police). En outre, elle facilite le processus de **décodage (lecture) et le codage (écriture)**. Ce système est utilisé principalement pour l'amélioration et le développement de la langue orale. Il n'est pas nécessairement lié aux graphèmes, mais permet d'utiliser un geste pour rappeler un son spécifique. La police soutient également **l'amélioration des compétences métaphonologiques ou orthographiques**. Par conséquent, elle peut également soutenir l'apprentissage de toutes les phases du processus de lecture-écriture, permettant une transition graduelle vers la lecture-écriture courante grâce à l'acquisition de compétences progressives. Il s'agit d'une police de caractères ; il est donc possible de l'utiliser uniquement pour certains phonèmes/graphèmes dans un mot. Elle facilite l'autonomie pour l'expression orale avec des compétences communicationnelles (apprentissage de phrases et de mots pour améliorer la communication fonctionnelle).

Le diagnostic précoce et les IC ont favorisé le développement perceptif auditif des enfants malentendants et le développement linguistique oral. Néanmoins, dans de nombreux cas, les nouvelles technologies ne suffisent pas à garantir son développement, tant en compréhension qu'en production. Cela peut être dû aux causes de la surdité, à l'existence de troubles associés et à un retard de diagnostic (par exemple, chez les enfants migrants et les adoptions internationales). L'histoire de l'éducation des enfants sourds nous montre que le geste a été principalement utilisé pour soutenir l'apprentissage de la langue orale. Le geste, présenté par l'enseignant (ou d'autres adultes) et ensuite reproduit par l'enfant, peut renforcer la production et la compréhension orales et soutenir l'apprentissage de la langue selon un ou plusieurs paramètres : pragmatique, sémantique lexical, morphosyntaxique, phonétique-phonologique. La police vise à fournir des informations phonologiques entrantes et sortantes au sourd lors de son apprentissage de la langue orale :



PERCEPTION :

- Dans le domaine de la discrimination perceptive et visuelle de phonèmes similaires lors de la lecture labiale (tetto/detto, palla/balla, ecc.).
- Pendant l'entraînement perceptif et auditif pour favoriser l'association progressive de l'articulation d'un son/geste/graphème.
- Pour favoriser la mémorisation de syllabes séquentielles de mots nouveaux, le graphème EN HF rappelle le geste même sans le soutien du logopède ou de l'enseignant.
- Pour stimuler l'alphabétisation précoce (association graphème/geste/phonème) recommandé notamment pour les surdités sévères.



PRODUCTION :

- Aider en cas de déficit ou d'absence de phonèmes, en fournissant des informations proprioceptives-exécutives (rappelées par le geste) utiles pour l'exécution de l'articulation.
- Soutenir la production correcte de mots, car le geste de la main permet la récupération articulaire correcte.
- Comme la police reproduit le geste, les enfants peuvent produire le nouveau lexique sans l'intervention directe du logopède/enseignant. Cela favorise l'autonomie des enfants dans la production.
- Pour la même raison, il est utile pour l'autocorrection des mots qui ont été mal automatisés (autorégulation).
- La représentation en HF du geste et du graphème permet une association progressive entre le graphème et le geste/phonème. Cela favorise la récupération de la mémoire du graphème, utile pour l'écriture du son.

L'intervention précoce auprès des enfants sourds, en particulier lorsque la surdité est associée à d'autres troubles, nécessite l'utilisation de gestes pour soutenir le développement phonétique-phonologique présentant les caractéristiques suivantes :

1. Forte connexion avec les caractéristiques proprioceptives et articulatoires du phonème
2. Exécution facile
3. La distinction claire entre les configurations (correspondance phonologique) favorise l'association geste/phonème et sa mémorisation en observant l'image ou avec l'expert qui fournit le geste comme conseil, sans reproduire le phonème.
4. Transition vers l'autonomie avec l'utilisation pas à pas des phonèmes (sans geste) et l'écriture alphabétique standard.

Conclusion

Le Cued Speech, tel qu'il a été présenté dans ce livret, est un phénomène aux multiples facettes. Il a été conçu il y a plus de 50 ans par un seul homme - le professeur Richard Orin Cornett - et a depuis inspiré de plus en plus de personnes, de familles et de professionnels désireux d'établir une communication significative avec leurs enfants sourds ou malentendants, leurs étudiants dans des environnements spéciaux ou inclusifs, leurs collègues et leurs pairs. Des cours de CS ont été proposés régulièrement dans plusieurs pays aux parents, enseignants, logopèdes et professionnels et un système de certification des translittérateurs a été mis en place. Aujourd'hui, la population des utilisateurs de CS est très diversifiée - elle se compose d'utilisateurs de plus de 60 pays, tous de milieux, d'éducation - et d'âge différents. Les utilisateurs natifs de CS ont fondé leur famille et, bien souvent, ils utilisent CS depuis une deuxième, voire une troisième génération.

Comme les temps changent, il est nécessaire de présenter le système avec de nouveaux moyens - sous forme de publication électronique et plus tard - avec des sources en ligne et des ateliers, présentant la façon dont CS est utilisé dans trois pays - Belgique, Italie et Pologne, et décrivant en détail les défis contemporains des personnes sourdes et malentendantes dans la perception de la parole. Ensuite, le CS sera présenté, non seulement avec de nouveaux graphiques, mais parfois aussi avec des changements subtils par rapport à la version utilisée jusqu'à présent.

Le CS est présenté comme un système de communication totalement compatible avec les nouveaux phénomènes contemporains dans l'éducation des sourds, car il peut servir d'outil précieux non seulement dans des contextes éducatifs spéciaux, mais aussi dans l'éducation inclusive. La combinaison du CS et d'IC (implants cochléaires) s'est avérée particulièrement efficace. De plus, comme le montre l'expérience, le CS peut également être utile en logopédie et avec des personnes souffrant d'autres troubles du langage, comme les troubles du spectre autistique (TSA), l'aphasie, la dyslexie, les troubles du traitement auditif central (TAC) ou les troubles spécifiques du langage (TSL). Comme le CS a été adapté à de nombreuses langues, il peut servir pour l'apprentissage des langues étrangères.

Les bonnes pratiques sur le terrain, qu'elles proviennent de projets de recherche rigoureusement menés ou de communications personnelles avec des personnes atteintes de troubles du langage et leurs familles, montrent le potentiel du Cued Speech pour améliorer la vie des personnes atteintes de troubles du langage et de la parole.

En tant qu'auteurs de ce livret, nous espérons qu'il constituera un premier pas encourageant vers la connaissance du système du Cued Speech. Nous souhaitons aux lecteurs de nombreuses conversations significatives - également avec le soutien du Cued Speech !

Bibliographie

- Alegria, J & Aurouer, J. & Hage, C. (1997). How do deaf children identify written words encountered for the first time? Phonological representations and phonological processing. Proceedings of the International Symposium: Integrating Research and Practice in Literacy. The British Council, London.
- Alegria, J & Aurouer, V & Hage, C. (1997). How do deaf children identify written words encountered for the first time: phonological representation and phonological processing. Paper presented at the international symposium. Integration Research and Practice in Literacy, Institute of Education. University of London.
- Alegria, J. (1992). Analytic approaches to human cognition. Amsterdam: North-Holland.
- Alegria, J. & Charlier, B.L. & Matthys, S. (1999). The role of lip-reading and Cued Speech in the processing of phonological information in French-educated deaf children. *European Journal of Cognitive Psychology*, 11, 451-472.
- Alegria, J. & Dejean, C. & Capouillez J.M. & Leybaert, J. (1989). Role played by Cued Speech in the identification of written words encountered for the first time by deaf children. Presented at the annual meeting of the Belgian Psychology Society, Louvain-la-Neuve. (Reprinted in *Cued Speech Journal*, 4, 1990).
- Alegria, J. & Charlier B. & Mattys, S. (2010). The Role of Lip-reading and Cued Speech in the Processing of Phonological Information in French-educated Deaf Children. *European Journal of Cognitive Psychology*. December 1. 451-472. 10.1080/095414499382255.
- Alegria, J., and Jaime, L.K. (2007). Surdité et langage: prothèses, LPC et implantcochl aire. Chapter : Le LPC une prothèse visuelle destinée à réduire les ambiguïté de la lecture labiale (Deafness and language: hearing aids, CS and Cochlear Implants). Saint-Denis: Presses universitaires de Vincennes, 111-112.
- Attina.V. (2005). La Langue française Parlée Complétée : Production et Perception. (Spoken French Language Completed : production, perception) Informatique [cs]. Institut National Polytechnique de Grenoble – INPG.
- Berendt, H. & Krupnik-Goldman, B. & Rupp, K. (1990). Receptive and expressive language abilities of hearing-impaired children who use Cued Speech. Masters thesis, Colorado State University, Fort Collins, CO.
- Bia as M. (2007). G usi, j zyk, metafora. Rozumienie metaforycznego znaczenia wyra e  j zykowych przez uczni w niesłyszących. Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie przy Filii Akademii Świętokrzyskiej, 321.
- Borel, S. & Leybaert, J & Ambert-Dahan, E. & Charlier, B. & Croiseaux, E. & Ernst, E., ... Vlierberghe, C.V. (2020). Surdit s de l'enfant et de l'adulte : Bilans et interventions orthophoniques. [Deafness in children and adults: assessments and speech and language therapy] Paris: De Boeck Supérieur.
- Borowicz A. (2010): Zastosowanie metody fonogestów jako sposób przezwycięzenia bariery komunikacyjnej i radzenia sobie ze stresem w rodzinie. W: M. Wójcik (Red.), Edukacja i rehabilitacja osób z wadą słuchu - wyzwania współczesności. Heurystyczny wymiar ludzkiej egzystencji. Toruń: Akapit, 68 – 77.
- Borowicz A. (2016). Metoda Cued Speech i jej adaptacje do róznych języków świata. W: Język i wychowanie. Księga Jubileuszowa z okazji 45-lecia pracy naukowej Profesor Kazimierzy Krakowiak. Red. E. Domagała-Zy sk, A. Borowicz, R. Kołodziejczyk. Lublin: Wydawnictwo KUL, 465 – 482.

- Borowicz A., Kołodziejczyk (2011). Środki wspomaganie komunikacji z osobami niesłyszącymi. W: Student niesłyszący we wspólnocie akademickiej. Informator o warunkach edukacji wyższej osób z uszkodzeniami słuchu. Red. Krakowiak K., Kołodziejczyk R., Borowicz A. Domagała-Zyśk E. Lublin: Wydawnictwo KUL, 62-70.
- Charlier, B. L. & Paulissen, D. (1986). Speech audiometry and Cued Speech. *Otica*, 10, 19.
- Charlier, B.L. & Leybaert, J. (2000). The Rhyming Skills of Deaf Children Educated with Phonetically Augmented Speechreading. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A*, 53(2), 349-375.
- Chmielewska E., Dawidowicz M., Kollakowska A., Marecka A., Szymkowiak B. (2006). Wykorzystanie fonogestów w pracy z dziećmi z głęboką wadą słuchu na podstawie doświadczeń Specjalistycznej Poradni Rehabilitacji Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu, Przedszkola Miejskiego Nr 16 i Zespołu Szkół nr 7 w Toruniu. W: Alternatywne i wspomagające metody komunikacji. Błęszyński J. (red.). Kraków: Oficyna Wydawnicza "Impuls", 243 – 284.
- Clarke, B. & Ling, D. (1976). The effects of using Cued Speech: a follow-up study. *The Volta Review*, 78, 23-24.
- Cornett, R.O. (1967). Cued Speech. *American Annals of the Deaf*, 112, 3-13.
- Cornett R.O. (1994). "Adapting Cued Speech to Additional Languages" in *Cued Speech Journal* V p.19-29 Available at: <https://www.cuedspeech.org/pdfs/journal/vol5-3.pdf> [Last Accessed on 15/12/2020].
- Cornett, R.O. & Daisey, M.E. (1992). *The Cued Speech resource book for parents of deaf children*. Cleveland, OH: National Cued Speech Association.
- Domagała-Zyśk E. (red.) (2009). *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*. Lublin: RW KUL, 320.
- Domagała-Zyśk E., Podlewska A. (2019) Strategies of oral communication of deaf and hard-of-hearing (D/HH) non-native English users, *European Journal of Special Needs Education*, 34:2, 156-171, DOI: 10.1080/08856257.2019.1581399.
- Domagała-Zyśk E. (2001). Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem - recenzja. *Języki Obce w Szkole*, 7, 141-143.
- Domagała-Zyśk E. (2001). Co to jest Cued Speech? *Języki Obce w Szkole*, 7, 102-103.
- Dupont, A. (2018). *Regards croisés sur l'intégration scolaire d'élèves sourds utilisant la langue parlée complétée: Perceptions d'élèves, de parents et d'enseignants*. Savoirs UdeS Home. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/13149>
- Grabowska O. (2011). Zastosowanie metody fonogestów w nauczaniu języków obcych – podejście eksperymentalne. W: "Nie głos, ale słowo..." 2. Ku wspólnocie komunikacyjnej niesłyszących i słyszących. Krakowiak K., Dziurda-Multan A. (red.). Lublin: Wydawnictwo KUL, 163 – 169.
- Hage, C. (1994). *Développement de certains aspects de la morpho-syntaxe chez l'enfant à surdité profonde : rôle du Langage Parlé Complété*. [Development of certain morpho-syntactical aspects by profoundly deaf children: role of Langage Parlé Complété] Unpublished doctoral thesis. Université Libre de Bruxelles.
- Hage, C. & Alegria, J. & Perier, O. (1991). Cued Speech and language acquisition: the case of grammatical gender morpho-phonology. In D.S. Martin (ed.), *Advances in cognition, education and deafness* (pp 395-399). Washington, DC: Gallaudet University Press.

- Hage, C. & Charlier, B., & Leybaert, J. (2006). *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd : Pistes d'évaluation*. (Cognitive, linguistic and social skills in deaf children: tools for evaluation) Sprimont: Mardaga. P.19
- Kołodziejczyk R. (2004). Rola transliteratora w integracyjnej edukacji młodzieży niesłyszącej. W: *Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany*. Red. Cz. Kossakowski i A. Krause. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 193 – 198.
- Kołodziejczyk R. (2005). Strategie przetwarzania informacji w czasie symultanicznej transliteracji tekstów osobom niesłyszącym. W: *Procesy poznawcze i język. Klasyczna problematyka – współczesne rozwiązania*. Red. K. Ciepela. Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, 119 – 126.
- Kołodziejczyk R. (2006). Rola transliteratora w kształceniu osób niesłyszących. W: *„Nie głos, ale słowo...” Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*. Red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan. Lublin: Wydawnictwo KUL, 409 – 421.
- Kołodziejczyk R. (2008). Nowe wyzwania dla pedagoga specjalnego w systemie edukacji inkluzywnej. W: *Kompetencje pedagoga specjalnego*. Red. Z. Palak. Lublin: Wyd. UMCS, 185 – 196.
- Kołodziejczyk R. (2010). Wczesna interwencja logopedyczna z zastosowaniem metody fonogestów w terapii dziecka niesłyszącego. W: *Edukacja i rehabilitacja osób z wadą słuchu – wyzwania współczesności*. Red. M. Wójcik, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, 78 – 93.
- Kołodziejczyk R. (2011). Strategie przewyżniania trudności językowych przez dziecko z uszkodzonym słuchem a metoda fonogestów. W: *Wybrane problemy logopedyczne*, red. J. Gruba, Gliwice: Fonem.eu, 119-137.
- Kołodziejczyk R. (2016). Z trzydziestoletnich doświadczeń stosowania metody fonogestów w Polsce. W: *Język i wychowanie. Księga Jubileuszowa z okazji 45-lecia pracy naukowej Profesor Kazimierzy Krakowiak*. Domagała-Zyśk E., Borowicz A., Kołodziejczyk R. (red.) Lublin: Wydawnictwo KUL, 483-510.
- Kołodziejczyk R., Borowicz A. (2012). Metoda fonogestów – skuteczna komunikacja z osobami z uszkodzeniami słuchu. W: *Komunikowanie się w społeczeństwie wiedzy XXI wieku. Edukacja XXI wieku 26*, red. E. Frołowicz, N. Majchrzak, N. Starik. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, 215 – 226.
- Kołodziejczyk R. (2016a). Z trzydziestoletnich doświadczeń stosowania metody fonogestów w Polsce. W: *Język i wychowanie. Księga Jubileuszowa z okazji 45-lecia pracy naukowej Profesor Kazimierzy Krakowiak*. Red. E. Domagała-Zyśk, A. Borowicz, R. Kołodziejczyk, s. 483 - 509.
- Kołodziejczyk R. (2016b). 30 lat Metody Fonogestów w Polsce, manuscript, Department of Special Pedagogy KUL.
- Krakowiak K. (1986). *Fonogesty. Gesty wspomagające odczytywanie wypowiedzi z ust. Poradnik dla logopedów, nauczycieli i rodziców dzieci niesłyszących*, Lublin: IKN ODN.
- Krakowiak K. (1987). Czy fonogesty umożliwią dzieciom niesłyszącym pełny rozwój językowy? *"Szkoła Specjalna" 1*, 44-50.
- Krakowiak K. (1987). Program kursu specjalnego z zakresu metodyki kształtowania mowy dzieci niesłyszących z zastosowaniem fonogestów i aparatury słuchowej. Warszawa: IKN, 20.
- Krakowiak K. (1988). Metoda uzupełniania mowy fonogestami w rewalidacji dzieci niesłyszących. W: *Współczesne tendencje i innowacyjne rozwiązania w pedagogice specjalnej*. Red. M. Balcerek, M. Marek-Ruka. Warszawa: IKN, 257-261.

- Krakowiak K. (1987). Fonogesty jako metoda komunikowania się z dziećmi niesłyszącymi, W: Nowatorstwo pedagogiczne. Materiały sesji postępu pedagogicznego Lubelszczyzny, red. J. Maślanka. Warszawa: Krajowa Rada Postępu Pedagogicznego, s. 62-64. Przedruk: "Oświata i Wychowanie" 1988, 16(662), 14.
- Krakowiak K. (1988). Praktyczna nauka fonogestów. Materiały pomocnicze dla logopedów, nauczycieli i rodziców dzieci niesłyszących, Lublin: IKN ODN, 23.
- Krakowiak K.(1989). Fonogesty - polska adaptacja cued speech, "Biuletyn Audiofonologii" I, 1(1989), 27-35.
- Krakowiak K. (1989). Program kursu metody fonogestów, mps 6. (Zaakceptowany przez Departament Kształcenia Nauczycieli i Edukacji Ustawicznej MEN i skierowany do realizacji przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie).
- Krakowiak K.(1990). Metodyczne podstawy stosowania fonogestów. W: Praca z dziećmi z uszkodzonym słuchem. Z doświadczeń nauczycieli, red. K. Krakowiak, Lublin: CDN, 21-37.
- Krakowiak K.(1999). Mówimy z fonogestami. Ćwiczenia dla dorosłych i dla dzieci, "Biuletyn Audiofonologii" II (1990), 1-4,101-142.
- Krakowiak K. (1992). Metoda fonogestów jako sposób wspomaganie komunikacji werbalnej, "Biuletyn Audiofonologii" IV/1992, 45-58.
- Krakowiak K. (1993). Ręka matki pomaga dokładniej słyszeć, lepiej rozumieć i swobodniej mówić. "Co słyhać? Poradnik dla rodziców dzieci z wadą słuchu" 1(4),19-22.
- Krakowiak K. (1994). Stereotypy myślowe i mity społeczne a perspektywy kształcenia językowego głuchych. (wspólnie z Marią Panasiuk). W: Głuchota a język, red. S. Grabias, Komunikacja językowa i jej zaburzenia 7, Lublin: UMCS, PZG, 33-50.
- Krakowiak K. (1994). Bariery kształcenia językowego dzieci z głęboko uszkodzonym słuchem. W: Głuchota a język, red. S. Grabias, Komunikacja językowa i jej zaburzenia 7. Lublin: UMCS, PZG 1,131-175.
- Krakowiak K. (1994). Dwanaście zadań dla mamy Asi. Przygotowanie małego dziecka z uszkodzonym słuchem do mówienia z zastosowaniem metody fonogestów. "Co słyhać? Poradnik dla rodziców dzieci z wadą słuchu" 1(6), 24-27.
- Krakowiak K. (1994). Dlaczego mówimy z fonogestami? "Świat Ciszy", 2, 3-5.
- Krakowiak K. (1995). Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z głęboko uszkodzonym słuchem. W: Biuletyn Cochlear Center w Warszawie, Wyd. Specjalne, Warszawa: Fundacja Rozwoju Medycyny "Człowiek-Człowiekowi",166-171.
- Krakowiak K. (1995). Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem, Komunikacja językowa i jej zaburzenia 9. Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
- Krakowiak K. (1996). Idea wspomaganie mowy dzieci z uszkodzonym narządem słuchu, "Logopedia" 23/1996, 109-120.
- Krakowiak K. (1996). Fonogesty jako metoda wychowania werbalnego, W: Trudności w komunikowaniu się osób z uszkodzonym słuchem. Socjalizacja i rehabilitacja. Materiały z II Ogólnopolskiej konferencji lekarzy, psychologów, pedagogów specjalnych i logopedów, red. R. Ossowski. Bydgoszcz: WSP, 165-179.
- Krakowiak K., Sękowska J. (1996). Mówimy z fonogestami. Przewodnik dla rodziców i przyjaciół dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem, Warszawa: WSiP.
- Krakowiak K. (1997). Fonogesty - klucze do języka polskiego dla niesłyszących, "Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej", 2(152), 75-86.

- Krakowiak K. (1997). Podstawowe informacje o fonogestach. W: Metody komunikacji alternatywnej w pracy z osobami niepełnosprawnymi, red M. Piszczyk. Warszawa: Centrum Metodyczne pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, 44-63. Wydanie drugie (zmienione): Podstawowe informacje o fonogestach, W: Student niepełnosprawny. Szkice i rozprawy, red. T. Zacharuk, Siedlce: Akademia Podlaska 2000, 20-43.
- Krakowiak K. (1998). W sprawie kształcenia języka dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem. Dla rodziców, lekarzy, logopedów, psychologów i nauczycieli, Komunikacja językowa i jej zaburzenia. 14. Lublin: Wyd. UMCS.
- Krakowiak K. (1998). Istota kształcenia języka osób z uszkodzeniem narządu słuchu. Program opieki nad osobami z uszkodzeniem słuchu w Polsce, Część I. "Słyszę..." nr 4(6), 2-5. Część II. "Słyszę..." nr 5(7), 2-5.
- Krakowiak K. (1999). Rozważania o udostępnianiu języka narodowego dzieciom z uszkodzeniem słuchu. W: Moje dziecko nie słyszy. Materiały dla rodziców dzieci z wadą słuchu. Wyd. 2. Zmienione i rozszerzone. Praca zbiorowa pod red. J. Kobosko. Warszawa, Stowarzyszenie Przyjaciół Osób Niesłyszących i Niedosłyszących "Człowiek - Człowiekowi", 133-147.
- Krakowiak K. (2000). Efekty wykorzystywania fonogestów w procesie formowania języka dzieci niesłyszących, (wspólnie z Justną Leszką), "Audiofonologia" XVII,11-32.
- Krakowiak K. (2001). Sposoby przezwyciężania społecznej izolacji osób niesłyszących. W: Praca, sport i wypoczynek osób niepełnosprawnych, red. J. Bergier, Biała Podlaska: PWSZ, 9-22.
- Krakowiak K. (2001). Metoda fonogestów jako urzeczywistnienie myśli Jana Sierzyńskiego. W: Symposium naukowe z okazji 80 rocznicy powstania szkoły dla niesłyszących w Wejherowie, red. D. Szymerowski. Wejherowo, 10-25.
- Krakowiak K. (2001). O korzyściach z używania fonogestów, W: Bliżej życia. Materiały dla rodziców dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem, red. A. Kobosko, Warszawa: Stowarzyszenie Przyjaciół Osób Niesłyszących i Niedosłyszących „Człowiek - Człowiekowi”, 187-196.
- Krakowiak K. (2001). O sztuce mówienia z fonogestami, W: Bliżej życia. Materiały dla rodziców dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem, red. A. Kobosko, Warszawa: Stowarzyszenie Przyjaciół Osób Niesłyszących i Niedosłyszących „Człowiek - Człowiekowi”, 197-216.
- Krakowiak K. (2001). Fonogesty. Ruchy ręki, które pomagają niesłyszącym dokładnie zobaczyć wypowiedziane słowa i nauczyć się języka, "Świat Ciszy", styczeń-luty, 16-19.
- Krakowiak K. (2001). Czy istnieje fonogestowa odmiana polszczyzny? „Audiofonologia”, T. XX, 51-72.
- Krakowiak K. (2002). Metoda fonogestów jako szansa na pełne i wszechstronne wykształcenie osób niesłyszących, „Szkoła Specjalna”, nr 2 (marzec-kwiecień), 68-79. Wydanie drugie (uzupełnione i poprawione) W: Pedagogika specjalna. Szansa na realizację potrzeb osób z odchyleniami od normy, red. W. Dykcik, Cz. Kosakowski, J. Kuczyńska-Kwapisz, Olsztyn-Poznań-Warszawa, 511-525.
- Krakowiak K. (2003). Podstawowe pytania surdopedagogiki jako problemy lingwistyczne. W: Konteksty teoretyczne. Dyskursy pedagogiki specjalnej, red. E. Górniewicz i A. Krause, Olsztyn: Wyd. UW-M, 84-91.
- Krakowiak K., Kołodziejczyk R. (2003). Transliteracja jako sposób przekraczania barier między osobami słyszącymi i niesłyszącymi, W: Sport powszechny w integracji z niepełnosprawnymi we wspólnej Europie, red. J. Bergier, Biała Podlaska: PWSZ, 29-43.

- Krakowiak K. (2004). Rola eurytmii w komunikowaniu się. *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Folia 19. Studia Linguistica II* (2004) red. L. Bednarczuk, E. Stachurski, T. Szymański, Kraków: Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, 191 -198.
- Krakowiak K. (2004). Czy potrafimy nauczyć niesłyszące dzieci czytać? Lingwistyczne przesłanki metodyki językowego wychowania osób z uszkodzeniami słuchu. W: *Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany*, red. Cz. Kosakowski i A. Krause, Olsztyn: Wyd. UW-M, 281-290.
- Krakowiak K. (2004). Rola sylaby w procesie opanowywania języka przez dziecko niesłyszące, „*Logopedia*” t. 33, 192-203.
- Krakowiak K. (2004). Nowe podstawy wychowania językowego dzieci z głębokimi prelingwalnymi uszkodzeniami słuchu, „*Audiofonologia*”, t. 25, 1-9.
- Krakowiak K. (2006). Fonogesty – metoda komunikowania się słyszących rodziców z niesłyszącymi dziećmi i budowania w dziecięcych umysłach sensoryczno-motorycznej bazy mowy. W: *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*, red. J. J. Błęszyński, Kraków: Oficyna Wyd. „Impuls”, 211- 241. Wyd. II poszerzone i poprawione, Kraków: Oficyna Wyd. „Impuls” 2006, 185- 210.
- Krakowiak K., Leszka J., Białas M. (2007/2008). Cued Spech in Poland, „*Revista Portuguesa de Psicologia*” nr 40, 121-139.
- Krakowiak K. (2008). Przemiany kompetencji i postaw surdopedagogów i logopedów związane ze stosowaniem metody fonogestów. W: *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*, red. Z. Palak, Lublin: Wyd. UMCS, 72 -82. Wydanie drugie w: *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, red. E. Domagała-Zyśk. Lublin: Wyd. KUL 2009, 75 – 95.
- Krakowiak K. (2009). Polskie fonogesty, W: *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, red. E. Domagała-Zyśk. Lublin: Wyd. KUL, 51 -73.
- Krakowiak K. (2009). Dlaczego wybrałam Cued Speech i opracowałam polskie fonogesty, W: *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, red. E. Domagała-Zyśk. Lublin: Wyd. KUL, 271 – 281.
- Krakowiak K., (2011). Głuchoniemi czy wielojęzyczni? Problemy osób z uszkodzonym słuchem w przyswajaniu języka, „*Neofilolog. Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego*” nr 36: Niezwykły uczeń – indywidualne potrzeby edukacyjne w nauce języków obcych, red. K. Karpińska-Szaj. Poznań, 73-89.
- Krakowiak K., Krakowiak Ł. (2011). Trudności niesłyszących jako wyzwanie do odpowiedzialności i ustawicznego dialogu. W: *Student niesłyszący we wspólnocie akademickiej. Informator o warunkach edukacji wyższej osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak, R. Kołodziejczyk, A. Borowicz, E. Domagała-Zyśk, Lublin: Wydawnictwo KUL , 8-34.
- Krakowiak K. (2011). Porozumiewanie się z niesłyszącymi studentami na egzaminach, W: *Student niesłyszący we wspólnocie akademickiej. Informator o warunkach edukacji wyższej osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak, R. Kołodziejczyk, A. Borowicz, E. Domagała-Zyśk, Lublin: Wydawnictwo KUL , 92-104.
- Krakowiak K. (2011). Wychowanie językowe dzieci z głębokimi uszkodzeniami mi słuchu jako problem teoretyczny. *Przedmiot badań empirycznych i zadanie praktyczne surdopedagogiki, Zeszyty Naukowe*” T.11/2011, Lublin: WSPP im. Wincentego Pola, 83-102.

- Krakowiak K. (2011). Wspólnota komunikacyjna i język dzieci z głębokimi uszkodzeniami słuchu. W: Nie głos ale słowo...2. Ku wspólnocie komunikacyjnej niesłyszących i słyszących, red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan, Lublin: Wydawnictwo KUL, 57-79.
- Krakowiak K. (2012). Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu, Lublin: Wydawnictwo KUL, 492.
- Krakowiak K. (2013). My deaf child- who is she? Who is he? W: English as a foreign language for the deaf and hard of hearing persons in Europe, red. E. Domagała-Zyśk, Lublin: Wydawnictwo KUL, 13-26.
- Krakowiak K. (2013). Wizualizacja mówienia i wielozmysłowe wspomaganie słuchania z zastosowaniem fonogestów, „Nowa Audiofonologia” 2 (1), 11-15.
- Krakowiak K. (2013). Wspólne doświadczanie języka (Rozważania o wychowaniu językowym dzieci z uszkodzeniami słuchu). W: Język, człowiek, społeczeństwo. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Stanisławowi Grabiasowi, red. J. Panasiuk, T. Woźniak, Lublin: Wyd. UMCS, 489-511.
- Krakowiak K. (2014). Przemiany w rehabilitacji dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu jako wyzwanie badawcze w aspekcie metodologicznym. W: Przepis na rehabilitację. Metodologie oraz metody w badaniach i transdyscyplinarnej praktyce rehabilitacji, red. W. Otrębski, G. Wiącek, Lublin: Wydawnictwo KUL, 49-64.
- Krakowiak K. (2015). Metody wychowania językowego osób niesłyszących. W: Surdologopedia. Teoria i praktyka, red. E. Muzyka-Furtak, Seria: Logopedia XXI wieku, red. S. Milewski, E. Czaplewska. Gdańsk: Harmonia Universalis, 230-248.
- Krakowiak K. (2015). Wizualizacja mówienia i wychowanie językowe z zastosowaniem fonogestów. W: Surdologopedia. Teoria i praktyka, red. E. Muzyka-Furtak, Seria: Logopedia XXI wieku, red. S. Milewski, E. Czaplewska. Gdańsk: Harmonia Universalis, 284-297.
- Krakowiak K. (2015). Postępowanie logopedyczne z zastosowaniem metody fonogestów. W: Logopedia. Postępowanie logopedyczne. Standardy, red. S. Grabias. J. Panasiuk, T. Woźniak, Lublin: Wyd. UMCS, 167-189.
- Krakowiak K. (2016). Wychowanie językowe i terapia logopedyczna w programie wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci z głębokimi uszkodzeniami słuchu, „Logopedia” t. 45, 239 – 261.
- Kazimiera Krakowiak, Barbara Ostapiuk (2018). Udostępnianie języka metodą fonogestowej wizualizacji głosek. W: Metody terapii logopedycznej. Red. A. Domagała, U. Mirecka. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 23 - 46.
- Krawiec M., Kiraga E. (2006). "Powiedz i pokaż, to ja usłyszę". Jak udostępniać język ojczysty dzieciom z uszkodzeniem słuchu - doświadczenia praktyków. In: "Nie głos, ale słowo..." Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu. Lublin: Wydawnictwo KUL, 395- 408.
- LaSasso, C. & Crain, K. & Leybaert, J. (2003). Rhyme generation in deaf students: the effect of exposure to Cued Speech. *Journal of Deaf Studies Deaf Education* 8(3), 250-80.
- LaSasso, C. & Crain, K.L. & Leybaert, J. & Alegria, J. (2010). Cued Speech and Cued language for deaf and hard-of-hearing children. *Cued Speech for the development of the Alphabetic Principle*. San Diego, CA: Plural Publishing, 245-283
- Leszka J. (2006). Psychospołeczne uwarunkowania wyboru metod kształcenia językowego przez nauczycieli dzieci niesłyszących. In: "Nie głos, ale słowo..." Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu. Lublin: Wydawnictwo KUL, 323- 348.
- Leybaert, J. (1994). Acquérir la phonologie sans audition. [The acquisition of phonology without hearing.] *Les cahiers de Fontenay* no. 75, 99-115.

- Leybaert, J. (2000). Phonology acquired through the eyes and spelling in deaf children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 75(4), 291-318.
- Leybaert, J. (2011). *La langue française parlée complétée (LPC) : Fondements et perspectives*. [French language spoken and completed (LPC): basics and outlook] Marseille Solal.
- Leybaert, J. & Alegria, J. (2003). The role of Cued Speech in language development. *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, 261-74
- Leybaert, J. & Charlier, B. & Hage, C. & Alegria, J. (1996). Percevoir la parole par les yeux : l'enfant sourd exposé au langage parlé complété. (Perceiving the spoken word through the eyes: the deaf child exposed to Cued Speech.) (In:) Ch. Lepot-Froment (ed.) *L'Enfant sourd : Communication et langage* (The deaf child : communication and language). Louvain-la-Neuve, Belgium : De Boeck Supérieur, 277-315.
- Leybaert, J. & LaSasso, C.J. (2010). Cued Speech for enhancing speech perception and first language development of children with Cochlear Implants. *Trends in Amplification*, 14(2), 96-112.
- Leybaert, J., & Colin, C. (2007). Le rôle des informations visuelles dans le développement du langage de l'enfant sourd muni d'un implant cochléaire. [Rôle of visual information in the development of language in deaf children with Cochlear Implants]. *Enfance*, 59(3), 245-253.
- Ling, D. & Clarke, B.R. (1975). Cued Speech: an evaluative study. *American Annals of the Deaf*, 120, 48-488.
- Lopez-Krahe, J. (2007). *Surdité et langage : Prothèses, LPC et Implants Cochléaires*. [Deafness and language: hearing aids, LPC and Cochlear Implants]. Saint-Denis: Presses universitaires de Vincennes.
- Machart, L., Vilain, A., Løevenbruck, H., Meloni, G., & Puissant, C. (2020). Production de parole chez l'enfant porteur d'implant cochléaire : Apport de la langue française Parlée Complétée (Speech production in children with cochlear implant(s): contribution of cued French). *ACL Anthology*. <https://www.aclweb.org/anthology/2020.jeptalnrecital-jep.44/>
- Nicholls, G.H. & Ling, D. (1982). Cued Speech and the reception of spoken language. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 25(2), 262-269.
- Osberger, J.J. (1997). Questions actuelles dans les implants cochléaires chez les enfants. [Current questions around Cochlear Implants for children]. *The Hearing Review*, 28-31.
- Périer, O. & Charlier, B.L. & 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 Perspectives*. Vol.1 London: Croom Helm, 616-625.
- Peterson, M (1991). Data on language of profoundly deaf children with oral, signing and Cued Speech backgrounds. Data supplied to R.O. Cornett through correspondence and summarised in Cornett & Dasey, *The Cued Speech Resource Book 1992*. National Cued Speech Association, Raleigh, North Carolina, 697-699.
- Podlewska, A. (2012). Adaptacja materiałów dydaktycznych w nauce języka angielskiego studentów z dysfunkcją słuchu. [Adaptation of teaching materials in English language instruction for students with hearing impairments]. In: Z. Palak, D. Chmich, A Pawlak (eds.), *Wielość obszarów we współczesnej pedagogice specjalnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 385 – 386.
- Podlewska, A. (2013). The Use of Cued Speech within an Empirically-based Approach to Teaching English as a Foreign Language to Hard of Hearing Students. In: E. Domagała-Zyśk (ed.), *English as a Foreign Language for Deaf and Hard of Hearing Persons in Europe*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 181-196.

- Podlewska, A. (2016). The Use of Cued Speech to Support the Development of Verbal Language Skills in English Language Instruction for Deaf and Hard-of-hearing Students. In: E. Domagała-Zyśk, E. H. Kontra (eds.), English as a Foreign Language for Deaf and Hard-of-hearing Persons Challenges and Strategies. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 23-40.
- Podlewska, A., & Keller, P. (2014). The use of Cued Speech and Information Technology in English language instruction for students with hearing impairments. (In:) J. Baran, D. Baraniewicz, A. Ochman (eds.), Chosen Topics of Supporting Persons with a Disability Vol. 2. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 185-203.
- Romanowska B. (2015). Wizualizacja mowy w terapii logopedycznej. W: "Nie głos, ale słowo...5" Odpowiedzialność za edukację osób z uszkodzeniami słuchu. Lublin: Wydawnictwo KUL, 137- 145.
- Rouger, J. et al. (2007). Evidence that cochlear-implanted deaf patients are better multisensory integrators. Proceedings of National Academy of Science no.104, 7295-7300.
- Schorr, E. et al. (2005). Auditory-visual fusion in speech perception in children with Cochlear Implants. Proceedings of National Academy of Science no.102, 18748-18750.
- Torres, S. et al. (2008). Reading Comprehension of an Inferential Text by Deaf Students with Cochlear Implant using Cued Speech. The Volta Review, Vol. 108(1), 37-59.
- Transler, C., Leybaert, J., & Gombert, J. (2005). "L'acquisition du langage par l'enfant sourd : Les signes, l'oral et l'écrit » (Deaf children and acquisition of language : signs, oral and written) Marseilles : Solal. Collection « Troubles du développement psychologique et des apprentissages » (Difficulties with psychological development and learning) Chapter : le langage par les yeux chez l'enfant sourd : Lecture labiale et Langage Parlé Complété (Chapter on « language through the eyes for the deaf child – reading, lip reading and Cued Speech/Completed Spoken Language).
- Trochymiuk A. (2008). Wymowa dzieci niesłyszących. Analiza audytywna i akustyczna. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 264.

WEBPAGES

- Clarke A. (2007). Cued Speech with Speech and Language Disorders. Cued Speech Association UK, Information Sheet 7. <https://www.cuedspeech.co.uk/uploads/documents/Information%20Sheets/Cued%20Speech%20Info%207%20CS%20Speech%20%26%20Language%20Problems.pdf> [last accessed 28.02.2021]
- Beck P. (2007). Sound Approach. Cued Speech Association UK, Information Sheet 7. <https://www.cuedspeech.co.uk/uploads/documents/Information%20Sheets/Cued%20Speech%20Info%207%20CS%20Speech%20%26%20Language%20Problems.pdf> [last accessed 28.02.2021]
- Dziekonski A.M. (2003). Speech-Language Pathologist Uses Cued Speech for Hearing Children. <https://cuedspeech.org/resource-center/speech-language-pathologist-uses-cued-speech-for-hearing-children/> [last accessed 28.02.2021]
- National Cued Speech Association - <https://cuedspeech.org> [last accessed on 22-12-2020]
- French Cued Speech Association - <https://alpc.asso.fr> [last accessed on 19-12-2020]
- Cue College - <https://cuecollege.org> [last accessed on 15-12-2020]
- Cued Speech UK - <https://www.cuedspeech.co.uk/research-overview/> [last accessed on 22-12-2020]

- Daily Cues - <https://dailycues.com/>[last accessed on 19-12-2020]
- Le Robert Dico en Ligne - <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/diptongue>[Last Accessed: 10-01-2021]
- <https://apprendre.tvsimonde.com/fr/aides/prononciation-le-h-francais>[last accessed: 10-01-2021]
- Switzerland – Cued Speech - www.a-capella.ch and www.alpc.ch[ast accessed: 21-12-2020]
- France – Cued Speech - www.alpc.asso.fr and www.ancolpc.fr[last accessed: 16-12-2020]
- Belgium – Cued Speech - [ww.lpcbelgique.be](http://www.lpcbelgique.be) [last accessed: 14-12-2020]
- NCSA "Dr. Orin Cornett Biography" Available at: <http://www.cuedspeech.org/dr-orin-cornett.php> [last accessed: 15/12/2020]
- Krakowiak Ł. (2014) Moje zmagania z barierą komunikacyjną. <https://www.google.com/search?q=%C5%81ukasz+Krakowiak+prezentacja&oq=%C5%81ukasz+&aqs=chrome.1.69i57j69i59l3j46l6.3965j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8> [last accessed: 15.02.2021]

Avis de non-responsabilité et licence



Le soutien apporté par la Commission européenne à la production de cette publication ne constitue pas une approbation de son contenu, qui n'engage que ses auteurs, et la Commission ne peut être tenue responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations qu'elle contient.

Ce livret est disponible sous la licence Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0.

Vous êtes autorisé à :

- Partager — copier, distribuer et communiquer le matériel par tous moyens et sous tous formats
- Adapter — remixer, transformer et créer à partir du matériel
- L'Offrant ne peut retirer les autorisations concédées par la licence tant que vous appliquez les termes de cette licence.

Selon les conditions suivantes :

- Attribution — Vous devez créditer l'Œuvre, intégrer un lien vers la licence et indiquer si des modifications ont été effectuées à l'Œuvre. Vous devez indiquer ces informations par tous les moyens raisonnables, sans toutefois suggérer que l'Offrant vous soutient ou soutient la façon dont vous avez utilisé son Œuvre.
- Pas d'Utilisation Commerciale — Vous n'êtes pas autorisé à faire un usage commercial de cette Œuvre, tout ou partie du matériel la composant.
- Partage dans les Mêmes Conditions — Dans le cas où vous effectuez un remix, que vous transformez, ou créez à partir du matériel composant l'Œuvre originale, vous devez diffuser l'Œuvre modifiée dans les mêmes conditions, c'est à dire avec la même licence avec laquelle l'Œuvre originale a été diffusée.

Citation :

De Bock, S., Domagała-Zyśk, E., Kołodziejczyk, R., Krakowiak, K., Borowicz, A., De Corte, I., Becucci, S., Ebouaney, A., Dolza, E., Loi, G., Ochmann, A., Ochmann, W. and Ceccarelli, C. (2021). Le Système du Cued Speech et sa Pratique. Brussels.



www.cuedspeech.eu



[#CuedSpeechEuropa](https://twitter.com/CuedSpeechEuropa)