

# Guide des ressources destinées aux enseignants

Soutien aux élèves sourds ou malentendants







GUIDE DES RESSOURCES  
DESTINÉES AUX  
ENSEIGNANTS

Soutien aux élèves sourds ou  
malentendants

Données de catalogage avant publication – Ministère de l'Éducation

Guide des ressources destinées aux enseignants – Soutien aux élèves sourds ou malentendants

Comprend des références bibliographiques.

ISBN : 978-0-7711-6413-2 (imprimé)

ISBN : 978-0-7711-6415-6 (PDF)

1. Personnes sourdes – Éducation.
  2. Enfants sourds – Éducation.
  3. Personnes malentendantes – Éducation.
  4. Personnes sourdes – Éducation – Manitoba.
  5. Enfants sourds – Éducation – Manitoba.
  6. Personnes malentendantes – Éducation – Manitoba.
- I. Manitoba. Ministère de l'Éducation.  
371.912

Tous droits réservés, © 2021 le gouvernement du Manitoba, représenté par le ministre de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation  
Winnipeg (Manitoba) Canada

Tous les efforts ont été faits pour reconnaître les sources originales et pour respecter la Loi sur le droit d'auteur. Si, dans certains cas, des erreurs ou des omissions se sont produites, veuillez en aviser le ministère de l'Éducation pour qu'elles soient corrigées dans une édition future. Nous tenons à remercier les auteurs, les artistes et les maisons d'édition de nous avoir permis d'adapter ou de reproduire leur matériel original.

Toutes les illustrations ou photographies dans cette ressources sont protégées par les droits d'auteur et on ne devrait y avoir accès ou les reproduire en partie ou en totalité qu'à des fins éducatives prévues dans cette ressource.

Tout site Web mentionné dans cette ressource peut faire l'objet de changement sans préavis. Les enseignants devraient vérifier et évaluer les sites Web et les ressources en ligne avant de les recommander aux élèves.

Cette ressource est affichée sur le site Web du ministère de l'Éducation du Manitoba au [www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/index.html).

*Available in English.*

Disponible en médias substituts, sur demande.

**Dans cette ressource, les mots de genre masculin appliqués aux personnes désignent les femmes et les hommes.**

# TABLE DES MATIÈRES

---

<b>Préface</b>	<b>v</b>
<b>Remerciements</b>	<b>ix</b>
<b>Introduction</b>	<b>xv</b>
<b>Perte auditive</b>	<b>1</b>
<b>Identité</b>	<b>27</b>
<b>Communication</b>	<b>39</b>
<b>Éducation</b>	<b>75</b>
<b>Annexes</b>	<b>131</b>
<b>Glossaire</b>	<b>165</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>173</b>



# PRÉFACE

## Objet

Le document intitulé *Guide des ressources destinées aux enseignants : Soutien aux élèves sourds ou malentendants* fournit des renseignements de base pour appuyer les programmes d'éducation et aider à assurer une expérience scolaire réussie pour les élèves sourds ou malentendants. Enseigner à un élève sourd ou malentendant peut à la fois poser des défis et s'avérer enrichissant.

## Public cible

Le présent guide de ressources a été élaboré à l'intention des éducateurs qui travaillent avec des élèves sourds ou malentendants dans les écoles du Manitoba. Le Guide vise d'abord les enseignants travaillant en classe. Mais les autres membres de l'équipe de soutien (les enseignants pour personnes sourdes ou malentendantes, les auxiliaires d'enseignement, les administrateurs, les orthopédagogues, les conseillers, les orthophonistes, les audiologistes, les thérapeutes oraux, les interprètes ASL-anglais [langage gestuel américain], les spécialistes d'ASL, etc.) trouveront aussi ces renseignements utiles.

## Contexte

Le *Guide des ressources destinées aux enseignants* découle des efforts collaboratifs des parents, des professionnels et des membres des collectivités à l'échelle de la province du Manitoba. Les membres de comité possédaient une grande gamme de compétences et d'expériences variées relevant du travail effectué auprès des élèves sourds ou malentendants. Les renseignements contenus dans le présent guide témoignent du large éventail de services offerts aux élèves sourds ou malentendants des écoles du Manitoba.

## Organisation du document

Le présent document est composé des sections suivantes :

- Introduction
- Perte auditive : Cette section décrit le fonctionnement de l'oreille, les causes de la perte auditive et la façon dont les tests dépistent la perte auditive. On y trouvera également les différents types de perte auditive, ainsi que les divers soutiens offerts.
- Identité : Cette section décrit la construction identitaire et les questions qui touchent les élèves sourds ou malentendants dans la salle de classe.
- Communication : Cette section fournit des renseignements sur l'importance du développement de la langue et sur les moyens de faciliter ce développement et d'offrir une formation liée à l'aptitude à communiquer aux élèves sourds ou malentendants.
- Éducation : Cette section fournit des renseignements sur les moyens d'améliorer la convivialité des salles de classe et sur les méthodes d'enseignement plus appropriées aux élèves sourds ou malentendants.
- Annexes : Divers tableaux et fiches d'information supplémentaires sont fournis en annexes.
- Glossaire : Le glossaire sert à définir les termes qui figurent en caractères gras tout au long du document. La première mention des termes contenus dans le glossaire paraît en caractères gras.
- Bibliographie : La bibliographie offre une vue d'ensemble de toutes les sources consultées et citées dans l'élaboration du présent document.



## Les encadrés marginaux et les graphiques

Dans le présent document, on utilise les encadrés marginaux et divers graphiques pour diriger le lecteur.



Ce symbole représente une idée clé.



Ce symbole renvoie aux annexes.

Terme  
définition

Les termes qui figurent au glossaire sont habituellement définis dans l'encadré marginal lors de leur première mention, quand ils ne sont pas expliqués dans le texte principal.

Faits et  
citations

Les faits et les citations dignes de remarque sont inclus à titre de renseignements supplémentaires.



Les renvois à d'autres documents du ministère de l'Éducation du Manitoba sont inclus.



Ce symbole correspond à un document.



## REMERCIEMENTS

Le ministère de l'Éducation remercie sincèrement les personnes suivantes de leur contribution à l'élaboration du document intitulé *Guide des ressources destinées aux enseignants : Soutien aux élèves sourds ou malentendants*, que ce soit pour l'édition originale de 2009 ou pour la présente édition révisée.

Cet ouvrage témoigne de la bonne volonté des intervenants qui, malgré leurs divers points de vue, étaient prêts à mettre de côté leurs différences et à collaborer pour le bien des élèves sourds ou malentendants.

« Seuls, nous sommes tellement limités; ensemble, nous  
pouvons dépasser nos limites. »  
– Helen Keller [traduction]

### Contributeurs au *Guide des ressources destinées aux enseignants* de 2009

<b>Section sur l'introduction</b>	Terry Leslie Conseiller Élèves sourds et malentendants	Section des services aux sourds et aux malentendants Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
	Kathy Melnyk Directrice d'école Professeure pour personnes sourdes et malentendantes	Manitoba School for the Deaf Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
	<b>Len Mitchell (personne sourde)*</b> Superviseur, Vie étudiante et services	Manitoba School for the Deaf Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
<b>Section sur la perte auditive</b>	<b>Marilyn Dowbenko</b> Audiologiste	Child Guidance Clinic
	Sarah Kelly Travailleuse de soutien familial	Office régional de la santé de Winnipeg
	Mar Koskie (personne sourde) Facilitateur, conseiller, interprète, parent	Section des services aux sourds et aux malentendants Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
	Jerri-Lee MacKay Audiologiste	Child Guidance Clinic
	Kristy Schmidt Audiologiste	Clinique centrale des orthophonistes et des audiologistes

\* Le nom des personnes qui figure en caractères gras indique qu'elles sont présidentes de comité de cette section.

**Section sur la communication**

<b>Shauna Arbuckle</b> Orthophoniste	Manitoba School for the Deaf Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
Marion Bremner Travailleuse sociale Directrice	Society for Manitobans with Disabilities
Debbie Brown Thérapeute orale	Clinique centrale des orthophonistes et des audiologistes
Bonnie Eliuk Orthophoniste	Child Guidance Clinic
Charlotte Enns Professeure agrégée Orthophoniste	Université du Manitoba
Bev Geddes Orthophoniste	Child Guidance Clinic Manitoba School for the Deaf
Karen Graham Professeure pour personnes sourdes et malentendantes	Division scolaire de St. James-Assiniboia/Division scolaire de Winnipeg
Elaine Litvak Orthophoniste	Society for Manitobans with Disabilities
Christine Spink-Mitchell (personne sourde) Spécialiste d'ASL	Manitoba School for the Deaf Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
Natasha Tuck Professeure pour personnes sourdes et malentendantes	Society for Manitobans with Disabilities

**Section sur l'éducation**

Tracey Avery Professeure pour personnes sourdes et malentendantes	Society for Manitobans with Disabilities
Signe Badger Conseillère pour les personnes sourdes ou malentendantes	Section des services aux sourds et aux malentendants Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
Carmela Castellano Sinclair Interprète ASL-anglais	Section des services aux sourds et aux malentendants Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
Bonnie Heath Interprète, directrice administrative	E-Quality Communication Centre of Excellence (ECCOE)

	<b>Cindy Neil (personne malentendante)</b> Professeure pour personnes sourdes et malentendantes	Division scolaire de St. James-Assiniboia
	Nancy Schenkeveld Professeure pour personnes sourdes et malentendantes Responsable	Division scolaire de Winnipeg et Section des services aux sourds et aux malentendants Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
	Suzanne St. Yves Interprète ASL-anglais	Section des services aux sourds et aux malentendants Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
<b>Section sur l'identité</b>	<b>Bruce Koskie (personne sourde ou malentendante)</b> Conseiller en réadaptation professionnelle	Society for Manitobans with Disabilities
	Liana Price Enseignante	Manitoba School for the Deaf Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
	<b>Kyra Zimmer (personne sourde)</b> Instructrice, parent	Collège Red River
<b>Section sur la boîte à outils</b>	Bruce Koskie (personne sourde ou malentendante) Conseiller en réadaptation professionnelle	Society for Manitobans with Disabilities
	Len Mitchell (personne sourde) Superviseur, Vie étudiante et services	Len Mitchell (personne sourde) Superviseur, Vie étudiante et services
	<b>Nancy Schenkeveld</b> Professeure pour personnes sourdes et malentendantes Responsable	Division scolaire de Winnipeg Section des services aux sourds et aux malentendants Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
<b>Comité d'étude des parents</b>	Pam Campbell	Mère de deux filles sourdes ou malentendantes qui portent des implants cochléaires (âgées de 16 et 21 ans). Les filles communiquent oralement et fréquentent l'école du quartier.
	Gail et Lorne Cielen	Parents d'un fils sourd ou malentendant. Le fils a fréquenté l'école du quartier et communique oralement et à l'aide du langage ASL.

**Groupe de  
consultation**

Evelyn et Lorne Richards	Parents d'un fils sourd qui a fréquenté la Manitoba School for the Deaf et l'école secondaire du quartier pendant les 11 <sup>e</sup> et 12 <sup>e</sup> années, et qui communique à l'aide du langage ASL et par écrit en anglais
Holly Smith	Mère d'un fils sourd ou malentendant qui porte un implant cochléaire, fréquente l'école du quartier et communique oralement et à l'aide du langage ASL.
Cindy Stewart	Mère d'un fils sourd ou malentendant. Le fils a fréquenté l'école du quartier et communique oralement et à l'aide du langage ASL.
Joanna Blais	Direction des programmes et des services de soutien aux élèves Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
Marnie Erb	Manitoba Association of School Trustees
Janice Hill	Student Services Administrators' Association of Manitoba
Sandra McCaig	Manitoba Association of School Superintendents
Linda Meads	Manitoba Association of Parent Councils
Karen Priestley	Section des services aux sourds et aux malentendants Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
Leslie Sisco	Manitoba Teachers' Society

## Contributeurs à l'édition révisée de 2021

Shauna Arbuckle Orthophoniste	Services de soutien clinique Division scolaire de Winnipeg
Debbie Brown Thérapeute orale	Clinique centrale des orthophonistes et des audiologistes
Jennifer Oomah Thérapeute orale	Clinique centrale des orthophonistes et des audiologistes
Janelle Kent Thérapeute orale	Clinique centrale des orthophonistes et des audiologistes
Sameena Khaliq Orthophoniste	Clinique centrale des orthophonistes et des audiologistes
Terry Leslie Professeure pour personnes sourdes et malentendantes Responsable	Section des services aux sourds et aux malentendants Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba

**Personnel du  
ministère de  
l'Éducation**

Kristy Mackie Audiologiste	Clinique centrale des orthophonistes et des audiologistes
Cindy Neil (personne malentendante) Professeure pour personnes sourdes et malentendantes	Division scolaire de St. James-Assiniboia
Barb Neufeld Professeure pour personnes sourdes et malentendantes	Division scolaire de Winnipeg
Justyn Pise Coordonnateur audiologiste	Programme d'implants auditifs chirurgicaux Centre Health Sciences
Irene Scarrow Audiologiste	Southern Health-Santé Sud
Daniela Stangherlin Audiologiste	Clinique centrale des orthophonistes et des audiologistes
Kathy Solmundson (après juillet 2013)	Conseillère indépendante
Jacob Sulkers Audiologiste	Clinique centrale des orthophonistes et des audiologistes
Natasha Tuck Professeure pour personnes sourdes et malentendantes	Manitoba Possible (anciennement Society for Manitobans with Disabilities)
Joanna Blais Directrice (jusqu'en décembre 2015)	Direction du soutien à l'inclusion
Louise Boissonneault Coordonnatrice (après mars 2010)	Section de l'information et des services Web Direction des services de soutien aux activités
Lee-Ila Bothe Coordonnatrice (jusqu'en février 2010)	Section des services de production de documents Direction des ressources éducatives
Kristin Grapentine Opératrice en éditique	Section de l'information et des services Web Direction des services de soutien aux activités
Taylor Hallenbeck (personne malentendante) Conseillère pour les personnes sourdes et malentendantes (jusqu'en juin 2015)	Section des services aux sourds et aux malentendants

Allan Hawkins Directeur (après janvier 2016)	Direction du soutien à l'inclusion
Elaine Litvak Orthophoniste et audiologiste	Section des services de soutien aux élèves Direction du soutien à l'inclusion
Len Mitchell (Sourd) Superviseur, Vie étudiante et services (jusqu'en juin 2017)	Manitoba School for the Deaf
Cyril Parent Opérateur en éditique (jusqu'en mars 2019)	Section des services de production de documents Direction de l'enseignement, des programmes d'études et de l'évaluation
Marjorie Poor Révisseuse des publications	Section de l'information et des services Web Direction des services de soutien aux activités
Karen Priestley Coordonnatrice Gestionnaire de projet (jusqu'en avril 2016)	Section des services aux sourds et aux malentendants Direction du soutien à l'inclusion
Sarah Rabu (personne sourde) Spécialiste d'ASL, enseignante	Manitoba School for the Deaf
Nancy Schenkeveld Coordonnatrice (après avril 2016) Responsable de projet (de juillet 2013 à janvier 2020)	Section des services aux sourds et aux malentendants Direction du soutien à l'inclusion
Kathy Solmundson Orthophoniste Professeure pour personnes sourdes et malentendantes Responsable de projet (jusqu'en juin 2013)	Section des services aux sourds et aux malentendants Direction du soutien à l'inclusion





## L'inclusion : une philosophie

Le ministère de l'Éducation s'est engagé à favoriser l'inclusion pour tous. La Loi modifiant la Loi sur les écoles publiques (programmes d'éducation appropriés) reflète l'engagement du Manitoba à offrir aux élèves des programmes appropriés qui favorisent leur participation à la vie scolaire et sociale des écoles.

L'inclusion constitue une façon de penser et d'agir qui permet à chaque personne de se sentir acceptée, appréciée et en sécurité. Une collectivité qui favorise l'inclusion est elle-même dynamique et évolue au rythme des besoins changeants de ses membres. En reconnaissant les besoins de ceux-ci et en leur offrant l'appui nécessaire, une collectivité inclusive assure à ses membres l'occasion de jouer un rôle pertinent et l'égalité d'accès aux avantages qui leur reviennent à titre de citoyens.

Les Manitobains voient dans l'inclusion une source d'enrichissement qui sert à augmenter le bien-être de chaque membre de la collectivité. En travaillant ensemble, nous renforçons notre capacité d'offrir un meilleur avenir pour tous les Manitobains.

La Loi sur l'accessibilité pour les Manitobains exige l'élaboration de normes d'accessibilité et la promotion d'environnements sans barrières pour les Manitobains.

## Un milieu qui favorise l'inclusion

La **conception universelle** se veut une notion-cadre intéressante qui permet un milieu favorisant l'inclusion et qui offre de nouveaux moyens pour répondre aux divers besoins de la population étudiante d'aujourd'hui. La planification dès le départ fait partie de la notion de conception universelle et assure le meilleur accès possible au plus grand nombre de groupes de personnes, ce qui fait que la remise à niveau ou l'adaptation après coup n'est pas nécessaire. On peut s'inspirer des sept principes directeurs cadres qui relèvent de la conception universelle lors de la planification et de la création des milieux d'apprentissage :

- l'équité,
- la souplesse;
- la simplicité;
- l'utilisation perceptible;
- la tolérance à l'erreur;
- le confort;
- l'espace approprié.

Plus la conception du milieu d'apprentissage est conforme aux principes, plus elle est universelle. La conception universelle est généralement reconnue comme étant une pratique de planification exemplaire qui sert à tous les élèves.

Il existe un nombre de facteurs qu'il faut prendre en considération en créant un milieu qui favorise l'inclusion des élèves sourds ou malentendants. Les renseignements contenus dans le présent guide de ressources seront utiles aux enseignants, au personnel professionnel et aux parents\* dans la compréhension des points suivants :

- la perte auditive de l'élève;
- l'utilisation de l'amplification et de la technologie;
- la culture et l'identité des personnes sourdes;
- les répercussions de la perte auditive sur le plan social, du développement et de l'éducation;
- les programmes, les stratégies et les considérations en salle de classe.

---

\* Dans ce document, le mot parents désigne aussi bien les parents que les tuteurs, et on l'emploie en sachant bien que, dans certains cas, un seul parent ou tuteur s'occupe de l'éducation de l'enfant.

Les élèves sourds ou malentendants peuvent suivre des cours :

- dans une salle de classe ordinaire de leur école du quartier tout en recevant un appui de la part de divers professionnels;
- à la Manitoba School for the Deaf.

## Les équipes scolaires

Une équipe scolaire, qui comprend les parents, est créée pour chaque élève. L'équipe scolaire peut inclure l'administrateur scolaire, l'orthopédagogue, le conseiller et l'enseignant travaillant en classe. Il se pourrait que les élèves ayant une perte auditive aient besoin de l'appui d'autres membres d'équipe selon leurs besoins individuels. Ces membres pourraient inclure les suivants :

- un **auxiliaire d'enseignement**, un **interprète ASL-anglais**, un **signeur** ou un **preneur de notes muni d'un ordinateur**;
- un **professeur pour personnes sourdes et malentendantes**;
- un **thérapeute oral (spécialiste de l'écoute et de la langue parlée)**;
- un **orthophoniste**;
- un **spécialiste d'ASL** ou un instructeur sourd d'ASL;
- un **audiologiste**;
- un certain nombre d'autres spécialistes, notamment un spécialiste en lecture, un travailleur social, un **physiothérapeute** ou un **ergothérapeute**;
- un **psychologue**, un psychiatre ou un autre professionnel de la santé;
- une division scolaire et des ressources communautaires.

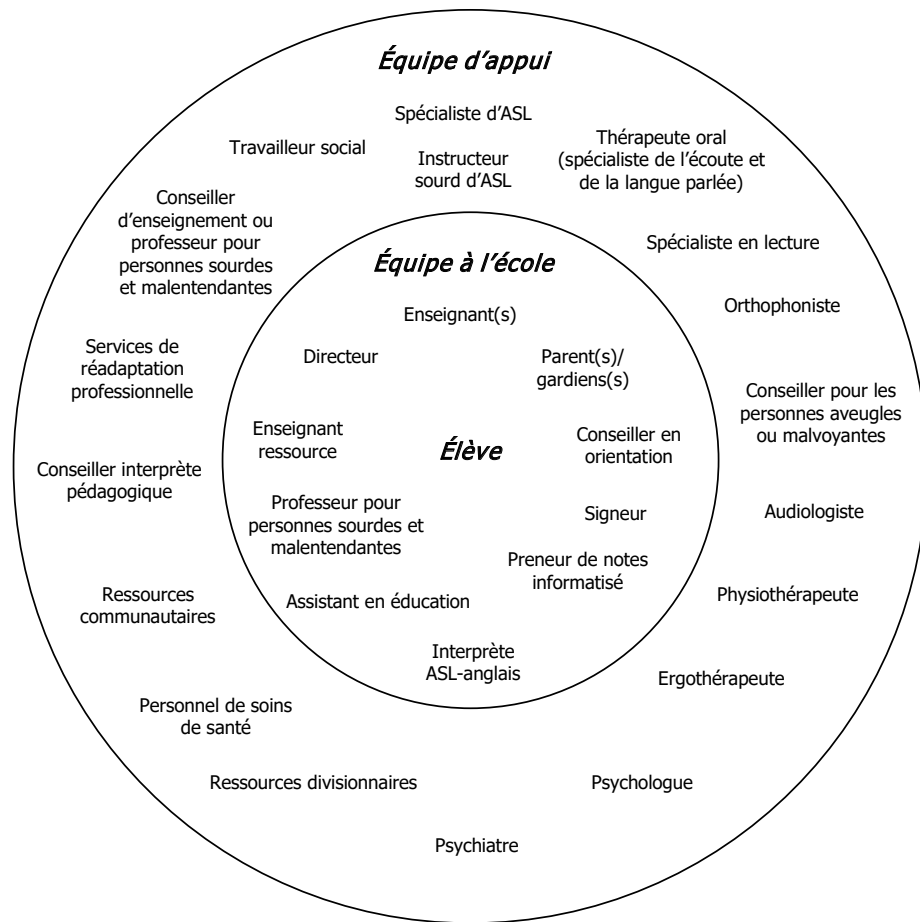
L'équipe joue un rôle important auprès des écoles en les aidant à mettre au point des pratiques exemplaires d'inclusion et en faisant la promotion de la planification, de l'élaboration et de la surveillance des **plans éducatifs personnalisés** des élèves, de sorte que tous les aspects de la vie scolaire soient inclus. Dans les situations où les élèves ont besoin d'un plan éducatif personnalisé, on désigne ordinairement un membre de l'équipe scolaire comme responsable de cas. Certains membres du personnel qui pourraient faire partie de l'équipe du plan sont indiqués dans le graphique qui suit.

Veillez vous reporter au glossaire pour consulter les définitions des mots en caractères gras.

ASL American Sign Language

Figure 1

## L'équipe




Il est primordial que les membres d'équipe fassent preuve de collaboration et de souplesse en déterminant le meilleur programme possible pour l'élève. Le fait d'assurer une bonne communication avec les élèves, les familles et les fournisseurs de services communautaires favorisera le développement social, affectif, communicatif et pédagogique de l'élève.

### Soutiens offerts par le ministère de l'Éducation

Les équipes scolaires peuvent obtenir de l'aide avec les programmes pour les élèves sourds ou malentendants auprès de la Direction du soutien à l'inclusion. Il est possible d'obtenir des renseignements sur les services offerts et d'accéder à un lien vers le formulaire de référence à l'adresse suivante : [www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/sourds/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/sourds/index.html).

# PERTE AUDITIVE

Introduction	3
L'audition	4
■ Le son	4
■ L'oreille	4
■ L'audiologie	6
■ L'audiogramme	6
La perte	9
■ Les types de perte auditive	9
■ Le degré de la perte auditive	11
■ Les personnes sourdes, malentendantes et devenues sourdes	12
■ Les effets de la perte auditive sur la parole et le langage sans intervention	12
L'amplification	14
■ Les appareils auditifs	14
■ Les implants cochléaires	16
■ Les questions acoustiques au sein de la salle de classe	18
■ Les systèmes audio à champ libre et personnels sans fil	20
■ L'entretien des appareils auditifs, des implants cochléaires et des systèmes audio sans fil	21
■ L'entretien et le contrôle de l'audition quotidiens 	23
Technologie d'assistance	25





## Introduction

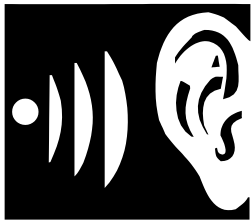
La présente section contient des renseignements sur certains aspects médicaux de l'ouïe et de la perte auditive ainsi que des renseignements sur l'audiologie. On y trouvera des explications sur les questions suivantes :



- le son;
- le fonctionnement de l'oreille;
- l'audiologie et l'audiogramme;
- les types de perte auditive et le degré;
- les effets de la perte auditive;
- les moyens permettant de répondre aux besoins des élèves ayant une perte auditive.

L'audiologiste de l'élève est en mesure de répondre aux questions portant sur la perte auditive. Un professeur pour personnes sourdes ou malentendantes, un thérapeute oral ou un orthophoniste peuvent également vous fournir de plus amples renseignements.

## L'audition



### Le son

Le **son** se propage sous forme de vibration invisible engendrée par le mouvement. On mesure le son en fonction de son intensité (l'amplitude) et de sa fréquence (la hauteur tonale).

L'intensité se mesure en décibels (dB). La fréquence d'un son est exprimée en hertz (Hz). La plupart des sons sont composés de fréquences diverses.

Un exemple d'une haute fréquence ou d'un son d'une hauteur tonale élevée est le son produit par un sifflet. Un exemple d'une basse fréquence ou d'une tonalité grave est le bruit produit par un gros tambour.

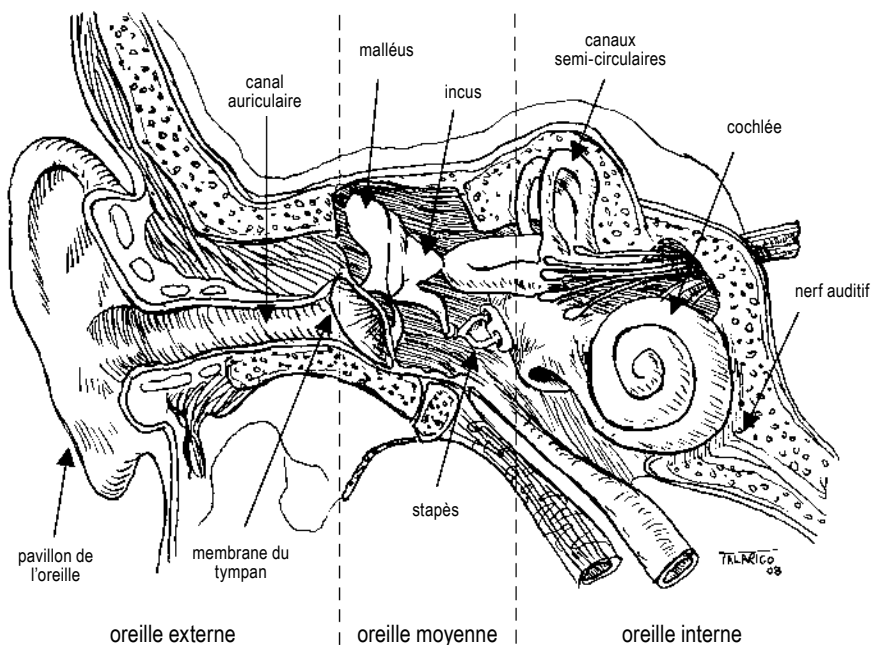
La parole est habituellement composée d'un mélange de sons de trois fréquences : hautes, moyennes et basses. Les sons de consonnes, telles que /p/, /k/ et /s/, ont tendance à être des sons d'une fréquence plus aiguë que certaines voyelles, telles que le son /a/ comme dans le mot *fâcher*.

### L'oreille

L'oreille a deux fonctions principales. Elle reçoit les sons et les convertit en signaux qui sont interprétés par le cerveau. Elle nous aide aussi à garder l'équilibre. Les deux fonctions sont étroitement liées.

Figure 2

### L'oreille



© 2008 Sean Talarico. Adaptation autorisée. [traduction]



L'oreille est composée de trois parties principales dont les suivantes :

- l'oreille externe;
- l'oreille moyenne;
- l'oreille interne.

Le son doit traverser les trois parties avant qu'il ne soit détecté par le cerveau. Le cerveau interprète le son et l'identifie. C'est le cerveau qui détermine s'il s'agit de musique, de bruit, d'une voix, d'un klaxon, d'un chien ou d'autres sons.

### L'oreille externe

Le son est transmis à l'oreille externe. La partie de l'oreille externe qui est visible s'appelle le pavillon de l'oreille.

L'oreille externe capte les ondes sonores et les transmet à la membrane du tympan le long du canal auditif.

Le tympan (ou la membrane du tympan) est une fine membrane tendue au bout du canal auditif qui sépare l'oreille externe de l'oreille moyenne. Lorsque le son est détecté par le tympan, les ondes sonores le font vibrer, ce qui est analogue à la production du son lorsqu'on frappe la peau d'un tambour à l'aide d'une mailloche.

### L'oreille moyenne

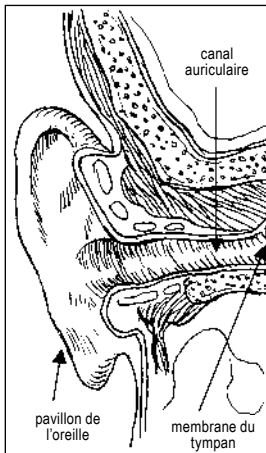
L'oreille moyenne contient trois os qui sont les plus petits du corps humain, chacun étant de la même taille qu'un grain de riz environ. Ensemble, ces os forment ce qu'on appelle les osselets. Les osselets sont composés du *malléus* (le marteau), de l'*incus* (l'enclume) et du *stapès* (l'étrier).

Cette chaîne d'osselets est fixée au tympan d'un bout et à l'oreille interne de l'autre. Les osselets forment un mécanisme de levier qui transmet les sons du tympan à l'oreille interne.

### L'oreille interne

Le crâne abrite l'oreille interne qui est creusée dans le rocher (l'os temporal). Cette partie de l'oreille contient les canaux semi-circulaires, la cochlée et le nerf auditif.

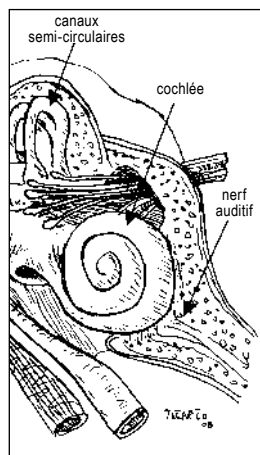
Les canaux semi-circulaires sont des structures osseuses qui contiennent un liquide et assurent le maintien de l'équilibre. Lorsque vous éprouvez un vertige en faisant un tour de manège, c'est en raison du déplacement du liquide des canaux semi-circulaires.



L'oreille externe



L'oreille moyenne



L'oreille interne



Les tests auditifs se déroulent idéalement dans un milieu d'écoute insonorisé. Consultez un audiologiste pour déterminer ce que l'élève peut et ne peut pas entendre dans le monde réel.

La cochlée est en forme de spirale comme la coquille d'un escargot et contient un liquide. Elle est tapissée de milliers de terminaisons nerveuses minuscules qu'on appelle des cellules ciliées. Ces cellules ciliées sont accordées d'une façon qui est un peu semblable à l'accord des touches d'un piano. Certaines cellules ciliées sont réceptives aux sons graves et d'autres aux sons aigus.

Ces cellules ciliées sont reliées au nerf auditif qui joint la cochlée au cerveau.

## L'audiologie

**Audiologie** est le terme médical qui désigne l'étude et la mesure de l'audition et de la perte auditive.

Un **audiologiste** est un professionnel qualifié qui possède les compétences requises pour évaluer la perte auditive en plus de proposer et de poser des systèmes d'amplifications (p. ex., des appareils auditifs, des systèmes de communications sans fil, des implants cochléaires).

On recommande que les élèves sourds ou malentendants subissent une évaluation audiolinguistique annuelle puisque les pertes auditives ne sont pas toujours stables.

## L'audiogramme

L'**audiogramme** est un graphique qui représente les réactions d'une personne aux sons. On s'en sert pour documenter le son le moins fort qu'une personne peut détecter à différentes fréquences ou hauteurs tonales.

## La fréquence

La fréquence ou la hauteur tonale du son est représentée par les chiffres qui figurent à la partie supérieure de l'audiogramme. Les hauteurs tonales graves paraissent au côté gauche du graphique et les hauteurs tonales aiguës au côté droit, ce qui ressemble à l'ordre des touches du piano en allant des tonalités graves d'un côté du clavier aux tonalités aiguës de l'autre côté. Le sifflement d'un oiseau correspond généralement à une hauteur tonale aiguë, tandis que le grognement d'un chien correspond à une hauteur tonale grave.

Les fréquences incluses dans un audiogramme sont choisies parce qu'elles jouent un rôle important dans l'intelligibilité de la parole.

Divers sons conversationnels ont différentes hauteurs tonales. Il est donc important de connaître le degré d'audition d'une personne sur toute la plage de fréquence. Un bon exemple d'un mot qui contient des sons des

différentes fréquences est le mot « *mousse* ». Le son /m/ est un son grave, le son /ou/ est un son de hauteur moyenne et le son /s/ est un son aigu. Pour entendre le mot au complet, l'audition d'une personne doit pouvoir capter les fréquences dites basses, moyennes et aigües.

## L'intensité

L'intensité ou la sonie d'un son est représentée par les chiffres en colonne qui figurent dans la marge de l'audiogramme. Les chiffres d'une valeur moindre qui paraissent à la partie supérieure représentent les sons doux (-10, 0, 10 décibels [dB]), et les chiffres d'une valeur plus élevée qui figurent à la partie inférieure représentent les sons forts (90, 100, 110 dB).

Une fois l'audiogramme terminé, un audiologiste est en mesure de déterminer le type de perte auditive, son degré et sa configuration (forme).

## Exemples de sons sur l'audiogramme

La figure à la page suivante, « Audiogramme », indique la hauteur tonale et l'intensité de plusieurs sons ambiants ainsi que des sons conversationnels typiques. Voici quelques exemples de sons représentés sur l'audiogramme :

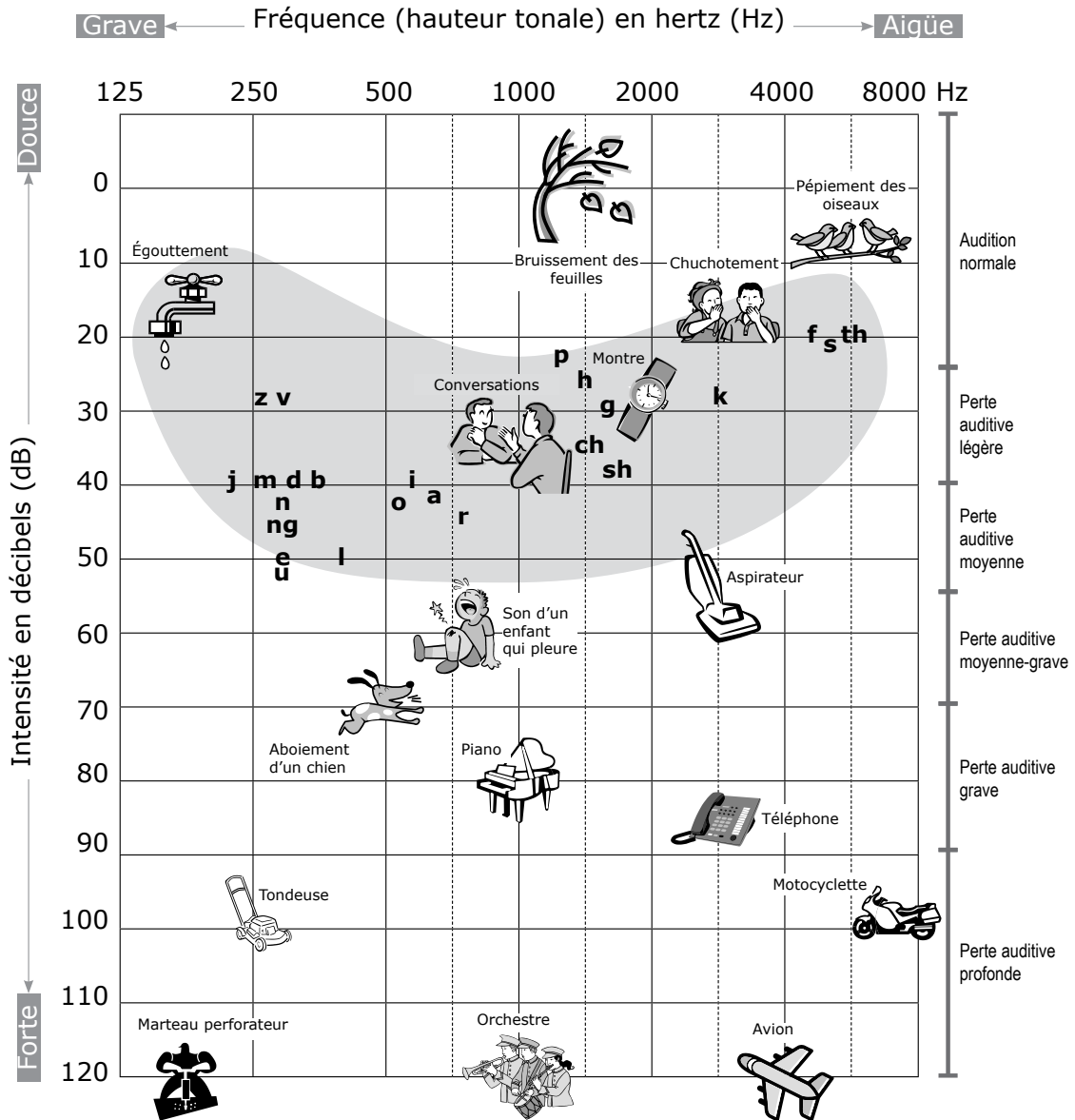
- L'égouttement d'un robinet est un son très grave (185 Hz) et silencieux (15 dB).
- Le pépiement des oiseaux est un son très aigu (6000 Hz) et silencieux (5 dB).
- Les personnes parlant à un niveau conversationnel (c'est-à-dire tous les sons conversationnels) franchissent toutes les hauteurs tonales à des volumes de faibles à moyens (40 à 60 dB).
- Le son du piano est d'une hauteur tonale moyenne (1000 Hz) et de volume fort (80 dB).
- Un avion représente une hauteur tonale aigüe (4000 Hz) et un volume extrêmement fort (120 dB).

La forme représentée par l'ensemble des sons conversationnels de l'audiogramme est communément appelée la banane vocale. La banane vocale indique le seuil de l'intensité et de la hauteur tonale de la plupart des sons conversationnels qui sont produits lorsqu'une personne mène une conversation normale.



Figure 3

### Audiogramme



## La perte

### Les types de perte auditive

#### La perte auditive conductive

Une **perte auditive conductive** se manifeste quand une ou plusieurs structures de l'oreille externe ou moyenne ne fonctionnent pas bien. Par exemple, la perte auditive conductive pourrait être causée par les conditions suivantes :

- une accumulation de cérumen (cire de l'oreille) dans le canal auditif;
- une perforation du tympan;
- du liquide dans l'oreille moyenne (otite moyenne);
- des troubles liés aux osselets de l'oreille moyenne.

Une perte auditive conductive se compare au port de bouchons d'oreille : une personne n'entend que les sons forts. La plupart des types de perte auditive conductive peuvent être corrigés médicalement.



**L'otite moyenne** est un terme médical qui désigne une infection ou une inflammation de l'oreille moyenne. Lorsque cette condition se manifeste, on trouve habituellement, mais pas toujours, un liquide dans l'oreille moyenne. Ce liquide peut être aqueux ou ressembler à du mucus, et peut être associé à une infection.

L'otite moyenne est très fréquente chez les enfants, surtout chez les jeunes enfants, et constitue la cause principale de la perte auditive conductive.

Les symptômes de l'otite moyenne peuvent comprendre ce qui suit :

- de la fièvre;
- une tendance à se tirer l'oreille;
- de l'irritabilité;
- un manque d'attention;
- des douleurs à l'oreille;
- de la difficulté à entendre d'une oreille ou des deux.

Les otites moyennes fréquentes sont préoccupantes en raison des effets à long terme sur la capacité d'une personne à entendre et à traiter les sons, à communiquer et à participer aux activités sociales.

Certaines personnes qui ont une surdité de perception permanente (voir la page suivante) peuvent aussi avoir des otites moyennes et, par conséquent, leur perte auditive peut s'aggraver. On recommande de faire passer un examen auditif aux jeunes enfants qui viennent de suivre un traitement pour une otite moyenne.



Voir l'annexe A pour des renseignements sur les effets possibles d'une perte auditive unilatérale.

Les enfants ayant une perte auditive unilatérale « ont plus de difficultés dans les situations scolaires ou à l'école que les enfants ayant une audition normale. Ils risquent dix fois plus de redoubler et sont cinq fois plus susceptibles d'avoir besoin de ressources éducatives supplémentaires. » (Bowers) [traduction]

## La surdité de perception

Une **surdité de perception** peut être le résultat de troubles liés :

- à la cochlée;
- au nerf auditif;
- aux centres d'audition du cerveau.

Les cellules ciliées endommagées constituent la cause la plus répandue de la surdité de perception. Si elles sont endommagées, les cellules ciliées ne peuvent pas détecter les sons.

La plupart des types de surdité de perception sont irréversibles et ne peuvent être corrigés à l'aide d'une intervention chirurgicale ou de médicaments.

## La perte auditive mixte

Une perte auditive qui est à la fois conductive et de perception est qualifiée de **mixte**. Par exemple, une infection de l'oreille moyenne d'une personne qui est atteinte d'une surdité de perception permanente pourrait aggraver la perte auditive (condition appelée « composante conductive »). Une fois l'otite guérie, la composante conductive se dissipe et la personne en revient à l'état initial d'une surdité de perception

## La perte auditive unilatérale

Lorsque seule une oreille est affectée par une perte auditive, cette condition est qualifiée de **perte auditive unilatérale**.

Une analyse documentaire révèle que certains élèves ayant une perte auditive unilatérale pourraient être à risque et accuser un retard dans la production et l'acquisition du langage ou faire preuve de difficultés sur le plan scolaire. On ignore l'âge précis de l'effet d'une perte unilatérale sur un élève. Bien que certains élèves n'affichent jamais d'effets liés à une perte auditive unilatérale, d'autres pourraient éprouver des difficultés.

## La perte auditive bilatérale

Lorsque les deux oreilles sont affectées par une perte auditive, on la qualifie de **bilatérale**.

## La perte auditive progressive

On entend par **perte auditive progressive**, une perte qui, avec le temps, s'aggrave dans une oreille ou les deux. Des facteurs de risque d'une perte auditive tardive ou progressive sont présents chez certaines personnes (p. ex., une exposition prolongée à un ventilateur mécanique

à la naissance, une hernie diaphragmatique congénitale, un aqueduc du vestibule de grande taille, certains syndromes).

On recommande que les élèves sourds ou malentendants subissent une évaluation audiolgogique annuelle puisque les pertes auditives ne sont pas toujours stables. Un examen annuel aide l'équipe scolaire à détecter des changements de l'acuité auditive et à ajuster les appareils

### Les degrés d'audition

sont les sons les plus doux que les gens peuvent entendre.



Veuillez vous reporter à l'annexe A pour obtenir des renseignements sur les effets de ces pertes auditives.

### Le degré de la perte auditive

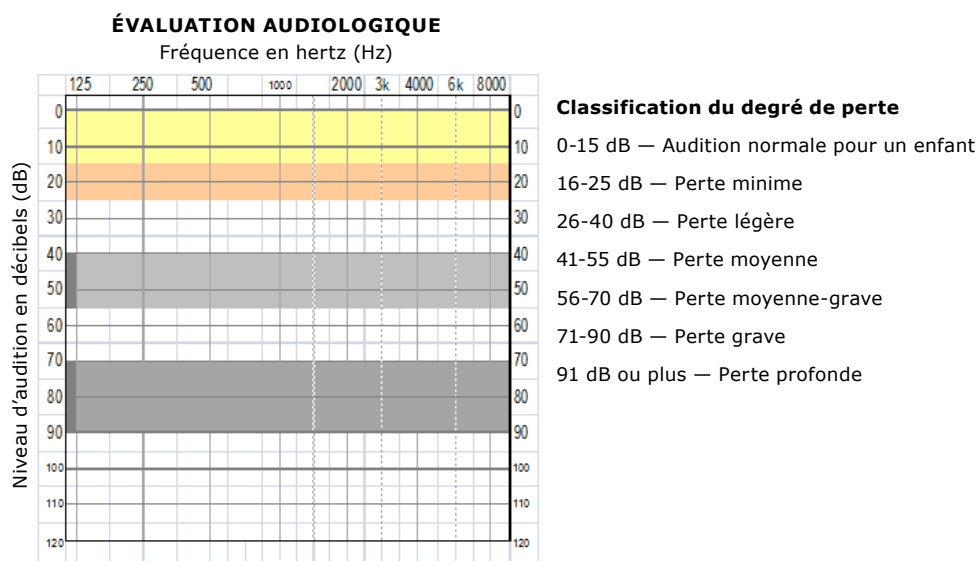
Le niveau de perte auditive d'une personne peut se décrire de deux façons :

- un **niveau d'audition** en décibels (dB);
- une perte auditive minime, légère, moyenne, moyenne-grave, grave ou profonde.

La perte auditive ne s'exprime pas en pourcentage (p. ex., sourd à 60 %).

Le tableau ci-dessous contient les termes utilisés pour décrire le niveau de la perte auditive et les niveaux de décibels correspondants.

Figure 4 **Évaluation audiolgogique**



L'annexe B comporte une illustration de la perte auditive.

## L'audition résiduelle

est la mesure de l'audition utile.

Des exemples de la capacité à entendre d'une personne ayant une déficience auditive sont disponibles en ligne. Recherchez « À quoi ressemble une perte auditive » dans le moteur de recherche de votre choix. Par exemple, les sites Web suivants proposent des simulations de perte auditive :

- [www.phonak.com/fr/fr/perte-auditive/les-signes-de-la-perte-auditive-et-que-faire/hearing-loss-simulation.html](http://www.phonak.com/fr/fr/perte-auditive/les-signes-de-la-perte-auditive-et-que-faire/hearing-loss-simulation.html);
- [www.cliniqueauditive.com/fr/sante-auditive/simulateur-de-perte-auditive](http://www.cliniqueauditive.com/fr/sante-auditive/simulateur-de-perte-auditive);
- <https://successforkidswithhearingloss.com/for-professionals/demonstrations-simulated-listening-with-hearing-loss-devices/>.

La plupart des personnes atteintes d'une perte auditive auront une certaine mesure d'**audition résiduelle**. L'audiologiste, l'orthophoniste, le professeur pour personnes sourdes et malentendantes ou le thérapeute oral pourra donner plus d'informations sur le degré de la perte auditive d'une personne et pourra préciser les sons que celle-ci pourrait entendre et ceux qu'elle pourrait ne pas entendre.

## Les personnes sourdes, malentendantes et devenues sourdes

Selon leurs habiletés en communication et leur appartenance culturelle, on appelle *personnes malentendantes* ou *sourdes* les élèves qui ont une perte auditive. En général, les élèves qui utilisent l'ASL (langage gestuel américain) et qui s'associent aux membres de la communauté des Sourds sur le plan culturel sont considérés comme étant *Sourds*. (On utilise une majuscule pour indiquer qu'il s'agit d'un groupe culturel distinct tout comme on le fait aux mots Français, Anglais ou Espagnol lorsqu'ils renvoient à des personnes.) Habituellement, on qualifie de *malentendants* les élèves ayant une perte auditive mais qui n'ont pas d'appartenance culturelle à la communauté des Sourds.

On appelle *personnes devenues sourdes* les personnes qui étaient entendantes et qui depuis, ont subi une perte auditive à la suite d'une maladie ou d'un accident. Ces personnes choisissent des services de soutien offerts par des organismes pour les Sourds ou les malentendants en fonction du degré de leur perte auditive acquise.

## Les effets de la perte auditive sur la parole et le langage sans intervention

Les élèves dont la **perte auditive est minime ou unilatérale** pourraient :

- ne pas entendre certaines consonnes;
- éprouver des difficultés mineures à apprendre une langue auditive;



Une perte auditive minimale pourrait ne pas causer de difficultés pour une personne adulte, mais elle peut avoir un effet prononcé sur le développement global d'une personne qui en est à l'étape de l'apprentissage de la langue, du développement des habiletés de communication et de l'acquisition des connaissances. En général, plus la perte est importante, plus les difficultés sont importantes.  
(Irwin) [traduction]

- éprouver de la difficulté à entendre de loin ou dans des milieux bruyants.

Les élèves dont la **perte auditive est légère** pourraient :

- ne pas entendre les sons conversationnels de faible intensité;
- éprouver de la difficulté à apprendre par le moyen auditif;
- avoir un retard de parole ou de langage;
- sembler inattentifs.

Les élèves dont la **perte auditive est moyenne** pourraient :

- n'entendre presque aucun son conversationnel à des niveaux d'intensité moyens;
- altérer les sons conversationnels;
- avoir un retard de langage;
- éprouver des difficultés d'apprentissage liées au retard de langage;
- sembler inattentifs;
- devoir se situer à moins de deux mètres du locuteur de sorte à optimiser sa perception sonore.

Les élèves dont la **perte auditive est grave** pourraient :

- n'entendre aucun son conversationnel à des niveaux d'intensité normaux;
- s'exprimer oralement, mais il serait peut-être difficile de les comprendre;
- avoir un retard de langage;
- éprouver des difficultés d'apprentissage liées au retard de langage;
- sembler inattentifs lorsque quelqu'un s'exprime oralement (ils pourraient ne pas se rendre compte qu'une personne parle).

Les élèves dont la **perte auditive est profonde** pourraient :

- n'entendre aucun son conversationnel ou autre;
- éprouver une difficulté extrême de compréhension verbale;
- s'exprimer peu ou pas du tout au moyen de l'expression verbale;
- éprouver des difficultés d'apprentissage liées au retard de langage;
- apprendre à l'aide de signes visuels ou du langage gestuel américain;
- sembler inattentifs lorsque quelqu'un s'exprime oralement (ils pourraient ne pas se rendre compte qu'une personne parle).

## L'amplification

Les appareils d'amplification, tels que les appareils auditifs, les implants cochléaires et les systèmes audio sans fil, aident à répondre aux besoins des élèves ayant une perte auditive. L'objectif de toute technologie auditive est d'améliorer l'intelligibilité de la parole.

Le choix d'une technologie pour un élève est fait en fonction de ses besoins personnels et des observations de l'équipe scolaire, et par l'audiologiste en consultation avec les parents. Lors du processus décisionnel, on prendra en considération les facteurs qui comprennent le type de perte auditive, le degré de la perte auditive et la taille et la forme des oreilles. Lorsqu'une amplification a été recommandée, il est important de s'en servir régulièrement.

Des renseignements sur l'utilisation et les soins des appareils auditifs, des implants cochléaires et des systèmes audio sans fil devraient être fournis à l'équipe de soutien de l'élève. Au fur et à mesure que la technologie évolue, il sera nécessaire d'assurer un échange de renseignements pour appuyer chaque élève. Par exemple, si un élève fait l'acquisition de nouveaux appareils auditifs, il se pourrait qu'une mise à niveau soit nécessaire pour le système audio sans fil.

On devrait vérifier le bon fonctionnement de toute aide auditive tous les jours puisque les jeunes élèves ne sont souvent pas en mesure de communiquer une défaillance de leur système d'amplification.

L'élève est responsable du soin du système d'amplification; toutefois, il se pourrait que l'équipe scolaire ait à lui fournir un appui au cours des années primaires. Reportez-vous à la page 21 pour les renseignements sur le contrôle de l'audition.



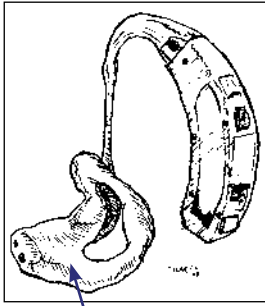
Les appareils auditifs

### Les appareils auditifs

Les appareils auditifs sont des dispositifs électroniques qui servent à amplifier le son. Les sons conversationnels et le bruit de fond sont amplifiés au moyen de l'appareil auditif.

On optimise le fonctionnement d'un appareil auditif en l'utilisant dans des situations d'écoute tranquilles où la distance entre le locuteur et l'élève est de deux mètres (six pieds) ou moins. L'avantage offert par un appareil auditif est inversement proportionnel à la distance et au bruit de fond, c'est-à-dire plus la distance est importante et plus le bruit de fond est élevé, moins l'appareil auditif sera utile.

Il importe de reconnaître que les appareils auditifs ne peuvent rétablir une audition normale. Ils amplifient tous les sons. Il faut s'assurer



### L'embout auriculaire

fait partie de l'appareil auditif et est fait sur mesure pour s'adapter au contour de l'oreille externe.

qu'ils sont en bon état de fonctionnement et portés régulièrement. Un contrôle de l'audition quotidien est nécessaire afin d'assurer le bon fonctionnement des appareils auditifs. Reportez-vous à la section sur le contrôle de l'audition à la page 23.

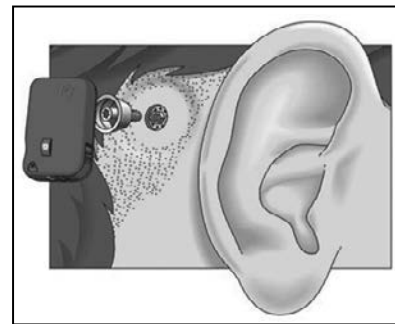
## Implants à ancrage osseux

Les appareils auditifs à conduction osseuse sont souvent utilisés chez les personnes ayant une malformation de l'oreille, c'est-à-dire sans conduit auditif, ou chez les personnes ayant une infection chronique de l'oreille qui ne permet pas le port d'appareils auditifs ordinaires avec embout auriculaire. L'implant à ancrage osseux est implanté au cours d'une intervention chirurgicale et il permet de transmettre directement le son à l'oreille interne au moyen de vibrations sur l'os du crâne. L'implant à ancrage osseux est composé d'un petit implant en titane, d'un pilier et d'un processeur sonore.

Figure 5

### Implant à ancrage osseux

Le processeur sonore se fixe au pilier et s'en détache facilement tout en permettant un lien solide.



Reproduction autorisée par House Ear Institute. © Tous droits réservés. [traduction]

L'intervention chirurgicale est très mineure et est souvent pratiquée sous anesthésie locale. Il y a une période de trois à six mois pendant laquelle le processeur sonore ne peut être porté pour permettre que l'implant se greffe bien à l'os du crâne (le processus d'osséointégration). Il est important que le point d'implantation reste propre de sorte à éviter les infections. Pour ce faire, on peut utiliser du savon et de l'eau ou des lingettes avec solution saline (lingettes pour bébé).

On ne recommande pas l'implant aux enfants de moins de cinq ans en raison de la minceur et de mollesse de la structure osseuse du crâne. Pour ces enfants, on peut utiliser un bandeau élastique souple doté d'un connecteur pour le processeur sonore jusqu'à ce qu'ils puissent subir l'intervention chirurgicale. On peut régler le bandeau à la taille de la tête de l'enfant.



### Les implants cochléaires

Un implant cochléaire est un dispositif qui est inséré dans la cochlée au cours d'une intervention chirurgicale et qui stimule directement le nerf auditif tout en contournant la cochlée endommagée. Il peut offrir une audition aux personnes ayant une surdité de perception grave ou profonde et chez qui les appareils auditifs ont une efficacité limitée. Un implant cochléaire ne peut restaurer l'audition normale, mais il améliorera beaucoup la perception des sons.

### Les composantes

Un implant cochléaire a deux composantes : un dispositif interne et un dispositif externe.

Le dispositif interne est doté d'un aimant, d'un récepteur et d'un faisceau d'électrodes.

- Pendant l'intervention chirurgicale, une incision est pratiquée derrière l'oreille et l'aimant et le récepteur sont placés sous la peau.
- Un trou est percé dans la paroi de l'oreille interne et le faisceau d'électrodes est inséré dans la cochlée.
- À l'aide de points de suture, on réunit les bords de la peau et l'implant est laissé sous le cuir chevelu de la personne.

Le dispositif externe est doté d'un microphone, d'un processeur vocal, d'un émetteur et de piles.

- Le microphone capte le son que le processeur vocal convertit ensuite en signal électrique.

- L'émetteur transmet le signal qui traverse le cuir chevelu et atteint le dispositif interne au moyen de radiofréquences.
- Lorsque le signal atteint les électrodes, celles-ci transmettent une petite impulsion électrique qui stimule le nerf auditif et le cerveau l'interprète comme un son.

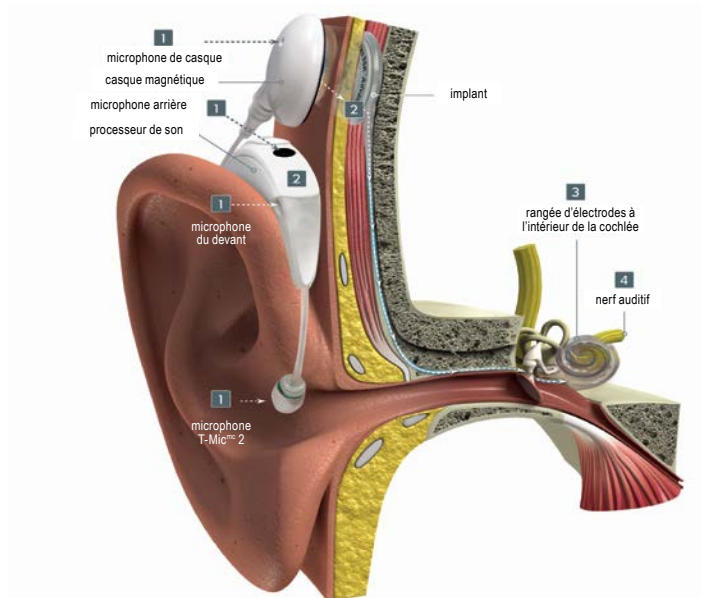


Implant cochléaire

© 2019, fourni gracieusement par Advanced Bionics, LLC.

Figure 7

### Comment se couple le processeur, interne et externe



© 2019, fourni gracieusement par Advanced Bionics, LLC. [traduction]

### L'admissibilité à l'implant cochléaire

Les implants cochléaires (IC) ne conviennent pas à toutes les personnes présentant une perte auditive. Toute décision concernant l'admissibilité à l'implant cochléaire est discutée par les membres de l'équipe d'implant cochléaire.

### La communication bimodale et les implants bilatéraux

Les personnes appareillées avec un implant cochléaire portent souvent un appareil auditif dans l'autre oreille. C'est ce que l'on appelle la **communication bimodale**. Pour bon nombre de ces personnes, un appareil auditif ne capte que les sons de basse fréquence, mais ces sons ne sont pas toujours détectés par l'implant cochléaire. L'utilisation simultanée d'un appareil auditif et d'un implant cochléaire fournit le maximum possible de données conversationnelles.

La pose d'implants cochléaires bilatéraux est également de plus en plus fréquente, soit un implant dans chaque oreille. L'**implantation bilatérale** peut fournir des avantages quant à la localisation des sons et à la discrimination de la parole dans le bruit. Les critères d'admissibilité demeurent les mêmes qu'il s'agisse d'implantation bilatérale ou d'intervention chirurgicale unilatérale.

## Les questions acoustiques au sein de la salle de classe

L'intelligibilité vocale dans les milieux bruyants peut s'avérer difficile pour tout élève, mais le défi à relever par l'élève qui présente une perte auditive est encore plus important. Pour développer les habiletés en matière d'écoute, de langue et d'apprentissage, il faut donner aux élèves un accès à la parole. Le bruit de fond, la distance avec le locuteur et la réverbération du son (l'écho) constituent des obstacles communs qui réduisent considérablement l'accès aux données conversationnelles cruciales d'un élève. Bien que les appareils auditifs et les implants cochléaires de pointe actuels puissent améliorer la qualité, l'audibilité et la clarté du signal de la parole, ils ne réussissent pas à supprimer tous les obstacles à l'intelligibilité de la parole.

Les élèves ayant une perte auditive, même légère, peuvent ne pas exprimer leur incapacité à comprendre les membres de leur famille ou leurs enseignants. Ils peuvent même ne pas être conscients qu'ils n'ont pas entendu une question ou mal compris les directives. S'ils sont jeunes et qu'ils en sont toujours à l'étape de l'acquisition de la langue, il est possible qu'ils ne puissent faire la distinction entre les sons conversationnels clairs et ceux qui manquent de clarté ou ceux qui sont masqués par le bruit de fond. Les élèves ayant une perte auditive et parfois ceux dont l'audition est normale éprouvent de la difficulté à comprendre les sons conversationnels lorsque le bruit de fond est présent, lorsque la distance entre le locuteur et l'élève est plus importante ou lorsqu'il y a de la réverbération ou de l'écho.

## Le bruit

Le **bruit ambiant** est présent dans la plupart des milieux d'écoute, y compris les salles de classe. Les appareils auditifs et les implants cochléaires ne peuvent pas amplifier de façon sélective uniquement la voix du locuteur : ils captent également les bruits de fond. Dans de nombreuses situations complexes et bruyantes, les appareils auditifs et les implants cochléaires ne peuvent pas à eux seuls rendre la voix du locuteur en un son plus clair et même plus fort. Lorsque le bruit de fond est présent, le niveau d'intensité du signal de la parole peut être à peine supérieur au niveau d'intensité du bruit et souvent il peut être inférieur.

On utilise l'expression « **rapport signal/bruit** » pour comparer les niveaux d'intensité du langage oral et du bruit. Cela représente

### Le bruit ambiant

est un bruit de fond qui fait obstacle au signal principal de la parole.

(Colorado School for the Deaf and Blind) [traduction]

la différence entre l'intensité du signal primaire (p. ex., la voix de l'enseignant) et le bruit de fond. Pour un élève ayant une perte auditive, il est nécessaire que le signal de la parole soit considérablement plus fort que le bruit (un rapport signal/bruit plus élevé est requis), même plus élevé que le niveau nécessaire à son homologue entendant qui est dans la même situation. L'amplification réglée à +15 décibels aide l'élève à entendre la voix de l'enseignant dans un environnement bruyant.



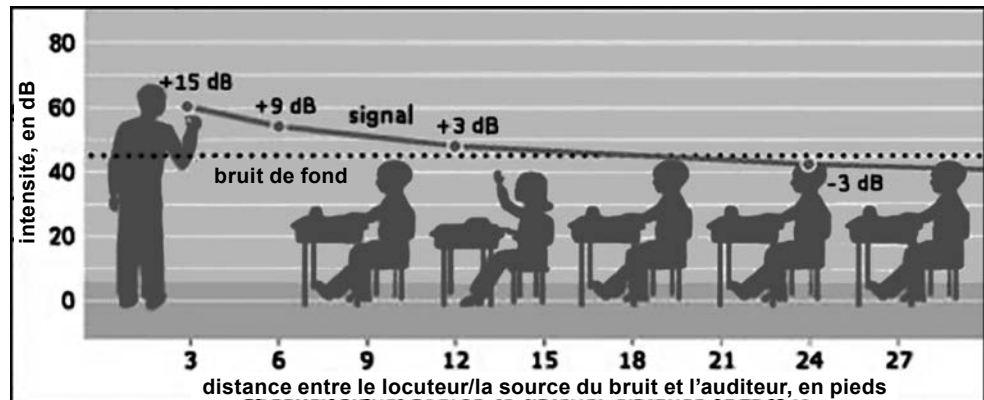
Soyez à l'intérieur de la « bulle auditive » de votre élève!

## La distance

Un élève qui présente une perte auditive a un champ d'audibilité réduit comparativement à un élève dont l'audition est normale. On peut appeler ce champ d'audibilité une « bulle auditive » (Anderson, Early Listening Function [ELF]). Plus on est éloigné du locuteur (p. ex., lorsqu'on écoute une personne située dans une autre pièce), plus l'intensité est réduite. Pour l'élève ayant une perte auditive, la distance représente un obstacle à la compréhension de la parole. Plus la distance entre le locuteur et l'auditeur est importante, plus l'intensité du signal de la parole est réduite. Cette situation fait en sorte qu'il est plus difficile pour l'auditeur de bien entendre puisque le bruit de fond reste souvent au même niveau.

Figure 8

Relation Distance-intensité\*



\* Source : The Institute for Enhanced Classroom Hearing. Problems: Poor Acoustics. [www.classroomhearing.org/acoustics.html](http://www.classroomhearing.org/acoustics.html). Consulté le 27 novembre 2008. Reproduction autorisée. [traduction]

La recherche démontre qu'un élève devrait être situé à un ou deux mètres du locuteur pour assurer une intelligibilité optimale de la parole. Il n'est pas toujours possible de respecter cette consigne dans la salle de classe ou à domicile.

## La réverbération

Un autre obstacle à l'intelligibilité de la parole est la réverbération ou l'écho. Lorsqu'une onde sonore est réfléchiée par une paroi, elle peut en fait masquer ou atténuer le signal principal. Elle peut réduire la clarté de la parole, le rapport signal/bruit et peut faire en sorte qu'il soit plus difficile de comprendre la parole.

L'utilisation de carreaux de plafond, de petites aires recouvertes de tapis et de dispositifs d'atténuation des bruits sous les pieds des chaises améliore les conditions acoustiques dans la salle de classe.



Les systèmes MF personnels



Les systèmes à champ libre

Ces systèmes augmentent la taille de la bulle auditive de votre élève.



Pour plus de renseignements sur les systèmes audio sans fil MF, voir l'annexe C.

## Les systèmes audio à champ libre et personnels sans fil

Tel qu'il a déjà été mentionné, la distance, le bruit de fond et la réverbération font obstacle à l'audition dans la salle de classe. L'utilisation simultanée des systèmes audio à champ libre et personnels sans fil et des appareils auditifs ou des implants cochléaires peuvent pallier ces facteurs et rendre la communication plus facile.

- Un **système audio sans fil personnel** est composé d'un émetteur, d'un microphone et de récepteurs qui servent à transmettre le son de la voix de l'enseignant à l'appareil auditif ou à l'implant cochléaire, au moyen de signaux MF ou numériques (semblable aux téléphones sans fil, au wifi, etc.) de transmission radio sans fil. L'enseignant porte le microphone et l'émetteur. Les récepteurs peuvent être intégrés dans l'équipement d'amplification de l'élève ou fixés à l'extérieur de celui-ci au moyen d'un adaptateur qui est une petite pièce en forme de douille (en anglais, appelé *AI boot* ou *audio shoe*). L'élève entend l'enseignant comme si celui-ci se tenait juste à côté de lui, contournant ainsi les difficultés présentées par la distance et le bruit de fond. Il faut aussi effectuer des contrôles de l'audition du système audio tous les jours. Reportez-vous à la page 23 sur l'entretien et le contrôle de l'audition quotidiens.
- Les **systèmes audio sans fil et à champ libre en salle de classe** sont composés d'un microphone et d'un émetteur pour transmettre le son de la voix de l'enseignant à des haut-parleurs dans la salle de classe. Les élèves ayant une perte auditive légère ou une perte auditive unilatérale tirent profit de ces systèmes puisque la voix de l'enseignant se fait entendre de façon uniforme partout dans la salle de classe et elle est plus forte que le bruit de fond. Les systèmes à champ libre utilisent un signal de transmission MF, numérique ou infrarouge (son par la lumière).

Un système à champ libre et un système audio personnel sans fil peuvent être raccordés pour obtenir une fonction simultanée si les deux sont nécessaires dans la même salle de classe. Ces systèmes peuvent également être reliés par un câble ou par un dispositif de transmission



(par exemple, Bluetooth) à d'autres technologies (par exemple, ordinateur, télévision, téléphone cellulaire, tablette) pour fournir un signal sonore plus direct.

L'audiologiste choisira les appareils auditifs ou les implants cochléaires ainsi que le système audio sans fil qui conviennent à l'élève.

L'audiologiste, le professeur pour personnes sourdes et malentendantes ou le thérapeute oral peuvent offrir un soutien sur l'utilisation quotidienne des appareils auditifs, des implants cochléaires et du système audio personnel ou à champ libre.

Certains lieux publics, tels que les théâtres, les églises ou les musées, peuvent fournir des casques d'écoute qui amplifient le son grâce à un système MF, numérique ou infrarouge. Par ailleurs, certains lieux utilisent un système à boucle d'induction. Un câble du système à boucle d'induction installé dans la salle se connecte au microphone du locuteur. Le signal du microphone crée un champ électromagnétique dans la pièce qui peut être détecté par les appareils auditifs réglés pour recevoir ce signal. Les élèves peuvent bénéficier de ces systèmes lorsqu'ils assistent à des pièces de théâtre ou à des concerts.



Il faut désigner une personne pour assurer l'entretien du système et veiller à ce qu'il fonctionne bien sur le plan acoustique.

## L'entretien des appareils auditifs, des implants cochléaires et des systèmes audio sans fil

Il est important que les appareils auditifs, les processeurs des implants cochléaires et les systèmes audio sans fil soient maintenus en bon état de fonctionnement pour garantir que l'élève ait un accès optimal à l'apport auditif tout au long de la journée. Il est recommandé d'effectuer un entretien, des vérifications du système et des contrôles de l'audition tous les jours. Consultez les étapes décrites à la page 23 pour effectuer l'entretien et le contrôle de l'audition quotidiens.

### Entretien et maintenance

On doit s'assurer que les appareils et les systèmes sont toujours propres, gardés au sec et éloignés des sources de chaleur. On peut les porter pendant toute la journée lors d'activités sportives et récréatives, mais on doit éviter de les laisser tomber contre les surfaces dures en les manipulant ou en les nettoyant.

Avec le temps, les élèves apprendront à gérer eux-mêmes leurs besoins en matière d'amplification, y compris l'entretien. Au cours des années primaires, les élèves pourraient avoir besoin d'aide. Les objectifs du plan éducatif personnalisé concernant l'utilisation et l'entretien de l'équipement sont disponibles à la page 88.



Stéthoset, vérificateur de pile et bombe de séchage (ou « poire »)

Pour l'entretien d'un appareil auditif, d'un tube d'écoute ou d'un stéthoset, vous aurez besoin d'un chiffon propre, d'un vérificateur de pile et d'une bombe de séchage (ou d'une « poire ») pour l'embout auriculaire.

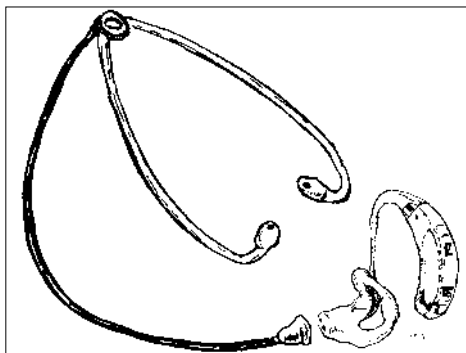
Pour effectuer le contrôle du processeur des IC, de l'équipement précis du fabricant (casque d'écoute, adaptateur spécialisé) est requis, ainsi qu'un chiffon propre et un vérificateur de pile.

Il est recommandé que les enseignants, les auxiliaires d'enseignement ou tout autre membre du personnel scolaire approprié effectuent des contrôles de l'audition quotidiens relatifs à l'équipement d'amplification et résolvent les problèmes le cas échéant. Le personnel doit se familiariser avec le son de l'équipement lorsqu'il fonctionne de manière optimale afin de détecter les problèmes lorsqu'ils surviennent.

Des recommandations sur l'entretien et le nettoyage des appareils auditifs, des implants cochléaires et de l'équipement d'amplification ainsi que des conseils sur le dépannage sont offerts en ligne sur le site Web du fabricant. L'audiologiste, l'enseignant pour personnes sourdes et malentendantes ou le thérapeute oral est en mesure de vous fournir de la documentation imprimée ou des adresses Web.

## 📄 L'entretien et le contrôle de l'audition quotidiens

L'entretien de l'appareil auditif	L'entretien de l'implant cochléaire	L'entretien du système personnel	Le contrôle de l'audition
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vérifiez la pile à l'aide du vérificateur de pile.</li> <li>2. Gardez des piles de rechange et remplacez les piles au besoin. Il est important de savoir qu'il existe différentes tailles de piles pour appareils auditifs.</li> <li>3. Effectuez un contrôle de l'audition (consultez la dernière colonne).</li> <li>4. Si le changement de pile ne rétablit pas ou n'améliore pas le signal sonore, la condensation ou les résidus de cire dans l'embout auriculaire ou le tube d'écoute peuvent en être la cause.</li> <li>5. Enlevez l'embout auriculaire de l'appareil auditif.</li> <li>6. Utilisez la bombe de séchage (ou la « poire ») de sorte à faire passer l'air à travers le tube de l'embout auriculaire.</li> <li>7. Lavez l'embout auriculaire dans de l'eau tiède et du savon pour mains doux pour enlever la cire ou les autres résidus.</li> <li>8. Rincez l'embout auriculaire dans de l'eau tiède et séchez-le bien.</li> <li>9. Assurez-vous qu'il n'y a pas d'eau dans le tube (utilisez la bombe de séchage).</li> <li>10. Remettez en place l'embout auriculaire sur l'appareil auditif.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vérifiez les piles à l'aide du vérificateur de pile.</li> <li>2. Vérifiez l'usure des câbles et remplacez ceux-ci s'ils sont cassés ou usés.</li> <li>3. Essuyez l'implant cochléaire avec un chiffon sec et non abrasif en cas d'exposition à des niveaux élevés d'humidité ou de transpiration excessive.</li> <li>4. Nettoyez et remplacez régulièrement les capuchons des microphones.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Assurez-vous que l'émetteur et les récepteurs soient réglés à la même chaîne.</li> <li>2. N'utilisez que des piles rechargeables.</li> <li>3. Veillez à ce que le système recharge pendant la nuit.</li> <li>4. Évitez de tordre, d'emmêler ou de pincer le cordon émetteur du microphone de l'enseignant.</li> <li>5. Rangez les petites pièces en forme de douille et les récepteurs dans un endroit sûr lorsqu'ils ne sont pas utilisés.</li> </ol>	<p><b>L'appareil auditif</b> Utilisez le stéthoset pour écouter les sons provenant de l'appareil auditif.</p> <p><b>L'implant cochléaire</b> Utilisez l'équipement spécialisé fourni par le fabricant.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Écoutez les sons provenant du système en prononçant les sons du test des 6 sons de Ling suivants : /a/, /i/, /ou/, /ch/, /sss/ et /mmm/.</li> <li>2. Portez attention à la qualité du son. Les sons sont-ils tous clairs et accessibles? Si ce n'est pas le cas, vérifiez l'équipement en fonction des méthodes décrites dans les colonnes.</li> <li>3. Si les problèmes persistent, communiquez avec l'audiologiste, le professeur pour personnes sourdes et malentendantes ou le thérapeute oral.</li> <li>4. Maintenant, fixez la petite pièce en forme de douille et répétez les étapes ci-dessus.</li> <li>5. Faites écouter les sons du test des 6 sons de Ling à l'élève dans un ordre aléatoire et demandez-lui de les répéter (pour déterminer les sons que l'élève peut entendre). Consultez la page suivante pour connaître les étapes.</li> </ol>



Stéthoset doté d'un appareil auditif et d'un embout auriculaire  
© 2008 Sean Talarico. Utilisation autorisée. [traduction]

## Test des 6 sons de Ling et contrôles de l'audition

Le test des 6 sons de Ling, qui a été élaboré par le docteur Daniel Ling, est un outil de dépistage simple utilisé pour vérifier si un élève perçoit la gamme complète de sons conversationnels et pour détecter tout changement à l'audition de l'élève. Il peut également être utilisé pour vérifier si l'équipement d'amplification de l'élève fonctionne correctement. Les élèves sont invités à répéter six sons différents qui représentent les sons conversationnels allant de graves à aigus (fréquence). Ces sons sont les suivants :

Son du test des 6 sons de Ling	Comme dans le mot	Fréquence du son
m	maman	Très basse fréquence
ou	bout	Basse fréquence
i	bis	Fréquence assez basse
a	arbre	Moyenne fréquence
ch	chut	Fréquence modérément élevée
s	serpent	Très haute fréquence

Ce test, ou contrôle de l'audition, doit être effectué avec l'élève chaque jour. En effectuant régulièrement le test des 6 sons de Ling, on s'assure de déceler à temps tout problème de perception auditive de l'élève ou tout problème d'amplification.

Comment effectuer le test :

1. Trouvez un endroit calme.
2. Retirez l'équipement d'amplification de l'élève et assurez-vous qu'il fonctionne correctement (effectuez un contrôle de l'audition).
3. Effectuez le test pour chaque oreille séparément. Activez l'amplification de l'appareil pour l'oreille droite de l'élève.
4. Tenez-vous debout ou asseyez-vous à une distance de trois pieds de l'élève et assurez-vous que celui-ci ne peut pas voir votre visage pour obtenir des repères visuels (asseyez-vous derrière lui ou couvrez votre bouche).
5. Prononcez chacun des sons suivants, un à la fois, en effectuant des pauses irrégulières entre chacun : /a/, /i/, /ou/, /mm/, /ch/, /ss/. Prononcez les sons dans un ordre aléatoire à un niveau conversationnel normal. Prononcez chaque son dans le même laps de temps (pour que l'un ne soit pas plus long que l'autre) et sans modifier la hauteur tonale. Après que vous avez prononcé un son, l'élève doit indiquer qu'il l'a entendu en levant la main, en pointant à une représentation visuelle du son, ou en répétant le son.
6. Notez si l'élève est capable d'entendre et de reconnaître chacun des sons dans les délais accordés. Si un élève n'est pas en mesure de réagir à un ou à plusieurs sons, cela peut indiquer une infection de l'oreille ou une

modification de l'audition. Essayez de prononcer les sons plus près de l'élève ou plus fort. Si l'élève ne peut toujours pas percevoir les sons et que vous ne pouvez pas en déterminer la cause, il est préférable d'en informer ses parents; il peut également être nécessaire de consulter un audiologiste ou un médecin.

7. Retirez l'équipement d'amplification de l'oreille droite de l'élève et installez l'équipement d'amplification approprié sur son oreille gauche. Effectuez le test pour l'oreille gauche.
8. Lorsque vous avez terminé, installez l'équipement d'amplification de l'élève sur ses deux oreilles, en vous assurant que l'équipement est allumé et qu'il fonctionne selon les réglages appropriés.

Le professeur pour personnes sourdes et malentendantes ou le thérapeute oral doit montrer le processus puis l'observer pour s'assurer que vous ne fournissez pas à l'élève des indices supplémentaires sur les sons.

## Technologie d'assistance

Les progrès technologiques ont considérablement amélioré l'accès à la communication pour les personnes sourdes ou malentendantes. Divers dispositifs et technologies peuvent être utilisés pour améliorer la communication auditive ou visuelle dans tous les aspects de la vie d'une personne sourde ou malentendante. Voici quelques exemples de ces dispositifs et technologies :

- Les technologies visant à améliorer la communication auditive (dispositifs d'aide à l'écoute) :
  - les systèmes MF, numériques et infrarouges, et les boucles d'induction (consultez la page 20 pour obtenir de plus amples renseignements);
  - les connexions Bluetooth aux téléviseurs, aux téléphones cellulaires, aux tablettes, aux lecteurs MP3, aux ordinateurs, etc.;
  - les réveille-matin, les alarmes incendie et les téléphones amplifiés, ainsi que les amplificateurs de téléphone cellulaire.
- Les technologies visant à améliorer la communication visuelle :
  - le sous-titrage à la télévision, sur les DVD, en ligne (p. ex., les vidéos sur YouTube) et dans les salles de cinéma (p. ex., le dispositif CaptiView);
  - la prise de notes informatisée, la transcription en temps réel assistée par ordinateur ou la traduction en temps réel de l'accès à la communication, les services de prise de notes (p. ex., TypeWell,

C-Print), la traduction en direct de discours en anglais (consultez les pages 122 à 124);


- les applications et logiciels de conversion de la parole en texte;
- les courriels, les messages textes et le clavardage par vidéo;
- le service de relais vidéo – un service qui permet aux personnes qui utilisent le langage ASL de communiquer, par l’entremise d’un interprète, avec celles qui n’utilisent pas le langage ASL (l’interprète communique avec la personne sourde ou malentendante par vidéo et avec la personne qui n’utilise pas le langage ASL par téléphone);
- les téléimprimeurs (TTY) – utilisés autrefois pour communiquer par texte entre téléphones filaires; cette communication est rarement utilisée aujourd’hui en raison de la prévalence des téléphones cellulaires et de l’accès aux messages textes, aux courriels et au clavardage par vidéo. Les téléphones dotés de fonction de sous-titrage sont également disponibles.
- Dispositifs d’avertissement
  - les montres vibrantes, les réveille-matin émettant de forts sons ou des lumières clignotantes, les vibrateurs de lit ou d’oreiller;
  - les détecteurs de fumée à lumière clignotante, les détecteurs de dioxyde de carbone, les détecteurs de mouvement;
  - les lumières clignotantes qui indiquent les sonnettes de porte, les coups à la porte, les minuteries, les téléphones et les moniteurs de pleurs de bébé;
  - les lumières clignotantes sur les téléphones cellulaires pour indiquer qu’un message a été reçu.
- Chiens-guides d’assistance à l’audition :
  - bien qu’il ne s’agisse pas d’une « technologie », ils sont inclus ici, car ils sont formés pour alerter une personne sourde d’une variété de sons ambiants.

Pour obtenir des renseignements détaillés concernant ces technologies, veuillez consulter l’audiologiste, l’enseignant pour personnes sourdes et malentendantes, le thérapeute oral ou le spécialiste d’ASL. Ces technologies peuvent être achetées en ligne, dans certains centres d’aide à l’audition et par l’intermédiaire du Deaf Centre Manitoba (qui travaille en partenariat avec la Société canadienne de l’ouïe).

Les élèves sourds ou malentendants et leurs familles devraient être sensibilisés à l’éventail de technologies offertes. L’utilisation de ces technologies contribuera à favoriser l’indépendance des élèves et un accès équitable à la communication.



# IDENTITÉ

Introduction	29
La construction identitaire	30
■ Les types d'identité	30
La culture des Sourds	31
L'estime de soi	33
■ L'appui au développement d'une bonne estime de soi	34
L'autonomie sociale	35
■ Quelques idées favorisant l'autonomie sociale chez les élèves 	36
Le soutien aux parents d'élèves sourds ou malentendants	37







## Introduction

La présente section fait le point sur la construction identitaire et les questions que doivent affronter les élèves sourds et malentendants.

Les élèves se sentent bien accueillis et développent un sentiment d'appartenance lorsque l'enseignant leur donne des occasions d'interagir, d'échanger des renseignements personnels et d'établir des liens avec les autres. L'enseignant peut aider les élèves à se sentir à l'aise en classe en établissant une communication efficace.

« L'importance de renforcer l'estime de soi chez les enfants sourds ou malentendants est directement liée à la santé mentale, à la réussite scolaire et, en fin de compte, à la réussite dans la vie. »

(Janet DesGeorges, mère d'un enfant sourd) [traduction]

## La construction identitaire

L'identité ou la représentation du soi se développe avec le temps. De nombreux facteurs contribuent à la façon de développer une identité chez les élèves : deux facteurs importants sont leurs sentiments et la rétroaction qu'ils reçoivent des autres. La communication (le langage) joue également un rôle clé dans la construction identitaire. Au fur et à mesure que les élèves grandissent, ils apprennent ce que c'est d'être sourd ou malentendant dans le monde qui les entoure.

Le processus de construction identitaire chez les personnes sourdes ou malentendantes est complexe et varie d'un élève à l'autre. Les identités se définissent en même temps que les élèves interprètent les similitudes et les différences entre eux-mêmes et les autres. La perception de ces similitudes et de ces différences par des personnes qui jouent un rôle majeur dans la vie des élèves constitue un facteur important (p. ex., les parents, les frères et sœurs, les enseignants, les camarades de classe) et les élèves se construisent une identité en fonction de cette perception. Lorsque les élèves interagissent avec les personnes qui les entourent et qu'ils les observent, ils en tirent des constats directs et indirects sur la signification du fait d'être sourds ou malentendants.

### Types d'identité

Il se peut que les élèves aient plusieurs identités différentes dépendant de la rétroaction qu'ils auront reçue des autres sur eux-mêmes (Glickman; Frasu). Certains élèves peuvent s'identifier à la culture entendante, certains à la culture malentendante et, encore d'autres, à la culture des Sourds. Le sentiment d'identité et d'appartenance peut être basé sur la capacité de l'élève à communiquer dans un langage commun et à partager des valeurs, des croyances, des traditions, etc.

Les caractéristiques et modes de communication associés aux différentes identités sont présentés dans le tableau suivant.

L'expression « *déficience auditive* » « n'est pas admise pour décrire les personnes ayant une perte auditive. La déficience auditive est un trouble médical ... De plus, elle ne reconnaît pas les différences entre les communautés sourde et malentendante. » (Association des Sourds du Canada, terminologie\_ Sourd)



Vous n'êtes pas certain si vous devez appeler un élève Sourd ou malentendant? Demandez-lui ce qu'il préfère!

IDENTITÉ	CARACTÉRISTIQUES	COMMUNICATION
Entendant	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ interagit avec les gens comme une personne entendant</li> <li>■ peut utiliser des appareils auditifs/implants cochléaires</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ utilise généralement la parole et l'écoute pour communiquer</li> </ul>
Malentendant	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ s'identifie comme faisant partie d'un groupe particulier (les malentendants), plutôt qu'aux entendants ou aux Sourds</li> <li>■ peut également assumer une identité d'entendant ou de Sourd, selon la situation d'écoute ou le locuteur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ utilise généralement la parole et l'écoute</li> <li>■ peut utiliser le langage gestuel américain (ASL) en plus de la parole et de l'écoute</li> <li>■ peut utiliser la communication simultanée (SSS)</li> </ul>
Sourd	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ s'identifie comme faisant partie d'un groupe culturel particulier (la culture des Sourds) ayant sa propre langue (ASL), son histoire et ses traditions, normes, pratiques artistiques, valeurs, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ communique principalement en langage ASL</li> </ul>

Certains élèves ont une identité fluide et assument une identité d'entendant, de malentendant ou de Sourd selon la situation d'écoute ou du locuteur. D'autres élèves peuvent avoir du mal à établir leur identité. Ils peuvent avoir de la difficulté à s'intégrer au monde des entendants en raison de problèmes de communication. Ils peuvent passer à côté de conversations fortuites et ne pas saisir certains sons qui véhiculent une idée. Par ailleurs, ils peuvent avoir de la difficulté à s'intégrer au monde des Sourds. Ils peuvent avoir des habiletés limitées en langue ASL et mal comprendre, voire pas du tout, la culture des Sourds. Les éducateurs doivent aider les élèves à perfectionner leurs habiletés en communication et à se bâtir une image de soi saine.

Les élèves déterminent leur identité en tant que malentendants ou Sourds. Lorsqu'on parle de ces élèves, il est préférable de mentionner la personne d'abord (par exemple, les élèves sourds ou malentendants), car cela permet de mettre l'accent sur l'élève d'abord et sur la différence ensuite. Si l'élève assume l'identité culturelle et linguistique des Sourds, il est acceptable d'utiliser l'expression « élève de la communauté des Sourds », car cela permet de reconnaître les caractéristiques et la culture uniques des Sourds.

« C'est la culture qui donne généralement aux gens leur sentiment d'identité, que ce soit au niveau individuel ou en tant que groupe. » (Fitzgerald 50) [traduction]

## La culture des Sourds

Les élèves qui s'identifient comme étant culturellement et linguistiquement Sourds peuvent être engagés auprès de la communauté des Sourds.

La communauté des Sourds est composée de Sourds et de personnes malentendantes. L'appartenance à la communauté des Sourds ne suppose



La langue est la clé qui sert à la compréhension culturelle.

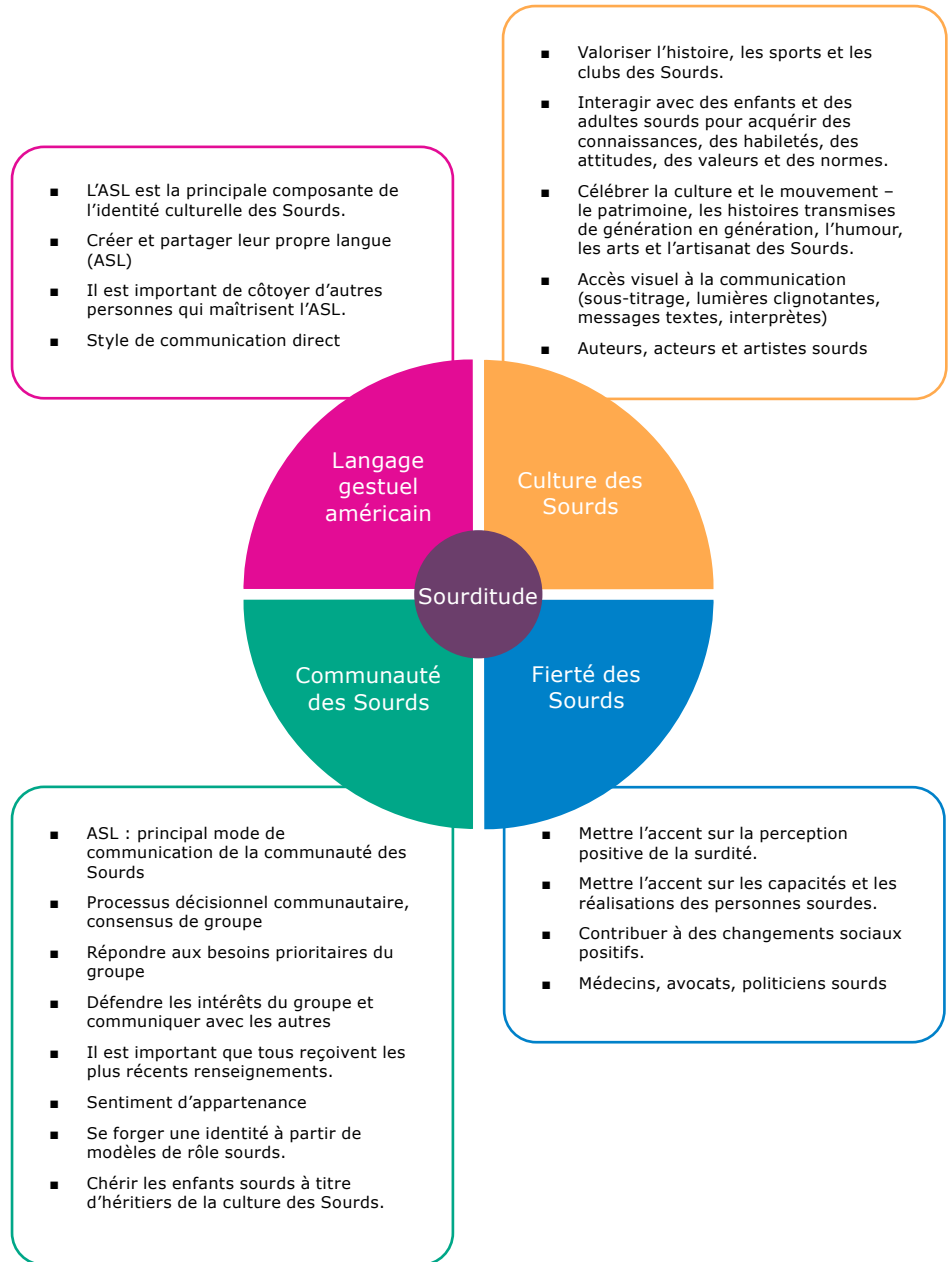
Marlee Matlin, actrice/auteure sourde, a remporté un Oscar pour son rôle principal dans *Les Enfants du silence (Children of a Lesser God)*, et a écrit son autobiographie ainsi que des livres pour enfants.

Tom Humphries a inventé le mot anglais *audism* (audisme) en 1975 pour désigner l'attitude ou la croyance selon laquelle les personnes qui peuvent entendre et parler ou qui maîtrisent bien le français ou l'anglais sont supérieures. Cette notion s'applique tant aux personnes entendantes qu'aux personnes de la communauté des Sourds qui peuvent entendre.

pas un niveau de perte auditive précis, mais plutôt une façon de vivre et de se situer dans le monde en tant que Sourd.

La culture des Sourds est au cœur de la communauté des Sourds. La langue (le langage gestuel américain – ASL) est le pivot de la culture des Sourds. L'illustration suivante présente certains des éléments clés de la culture des Sourds :

Figure 9 Culture



## La sourditude

La sourditude relève d'un sentiment d'acceptation de soi en tant que personne sourde et d'appartenance à la communauté des Sourds.



La faible estime de soi peut devenir un problème. Pour certains élèves, une exposition à la culture des Sourds et un travail de rattrapage direct ou un enseignement se concentrant sur les points faibles peuvent s'avérer utiles.

Il existe des points communs qui définissent, en partie, la culture des Sourds :

- la communication – l'utilisation des yeux, des mains, du courrier électronique, des messages textes, des vidéophones, des sonnettes lumineuses, des alarmes lumineuses, etc.;
- la langue – langage gestuel américain (ASL);
- l'histoire, le folklore des Sourds;
- la communauté des Sourds – groupes sociaux, équipes sportives, groupes religieux, organisations de services;
- la façon d'être des Sourds – les comportements courants, tels que l'échange d'information, la résolution de problèmes, la consultation de la communauté.

## L'estime de soi

Les élèves souffrant de différents niveaux de perte auditive peuvent éprouver un sentiment d'isolement et une faible estime de soi. Souvent, cela peut être dû à un manque d'accès à la communication dans diverses situations :

- les élèves malentendants qui sont dans un environnement auditif et qui peuvent ne pas entendre ou comprendre l'intégralité des conversations;
- les élèves sourds qui utilisent le langage ASL dans un environnement auditif sans qu'une interprétation de ce langage ne soit fournie;
- une personne entendante qui n'utilise pas le langage des signes dans un milieu où les personnes sourdes l'utilisent.

L'illustration ci-dessous indique comment un manque d'accès à la communication peut conduire à l'isolement :

Figure 10

### L'isolement d'un enfant sourd



Source : NIEMANN, Sandy, Devorah GREENSTEIN et Darlena DAVID. Chapitre 1 : Difficultés d'écoute et de communication – Pourquoi la communication est importante? *Aide aux enfants sourds Soutien de la famille et de la communauté pour les enfants ayant des problèmes d'audition*. Illustré par Heidi Broner. Berkeley, California : Hesperian Health Guides, 2014. 1. [https://fr.hesperian.org/hhg/Helping\\_Children\\_Who\\_Are\\_Deaf:Pourquoi\\_la\\_communication\\_est\\_importante](https://fr.hesperian.org/hhg/Helping_Children_Who_Are_Deaf:Pourquoi_la_communication_est_importante). Reproduction autorisée.

L'accès à la communication et un environnement inclusif sont essentiels pour que les élèves aient un sentiment d'appartenance et puissent construire leur identité et leur estime de soi.

Il est important d'être sensible aux questions d'estime de soi et d'aider les élèves à se construire une estime de soi saine et à acquérir des compétences en matière d'autonomie sociale. Des suggestions précises relatives à chacun de ces domaines sont fournies dans les pages suivantes.

### L'appui au développement d'une bonne estime de soi

Tous les élèves se trouvent dans des situations où ils doivent composer avec les croyances et les comportements d'autres personnes. Les idées suivantes peuvent appuyer les élèves dans le développement d'une estime de soi saine :

Au lieu de...	Essayer les façons de faire suivantes :
parler en vous plaçant devant un élève qui signe (ASL);	s'assurer que l'interprète ou le preneur de notes soit présent pendant toutes les conversations et les activités de classe;
dire à un élève « Je t'en parlerai plus tard » ou « Ça n'a pas d'importance » s'il n'a pas saisi un renseignement ou le sens d'une blague ou d'une conversation secondaire;	s'assurer que l'élève comprenne l'interaction au moment où elle a lieu;
chuchoter (placer votre main ou un objet devant votre bouche de sorte que l'élève ne peut pas voir ce que vous êtes en train de dire);	s'absenter de la salle ou trouver un autre local qui vous permet d'avoir une conversation en tête-à-tête;
parler à l'interprète plutôt que de s'adresser directement à l'élève (p. ex., demander à l'interprète de lui communiquer un message ou demander à l'interprète la raison du retard ou de l'absence de l'élève);	communiquer directement avec l'élève et garder le contact visuel (le message s'adresse à l'élève, l'interprète fournit l'interprétation visuelle).

## L'autonomie sociale

L'autonomie sociale est étroitement liée à l'identité, à l'estime de soi et à l'indépendance. Les personnes qui sont autonomes et efficaces sur le plan social sont des personnes passionnées et persuasives, compétentes et aguerries, habilitées à prendre des décisions éclairées qui infléchiront le cours de leur avenir.

Diverses ressources et listes de contrôle concernant les compétences des élèves en matière d'autonomie sociale sont disponibles en ligne. Veuillez communiquer avec le professeur pour personnes sourdes et malentendantes, le conseiller en langage ASL ou le thérapeute oral pour obtenir de plus amples renseignements.

En voici un exemple :

- Laurent Clerc Center National Deaf Education Center, *Transition Skills Guidelines* (renseignements sur la communication, les aptitudes à la réflexion, la planification de la vie et l'intelligence émotionnelle des élèves) : [clerccenter2.gallaudet.edu/products/?id=216](http://clerccenter2.gallaudet.edu/products/?id=216).

## Quelques idées favorisant l'autonomie sociale chez les élèves

- avoir une conscience de soi;
- savoir s'affirmer;
- connaître l'histoire et la culture des Sourds et des personnes malentendantes à l'échelle nationale et internationale;
- comprendre ses propres besoins liés à la perte auditive et à la communication;
- comprendre ses propres droits au sein de la société et sur le plan juridique;
- en savoir sur la technologie et sur les appareils et accessoires fonctionnels (p. ex., les appareils auditifs, les systèmes audio sans fil, les dispositifs de transmission Bluetooth, les applications de vidéoconférence, les messages textes);
- comprendre la différence entre le langage gestuel américain et les langues signées qui s'inspirent de l'anglais;
- comprendre le rôle des fournisseurs de services et leur fournir une rétroaction (p. ex., les interprètes, les preneurs de notes munis d'ordinateur, les audiologistes);
- demander les services d'accès appropriés (p. ex., l'interprète ASL-anglais, le preneur de notes muni d'un ordinateur, la prise de notes par un pair, le système audio);
- avoir des discussions fréquentes permettant de parler des questions d'accès avec d'autres qui ont connu la même expérience;
- entretenir des contacts fréquents avec les Sourds et les personnes malentendantes qui sont des modèles, y compris les leaders adultes et les personnes qui exercent une certaine influence;
- entrer en contact avec les organismes de la localité qui servent la communauté des Sourds et des personnes malentendantes pour avoir accès aux publications pertinentes;
- souvent se prévaloir d'occasions qui permettraient d'avoir un effet sur le milieu, de prendre des décisions et d'exercer un rôle de leadership (à la maison, à l'école, auprès des pairs, dans le milieu de travail et ainsi de suite);
- connaître le système (p. ex., les réseaux familiaux, scolaires, professionnels et publics, qu'ils s'agissent de services municipaux, provinciaux ou fédéraux) et les voies hiérarchiques appropriées dans le but d'effectuer des changements;
- avoir une autonomie sociale – faire connaître ses besoins;
- nommer les obstacles à l'accès et à l'égalité.

Demandez si vous n'avez pas compris.



## Le soutien aux parents d'élèves sourds ou malentendants

Les services de counselling offrent un soutien aux enfants et aux familles lié au développement de la confiance en soi, de la valorisation de soi, de l'autonomie sociale, de la prise de risque, de la mise en perspective du sens de l'humour. (Edwards) [traduction]



Entourez-vous d'autres familles!

92 % des enfants atteints d'une perte auditive permanente naissent de deux parents entendants. (Mitchell et Karchmer) [traduction]

La détermination d'une perte auditive chez un enfant peut être suivie par une période stressante et inquiétante pour la famille. Des sentiments d'anxiété, de perte et de déni de la réalité sont communs.

Les familles auront besoin de renseignements et d'un soutien affectif. Ces besoins sont constants et changeront avec le temps lorsque, par exemple, les familles choisissent des stratégies de communication, traversent des périodes transitoires et lorsqu'elles doivent composer avec l'évolution de la technologie.

Si on veut que l'enfant se construise une identité saine et un bon concept de soi, il importe que les parents passent du processus de deuil à l'acceptation. Les parents peuvent demander des conseils et un appui du titulaire de classe. L'équipe scolaire peut offrir des renseignements qui favorisent le développement global de l'élève et qui aident les parents à comprendre l'importance d'avoir une base linguistique solide. La langue donne aux élèves les éléments de base pour une interaction sociale, ce qui représente la clé de la construction identitaire. Si un élève apprend une langue et réussit à atteindre les jalons du développement linguistique au même rythme que ses pairs entendants, il est probable que son développement dans les autres domaines se fera également sans retard.





# COMMUNICATION

Introduction	41
■ Qu'est-ce que la langue?	42
■ L'apprentissage d'une langue	43
■ L'importance de la langue	44
Le continuum de la communication	45
■ Les approches en matière d'écoute et de langage parlé	47
■ Le langage gestuel américain (ASL)	49
■ La communication suppléante et alternative (CSA)	51
La langue et l'apprentissage	52
La conscience phonologique — Le français ou l'anglais parlé	53
La conscience phonologique — Le langage ASL	54
L'acquisition de la grammaire française ou anglaise	55
L'acquisition de la grammaire — Le langage ASL	56

Le développement des aptitudes à communiquer	57
■ L'entraînement auditif	57
■ L'orthophonie	59
■ La lecture labiale	62
Les connaissances et les habiletés langagières nécessaires en salle de classe	63
■ Le vocabulaire	63
■ Les concepts	64
■ Savoir suivre des consignes	65
■ Les questions QQQCCP	66
■ La narration	67
■ La théorie de l'esprit	68
■ Les habiletés de pensée critique	69
■ Les fonctions exécutives	71
■ Le développement des habiletés sociales chez les élèves sourds ou malentendants	71



## Introduction

La perte auditive influe sur la capacité de l'élève à communiquer. Il existe bon nombre d'approches et de points de vue différents liés au moyen de communication qui devrait être utilisé par les élèves sourds et malentendants, mais tous s'accordent sur le fait que l'acquisition précoce de la langue, qu'il s'agisse d'une langue parlée ou signée, est le facteur le plus important qui assurera l'apprentissage et la réussite ultérieurs.

Au cours des étapes critiques du développement de la langue (de la naissance à l'âge de cinq ans), les enfants franchissent les étapes normales de l'acquisition de la langue qui suivent le développement parallèle des autres domaines de cognition et de socialisation, et qui y sont donc liées. Ensemble, l'acquisition de la langue, le développement cognitif et la socialisation forment le cadre organisationnel du développement des compétences en communication de l'enfant. (Roth et Spekman) [traduction] Pour la plupart des élèves sourds ou malentendants, ce processus ne se réalise pas pleinement, ce qui a un effet sur le potentiel d'apprentissage puisque la langue est l'outil qu'on utilise à des fins de raisonnement et d'apprentissage dans les situations sociales, scolaires et dans les autres situations de communication.

## Qu'est-ce que la langue?

Les personnes communiquent majoritairement à l'aide d'une langue parlée; par conséquent, il est possible que l'on tienne pour acquis qu'il n'y a aucune différence entre la parole et la langue, mais elles sont différentes.

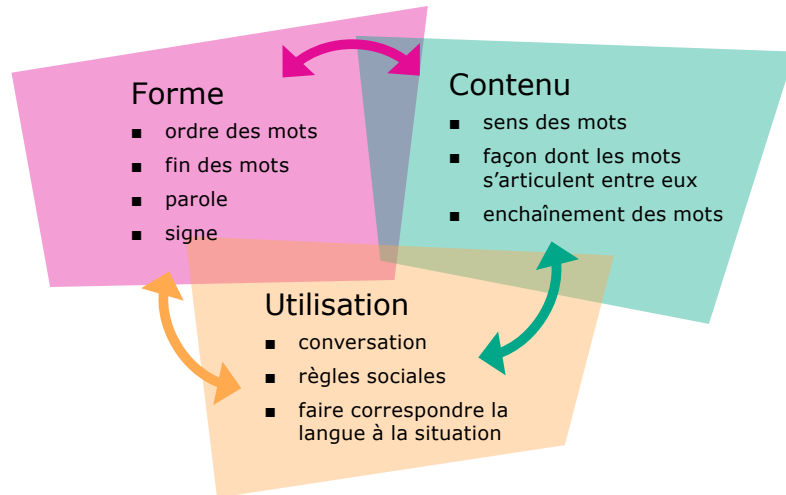
On entend par la **parole** la capacité de produire certains sons vocaux pour former des mots distinctifs. Elle nécessite la coordination des agents de l'articulation (lèvres, langue, dents et palais mou) et l'utilisation de la voix (Boston Center for Deaf and Hard of Hearing Children). Le balbutiement d'un bébé est un exemple de sons conversationnels sans langage – ils n'ont aucun sens.

Le **langage** est un ensemble de symboles régis par des règles et partagés entre les personnes d'une même culture ou d'une même communauté. Le langage peut être communiqué par des mots parlés, par des signes visuels et manuels symboliques et significatifs, et sous forme écrite (Boston Center for Deaf and Hard of Hearing Children). Lorsqu'on lit et on écrit, on se sert de la langue sans les sons conversationnels. L'utilisation d'une langue signée est un autre exemple d'une langue sans sons conversationnels. Les signes correspondent à des idées ou à des pensées et aident les personnes à comprendre le monde et d'autres personnes.

Comme l'indique le Boston Center for Deaf and Hard of Hearing Children, « le **langage dans son versant réceptif** désigne la façon dont une personne comprend le langage » (p. ex., elle comprend des questions, des énoncés, des histoires), et « le **langage dans son versant expressif** désigne la façon dont une personne utilise le langage (p. ex., elle communique des besoins, partage des idées, demande des renseignements, pose des questions, exprime des pensées ou des sentiments) » (11). [traduction]

Le tableau qui suit illustre les liens entre le langage dans son versant réceptif et le langage dans son versant expressif :

Figure 11

**Langage dans son versant réceptif/expressif**

Référence : Bloom, Lois, et Margaret Lahey. *Language Development and Language Disorders*. Wiley, 1978.

## L'apprentissage d'une langue

Afin de développer un langage, les enfants doivent être exposés en permanence à celui-ci et avoir des interactions de qualité, répétées et significatives avec leurs locuteurs tout au long de la journée. Différentes zones linguistiques du cerveau de l'enfant traitent les renseignements reçus et commencent à donner un sens aux structures linguistiques perçues, qu'il s'agisse de structures de langage parlé ou de langage des signes. Les compétences linguistiques sont ainsi développées. Il s'agit d'un processus très complexe.

La période entre la naissance et l'âge de cinq ans de l'enfant constitue une période critique pour l'apprentissage linguistique. Au cours de celle-ci, l'apprentissage des langues se fait généralement sans effort et le cerveau est prêt à établir des connexions neurales en fonction desquelles le langage est traité et compris. Après l'âge de cinq ans, ce développement cérébral ralentit, les connexions neurales sont supprimées si elles ne sont pas utilisées, et le développement du langage devient plus difficile. Le manque d'accès ou d'exposition à des expériences d'apprentissage linguistique précoce peut entraîner des retards importants.

Pour que les jeunes enfants puissent développer le langage parlé, il est important de leur fournir un accès auditif par l'amplification et l'exposition intensive au langage parlé le plus tôt possible. Les enfants dont la perte auditive est diagnostiquée dès la petite enfance auront plus de facilité à développer leurs capacités d'écoute et leurs compétences en matière de langage parlé qu'un enfant dont la déficience est diagnostiquée plus tard.

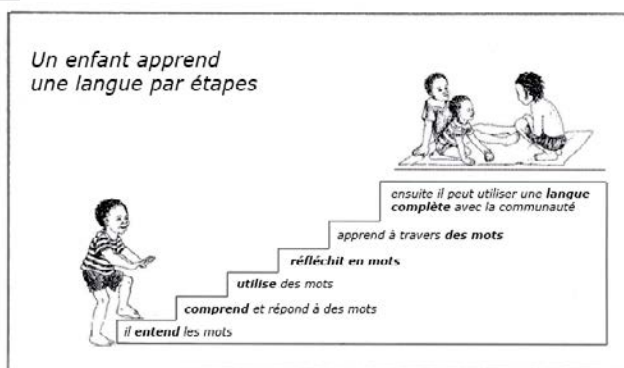
« Une récente étude a révélé que la langue est créée dans les mêmes zones du cerveau, qu'une personne parle en anglais ou utilise le langage gestuel américain pour communiquer. »  
(Moskowitz)  
[traduction]

De la même manière, pour que les jeunes enfants apprennent le langage ASL, il est important de leur fournir un accès visuel et une exposition intensive à celui-ci le plus tôt possible. Plus la perte auditive d'un enfant est diagnostiquée tardivement et plus son exposition à l'introduction du langage est tardive, plus il aura de la difficulté à développer sa compréhension et son utilisation du langage ASL.

Les enfants apprennent une langue (en l'entendant, en la parlant ou au moyen du langage ASL) par étape.

Figure 12

## Étapes de l'apprentissage d'une langue



Source : NIEMANN, Sandy, Devorah GREENSTEIN et Darlena DAVID. Chapitre 2 : Les enfants malentendants ont besoin d'aide très tôt – Apprentissage d'une langue. *Aide aux enfants sourds Soutien de la famille et de la communauté pour les enfants ayant des problèmes d'audition*. Illustré par Heidi Broner. Berkeley, California : Hesperian Health Guides, 2014. 1. [https://fr.hesperian.org/hg/Helping\\_Children\\_Who\\_Are\\_Deaf:Apprentissage\\_d'une\\_langue](https://fr.hesperian.org/hg/Helping_Children_Who_Are_Deaf:Apprentissage_d'une_langue). Adaptation autorisée.

## L'importance de la langue

« Le besoin et le droit de communiquer et de parler une langue sont fondamentaux à la condition humaine. Sans communication, une personne ne peut pas devenir un adulte efficace et productif. Pour les enfants sourds et malentendants, la communication et le langage sont si fondamentaux qu'ils ne peuvent faire l'objet d'un débat. » (Siegel 258) [traduction]



Le langage est essentiel au développement cognitif.

La langue nous permet de lier des mots à des objets et des concepts, et de développer notre esprit. Elle nous aide à comprendre nos expériences et le fonctionnement du monde qui nous entoure. Elle nous permet de nous parler à nous-mêmes et de réfléchir, de faire connaître nos besoins et nos désirs, d'interagir avec les autres et de faire partie d'une communauté. La langue nous permet de faire des comparaisons, d'organiser et de planifier, de comprendre des explications, de manipuler des idées, de raisonner, de porter des jugements et de comprendre que d'autres personnes peuvent avoir des points de vue différents. La langue nous permet de développer une théorie de l'esprit, d'apprendre des matières et de fonctionner efficacement dans notre monde.



Certains parents d'enfants sourds ou malentendants sont satisfaits si leur enfant acquiert quelques compétences de base en matière de communication; toutefois, pour réussir, les enfants doivent développer des compétences linguistiques complètes.

Figure 13

### Se tenir à l'écart du danger



Source : NIEMANN, Sandy, Devorah GREENSTEIN et Darlena DAVID. Chapitre 2 : Les enfants malentendants ont besoin d'aide très tôt – Apprentissage d'une langue. *Aide aux enfants sourds Soutien de la famille et de la communauté pour les enfants ayant des problèmes d'audition*. Illustré par Heidi Broner. Berkeley, California : Hesperian Health Guides, 2014. 3. [https://fr.hesperian.org/hg/Helping\\_Children\\_Who\\_Are\\_Deaf:Apprentissage\\_d'une\\_langue](https://fr.hesperian.org/hg/Helping_Children_Who_Are_Deaf:Apprentissage_d'une_langue). Reproduction autorisée.

Sans la langue, un enfant ne sera pas en mesure de comprendre pourquoi le puits dans l'image ci-dessus doit être couvert. Il ne pourra pas comprendre l'explication de son père selon laquelle le couvercle est en place pour assurer sa sécurité. L'enfant peut passer sa journée en ne sachant pas pourquoi certaines choses se produisent ou pourquoi elles sont faites d'une certaine manière. Cette lacune en matière de langage et de compréhension peut provoquer chez l'enfant un sentiment de confusion, d'incertitude, de peur et d'isolement. Des compétences linguistiques complètes permettraient à l'enfant de donner un sens à son monde.

## Le continuum de la communication

Les élèves sourds ou malentendants peuvent apprendre à communiquer :

- en écoutant et en parlant;
- au moyen du langage ASL;
- au moyen de la communication simultanée;
- au moyen de la communication suppléante et alternative (CAS).

## Communication simultanée

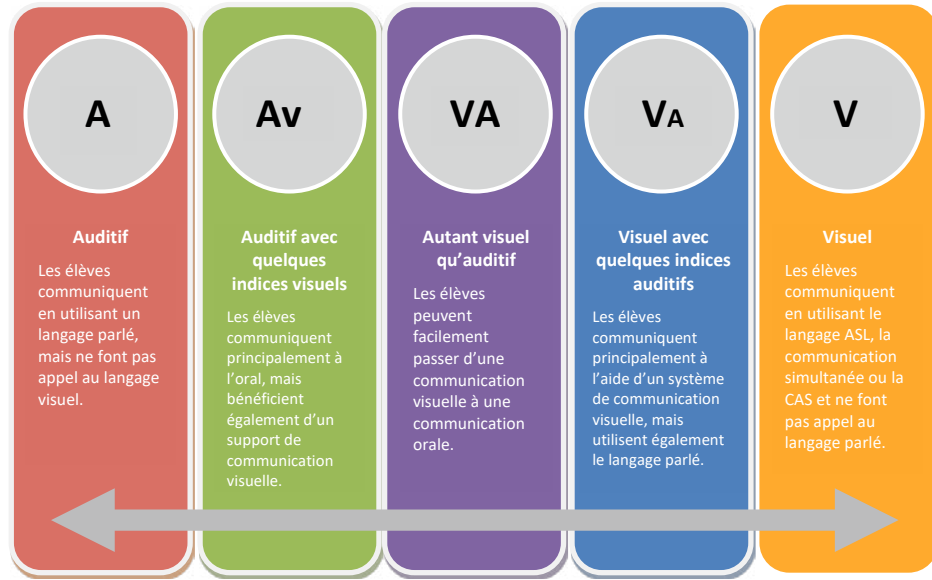
Ce type de communication a lieu lorsqu'un certain degré de signes est utilisé à titre de soutien à une langue parlée. La communication simultanée peut également servir de passerelle pour développer le langage parlé.

Consultez la page 51 pour obtenir une définition et de plus amples renseignements sur la CAS.

Le tableau ci-dessous illustre comment l'utilisation des informations visuelles et auditives peut varier d'un élève à un autre. Les besoins en matière de communication des élèves peuvent être utilisés pour orienter les recommandations concernant les approches et les stratégies linguistiques et de communication.

Figure 14

### Le continuum de communication



Les élèves peuvent passer d'une approche de communication à une autre, en fonction de leurs besoins et de leurs compétences; l'approche peut changer au fil du temps (p. ex., d'une année à l'autre). De plus, l'approche peut varier en fonction de la situation de communication. Par exemple, l'élève peut :

- exprimer ses idées verbalement, mais utiliser le langage ASL pour recevoir l'information;
- utiliser la langue des signes ou parler, selon l'approche de communication de son locuteur;
- nécessiter un support linguistique visuel, en fonction du niveau de bruit de l'environnement ou du nombre de personnes qui parlent.

La capacité de l'élève à recevoir de l'information (langage dans son versant réceptif) et à partager de l'information (langage dans son versant expressif) peut varier. Par exemple, un élève peut comprendre facilement le langage parlé, mais présenter des facteurs de complication (p. ex., perte auditive progressive, neuropathie auditive, apraxie) qui peuvent limiter l'utilisation efficace de la parole.

En revanche, un autre élève peut être capable de parler clairement et avec aisance, mais être incapable de comprendre l'information sans l'aide d'indices visuels ou de la langue des signes.



Une approche unique ne répondra pas aux besoins de tous les enfants malentendants. Une combinaison d'approches linguistiques et de communication peut être utilisée et modifiée au fil du temps, à mesure que les compétences linguistiques de l'élève évoluent. (Nussbaum et Scott) [traduction] Il est utile de prendre en compte l'accès d'un enfant à la langue dans tous les milieux.

« Le choix de porter un implant cochléaire est généralement associé au fait de choisir le langage parlé comme principal mode de communication de l'enfant sourd et de sa famille » (American Speech-Language-Hearing Association, 20) [traduction]



Au fur et à mesure que le langage verbal se développe grâce à l'apport auditif d'informations, les compétences en lecture peuvent également se développer.

## Les approches en matière d'écoute et de langage parlé

Les progrès en matière de dépistage auditif auprès des nouveau-nés, de technologies auditives, de programmes d'intervention précoce, ainsi que les connaissances et les compétences des professionnels contribuent tous au développement des compétences liées à l'écoute et au langage parlé des enfants sourds ou malentendants. Les deux principales approches en matière d'écoute et de langage parlé sont l'approche auditivo-orale et l'approche auditivo-verbale. Ces approches présentent plus de similitudes que de différences, car elles sont toutes deux axées sur le développement de la langue parlée. Les deux approches mettent l'accent sur l'utilisation d'appareils auditifs ou d'implants cochléaires qui optimisent l'audition résiduelle ainsi que sur le développement du langage parlé à l'aide de l'écoute. Dans le cadre de l'approche auditivo-orale, les élèves peuvent également utiliser des indices visuels (lecture labiale, gestes) pour favoriser la compréhension. Dans le cadre de l'approche auditivo-verbale, l'accent est mis sur l'utilisation des capacités d'écoute tout au long de la journée, sans utiliser d'indices visuels. L'approche auditivo-verbale concerne l'application rigoureuse des techniques, stratégies et procédures, avec la participation de la famille, comme partie intégrante du processus de thérapie.

Les approches en matière d'écoute et de langage parlé stimulent le développement du cerveau auditif et permettent aux enfants de donner un sens à ce qu'ils entendent. Un apport auditif pertinent et significatif permet aux enfants de reconnaître et de comprendre les sons.

Nous utilisons notre audition de nombreuses façons : pour comprendre le discours des autres, pour surveiller notre propre discours et pour surveiller l'environnement.

## Spécialistes de l'écoute et de la langue parlée

Il s'agit d'« orthophonistes, d'audiologistes ou d'éducateurs spécialisés en surdité agréés qui sont devenus des spécialistes de l'aide au développement du langage parlé et de la littératie des enfants sourds et malentendants, principalement par l'écoute. »

(Alexander Graham Bell Association for the Deaf and Hard of Hearing) [traduction]

De nombreux facteurs influent sur la capacité d'un enfant à apprendre par l'écoute. Cependant, les enfants en profitent le plus lorsque les parents et les professionnels collaborent pour établir les bases de l'apprentissage par l'écoute en faisant ce qui suit :

- Veiller à ce que les appareils auditifs et les implants cochléaires fonctionnent de manière optimale. Établir chaque jour le diagnostic de défaillance des appareils auditifs et des implants cochléaires.
- Tenir un discours clair et bien articulé.
- Réduire le bruit ambiant.

Les habiletés auditives (écoute) peuvent être intégrées aux jeux, à la routine quotidienne et à d'autres activités significatives.

Les quatre principales étapes de l'écoute sont la détection, la discrimination, l'identification et la compréhension. Les étapes sont séquentielles et peuvent se chevaucher. Veuillez consulter la page 57 (L'entraînement auditif) pour obtenir une explication détaillée des étapes de l'écoute et du développement des habiletés auditives.

Certains enfants, comme ceux dont la perte auditive a été diagnostiquée tardivement, ceux qui viennent de recevoir un appareil auditif ou dont l'implant cochléaire vient d'être activé, ou ceux qui ont reçu un système d'amplification tardivement, ont intérêt à se concentrer sur des activités d'écoute précises qui sont intégrées à d'autres activités significatives. Il est ainsi possible pour l'enfant de bien entendre tout ce qui se passe autour de lui s'il se trouve dans un environnement calme, en face à face. Cela aidera l'enfant, dans une salle de classe bruyante (p. ex., quand une conversation se fait dans le bruit ou à distance, ou quand les voix sont étouffées ou les paroles marmonnées), à utiliser de manière optimale les indices auditifs en combinaison avec les indices visuels.

Certains élèves peuvent avoir une perte auditive qui n'a pas été dépistée pendant la période critique du développement du langage (de la naissance à l'âge de cinq ans). Pour ces élèves, le développement des habiletés en matière d'écoute peut devenir un défi considérable, car les voies auditives dans le cerveau n'ont pas reçu une stimulation adéquate. Bien que l'amplification puisse aider ces élèves à entendre les sons, ils peuvent avoir du mal à relever le sens des signaux auditifs. Ces élèves pourraient tirer avantage de moyens visuels ou d'un langage visuel pour accéder à la communication.



Le langage ASL et l'anglais sont-ils liés?

Les signes utilisés pour communiquer en ASL contiennent des variantes régionales. Pour plus de précision, consultez l'ouvrage intitulé *The Canadian Dictionary of ASL* ou votre conseiller pédagogique interprète.

Les recherches indiquent que les enfants qui ont été exposés au langage ASL dès leur plus jeune âge grâce à des interactions avec des personnes ayant une bonne maîtrise de l'ASL, font l'acquisition du langage de la même façon que les enfants qui apprennent une langue parlée.

Les enfants sourds qui naissent de parents de la communauté des Sourds font l'acquisition de leur première langue (ASL) d'une manière normale et progressive.

## Le langage gestuel américain (ASL)

Le langage gestuel américain (ASL) n'est pas de l'anglais que l'on exprime par des mouvements des mains. Au contraire, l'ASL :

- est une **langue première** – L'ASL est la langue principale que les personnes de la communauté des Sourds du Canada et des États-Unis utilisent pour communiquer. Il existe un dialecte régional de langage ASL utilisé dans la communauté des Sourds du Manitoba. La langue des signes québécoise (LSQ) est utilisée dans les communautés francophones. Les élèves développent leurs compétences en ASL en étant exposés à des utilisateurs natifs du langage ASL (par exemple, des adultes sourds qui ont une bonne facilité en ASL). L'ASL compte beaucoup pour la communauté des Sourds.
- est un **langage visuel** – L'ASL comporte des éléments distinctifs, notamment les configurations de la main, l'orientation, l'emplacement et les mouvements pour exprimer des idées et des concepts. Il se distingue des langues parlées parce qu'il n'a pas de forme écrite.
- a une **grammaire unique** – L'ASL est une langue entière avec sa propre structure et ses propres règles, sa propre grammaire et sa propre syntaxe. Il comprend toutes les composantes que l'on trouve dans les langues reconnues, notamment la morphologie, la phonologie, l'accord du verbe, les classificateurs, la sémantique et la pragmatique. Il combine également des éléments grammaticaux propres aux langues des signes du monde entier, tels que les terminaisons non manuelles, les terminaisons manuelles, les configurations de la main et l'expression faciale.

Certaines personnes qui sont sourdes ou malentendantes considèrent l'anglais comme leur langue principale et utilisent les signes de façon variable pour appuyer leur compréhension de la parole. Dans ces cas, les signes sont généralement utilisés en suivant l'ordre des mots conforme à la langue anglaise. On pourrait envisager d'utiliser les signes suivant la parole plutôt que le langage ASL.

### L'acquisition du langage

Des recherches montrent que l'exposition au langage en bas âge est essentielle au développement normal de toute langue, y compris le langage ASL. Les élèves doivent être constamment exposés à des modèles de langage ASL performants afin de développer leurs habiletés langagières, leurs habiletés scolaires et leurs habiletés sociales. Le manque d'exposition peut entraîner des retards importants dans chacun de ces domaines.

Pour obtenir des renseignements détaillés sur la grammaire ASL, visitez le site Web de l'université ASL à l'adresse suivante : [www.lifeprint.com//asl101/](http://www.lifeprint.com//asl101/) (Vicars).

### Connaissance métalinguistique

On entend par « connaissance métalinguistique » la capacité d'analyser et de commenter le langage.

Les enfants sourds ne représentent que 4 % des enfants qui naissent de parents de la communauté des Sourds et qui s'expriment à l'aide des signes. La plupart des enfants sourds naissent de parents entendants qui ont peu ou aucune exposition au langage ASL. Alors que ces familles peinent à composer avec cette nouvelle situation, l'exposition au langage est souvent limitée, ce qui retarde l'acquisition de la langue chez l'enfant. Dans ces situations, le langage ASL est souvent introduit à un point ultérieur pendant l'enfance (Mitchell et Karchmer).

En général, on doit compter sept années pour qu'un élève entendant dont les compétences sont moyennes en arrive à une facilité langagière; donc il se peut qu'un élève qui s'exprime à l'aide des signes en soit à peine à l'étape de la facilité langagière dans sa première langue lorsqu'il commence ses études.

### L'anglais langue additionnelle (ALA) pour les élèves en utilisant le langage ASL

Au cours de l'apprentissage d'une langue (ASL), l'élève fait l'acquisition d'un ensemble de compétences et de **connaissances métalinguistiques** qui lui serviront en travaillant dans une autre langue (le français ou l'anglais). Les connaissances conceptuelles acquises en ASL aident à mieux comprendre la parole d'entrée (ou l'expression) en français ou en anglais.

Par exemple, si un élève comprend déjà la notion de « sentiments » ou d'« honnêteté » dans une langue, il n'a qu'à apprendre le mot qui décrit ces notions en français ou en anglais (la forme écrite ou orale). Sa tâche s'avérera beaucoup plus difficile s'il doit faire l'acquisition du mot et du concept dans sa deuxième langue.

Souvent, le fait de se concentrer sur l'acquisition des compétences langagières en ASL (p. ex., le vocabulaire ou la grammaire) et des connaissances du monde joue un rôle important puisqu'elle aide l'élève à développer des habiletés langagières françaises ou anglaises.

Des renseignements sur le soutien à l'acquisition de l'anglais langue additionnelle dans la salle de classe sont offerts à la page 80 de la section sur l'éducation.

« Une observation semble être tout aussi certaine : l'exposition à deux langues dès la naissance à elle seule retarde ou ne confond pas les processus normaux en matière d'acquisition de la langue chez l'être humain. ». (Petitto et autres, QTDE, Nussbaum 56) [traduction]

## La communication suppléante et alternative (CSA)

Les élèves sourds et malentendants pourraient avoir besoin d'un système de communication suppléante et alternative (CSA) pour les aider dans l'utilisation de la production orale ou du langage ASL.

On entend par « communication suppléante » l'utilisation d'appareils ou de techniques qui servent à suppléer les habiletés actuelles de communication verbale ou en ASL d'une personne.

On entend par « communication alternative » le moyen de communication utilisé par une personne qui n'a aucune capacité verbale.

Un système CSA :

- aide les élèves qui sont privés totalement ou en partie de l'usage de la parole;
- offre un moyen de communication adapté et efficace à l'élève le mettant ainsi en contact avec une grande gamme de partenaires dans divers contextes;
- peut être offert aux élèves pour leur permettre d'exprimer leurs désirs, leurs besoins et leurs idées, et de participer activement à la vie sociale.

Un système CSA *non assisté* peut comprendre les mesures suivantes :

- les gestes;
- les signes;
- le langage corporel.

Un système CSA *assisté* peut comprendre les articles suivants :

- des objets réels;
- des photographies;
- un carnet de communication avec des symboles;
- un dispositif de synthèse vocale;
- des tablettes ou des ordinateurs portables munis de programmes qui aident l'élève à communiquer.

Le système et les stratégies CSA de l'élève sont personnalisés en fonction de ses besoins d'apprentissage et de communication. L'élaboration d'un système CSA se veut un travail d'équipe. Il est nécessaire d'obtenir des renseignements et le soutien des parents, de l'équipe scolaire et d'autres professionnels (p. ex., le professeur pour personnes sourdes et malentendantes, l'orthophoniste, le thérapeute oral, l'ergothérapeute, l'audiologiste) si on veut fournir une évaluation et un plan complets qui répondront aux besoins de communication de l'élève et qui seront adaptés à ses habiletés.



Un exemple de système CSA non assisté est l'emploi de mot clé lors de l'utilisation simultanée des signes et de la parole.

L'équipe de l'élève devra déterminer le niveau de fonctionnement symbolique (p. ex., des objets réels, des photographies, des systèmes de communication ayant recours à des images, le langage écrit) qui sera utilisé dans le but de faciliter l'acquisition du langage qu'il s'agisse du langage ASL, du français ou de l'anglais.

Les recherches indiquent que l'utilisation de la CSA favorise le langage parlé et possiblement le langage ASL tout en augmentant le nombre d'interactions sociales et en étoffant les habiletés langagières.

Des renseignements sur l'appui de l'utilisation de la CSA au sein de la salle de classe figurent à la page 91 de la section sur l'éducation.

## La langue et l'apprentissage

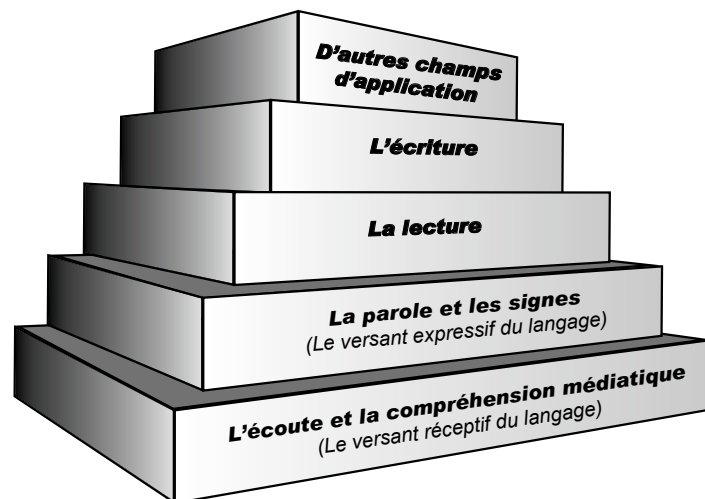
### La littératie

est la capacité à lire, à écrire, à communiquer et à comprendre.  
(Education Oasis)  
[traduction]

La langue sert à fournir une base fondamentale à la **littératie** et aux aptitudes à l'apprentissage de tous les élèves. On peut décrire le lien entre la langue et l'apprentissage en le situant dans un ordre hiérarchique tel qu'il est présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 15

### Hiérarchie du langage et de la littéracie\*



\* Source : ROBERTSON, Shari. *Read with Me! Stress-Free Strategies for Building Language and Preliteracy Skills*. Conférence annuelle de l'Association canadienne des orthophonistes et audiologistes (ACOA). Winnipeg (Manitoba). Du 3 au 6 mai 2006. Ce texte est disponible en anglais à l'adresse suivante : [http://student.plattsburgh.edu/derm2044/robertson\\_readwithme.pdf](http://student.plattsburgh.edu/derm2044/robertson_readwithme.pdf). Adaptation autorisée. [traduction]

- La partie inférieure du graphique représente tous les mots ou les signes compris par l'élève (le versant réceptif du langage) et elle est la composante la plus importante.
- L'élève ne peut dire ou signer (versant expressif du langage) qu'une partie de ces mots.



- De même, l'élève ne peut lire (versant réceptif du langage écrit) qu'une partie de ces mots correspondant au versant expressif, et encore moins de ces mots seront utilisés par l'élève dans l'écriture (le versant expressif du langage écrit).
- Comme l'indique la partie supérieure du graphique, seule une petite portion du versant réceptif du langage de l'élève sera appliquée au processus d'apprentissage d'autres matières (les sciences de la nature, les mathématiques, les sciences humaines, etc.).

Si les capacités de l'élève dans le versant réceptif du langage sont limitées, tous les autres domaines du langage et de la littérature pourraient être touchés, y compris la lecture, l'écriture et les autres apprentissages en salle de classe

Il n'est pas nécessaire d'enseigner chaque composante individuellement. On devrait appliquer une approche intégrée au développement des aptitudes à lire, à écrire et à apprendre en salle de classe, en prenant toujours en considération les connaissances et les habiletés préalables de l'élève.

Si le développement du versant réceptif du langage de l'élève est limité, il faudra modifier le programme d'études de sorte qu'il corresponde au niveau de compréhension de l'élève.

Les évaluations du langage, des concepts, de la conscience phonologique, etc., menées par l'orthophoniste, le professeur pour personnes sourdes et malentendantes et le thérapeute oral, aident à cerner les objectifs du plan éducatif personnalisé.

### La conscience phonologique

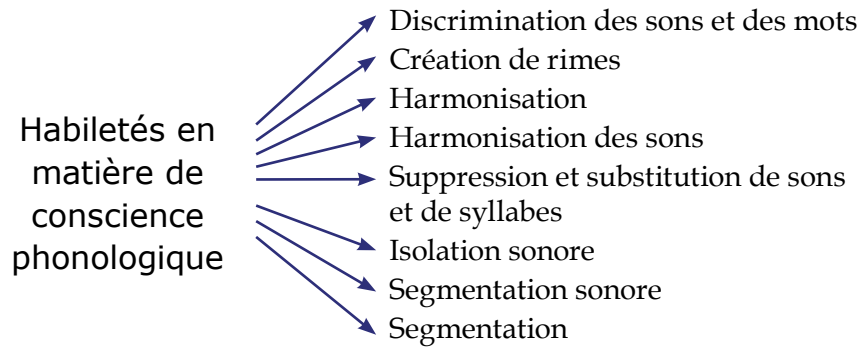
se définit par la capacité d'entendre et de manipuler la structure sonore d'une langue.



Voir l'annexe D pour une liste des habiletés phonologiques liées au développement.

## La conscience phonologique — Le français ou l'anglais parlé

**La conscience phonologique** est une tâche d'écoute qui exige d'une personne qu'elle manipule la parole au moyen de phrases, de mots, de syllabes ou de sons. Les activités de développement de la conscience phonologique comprennent la création de rimes, l'identification des sons à l'intérieur des mots, et la segmentation ou l'harmonisation des sons. L'acquisition de ces habiletés commence à l'école maternelle et se poursuit tout au long des premières années d'études. La conscience phonologique est directement liée à la réussite durant les premières étapes de l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe. Les élèves sourds ou malentendants peuvent éprouver des difficultés dans diverses tâches liées à la conscience phonologique s'ils ne peuvent pas entendre clairement tous les sons conversationnels.



## La conscience phonologique — Le langage ASL

Le langage ASL possède également sa propre phonologie, qui s'intéresse aux plus petits éléments de la langue utilisés pour créer des signes. Chaque signe se compose de cinq parties de base appelées **paramètres**. Les voici :

- la configuration de la main – la forme de la main;
- le mouvement – comment la main bouge;
- l'emplacement – l'endroit où le signe est effectué, sur le corps ou dans l'air;
- l'orientation de la paume – l'orientation de la main ou de la paume pendant l'exécution du signe;
- les signaux ou indicateurs non manuels – expressions faciales ou mouvements de la tête ou du corps effectués simultanément avec le signe.

Chacun de ces paramètres comporte de nombreuses variantes appelées des « amorces ». Par exemple, il y a plus de 40 variantes possibles de configurations de la main ou amorces dans le paramètre de configurations de la main.

La modification d'un des paramètres d'un signe change la signification du signe ou le rend insignifiant (c'est-à-dire un mouvement qui n'est pas un vrai signe). Par exemple, les signes des mots *pomme* et *oignon* en ASL exigent la même configuration de la main, le même mouvement et la même orientation de la paume, mais sont exécutés à des endroits différents, ce qui leur donne un sens différent.

Les élèves qui apprennent le langage ASL doivent apprendre à manipuler ces paramètres pour comprendre et créer différents signes, tout comme les enfants apprennent à manipuler les sons en français parlé.

## L'acquisition de la grammaire française ou anglaise

### Les morphèmes

sont les composantes significatives des mots (p. ex., les suffixes, les racines, les préfixes).

### La sémantique

est l'étude du langage qui tient compte du sens des mots.

### La syntaxe

se veut un ensemble des règles régissant l'ordre des mots des phrases, des propositions et des expressions (p. ex., accord entre le nom et le verbe).

### L'apprentissage incident de la langue

a lieu lorsqu'un élève apprend des mots sans recevoir un enseignement direct.



Les élèves atteints d'une perte auditive ont tendance à être plus forts en sémantique qu'en syntaxe.

Les structures de la grammaire française ou anglaise représentent un défi pour de nombreux élèves sourds ou malentendants. Si l'élève a une maîtrise fonctionnelle ou assez bonne de sa langue première (comme le français ou l'ASL), les difficultés peuvent être quelque peu atténuées, mais la grammaire restera généralement un défi pour la majorité des élèves atteints d'une perte auditive.

Les élèves doivent acquérir une connaissance et une compréhension des éléments suivants :

- la façon dont les mots sont formés (**morphologie**) – par exemple, l'orange, attendre, manger;
- le sens des mots (**la sémantique**);
- l'ensemble des règles utilisées pour enchaîner des mots afin de former des phrases, des propositions et des expressions (**la syntaxe**).

Les élèves entendants apprennent la grammaire française ou anglaise grâce au fait d'être exposés aux commentaires et aux conversations d'autres personnes. C'est ce qu'on appelle **l'apprentissage incident**. Plus de 90 % de notre apprentissage du langage se fait de manière incidente, ou fortuite. Les habiletés de base en grammaire sont généralement bien développées à mi-parcours des études primaires, et les éléments plus complexes sont enseignés dans les années ultérieures.

Cependant, de nombreux élèves sourds ou malentendants ont un accès limité à l'apprentissage incident et donc une exposition limitée à la grammaire française ou anglaise. En outre, ils peuvent :

- ne pas entendre les sons de haute fréquence (p. ex., le /p/, /k/ et /s/);
- avoir des difficultés à percevoir la parole – ne perçoivent pas clairement les sons conversationnels ou peuvent ne pas comprendre les structures grammaticales (phrases longues ou complexes).

En conséquence, ils peuvent accumuler des retards linguistiques importants ou avoir des lacunes dans leur connaissance des différentes structures et règles linguistiques. Ils auront besoin d'un enseignement direct et explicite et d'exercices pratiques sur des points grammaticaux précis (p. ex., l'emploi des verbes au passé) pour renforcer leurs habiletés en communication. Une fois les habiletés de base acquises, l'élève peut s'appuyer sur ces acquis pour apprendre des structures plus complexes. Consultez l'orthophoniste, l'enseignant pour personnes sourdes et malentendantes ou le thérapeute oral qui travaille avec l'élève pour connaître les objectifs précis en matière de grammaire à inclure dans le plan éducatif personnalisé.

Les éléments qui posent ordinairement problème aux élèves sourds ou malentendants comprennent les suivants :

- les pluriels – réguliers ou irréguliers (p. ex., *chat/chats, cheval/chevaux*);
- les pronoms possessifs (p. ex., *ton, le tien*);
- la troisième personne du singulier (p. ex., *il lit, elle lit*);
- la copule (ou le verbe *être*) (p. ex., *Elle est intelligente.*);
- le participe présent (l'ajout de l'affixe - *ant* au radical verbal, p. ex., *ét + ant = : Marie étant seule se coucha.*);
- l'accord du verbe et du sujet (p. ex., *Il fait de la course. Ils font de la course.*);
- les verbes réguliers et irréguliers, en l'occurrence, *marcher* et *aller* (p. ex., *L'enfant marche à l'école. L'enfant ira à l'école du quartier.*);
- l'emploi des articles et des pronoms (p. ex., *Ce livre lui appartient.*).

Les difficultés qui relèvent de ces domaines se manifestent souvent dans la compréhension et l'expression linguistiques (la lecture et l'écriture en français ou en anglais) de l'élève.

L'exposition répétée et les occasions d'utiliser les nouvelles compétences dans divers contextes sont cruciales. Il est aussi important de fournir des occasions d'utiliser les nouvelles habiletés en exposant les élèves à une vaste gamme d'œuvres littéraires.

Pour les élèves sourds ou malentendants, l'acquisition de la grammaire française ou anglaise se fait à l'aide de la lecture et de l'écriture, ou de la parole et de l'écoute seulement, selon le niveau d'audition résiduelle, le mode de communication et le style d'apprentissage individuel.

D'autres renseignements sur les stratégies favorisant l'apprentissage de la grammaire chez les élèves se trouvent aux pages 91 à 96 et 106 à 107 de la section sur l'éducation.

## L'acquisition de la grammaire — Le langage ASL

Les élèves qui communiquent à l'aide du langage ASL doivent acquérir une connaissance et une compréhension des éléments suivants :

- la formation des signes (les morphèmes et la phonologie);
- le sens des signes (la sémantique);
- l'ensemble des règles utilisées pour enchaîner des mots afin de former des phrases, des propositions et des expressions (la syntaxe).

Pour développer ces habiletés, les élèves doivent être exposés à l'exemple de bons locuteurs en langue ASL et recevoir un enseignement direct. À l'école, leur interprète est souvent la seule personne avec laquelle ces

élèves peuvent signer. S'ils reçoivent le soutien d'un signeur aux habiletés limitées, leur exposition à l'ASL et leur apprentissage de ce langage peuvent être sérieusement limités à l'école.

Les élèves ont besoin d'occasions de rencontrer des enfants et des adultes sourds ou malentendants et d'interagir avec eux afin d'accroître leur exposition à l'ASL et d'enrichir leurs propres habiletés langagières.

Cela peut se faire par le biais de liens avec d'autres élèves signeurs de leur école ou d'autres écoles de la division, de rassemblements sociaux régionaux d'élèves sourds ou malentendants, et de la participation à des événements de la communauté des Sourds. Communiquez avec votre professeur pour personnes sourdes et malentendantes afin d'obtenir des renseignements sur ces possibilités.

Les élèves peuvent également bénéficier du soutien du conseiller en ASL ou du conseiller en éducation du ministère de l'Éducation du Manitoba.

D'autres renseignements sur les stratégies favorisant l'acquisition des habiletés grammaticales en langage ASL chez les élèves sont offerts aux pages 92 et 115 ou auprès du conseiller en ASL ou du conseiller en éducation et du professeur pour personnes sourdes et malentendantes du ministère de l'Éducation du Manitoba.

## Le développement des aptitudes à communiquer

Les élèves ayant une perte auditive peuvent bénéficier d'un enseignement intensif des habiletés d'écoute, qui les aident à écouter et à interpréter ce qu'ils entendent grâce à leurs appareils auditifs ou à leurs implants cochléaires. Grâce à un enseignement linguistique spécialisé et intensif, bon nombre de ces enfants peuvent apprendre à écouter et à parler efficacement. Cet enseignement pourrait porter sur les divers domaines de l'entraînement auditif et de l'orthophonie (articulation, thérapie orale motrice et qualité de la voix). En outre, les élèves peuvent démontrer qu'ils possèdent des habiletés en lecture labiale.

### L'entraînement auditif

Les élèves atteints d'une perte auditive légère à profonde peuvent tirer profit d'un entraînement auditif. Le degré du développement des habiletés auditives (l'écoute) chez un élève malentendant varie en fonction de divers facteurs, y compris les suivants :

- l'audition résiduelle;
- l'âge de l'élève lors de la manifestation de la perte auditive;
- l'âge de l'élève au moment du diagnostic;
- l'âge de l'élève au moment de l'intervention;

- l'utilisation d'un système d'amplification approprié;
- le milieu d'écoute (tranquillité, qualité acoustique);
- l'exposition à divers sons et expériences conversationnels et ambiants;
- le désir d'acquérir des habiletés auditives;
- l'aptitude cognitive.

L'entraînement auditif nécessite le développement d'habiletés dans les domaines suivants :

- la détection et la prise de conscience du son – la réaction à la présence ou à l'absence de sons;
- la discrimination – la perception des similitudes et des différences entre les sons;
- l'identification – la capacité de nommer, pointer, dessiner et écrire pour indiquer la source d'un son donné; l'imitation d'un son conversationnel donné;
- la localisation – la détermination de la direction de la source sonore;
- l'écoute phonétique – la distinction entre les aspects prosodiques de la parole (la hauteur tonale, la durée, l'intensité); la distinction entre des ensembles de mots dont le niveau de difficulté varie, en allant de mots dissemblables sur le plan phonétique (p. ex., *balle, éléphant*) à des mots semblables (p. ex., *latin, lapin*);
- la compréhension auditive – la compréhension du sens des sons (p. ex., la sonnerie d'un téléphone signifie qu'une personne appelle) et la capacité de démontrer sa compréhension de la parole en répondant à des questions, en suivant des directives, en se souvenant de renseignements, en conversant, en organisant des renseignements en séquences et en reconnaissant les absurdités;
- la mémoire auditive – la capacité de se souvenir de ce qui a été entendu, notamment les messages plus longs et plus complexes;
- l'écoute critique – la capacité de porter attention aux renseignements importants en présence de bruits de fond à différentes distances du locuteur.

En planifiant les séances quotidiennes d'entraînement auditif, il est essentiel de créer un milieu tranquille avec un minimum de bruits parasites et de distractions.

On met l'accent sur le développement des habiletés d'écoute de l'élève et il est donc avantageux de limiter au minimum les indices fournis par la lecture labiale pendant les séances d'entraînement auditif. L'emploi d'un niveau d'amplification constant et approprié est essentiel à l'entraînement auditif. On peut favoriser l'atteinte des objectifs dans les domaines du langage, du vocabulaire et des concepts de base pendant les séances d'entraînement auditif.

Pour en savoir davantage sur les stratégies de développement des habiletés auditives des élèves, reportez-vous à la page 93 de la section sur l'éducation.

## L'orthophonie

L'orthophonie peut comprendre une thérapie motrice orale et viser notamment l'amélioration de l'articulation et de la qualité de la voix.

### L'articulation

Selon le degré et le type de perte auditive, les élèves sourds ou malentendants peuvent éprouver des difficultés liées à l'articulation ou aux sons conversationnels. Les troubles articulatoires se caractérisent par une difficulté à produire correctement les sons conversationnels. Les troubles communs liés aux sons conversationnels chez les élèves atteints d'une perte auditive peuvent inclure :

- les omissions (p. ex., *cham* pour *chambre*);
- les substitutions (p. ex., *rive* pour *rêve*);
- les distorsions ou les déplacements du point articulatoire (p. ex., *étran* pour *écran*).

Le type de perte auditive le plus répandu est la perte de l'audition aux hautes fréquences. Les élèves atteints d'une perte auditive aux hautes fréquences peuvent éprouver de la difficulté à entendre et à produire des sons d'une hauteur tonale élevée, y compris les sons suivants : /s/, /f/ et /ch/ (et /th/ en anglais) (Doyle et Dye 8).

Dans la langue française, les articles définis *le*, *la*, *l'* et *les* sont parmi les mots les plus utilisés. Lorsque la forme plurielle de l'article défini (*les*) est employée devant un mot qui commence avec une voyelle, on fait la liaison entre les deux mots, ce qui fait que le son /s/ est prononcé et il est prononcé comme un /z/ (p. ex., *les élèves*). Le fait de ne pas entendre ce son a une incidence plus ou moins importante sur l'intelligibilité de la parole d'un élève, selon la perte auditive et l'avantage que l'élève tire de son système d'amplification. Dans la langue anglaise, le phonème /s/ est le son produit le plus souvent et il revêt également le plus grand nombre de significations. Les sons /s/ et /z/ agissent à titre de marque du pluriel (p. ex., *cat/cats*, *dog/dogs*), de formes possessives (p. ex., *mom/mom's*) et verbales (p. ex., *run/runs*). Encore une fois, le fait de ne pas entendre ces sons a une incidence sur l'intelligibilité de la langue d'un élève et dépend de la perte auditive et de l'avantage que l'élève tire de son système d'amplification.

Les difficultés d'articulation d'un élève auront un impact sur l'intelligibilité de sa parole.

Un élève ayant une perte auditive qui éprouve des troubles articulatoires pourrait également éprouver des difficultés dans les domaines suivants de l'apprentissage en salle de classe :

- l'expression orale;
- l'expression écrite :
  - l'orthographe;
  - les structures grammaticales;
  - la révision.

Un orthophoniste évaluera la production sonore de la parole d'un élève. L'intervention liée aux sons conversationnels pourrait inclure une intervention thérapeutique directe de l'orthophoniste, une intervention thérapeutique indirecte et un programme d'intervention à domicile.

Pour en savoir davantage sur les stratégies d'appui à la production correcte des sons de la parole en salle de classe, reportez-vous à la page 93 de la section sur l'éducation

### La thérapie orale motrice

On peut utiliser la thérapie orale motrice conjointement avec la thérapie de la parole pour stimuler le mécanisme articulatoire de la parole, développer la force et le contrôle musculaires, et accroître l'amplitude des mouvements buccaux. L'orthophoniste peut aider à déterminer s'il existe un besoin de thérapie orale motrice.

Les approches orales motrices peuvent être utilisées :

- dans le cas de jeunes élèves non verbaux – et, dans des situations extrêmes, d'élèves non vocaux – pour développer les fonctions de base de la parole (p. ex., la colonne d'air de la cavité buccale, le mouvement ordinaire du larynx et l'effet qu'il exerce sur la colonne d'air, le mouvement de la langue, la forme des lèvres);
- lorsqu'on veut encourager la production des sons conversationnels chez des élèves qui ne peuvent imiter ou suivre des directives à l'oral pour produire certains sons, même à un niveau sonore unique. Le contrôle musculaire qui permet de produire le son d'une voyelle ou consonne particulière (p. ex., l'arrondissement labial pour produire le son des voyelles, le placement de la langue pour produire le son de consonnes particulières) peut être exercé, puis intégré à la parole (Williams, Stephens et Connery).

Pour en apprendre davantage sur les stratégies à employer chez les élèves sourds ou malentendants qui semblent éprouver de la difficulté avec l'apprentissage de la langue parlée, reportez-vous à la page 93 de la section sur l'éducation.

Certains élèves sourds ou malentendants pourraient ne pas disposer d'une audition résiduelle suffisante pour développer un langage parlé intelligible.

Les résultats des tests auditifs ne permettent pas à eux seuls de prédire le succès du développement du langage parlé.



Grâce au son amélioré des appareils auditifs et des implants cochléaires, il pourrait être plus facile pour les élèves d'évaluer la qualité de leur voix.

## La qualité de la voix

Les troubles de la voix liés à la perte auditive varient considérablement selon le type et le degré de la perte auditive. Plus la perte auditive est importante, plus l'élève risque d'éprouver des troubles liés à la qualité de la voix.

Il se peut que les élèves sourds ou malentendants ne reçoivent pas suffisamment de rétroaction auditive pour leur permettre d'évaluer la qualité de leur propre voix. Un trouble lié à la qualité de la voix peut perturber l'intelligibilité de la parole de l'élève.

Les troubles liés à la qualité de la voix peuvent se manifester dans les domaines suivants :

- Le débit, le rythme et le phrasé (l'accent tonique et les pauses) – Puisque le rythme de la langue anglaise est particulièrement axé sur l'accentuation, ces aspects sont extrêmement importants pour l'intelligibilité de la parole.
- L'intensité (le volume) – Les troubles d'intensité peuvent relever d'un niveau d'intensité trop élevé ou trop faible, ou du fait que le niveau d'intensité varie de façon erratique. Un élève sourd ou malentendant pourrait parler fort dans une salle de classe bruyante afin de s'entendre parler.
- La hauteur tonale et l'intonation – La hauteur tonale et l'intonation peuvent varier en raison d'un changement insuffisant de la hauteur tonale, ce qui peut résulter en une voix monotone, à une hauteur tonale excessive ou erratique. La variation excessive peut résulter du fait que l'élève tente d'augmenter la rétroaction auditive qu'il reçoit de sa propre production de la parole.

Une hauteur tonale convenable peut être difficile à maîtriser, car l'élève n'a pas forcément une bonne appréciation conceptuelle de la hauteur tonale. Les personnes entendantes décrivent la hauteur tonale au moyen des termes « aigüe » et « grave ». Les élèves de la communauté des Sourds pourraient ne pas avoir la possibilité d'apprendre, par l'audition, à différencier les hauteurs tonales dites « aigües » et « graves ». C'est la raison pour laquelle un élève de la communauté des Sourds pourrait tenter d'atteindre une hauteur tonale plus aigüe en élevant le niveau d'intensité de sa voix.

- La résonance (l'hypernasalité, l'hyponasalité) – De façon inconsciente et par un processus d'essais et d'erreurs, les personnes entendantes apprennent à ajuster la résonance à l'aide de leur canal auditif. Une personne de la communauté des Sourds peut ne pas avoir accès à l'information auditive nécessaire pour développer une résonance appropriée.

Chez certaines personnes ayant une perte auditive, une résonance atypique peut également être occasionnée par des anomalies structurelles (p. ex., une fente palatine ou un syndrome quelconque).

L'orthophoniste diagnostiquera les troubles précis relevant de ces domaines, et pourrait fournir des recommandations visant à favoriser leur développement.

## La lecture labiale

De nos jours, la lecture labiale comprend non seulement la « lecture » des mots articulés par les lèvres, mais aussi l'interprétation de l'expression faciale. La lecture labiale procure certains renseignements à un élève présentant une perte auditive lorsqu'elle est utilisée de pair avec l'audition résiduelle, l'amplification et d'autres stratégies d'aide à la communication.

La reconnaissance des sons conversationnels par l'observation des lèvres n'est pas un moyen de communication fiable lorsqu'elle est utilisée isolément, car seulement 33 % des sons de la parole sont visibles sur les lèvres (p. ex., /b/, /m/, /l/); le reste n'est pas visible (p. ex., /k/, /g/, /gn/). L'intelligibilité des mots prononcés varie à l'intérieur d'une phrase selon les mots ou les sons qui précèdent ou qui suivent un mot. De plus, la lecture labiale est plus facile lorsqu'on connaît le contexte de la conversation.

La lecture labiale mène parfois à des malentendus. Les facteurs qui peuvent influencer sur la capacité d'un élève à pratiquer la lecture labiale incluent :

- une connaissance préalable du contenu;
- la prévisibilité du message;
- une connaissance du vocabulaire utilisé;
- le débit de la parole du locuteur;
- la visibilité du visage du locuteur (p. ex., si le locuteur est face à l'élève ou s'il est tourné d'un autre côté ou situé dans l'ombre, ou s'il y a une cause de distraction en arrière-plan);
- les causes de distraction, telles que le fait de mâcher de la gomme ou de manger, des moustaches.

L'habileté à obtenir des renseignements au moyen de la lecture labiale peut s'améliorer avec le temps, à mesure que les connaissances, le raisonnement et les capacités langagières d'une personne se développent.

## Les connaissances et les habiletés langagières nécessaires en salle de classe

Tous les élèves ont besoin de certaines connaissances et habiletés langagières pour réussir à l'école, dont les suivantes :

- le vocabulaire
- les concepts
- l'habileté à suivre des consignes
- les questions QQQQCCP
- la narration
- la théorie de l'esprit
- la pensée critique
- les fonctions exécutives
- les habiletés sociales

### Le vocabulaire

Le vocabulaire est l'une des composantes essentielles du développement du langage et de l'acquisition d'habiletés de lecture. Chez de nombreux élèves, y compris les élèves sourds ou malentendants, le vocabulaire est peu développé, tant à l'oral qu'à l'écrit.

On estime que l'élève moyen entend environ 30 000 mots par jour. Un élève sourd ou malentendant peut ne pas avoir accès à un grand nombre de ces mots. Par conséquent, nous ne pouvons nous attendre à ce que les élèves sourds ou malentendants apprennent une langue, y compris le vocabulaire, de façon fortuite.

### L'apprentissage du vocabulaire

Aux fins de l'apprentissage du vocabulaire, différents regroupements peuvent être utilisés, notamment :

- Les associations (les liens entre diverses choses);
- Les fonctions (à quoi servent les éléments?);
- Les catégories (le regroupement d'éléments semblables);
- Les attributs (les descripteurs);
- Les comparaisons (en quoi les éléments se recoupent-ils ou se distinguent-ils?);
- Les synonymes (les mots qui ont le même sens);
- Les antonymes (les mots qui ont un sens opposé);
- Les définitions (la formule qui donne le sens d'un mot);
- L'exclusion (la raison de la non-appartenance d'un élément);
- Les mots à sens multiples ou polysémiques (les mots qui ont plus d'un sens).



Les enfants ayant une perte auditive peuvent avoir du mal à acquérir du vocabulaire, car ils n'apprennent pas forcément de nouveaux mots de façon fortuite. Il se pourrait que les élèves aient besoin d'un enseignement explicite et intentionnel sur l'utilisation de certains mots, de stratégies d'apprentissage des mots, de répétition et d'un engagement actif.



Il est important d'enseigner les multiples significations des mots pour améliorer la compréhension.



Les élèves enrichiront leur vocabulaire s'ils bénéficient de diverses expériences, s'ils sont suffisamment exposés aux mots, s'ils sont activement engagés, s'ils reçoivent un enseignement direct et cohérent, et s'ils disposent de stratégies utiles d'apprentissage des mots.



Une bonne compréhension de ces concepts est essentielle à la réussite en salle de classe et est nécessaire à l'exécution des activités scolaires quotidiennes, telles que la lecture, l'écriture, l'arithmétique, l'écoute et le langage oral.

## Les liens avec l'enseignement en salle de classe

Les élèves sourds ou malentendants peuvent :

- avoir un vocabulaire limité;
- ne pas avoir fait l'association entre certains éléments du même groupe ou avoir compris la raison d'une telle association;
- difficilement déterminer les catégories ou avoir des capacités de classification faibles;
- avoir besoin que le vocabulaire leur soit enseigné dans divers modes de communication (p. ex., textes imprimés en français ou en anglais, langage ASL, langage oral);
- avoir besoin qu'on établisse de façon explicite des liens entre le vocabulaire et les connaissances préalables (si les élèves ne possèdent pas encore ces connaissances, il faudrait d'abord leur enseigner);
- avoir besoin que le vocabulaire et les concepts inconnus leur soient enseignés et que cette matière soit revue;
- avoir besoin que des liens soient établis avec des éléments semblables et que des catégories soient définies – dans de nombreux cas, les élèves ont appris des mots ici et là sans pouvoir les associer à d'autres éléments (le fait de relier des mots à une catégorie, et vice versa, tout en nommant cette catégorie aidera les élèves à former des concepts);
- tirer avantage de l'utilisation d'organiseurs graphiques, tels que les services Web sémantiques et les cartes sémantiques;
- avoir besoin de développer leur compréhension des mots polysémiques – un élève peut avoir appris un mot à partir du langage oral ou de textes imprimés en français et ne l'associer qu'à un seul sens (un tel apprentissage s'avère particulièrement difficile dans les années ultérieures lorsque le niveau de langue est plus complexe, ce qui influence directement la compréhension et la production orales et écrites).

## Les concepts

Les concepts fondamentaux sont les éléments de base dont les élèves ont besoin pour suivre des consignes, participer activement aux activités routinières de la classe et fournir des descriptions. L'acquisition des concepts suit une séquence développementale.

Les concepts comprennent les éléments suivants :

- les couleurs (p. ex., rouge);
- les chiffres et savoir compter (p. ex., 3);
- les lettres (p. ex., A);
- la taille (p. ex., grand, court);

- les comparaisons (p. ex., les similarités, les différences);
- la forme (p. ex., un cercle);
- la direction, la position, l'emplacement (p. ex., sur, derrière, à côté);
- la conscience de soi, la conscience sociale (p. ex., heureux, mère, jeune);
- les caractéristiques d'un tissu ou d'un matériau (p. ex., chaud, lisse, clair);
- la quantité (p. ex., beaucoup, assez, rien);
- le temps et l'ordre séquentiel (p. ex., la nuit, le suivant, le précédent).

Il se peut que les élèves de la communauté des Sourds ou malentendants présentent un retard dans le développement des concepts.

### **Les liens avec l'enseignement en salle de classe**

Le développement des concepts chez les élèves sourds ou malentendants ne suit pas forcément un ordre séquentiel (séquence développementale). Ces élèves peuvent maîtriser des concepts d'un niveau plus élevé, mais présenter des lacunes en ce qui concerne des concepts plus fondamentaux. Une évaluation approfondie de tous les concepts peut être nécessaire, et toute lacune dans le développement peut devoir faire l'objet d'un enseignement intentionnel.

Les expériences pratiques et l'utilisation d'objets concrets constituent d'excellents moyens d'enseigner des concepts et peuvent facilement être intégrées à n'importe quelle leçon. De plus, l'affichage au tableau d'images accompagnées de mots facilite l'apprentissage.

Pour en savoir plus sur les stratégies qui aident les élèves à développer leur vocabulaire et à comprendre des concepts, reportez-vous aux pages 94 et 95 de la section sur l'éducation.

### **Savoir suivre des consignes**

Le fait de suivre des consignes dans une salle de classe bruyante peut représenter un défi énorme pour un élève de la communauté des Sourds ou malentendant.

Pour suivre des consignes, on doit pouvoir entendre ou voir le message, comprendre et se souvenir d'un ensemble de directives données dans un ordre précis. Un élève sourd ou malentendant pourrait ne pas être en mesure de suivre une consigne pour l'une des raisons suivantes :

- L'élève pourrait ne pas entendre la consigne ou ne l'entendre qu'en partie en raison du niveau de bruit dans la salle de classe ou de la distance entre l'élève et le locuteur. L'élève qui utilise une langue signée pourrait ne pas voir tout le message signé.

- L'élève pourrait ne pas comprendre les concepts, le vocabulaire ou les structures grammaticales utilisés pour donner la consigne.
- Le développement de l'écoute chez l'élève pourrait ne pas être à un niveau lui permettant de se souvenir de toutes les consignes ou de la séquence de celles-ci.

### Les liens avec l'enseignement en salle de classe

Les stratégies qu'un enseignant peut intégrer quotidiennement dans la salle de classe pour aider les élèves sourds ou malentendants figurent à la page 95 de la section sur l'éducation.

### Les questions QQQQCCP

Le fait de comprendre les questions QQQQCCP et d'y répondre constitue une tâche langagière complexe. Les élèves sourds ou malentendants éprouvent souvent de la difficulté avec ces questions, surtout s'ils ne connaissent pas le sujet abordé.

La compréhension est meilleure si la question concerne :

- une chose concrète ou une personne visible dans la pièce (p. ex., « Qui est cette fille? »);
- un sujet dont l'élève possède une connaissance personnelle (p. ex., la pêche) et qui a eu une incidence sur ce dernier.

La complexité des questions QQQQCCP varie. Voici les questions de base, des plus simples aux plus complexes :

- Qui?
- Quoi?
- Où?
- Quand?
- Comment ou combien?
- Pourquoi?
- Pourquoi (au sens négatif)?

### Les liens avec l'enseignement en salle de classe

Les réponses aux questions de type « Pourquoi? » demandent des habiletés de raisonnement abstrait qui sont essentielles au succès en classe, en particulier lorsqu'il s'agit de suivre des consignes ou des directives. Les questions QQQQCCP les plus difficiles (p. ex., Pourquoi? Comment?) sont aussi les questions les plus courantes dans



Vous trouverez l'ordre hiérarchique des formes interrogatives à l'annexe E.

une salle de classe. Les troubles cognitifs ou langagiers ainsi que le manque d'expériences de base jouent un rôle important dans ce type de difficultés.

Pour en savoir plus sur les stratégies pouvant aider les élèves avec les questions QOOQCCP, reportez-vous à la page 93 de la section sur l'éducation.

## La narration

Un conte ou un texte narratif est un compte rendu d'une expérience ou d'un événement dont les détails suivent un ordre précis de sorte à transmettre un message. Les histoires font partie intégrante de la vie de tous les jours et sont une source importante de renseignements sur le langage et notre monde.

Les élèves sont constamment exposés à des histoires et l'on s'attend à ce qu'ils les comprennent sous diverses formes, y compris les livres de conte en langue signée ou la lecture orale, la télévision, les films et le dessin animé ou les bandes dessinées.

Les élèves qui ne peuvent pas comprendre les histoires pourraient éprouver de la difficulté à lire, à raconter ou à rédiger des histoires, ou même à décrire des événements qui ont eu lieu.

Il se pourrait que l'élève sourd ou malentendant présente un retard en matière de compréhension et d'utilisation de textes narratifs en raison de faiblesses dans les domaines suivants :

- le vocabulaire;
- le développement de concepts;
- la connaissance de la grammaire;
- la mémoire auditive;
- les connaissances générales de base;
- la capacité à saisir l'idée principale;
- la compréhension de la relation partie-tout (p. ex., comment les éléments de l'histoire sont interreliés);
- les concepts de séquence et de temps.

Bien que l'élève puisse comprendre l'action racontée, des limitations langagières peuvent nuire à sa compréhension des croyances ou des message sous-jacents véhiculés par une histoire, ce qui limiterait sa capacité à comprendre ou à raconter l'histoire.

Par exemple, dans le conte du Petit Chaperon Rouge destiné aux enfants d'âge préscolaire, l'histoire va bien au-delà de l'histoire du Petit Chaperon Rouge qui apporte de la nourriture à sa grand-mère. Le contenu de cette histoire est lié aux désirs et aux croyances des personnages.

Le Petit Chaperon Rouge croit à tort que le loup est sa grand-mère, mais le lecteur ou les auditeurs savent que le loup veut la tromper et qu'il a l'intention de la dévorer. La compréhension de l'élève doit aller au-delà des simples faits racontés; l'élève doit comprendre que l'auditeur en sait davantage que le Petit Chaperon Rouge.

### Les liens avec l'enseignement en salle de classe

Pour en savoir plus sur les stratégies qui favorisent la compréhension et l'utilisation de textes narratifs en salle de classe, reportez-vous à la page 96 de la section sur l'éducation.

### La théorie de l'esprit

La **théorie de l'esprit** concerne la capacité à comprendre que ce que vous pensez, ressentez ou croyez peut être différent de ce qu'une autre personne pense, ressent ou croit. Les habiletés de la théorie de l'esprit permettent de reconnaître les pensées et les sentiments d'autrui, de comprendre, d'expliquer, de prédire et d'influencer le comportement d'autrui, de se mettre à la place d'une autre personne et de voir son point de vue, d'avoir de l'empathie pour autrui, et de déchiffrer les indices sociaux. La théorie de l'esprit a été décrite comme relevant de quatre domaines : cognitif, affectif, interpersonnel et intrapersonnel.

En général, les enfants commencent à maîtriser les habiletés de la théorie de l'esprit vers l'âge de quatre ans, ces habiletés se développant selon une trajectoire. À l'âge adulte, un ensemble complexe d'habiletés de la théorie de l'esprit permet aux personnes de nouer et d'entretenir des relations sociales et de gérer les situations sociales quotidiennes.

Il existe un lien étroit entre le langage et la théorie de l'esprit. Les enfants ont besoin d'évoluer et d'interagir dans un milieu linguistiquement riche pour pouvoir développer leurs habiletés de la théorie de l'esprit. Ils doivent avoir la possibilité d'entendre ou de voir et de participer à des conversations qui incluent différents points de vue, l'utilisation de termes liés à l'état mental (par exemple, *savoir, croire, penser, se demander, avoir besoin, espérer*), et une gamme de structures linguistiques.

Pour certains élèves sourds ou malentendants, un manque d'exposition au langage, l'utilisation non uniforme de l'amplification, les milieux rendant l'écoute difficile, et l'absence d'une langue commune à la maison peuvent mener à une exposition limitée à ces concepts et à des lacunes dans ces habiletés. Des habiletés déficientes dans le domaine de la théorie de l'esprit peuvent avoir un impact négatif important sur les interactions et les relations sociales et sur la communication pragmatique. Les gens ont besoin d'être exposés à d'autres perspectives pour pouvoir résoudre efficacement des problèmes, négocier et prendre en compte les sentiments des autres dans leurs actions et

« Une communication sociale efficace et appropriée et des compétences linguistiques pragmatiques exigent d'un communicateur qu'il ait une théorie de l'esprit. » (Westby et Robinson 362) [traduction]



leurs conversations. Un retard dans la maîtrise de la théorie de l'esprit a également un effet sur les résultats scolaires, car ces habiletés sont requises dans de nombreux domaines comme la compréhension en lecture, la rédaction et la compréhension des motivations des gens (études sociales, histoire, sciences politiques).

### **Les liens avec l'enseignement en salle de classe**

Les stratégies que les enseignants peuvent utiliser pour soutenir le développement des habiletés de la théorie de l'esprit figurent à la page 97 de la section sur l'éducation.

### **Les habiletés de pensée critique**

Pour les élèves sourds ou malentendants, le développement des habiletés de pensée critique habituelles pour leur âge est un processus complexe, puisque ces élèves éprouvent souvent des troubles langagiers multiples.

Il existe souvent des lacunes dans les habiletés langagières de niveau supérieur en raison d'un manque d'expériences liées au langage qui, à son tour, a un impact sur les capacités de raisonnement. Bon nombre de ces élèves sont des penseurs concrets qui ont besoin d'aide dans le développement d'une pensée plus abstraite. Une intervention thérapeutique directe pourrait être nécessaire pour enseigner des concepts liés à la résolution de problèmes.

Au chapitre du développement, un élève doit acquérir les habiletés suivantes :

- les capacités de classification;
- les habiletés de comparaison et de contraste;
- savoir répondre aux questions de type vrai ou faux;
- savoir tirer des inférences et les expliquer;
- pouvoir déterminer des causes d'événements;
- pouvoir cerner des problèmes et des solutions.

Les élèves atteints d'une perte auditive peuvent éprouver de la difficulté à développer ces habiletés.

### **Les capacités de classification**

La capacité de classer est une fonction cognitive de base qui permet aux élèves d'organiser des idées, de les séquencer et d'y réfléchir de manière logique. Ces capacités sont à la base de toute pensée abstraite.



Voir l'annexe F pour consulter la taxonomie révisée de Bloom.



L'enseignant pourrait devoir fournir un enseignement étoffé sur les habiletés de pensée critique pour favoriser la maîtrise des habiletés de résolution de problèmes.

## **Les habiletés de comparaison et de contraste**

La capacité de trier des objets en ensembles en fonction d'attributs et d'examiner les similitudes et les différences entre les ensembles se développe parallèlement avec les habiletés de classification.

## **Savoir répondre aux questions de type vrai ou faux**

Pour répondre à des questions de type vrai ou faux, il faut pouvoir comprendre l'information et questionner sa validité.

Les élèves doivent évaluer les renseignements en fonction de leurs connaissances préalables et de nouvelles données. Ils doivent évaluer les renseignements, se former une opinion, savoir distinguer les opinions des faits, et savoir exprimer ce qu'ils ont compris.

## **Savoir tirer des inférences et les expliquer**

Pour savoir faire des inférences et les expliquer, il faut réunir des renseignements nouveaux et existants, déterminer ceux qui sont importants, et analyser les résultats de ce processus logique. Il s'agit d'une habileté langagière de niveau supérieur.

## **Déterminer les causes des événements**

Pour déterminer les causes d'un événement, les élèves doivent évaluer la situation et en déterminer la cause probable à partir d'un certain nombre de choix possibles. Cette habileté se situe sur un continuum allant du concret à un raisonnement très abstrait, et nécessite de faire appel aux processus de la pensée flexible.

## **Déterminer des problèmes et des solutions**

La faculté de déterminer des problèmes et des solutions peut être enseignée activement en tant que processus. Les cadres externes et les graphiques, tels que celui qui figure à l'annexe G, constituent des outils efficaces pour enseigner ce processus.

## **Les liens avec l'enseignement en salle de classe**

Les stratégies que les enseignants peuvent utiliser pour développer l'esprit critique des élèves dans chacun de ces domaines figurent à la page 98 de la section sur l'éducation.

## Les fonctions exécutives

**Les fonctions exécutives** sont un ensemble complexe d'habiletés qui, ensemble, régulent et dirigent la pensée, le comportement et les émotions d'une personne afin de lui permettre de rester concentrée sur une tâche et d'atteindre des objectifs. Il s'agit d'un processus d'autogestion. Les fonctions exécutives comprennent les éléments suivants : la planification, l'organisation, l'attention, l'ordonnancement, le contrôle de l'effort mental, l'utilisation de la mémoire de travail, l'autosurveillance, le contrôle des inhibitions, la pensée flexible et la résolution de problèmes, et l'exécution de tâches multiples. Les fonctions exécutives guident le comportement social et sont donc liées à la cognition sociale (théorie de l'esprit). Les élèves ont besoin de fonctions exécutives pour réussir des tâches cognitives de haut niveau.

Les fonctions exécutives se manifestent dès la première année de la vie et continuent de se développer jusqu'au début de l'âge adulte, avec une croissance importante entre 4 et 6 ans. Un langage complexe est nécessaire pour mener à bien les fonctions exécutives, et les recherches montrent qu'il existe une forte corrélation entre les habiletés linguistiques et les fonctions exécutives. Un langage de plus en plus complexe est nécessaire au développement des fonctions exécutives à mesure qu'une personne mûrit.

Les recherches montrent que de nombreux élèves sourds ou malentendants présentent des retards dans les fonctions exécutives en raison d'un manque d'exposition au langage et de compétences linguistiques. Ces retards peuvent avoir un impact important sur leur autogestion, leurs interactions sociales et leurs résultats scolaires.

### Les liens avec l'enseignement en salle de classe

Les stratégies que les enseignants peuvent utiliser pour soutenir le développement des fonctions exécutives figurent à la page 100 de la section sur l'éducation.

### Le développement des habiletés sociales chez les élèves sourds ou malentendants

Les élèves de la communauté des Sourds et malentendants peuvent éprouver des difficultés au chapitre du développement d'habiletés sociales appropriées.

### L'importance de l'apprentissage incident (ou fortuit) du langage

De nombreuses habiletés sociales sont acquises par les personnes entendant par le biais d'un apprentissage incident. En d'autres mots, les

élèves entendants apprennent à interpréter les nuances des interactions sociales de tous les jours en observant et en écoutant les personnes qui les entourent. Ces habiletés les aident à bien fonctionner en société.

Les élèves sourds ou malentendants peuvent avoir un accès limité à l'apprentissage incident, surtout s'ils se trouvent dans un milieu où le mode de communication principal est différent de celui des membres de leur famille et de leurs pairs.

Lorsque les familles commencent à employer des modes de communication alternatifs ou à s'adapter à la perte auditive de leur enfant, la communication est souvent simple et impérative (p. ex., « Va te coucher » ou « Le dîner est servi »).

Il est nécessaire d'exposer les élèves sourds ou malentendants à la communication interactive pour qu'ils se familiarisent avec la grammaire et l'usage de leur langue. Cette communication aide aussi les élèves à développer leurs habiletés sociales.

## L'emploi de la langue

L'emploi de la langue peut se subdiviser en plusieurs catégories et reflète le développement cognitif et linguistique. Les catégories sont les suivantes :

- les habiletés liées à la préparole;
- la pragmatique et les fonctions du langage;
- les habiletés sociales.



Les élèves qui sont sourds ou malentendants peuvent avoir du mal à être attentifs, à attendre leur tour et à entrer en contact visuel s'ils peinent à comprendre le monde entendant et le comportement que l'on attend d'eux.

### *Les habiletés liées à la préparole*

Les habiletés liées à la préparole se définissent par les comportements nécessaires au développement adéquat du langage chez un élève. Elles incluent ce qui suit :

- le contact visuel;
- savoir attendre son tour;
- être capable de se concentrer sur la même tâche qu'une autre personne;
- savoir être attentif à son milieu et aux personnes;
- savoir reproduire des gestes et des sons, et les utiliser;
- savoir jouer avec des jouets de façon appropriée;
- pouvoir comprendre la cause et l'effet;
- pouvoir communiquer de façon intentionnelle.

### *La pragmatique et les fonctions du langage*

La pragmatique définit la façon dont un élève utilise le langage pour avoir un effet sur le monde qui l'entoure. La pragmatique sert principalement à expliquer les raisons pour lesquelles une personne communique. Ces raisons comprennent les suivantes :

- faire une demande;
- s'opposer à quelque chose;
- saluer quelqu'un;
- réagir au message d'une autre personne;
- demander des renseignements;
- penser, planifier et résoudre des problèmes;
- faire part de ses sentiments, idées ou intérêts.

Les élèves qui ne maîtrisent pas suffisamment les habiletés linguistiques pragmatiques peuvent éprouver de la gêne ou des difficultés dans des situations sociales, car ils peuvent ne pas comprendre les règles, les nuances et le langage de l'interaction sociale avec les autres. L'élève peut être perplexe face aux réactions confuses ou négatives de ses pairs et des adultes.

Il convient également de noter la situation d'un élève qui utilise l'ASL : la culture des Sourds a ses propres attentes en matière de comportement social qui peuvent être ou non les mêmes que celles de la culture entendante. On doit tenir compte de ces attentes. On recommande d'avoir une connaissance des deux systèmes de comportement.

### *Les habiletés sociales*

Les habiletés sociales sont les comportements manifestés par un élève qui cherche à se tirer d'affaire en société. Il est essentiel pour ces élèves de pouvoir saisir, à mesure qu'ils vieillissent, les nuances des rapports interpersonnels. Ces habiletés peuvent inclure les suivantes :














- le registre social (p. ex., la façon dont un élève s'adresse à un enseignant comparativement à un pair);
- les habiletés de communication non verbale (p. ex., le langage corporel et l'expression faciale);
- l'habileté d'exprimer son opinion;
- l'habileté d'exprimer ses émotions;
- les habiletés de communication;
- les bonnes manières;
- l'habileté de régler les conflits;
- les habiletés de résolution de problèmes.






Plus les habiletés sociales sont d'un niveau supérieur, plus il faut faire appel à des habiletés langagières étoffées. Il est primordial que l'élève sourd ou malentendant soit exposé à diverses situations sociales pour lui permettre de saisir les indices subtils qui définissent le comportement correct en société.

Les difficultés les plus fréquentes pour les personnes sourdes ou malentendantes comprennent une faible capacité de résolution de problèmes, des troubles liés aux habiletés de conversation, une faible estime de soi et de la difficulté à maîtriser les habiletés langagières d'un niveau supérieur qui correspondent aux aspects sociaux d'une interaction.



# ÉDUCATION

Introduction	77
Créer un environnement favorable aux Sourds ou malentendants	78
■ Mesures d'adaptation environnementales 	79
■ Facilitation de la communication 	80
■ Gestion de la salle de classe 	81
■ Adaptation de la salle de classe et des évaluations 	82
Évaluation	83
■ Évaluation en salle de classe	83
■ Évaluation spécialisée	83
Planification axée sur les élèves	84
■ Résultats d'apprentissage personnalisés	85
■ Domaine du plan éducatif personnalisé	86
■ Examen des programmes	89
Stratégies pour la salle de classe	90
■ Soutenir les approches de communication 	91
■ Développer les aptitudes à communiquer — ASL 	92
■ Développer les aptitudes à communiquer — écouter et s'exprimer 	93
■ Acquisition du vocabulaire et des concepts 	94
■ Liens maison-école pour favoriser l'acquisition du vocabulaire et des concepts 	95
■ Acquisition de la compétence linguistique — instructions, questions, narration 	96
■ Acquisition des habiletés liées à la théorie de l'esprit 	97
■ Développement de la pensée critique 	98
■ Développement des fonctions exécutives 	100
■ Capacités de raisonnement de haut niveau	102

Compétences en matière de littératie	103
■ Domaines de difficultés potentielles en matière de lecture et d'écriture	103
■ Combler le fossé linguistique en enseignant la langue	104
■ Stratégies linguistiques et de littératie utilisées par les professeurs pour personnes sourdes et malentendantes	106
■ Domaines particuliers de difficultés potentielles 	108
■ Suggestions de lecture — À lire avec les élèves sourds ou malentendants 	109
■ Objectifs en matière de lecture 	110
■ Suggestions pour écrire avec les élèves sourds ou malentendants 	111
Inclusion des élèves qui utilisent la langue ASL	112
■ Enseignement différentiel pour les élèves qui utilisent la langue ASL	112
■ Lire et écrire avec la langue ASL	114
■ Suggestions pour lire avec les élèves utilisant la langue ASL 	115
Mesures de soutien destinées aux élèves sourds ou malentendants	116
■ Enseignement dirigé	116
■ Interprétation ASL-anglais	117
■ Interprétation orale	122
■ Prise de notes informatisée	122
Mesures de soutien destinées aux élèves sourds ou malentendants ayant des besoins supplémentaires	124
Mesures de soutien destinées aux élèves sourds et aveugles	125
Effectuer les transitions	126
■ Transition des élèves des services préscolaires à l'école	129
■ Transition des élèves de l'école secondaire vers les études postsecondaires	129
■ Transition des élèves de l'école secondaire vers la vie communautaire	129





## Introduction

La perte auditive peut nuire à la façon dont :

- l'élève communique;
- l'élève fait l'apprentissage de la langue;
- l'élève reçoit l'information;
- l'élève manifeste l'apprentissage;
- l'enseignant évalue l'apprentissage.

La compétence linguistique a souvent des incidences sur la capacité de l'élève à atteindre les résultats du programme d'études. Les élèves ayant des retards linguistiques peuvent avoir besoin de mesures d'adaptation pour répondre à leurs besoins d'apprentissage.

Les caractéristiques et les besoins des élèves aux prises avec une perte auditive ont évolué au fil du temps :

- de plus en plus d'élèves reçoivent des implants cochléaires;
- moins d'élèves utilisent la langue ASL que par le passé, grâce à l'amélioration de la technologie et à l'accès accru au son;

- des enquêtes indiquent que de 35 à 50 % des élèves qui sont sourds ou malentendants ont une affection ou une incapacité supplémentaire importante sur le plan éducatif (Marschark et Spencer, p. 171);
- au Manitoba, on dépiste souvent chez les élèves nouvellement arrivés une perte auditive importante. Souvent, ces élèves n'ont pas reçu d'amplificateurs ou de services d'intervention et ont souvent une compétence linguistique limitée ou inexistante. La mise en place de programmes adaptés à ces élèves constitue un grand défi pour les écoles, et les élèves comme les familles ont besoin de mesures de soutien intensives.

Les besoins des élèves en matière de communication et d'éducation doivent être pris en compte, et des mesures de soutien appropriées doivent être prises pour y répondre.

La présente section fournit des renseignements sur la manière de rendre les salles de classe et les pratiques de l'enseignement plus conviviales et plus appropriées pour les élèves sourds ou malentendants.

## Créer un environnement favorable aux Sourds ou malentendants

Les élèves qui présentent une perte auditive peuvent être confrontés à de nombreux défis dans un contexte éducatif.

Les salles de classe sont des environnements d'écoute riches du point de vue linguistique, mais elles sont aussi grandes et bruyantes. Les enfants ayant une perte auditive légère peuvent être en mesure de comprendre leur enseignant ou leur camarade de classe sur une base individuelle et ils peuvent être en mesure de suivre les discussions en classe avec l'aide de la technologie. Cependant, ils ne peuvent pas avoir accès de manière fiable à l'apprentissage incident qui a cours dans chaque classe. Ils peuvent manquer une réponse d'un élève à l'autre bout de la salle, un commentaire de l'enseignant sur une réponse incorrecte ou un nouveau sujet abordé lorsque l'enseignant écrit au tableau (Meyer, p. 20).

Les mesures d'adaptation sont des aides fournies aux élèves pour faciliter leur apprentissage. Elles sont nécessaires pour que les élèves atteignent la plupart des résultats d'apprentissage prescrits par le ministère de l'Éducation du Manitoba.

Les élèves sourds ou malentendants peuvent bénéficier de mesures d'adaptation environnementales et de stratégies visant à faciliter la communication, la gestion de la salle de classe et l'adaptation des cours et des évaluations. Les quatre documents qui suivent offrent des suggestions pour aider à fournir un environnement d'apprentissage efficace à tous les élèves de la classe.



### Commentaires d'élèves sourds ou malentendants

Je déteste quand...

- « ... je n'entends pas quelque chose et que les gens me disent de laisser faire, qu'ils me parleront plus tard ou que ce n'est pas important. »
- « ... je n'entends pas les autres pendant les travaux de groupe quand il y a du bruit dans la classe. Je déconnecte tout simplement. »

Veuillez prendre le temps d'inclure les élèves en reformulant, en répétant ou en fournissant un indice visuel.

## Mesures d'adaptation environnementales

Objectif	Stratégies
Minimiser le bruit	<ul style="list-style-type: none"><li>■ Traitez la salle : utilisez des dispositifs d'assourdissement (p. ex., Hushh-Ups, Floor Friends) sur les pieds des chaises et des tables, ajoutez de la moquette et des cloisons de séparation, suspendez des bannières en tissu ou des objets artisanaux, etc.</li><li>■ Encouragez le calme dans la classe.</li><li>■ Réduisez le « fouillis » auditif (p. ex., éviter la musique de fond, fermer les fenêtres et les portes).</li><li>■ Placez l'élève à l'écart des sources de bruit (p. ex., les ventilateurs, les ordinateurs, la circulation extérieure, le taille-crayons).</li></ul>
Maximiser la voix du conférencier	<ul style="list-style-type: none"><li>■ Utilisez un système audio sans fil si possible.</li><li>■ Encouragez les pairs et les conférenciers invités à utiliser le micro du système de sonorisation et à passer le micro pendant les discussions de groupe (pour aider à reconnaître visuellement le conférencier et permettre une communication plus claire).</li><li>■ Rapprochez-vous de l'élève aux prises avec une perte auditive.</li></ul>
Maximiser l'accès visuel	<ul style="list-style-type: none"><li>■ Assurez un bon éclairage — maintenez la salle suffisamment éclairée pour que les élèves puissent voir le visage du conférencier.</li><li>■ Évitez de vous placer devant une fenêtre éclairée lorsque vous parlez, car cela mettrait votre visage dans l'ombre.</li><li>■ Faites face à la classe autant que possible et réduisez au minimum les déplacements dans la salle pendant que vous parlez.</li><li>■ Arrêtez de parler quand vous vous tournez pour écrire au tableau.</li><li>■ Faites face aux élèves pour donner des notes — utilisez des rétroprojecteurs ou des tableaux blancs électroniques.</li><li>■ Offrez des places assises préférentielles — permettez aux élèves qui sont sourds ou malentendants de choisir l'endroit où ils voient et entendent le mieux.</li><li>■ La disposition des sièges en cercle ou en demi-cercle permet un accès visuel à l'information.</li><li>■ Utilisez des aides visuelles (p. ex., des cartes, des objets, des images, des tableaux, des mots au mur de vocabulaire, des cartes conceptuelles, des idées clés écrites, des horaires quotidiens, des plans de cours).</li><li>■ Utilisez le sous-titrage codé pour regarder des vidéos, des DVD et des programmes télévisés. Utilisez le sous-titrage codé ou le sous-titrage pour les Sourds et les malentendants, qui fournit des sons de fond en plus des sous-titres habituels.</li><li>■ Utilisez des voyants clignotants pour les alarmes de sécurité. Mettez en place un système visuel (signal, texte) pour les situations d'urgence (p. ex., confinement) pour les élèves présentant une perte auditive importante.</li></ul>
Réduire la fatigue auditive ou visuelle	<ul style="list-style-type: none"><li>■ Sachez que les élèves qui se concentrent sur des informations auditives toute la journée peuvent avoir besoin de brèves pauses auditives, tandis que ceux qui se concentrent visuellement (p. ex., sur la lecture labiale, sur l'interprète en ASL) peuvent avoir besoin de brèves pauses visuelles.</li></ul>



La disposition des sièges en cercle ou en demi-cercle est la plus efficace. Elle permet aux élèves de se voir, de reconnaître plus facilement le conférencier et de mieux suivre la conversation ou la discussion.

## Facilitation de la communication

Objectif	Stratégies
Réduire la fatigue auditive	<ul style="list-style-type: none"><li>■ Faites alterner les activités exigeant une écoute intense et les activités tranquilles.</li><li>■ Faites en sorte que les instructions soient courtes et claires.</li><li>■ Utilisez un volume et un débit normaux pour parler.</li><li>■ Faites une pause entre les énoncés pour mettre l'accent sur les concepts clés.</li><li>■ Certains élèves peuvent avoir besoin de plus de temps pour traiter l'information.</li><li>■ Accordez des privilèges de temps d'arrêt si cela est nécessaire (p. ex., un endroit tranquille où aller).</li></ul>
Communiquer clairement	<ul style="list-style-type: none"><li>■ Attirez l'attention de l'élève avant de commencer une leçon ou une discussion de groupe (p. ex., faire un signe de la main, éteindre et rallumer les lumières une fois, taper doucement sur la table ou toucher l'épaule de l'élève).</li><li>■ Veillez à ce qu'un seul élève parle à la fois.</li><li>■ Désignez la personne qui parle — appelez les élèves par leur nom ou indiquez qui parle.</li><li>■ Encouragez tous les élèves à se tourner et à regarder le conférencier pour l'écouter.</li><li>■ Répétez ou reformulez les commentaires des autres élèves.</li><li>■ Les élèves sourds ou malentendants peuvent se sentir perdus lorsque des changements rapides de sujet surviennent pendant la leçon — attirez l'attention sur les changements de sujet, afin que l'élève puisse contribuer à la discussion.</li><li>■ Lorsque vous parlez d'un objet ou de quelqu'un dans la pièce, regardez ou pointez du doigt dans cette direction.</li><li>■ Si un élève est réticent à demander des éclaircissements, créez un « signal secret » qu'il pourra utiliser.</li><li>■ Un groupe plus restreint, dans un endroit calme, offrira aux élèves plus de possibilités d'avoir accès à la communication, de se sentir inclus et d'échanger des idées.</li><li>■ Utilisez la technologie. Le sous-titrage visible, codé ou en temps réel peut être utile à tous les élèves.</li><li>■ Maintenez un bon contact visuel, parlez clairement et notez les informations importantes.</li></ul>
Optimiser l'environnement visuel pour les élèves qui utilisent la langue ASL	<ul style="list-style-type: none"><li>■ Offrez un environnement visuel aéré.</li><li>■ Portez des vêtements avec peu ou pas de motifs.</li><li>■ Réduisez les bijoux au minimum.</li><li>■ Assurez une bonne visibilité entre les élèves et l'interprète en ASL.</li></ul>



Il est difficile de localiser le conférencier dans les grandes salles de classe — appelez les élèves par leur nom ou pointez du doigt pour indiquer qui parle.



En écoutant des conversations, les enfants entendants absorbent passivement des informations quotidiennes essentielles qui représentent jusqu'à 90 % de leur apprentissage (Chotiner-Solano).

## Gestion de la salle de classe

Objectif	Description
Apprentissage professionnel	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Au début de l'année scolaire, demandez à l'enseignant des Sourds ou malentendants d'offrir à ses pairs et au personnel des possibilités d'apprentissage professionnel sur les stratégies relatives à la perte auditive et à la communication.</li> </ul>
Routines	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Établissez des horaires et des routines et avisez les élèves de tout changement.</li> </ul>
Écoute	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Faites de l'écoute un problème de classe plutôt que de cibler l'élève qui est sourd ou malentendant.</li> </ul>
Matériel de classe	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Fournissez du matériel de classe bien organisé et facile à suivre qui se rapporte à un objectif bien défini.</li> </ul>
Annonces	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Notez les annonces sur le tableau ou demandez une copie imprimée au bureau. Répétez pour la classe les informations diffusées sur l'interphone.</li> </ul>
Interprète ou preneur de notes muni d'un ordinateur	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Utilisez au besoin les services d'un interprète en langue ASL ou d'un preneur de notes muni d'un ordinateur.</li> </ul>
Apprentissage pratique	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Utilisez des aides visuelles et des techniques pratiques.</li> </ul>
Travail de groupe	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Enseignez à de petits groupes.</li> </ul>
Collectivité	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Élaborez des stratégies visant à favoriser les amitiés entre les élèves — cela aidera tous les élèves à sentir qu'ils sont des membres valorisés de la communauté scolaire.</li> </ul>
Préparation des examens	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Préparez les élèves aux formats d'examen en fournissant des exemples d'examen que les tuteurs ou la famille pourront examiner. Faites de même pour les feuilles de travail difficiles, en particulier les problèmes de mathématiques sous forme d'énoncés.</li> </ul>
Équipe de communication	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Tenez l'équipe au courant des progrès réalisés en faisant un ou deux courts commentaires à la fin de la journée à l'aide d'un preneur de notes ou d'un cahier de communication maison-école pour les plus jeunes.</li> </ul>
Sensibilisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Soyez sensible au manque de possibilités d'apprentissage incident. Le manque d'expériences d'apprentissage incident de la langue se reflète dans tous les aspects du programme d'études.</li> </ul>
Ouverture	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Soyez ouvert et franc, et gardez le sens de l'humour.</li> </ul>
Participation	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Exigez des élèves sourds ou malentendants la même participation que vous exigez des autres élèves de la classe.</li> </ul>



Notez les idées clés.



## Adaptation de la salle de classe et des évaluations

Aides en classe et aux devoirs (cocher toutes les cases applicables)	Aides à l'évaluation (cocher toutes les cases applicables)
<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> places assises préférentielles</li> <li><input type="checkbox"/> stratégies pour attirer l'attention visuelle et stratégies de transition</li> <li><input type="checkbox"/> activités qui varient fréquemment</li> <li><input type="checkbox"/> documents envoyés à domicile pour être examinés en avance</li> <li><input type="checkbox"/> leçon préalable et postérieure</li> <li><input type="checkbox"/> vérifications de la compréhension</li> <li><input type="checkbox"/> auxiliaire d'enseignement dans la plupart des classes</li> <li><input type="checkbox"/> interprète dans la plupart des classes</li> <li><input type="checkbox"/> preneur de notes muni d'un ordinateur dans la plupart des classes</li> <li><input type="checkbox"/> aide à la transcription dans la plupart des classes</li> <li><input type="checkbox"/> utilisation de la calculatrice</li> <li><input type="checkbox"/> soutien à de petits groupes</li> <li><input type="checkbox"/> bandes sonores et lecture des documents</li> <li><input type="checkbox"/> utilisation de documents en gros caractères</li> <li><input type="checkbox"/> notes et test photocopiés</li> <li><input type="checkbox"/> moins de tâches nécessitant du papier et un crayon</li> <li><input type="checkbox"/> notes et textes soulignés</li> <li><input type="checkbox"/> instructions données par étapes, répétées par l'élève</li> <li><input type="checkbox"/> réduction ou minimisation des distractions</li> <li><input type="checkbox"/> réorientation et repositionnement</li> <li><input type="checkbox"/> support écrit pour les instructions verbales</li> <li><input type="checkbox"/> modélisation des habiletés amicales et aide à l'acquisition d'aptitudes sociales               <ul style="list-style-type: none"> <li>■ renforcement concret</li> </ul> </li> <li><input type="checkbox"/> utilisation de la technologie d'aide               <ul style="list-style-type: none"> <li>■ aide(s) à l'audition</li> <li>■ implant(s) cochléaire(s)</li> <li>■ implant ostéo-intégré</li> <li>■ ordinateur ou tablette</li> <li>■ système audio sans fil</li> <li>■ système d'amplification du champ sonore</li> <li>■ logiciel de dictée</li> </ul> </li> <li><input type="checkbox"/> délai prolongé pour l'achèvement des travaux</li> <li><input type="checkbox"/> matériel de manipulation</li> <li><input type="checkbox"/> utilisation des organisateurs graphiques enseignés</li> <li><input type="checkbox"/> tutorat/tutorat par les pairs</li> <li><input type="checkbox"/> devoirs plus courts</li> <li><input type="checkbox"/> quantité réduite de devoirs à la maison</li> <li><input type="checkbox"/> aide à l'organisation</li> <li><input type="checkbox"/> niveau de lecture réduit ou adapté des documents</li> <li><input type="checkbox"/> horaires quotidiens écrits</li> <li><input type="checkbox"/> appareil de suppléance à la communication</li> <li><input type="checkbox"/> instructions répétées par l'élève</li> <li><input type="checkbox"/> possibilités de socialisation</li> <li><input type="checkbox"/> utilisation concrète du style d'apprentissage de l'élève</li> <li><input type="checkbox"/> contrat de comportement</li> <li><input type="checkbox"/> autre (préciser) _____</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> utilisation de la feuille de vocabulaire</li> <li><input type="checkbox"/> utilisation de la calculatrice</li> <li><input type="checkbox"/> utilisation du dictionnaire</li> <li><input type="checkbox"/> possibilité de faire des pauses</li> <li><input type="checkbox"/> taille d'impression agrandie ou police particulière</li> <li><input type="checkbox"/> délai prolongé</li> <li><input type="checkbox"/> formulation simplifiée</li> <li><input type="checkbox"/> revue des tests et examens</li> <li><input type="checkbox"/> questions préparatoires</li> <li><input type="checkbox"/> éclaircissements</li> <li><input type="checkbox"/> lecture du test à l'élève ou test oral</li> <li><input type="checkbox"/> examen à livre ouvert</li> <li><input type="checkbox"/> aide à la transcription</li> <li><input type="checkbox"/> test plus court</li> <li><input type="checkbox"/> indices</li> <li><input type="checkbox"/> enregistrement du test</li> <li><input type="checkbox"/> autre devoir ou projet au lieu d'un test</li> <li><input type="checkbox"/> autres moyens de démontrer la maîtrise du contenu</li> <li><input type="checkbox"/> permettre une réécriture ou une nouvelle présentation pour améliorer les notes</li> <li><input type="checkbox"/> modélisation ou mise en pratique répétée</li> <li><input type="checkbox"/> utilisation des images</li> <li><input type="checkbox"/> utilisation de matériel de manipulation</li> <li><input type="checkbox"/> utilisation d'arbres conceptuels, de schémas et de remue-ménages</li> <li><input type="checkbox"/> autre milieu</li> <li><input type="checkbox"/> examens à apporter à domicile</li> <li><input type="checkbox"/> utilisation d'un test réel comme guide d'étude</li> <li><input type="checkbox"/> utilisation de la technologie d'aide               <ul style="list-style-type: none"> <li>■ aide(s) à l'audition</li> <li>■ implant(s) cochléaire(s)</li> <li>■ implant ostéo-intégré</li> <li>■ ordinateur ou tablette</li> <li>■ système audio sans fil</li> <li>■ système d'amplification du champ sonore</li> <li>■ logiciel de dictée</li> </ul> </li> <li><input type="checkbox"/> places assises préférentielles</li> <li><input type="checkbox"/> forme adaptée (question à choix multiples, texte à trous, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> enseignement explicite de la façon de passer un test</li> <li><input type="checkbox"/> autre (préciser) _____</li> <li><input type="checkbox"/> _____</li> </ul>

## Évaluation

### Évaluation en salle de classe

L'évaluation est un processus continu et régulier dans chaque classe. Les pratiques d'évaluation efficaces comprennent l'utilisation de divers outils et méthodes, tels que les travaux de classe, les tests, les listes de contrôle pour le développement et les dossiers des élèves.

Les évaluations pour les élèves sourds ou malentendants sont similaires, mais elles peuvent nécessiter des adaptations. Voici des exemples d'adaptation :

- éclaircir les instructions;
- assurer une salle tranquille pour les tests;
- accorder une période plus longue pour les examens ou les tests;
- tests et devoirs verbaux ou utilisant les signes;
- prévoir d'autres moyens que l'écrit pour tester les connaissances.

Lorsque vous évaluez des élèves sourds ou malentendants, assurez-vous d'utiliser un langage adapté à celui de l'élève. Testez les connaissances scolaires et non la compétence linguistique. L'élève, par exemple, peut connaître le concept scientifique, mais ne pas comprendre la phrase complexe en français qui a été utilisée pour la question du test.

### Évaluation spécialisée

Les élèves sourds ou malentendants font souvent l'objet d'évaluations qui permettent d'établir une base de référence pour les capacités réceptives et expressives. Les évaluations officielles portant sur les capacités cognitives, linguistiques, orales et auditives sont effectuées par un spécialiste, notamment un orthophoniste, un enseignant des Sourds ou malentendants, un thérapeute auditif-verbal, un spécialiste d'ASL, un audiologiste ou un psychologue. Toute évaluation des élèves sourds ou malentendants comprend la prise en compte de leur mode de communication principal et, le cas échéant, de leur âge auditif par rapport à leur âge chronologique.

Tous les domaines de la communication, de la parole et de la langue qui ont été abordés dans la section portant sur la communication peuvent être évalués à l'aide de tests spécialisés (p. ex., tests de vocabulaire, tests linguistiques, tests de lecture et d'écriture et tests de prononciation). Ces tests ont pour but de mesurer les progrès des élèves et, dans le cas des **tests normalisés**, de comparer leurs résultats à ceux d'autres élèves du même âge ou du même niveau scolaire.

#### Les tests normalisés

« sont des outils de mesure élaborés avec soin; pour s'assurer que ces tests seront choisis, interprétés et utilisés de façon appropriée, il faut que les utilisateurs soient des professionnels compétents » (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, *Les programmes d'éducation appropriés au Manitoba : guide pour les services aux élèves*, p. 83).



*Les programmes d'éducation appropriés au Manitoba : normes concernant les services aux élèves (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba). Disponible sur Internet : [www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/pea/docs/pea\\_normes.pdf](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/pea/docs/pea_normes.pdf)*



*Plan éducatif personnalisé – Guide d'élaboration et de mise en œuvre d'un PEP (Éducation et Formation Manitoba). Disponible sur Internet : [www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/pep/docs/document\\_complet.pdf](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/pep/docs/document_complet.pdf)*

Les spécialistes procèdent à une évaluation initiale pour établir une base de référence pour le niveau de compétence dans des domaines précis. Les évaluations de suivi révéleront les progrès réalisés et les domaines nécessitant un perfectionnement. Les évaluations servent également à :

- cerner les écarts entre les objectifs du programme d'études et les compétences de l'élève;
- déterminer les domaines de compétence particuliers nécessitant un perfectionnement (objectifs du plan éducatif personnalisé);
- mesurer l'efficacité des objectifs du tutorat et la pertinence des documents.

Dans certains cas, les orthopédagogues ou les éducateurs spécialisés peuvent également soumettre les élèves sourds ou malentendants à des tests.

Les élèves présentant une perte auditive peuvent avoir besoin de mesures d'adaptation (p. ex., l'utilisation de la langue des signes, d'images ou de gestes) lors des évaluations normalisées afin de répondre à leurs besoins d'apprentissage. En outre, les résultats des tests doivent être interprétés avec prudence, car les tests ne sont pas conçus expressément pour les élèves sourds ou malentendants.

Les spécialistes dans ce domaine interpréteront les résultats des tests et fourniront des informations pour aider le titulaire de classe à travailler avec les élèves en classe et pour aider les parents à travailler avec les élèves à la maison.

L'équipe de soutien scolaire ou les spécialistes peuvent fournir de plus amples informations concernant l'évaluation des aptitudes à communiquer des élèves sourds ou malentendants.

## Planification axée sur les élèves

La planification axée sur les élèves est le processus par lequel les membres des équipes de soutien aux élèves, y compris les éducateurs et les parents, collaborent pour répondre aux besoins uniques de chaque élève. La planification axée sur les élèves a pour but d'aider les élèves à acquérir les compétences et les connaissances correspondant à la prochaine étape logique au-delà de leurs niveaux de performance actuels. Dans le cadre du processus de planification axée sur les élèves, l'équipe de soutien aux élèves travaille à déterminer les besoins en matière d'apprentissage et à élaborer, mettre en œuvre et évaluer des interventions éducatives appropriées.

« Plan axé sur l'élève » est le terme général utilisé pour désigner un document écrit, élaboré et mis en œuvre par une équipe, décrivant une démarche pour répondre aux besoins d'apprentissage uniques d'un élève.



Un plan axé sur l'élève est un document qui sert d'outil de planification, de tenue de dossier et de communication.

Le plan des élèves nécessitant des mesures d'adaptation dans des programmes basés sur les programmes d'études provinciaux peut souvent être rédigé en une ou deux pages. Il peut s'agir d'un plan qui convient à un petit nombre d'élèves sourds ou malentendants.

Cependant, même si la plupart des élèves sourds ou malentendants suivent le programme d'études ordinaire, ils ont des besoins plus complexes. Ils requièrent des résultats d'apprentissage personnalisés dans des domaines qui ne font pas partie du programme d'études provincial et nécessitent donc un plan axé sur l'élève plus détaillé et plus complet appelé **plan éducatif personnalisé**.

Le plan éducatif personnalisé est adapté aux besoins individuels de l'élève dans le milieu scolaire. Lorsque vous essayez de décider des domaines à aborder dans les programmes destinés à un élève présentant une perte auditive, prenez en compte les éléments suivants :

- incidences pédagogiques de la perte auditive de l'élève;
- observations des enseignants et travaux de classe de l'élève;
- expression verbale, écrite et en langue ASL;
- évaluations officielles (orthophoniste, **psychologue**, tuteur en langue ASL, **ergothérapeute**, **physiothérapeute**);
- valeurs et objectifs des élèves;
- valeurs et objectifs des parents pour l'élève;
- caractère adéquat de l'âge;
- urgence du besoin;
- développement social.

Le plan éducatif personnalisé d'un élève sourd ou malentendant est généralement axé sur la communication, l'acquisition linguistique, l'identité et le développement socioémotionnel.

## Résultats d'apprentissage personnalisés

Le niveau de performance actuel de l'élève dans chaque domaine ciblé est décrit dans le plan éducatif personnalisé et est utilisé par l'équipe pour :

- choisir des **résultats d'apprentissage personnalisés** appropriés;
- trouver des moyens d'adapter les documents, les stratégies pédagogiques et les procédures d'évaluation;
- évaluer les progrès de l'élève (voir le tableau Signaux d'alarme à la page 89).

Les niveaux de performance de l'élève consignés lors de l'élaboration du plan éducatif personnalisé servent de référence pour l'évaluation du plan.

### Résultat d'apprentissage personnalisé

est le terme utilisé pour désigner l'« objectif » dans le plan éducatif personnalisé d'un élève; il indique ce que l'élève apprendra, quand cela sera accompli et comment l'objectif sera atteint.

### Les domaines

désignent les domaines de développement particuliers qui pourraient être ciblés dans le plan éducatif personnalisé, par exemple la communication, la vie sociale, la vie autonome et les habiletés motrices.

## Domaines du plan éducatif personnalisé

Selon l'élève, certains besoins ou l'ensemble des besoins qui suivent peuvent être abordés dans le plan éducatif personnalisé :

- langue – français, langue ASL (p. ex., élocution; vocabulaire; grammaire; pragmatisme [langage social]; compétence linguistique de haut niveau nécessaire au raisonnement, aux habiletés liées à la théorie de l'esprit et au fonctionnement exécutif)
- connaissance des concepts de base (p. ex., quantité, taille, directions, temps, prépositions);
- aptitudes à écouter (p. ex., connaissance et compréhension du son, suivi des instructions);
- aptitudes sociales (p. ex., activités routinières en classe, règles sociales, faire preuve de responsabilité, de respect et de capacité de résolution de problème, aider les pairs à comprendre la perte auditive);
- autonomie, défense des intérêts personnels, identité (p. ex., utiliser une aide à l'audition et s'occuper de son entretien, demander aux autres de répéter ou d'apporter des éclaircissements, déclarer ses besoins en tant que personne sourde ou malentendante, s'identifier en tant que personne sourde ou malentendante);
- autres domaines au besoin (p. ex., comportement, ergothérapie, physiothérapie).

Lors de l'élaboration du plan éducatif personnalisé, les équipes établissent des priorités et catégorisent les besoins définis selon les **domaines**.

### Domaine de la communication

Le domaine de la communication est souvent le principal besoin des élèves en perte auditive, quel que soit leur âge. L'orthophoniste, l'enseignant des Sourds ou malentendants, le thérapeute auditif-verbal, le spécialiste d'ASL, l'instructeur sourd d'ASL ou l'audiologiste pourrait recommander de se concentrer sur les domaines suivants (ce sont des suggestions – les objectifs peuvent varier selon les besoins de chaque élève) :

- Vocabulaire
  - Années primaires : instructions et langue d'enseignement, salle de classe, météo, vacances, adjectifs et adverbes, concepts de base, programme d'études.
  - Années intermédiaires et secondaires : programme d'études, langue d'enseignement, actualité, langage des pairs (p. ex., argot actuel, médias sociaux pertinents, personnes célèbres dans les actualités).

- Aptitudes à l'expression orale
  - Tous les âges : unités phonétiques, qualité de la voix, volume, intonation ou hauteur tonale, rythme ou temps.
- Structures grammaticales
  - Années primaires : pluriels, temps des verbes, possessifs, pronoms, formes de questions, adjectifs et adverbes, différents types de phrases.
  - Années intermédiaires et secondaires : propositions, phrases à la voix passive, questions hypothétiques, rédaction de paragraphes ou d'essais.
- Comprendre et utiliser
  - Années primaires : instructions, idiomes, sens multiples, langage figuratif, humour, déductions, capacité de réflexion de haut niveau, reconnaissance et correction des erreurs grammaticales, habiletés liées à la théorie de l'esprit, fonctionnement exécutif.
  - Années intermédiaires et secondaires : opinion, sarcasme, persuasion, capacités de réflexion et de raisonnement de haut niveau, habiletés liées à la théorie de l'esprit, fonctionnement exécutif.
- Pragmatique (peut également relever du domaine des aptitudes sociales)
  - Années primaires : prendre son tour, amorcer une conversation, rester sur un sujet, demander et donner des éclaircissements, utiliser un registre approprié, reformuler des informations, interrompre de manière appropriée, participer à un groupe.
  - Années intermédiaires et secondaires : utiliser le langage « à la mode » de ses pairs, respecter l'opinion des autres, converser avec le sexe opposé, participer à des clubs et des équipes.
- American Sign Language
  - Un spécialiste d'ASL ou un instructeur sourd d'ASL pourrait recommander de perfectionner les domaines suivants : vocabulaire, grammaire de l'ASL, formes de main, marqueurs non manuels, classificateurs, pragmatique, culture des Sourds.
- Suppléance à la communication
  - Les élèves sourds ou malentendants ayant des besoins supplémentaires pourraient avoir besoin d'une forme de communication améliorée ou alternative (p. ex., PCS, logiciel Boardmaker, générateur de parole).
- Capacités auditives
  - Prise de conscience, discrimination, reconnaissance, compréhension des sons et de la voix.

PCS = Picture  
Communication  
Symbols

- Capacité à repérer et à comprendre des instructions ou des phrases de plus en plus longues et complexes dans le calme et avec le bruit de fond.
- Capacité à répondre à des questions basées sur des informations fournies oralement seulement.

### **Domaine de la vie autonome**

L'enseignant des Sourds ou malentendants, le thérapeute auditif-verbal ou le spécialiste d'ASL pourrait recommander de se concentrer sur les domaines ci-dessous afin d'aider les élèves à mieux comprendre ce qu'est une personne sourde ou malentendante et à acquérir des aptitudes à l'autonomie et à la défense des intérêts personnels :

- **Connaissance** – mieux comprendre sa propre perte auditive et ses conséquences, notamment :
  - les parties de l'oreille et leur fonctionnement; la cause de la perte auditive;
  - les pièces de l'aide à l'audition, de l'implant cochléaire ou du système audio sans fil et leur fonctionnement, leur utilité et leurs limites;
  - l'audiogramme; déterminer sa propre perte auditive; comprendre que l'audiogramme ne reflète pas toujours la capacité de communication.
- **Capacités d'adaptation et défense des intérêts personnels** – renforcer son autonomie et sa capacité à défendre ses intérêts personnels :
  - Utiliser une variété de capacités d'adaptation – demander à la personne de répéter ou d'apporter des éclaircissements, éviter ou réduire le bruit, utiliser l'amplification, avoir une place assise appropriée ou un interprète, faire face aux taquineries;
  - Demander des mesures d'adaptation en matière de communication au besoin;
  - Connaître et avoir accès aux services de soutien communautaires, aux organismes et aux associations pour les personnes sourdes ou malentendantes.
- **Amplification** – comprendre le fonctionnement de l'équipement :
  - Poser l'aide à l'audition, l'implant cochléaire ou le système audio sans fil de façon autonome et régler les commandes au besoin;
  - Utiliser les dispositifs de la façon appropriée et veiller à leur entretien;
  - Indiquer les défaillances et les réparer si possible.

- Identité – construire sa propre image de soi, son identité et son estime de soi :
  - Définir les conséquences personnelles de la perte auditive;
  - Échanger avec d'autres personnes sourdes ou malentendantes;
  - Découvrir la culture des sourds;
  - Discuter de l'identité de soi – sourd, malentendant ou entendant? Quelle est la différence? Les élèves peuvent s'identifier différemment, en fonction du partenaire de communication ou de la situation (p. ex., un environnement calme ou bruyant, une rencontre dans la communauté sourde).

De plus amples informations sont disponibles dans la section portant sur l'identité, aux pages 27 à 37. Les élèves pourraient aussi avoir des besoins dans d'autres domaines, qui devraient être inclus dans le plan éducatif personnalisé au besoin.

## Examen des programmes

Les programmes d'un élève, les mesures d'adaptation utilisées et le plan éducatif personnalisé doivent régulièrement faire l'objet d'un examen pour suivre les progrès de l'élève. Des modifications peuvent ensuite être apportées au besoin pour assurer l'acquisition de compétences dans tous les domaines. Le tableau ci-dessous fournit des suggestions sur la manière de réagir lorsque les programmes (propres à la classe ou à l'élève) ne répondent pas aux besoins des élèves.

<b>Signaux d'alarme</b>	
Questions à poser	Comment réagir
Y a-t-il eu un changement en ce qui concerne l'acuité auditive de l'élève?	Diriger l'élève vers l'audiologiste pour une réévaluation.
L'élève porte-t-il régulièrement des aides à l'audition, des implants cochléaires ou un système audio personnel sans fil?	Consulter la famille et l'école pour établir la nécessité d'une utilisation constante de l'amplification.
Les progrès de l'élève sont-ils minimes (p. ex., en raison d'absences fréquentes ou de programmes ne répondant pas à ses besoins)?	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Rencontrer l'école et la famille et établir la nécessité d'une intervention constante et de programmes scolaires.</li> <li>■ Envisager des aides supplémentaires ou différentes pour l'élève (p. ex., examen ou revue du plan éducatif personnalisé, augmentation des ressources, aide d'un orthophoniste ou d'un tuteur).</li> <li>■ Envisager d'autres modes de communication (p. ex., aides visuelles, communication suppléante et alternative [CSA], ASL, conversation simultanée).</li> </ul>

## Signaux d'alarme (suite)

Existe-t-il d'autres préoccupations concernant le développement, le comportement, la langue et l'apprentissage, la thérapie orale motrice et la parole ou le soutien familial?

- Se tourner vers l'équipe de soutien des spécialistes pour l'évaluation (c. à d. l'orthophoniste, le psychologue, le spécialiste en lecture, l'ergothérapeute, le physiothérapeute, le travailleur social, le conseiller en comportement).
- Aider la famille à obtenir des services de soutien pour améliorer les aptitudes à communiquer dans le mode choisi (p. ex., écouter et s'exprimer, CSA, ASL).



Le manque d'expériences d'apprentissage incident de la langue se reflète dans tous les aspects du programme d'études.



Exigez des élèves sourds ou malentendants la même participation que vous exigez des autres élèves de la classe.

## Stratégies pour la salle de classe

Même dans un environnement favorable aux sourds ou aux malentendants, les élèves ayant une perte auditive n'ont pas accès à l'apprentissage incident quotidien de la langue dont bénéficient les élèves entendants. Cet accès limité l'est encore plus :

- s'il y a du bruit de fond;
- si l'élève ne tire qu'un avantage limité de l'amplification ou n'utilise pas l'amplification de manière constante;
- si l'interprète en ASL a des compétences limitées;
- si l'élève a une capacité limitée à échanger avec ses pairs ou à apprendre d'eux (c. à d. qu'il a des aptitudes sociales limitées).

Les éducateurs peuvent être sensibles à ce manque d'apprentissage incident et fournir un enseignement plus direct lorsque cela est possible pour aider les élèves dans leur acquisition de la grammaire française et de la connaissance et de la compétence linguistiques.

La présente section propose une variété de documents à distribuer qui donnent des suggestions pratiques pour élaborer différentes approches de communication, aider les élèves à acquérir la grammaire française, renforcer diverses aptitudes à l'écoute et à l'expression orale et perfectionner la connaissance et la compétence linguistiques courantes (vocabulaire, suivi des instructions, habiletés liées à la théorie de l'esprit, pensée critique et fonctionnement exécutif) nécessaires pour réussir en classe.





## Soutenir les approches de communication

### La stimulation assistée du langage

est une technique naturaliste où un facilitateur modélise des façons d'utiliser des symboles pour communiquer.

### L'adaptation

est un changement apporté au processus d'enseignement, aux documents, aux devoirs ou aux produits des élèves pour les aider à atteindre les résultats d'apprentissage attendus.

#### ASL/ALA

Pour favoriser l'acquisition de l'anglais langue additionnelle (ALA) en classe, envisagez les mesures suivantes :

- Favoriser l'acquisition de la langue maternelle des élèves.
- Intégrer des aides visuelles dans la classe et le programme d'études.
- Rendre explicite ce qui est implicite.
- Fournir des renseignements généraux avec tout nouveau sujet.
- Inclure des méthodes d'enseignement qui encouragent les conversations en classe.
- Faire travailler les élèves en petits groupes.
- Organiser des entretiens individuels avec les élèves.
- Travailler en collaboration avec les enseignants des Sourds et des malentendants.
- Permettre la traduction entre l'anglais et l'ASL pour favoriser la compréhension.
- Maintenir la motivation et l'image de soi des élèves en veillant à ce qu'ils réussissent fréquemment les activités en classe.
- Intégrer des modèles linguistiques et culturels (invités adultes qui sont sourds ou malentendants) dans la classe et l'école.

#### CSA

Envisagez les mesures suivantes pour faire une utilisation efficace de la CSA en classe :

- Encourager l'utilisation du système de CSA fréquemment et dans tous les environnements — à la maison, à l'école et dans la collectivité.
- Utiliser la CSA dans les premières étapes de l'acquisition de la langue, de l'ASL ou de l'anglais, pour favoriser le développement langagier.
- Utiliser les techniques de **stimulation assistée du langage** pour améliorer le développement langagier.
- Créer des documents avec des systèmes de communication d'images (p. ex., symboles PCS ou PIC) pour que l'élève puisse participer activement à tous les aspects du programme d'études.
- Les **mesures d'adaptation** en salle de classe peuvent comprendre un environnement étiqueté, des livres adaptés ou des activités adaptées.
- Renforcer les compétences en matière de littératie en utilisant des systèmes de communication par l'image avec mots imprimés sous l'image.
- Encourager les échanges sociaux positifs en utilisant un système de CSA.

Pour avoir de plus amples renseignements, voir les pages 47 à 52 de la section portant sur la communication.

## Développer les aptitudes à communiquer — ASL

Il faut encourager le développement des aptitudes de l'élève en matière d'ASL. Pour faciliter cette démarche, l'équipe pédagogique pourrait prendre les mesures suivantes :

- Faire participer le conseiller pédagogique en ASL du ministère de l'Éducation du Manitoba à l'équipe de l'école;
- Faire participer l'élève à des séances de tutorat en ASL avec un utilisateur de l'ASL, notamment un adulte sourd ou le conseiller pédagogique en ASL, ou à des discussions vidéo avec d'autres élèves qui utilisent l'ASL;
- Encourager l'élève à participer à des activités où il peut échanger avec ses pairs et les adultes qui utilisent l'ASL (p. ex., journée de constitution de réseaux, rencontres, activités de la communauté sourde, activités de groupe pour jeunes sourds ou malentendants dans le *Guide loisirs* de la Ville de Winnipeg);
- Encourager les élèves à participer à des sports, des camps et des activités de loisirs pour les sourds;
- Demander à un adulte sourd ou à l'élève d'organiser un club d'ASL dans l'école pour permettre aux pairs d'apprendre l'ASL;
- Permettre que les élèves du secondaire profitent du défi de l'ASL pour obtenir des crédits;
- Enrichir le vocabulaire et la grammaire de l'élève en ASL;
- Jouer à des jeux visuels.




## Développer les aptitudes à communiquer — écouter et s'exprimer

Éducation auditive	Parole	Thérapie orale motrice
<p>Le renforcement des capacités auditives de l'élève doit être encouragé pendant toutes les activités scolaires. Pour faciliter cette démarche, l'équipe éducative pourrait prendre les mesures suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>■ Améliorer l'acoustique des salles de classe (voir le document « Mesures d'adaptation environnementales » à la page 79).</li><li>■ Prévoir un autre lieu (calme) pour les activités qui comportent une augmentation du bruit de fond (p. ex., travail en groupe ou avec un partenaire, repas).</li><li>■ Repérer et éliminer les obstacles à la communication (p. ex., bruit de fond, mauvaise disposition des sièges, haut-parleurs multiples, rythme, éclairage).</li><li>■ Encourager l'élève malentendant à utiliser des stratégies pour rétablir la communication (p. ex., « J'ai entendu _____ », « As-tu dit _____? », « Pourrais-tu répéter? »).</li><li>■ Encourager l'élève malentendant à comprendre sa propre perte auditive et sa propre amplification.</li><li>■ Encourager l'élève malentendant à faire valoir ses besoins en matière de communication.</li></ul>	<p>Les stratégies utilisées en classe pour soutenir la production précise de la parole comprennent ce qui suit :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>■ Réagir au contenu du message.</li><li>■ Modéliser la production sonore précise dans la conversation et la lecture.</li><li>■ Renforcer la production sonore correcte.</li><li>■ Utiliser des aides visuelles.</li></ul>	<p>Voici quelques stratégies générales à utiliser avec les élèves sourds ou malentendants qui semblent avoir des difficultés en matière d'acquisition de la parole :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>■ La rétroaction auditive est cruciale. L'amplification est nécessaire, car elle joue un rôle essentiel dans l'acquisition du discours phonétique et phonologique et dans l'apprentissage auditif.</li><li>■ La pratique quotidienne de la parole est importante pour assurer des progrès constants. Structurer la thérapie de manière que l'élève connaisse la réussite.</li><li>■ La thérapie doit être concrète. Créer des situations permettant d'utiliser les mots dans des contextes réels.</li><li>■ Les mouvements peuvent souvent favoriser l'acquisition de la parole et renforcer la coordination musculaire, la phonation (émission de sons vocaux), la relaxation ou l'activation de certains muscles. Un positionnement approprié du corps est également crucial. Des ergothérapeutes ou des physiothérapeutes peuvent être consultés pour cet apport.</li><li>■ Une approche multisensorielle est importante. La discrimination auditive et le travail en miroir ne suffisent pas. Utiliser les indices multisensoriels suivants :<ul style="list-style-type: none"><li>■ Auditif : l'élève écoute le thérapeute à l'aide d'un système d'amplification et imite le thérapeute.</li><li>■ Visuel : l'élève surveille la bouche du thérapeute et utilise des indices visuels, y compris des signes manuels et des images.</li><li>■ Tactile : le thérapeute pourrait utiliser un abaisse-langue pour montrer à l'élève le bon placement pour produire un son.</li><li>■ Kinesthésique : l'élève apprend à faire un signe manuel en même temps qu'il produit un son, à associer de grands mouvements ou postures à des mots/propositions/phrases et à toucher des images de mots/propositions/phrases.</li></ul></li></ul>

Pour avoir de plus amples renseignements sur les aptitudes à l'écoute et à l'expression orale, voir les pages 57 à 62 de la section portant sur la communication.

## Acquisition du vocabulaire et des concepts

Stratégie	Description
Approche thématique	Une approche thématique aide l'élève à établir les liens. Faire part des objectifs et des thèmes à l'équipe de soutien scolaire afin d'assurer une approche uniforme.
Aperçu et revue 	Aperçu et revue des concepts et du vocabulaire. Fournir des listes de vocabulaire avant l'enseignement : donner des définitions avec des exemples, noter au tableau les mots clés et le nouveau vocabulaire au fur et à mesure qu'ils apparaissent, et mettre en évidence les faits importants. L'aperçu fournit une base de connaissances permettant à l'élève de rattacher de nouvelles informations à des concepts déjà maîtrisés. Encourager les élèves à écouter pour repérer les mots clés pendant l'enseignement. La connaissance des nouveaux mots aidera les élèves à suivre l'enseignement et les discussions en classe. Revoir fréquemment le vocabulaire et les concepts dans divers contextes pertinents (p. ex., tenir une banque de mots). Exposer les élèves à des exemples de mots nouveaux qui peuvent avoir des sens différents.
Stratégies visuelles	Utiliser des organisateurs graphiques, des toiles sémantiques et d'autres stratégies d'enseignement visuelles. Les toiles sémantiques et les organisateurs graphiques permettent de relier de nouvelles informations à des schémas connus. Les nouveaux concepts sont mieux enseignés en relation avec les concepts connus. Tenter de découvrir ce que l'élève sait déjà sur un concept. Rafraîchir les connaissances passées aidera l'élève à assimiler les nouvelles informations. Cela aide l'élève à créer une catégorie pour les nouveaux concepts.
Reformulation	Reformuler les informations et les mots nouveaux de plusieurs façons et dans des contextes différents.
Niveau de langue approprié	Utiliser des termes adaptés au niveau de l'élève; fournir des documents sur le même sujet à un niveau de langue inférieur si nécessaire.
Éclaircissements	Fournir des éclaircissements sur les instructions pour les devoirs et les questions de test au besoin. Il est utile d'examiner les tests avant que l'élève ne les passe et de rechercher les mots de vocabulaire nouveaux ou les structures linguistiques complexes.
Vérification de la compréhension	Vérifier périodiquement la compréhension de l'élève. Demander à l'élève de reformuler ou de résumer, et éviter d'utiliser des questions auxquelles on répond par « oui » ou « non » pour déterminer si l'élève a compris la matière.
Concepts majeurs	Se concentrer sur les grands concepts plutôt que sur les détails, et sur la qualité des matières plutôt que sur la quantité.
Du concret à l'abstrait	Commencer les explications par des exemples concrets, puis passer aux idées plus abstraites.
Résumé	Prendre l'habitude de résumer les points saillants pour la classe.

Pour avoir de plus amples renseignements sur l'acquisition du vocabulaire et des concepts, voir les pages 63 à 65 de la section portant sur la communication.



## Liens maison-école pour favoriser l'acquisition du vocabulaire et des concepts

Stratégie	Exemples à la maison	Exemples à l'école
<p><b>Catégories</b></p> <p>Introduire, enseigner et enrichir le vocabulaire des différentes catégories.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ À la maison, un exemple pourrait être de nommer tous les vêtements dans le placard, toute la nourriture dans une armoire ou toutes les couleurs des crayons.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ À l'école, un exemple serait de regrouper les mots ou concepts selon des thèmes précis du programme d'études (sciences, mathématiques, études sociales, éducation physique, éducation à la santé, etc.).</li> </ul>
<p><b>Enseignement préalable</b></p> <p>L'enseignement préalable peut se faire en choisissant le vocabulaire ou les concepts clés d'une activité ou d'une leçon et en les revoyant avec l'élève au préalable.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ À la maison, cela pourrait vouloir dire discuter de certains mots importants d'une histoire et s'assurer que votre enfant les comprend avant de lire une histoire au coucher.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ À l'école, cela pourrait consister à revoir le nom des produits chimiques et des appareils nécessaires à une expérience scientifique avant de mener l'activité de laboratoire.</li> </ul>
<p><b>Renforcer les connaissances de base</b></p> <p>Toujours faire le lien entre les nouvelles informations et les expériences personnelles de l'élève. Cela permettra de renforcer les connaissances de base et de rendre les nouvelles informations plus pertinentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ À la maison, cela pourrait consister à rappeler à votre enfant les choses que vous avez faites à la plage en regardant une émission de télévision qui se déroule au bord de l'eau.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ À l'école, il pourrait s'agir de faire parler les élèves des moments où ils ont été tristes ou bouleversés afin de leur faire comprendre ce que ressent un personnage de roman.</li> </ul>
<p><b>Aide visuelle</b></p> <p>Fournir une aide visuelle pertinente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ À la maison, cela pourrait signifier mettre tous les ingrédients et le livre de recettes sur la table lorsque vous faites des biscuits.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ À l'école, les horaires et les programmes peuvent être affichés, des tableaux ou des organisateurs graphiques peuvent être utilisés pour structurer le travail, et des mots écrits et des images peuvent être ajoutés pour aider à éclaircir les messages parlés ou signés.</li> </ul>
<p><b>Activités pratiques et exploration</b></p> <p>De nombreux élèves apprennent mieux en participant activement au processus. Incorporer autant que possible des objets réels et une exploration pratique.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ À la maison, cela pourrait consister à laisser les enfants faire des choses pour eux-mêmes sous votre surveillance (p. ex., ménage, cuisine, courses, banque).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ À l'école, cela pourrait inclure l'utilisation de matériel de manipulation pour les mathématiques, des expériences scientifiques, des projets d'études sociales et du théâtre dans le cours de langue.</li> </ul>



## Acquisition de la compétence linguistique — instructions, questions, narration

Suivre les instructions	Questions	Narration
<p>Il existe des stratégies qu'un enseignant peut intégrer au quotidien dans sa classe pour venir en aide à un élève sourd ou malentendant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Avertir d'abord l'élève qu'une instruction va être donnée en utilisant une stratégie visuelle (p. ex., faire clignoter les lumières) ou verbale (p. ex., « Écoutez, les filles et les garçons »).</li> <li>■ S'assurer que la stratégie utilisée est constante afin que les élèves apprennent à arrêter ce qu'ils font et à écouter l'enseignant.</li> </ul> <p>Il existe également des stratégies pour aider les élèves à comprendre et à mémoriser les instructions. Elles peuvent comprendre ce qui suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ simplifier;</li> <li>■ démontrer;</li> <li>■ utiliser des aides visuelles, comme des gestes ou des objets, ou inscrire les instructions au tableau ou dans un agenda.</li> </ul> <p>La consigne « Tout le monde, je veux que vous finissiez ce que vous êtes en train de faire, mais avant de vous asseoir pour l'heure du conte, assurez-vous que vos tables sont bien rangées », par exemple, peut être très déroutante pour un élève qui est sourd ou malentendant. L'élève pourrait ne pas comprendre :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ les concepts utilisés dans les instructions : avant et après;</li> <li>■ la structure grammaticale complexe (proposition enchâssée) : « avant x, faire y »;</li> <li>■ le vocabulaire : tout le monde ou bien rangé.</li> </ul> <p>L'instruction pourrait être simplifiée en réorganisant l'ordre du message, en le décomposant en phrases plus courtes et en changeant le vocabulaire. Par exemple : « Les filles et les garçons, finissez ce que vous êtes en train de faire. Rangez vos stylos et votre papier. Asseyez-vous pour l'heure du conte. » Utiliser des indices gestuels ou verbaux pour indiquer l'ordre de l'instruction (p. ex., premièrement, deuxièmement, troisièmement). Tenir un objet qui représente une partie ou la totalité de l'instruction (p. ex., la boîte pour les stylos et le papier) pour indiquer aux élèves ce qu'ils doivent faire.</p>	<p>Les stratégies suivantes aideront les élèves à répondre aux questions :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ utiliser des images visuelles (p. ex., photos d'objets ou de gens) pour situer la question dans son contexte;</li> <li>■ reformuler la question ou utiliser une technique du test de closure pour les réponses (p. ex., « Qu'avez-vous fait en fin de semaine? » ou « En fin de semaine, j'ai _____ »);</li> <li>■ fournir des exemples de réponses pour guider l'élève vers la réponse attendue (p. ex., « Où est le chien? Est-il sous la table? Est-il avec le chat? »);</li> <li>■ faire un enseignement direct de la manière de répondre aux questions et utiliser le contexte comme outil d'aide;</li> <li>■ jeux de devinettes (p. ex., « Qu'y a-t-il dans ma poche? »);</li> <li>■ utiliser des activités pour enrichir le vocabulaire et renforcer les autres aspects de la compétence linguistique.</li> </ul>	<p>Les stratégies visant à promouvoir la compréhension et l'utilisation de récits pour les élèves pourraient comprendre ce qui suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Faire un journal de photos ou d'images représentant des expériences passées;</li> <li>■ Faire la mise en scène des récits ou jouer les rôles;</li> <li>■ Donner un aperçu du vocabulaire et des concepts peu connus de l'histoire;</li> <li>■ Fournir des indices visuels, comme des objets, des images ou un plan, pour aider à raconter une histoire dans l'ordre;</li> <li>■ Utiliser des questions et des commentaires appropriés pour aider les élèves à comprendre une histoire ou à construire leur propre histoire.</li> </ul>

Pour avoir de plus amples renseignements sur l'acquisition de la compétence et de la connaissance linguistiques, voir les pages 65 à 68 de la section portant sur la communication.

## Acquisition des habiletés liées à la théorie de l'esprit

Les écoles peuvent favoriser l'acquisition des habiletés liées à la théorie de l'esprit des façons suivantes :

- Créer un environnement riche du point de vue linguistique afin que l'élève soit le plus exposé possible à la conversation et à l'apprentissage incident de la langue. Chez ceux qui ont des capacités auditives, encourager l'utilisation constante de l'amplification et d'un système d'écoute (FM, numérique).
- Introduire et utiliser explicitement des mots décrivant des sentiments et des verbes exprimant un état mental (p. ex., *penser, savoir, imaginer, croire, espérer, se souvenir, deviner, souhaiter, oublier, se rendre compte*). Décrire les sentiments des autres (p. ex., « Elle pleure parce qu'elle a été blessée »), parler de ses sentiments, croyances et valeurs (p. ex., « Je crois que nous devrions tous être gentils les uns avec les autres ») et utiliser des questions précises pour introduire des concepts (p. ex., « Quel est votre préféré? Je me demande quel est le préféré de Miss S. »). Parler des malentendus et des confusions.
- Encourager les simulations et les jeux de rôle, car ils consistent à adopter le point de vue d'une autre personne.
- Lire des livres avec des personnages qui font part d'émotions, de désirs et de croyances (p. ex., *Le Petit Chaperon rouge; Arc-en-ciel, le plus beau poisson des océans; Le Journal d'Anne Frank*). Inciter l'élève à faire des prédictions et lui demander ce que les personnages pourraient penser ou dire. Utiliser des voix animées pour lire à haute voix afin d'aider à décrire les émotions qui se cachent derrière les mots.
- Discuter des événements passés, présents et futurs, en se concentrant sur les sentiments qui entourent ces événements. Utiliser des amorces de conversation telles que : « Je me demande... Vous souvenez-vous? Que pensez-vous qu'elle voulait dire quand elle a dit...? »
- Utiliser des tâches d'écriture telles que créer un texte pour faire un livre sans paroles, écrire le rôle d'un personnage et écrire pour un public varié afin de donner aux enfants la possibilité de démontrer leur compréhension de la théorie de l'esprit.
- Faire une recherche en ligne et communiquer avec son orthophoniste, l'enseignant des sourds ou malentendants ou le thérapeute auditif-verbal pour trouver des stratégies, des jeux, des documents et d'autres ressources portant sur les habiletés liées à la théorie de l'esprit.

Pour avoir de plus amples renseignements sur les habiletés liées à la théorie de l'esprit, voir les pages 68 et 69 de la section portant sur la communication.

## Développement de la pensée critique

Les écoles peuvent favoriser le développement de la pensée critique des façons suivantes :

### Aptitudes à classifier

- Jouer à des jeux de classification.
- Discuter des raisons pour lesquelles un certain élément peut ou non entrer dans une certaine classification – discuter des similitudes et des différences.
- Regrouper les mots de vocabulaire par domaine d'études, par sujet ou par d'autres classifications.
- Créer des réseaux de mots et des cartes mentales pour montrer les liens entre les concepts.
- Organiser et ordonner les idées dans chaque domaine.

### Aptitudes à comparer et à mettre en contraste

- Comparer et mettre en contraste les objets en fonction de divers attributs (p. ex., la taille, la forme, la couleur, la fonction, le matériau). Classer ensemble ceux qui ont des attributs similaires.
- Comparer et mettre en contraste les concepts des programmes d'études (p. ex., les machines simples dans le domaine des sciences, les habitations, aliments et vêtements de diverses communautés dans le domaine des études sociales, les principes de divers groupes politiques).
- Comparer et mettre en contraste les caractéristiques de certaines populations, ce qu'elles aiment et n'aiment pas et leurs attributs.
- Comparer et mettre en contraste les actions et personnalités des personnages dans des histoires ou romans.
- Établir des analogies.
- Utiliser des tableaux comparatifs et des diagrammes de Venn.

### Répondre à des questions de type vrai ou faux.

- Jouer à des jeux tels que J'espionne et 20 questions.
- Demander aux élèves de s'interviewer les uns les autres.
- Utiliser l'apprentissage par l'investigation.
- Examiner les connaissances préalables et les nouvelles informations. Comment peut-on les mettre en relation? Évaluer les informations.
- Faire des activités qui se concentrent sur l'opinion par rapport aux faits. Participer à des débats.

### Faire des déductions et les expliquer

- Enseigner explicitement les techniques de déduction en utilisant des situations de la vie réelle, des phrases, des paragraphes et des histoires ou romans lus en classe. Aider les élèves à voir les facteurs implicites et à « lire entre les lignes ».
- Utiliser des éléments visuels pour présenter les concepts et le schéma.
- Utiliser la lecture dirigée.

- Analyser des images et « lire » des livres sans mots pour inciter les élèves à faire des déductions afin de trouver le sens.
- Ajouter des bulles de pensée pour montrer les pensées des personnages dans les images des livres.
- Reconnaître les traits d'un personnage à partir de ce qu'il dit et fait.

#### Déterminer les causes des événements

- Utiliser le jeu, les simulations et les expériences scientifiques pour aider les élèves à comprendre la relation de cause à effet.
- Enseigner le vocabulaire associé à la relation de cause à effet (p. ex., *à cause de, puisque, par suite de, donc, par conséquent, cela a abouti à, si/alors*).
- Utiliser des organisateurs graphiques pour montrer les liens entre les événements et pour illustrer la relation de cause à effet.
- Analyser les événements dans les histoires ou romans, les événements qui se produisent en classe et à l'école ainsi que les relations sociales pour déterminer les causes et les effets.

#### Résolution de problèmes

- Faire participer les élèves à des tâches de résolution de problèmes de la vie réelle.
- Utiliser un cadre de résolution de problèmes, tel que celui de l'annexe G, pour guider les élèves dans une approche par étapes. Essayer plusieurs solutions et discuter des raisons pour lesquelles elles ont fonctionné ou pas.
- Souligner qu'un problème peut être résolu de plusieurs façons — il n'y a pas nécessairement une « bonne » façon de résoudre chaque problème.
- Jouer à des jeux et faire des activités où les élèves doivent tirer des conclusions, trouver des faits et s'appuyer sur un raisonnement.
- Poser des questions ouvertes et des questions qui incitent à la pensée critique.
- Formuler des hypothèses ensemble : « Que pensez-vous qu'il se passera si vous le faites? »
- Faire une pause et donner aux élèves le temps de réfléchir.
- Encourager la créativité.
- Enseigner explicitement les techniques de mise en séquence, d'application, d'analyse, de synthèse et d'évaluation.

Pour avoir de plus amples renseignements sur le développement de la pensée critique, voir les pages 69 et 70 de la section portant sur la communication.

## Développement des fonctions exécutives

Les écoles peuvent favoriser le développement des fonctions exécutives des façons suivantes :

### Organisation

- Utiliser le monologue intérieur ouvert.
- Enseigner systématiquement les stratégies organisationnelles.
- Fournir un environnement d'apprentissage structuré et aider l'élève à voir comment il est structuré.
- Trier, classer et organiser les informations (p. ex., catégoriser le vocabulaire, distinguer l'idée principale des détails, apprendre aux élèves à prendre des notes et à organiser un essai).
- Fournir des organisateurs graphiques et des modèles pour la collecte de données et l'organisation des informations.

### Planification

- Utiliser l'enseignement systématique – employer des rubriques, des échantillons de travaux finis, etc.
- Utiliser des calendriers, des horaires et des échéances pour aider à établir des objectifs et pour fournir des rappels visuels.
- Fournir des guides, des listes de contrôle et des modèles pour établir des objectifs, planifier des projets et établir un calendrier.
- Modéliser la pensée à voix haute pour planifier diverses activités.
- Enseigner comment décomposer les objectifs à long terme en objectifs à court terme.

### Résolution flexible des problèmes

- Aider les élèves à comprendre le langage figuratif et les multiples sens des mots.
- Étendre le vocabulaire à des niveaux élevés.
- Enseigner des compétences en matière de résolution de problèmes (p. ex., Quel est le problème? Quelles sont les options? Quel est mon plan? Est-ce que je suis le plan? Comment ai-je fait?).
- Jouer à des jeux pour acquérir l'aptitude à lire les expressions faciales, les autres indices non verbaux et le ton de la voix.
- Jouer à des jeux qui nécessitent la planification et la résolution de problèmes (p. ex., les échecs, Bataille navale).
- Donner aux élèves la possibilité de changer d'idées et d'être mentalement flexibles lorsqu'ils prennent des décisions, règlent des problèmes et s'engagent dans l'apprentissage.
- Utiliser des questions ouvertes.



## Mémoire de travail

- Attirer l'attention de l'élève avant de communiquer des informations.
- Donner des indices verbaux ou visuels et utiliser des stratégies d'enseignement visuelles.
- Éviter la surcharge d'informations et réduire les distractions.
- Répéter, répéter et réviser afin de favoriser l'assimilation des informations.
- Enseigner des stratégies de remémoration, comme le groupement d'informations.
- Se souvenir et se remémorer les événements.
- Renforcer la compétence linguistique en jouant à des jeux (p. ex., Qu'est-ce qui est noir et blanc et commence par *p*? Combine ces phrases sans utiliser le mot *et*).
- Utiliser des stratégies de lecture « avant, pendant et après », par exemple le questionnement stratégique, pour établir des liens avec des informations connues, avec les propres expériences de l'élève et avec les habiletés liées à la théorie de l'esprit.
- Perfectionner les connaissances de base.

## Autosurveillance

- Aider les élèves à établir des listes de contrôle pour leurs tâches.
- Aider les élèves à utiliser des papillons adhésifs pour se souvenir des informations.
- Donner aux élèves plus de temps pour vérifier et corriger leur travail.
- Donner des commentaires sur l'effort déployé pour la réalisation d'une tâche, le processus suivi et le résultat.
- Apprendre aux élèves à déterminer à quoi ressemble une tâche terminée et à évaluer ensuite leur propre performance dans le cadre de cette tâche.
- Poser des questions et fournir des modèles pour guider l'autosurveillance et la réflexion.
- Utiliser des modèles d'autoévaluation différenciés (p. ex., jeu de rôle, examens par les pairs).

## Contrôle inhibiteur

- Aider les élèves à apprendre à repousser la gratification (p. ex., utiliser un chroniqueur visuel ou des récompenses pour la classe).
- Se préparer aux situations nécessitant la maîtrise des impulsions en les examinant à l'avance.
- Prévenir les élèves avant les activités et récompenser la maîtrise de soi.
- Faire des exercices de suppression des réactions en jouant des rôles et en utilisant des chansons ou des jeux (p. ex., Simon dit, Bop It, B-I-N-G-O).

Pour avoir de plus amples renseignements sur le développement de la fonction exécutive, voir la page 71 de la section portant sur la communication.

## Capacités de raisonnement de haut niveau

Les élèves sourds ou malentendants peuvent ne pas avoir la capacité linguistique nécessaire pour comprendre et utiliser des concepts abstraits ou de haut niveau. Les difficultés liées aux capacités linguistiques et de raisonnement de haut niveau nuisent à la faculté de l'élève de mémoriser, de comprendre, d'appliquer, d'analyser, d'évaluer et de créer à des niveaux allant du concret à l'abstrait (taxonomie de Bloom révisée). Ces capacités pourraient devoir être explicitement enseignées ou renforcées au niveau de la classe ou de l'élève. L'enseignement comportant un volet expérientiel aide les élèves à généraliser et à transférer les capacités à des situations de la vie quotidienne. Les jeux de rôle et les activités de remue-ménages sont très efficaces avec les élèves sourds ou malentendants.

Figure 16

### Taxonomie de Bloom révisée

**Dimension du processus cognitif** →

Mémoriser	Comprendre	Appliquer	Analyser	Évaluer	Créer	
Définir	Prédire	Utiliser	Construire	Réfléchir	Créer	<b>Métacognitif</b>
Rappeler	Éclaircir	Effectuer	Intégrer	Juger	Concevoir	<b>Procédural</b>
Reconnaître	Classifier	Fournir	Différencier	Déterminer	Assembler	<b>Conceptuel</b>
Énumérer	Résumer	Répondre	Choisir	Vérifier	Engendrer	<b>Factuel</b>

↑ **Dimension de la connaissance**



L'utilisation de cadres ou d'éléments visuels externes, notamment le cadre de résolution des problèmes présenté à l'annexe G, est un outil efficace pour enseigner le processus de résolution de problèmes.

Veillez consulter l'annexe F pour avoir une description approfondie de la taxonomie de Bloom révisée.

## Compétences en matière de littérature

La perte auditive peut compliquer encore davantage l'apprentissage déjà difficile de la lecture et de l'écriture.

Le Laurent Clerc National Deaf Education Center a défini six domaines de littérature qui devraient être utilisés avec les élèves sourds ou malentendants pour leur offrir un programme de littérature équilibré :

- lecture aux élèves;
- expérience linguistique;
- lecture et écriture partagées;
- lecture et écriture dirigées;
- atelier d'écrivains;
- lecture et écriture dans le cadre de la recherche;
- journaux de dialogue;
- journaux et carnets de bord;
- lecture autonome.

D'après la recherche sur les élèves sourds ou malentendants, les approches les plus efficaces sont celles qui mettent l'accent sur les techniques d'élaboration sémantique telles que l'utilisation de cartes sémantiques, l'analyse des caractéristiques sémantiques, les cartes de mots et les discussions sur les mots en classe (Loeterman, Paul et Donahue).

Il existe un lien étroit entre la conscience phonologique et la réussite ultérieure en matière de lecture et d'orthographe. Ces compétences se manifestent entre la naissance et la maternelle.

### Domaines de difficultés potentielles en matière de lecture et d'écriture

En lecture comme en écriture, les élèves sourds ou malentendants sont souvent limités au sens littéral des mots et ont souvent des difficultés avec la sémantique, la syntaxe, la morphologie et les règles de grammaire irrégulières. Les difficultés en lecture et en écriture peuvent se manifester à différents niveaux :

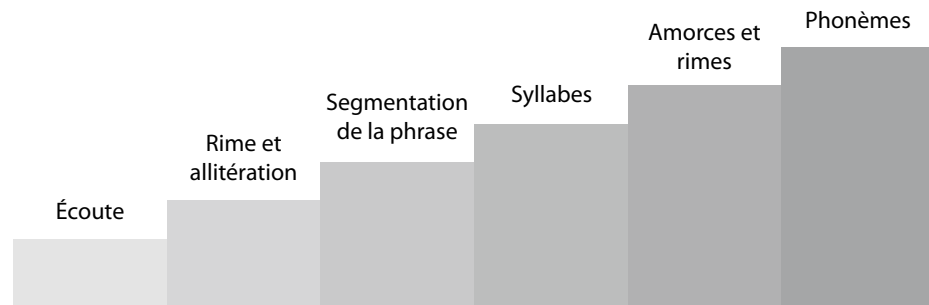
- conscience phonologique (manipulation des unités de son);
- niveau des mots (lacune dans les concepts du vocabulaire);
- niveau des phrases (grammaire et modèles de phrase);
- niveau des paragraphes (enchaînement, idée principale, reformulation).

La conscience phonologique peut être placée sur un continuum d'éveil, en commençant par les compétences de base en matière d'écoute et en progressant vers la capacité à reconnaître et à créer des rimes et des allitérations et à distinguer les mots au sein des phrases, les syllabes au sein des mots, et les amorces et la rime au sein des mots, jusqu'à ce

qu'un enfant soit capable de manipuler les phonèmes au sein des mots de diverses manières.

Figure 17

### Continuum de la conscience phonologique



Veillez consulter l'annexe D pour voir une liste des compétences phonologiques.

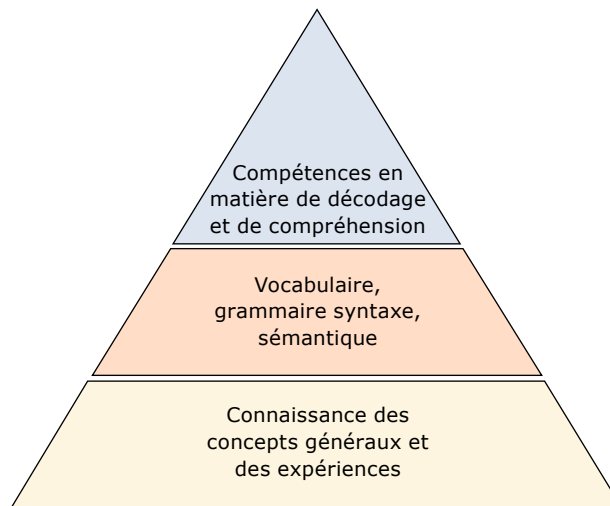
### Favoriser l'éveil de la conscience phonologique

Il existe un lien direct entre la conscience phonologique et l'acquisition de compétences en matière de littératie. Bien que l'éveil de cette conscience soit fortuit chez la plupart des enfants, les élèves ayant une perte auditive peuvent avoir besoin d'une méthode d'enseignement plus directe ou plus explicite. Les élèves utilisant la langue ASL bénéficieraient d'un programme de phonétique utilisant des éléments visuels (p. ex., Touchphonics ou Explode the Code par EPS Literacy and Intervention).

### Comblent le fossé linguistique en enseignant la langue

Les élèves ayant une perte auditive ont souvent des niveaux de lecture inférieurs à ceux du reste de la classe, en raison de difficultés linguistiques. Le défi majeur que comporte l'enseignement de la langue aux élèves sourds ou malentendants est de déterminer le niveau auquel les problèmes des élèves se manifestent.

Figure 18

**Pyramide de la littératie**

Les deux sections inférieures de la pyramide sont particulièrement problématiques pour les élèves présentant une perte auditive. Les élèves pourraient avoir un problème conceptuel et linguistique plutôt qu'un problème de lecture.

Ils pourraient comprendre ce que vous dites quand vous utilisez des paroles et des signes, mais ne pas comprendre les mêmes informations lorsqu'elles sont imprimées.

Le vocabulaire est un indicateur de la capacité de lecture. Bien que le vocabulaire soit nécessaire, il ne suffit pas pour dépasser les premiers niveaux de lecture. La compréhension de la grammaire et de la structure des phrases ainsi qu'une capacité de réflexion de haut niveau sont requises.



Des renseignements supplémentaires sur l'amélioration de la littératie sont disponibles à l'annexe H.

Figure 19

**L'importance de la compréhension**

On ne saurait trop insister sur l'importance de la compréhension pour améliorer les compétences en matière de littératie. L'apprentissage par cœur des compétences en lecture n'équivaut pas à lui seul à la compréhension de la lecture. Un élève pourrait lire avec confiance à un niveau équivalent à celui de la 4<sup>e</sup> année, mais être incapable de répéter l'information ou de répondre à des questions au-delà du niveau de



Veillez consulter l'annexe I pour une illustration de la compréhension de la lecture.

Les difficultés en matière de langue et de littératie se reflètent dans l'ensemble du programme d'études (p. ex., le français, les études sociales, les sciences et les mathématiques).

compréhension correspondant à celui de la 2<sup>e</sup> année. Les lacunes en matière de compréhension de la lecture augmentent souvent avec le temps, car la capacité linguistique de l'élève ne suit pas le rythme de l'augmentation rapide des niveaux de langue et de concepts abstraits présentés dans le contenu du programme d'études.

L'accent mis sur la compréhension des paragraphes et le besoin de capacités de réflexion ou de raisonnement de haut niveau aggravent la situation.

Le tableau de la page 108 décrit les domaines de préoccupation particuliers.

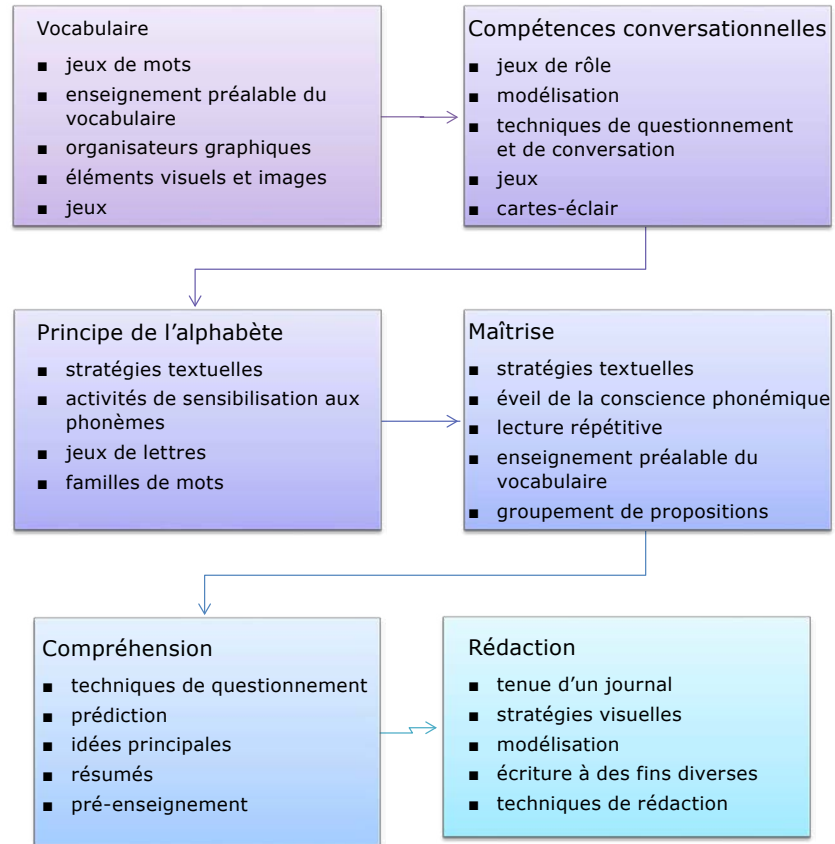
Des stratégies concrètes à utiliser pour renforcer les capacités de lecture et d'écriture des élèves sont présentées aux pages 109 à 111.

### Stratégies linguistiques et de littératie utilisées par les professeurs pour personnes sourdes et malentendantes

Les enseignants des sourds ou malentendants utilisent une variété de stratégies linguistiques et de littératie pour renforcer les connaissances et les compétences des élèves. Le tableau ci-dessous présente quelques-unes des stratégies les plus populaires :

Figure 20

## Stratégies linguistiques et de littératie



Veillez consulter l'annexe H pour voir des exemples précis des stratégies.

Source : Joanna Erin Cannon, *Evidence-Based and Best Practice Literacy Strategies Used in BC: Results from an Online Survey Study of Teachers of the Deaf and Hard of Hearing*, Kelowna (Colombie-Britannique). Actes de la conférence de la Canadian Association of Educators of the Deaf and Hard of Hearing tenue le 25 octobre 2013. Reproduction autorisée.



## Domaines particuliers de difficultés potentielles

Sens (sémantique)	Grammaire (syntaxe)	Parties du discours et mots- outils	Irrégularités grammaticales
<p>Un élève peut mal comprendre le sens des mots et avoir besoin d'un enseignement direct concernant les points suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ mots ayant plusieurs sens (p. ex., <i>sol, carte, règle</i>)</li> <li>■ vocabulaire catégorique (p. ex., le hockey et la natation sont des <i>sports</i>; un <i>chien</i> peut être un husky ou un caniche)</li> <li>■ enrichissement du vocabulaire (p. ex., dressage, échelonner, bondissant)</li> <li>■ mots désignant un événement auditif (p. ex., murmure, bruissement de feuilles)</li> <li>■ mots-outils ou mots qui n'ont de sens que dans le contexte (p. ex., <i>alors, donc, à cause de, toutefois</i>)</li> <li>■ mots de consonance similaire (p. ex., <i>bisou</i> et <i>bison</i>)</li> <li>■ intonation et stress (p. ex., dans la question « Pourquoi ne faites-vous pas vos devoirs? », le ton pourrait être colérique, calme ou interrogatif)</li> <li>■ concepts abstraits (p. ex., égalité, jugement, amitié, notions du temps)</li> <li>■ langage figuratif (idiomes, métaphores)</li> <li>■ réflexion de haut niveau (déduction, analyse, évaluation, compétences métacognitives)</li> </ul>	<p>Les difficultés syntaxiques de l'élève nuisent souvent à la compréhension et à la production du français. Il pourrait :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ utiliser principalement la structure sujet, verbe et complément</li> <li>■ avoir la tendance à écrire des phrases simples, courtes et rigides</li> <li>■ relier les phrases excessivement</li> <li>■ utiliser principalement des verbes d'action concrets</li> <li>■ insérer plusieurs mots là où un seul suffirait (en raison d'un manque de vocabulaire)</li> <li>■ lire les phrases passives comme si elles étaient actives (p. ex., « M. Leblanc a été poursuivi par un chien » devient « M. Leblanc a poursuivi un chien »)</li> <li>■ mal interpréter les propositions enchâssées (p. ex., « Le chasseur qui a tiré sur l'orignal a couru vers la voiture » devient « L'orignal a couru vers la voiture » — l'élève se concentre sur la structure sujet, verbe et complément le plus proche)</li> </ul>	<p>Les élèves pourraient :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ omettre ou utiliser incorrectement les marques de temps et de nombre des verbes (p. ex., « Hier, nous marche au magasin » au lieu de « Hier, nous avons marché au magasin »)</li> <li>■ confondre les pronoms (p. ex., « Moi veux de l'eau » au lieu de « Je veux de l'eau »)</li> <li>■ omettre les verbes auxiliaires, comme « est » ou « était » (p. ex., « Lui, mon frère » au lieu de « Lui, c'est mon frère »)</li> </ul>	<p>Les irrégularités grammaticales peuvent également s'avérer frustrantes pour les élèves. Parmi ces règles, on peut citer les suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ expression de la quantité (p. ex., beaucoup de pommes, mais beaucoup de lait)</li> <li>■ verbes (p. ex., je fais, mais je ferai; je vais, mais j'irai)</li> <li>■ pluriel : (<i>cheval</i> devient <i>chevaux</i>, mais <i>festival</i> devient <i>festivals</i>)</li> </ul>

Pour une bonne compréhension de la lecture, l'accès rapide au sens des mots pendant la lecture doit être automatique plutôt que conscient et délibéré (Marschark, Lang et Albertini, p. 164).





## Suggestions de lecture — À lire avec les élèves sourds ou malentendants

Stratégie	Explication
Supports visuels	Utilisez des toiles sémantiques, des cartes narratives et d'autres supports visuels pour construire des concepts et faire des liens avec la langue : mettez l'accent sur la construction de schémas et sur les connaissances préalables à la lecture.
Vocabulaire dans différents contextes	Utilisez les mots de vocabulaire ciblés de manière répétitive dans des contextes différents.
Contexte pertinent	Enseignez les compétences dans le contexte d'une littérature complète et pertinente.
Structures de phrase	Utilisez des structures de phrase répétitives — introduisez graduellement des phrases complexes.
Documents liés à l'expérience	Choisissez des documents basés sur des expériences concrètes et familières afin de créer un lien pertinent entre le texte et l'expérience de l'élève.
Niveau de langue approprié	Offrez un enseignement individualisé à l'aide de documents adaptés au niveau de langue de l'élève : <ul style="list-style-type: none"><li>■ Choisissez la même histoire écrite à un niveau de langue inférieur (p. ex., le <i>Journal d'Anne Frank</i>, les pièces de Shakespeare).</li><li>■ Utilisez un livre en média substitut sur le même thème (survie). Choisissez des documents ayant des niveaux contrôlés de vocabulaire et de structures de phrase.</li><li>■ Réécrivez les textes ou adaptez-les à un niveau plus aisé si cela est nécessaire.</li></ul>
Facteurs textuels*	Prenez en considération les facteurs textuels suivants : <ul style="list-style-type: none"><li>■ Niveau de vocabulaire — L'élève connaît-il le vocabulaire utilisé dans l'histoire?</li><li>■ Longueur et complexité des phrases — Enseignez de manière particulière les structures de phrase (p. ex., des phrases simples utilisant le nom et le verbe aux phrases complexes utilisant des propositions).</li><li>■ Langage figuratif, concepts abstraits, connaissances inférentielles.</li><li>■ Cohésion du texte — Le texte est-il organisé et facile à suivre (p. ex., enchaînement logique des idées)?</li><li>■ Illustrations — Sont-elles utilisées de concert avec le texte pour améliorer la compréhension?</li><li>■ Structure ou genres de discours familiers (p. ex., « Il était une fois... », poème, fable, chanson).</li></ul>
Facteurs fondés sur le lecteur*	Prenez en considération les facteurs ci-dessous fondés sur le lecteur : <ul style="list-style-type: none"><li>■ Intérêt et motivation;</li><li>■ Connaissances préalables ou familiarité — les personnages ou les décors familiers (p. ex., camping) favorisent la compréhension;</li><li>■ But — le but direct favorise la compréhension.</li></ul>
Aperçu et revue	Donnez un aperçu des expressions vagues ou pouvant facilement être mal comprises (p. ex., « Il a coupé court à la conversation » signifie qu'il a mis fin hâtivement à la conversation) ou les passer en revue.
Techniques d'étude	Dispensez un enseignement direct sur la façon d'étudier (p. ex., connaître la présentation des manuels scolaire, souligner ou encercler les idées principales).
Échafaudage	Aidez les élèves à utiliser des articles de journaux, Internet et d'autres textes informatifs qui utilisent un niveau de langue élevé.
Élargir	Acquisition de capacités langagières et de raisonnement de plus haut niveau.

\* Source : Ward, Rita, Verena Krueger et Judith MacDougall, « Adaptations of the Reading Program », *Adaptation of Language Arts Curriculum for Teaching Hard of Hearing Kindergarten to Grade 2*, Winnipeg (Manitoba), 1981, p. 61–63. Adaptation autorisée. [traduction]



## Objectifs en matière de lecture

<b>Domaines à améliorer</b>	<b>Stratégies pour atteindre les objectifs</b>
Enrichissement du vocabulaire	Fournissez des informations générales, établissez un lien entre les nouvelles connaissances et les connaissances existantes, assurez-vous que les élèves connaissent le but de la lecture et enseignez au préalable le nouveau vocabulaire et les nouvelles structures linguistiques.
Compréhension	Aidez les élèves à obtenir les faits, à lire davantage et à porter des jugements, à se rappeler le sens des mots à partir du contexte, à discuter du sens des mots, à répondre aux questions du texte, à établir un lien entre les idées du texte et à suivre les parties de l'histoire.
Tirer des conclusions et faire des déductions	Demandez aux élèves de s'exercer à améliorer cette importante sous-compétence de la compréhension que les élèves sourds ou malentendants ont souvent du mal à reconnaître — remarquer les subtilités et les indices. Faites des exercices avec des questions abstraites avant, pendant et après la lecture.
Enchaînement des événements	Choisissez des événements qui sont importants pour l'histoire, enseignez les expressions d'enchaînement et faites des exercices d'enchaînement avec des dessins animés.
Utiliser des indices contextuels	Utilisez des images pour aider les élèves à mieux comprendre l'intrigue.
Prédire les issues de l'histoire	Aidez les élèves à apprendre à utiliser des indices contextuels grâce à des questions abstraites (l'élève doit connaître et comprendre l'histoire pour pouvoir y répondre).
Reformulation	Aidez les élèves à se rappeler, à choisir et à mettre en ordre les informations pertinentes lorsqu'ils reformulent du contenu à des fins diverses, par exemple pour un compte rendu de lecture.
Techniques d'appréhension directe du mot	Aidez les élèves à utiliser les capacités langagières et le contexte pour dégager le sens — ce qui peut être difficile pour les élèves malentendants.
Détermination du problème et de la solution	Utilisez la cartographie narrative pour aider les élèves à déterminer le problème et la solution de l'intrigue.
Cerner l'idée principale	Apprenez aux élèves à cerner l'idée principale en montrant comment un bon lecteur distingue les idées clés des détails à l'appui.
Discuter et décrire	Demandez aux élèves de s'exercer à discuter et à décrire les différents éléments de l'histoire — les cercles de lecture offrent un bon contexte pour cette activité.
Reconnaître les différents types d'histoires	Offrez aux élèves une variété de livres (fiction et non-fiction) et démontrez les différences entre les genres.

## Suggestions pour écrire avec les élèves sourds ou malentendants

Stratégie	Explication
Déterminer les besoins particuliers	Utilisez les échantillons d'écriture de l'élève pour déterminer les besoins.
Approche processus	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Enseignez les étapes d'un processus d'écriture.</li> <li>■ Modélisez le processus d'écriture et coconstruisez le texte.</li> <li>■ Concentrez-vous sur les tâches d'écriture qui ont un sens et une utilité et qui intègrent le contenu, la forme et l'usage.</li> <li>■ Pour la première ébauche, concentrez-vous sur les idées plutôt que de corriger les structures grammaticales. Les élèves qui ont du mal à choisir le vocabulaire et les structures grammaticales appropriés peuvent se sentir dépassés par le processus d'écriture.</li> <li>■ Demandez aux élèves de relire (oralement ou en ASL) chaque phrase avant l'impression pour faire le pont entre la langue spontanée et la langue écrite plus structurée.</li> <li>■ L'écriture collaborative avec un pair ayant des aptitudes semblables à l'écriture peut rendre la tâche plus agréable.</li> <li>■ Enseignez de manière explicite les stratégies de composition.</li> </ul>
Aide à l'organisation	Aidez l'élève avec l'enchaînement, l'idée principale, la rédaction des paragraphes, le maintien du sujet et la révision.
Enseignement direct	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Fournissez des instructions directes et explicites sur les domaines clés suivants :               <ul style="list-style-type: none"> <li>■ structure du texte (grammaire de récit et divers types de rédactions d'exposés);</li> <li>■ cohésion — comment rédiger des paragraphes cohérents et des histoires ou articles généraux;</li> <li>■ résumé;</li> <li>■ combinaison de phrases;</li> <li>■ microcompétences — orthographe et autres conventions d'écriture;</li> <li>■ but — aider les élèves à planifier et à composer leur rédaction dans un but précis (p. ex., histoire, opinion, persuasion).</li> </ul> </li> </ul>
La mécanique en contexte	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Enseignez la grammaire et la mécanique dans leur contexte, à l'étape de la révision et selon les besoins.</li> <li>■ Attirez l'attention sur les conventions de la langue écrite. Les élèves ont tendance à omettre les terminaisons de mot, car ces sons peuvent être hors de leur portée auditive et ne sont pas significatifs en soi (le /s/ final des pluriels, des possessifs et des verbes ou le /é/ final des verbes au passé).</li> <li>■ Rappelez à l'élève de vérifier la cohérence du temps des verbes dans son travail.</li> </ul>
Lecture orale	Demandez aux élèves de lire leur travail à haute voix lorsqu'ils font de l'autocorrection. Souvent, les élèves peuvent prendre conscience d'un plus grand nombre d'erreurs de grammaire et d'usage des mots grâce à des indices auditifs que lorsqu'ils lisent en silence.
Rétroaction	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Fournissez une rétroaction précise, descriptive et impartiale.</li> <li>■ Donnez des indications sur la manière d'améliorer l'écriture et de renforcer les aptitudes actuelles de l'élève à l'écriture.</li> <li>■ Tenez compte des capacités langagières de l'élève.</li> <li>■ La rétroaction sur la révision est plus efficace lorsque l'élève se révise lui-même d'abord.</li> </ul>
Textes de mentors	Utilisez les écrits d'auteurs professionnels comme modèles pour enseigner certains procédés littéraires (p. ex., le symbolisme, la métaphore).

Veuillez vous reporter aux pages 35 et 36 de la section portant sur l'identité pour avoir des idées pour la défense des propres droits des élèves.



Parler et signer en même temps peut être très déroutant pour certains élèves qui n'ont pas acquis une grammaire ou une syntaxe complète, que ce soit en ASL ou en anglais. Pour ces élèves, il est préférable de signer ou de parler, mais pas les deux en même temps. Demandez aux élèves ce qu'ils préfèrent



Voir le calendrier des événements et activités des élèves sourds ou malentendants à l'adresse [www.edu.gov.mb.ca/k12/specedu/dhh/](http://www.edu.gov.mb.ca/k12/specedu/dhh/).

Et je crois que les enfants sourds sont tout aussi intelligents que les enfants entendants, et avec la langue des signes, nous pouvons tout faire. (Spradley et Spradley, p. 281) [traduction]

## Inclusion des élèves qui utilisent la langue ASL

Les idées ci-dessous peuvent aider à fournir des programmes éducatifs appropriés pour les élèves qui utilisent la langue ASL :

- Les membres de l'équipe scolaire (p. ex., titulaires de classe, administrateurs) apprennent les signes de base de la vie courante, comme « Bonjour » et « Comment allez-vous », afin de pouvoir communiquer directement avec les élèves sourds ou malentendants);
- Les élèves de la classe ou de l'école apprennent la langue des signes. La meilleure façon d'apprendre une langue est de converser avec un locuteur natif de cette langue. Si un élève sourd ou malentendant dirige le club des signes, un adulte sourd peut travailler avec l'élève pour assurer la précision culturelle et linguistique. La langue première d'un interprète (ou d'une autre personne entendante) n'est pas l'ASL;
- Des échanges soutenus avec des pairs et des adultes sourds ou malentendants sont importants afin que l'élève ait des modèles positifs d'adultes qui sont sourds ou malentendants pour alimenter une bonne image de soi et être capable de réussir la transition vers l'âge adulte;
- Apportez en salle de classe des ressources pour les Sourds et les malentendants, comme le *Canadian Dictionary of ASL* (Bailey and Dolby) ou *Deaf Heritage in Canada: A Distinctive, Diverse and Enduring Culture* (Carbin);
- Donnez accès à la communication (p. ex., interprètes, preneurs de notes) pour toutes les activités scolaires, y compris les activités internes, les excursions, les conférenciers invités, les rencontres, les clubs, les activités sportives et ainsi de suite.

## Enseignement différenciel pour les élèves qui utilisent la langue ASL

Les élèves sourds ou malentendants sont aussi capables d'une pensée complexe et abstraite que leurs homologues entendants. De nombreuses stratégies d'enseignement de l'anglais langue additionnelle (ALA) sont utiles pour travailler avec les élèves qui utilisent la langue ASL. L'extrait qui suit de l'ébauche de 2006 du document *English as an Additional Language (EAL) and Literacy, Academics, and Language (LAL), Kindergarten to Grade 12, Manitoba Curriculum Framework of Outcomes* (p. 11) décrit comment les apprenants qui utilisent la langue ASL s'intègrent dans la diversité des élèves de l'ALA dans les écoles du Manitoba.



Pour une description complète des différentes stratégies d'enseignement différencié, voir *Le succès à la portée de tous les apprenants, manuel concernant l'enseignement différentiel : Une ressource pour les écoles de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année* (ministère de l'Éducation et de la Formation du Manitoba).



Enseignez à l'œil — utilisez des éléments visuels et des exemples chaque fois que cela est possible.

## Apprenants de l'ALA et de la LTL au Manitoba

### Élèves sourds ou malentendants ayant une langue des signes comme langue première

Ces apprenants peuvent :

- être nés au Canada ou ailleurs;
- avoir divers niveaux de maîtrise de la langue des signes de leur pays d'origine ou du langage gestuel américain (ASL);
- utiliser l'ASL ou une autre langue des signes comme langue première et apprendre l'anglais par la lecture et l'écriture en tant que langue additionnelle;
- avoir une ou des langues autres que l'anglais comme langue additionnelle;
- fréquenter une classe ordinaire, un programme de regroupement ou la Manitoba School for the Deaf.

Les élèves dont la langue première est une langue des signes fréquenteront les écoles du système scolaire du Manitoba de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année.



Voici des exemples d'enseignement différenciel :

- Utiliser un interprète-transcripteur pour les devoirs et les tests, en particulier pour les élèves ayant des compétences émergentes en matière d'ALA, mais de solides compétences en ASL;
- Utiliser d'autres méthodes d'évaluation, comme les examens oraux, la construction d'arbres conceptuels et les organisateurs graphiques.

**Remarque :** Il peut être difficile, voire impossible, pour l'élève de comprendre la musique et les plaisanteries basées sur des exemples anglais et « sonores ». L'humour, la poésie et la chanson ont une forme visuelle dans la culture des Sourds. Dans ces situations, l'élève pourrait se voir confier un autre devoir.

Plusieurs études ont démontré que l'exposition à l'anglais et à la langue des signes favorise fortement l'acquisition d'habiletés en lecture, et une meilleure connaissance du vocabulaire semble être un produit important de cette combinaison.

## Lire et écrire avec la langue ASL

Diverses études ont montré que les lecteurs sourds, tout comme les lecteurs entendants, utilisent une combinaison de reconnaissance de mots entiers, de recodage phonologique ou sonore et de recodage orthographique (basé sur l'orthographe) pour conserver temporairement les informations dans la mémoire de travail. Certains lecteurs sourds recodent également les caractères anglais en signes, au moins une partie du temps (Marschark, Lang et Albertini).

Il existe peut-être une explication pratique aux difficultés d'écriture des élèves sourds : il se peut qu'ils fassent trop d'efforts pour exprimer leurs pensées en ASL et en anglais à peu près en même temps. Même si les élèves connaissent toutes les règles grammaticales à appliquer à un projet en anglais, la théorie du processus d'écriture laisse entendre que le fait de se préoccuper des contraintes linguistiques au début de l'écriture peut créer une surcharge cognitive, ce qui nuit à la capacité de l'auteur de gérer d'autres préoccupations importantes en matière d'écriture, notamment ce qu'il veut dire. Le processus d'écriture pour les élèves sourds est davantage compliqué par la nécessité de changer de code (Mozzer-Mather).

La langue ASL est unique, comme toutes les autres langues. Les traductions mot à mot d'une langue à l'autre ne sont pas possibles, en raison de règles grammaticales différentes et des aspects culturels de la langue. Par conséquent, une phrase anglaise traduite mot à mot en français ne créerait pas une phrase française grammaticalement correcte. Il en va de même pour la traduction de l'anglais en langue ASL, il est donc important pour les élèves qui utilisent la langue ASL de lire d'abord le passage et de traduire ensuite les concepts généraux en ASL, plutôt que de faire une traduction mot à mot. Inversement, les élèves qui utilisent l'anglais en conversation simultanée plutôt qu'en ASL peuvent signer mot pour mot lorsqu'ils lisent un passage (car ils signent en anglais plutôt qu'en ASL).

L'ASL est une langue vraiment riche qui possède ses propres formes de littérature :

- le conte en ASL;
- la poésie en ASL;
- les plaisanteries pour les Sourds;
- les jeux en ASL (p. ex., le jeu L'éléphant, le jeu de devinettes, configurations de mains).

Le document ci-après fournit des suggestions pour lire avec les élèves sourds utilisant l'ASL et enrichir leur vocabulaire.

## Suggestions pour lire avec les élèves utilisant la langue ASL

Stratégie	Description ou exemple
Placement des signes	Signez les expressions sur un livre ou avec un livre (p. ex., signer un arbre à côté d'une image d'un arbre).
Apparier le texte et le signe	Pointez vers le texte, donnez une explication en ASL, puis pointez de nouveau vers le texte.
Établir des liens	Établir des liens concrets entre le texte et les expériences de l'élève.
Maintenir l'attention	Encouragez la participation des élèves en maintenant un contact visuel.
Utiliser le langage corporel	Utilisez les expressions du visage et la posture du corps pour démontrer les changements de personnage.
Utiliser des signes non manuels	Utilisez des signes non manuels, par exemple lever les sourcils pour indiquer les questions.
Utiliser l'épellation digitale	Épelez digitalement les mots que vous souhaitez souligner. Exercez-vous à épeler digitalement tous les nouveaux mots, même s'il existe des signes pour ces mots.
Lire les livres des élèves	Encouragez les élèves à écrire ou à dicter des livres. L'histoire peut être lue fréquemment par l'élève auteur.
Tenir des banques de mots ou des dictionnaires personnels	Les élèves ont chacun leur propre boîte à fiches pour les mots ou un dictionnaire personnel. Lorsqu'ils trouvent de nouveaux mots dans les documents imprimés, ils peuvent les ajouter au fichier.
Offrir un choix	Utilisez une variété de livres — laissez les élèves choisir les livres qui les intéressent.
Jouer avec de nouveaux mots	Les nouveaux mots doivent être abordés avant que les élèves lisent l'histoire. Les élèves peuvent jouer à des jeux tels que <i>Pictionary</i> , <i>Concentration</i> ou <i>Va à la pêche</i> .
Surveiller les connaissances des élèves en matière de concepts	Assurez-vous que les élèves connaissent un concept avant de leur demander d'épeler le mot.
Vérification ponctuelle de l'orthographe des élèves	Utilisez des images et des signes pour les aider à respecter la bonne orthographe.

## Mesures de soutien destinées aux élèves sourds ou malentendants

En plus d'un environnement favorable aux élèves sourds ou malentendants et de l'utilisation de stratégies d'enseignement appropriées, les élèves sourds ou malentendants ont souvent besoin d'autres mesures de soutien en classe. Ces mesures de soutien peuvent comprendre des séances d'enseignement dirigé, l'interprétation ASL-anglais, l'interprétation orale ou la prise de notes informatisées.



Les élèves bénéficient de séances quotidiennes de tutorat pour avoir un aperçu du contenu du programme d'études ou le passer en revue, en particulier dans les matières principales. Les élèves plus âgés peuvent bénéficier de séances de tutorat pendant les périodes libres; dans le cas des plus jeunes, les séances peuvent être intégrées à l'emploi du temps.



Un endroit à faible circulation offrant peu de distractions visuelles et un minimum de bruit ambiant est idéal pour le tutorat. L'ASL est visuel : un espace de tutorat privé garantit que les conversations ne seront pas vues par les observateurs. Le bruit ambiant peut nuire à la capacité de l'élève à utiliser l'audition résiduelle ou l'amplification.

### Enseignement dirigé

Les élèves sourds ou malentendants bénéficient souvent de séances d'enseignement dirigé prévues à leur horaire et axées sur les résultats propres à l'élève et sur la langue du programme d'études. Ces séances sont généralement menées par l'auxiliaire d'enseignement, l'interprète ASL-anglais, le signeur ou le preneur de notes muni d'un ordinateur sous la direction de l'équipe scolaire qui a planifié le contenu ou les leçons. Les membres de l'équipe de soutien peuvent être directement amenés à fournir des programmes de rattrapage ou à modéliser des séances d'enseignement dirigé, selon l'objectif du plan éducatif personnalisé (les membres peuvent comprendre le professeur pour personnes sourdes et malentendantes, l'orthopédagogue, l'orthophoniste, le spécialiste en ASL, le thérapeute auditif-verbal, le psychologue, le spécialiste du comportement, l'ergothérapeute et le physiothérapeute).

L'importance et la fréquence du tutorat pour un élève malentendant dépendent en grande partie des besoins de l'élève et des objectifs des enseignants. Il est important que le tuteur rencontre régulièrement l'équipe scolaire pour passer en revue les objectifs du plan éducatif personnalisé et les sujets à venir en classe.

Le tutorat d'un élève de la maternelle peut être entièrement différent du tutorat d'un élève de 12<sup>e</sup> année. En général, à mesure que les élèves progressent dans leurs études, ils deviennent plus responsables du contenu de leurs séances d'enseignement dirigé. Une séance de tutorat au niveau élémentaire sera planifiée par l'équipe scolaire et dirigée par la personne qui l'anime. Une séance de tutorat au niveau secondaire se concentrera et s'appuiera sur le soutien que l'élève souhaite obtenir.

### Travailler avec les tuteurs : informations pour les titulaires de classe

Les séances d'enseignement dirigé comprennent habituellement :

- l'élaboration d'objectifs propres aux élèves, comme il est indiqué dans le plan éducatif personnalisé;



- le développement du langage — modéliser et améliorer le langage, aider à réviser le travail écrit et aider à organiser la pensée;
- l’aperçu et la revue au quotidien du vocabulaire clé et du langage basé sur le programme d’études;
- la vérification de la compréhension et le soutien à l’expansion des idées;
- la vérification que l’élève comprend les instructions pour le devoir et effectue le travail de manière appropriée;
- de l’aide pour renforcer les techniques d’étude de l’élève ainsi que sa préparation aux tests et aux examens en passant en revue la structure des tests à venir et en travaillant à des types précis de questions;
- l’utilisation, si possible, de stratégies visuelles et concrètes, notamment l’adaptation de jeux de société, pour créer une séance amusante et motivante.

Pour obtenir de plus amples informations sur les stratégies, vous pouvez consulter la page 92 de la présente section.

## Interprétation ASL-anglais

Les élèves qui utilisent l’ASL ont besoin d’une interprétation ASL-anglais pour avoir un accès complet à la communication en classe et dans toutes les activités scolaires tout au long de la journée. Le plein accès à l’apprentissage, aux échanges sociaux et au développement émotionnel passe par le plein accès à la langue et à la communication.

L’accès à la langue ouvre des portes non seulement sur le plan scolaire, mais aussi sur le plan social et émotionnel. La langue est multidimensionnelle. Elle est essentielle à la connaissance de la culture, à la compréhension sociale, à la conscience de soi, à la perception des chances dans la vie et à la communication interpersonnelle. Compte tenu de l’importance de la langue, il est essentiel d’accorder une attention particulière au recrutement des interprètes. (Family Network for Deaf Children and Westcoast Association of Visual Language Interpreters, p. 11)



Les interprètes ASL-anglais possèdent une maîtrise de la langue qui leur permet d’interpréter de manière fluide et précise.

Les **interprètes ASL-anglais** sont des professionnels titulaires d’un diplôme d’un programme d’interprétation ASL-anglais reconnu. Cette formation postsecondaire permet aux diplômés d’acquérir des connaissances sur les systèmes linguistiques, la théorie de l’interprétation, la communication interculturelle et la prise de décision éthique. Ils maîtrisent les langues qu’ils interprètent, sont qualifiés pour interpréter dans la plupart des contextes, s’engagent à respecter le code de déontologie et ont une connaissance approfondie du rôle de l’interprète. Ils réduisent les obstacles linguistiques, culturels et physiques.



Les parents sourds qui utilisent la langue ASL peuvent avoir besoin de services d'interprétation pour des événements tels que les rencontres parents-enseignants, les réunions sur le plan éducatif personnalisé et les concerts scolaires. Pour réserver les services d'un interprète, contactez votre professeur pour personnes sourdes et malentendantes ou l'administrateur des services aux élèves.



Les élèves pourraient ne pas avoir un accès complet au programme d'études si l'interprète n'est pas disponible (p. ex., s'il est chargé d'une tâche non liée à l'interprétation, comme travailler avec un groupe de lecture ou faire des photocopies). Lorsque les interprètes ne sont pas activement en train d'interpréter ou de se préparer à interpréter, ils peuvent participer à d'autres activités en classe.

Les **signeurs** sont des personnes qui connaissent un peu l'ASL sans être des interprètes qualifiés. Les compétences des signeurs dans les écoles du Manitoba varient beaucoup, allant de ceux qui ne connaissent que quelques signes à ceux qui les maîtrisent plutôt bien. Les signeurs peuvent être capables de communiquer leurs propres pensées, mais pas d'interpréter celles des autres. Il est extrêmement important que les écoles embauchent du personnel ayant un niveau de compétence en ASL et une connaissance du processus d'interprétation afin de garantir que les élèves sourds ou malentendants ont accès à la communication et à l'apprentissage.



La Manitoba Association of Visual Language Interpreters (MAVLI) et la Manitoba Cultural Society of the Deaf (MCSD) ont formé un partenariat, en collaboration avec d'autres intervenants, pour élaborer un DVD éducatif intitulé *Best Practices in Educational Settings—Making an Informed Choice: Trained Interpreters versus Signing EAs*. Il est conçu pour illustrer les meilleures pratiques d'interprétation en classe qui favoriseront le bien-être éducatif et social des élèves sourds ou malentendants qui utilisent les signes. Les informations concernant le DVD sur les meilleures pratiques et les exigences de formation des interprètes ASL-anglais sont disponibles auprès de la MAVLI.

Les conseillers pédagogiques en interprétation peuvent proposer un outil de sélection pour évaluer le niveau des compétences en interprétation du personnel scolaire potentiel et actuel. Cet outil peut aider les administrateurs dans le processus d'embauche et dans les évaluations scolaires des compétences en interprétation.

Pour avoir plus d'informations sur l'accès aux ressources pour les signeurs et les interprètes, consultez l'annexe J (Embauche d'un interprète ASL-anglais) et le site Web de la Section des services de soutien aux sourds et aux malentendants du ministère de l'Éducation du Manitoba, à l'adresse [www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/sourds/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/sourds/index.html).

### **Travailler avec les interprètes : informations pour le titulaire de classe**

Les informations ci-dessous sur la collaboration avec les interprètes sont utiles pour le titulaire de classe :

- La fonction principale des interprètes travaillant auprès des élèves de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année est de fournir un accès à la communication aux personnes sourdes et aux personnes entendant qui ne partagent pas une langue commune;

Les interprètes suivent un code de déontologie qui leur impose une conduite et un comportement professionnels. Le code de déontologie et les lignes directrices peuvent être consultés à l'adresse [www.avlic.ca/ethics-and-guidelines/french](http://www.avlic.ca/ethics-and-guidelines/french).

- Les interprètes interpréteront tout ce qu'ils peuvent entendre, y compris les conversations, les alarmes incendie, les bagarres dans le couloir, les éternuements, les jurons et tout autre son audible. Les interprètes veilleront également à ce que tout ce qui est signé de manière visible soit également interprété en anglais;
- Les interprètes interprètent également la façon dont les choses sont dites ou signées (p. ex., la grammaire des expressions faciales transmet le ton du message : satisfait, déçu, impatient);
- Les interprètes informeront l'élève et l'enseignant si les informations ont été mal interprétées ou ne l'ont pas été;
- Les interprètes ne participent pas aux échanges, en ce sens qu'ils n'expriment pas leurs propres opinions ni ne suppriment les informations avec lesquelles ils ne sont pas d'accord;
- Les interprètes sont soit assis, soit debout à l'avant de la classe, près de l'enseignant et du tableau, afin que l'élève puisse voir les deux en même temps. Discutez avec les interprètes des endroits qui pourraient convenir selon leur style d'enseignement personnel;
- Parlez à un rythme normal. Si les interprètes manquent quelque chose ou ont besoin de demander des éclaircissements, ils doivent s'adresser à la personne qui parle;
- Adressez-vous à l'élève sourd ou malentendant directement à la première personne et non « par l'intermédiaire » de l'interprète à la troisième personne. Les interprètes encourageront la communication directe entre les élèves, les enseignants, les pairs et les autres;
- Pour être efficaces, les interprètes doivent être vus. Envisagez un éclairage adéquat pendant les films, les concerts et les activités où les lumières sont généralement éteintes;
- Les interprètes peuvent transmettre votre message avec plus de précision si vous leur fournissez des informations pour les leçons, les assemblées, les concerts, les excursions, etc., et ce, dans les meilleurs délais afin de leur permettre de se préparer. Les manuels scolaires, les copies des notes de cours, les copies de films à visionner et ainsi de suite permettent à l'élève de suivre le même programme que les autres élèves. Il est bon que les interprètes aient du temps de préparation dans leur horaire quotidien;
- Les interprètes ont besoin d'un temps de traitement et sont un peu en retard sur ce qui est signé ou dit. Il ne faut pas l'oublier pendant les discussions de groupe. Demandez aux élèves de parler un à la fois, et assurez-vous que l'élève sourd ou malentendant a la possibilité de répondre aux questions et de participer pleinement aux discussions de groupe;
- À l'occasion, certains élèves pourraient avoir besoin d'une traduction de l'anglais écrit vers l'ASL. Cela pourrait se produire pendant les tests ou les examens, mais la question doit être réglée en collaboration avant la période de test afin que vous soyez au courant de ce qui se passe;

- Les interprètes fourniront au personnel de l'école et aux élèves des informations sur le rôle et les responsabilités de l'interprète;
- Les interprètes font partie de l'équipe scolaire. Ils consultent l'équipe scolaire au sujet des besoins des élèves, des objectifs du plan éducatif personnalisé, des mesures d'adaptation et des facteurs environnementaux aux fins d'interprétation. Ils fournissent des informations sur les besoins des élèves en matière de communication et peuvent participer à l'équipe responsable du plan éducatif personnalisé;
- Les interprètes doivent rencontrer au besoin les membres de l'équipe de soutien (c.-à-d. le conseiller pédagogique interprète, le conseiller pédagogique en ASL et le professeur pour personnes sourdes et malentendantes);
- Les interprètes sont actifs au sein de leurs associations professionnelles. Ils ont la possibilité de participer à des activités de perfectionnement professionnel directement liées à leur domaine;
- La plupart des interprètes travaillant auprès des élèves de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année travaillent seuls pendant toute la journée. Ils sont ainsi exposés à un risque de lésions musculosquelettiques attribuables au travail, notamment le syndrome du canal carpien ou les microtraumatismes répétés. Les interprètes ont besoin de suffisamment de pauses et de temps de repos afin d'éviter les lésions musculosquelettiques.

### **Travailler avec les interprètes : informations pour l'élève**

Les informations ci-dessous sur la collaboration avec les interprètes sont utiles pour l'élève :

- Participez en classe et écoutez l'enseignant par l'intermédiaire de l'interprète;
- Travaillez avec l'interprète et l'enseignant pour avoir la meilleure disposition des sièges, en gardant à l'esprit les besoins de communication visuelle;
- Les interprètes interpréteront de manière appropriée pour vous, en adaptant au besoin le mode de communication (p. ex., ASL, support oral, lecture labiale) et le niveau de langue. Si vous avez de la difficulté à comprendre l'interprète, discutez-en avec lui, puis ensuite avec l'enseignant si cela est nécessaire;
- Demandez à l'interprète des précisions sur les signes inhabituels. Discutez avec l'interprète de vos préférences linguistiques et de votre style de signation (p. ex., le nombre d'abréviations épelées digitalement);
- Évitez toute conversation avec l'interprète pendant qu'il interprète les informations;

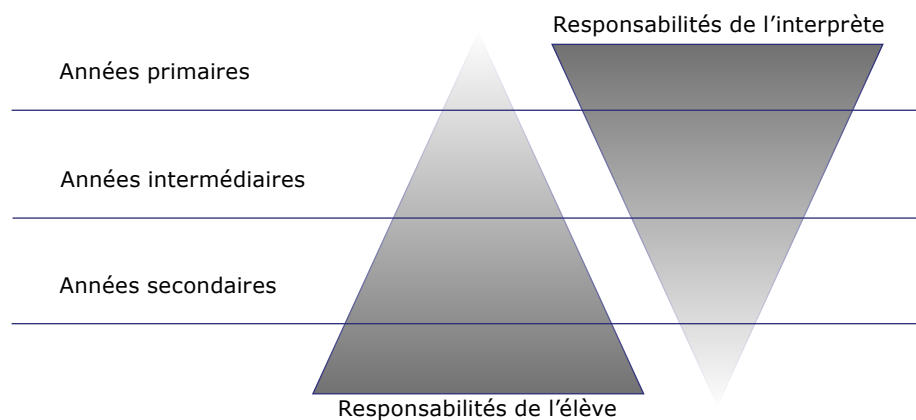
- Informez l'interprète si ses vêtements sont visuellement distrayants. Si vous n'êtes pas à l'aise d'en discuter avec l'interprète, parlez de la situation à une personne de confiance afin de la résoudre;
- Prévenez les interprètes de votre absence si cela est possible;
- Vous avez la responsabilité de vous assurer que vous comprenez les instructions et les devoirs. L'interprète peut vous aider à discuter avec les enseignants si vous avez des doutes sur quelque chose;
- Les interprètes ne sont pas des enseignants. Si vous ne comprenez pas quelque chose en classe, il est préférable de demander à l'enseignant;
- L'interprète vous encouragera à être indépendant et à participer à toutes les activités de la classe;
- Les interprètes interprètent en anglais tout ce que vous dites si c'est signé de manière visible. Les conversations privées qui ne sont pas visibles pour l'interprète et les autres personnes ne seront pas exprimées (c.-à-d. interprétées en anglais parlé).

### Rôles et responsabilités

Les responsabilités de l'interprète et de l'élève évoluent tout au long de la vie scolaire. Pendant les années primaires, l'interprète est davantage chargé de diverses tâches non liées à l'interprétation, alors qu'on s'attend de lui à ce que l'élève devienne plus autonome au fur et à mesure que les années scolaires avancent. La figure ci-dessous illustre ce changement.

Figure 21

#### Responsabilités de l'interprète et de l'élève\*



\*Dennis Davino  
Orange County Department of Education,  
Irvine (Californie), 1985. [traduction]

Les jeunes élèves ou les élèves qui effectuent la transition vers l'ASL en tant que code de communication principal pourraient ne pas savoir comment utiliser les services d'un interprète. Il pourrait être nécessaire d'enseigner aux élèves les rôles des adultes dans la classe et de leur

donner suffisamment de temps pour apprendre à travailler avec un interprète. À mesure que l'élève progresse tout au long de l'année scolaire, il devrait devenir plus indépendant et autonome.

Pendant les années primaires, l'interprète assume davantage de rôles non liés à l'interprétation, comme aider les élèves à s'habiller ou les garder à la tâche. Au cours des années secondaires, les interprètes passent généralement la majorité de leur temps à interpréter et à faire du tutorat si cela est nécessaire.

## Interprétation orale

Les interprètes oraux sont des professionnels qui facilitent la communication entre le personnel et les élèves entendants et les élèves sourds ou malentendants qui utilisent la lecture labiale (lecture des lèvres et expression faciale) au lieu de l'ASL. Les divisions scolaires emploient rarement des interprètes oraux.

## Prise de notes informatisée

De nombreux élèves qui sont sourds ou malentendants sont incapables d'entendre et de comprendre la communication et les instructions orales en classe. S'ils n'utilisent pas la langue ASL, ils peuvent bénéficier d'un accès visuel à la communication orale grâce au soutien de la prise de notes informatisée (également appelée interprétation graphique).

Le preneur de notes muni d'un ordinateur utilise un ordinateur portable pour taper un résumé de ce qui est dit en classe et le projette généralement sur un écran pour que les élèves puissent le voir. Ces informations sont enregistrées, révisées et remises à l'élève sous forme de notes de classe.

La prise de notes informatisées peut profiter à tous les élèves de la classe, en particulier à ceux dont l'anglais est une langue additionnelle, à ceux qui ont des déficiences de l'attention et à ceux qui sont des apprenants visuels plutôt qu'auditifs.

Bien qu'il existe des services de prise de notes (p. ex., TypeWell et C-Print), la plupart des écoles du Manitoba engagent du personnel local pour assumer le rôle de preneur de notes muni d'un ordinateur. Le personnel doit avoir de bonnes compétences en dactylographie et en anglais.

Le sous-titrage en temps réel ou la transcription en temps réel d'accès à la communication (CART) est un autre service qui fournit des informations visuelles dans une forme similaire à celle d'un sténographe judiciaire. La langue parlée est relayée textuellement par un ordinateur portable grâce



Les élèves qui utilisent un preneur de notes muni d'un ordinateur doivent avoir au moins un niveau de lecture de 4<sup>e</sup> année. Le preneur de notes muni d'un ordinateur fera correspondre le niveau de la langue à celui de l'élève qui utilise le service.

à un système de codage phonétique. En raison du coût élevé associé au service et au matériel, cela est rarement utilisé en milieu scolaire, mais on le voit parfois en milieu universitaire.

Les applications de synthèse vocale sont prometteuses en tant qu'outil de prise de notes pour les élèves. À l'heure actuelle, les applications disponibles ne sont pas assez avancées pour assurer une reconnaissance vocale à 100 %, prendre en compte plusieurs intervenants et formater et enregistrer adéquatement les informations. De ce fait, leur utilisation en classe est limitée à l'heure actuelle.

### **Travailler avec des preneurs de notes munis d'un ordinateur : informations pour l'enseignant**

Généralement, le preneur de notes muni d'un ordinateur :

- assure la prise de notes graphiques pour toutes les activités scolaires (y compris les activités parascolaires, les réunions de parents et toute autre occasion pouvant se présenter);
- reformule, résume et modifie le niveau de langue des informations verbales pour répondre aux besoins des élèves;
- modifie et résume les notes, et adapte la présentation des notes et le contenu du sujet de manière à répondre aux besoins des élèves;
- révise les informations, puis envoie des copies des notes aux élèves par courriel ou distribue des copies imprimées, suivant les besoins;
- se prépare à la prise de notes graphiques : se familiarise avec la langue et les connaissances sur le sujet;
- transporte le matériel de classe en classe.

L'élève qui est sourd ou malentendant peut avoir accès à ces informations de l'une des manières suivantes :

- S'asseoir n'importe où dans la pièce et lire les informations d'une image projetée. L'ordinateur portable est branché sur un projecteur, et les informations sont projetées sur un écran ou un tableau blanc pour que tous puissent les voir (configuration typique d'une salle de classe pour la prise de notes);
- S'asseoir près du preneur de notes et lire les informations sur l'écran de l'ordinateur portable;
- S'asseoir à côté du preneur de notes et lire les informations sur un écran LCD externe branché sur l'ordinateur portable.

## Idées pour les preneurs de notes

Les approches ci-dessous sont efficaces :

- Titre : Intitulez clairement toutes les feuilles en indiquant le nom du cours, la date et le numéro de page;
- Vocabulaire : Utilisez un vocabulaire adapté à l'âge et mettez en évidence les mots nouveaux ou difficiles à revoir plus tard avec l'élève;
- Documents à distribuer : Rassemblez les documents et indiquez qu'il s'agit de documents à distribuer et qu'ils ne font pas partie de la leçon parlée;
- Phrases complètes : Vos notes doivent être sous forme de phrases complètes afin que les élèves aient un portrait global lorsqu'ils s'y référeront;
- Bavardage en classe : Tapez toutes les communications de la classe, même si elles sont hors sujet ou inappropriées. Si vous l'entendez, les élèves sourds ou malentendants ont également le droit de l'entendre. Les conversations qui n'ont pas de rapport avec le contenu de la classe peuvent être supprimées des notes avant qu'elles soient envoyées à l'élève;
- Présentation : Soulignez les points clés et utilisez des tirets, des puces et des chiffres pour renforcer visuellement la pertinence des notes;
- Abréviations : Utilisez l'option de correction automatique de votre programme de traitement de texte pour accepter certaines abréviations afin d'augmenter la rapidité de votre prise de notes (p. ex., *É.-U.* pour les États-Unis d'Amérique; *qqn* pour quelqu'un).

## Mesures de soutien destinées aux élèves sourds ou malentendants ayant des besoins supplémentaires

Des enquêtes indiquent que de 35 à 50 % des élèves sourds ou malentendants ont une affection ou une incapacité supplémentaire importante sur le plan éducatif (Marschark et Spencer, p. 171).

Ils pourraient avoir une perte auditive et un ou plusieurs autres problèmes, tels que des incapacités physiques, l'autisme, la perte de la vision, des troubles d'apprentissage, le trouble déficitaire de l'attention (TDA) ou le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH), l'ensemble des troubles causés par l'alcoolisation fœtale (ETCAF), des problèmes cognitifs, des problèmes de comportement, des problèmes de santé mentale ou des problèmes neurologiques.

Les élèves ayant des besoins supplémentaires peuvent nécessiter d'autres mesures de soutien et d'adaptation, notamment celles qui suivent :



- services d'un ergothérapeute, d'un physiothérapeute, d'un conseiller pour les personnes aveugles ou malvoyantes, d'un psychologue, d'un psychiatre, d'un médecin ou d'un spécialiste du comportement;
- documents spécialisés (p. ex., horaires avec images, dispositifs de communication ou symboles de communication en images, gros caractères, coussins spéciaux, fauteuils roulants);
- leçons et devoirs adaptés, modifiés ou individualisés;
- stratégies d'enseignement spécialisé;
- mesures d'adaptation environnementales;
- adaptation des façons de procéder ou des horaires (p. ex., pauses, changement fréquent d'activités).

En raison de problèmes physiques et cognitifs, les élèves pourraient être incapables de parler ou d'utiliser la langue des signes pour communiquer. Certains élèves pourraient nécessiter des symboles de communication en images (notamment PCS) ou un dispositif de sortie vocale. D'autres pourraient être capables d'utiliser la langue des signes, mais en raison de limitations physiques, ils ont des mouvements incontrôlés et agités lorsqu'ils signent (p. ex., les élèves atteints de paralysie cérébrale). Quels que soient les problèmes de l'élève, il est essentiel d'établir un système de communication efficace. Le système de communication peut devoir être réévalué au fil du temps pour tenir compte de l'évolution des besoins de l'élève et des changements technologiques.

En travaillant avec des élèves sourds ou malentendants ayant des besoins supplémentaires, il est important de déterminer et de souligner les besoins fondamentaux de l'enfant. Si la perte auditive n'est pas le principal sujet de préoccupation, l'élève peut être mieux soutenu dans le cadre de programmes visant à répondre à ses besoins principaux, en utilisant des stratégies pour la perte auditive comme mesure de soutien supplémentaire. La communication demeure un élément central.

## Mesures de soutien destinées aux élèves sourds et aveugles

Une personne **sourde et aveugle** présente une perte combinée de la vision et de l'audition, de sorte que ni la vision ni l'audition ne peuvent être utilisées comme source principale d'accès à l'information (Association canadienne de la surdicécité et de la rubéole). Cette définition fonctionnelle est basée sur les effets combinés des pertes plutôt que sur un degré précis de perte de l'un ou l'autre des sens. Les deux pertes sensorielles multiplient et intensifient les effets l'une de l'autre, créant ainsi une incapacité grave.



Le document du Ministère intitulé *Supporting Students Who Are Deafblind: A Handbook for Teachers* est disponible en ligne à l'adresse [www.edu.gov.mb.ca/k12/specedu/dhh/](http://www.edu.gov.mb.ca/k12/specedu/dhh/).

Une perte combinée donne à une personne une image déformée du monde et entraîne d'immenses difficultés en matière de communication, de mobilité, d'apprentissage et de relations. Toutes les personnes atteintes de surdicécité connaissent une privation sensorielle et sont isolées du monde à des degrés divers. Chaque personne a besoin d'une approche éducative unique, à savoir un éventail de possibilités d'apprentissage et une variété de modalités d'enseignement (auditives, visuelles, kinesthésiques et tactuelles) dans un environnement accessible, afin de s'assurer qu'elle a la possibilité de réaliser pleinement son potentiel. Le défi pour chaque individu est de donner un sens au monde en utilisant les informations limitées qui peuvent être accessibles.

Le plan éducatif, conçu pour répondre aux défis particuliers de l'élève et pour tenir compte de ses compétences, peut comprendre les stratégies suivantes :

- effectuer des évaluations régulières pour déterminer quelles stratégies d'enseignement fonctionnent;
- mettre l'accent sur l'acquisition d'aptitudes à communiquer;
- fournir une formation initiale relative à l'autoassistance de base (p. ex., s'habiller, se nourrir);
- se concentrer sur l'exploration, l'orientation et la mobilité;
- établir des liens avec des personnes particulières;
- à mesure que l'élève progresse, inclure dans le plan les habitudes de travail efficaces et l'initiation aux loisirs;
- offrir des possibilités d'apprentissage au personnel et aux camarades de classe concernant les besoins de l'élève et construire une communauté accueillante et solidaire.

## Effectuer les transitions

Les élèves sourds ou malentendants peuvent être confrontés à un certain nombre de problèmes lorsqu'ils passent d'une école à une autre ou de l'école aux études postsecondaires ou au milieu du travail. Ils peuvent bénéficier de différents niveaux de soutien et de prise en compte de leurs besoins selon leur nouvel environnement.

Le Laurent Clerc National Deaf Education Center de l'Université Gallaudet propose des lignes directrices pour préparer les élèves de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année à effectuer ces transitions. Les *Transition Skills Guidelines* mettent l'accent sur cinq domaines :

- la défense des droits et l'autonomisation;
- la planification des études et de la carrière;
- les habitudes de travail, les compétences et les attitudes;

- la vie autonome;
- les rôles, responsabilités et ressources communautaires.

Les *Transition Skills Guidelines* sont utilisées de concert avec les normes et critères du Laurent Clerc National Deaf Education Center en matière d'éducation pour développer la communication, les capacités de réflexion, la planification de la vie et l'intelligence émotionnelle de l'élève. Les lignes directrices sont disponibles en ligne, sur le site Web du Laurent Clerc National Deaf Education Center, à l'adresse <http://clerccenter2.gallaudet.edu/products/?id=216>.

Voici un extrait traduit :

<b>NORME N° 1 : L'élève démontre les compétences nécessaires pour se défendre et s'autonomiser.</b>								
Sujet	Maternelle	1 <sup>re</sup> , 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> années	4 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> années	6 <sup>e</sup> , 7 <sup>e</sup> et 8 <sup>e</sup> années	9 <sup>e</sup> année	10 <sup>e</sup> année	11 <sup>e</sup> année	12 <sup>e</sup> année
Conscience de soi	Reconnaît les caractéristiques de soi.	Énonce ses traits positifs et ses compétences.	Définit des objectifs personnels simples (études, vie sociale et carrière).	Détermine les forces et les compétences personnelles nécessaires à la réussite de la vie familiale, scolaire et communautaire.	Établit un lien entre les compétences personnelles et les aptitudes aux études, d'une part, et la réalisation d'objectifs personnels, sociaux, éducatifs et professionnels, d'autre part.	Élabore et met en œuvre un plan visant à renforcer les compétences nécessaires pour atteindre les objectifs.	Réfléchit aux progrès et fait une mise à jour du plan pour renforcer les compétences personnelles nécessaires pour réaliser les objectifs.	Met en œuvre et à jour un plan postsecondaire en constante évolution.

Les transitions pour les élèves malentendants peuvent comprendre ce qui suit :

- la transition initiale vers l'école (p. ex., l'entrée en maternelle);
- le passage à une nouvelle école (p. ex., passage à l'école intermédiaire ou secondaire ou déménagement dans une nouvelle région);
- la transition de l'école vers les études postsecondaires ou la vie communautaire.

Une approche d'équipe regroupant tous les partenaires du processus de transition – familles, prestataires de services (p. ex., services préscolaires, services de garderie), organismes de soutien et système scolaire – assure la transition réussie d'un élève vers un nouveau placement.

Manitoba Possible [anciennement la Society for Manitobans with Disabilities (SMD)] offre des programmes pour les familles d'immigrants et de réfugiés nouvellement arrivés. Manitoba Possible peut fournir des services de traduction pour les réunions relatives au plan éducatif personnalisé et aux transitions ainsi que pour les réunions d'équipe dans pas moins de 18 langues différentes. De plus amples informations sont disponibles à l'adresse [www.manitobapossible.ca/newcomer-navigation-and-support-unit](http://www.manitobapossible.ca/newcomer-navigation-and-support-unit). Certaines divisions scolaires fournissent également des services de traduction et d'agents de liaison culturelle pour aider les familles.

Voici quelques suggestions pour la transition vers un nouvel établissement :

- Explorer les établissements possibles dans les plus brefs délais (c.-à-d. au printemps pour une transition en septembre);
- La famille, l'élève et les membres de l'équipe se rendent sur les lieux des établissements potentiels pour connaître les mesures de soutien et programmes disponibles;
- La famille et l'élève, avec le soutien de l'équipe, prennent une décision sur l'environnement qui répondra le mieux aux besoins de l'élève;
- La famille (ou l'étudiant adulte) s'occupe de l'inscription au nouvel établissement;
- L'école d'origine et l'école d'accueil se rencontrent pour discuter des forces et des besoins de l'élève et des mesures de soutien qui ont donné de bons résultats;
- L'élève visite le nouvel établissement en mai ou juin précédant le changement afin de se familiariser avec le nouvel environnement, le personnel et les camarades de classe, ce qui favorise une transition en douceur (selon l'âge et le niveau de fonctionnement de l'élève);
- Pour les très jeunes élèves, prendre des photos dans le nouvel environnement et réaliser un livre d'images de la nouvelle école, de la classe et de l'enseignant qu'ils pourront lire pendant l'été pour les aider à comprendre la transition et à se préparer au changement;
- Étudier les besoins en matière de transport (p. ex., L'élève doit-il prendre l'autobus? L'élève effectue-t-il la transition de l'autobus scolaire vers le transport en commun?). Discutez et organisez une formation relative au transport par autobus si cela est nécessaire.

Les questions à poser lors d'une réunion sur une transition sont notamment les suivantes :

- Que pouvez-vous me dire au sujet de l'élève (p. ex., ses points forts, ses défis en tant qu'élève sourd ou malentendant et ses autres défis)?
- Comment l'élève communique-t-il?
- Quelles sont les mesures de soutien et d'adaptation dont cet élève a besoin pour la communication, les études et les aptitudes sociales?
- Quel est le niveau scolaire actuel de l'élève (en particulier en lecture et en mathématiques)? Un bulletin récent est-il disponible?
- Existe-t-il des troubles médicaux?
- Existe-t-il des préoccupations comportementales ou socioémotionnelles?
- L'élève a-t-il besoin d'un équipement spécialisé ou adapté (p. ex., appareils auditifs, implants cochléaires, système audio sans fil, matériel de prise de notes informatisées)?



Les ressources ci-après fournissent des informations sur la planification de la transition et comprennent un inventaire des plans de transition pour les années primaires afin de faciliter la collecte et l'échange des informations :

- Le document *Protocole pour l'entrée à l'école des jeunes enfants ayant besoin de soutien additionnel* est disponible à l'adresse [www.gov.mb.ca/healthychild/publications/protocol\\_early\\_childhood\\_transition\\_fr.pdf](http://www.gov.mb.ca/healthychild/publications/protocol_early_childhood_transition_fr.pdf);
- Le document *Les programmes d'éducation appropriés au Manitoba : guide pour les services aux élèves* est disponible à l'adresse [www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/pea\\_guide/docs/document\\_complet.pdf](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/pea_guide/docs/document_complet.pdf).

- Des rapports d'évaluation ou des rapports sur les progrès sont-ils disponibles (p. ex., rapports de l'enseignant des élèves sourds et malentendants, de l'orthophoniste, du thérapeute auditif-verbal, du psychologue)?

## Transition des élèves des services préscolaires à l'école

Il est important de planifier tôt la transition d'un enfant vers l'école.

La planification a généralement lieu au début du printemps précédant l'entrée à l'école et fait intervenir les prestataires des services préscolaires et l'équipe scolaire, y compris les parents. Cette planification de la transition peut aider l'école à obtenir les ressources appropriées pour appuyer le programme d'études.

## Transition des élèves de l'école secondaire vers les études postsecondaires

Les élèves qui envisagent de fréquenter un établissement d'enseignement postsecondaire (p. ex., une université, un collège ou un programme d'apprentissage) pourraient avoir besoin d'aide pour explorer les options et présenter une demande.

Les services aux élèves sourds ou malentendants sont disponibles dans les bureaux des services d'accessibilité aux élèves de divers établissements d'enseignement postsecondaire. Les élèves pourraient également poursuivre leurs études dans une école spécialisée dans l'éducation des étudiants sourds ou malentendants, comme l'Université Gallaudet, le National Technical Institute for the Deaf (NTID) et l'Université de la Californie à Northridge.

Les élèves peuvent recevoir de l'aide de la part des coordonnateurs de services de la Society for Manitobans with Disabilities (SMD) pour planifier leurs études postsecondaires (p. ex., soutien à la planification, financement de la réadaptation professionnelle).

## Transition des élèves de l'école secondaire vers la vie communautaire

En entrant au secondaire, les élèves commencent à planifier leurs options pour la vie après les études secondaires. La planification de la transition commence pendant l'année scolaire au cours de laquelle l'élève entre au secondaire. Le processus se termine en juin de l'année civile au cours de laquelle l'élève atteint l'âge de 21 ans ou obtient son diplôme. Pendant cette période, l'équipe de soutien et l'élève travaillent ensemble pour assurer une transition coordonnée de l'école à la vie communautaire.



Pour obtenir de plus amples informations sur les transitions, voir les documents suivants :

- *Vers la vie d'adulte : Protocole de transition de l'école à la communauté pour les élèves avec des besoins spéciaux*, disponible en ligne à l'adresse [www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/pol/transition/docs/vers\\_la\\_vie\\_adulte.pdf](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/pol/transition/docs/vers_la_vie_adulte.pdf);
- *Plan éducatif personnalisé – Guide d'élaboration et de mise en œuvre d'un PEP*, disponible en ligne à l'adresse [www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/pep/docs/document\\_complet.pdf](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/pep/docs/document_complet.pdf).

L'équipe de soutien aide l'élève à explorer les mesures de soutien communautaires, les organismes et les associations pour les personnes sourdes ou malentendantes et à y avoir accès. La SMD fournit des services de formation en dynamique de la vie, de préparation à l'emploi et de placement professionnel. Reaching E-quality Employment Services (REES) offre une aide à la rédaction de CV, aux techniques d'entrevue et à l'exploration des possibilités d'emploi. Le personnel de la SMD et de REES possède de l'expérience de travail auprès des personnes sourdes ou malentendantes et peuvent communiquer en langage gestuel américain au besoin.



## ANNEXES

Annexe A	Relations entre la perte auditive et les besoins en matière d'écoute et d'apprentissage	133
Annexe B	Illustration de la perte auditive	143
Annexe C	Systèmes audio MF sans fil	145
Annexe D	Compétences phonologiques	149
Annexe E	Hiérarchie des questions	151
Annexe F	Taxonomie de Bloom révisée	153
Annexe G	Cadre de résolution des problèmes	157
Annexe H	Stratégies de littératie pour les élèves sourds ou malentendants	159
Annexe I	Lecture	161
Annexe J	Embaucher un interprète ASL-anglais	163





## Annexe A

### Relations entre la perte auditive et les besoins en matière d'écoute et d'apprentissage

PERTE AUDITIVE DE 16 À 25 dB		
Répercussions possibles sur la compréhension du langage et de la parole	Répercussions sociales possibles	Mesures d'adaptation et services pédagogiques possibles
<ul style="list-style-type: none"><li>■ L'impact d'une perte auditive d'environ 20 dB peut être comparé à ce qu'on peut entendre si on se met les index dans les oreilles.</li><li>■ L'enfant peut avoir de la difficulté à entendre le langage parlé si l'interlocuteur parle à voix basse ou s'il est loin. Avec une perte auditive de 16 dB, l'élève peut ne pas saisir jusqu'à 10 % des signaux de la parole si l'enseignant se trouve à une distance de plus de trois pieds.</li><li>■ Lorsque la perte auditive est de 20 dB ou plus dans la meilleure oreille, l'enfant peut ne pas saisir certaines parties du langage parlé ou des parties peuvent sembler incohérentes ou déformées, surtout la fin des mots ou les sons non accentués.</li><li>■ Le pourcentage des signaux de la parole non saisis sera plus élevé s'il y a des bruits de fond dans la salle de classe, surtout à l'élémentaire où l'enseignement se fait principalement de façon orale et où les jeunes enfants ont plus de difficultés à écouter dans un milieu bruyant.</li><li>■ Le jeune enfant a tendance à observer et à imiter les mouvements des autres élèves au lieu de prêter attention aux directives de l'enseignant dont il entend seulement des fragments.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>■ L'enfant peut ne pas reconnaître les indices conversationnels subtils et, pour cette raison, il peut être vu comme étant inadéquat ou maladroit.</li><li>■ Il peut ne pas saisir des parties des interactions rapides de ses pairs, ce qui risque d'entraîner des répercussions sur la socialisation et le concept de soi.</li><li>■ Le comportement peut être confondu avec de l'immaturation ou de l'inattention.</li><li>■ L'enfant peut être plus fatigué que ses camarades à cause de l'effort supplémentaire qu'il doit fournir pour comprendre le langage parlé.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>■ Dans une salle de classe typique, le bruit empêche l'enfant d'avoir pleinement accès à l'enseignement donné. Il bénéficiera d'une amélioration du traitement acoustique de la salle de classe et d'un système d'amplification à champ libre.</li><li>■ Sa place assise doit favoriser l'audition.</li><li>■ L'enfant peut souvent avoir de la difficulté à faire les associations sons-lettres, et il peut manquer de certaines habiletés permettant la discrimination auditive subtile nécessaire à la lecture.</li><li>■ Il peut être nécessaire de prêter attention au vocabulaire ou à la parole, surtout si l'enfant a de longs antécédents de problèmes de liquides dans l'oreille moyenne.</li><li>■ Selon la configuration de la perte, l'enfant peut bénéficier d'un appareil auditif à faible puissance muni d'un système personnel de modulation de fréquence (MF).</li><li>■ Une gestion médicale appropriée est nécessaire pour une surdité de transmission.</li><li>■ Le personnel enseignant doit suivre une formation en milieu de travail relative à l'impact de la perte auditive « minimale » de 15 à 25 dB sur le développement du langage, l'écoute dans un milieu bruyant et l'apprentissage.</li></ul>

## PERTE AUDITIVE DE 26 À 40 dB

Répercussions possibles sur la compréhension du langage et de la parole	Répercussions sociales possibles	Mesures d'adaptation et services pédagogiques possibles
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Si l'impact d'une perte auditive d'environ 20 dB peut être comparé à ce qu'on peut entendre si on se met les index dans les oreilles, une perte auditive de 26 à 40 dB cause de plus grandes difficultés d'écoute que d'avoir les « oreilles bouchées ».</li> <li>■ L'enfant « entend », mais il perd certains fragments du langage parlé, ce qui l'amène à mal interpréter le message.</li> <li>■ Le degré de difficulté éprouvée à l'école dépendra du niveau de bruit en classe, de la distance de l'enseignant et de la configuration de la perte auditive, même si l'enfant porte des appareils auditifs. Avec une perte de 30 dB, l'enfant peut ne pas saisir de 25 à 40 % des signaux de la parole. Si la perte est de 40 dB, il peut manquer 50 % des discussions en classe, surtout lorsque les voix sont faibles ou que le locuteur n'est pas dans le champ de vision.</li> <li>■ L'enfant n'entendra pas de mots et de consonnes non accentués, surtout s'il a une perte auditive sur les hautes fréquences.</li> <li>■ Il a souvent de la difficulté à acquérir les premières habiletés en lecture telles les associations lettres-sons.</li> <li>■ Sa capacité de comprendre et de réussir en classe sera considérablement diminuée par la distance de l'interlocuteur et les bruits de fond, surtout à l'élémentaire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Si l'enfant est accusé d'« entendre quand il le veut », de « rêver » ou de « ne pas prêter attention », des obstacles commencent à se construire et ceux-ci ont des effets négatifs sur son estime de soi.</li> <li>■ L'enfant peut se sentir moins fort que les autres à cause de ses problèmes de compréhension en classe.</li> <li>■ Il commence à perdre la capacité d'écoute sélective et a de plus en plus de difficultés à faire abstraction des bruits de fond, ce qui rend le milieu d'apprentissage plus stressant.</li> <li>■ Il est plus fatigué que ses camarades à cause de l'effort qu'il doit fournir pour écouter.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Dans une salle de classe typique, le bruit empêche l'enfant d'avoir pleinement accès à l'enseignement donné.</li> <li>■ Il bénéficiera en classe de l'utilisation d'appareils auditifs et d'un système MF placé sur son pupitre ou à la hauteur de ses oreilles.</li> <li>■ Il a besoin d'une bonne acoustique, d'une place assise qui favorise l'audition et d'un bon éclairage.</li> <li>■ Il peut être nécessaire de prêter attention au développement des habiletés auditives, de la parole et du langage, à la lecture labiale ou à des mesures de soutien à la lecture et à l'estime de soi.</li> <li>■ Le degré d'attention nécessaire dépend habituellement du succès de l'intervention réalisée avant l'âge de six mois pour prévenir les retards du langage et de l'apprentissage précoce.</li> <li>■ Il est nécessaire que le personnel enseignant suive une formation en milieu de travail relative à l'impact de la soi-disant perte auditive « modérée » sur l'écoute et l'apprentissage pour bien faire comprendre qu'il est souvent plus considérable que prévu.</li> </ul>

Karen Anderson et Noel Matkin, *Relationship of Degree of Long-Term Hearing Loss to Psychosocial Impact and Educational Needs*, 1991. Révisé en 2007 grâce aux données du serveur de liste de l'Educational Audiology Association. Reproduction autorisée. [traduction]

## PERTE AUDITIVE DE 41 À 55 dB

Répercussions possibles sur la compréhension du langage et de la parole	Répercussions sociales possibles	Mesures d'adaptation et services pédagogiques possibles
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ L'utilisation constante d'un système d'amplification et une intervention en matière de développement du langage avant l'âge de six mois augmentent la probabilité que la parole, le langage et l'apprentissage se développent à un rythme normal chez l'enfant.</li> <li>■ Sans système d'amplification, l'enfant peut comprendre une conversation qui se déroule à trois à cinq pieds de distance s'il connaît la structure de la phrase et le vocabulaire.</li> <li>■ Avec une perte auditive de 40 dB, la quantité de signaux de la parole non saisis peut atteindre 50 % ou plus, et avec une perte de 50 dB, la quantité peut être de 80 % ou plus.</li> <li>■ Sans l'utilisation précoce d'un système d'amplification, l'enfant aura probablement une syntaxe désorganisée ou un retard dans l'acquisition de celle-ci, ainsi qu'un vocabulaire limité, une production de la parole altérée et une qualité de voix monotone.</li> <li>■ L'ajout d'un système de communication visuelle pour compléter l'audition peut être indiqué, surtout en présence de retards du langage et d'autres incapacités.</li> <li>■ Même avec des appareils auditifs, l'enfant peut « entendre » mais perdre une grande partie de ce qui est dit si la salle de classe est bruyante ou s'il y a de la réverbération.</li> <li>■ Avec l'utilisation d'appareils auditifs seulement, l'enfant court un risque élevé de perdre sa capacité de percevoir le langage parlé et d'apprendre efficacement en classe.</li> <li>■ Un système de modulation de fréquence (MF) personnel pour surmonter le bruit en classe et la distance est habituellement nécessaire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Si l'enfant est accusé d'« entendre ce qu'il veut », de « rêver » ou de « ne pas prêter attention », des obstacles se construisent et ceux-ci ont des effets négatifs sur son estime de soi.</li> <li>■ À un tel degré de perte auditive, la communication sera considérablement compromise si l'enfant ne porte pas d'appareils auditifs.</li> <li>■ La socialisation avec les pairs peut être difficile, surtout dans des contextes bruyants comme des situations d'apprentissage en coopération, la période du dîner ou les récréations.</li> <li>■ L'enfant peut être plus fatigué que ses camarades à cause de l'effort nécessaire pour écouter.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ L'enfant doit utiliser régulièrement un système d'amplification (appareils auditifs et système MF).</li> <li>■ Il a besoin d'une bonne acoustique, d'une place assise qui favorise l'audition et d'un bon éclairage.</li> <li>■ Il est important qu'un spécialiste en déficience auditive chez l'enfant soit consulté ou qu'il supervise le programme pour coordonner les services.</li> <li>■ Selon le succès de l'intervention réalisée pour prévenir les retards du langage, un soutien scolaire particulier sera nécessaire en cas de retards du langage et de retards scolaires.</li> <li>■ Il faudra sans doute porter attention au développement des habiletés en communication orale, en lecture et en écriture, au développement des habiletés auditives, à l'orthophonie et à l'estime de soi.</li> <li>■ Il faut offrir au personnel enseignant une formation en milieu de travail qui met l'accent sur l'accès à la communication et l'acceptation par les pairs.</li> </ul>

## PERTE AUDITIVE DE 56 À 70 dB

Répercussions possibles sur la compréhension du langage et de la parole	Répercussions sociales possibles	Mesures d'adaptation et services pédagogiques possibles
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Même avec des appareils auditifs, de manière générale l'enfant sera conscient qu'on parle autour de lui, mais il ne saisira pas certaines parties des mots, ce qui rendra difficiles les situations exigeant une communication verbale (individualisée ou en groupe).</li> <li>■ Si l'enfant n'a pas de système d'amplification, les personnes doivent parler très fort pour qu'il les comprenne. Avec une perte auditive de 55 dB, si l'enfant n'utilise pas de système d'amplification, il peut ne pas saisir jusqu'à 100 % de tous les renseignements transmis par la parole.</li> <li>■ Si la perte auditive n'est pas dépistée avant l'âge d'un an et correctement prise en charge, l'enfant connaîtra probablement des retards du langage parlé et de la syntaxe, d'une intelligibilité réduite de la parole et d'une qualité de voix monotone.</li> <li>■ Il existe un lien étroit entre l'âge auquel le système d'amplification est d'abord utilisé, la régularité de l'utilisation des appareils auditifs et le succès de l'intervention précoce en matière de développement du langage, d'une part, et le développement de la parole, du langage et de l'apprentissage, d'autre part.</li> <li>■ En cas de retards du langage et d'autres incapacités, l'ajout d'un système de communication visuelle est souvent indiqué. L'utilisation d'un système de modulation de fréquence (MF) personnel réglera les effets du bruit et de la distance et permettra un meilleur accès auditif à l'enseignement verbal. Avec des appareils auditifs seulement, la capacité de comprendre en classe est grandement réduite par la distance et le bruit.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Si le dépistage de la perte auditive s'est fait tard et s'il a été impossible d'éviter un retard du langage, cela aura un effet important sur l'interaction avec les pairs au moyen de la communication.</li> <li>■ L'enfant aura beaucoup de difficultés à socialiser, surtout dans des contextes bruyants comme des situations d'apprentissage en coopération, la période du dîner ou les récréations.</li> <li>■ La tendance à une mauvaise image de soi et à l'immaturité sociale peut contribuer à un sentiment d'ostracisme. Des ateliers avec les pairs peuvent être utiles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ L'enfant doit utiliser régulièrement et à temps plein un système d'amplification (appareils auditifs et système MF).</li> <li>■ Selon la configuration de la perte auditive, l'enfant peut bénéficier de l'utilisation d'appareils auditifs avec transposition de fréquence (compression de fréquence).</li> <li>■ Il peut avoir besoin d'un soutien intensif dans le développement des habiletés auditives et en matière de langage, de parole, de lecture et d'écriture.</li> <li>■ Il est important qu'un spécialiste en déficience auditive chez l'enfant soit consulté ou qu'il supervise le programme pour coordonner les services.</li> <li>■ L'utilisation du langage gestuel ou d'un système de communication visuelle par l'enfant ayant d'importants retards du langage ou d'autres besoins d'apprentissage peut être utile pour permettre l'accès à un enseignement dont le langage est complexe.</li> <li>■ Des mesures d'adaptation (prise de notes, films sous-titrés, etc.) sont souvent nécessaires.</li> <li>■ Une formation en milieu de travail doit être offerte au personnel enseignant.</li> </ul>

Karen Anderson et Noel Matkin, *Relationship of Degree of Long-Term Hearing Loss to Psychosocial Impact and Educational Needs*, 1991. Révisé en 2007 grâce aux données du serveur de liste de l'Educational Audiology Association. Reproduction autorisée.  
[traduction]

## PERTE AUDITIVE DE 71 à 90 dB ET DE 91 dB ET PLUS

Répercussions possibles sur la compréhension du langage et de la parole	Répercussions sociales possibles	Mesures d'adaptation et services pédagogiques possibles
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Plus l'enfant sera jeune quand il commencera à porter régulièrement un système d'amplification, plus les parents et les fournisseurs de soins s'efforceront de lui fournir des possibilités linguistiques riches tout au long des activités quotidiennes ou une intervention intensive en matière de développement du langage (langage gestuel ou verbal), plus l'enfant aura de chances de développer à un rythme relativement normal la parole, le langage et l'apprentissage.</li> <li>■ Sans système d'amplification, il se peut qu'un enfant atteint d'une perte auditive de 71 à 90 dB n'entende que des bruits forts à environ un pied de son oreille.</li> <li>■ Avec un système d'amplification optimale, un enfant ayant un seuil d'audition de 90 dB ou un meilleur seuil d'audition devrait pouvoir déceler de nombreux sons du langage parlé si la distance avec l'interlocuteur est courte ou si l'enfant utilise un système de modulation de fréquence (MF) personnel.</li> <li>■ La capacité individuelle et une intervention intensive avant l'âge de six mois détermineront dans quelle mesure l'enfant pourra discriminer les sons qu'il entend et dans quelle mesure son cerveau pourra les comprendre et leur donner un sens.</li> <li>■ Même avec des appareils auditifs, un enfant ayant une perte auditive de 71 à 90 dB est habituellement incapable de percevoir tous les sons aigus suffisamment pour en faire la discrimination, surtout s'il n'utilise pas de système MF.</li> <li>■ L'enfant ayant une perte auditive supérieure à 70 dB peut être un candidat pour des implants cochléaires, et l'enfant ayant une perte auditive supérieure à 90 dB ne pourra pas percevoir la plupart des sons du langage parlé avec des appareils auditifs traditionnels.</li> <li>■ Pour que l'enfant ait pleinement accès au langage par un moyen visuel, par le langage gestuel ou un langage parlé complété, les membres de la famille de l'enfant doivent utiliser son mode de communication dès son très jeune âge.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ La capacité de communication de l'enfant peut être touchée à peine ou considérablement selon le succès qu'aura eu l'intervention pendant la petite enfance pour régler le problème de développement du langage.</li> <li>■ La socialisation avec les pairs entendants peut être difficile.</li> <li>■ L'enfant qui se trouve dans une salle de classe ordinaire peut développer une plus grande dépendance aux adultes parce qu'il a de la difficulté à percevoir ou à comprendre la communication orale.</li> <li>■ L'enfant pourrait se sentir plus à l'aise d'échanger avec ses pairs sourds ou malentendants parce que la communication est facile.</li> <li>■ Les relations avec des pairs et des adultes atteints d'une perte auditive peuvent contribuer de manière positive au développement d'un concept de soi sain et à un sentiment d'identité culturelle.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Aucun système de communication ne répond à lui seul aux besoins de tous les enfants sourds ou malentendants et de leur famille.</li> <li>■ Qu'on utilise une approche de communication visuelle ou une approche auditive ou orale, une vaste intervention en matière de développement du langage, l'utilisation régulière d'un système d'amplification à temps plein et l'intégration régulière des pratiques de communication dans la famille dès l'âge de six mois augmenteront considérablement la probabilité que l'enfant réussisse à l'école.</li> <li>■ Un enfant dont le problème de perte auditive a été dépisté tard (après six mois) aura un retard du langage.</li> <li>■ Un tel écart linguistique est difficile à surmonter, et le programme éducatif d'un enfant atteint d'une perte auditive, surtout d'un enfant ayant des retards du langage ou d'apprentissage découlant d'une perte auditive, nécessite l'intervention d'un consultant ou d'un enseignant ayant déjà enseigné à des enfants atteints de perte auditive.</li> <li>■ Selon la configuration de la perte auditive et la capacité individuelle de perception de la parole, les appareils avec transposition de fréquence (compression de fréquence) ou les implants cochléaires peuvent donner un meilleur accès au langage parlé.</li> <li>■ Si une approche orale ou auditive est utilisée, il faut une formation précoce pour le développement des habiletés auditives, le langage parlé, le développement des concepts et la parole.</li> <li>■ Si on choisit de mettre l'accent sur la surdité culturelle, l'exposition fréquente à des utilisateurs sourds du langage gestuel (American Sign Language, ASL) est importante.</li> <li>■ Afin de permettre l'accès à un milieu linguistique riche et à une communication fluide, le placement scolaire de l'enfant avec d'autres élèves sourds ou malentendants signeurs (�coles ou classes spéciales) peut être une option plus judicieuse.</li> <li>■ Les services de soutien et l'évaluation continue de l'accès à la communication et à l'enseignement verbal sont nécessaires.</li> <li>■ La prise de notes, le sous-titrage, les films sous-titrés et d'autres stratégies d'amélioration visuelle sont nécessaires. Une formation relative à l'utilisation pragmatique de la langue et aux stratégies de réparation de la communication est utile.</li> <li>■ Il est essentiel pour le personnel enseignant en général de suivre une formation en milieu de travail.</li> </ul>

Karen Anderson et Noel Matkin, *Relationship of Degree of Long-Term Hearing Loss to Psychosocial Impact and Educational Needs*, 1991. Révisé en 2007 gr ce aux données du serveur de liste de l'Educational Audiology Association. Reproduction autorisée. [traduction]

## PERTE AUDITIVE UNILATÉRALE

### Répercussions possibles sur la compréhension du langage et de la parole

- L'enfant « entend », mais il peut avoir de la difficulté à comprendre le message dans certaines situations, par exemple lorsque l'interlocuteur parle à voix basse ou qu'il est loin, surtout si son oreille la plus faible est tendue vers l'interlocuteur.
- Il aura habituellement de la difficulté à localiser les sons et les voix à partir de l'audition seulement.
- L'enfant atteint d'une perte auditive unilatérale a plus de difficultés à comprendre le langage parlé dans un milieu bruyant ou réverbérant, surtout si sa bonne oreille est tournée vers le rétroprojecteur ou une autre source de bruit et si l'oreille la plus faible est tendue vers l'enseignant.
- Il a de la difficulté à détecter ou à comprendre les sons de faible intensité avec son oreille la plus faible, surtout dans une discussion de groupe.

### Répercussions sociales possibles

- L'enfant peut être accusé d'avoir une audition sélective parce qu'il ne comprend pas le langage parlé de la même façon dans un milieu tranquille et dans un milieu bruyant.
- Des problèmes sociaux peuvent survenir si l'enfant a de la difficulté à comprendre ce qui se dit dans un contexte d'apprentissage coopératif bruyant ou pendant les récréations.
- L'enfant peut mal interpréter les conversations de ses pairs et se sentir ostracisé ou ridiculisé.
- Il peut être plus fatigué en classe que ses camarades à cause du plus grand effort qu'il doit fournir pour écouter si la classe est bruyante ou si l'acoustique est mauvaise.
- Il peut sembler inattentif, distrait ou frustré et manifester parfois des problèmes comportementaux ou sociaux.

### Mesures d'adaptation et services pédagogiques possibles

- Il faut permettre à l'enfant de changer de place pour qu'il puisse tendre sa bonne oreille vers l'interlocuteur principal.
- L'élève est 10 fois plus à risque d'éprouver des difficultés d'éducation que les enfants qui entendent normalement, et du tiers à la moitié des élèves ayant une perte auditive unilatérale ont des troubles d'apprentissage importants.
- L'enfant a souvent de la difficulté à apprendre les associations sons-lettres dans les environnements typiquement bruyants des classes de maternelle et de 1<sup>re</sup> année.
- Une surveillance pédagogique et audiolinguistique est justifiée.
- La formation du personnel enseignant en milieu du travail est avantageuse.
- En général, l'enfant bénéficiera de l'utilisation d'un système MF personnel à faible gain ou de faible puissance ou d'un système d'amplification à champ libre ou MF en classe, surtout pendant les années primaires.
- Selon la perte auditive, l'enfant peut bénéficier d'un appareil auditif pour l'oreille affectée.

## PERTE AUDITIVE SUR LES FRÉQUENCES MOYENNES OU PERTE AUDITIVE EN PENTE INVERSÉE

### Répercussions possibles sur la compréhension du langage et de la parole

- L'enfant « entend » toujours le langage parlé, mais il a de la difficulté à comprendre le message dans certaines situations.
- Il peut avoir de la difficulté à comprendre le langage parlé à voix basse ou à distance, par exemple lorsqu'un élève parle doucement de l'autre côté de la salle de classe.
- L'enfant qui a une configuration audiométrique en forme de « U » ou ascendante aura plus de difficultés à comprendre le langage parlé dans un milieu bruyant ou s'il y a de la réverbération, comme dans une salle de classe typique.
- Avec une perte auditive de 25 à 40 dB sur les fréquences basses et moyennes, l'enfant peut ne pas saisir environ 30 % des renseignements transmis par la parole s'il n'utilise pas de système d'amplification; il peut ne pas toujours entendre certaines consonnes et certaines voyelles, surtout s'il y a des bruits de fond.
- La production de ces sons peut être affectée.

### Répercussions sociales possibles

- L'enfant peut être accusé d'avoir une audition sélective ou « d'entendre quand il le veut » parce qu'il ne comprend pas le langage parlé de la même façon dans un milieu tranquille et dans un milieu bruyant.
- Des problèmes sociaux peuvent survenir si l'enfant a de la difficulté à comprendre ce qui se dit dans un contexte d'apprentissage coopératif bruyant, pendant la période du dîner ou pendant les récréations.
- L'enfant peut mal interpréter les conversations de ses pairs et penser que les autres parlent de lui.
- Il peut être plus fatigué en classe que ses camarades à cause du plus grand effort qu'il doit fournir pour écouter.
- Il peut sembler inattentif, distrait ou frustré.

### Mesures d'adaptation et services pédagogiques possibles

- Il est important que l'enfant utilise des appareils auditifs personnels, mais ceux-ci doivent être adaptés exactement à sa perte auditive.
- L'enfant bénéficiera probablement d'un système d'amplification à champ libre ou MF, d'un système MF personnel ou d'un dispositif d'aide à l'écoute en classe.
- L'élève risque de faire face à des difficultés d'éducation.
- Il peut avoir de la difficulté à apprendre les associations sons-lettres dans les classes de maternelle et de 1<sup>re</sup> année.
- Selon le degré et la configuration de la perte, l'enfant peut connaître un retard dans le développement du langage et de troubles articulaires.
- Une surveillance pédagogique ainsi que la formation des enseignants en milieu de travail sont justifiées.
- Une évaluation annuelle de l'audition pour surveiller la progression de la perte auditive est importante.

Karen Anderson et Noel Matkin, *Relationship of Degree of Long-Term Hearing Loss to Psychosocial Impact and Educational Needs*, 1991. Révisé en 2007 grâce aux données du serveur de liste de l'Educational Audiology Association. Reproduction autorisée. [traduction]

## PERTE AUDITIVE SUR LES HAUTES FRÉQUENCES

Répercussions possibles sur la compréhension du langage et de la parole	Répercussions sociales possibles	Mesures d'adaptation et services pédagogiques possibles
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ L'enfant « entend », mais il peut perdre des fragments importants du langage parlé.</li> <li>■ Même une perte auditive de 26 à 40 dB sur les hautes fréquences peut faire perdre à l'enfant de 20 à 30 % des renseignements essentiels transmis par la parole s'il n'utilise pas de système d'amplification.</li> <li>■ Il entend probablement les sons des consonnes /t/, /s/, /f/, /k/ et /ch/ de façon incohérente, surtout dans un environnement bruyant.</li> <li>■ L'enfant peut avoir de la difficulté à comprendre le langage parlé à voix basse ou à distance, par exemple lorsqu'un élève parle doucement de l'autre côté de la salle de classe, et il peut avoir beaucoup plus de difficultés à comprendre le langage parlé lorsqu'il y a de faibles bruits de fond ou de la réverbération.</li> <li>■ Un grand nombre de sons qui sont essentiels pour comprendre le langage parlé sont des sons aigus et de faible intensité, ce qui les rend difficiles à percevoir. L'enfant pourrait comprendre « paix », pour « pêche » et « peste », et « pas » pour « passe ». Les terminaisons des mots, les possessifs, les formes plurielles et les mots courts et non accentués sont difficiles à entendre et à comprendre.</li> <li>■ La production de la parole peut être affectée.</li> <li>■ L'utilisation d'un système d'amplification est souvent indiquée pour développer le langage à un rythme normal et faciliter l'apprentissage.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ L'enfant peut être accusé d'une audition sélective parce qu'il ne comprend pas le langage parlé de la même façon dans un milieu tranquille et dans un milieu bruyant.</li> <li>■ Des problèmes sociaux peuvent survenir si l'enfant a de la difficulté à comprendre ce qui se dit dans un contexte d'apprentissage coopératif bruyant, pendant la période du dîner ou pendant les récréations.</li> <li>■ L'enfant peut mal interpréter les conversations de ses pairs.</li> <li>■ Il peut être fatigué en classe à cause du grand effort qu'il doit fournir pour écouter.</li> <li>■ Il peut sembler inattentif, distrait ou frustré.</li> <li>■ Son concept de soi peut en souffrir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ L'élève risque de faire face à des difficultés d'éducation.</li> <li>■ Selon l'âge de l'enfant au moment de la perte auditive, le degré et la configuration de la perte, l'enfant peut connaître un retard de développement du langage et de la syntaxe et des troubles articulatoires.</li> <li>■ Il peut avoir de la difficulté à apprendre certaines associations sons-lettres dans les classes de maternelle et de 1<sup>re</sup> année.</li> <li>■ Il est proposé de faire une évaluation précoce des habiletés en matière de parole et de langage.</li> <li>■ Une surveillance pédagogique ainsi que la formation des enseignants en milieu de travail sont justifiées.</li> <li>■ L'enfant bénéficiera habituellement d'appareils auditifs personnels et de l'utilisation en classe d'un système d'amplification à champ libre ou d'un système MF personnel.</li> <li>■ Il est essentiel de protéger les oreilles dans des situations bruyantes pour éviter des dommages à la structure de l'oreille interne et la progression de la perte auditive.</li> </ul>



## PERTE AUDITIVE INTERMITTENTE

Répercussions possibles sur la compréhension du langage et de la parole	Répercussions sociales possibles	Mesures d'adaptation et services pédagogiques possibles
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Il faut s'inquiéter particulièrement d'un enfant qui a subi des pertes auditives intermittentes au cours de plusieurs mois pendant la petite enfance (nombreux épisodes de trois mois ou plus caractérisés par la présence de liquide dans l'oreille).</li> <li>■ On peut comparer l'audition d'un enfant atteint d'une perte auditive d'environ 20 dB à ce qu'on peut entendre si on se bouche les oreilles avec les index.</li> <li>■ Une telle perte ou une perte plus grave correspond habituellement à l'effet provoqué par du liquide ou une infection derrière le tympan.</li> <li>■ L'enfant « entend », mais il perd des fragments de ce qui est dit. Le degré de difficulté éprouvée à l'école dépendra du niveau de bruit dans la salle de classe, de la distance de l'enseignant et du niveau de la perte auditive à ce moment-là.</li> <li>■ Avec une perte de 30 dB, l'enfant peut ne pas saisir de 25 à 40 % des signaux de la parole. Si la perte est de 40 dB, il peut manquer 50 % des discussions en classe, surtout lorsque les voix sont faibles ou que le locuteur n'est pas dans le champ de vision.</li> <li>■ Souvent, l'enfant ne saisira pas les mots non accentués, les consonnes et les terminaisons de mots.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Si l'enfant est accusé d'« entendre quand il le veut », de « rêver » ou de « ne pas prêter attention », des obstacles commencent à se construire et ceux-ci ont des effets négatifs sur son estime de soi.</li> <li>■ L'enfant peut se sentir moins fort que les autres à cause de ses problèmes de compréhension en classe.</li> <li>■ Il a habituellement de la difficulté à reconnaître les changements de sa capacité d'audition. Avec une audition intermittente, l'enfant apprend à « ne pas faire attention » aux signaux de la parole.</li> <li>■ L'enfant est vu comme ayant davantage de problèmes de déficit de l'attention, d'insécurité, de distractibilité et d'estime de soi.</li> <li>■ L'enfant a tendance à ne pas participer et à se détourner lui-même des tâches scolaires; il est souvent immature sur le plan social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ L'impact se fait surtout sentir sur l'acquisition des habiletés précoces en lecture et sur la présence en classe.</li> <li>■ Le dépistage du retard du langage est proposé à partir d'un jeune âge.</li> <li>■ Il faut une surveillance permanente de la perte auditive à l'école, des échanges entre le parent et l'enseignant sur les problèmes d'écoute et une prise en charge médicale rigoureuse.</li> <li>■ L'enfant bénéficiera d'un système d'amplification à champ libre ou MF ou d'un dispositif d'aide à l'écoute en classe.</li> <li>■ Il peut être nécessaire de porter attention au développement de la parole, à la lecture, à l'estime de soi ou aux habiletés à écouter.</li> <li>■ La formation du personnel enseignant en milieu de travail est avantageuse.</li> </ul>

Karen Anderson et Noel Matkin, *Relationship of Degree of Long-Term Hearing Loss to Psychosocial Impact and Educational Needs*, 1991. Révisé en 2007 grâce aux données du serveur de liste de l'Educational Audiology Association. Reproduction autorisée. [traduction]



## Annexe B

### Illustration de la perte auditive

La figure ci-dessous montre les difficultés qu'un élève peut avoir si les parties des mots à plus hautes fréquences sont inaudibles en raison d'une perte auditive ou d'une mauvaise acoustique.

Figure 22

#### **Bribes de mots manquantes**

---

Il ét une fois  
une ouris de la vi qui all vit une ouris de la ampa.  
La ouris de la ampa vit dans un amp.  
È ét ontent de voi on mi de la vi.  
Les deux ouris ont ouru dans le amp et jou ju à midi.

---

Source : Supporting Success for Children with Hearing Loss, « Classroom Acoustics—Impact on Listening and Learning », *Supporting Success for Children with Hearing Loss*, 2016 [consulté le 9 décembre 2019]. Disponible : <https://successforkidswithhearingloss.com/for-professionals/classroom-acoustics-impact-on-listening-and-learning/>. Reproduction autorisée. [traduction]

#### Traduction :

Il était une fois une souris de la ville qui est allée rendre visite à une souris de la campagne.  
La souris de la campagne vivait dans un champ.  
Elle était contente de voir son amie de la ville.  
Les deux souris ont couru dans le champ et joué jusqu'à midi.



## Annexe C

### Systèmes audio MF sans fil

#### **Il y a un système MF dans ma classe.**

##### **Qu'est-ce que c'est et à quoi ça sert?**

- Le système MF est un dispositif spécial qui utilise des signaux radio pour envoyer un son sur une certaine distance depuis un microphone utilisé par une source sonore jusqu'à un auditeur utilisant un récepteur branché soit sur ses appareils auditifs, soit sur un type quelconque de casque ou d'écouteurs.
- Ce dispositif est utile pour réduire les effets négatifs du bruit de fond, de la perte d'intensité sonore et du manque de clarté causé par la distance et la réverbération.
- Il est utilisé pour aider les élèves de votre classe à entendre afin qu'ils puissent apprendre. N'oubliez pas que si les élèves ne vous entendent pas clairement, ils ne peuvent pas apprendre.
- Vous devriez pouvoir trouver plus d'informations sur le système MF et les raisons pour lesquelles il est nécessaire pour les élèves de votre classe dans la trousse de documents d'accompagnement et le rapport qui ont été envoyés à votre école. Si vous n'avez pas vu ces informations, veuillez communiquer avec l'orthopédagogue ou l'audiologiste.

##### **Dois-je quand même utiliser le système MF si j'ai une voix forte?**

- Quel que soit le volume de votre voix, lorsque vous vous déplacez, la distance entre vous et l'élève change et, par conséquent, votre voix change ou varie en volume et en clarté en fonction de la distance si vous n'utilisez pas un système MF.
- Le volume de votre voix change pour l'auditeur selon que vous êtes face à lui ou non.
- Le changement constant de volume sonore est très difficile pour une personne malentendante, et les appareils auditifs ne permettent pas de maintenir le volume de votre voix constant ou de toujours le maintenir à un niveau confortable ou même audible.
- Le microphone du système MF reste à une distance constante de votre bouche et maintient donc le volume de votre voix à un niveau assez constant pour les appareils auditifs, ce qui permet de maintenir votre voix à un volume constant et confortable pour l'élève ayant une perte auditive.

##### **Que dois-je savoir à propos des microphones?**

- La plupart des microphones (micros-boutonniers et microphones intégrés dans un émetteur) doivent être placés à une distance de six à huit pouces de votre bouche (voir les instructions détaillées fournies avec votre système).
- Les microperches offrent généralement une qualité sonore meilleure et plus constante que les micros accrochés à votre chemise ou portés autour du cou, car ils bougent avec votre tête et restent près de votre bouche.

- Le microphone captera votre voix et tout autre son à proximité, donc si votre microphone se balance et tape sur quelque chose ou frotte sur vos vêtements, il fera beaucoup de bruits distrayants et irritants.
- Les microphones sont délicats et s'ils tombent sur une surface dure, ils se brisent généralement.
- Si le vent souffle sur le microphone, il sera généralement perçu comme des « bruits parasites forts ».
- Il est important de maintenir le cordon qui relie le microphone et l'appareil en bon état et de s'assurer qu'il n'est pas emmêlé ou noué.
- Dans de nombreux systèmes MF, l'antenne de l'émetteur est intégrée soit dans le cordon du microphone, soit dans le cordon que vous portez autour du cou.
- Il existe différents styles de microphones pour différents appareils.
- Les besoins particuliers de l'enfant dictent parfois le choix du microphone à utiliser, mais d'autres fois, il y a des choix. Si vous préférez essayer un style de microphone différent, veuillez communiquer avec l'audiologiste pour discuter des options disponibles pour l'appareil dont vous disposez qui optimiseront la performance de l'élève.

### **Que dois-je faire s'il y a un problème avec le système MF?**

- Vous devez tout d'abord effectuer une vérification de base du système (c'est le temps de procéder par déduction).
  - Assurez-vous que l'émetteur et le récepteur du système MF sont tous deux allumés.
  - Assurez-vous que le microphone du système MF est branché (s'il est séparé) et allumé s'il est muni d'un interrupteur (c.-à-d. qu'il n'est pas en sourdine).
  - Assurez-vous que les appareils auditifs sont allumés.
  - Remplacez les piles des appareils auditifs. Elles pourraient être trop faibles pour faire fonctionner les appareils et le système MF.
  - Vérifiez que les sabots d'entrée audio directe du système MF sont correctement fixés aux appareils auditifs et que les points de contact sont propres et en bon état.
  - Vérifiez que l'embout auriculaire de l'appareil auditif n'est pas obstrué par du cérumen et qu'il n'y a pas de condensation ou de gouttelettes d'eau dans le tube de l'embout.
  - Consultez le guide de dépannage dans les instructions qui accompagnent le système MF.
- Si le système ne fonctionne toujours pas, rechargez-le et assurez-vous que vous pouvez voir les voyants de charge indiquant que le chargeur fonctionne.
- Ensuite, vous voudrez peut-être communiquer avec votre orthopédagogue ou votre auxiliaire d'enseignement pour vous aider à effectuer un dépannage complet, étape par étape, pour vérifier le système. (Les instructions de dépannage sont dans le manuel du système MF, qui a été fourni avec l'appareil ou qui se trouve sur le site Web du fabricant.)
- Si vous ne trouvez pas le problème ou si vous avez besoin d'aide, veuillez communiquer avec l'audiologiste pour obtenir une assistance téléphonique. La personne qui fait l'appel doit pouvoir décrire le problème et ce qui a été essayé et elle doit connaître le système MF. Souvent, le problème peut être résolu sans qu'il soit nécessaire de renvoyer le système MF.

- Si l'une des pièces est usée ou brisée, vous devez immédiatement en informer l'audiologiste afin que des pièces de rechange puissent être commandées (il faut parfois attendre plusieurs semaines pour les pièces).
- Il importe de signaler que la mention « ne fonctionne pas » n'est pas utile. Plus vous pouvez fournir de détails, plus il est facile pour l'audiologiste de comprendre le problème, de le trouver et de trouver une solution.
  - Qu'est-ce qui ne fonctionne pas?
  - Qu'avez-vous essayé?
  - À quel moment le problème a-t-il commencé?
  - À quel moment le système ne fonctionne-t-il pas (toujours, vers la fin de la journée, etc.)?
  - Où le problème se produit-il (partout ou seulement à certains endroits)?
  - Est-ce que quelque chose est arrivé à une partie du système MF? A-t-on laissé tomber quelque chose?

### **Ressources du site Web**

De nombreux fabricants de systèmes MF disposent désormais de sites Web contenant des formations utiles et des informations de dépannage se rapportant à bon nombre de leurs systèmes. Si vous effectuez une recherche sur le site du fabricant, vous trouverez probablement des ressources destinées aux écoles et aux enseignants ainsi qu'aux utilisateurs de systèmes MF.

*Veillez utiliser le système MF régulièrement et apprendre à le connaître. Votre élève mérite d'entendre ce que vous dites.*





## Annexe D

### Compétences phonologiques

La compétence phonologique évolue selon une progression prévisible et sert de base à l'enchaînement des tâches d'enseignement, allant des plus faciles aux plus difficiles.

Les conditions préalables à la conscience phonologique sont la capacité d'écoute de base, l'acquisition d'un vocabulaire de plusieurs milliers de mots, la capacité à imiter et à produire des structures de phrases de base et l'utilisation du langage pour exprimer des besoins, réagir aux autres, commenter des expériences et comprendre les intentions des autres.

Les compétences phonologiques, de la plus élémentaire à la plus avancée, et les âges auxquels 80 à 90 % des élèves acquièrent chacune de ces compétences sont indiqués dans le tableau ci dessous.

Âge	Domaine de compétence	Exemple de tâche
4	Imitation fondée sur un apprentissage par cœur et plaisir de la rime et de l'allitération	<b>bijou, caillou, chou</b> « Combien sont ces six cent six saucissons-ci? »
	Reconnaissance des rimes et exclusion de mots	Quels sont les deux mots qui riment? <b>escalier, fer, palier</b>
5	Reconnaissance des changements phonémiques dans les mots	« Dodo l'enfant do. L'enfant dormira bien vite. »
	Battre des mains, compter des syllabes	<b>loup</b> (1 syllabe) <b>sapin</b> (2 syllabes) <b>pain</b> (1 syllabe) <b>automobile</b> (4 syllabes)
	Distinguer et mémoriser des phonèmes distincts dans une série	Montrez des enchaînements de phonèmes simples à l'aide de blocs de couleur : /s/ /s/ /f/; /z/ /sh/ /z/.
5,5	Mélange du début et de la rime	« Quel est le mot? » <b>ch-at</b> <b>ca-nard</b> <b>es-poir</b>
	Produire une rime	Donnez-moi un mot qui rime avec foulard ( <b>dollar</b> )
	Faire correspondre les sons initiaux, isoler un son initial	Dites le premier son dans <i>ride</i> (/r/), dans <i>soccer</i> (/s/) et dans <i>local</i> (/l/).
6	Suppression de mots composés	Dites <i>bonjour</i> . Dites-le de nouveau, mais sans dire <i>bon</i> . ( <b>jour</b> )
	Suppression de syllabes	Dites <i>parchemin</i> . Dites-le de nouveau, mais sans dire <i>par</i> . ( <b>chemin</b> )
	Mélange de deux et trois phonèmes	/z/ /o/ ( <b>zoo</b> ) /ʃ/ /o/ /z/ ( <b>chose</b> ) /ʀ/ /u/ /ʒ/ ( <b>rouge</b> )
	Segmentation phonémique des mots qui ont des syllabes simples avec deux ou trois phonèmes (pas de mélange)	Dites le mot en déplaçant une puce pour chaque son. ch-at m-è-ne l-è-ve
	Segmentation phonémique des mots qui ont jusqu'à trois ou quatre phonèmes (inclure les mélanges).	Dites le mot lentement tout en marquant le rythme. l-en-te ch-ai-se c-l-ou-é
6,5	Substitution de phonèmes pour construire de nouveaux mots ayant des syllabes simples (pas de mélanges)	Changez le /ʒ/ dans <i>cage</i> à /n/. Changez le /a/ dans <i>cane</i> à /o/.

Âge	Domaine de compétence	Exemple de tâche
7	Suppression de sons (en position initiale et finale)	Dites <i>cri</i> . Dites-le de nouveau, mais sans le son /k/. Dites <i>sèche</i> . Dites-le de nouveau, mais sans le son /ʃ/.
8	Suppression de sons (en position initiale, inclure les mélanges)	Dites <i>préside</i> . Dites-le de nouveau, mais sans le son /p/.
9	Suppression de sons (en position médiane et finale du mélange)	Dites <i>sport</i> . Dites-le de nouveau, mais sans le son /p/. Dites <i>saute</i> . Dites-le de nouveau, mais sans le son /t/.

Source : Louisa Moats et Carol Tolman, *Language Essentials for Teachers of Reading and Spelling (LETRS): The Speech Sounds of English: Phonetics, Phonology, and Phoneme Awareness* (Module 2), 2<sup>e</sup> éd., Voyager Sopris Learning, 2009. Adaptation autorisée de l'extrait.

## Annexe E

### Hiérarchie des questions

#### Hiérarchie des questions

##### Niveau I

Trouvez-en un  
comme celui-ci.

Montrez-moi ce que  
vous avez entendu.

Montrez-moi ce que  
vous avez touché.

Qu'avez-vous  
entendu?

Qu'avez-vous  
touché?

Qu'est-ce que c'est?

Dites (signez) ceci :  
\_\_\_\_\_.

Qu'avez-vous vu?

Montrez-moi ce que  
vous avez vu.

##### Niveau II

Trouvez-en un qui  
peut \_\_\_\_\_.

Que se passe-t-il?

Quelles choses  
\_\_\_\_\_?

Qui? Quoi? Où?

Finissez cela \_\_\_\_\_.

Dites-moi son  
\_\_\_\_\_.

Trouvez celui qui est  
\_\_\_\_\_ et \_\_\_\_\_.

En quoi sont-ils  
**différents**?

Nommez quelque  
chose qui est \_\_\_\_\_.

##### Niveau III

Trouvez-en un que  
vous pouvez utiliser  
avec ceci.

Que se passera-t-il  
ensuite?

Que pourrait-il dire  
(signer)?

Faites ceci, et ensuite  
ceci.

Faites-en des \_\_\_\_\_.

Dites-moi comment.

Quelle même chose  
leur est arrivée?

Racontez cette  
histoire.

En quoi sont-ils  
**semblables**?

Pouvez-vous penser  
à quelque chose  
d'autre qui est  
\_\_\_\_\_?

Trouvez les choses  
qui **ne** sont **pas**  
\_\_\_\_\_.

Nommez quelque  
chose qui peut, mais  
qui **n'est pas** \_\_\_\_\_.

Nommez quelque  
chose qui **n'est pas**  
\_\_\_\_\_.

Qu'est-ce qu'un  
\_\_\_\_\_?

Dites ceci : \_\_\_\_\_.

##### Niveau IV

Où \_\_\_\_\_?

Que se passera-t-il si  
\_\_\_\_\_?

Pourquoi \_\_\_\_\_?

Pourquoi cela ne  
serait-il pas \_\_\_\_\_?

Pourquoi cela  
serait-il \_\_\_\_\_?

Qu'est-ce qui l'a  
causé?

Que pourriez-vous  
faire?

Que pourrait-elle  
faire?

Que pourrions-nous  
utiliser pour \_\_\_\_\_?

Pourquoi devrions-  
nous utiliser cela?

Pourquoi est-ce que  
\_\_\_\_\_ est fait de  
cela?

Comment pouvons-  
nous le dire \_\_\_\_\_?

Pourquoi cela est-il  
appelé \_\_\_\_\_?

Pourquoi ne  
pouvons-nous pas  
\_\_\_\_\_?

## **Hierarchie des questions**

### **Niveau I : Perception de l'adéquation (le moins de distance perceptuelle ou linguistique)\***

Signaler des informations essentielles et y répondre.

Exemples :

- Qu'est-ce que c'est?
- Quelles sont les choses que vous voyez sur la table?
- J'aimerais en avoir un.
- Passez-moi le \_\_\_\_\_ s'il vous plait.

### **Niveau II : Analyse sélective de la perception**

Signaler des indices délimités et moins essentiels et y répondre.

Exemples :

- Il nous faut maintenant un bol pour mélanger ces choses.
- Quelle est la forme du bol?
- Oh! Regardez comme ils s'étendent!
- Pensons à d'autres choses que nous pouvons faire cuire au four.

### **Niveau III : Réorganisation de la perception**

Utiliser le langage pour restructurer les entrées perceptuelles et inhiber les réponses prédisposantes.

Exemples :

- Dites-moi ce que nous avons mis dans le bol avant d'ajouter les œufs.
- Montrez-moi la partie de l'œuf qu'on ne mange pas.

### **Niveau IV : Raisonnement sur la perception (le plus de distance perceptuelle ou linguistique)**

Utiliser le langage pour prévoir, réfléchir et intégrer des idées et des relations.

Exemples :

- Pourquoi ne mangeons-nous pas cette partie?
- Qu'arrivera-t-il aux biscuits lorsque nous les mettrons au four?
- Nous devons utiliser une poignée pour ne pas nous brûler les mains.

\*Perceptuelle = documents à la disposition de l'enfant; linguistique = formulations verbales ou signées de l'enseignant.

## Annexe F

### Taxonomie de Bloom révisée

La taxonomie de Bloom a été créée par Benjamin Bloom et d'autres dans les années 1950 pour montrer les différents types d'apprentissages, et elle est depuis utilisée comme outil de planification des cours. En 2000, Lorin Anderson et David Krathwol l'ont révisée, en inversant l'ordre des deux processus cognitifs les plus élevés et en ajoutant le métacognitif aux dimensions de la connaissance.

#### Dimensions de la connaissance

Dans la taxonomie révisée, les types de connaissances ci-dessous recourent les processus cognitifs :

- Les connaissances **factuelles** désignent ce qu'il faut savoir pour comprendre un sujet et résoudre des problèmes dans ce domaine.
- Les connaissances **conceptuelles** consistent à connaître les interdépendances entre les éléments d'une structure plus large et la façon dont ils fonctionnent ensemble.
- Les connaissances **procédurales** sont le fait de savoir comment faire quelque chose, découvrir quelque chose ou se renseigner sur quelque chose, c'est-à-dire comment utiliser des compétences et des méthodes.
- Les connaissances **métacognitives** sont la connaissance et la compréhension de sa propre pensée et de la pensée en général.

#### Processus cognitifs

Le tableau ci-dessous présente les six niveaux de processus cognitifs de la taxonomie révisée, ainsi que les verbes associés, les questions de départ et des exemples de la façon de démontrer l'apprentissage à ce niveau.

## Taxonomie de Bloom révisée

Processus cognitif	Verbes	Questions de départ ou d'amorce	Exemples de l'apprentissage démontré
<p><b>Mémoriser</b> Reconnaître ou se rappeler des connaissances, des idées ou des informations provenant de la mémoire.</p>	<p>arranger, mettre en signet, copier, définir, décrire, détailler, dessiner, dupliquer, trouver, mettre en évidence, déterminer, indiquer, inventorier, étiqueter, énumérer, localiser, faire correspondre, mémoriser, nommer, donner un aperçu, choisir, pointer, prononcer, citer, se rappeler, réciter, reconnaître, consigner, relater, répéter, reproduire, reformuler, récupérer, rechercher, sélectionner, énoncer, souligner</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ De quoi vous souvenez-vous au sujet de ____?</li> <li>■ Comment définiriez-vous ____?</li> <li>■ Comment feriez-vous pour déterminer ____?</li> <li>■ Comment feriez-vous pour reconnaître ____?</li> <li>■ Que choisiriez-vous ____?</li> <li>■ Décrivez ce qui se passe lorsque ____.</li> <li>■ Comment est ou sont ____?</li> <li>■ Où est ou sont ____?</li> <li>■ Lequel est ____?</li> <li>■ Qui était ____?</li> <li>■ Pourquoi ____?</li> <li>■ Qu'est-ce que ____?</li> <li>■ Quand ____?</li> <li>■ Comment donneriez-vous un aperçu de ____?</li> <li>■ Énumérez ____ par ordre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Étiqueter les parties du cerveau.</li> <li>■ Donner un aperçu des étapes de la méthode scientifique.</li> <li>■ Énumérer les étapes à suivre pour faire un gâteau.</li> <li>■ Réciter la devise d'un club.</li> </ul>
<p><b>Comprendre</b> Tirer du sens de différents types de messages.</p>	<p>annoter, clarifier, classer, commenter, comparer, confirmer, contraster, convertir, catégoriser, déchiffrer, défendre, désigner, différencier, mettre en équation, estimer, exprimer, étendre, extrapoler, généraliser, donner des exemples, grouper, illustrer, déduire, interpréter, assimiler, ordonner, paraphraser, prédire, réordonner, reformuler, réécrire, trier, spécifier, substituer, résumer, raconter, traduire</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Comment compareriez-vous ____? Comment mettriez-vous en contraste? ____?</li> <li>■ Comment pourriez-vous clarifier le sens ____?</li> <li>■ Comment feriez-vous pour différencier ____?</li> <li>■ Comment généraliseriez-vous ____?</li> <li>■ Comment exprimeriez-vous ____?</li> <li>■ Que pouvez-vous déduire de ____?</li> <li>■ Qu'avez-vous observé ____?</li> <li>■ Élaborez sur ____.</li> <li>■ Que se passerait-il si ____?</li> <li>■ Quelle est l'idée principale de ____?</li> <li>■ Que pouvez-vous dire au sujet de ____?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Défendre une position sur le gouvernement représentatif.</li> <li>■ Donner un exemple d'un adverbe.</li> <li>■ Préciser le rôle du président dans le groupe de travail.</li> </ul>

Processus cognitif	Verbes	Questions de départ ou d'amorce	Exemples de l'apprentissage démontré
<p><b>Appliquer</b> Utiliser ses connaissances ou ses compétences dans de nouvelles situations pour résoudre des problèmes, répondre à des questions ou effectuer d'autres tâches.</p>	<p>passer à l'acte, ajouter, attribuer, modifier, appliquer, calculer, changer, choisir, terminer, calculer, conduire, coordonner, démontrer, déterminer, diriger, découvrir, diviser, dramatiser, dessiner, employer, exécuter, formuler, rassembler, représenter graphiquement, fabriquer, manier, modéliser, multiplier, opérer, organiser, exécuter, présenter, fournir, recompter, rapporter, programmer, montrer, esquisser, soustraire, employer, utiliser</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Quelles mesures prendriez-vous pour effectuer ____?</li> <li>■ Comment élaboreriez-vous ____ pour présenter ____?</li> <li>■ Quel autre moyen pourriez-vous choisir pour ____?</li> <li>■ Quel serait le résultat si ____?</li> <li>■ Comment feriez-vous pour démontrer ____?</li> <li>■ Comment présenteriez-vous ____?</li> <li>■ Que feriez-vous pour changer ou modifier ____?</li> <li>■ Comment pourriez-vous élaborer ____?</li> <li>■ Pourquoi ____ fonctionne-t-il?</li> <li>■ Comment changeriez-vous ____ pour ____?</li> <li>■ Quels exemples pouvez-vous trouver qui ____?</li> <li>■ Comment feriez-vous pour résoudre ____?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Démontrer la bonne technique utilisée pour faire un test des six sons de Ling.</li> <li>■ Faire une représentation graphique des résultats d'un sondage.</li> <li>■ Modifier une façon de procéder pour quelqu'un qui est aux prises avec une incapacité.</li> </ul>
<p><b>Analyser</b> Décomposer les connaissances en parties, puis montrer et expliquer les relations entre les parties.</p>	<p>analyser, évaluer, associer, attribuer, décomposer, catégoriser, classer, corrélér, critiquer, déconstruire, déduire, discerner, schématiser, discriminer, disséquer, distinguer, élire, établir, expérimenter, expliquer, exposer, illustrer, inspecter, enquêter, construire des arbres conceptuels, écraser, profiler, questionner, réfuter, examiner, séparer, simplifier, subdiviser, résumer, tester</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Comment pouvez-vous classer ____ en fonction de ____?</li> <li>■ Comment pouvez-vous comparer les différentes parties ____?</li> <li>■ Quelle explication avez-vous pour ____?</li> <li>■ Comment ____ est-il lié à ____?</li> <li>■ Discutez des avantages et des désavantages de ____.</li> <li>■ Que pouvez-vous déduire de ____?</li> <li>■ Quelles idées valident ____?</li> <li>■ Que pouvez-vous dire sur ____?</li> <li>■ Quel est le problème de ____?</li> <li>■ Pourquoi pensez-vous que ____?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Expliquer les conséquences d'un changement d'horaire.</li> <li>■ Déterminer les besoins des camarades de classe lors de l'organisation d'une activité.</li> <li>■ Distinguer les comportements éthiques des comportements non éthiques.</li> </ul>

Processus cognitif	Verbes	Questions de départ ou d'amorce	Exemples de l'apprentissage démontré
<p><b>Évaluer</b> Juger ou évaluer la valeur des idées, des documents et des méthodes pour un objectif donné.</p>	<p>argumenter, estimer, attaquer, défendre, comparer et contraster, conclure, critiquer, débattre, décider, déduire, défendre, diagnostiquer, éditorialiser, évaluer, prévoir, noter, améliorer, juger, justifier, mesurer, prescrire, hiérarchiser, prouver, classer, coter, recommander, résoudre, examiner, réviser, marquer, sélectionner, régler, soutenir, valider, valoriser, vérifier, pondérer</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Quels critères utiliseriez-vous pour estimer ____?</li> <li>■ Quelles données ont été utilisées pour évaluer ____?</li> <li>■ Quel choix auriez-vous fait concernant ____?</li> <li>■ Quel est le plus important ____?</li> <li>■ Que suggèreriez-vous ____?</li> <li>■ Comment noteriez-vous ____?</li> <li>■ Quelle est votre opinion concernant ____?</li> <li>■ Comment pourriez-vous vérifier ____?</li> <li>■ Quelles informations utiliseriez-vous pour hiérarchiser ____?</li> <li>■ Classez l'importance ____.</li> <li>■ Déterminez la valeur de ____.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Appuyer la valeur de la diversité dans une équipe de projet.</li> <li>■ Recommander une ligne de conduite.</li> <li>■ Classer la valeur des différentes dépenses.</li> </ul>
<p><b>Créer</b> Rassembler des éléments de connaissance pour former un nouvel ensemble et établir des liens applicables à une nouvelle situation.</p>	<p>animer, assembler, assimiler, bâtir, recueillir, composer, condenser, construire, créer, conserver, dériver, concevoir, développer, mettre au point, élaborer, étendre, formuler, générer, guider, émettre des hypothèses, intégrer, inventer, gérer, mélanger, modifier, provenir, organiser, planifier, préparer, produire, programmer, proposer, réarranger, reconstruire, réorganiser, réviser, retravailler, mettre en place, simuler, synthétiser, théoriser, transformer, écrire</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Quelle solution de rechange proposeriez-vous pour ____?</li> <li>■ Quels changements apporteriez-vous pour réviser ____?</li> <li>■ Comment expliqueriez-vous la raison ____?</li> <li>■ Comment élaboreriez-vous un plan pour ____?</li> <li>■ Que pourriez-vous inventer pour ____?</li> <li>■ Quels faits pouvez-vous recueillir ____?</li> <li>■ Comment représenteriez-vous ____?</li> <li>■ Mettez au point une façon de ____.</li> <li>■ Élaborez sur la raison ____.</li> <li>■ Comment feriez-vous pour améliorer ____?</li> <li>■ Générez des idées pour ____.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Mettre au point un plan pour aider les membres de la collectivité qui souffrent d'insécurité alimentaire.</li> <li>■ Concevoir un schéma directeur pour le laboratoire idéal.</li> <li>■ Rédiger un essai ou un poème.</li> <li>■ Construire un site Web.</li> </ul>



## Annexe G

### Cadre de résolution des problèmes

Déterminez le problème : \_\_\_\_\_

Élaborez des solutions possibles (volet de réflexion) :

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

Déterminez les avantages et les désavantages de chaque solution. Choisissez une solution et faites-en l'essai.

Cela a-t-il fonctionné?

\_\_\_\_\_ Oui? Parfait! Vous avez choisi une solution efficace.

\_\_\_\_\_ Non? Pouvez-vous déterminer la raison pour laquelle la solution n'a pas fonctionné? Choisissez une autre solution en tenant compte de ce qui n'a pas fonctionné la première fois.



## Annexe H

### Stratégies de littératie pour les élèves sourds ou malentendants

Cinq principales stratégies dans chaque domaine	Exemples précis
<b>Vocabulaire</b>	
Jeux de mots	Activités d'achèvement de phrases (textes à trous); listes de glossaires; sens multiples; synonymes; antonymes; mots racines; analogies; métaphores; création de catégories; utilisation de dictionnaires ou d'ouvrages de référence; correspondance; beaucoup de mise en pratique et d'utilisation de nouveaux mots; utilisation d'adjectifs et d'adverbes (écriture descriptive); dictionnaire analogique; expressions ou mots nouveaux en surbrillance ou en gras; mots en contexte; carnet de vocabulaire
Enseignement préalable	Discutez du vocabulaire avant, pendant et après la lecture; enseignez directement; faites le lien avec ce que les élèves savent déjà (connaissances préalables); répétez des mots dans différentes phrases; révisez; concentrez-vous sur les mots couramment utilisés pour un sujet traité en classe ou qui intéresse l'élève
Jeux	Jeux du style de Balderdash; <i>Bananagrams</i> ; <i>Scrabble</i> ; <i>Apples To Apples</i> ; activités de mise en scène utilisant le vocabulaire; cartes éclair; bingo fondé sur des familles de mots
Organisateurs graphiques	Cartes de mots; remue-méninges et vocabulaire du Web; cartes sémantiques et conceptuelles; comparaison et contraste avec un diagramme de Venn
Éléments visuels et images	Vocabulaire redéfini dans les propres mots des élèves avec une image ou un symbole pour une meilleure assimilation; exemples; grammaire des expressions faciales en ASL et le sens en anglais
<b>Techniques de conversation</b>	
Jeux de rôle	Conversation informelle; stratégies de réparation; contexte d'un bon communicateur; prise de tour; écoute active
Modélisation	Techniques d'enseignement direct; indices sur le sujet; réflexion sur la déclaration du locuteur; histoires sociales; poser des questions et y répondre à l'aide d'une liste de contrôle pragmatique; conversation avec les pairs sur bande vidéo
Techniques de questionnement et de conversation	Regarder des vidéos et en discuter; tableau Sais, Veux, Appris; les élèves doivent utiliser trois mots interrogatifs pour poursuivre la conversation; photo pour maintenir une conversation, poser des questions, apprendre une information particulière; groupes de conversation; messages vidéo de copains
Jeux	Jeux d'obstacles; <i>News Time</i> ; jeux de manipulation
Cartes éclair	Jeux de cartes Super Duper; utilisation du nouveau vocabulaire dans des phrases; cartes situationnelles avec bulles; cartes d'habiletés sociales; cartes de questions QQQOP; cartes d'images pour susciter des sujets de conversation
<b>Principe de l'alphabète</b>	
Stratégies textuelles	Lecture répétée quotidiennement à l'école et à la maison; enseignement direct; cibler des sons et les mettre en pratique avec la lecture; lecture dirigée; tâches avec papier et crayon; livres d'images
Éveil de la conscience phonémique	Associations lettres-mot; ritournelles fondées sur l'alphabet; feuilles de travail sur la phonétique; sons initiaux, médiaux et finaux; mise en pratique des six sons de Ling; techniques auditives-verbales; mise en pratique de la correspondance lettres-sons; cartes éclair; reconnaissance des voyelles et des consonnes
Jeux de lettres	Manipulation des lettres à l'intérieur des mots; syllabes; mots racines; alphabétiser; orthographier des mots réels et absurdes; tuiles de Scrabble magnétiques pour inventer des mots et se concentrer sur les sons; livres d'alphabet; faire correspondre des phonèmes à des symboles imprimés; cartes éclair
Familles de mots	Faire correspondre une liste de mots Dolch; tuiles de Scrabble avec familles de mots; construire des mots croisés; cartes éclair
Rimes	Chansons et musique; jeux; jumelage; cartes éclair; activités pratiques

Cinq principales stratégies dans chaque domaine	Exemples précis
<b>Maîtrise</b>	
Stratégies textuelles	Lire à haute voix ou dans l'air; lire et répondre à des questions de compréhension; conversation de club de lecture; théâtre du lecteur; connaissance des mots à la lecture; lecture en chœur; suivre le texte pendant la lecture; stratégie de viseur; se concentrer sur la ponctuation pendant la lecture; ajouter une expression faciale pour indiquer une question ou une déclaration
Éveil de la conscience phonologique	Modélisation; faire un enregistrement audio ou vidéo des élèves en train de lire et leur demander de faire une autocritique; jeu de rôle; décodage de mots multisyllabiques; préfixes ou suffixes; formes de regroupement des consonnes et des voyelles; mise en relation de familles de mots; mots qui riment; techniques d'appréhension directe du mot
Lecture répétitive	Mettre en évidence les mots non décodés avec précision et revenir en arrière pour discuter du contexte; lecture chronométrée; lecture dirigée
Enseignement préalable du vocabulaire	Listes de mots tirés du texte; transfert des listes de mots sur des fiches aux fins d'examen
Grouper de propositions	Explorer et parcourir; travailler la fluidité des phrases
<b>Compréhension</b>	
Techniques d'interrogation	Questions QQQOP; susciter des questions en regardant des images dans le texte; visualiser le cadre des cinq questions QQQOP pendant la lecture; relire; lire un passage à tour de rôle et répondre à deux questions QQQOP de l'auditeur; méthode SQ4R (survoler, questionner, relire, restructurer, réciter, réviser); questions de compréhension à titre de référence pendant la lecture; roue des questions; établir des rapports du texte à soi, d'un texte à l'autre et du texte au monde; stratégie consistant à observer ou à remarquer, à se poser des questions et à établir des liens avec sa vie
Prédiction	Cause et effet; exercices de visualisation; examen des rubriques; comparaison et mise en contraste; prédictions concernant les personnages, le problème, le décor, etc.
Idées principales	Organisateurs graphiques; instructions explicites; mettre le texte en évidence pour les preuves ou le but de l'auteur pour le passage; clarification
Résumé	Tableaux d'enchaînement; jeux; activités fondées sur des textes à trous; tenue d'un journal; jeu de rôle; opinions sur le passage; indices contextuels; redire; utiliser des images pour les indices; tâches avec papier et crayon
Enseignement préalable	Stratégies préalables à la lecture; établir un lien entre les informations et les connaissances préalables; mettre en évidence les mots clés; enseigner au préalable le vocabulaire inconnu; cartes éclair
<b>Écriture</b>	
Tenue d'un journal	Carte-guide images; liste de mots pouvant être utilisés pour une tâche d'écriture pour éviter que la recherche de mots freine la créativité; journal-dialogue; envoi quotidien de courriels aux élèves plus âgés en utilisant le même modèle qu'un journal de dialogue
Stratégies visuelles	Organisateurs graphiques pour comparer et mettre en contraste; dessiner des images avec du texte; regarder des photos pour générer du texte; mots sur bandes de papier, tuiles ou blocs pour jouer avec l'ordre des mots; toiles; image d'un sandwich ou d'un hamburger pour une phrase; cartes narratives
Modélisation	Remue-méninges; modélisation des questions et réponses; correction du message du matin; centre d'écriture; rédaction de notes pour le bureau, la porte de la salle de classe, les parents, etc.; audition avec support visuel pour la modélisation
Écriture à des fins diverses	Enchaînement d'histoires; création d'un livre sur soi-même; structure de l'histoire; différence entre l'écriture de fiction et l'écriture d'information; écriture de phrases à tour de rôle pour créer une histoire imaginative; écriture sous une forme qui les intéresse (p. ex., bandes dessinées); livre sur les actualités locales
Techniques de rédaction	Révision d'échantillons d'écriture ensemble; relecture à voix haute pour entendre les erreurs; dictionnaire analogique; concentration sur deux ou trois caractéristiques grammaticales pour la révision; révision de la liste de contrôle et des rubriques; revue de l'écriture, révision et autorévision; liste de mots de transition; conférence individuelle; recherche par l'élève des parties manquantes du discours ou de la grammaire à corriger

Source : Joanna E. Cannon, « Literacy Strategies for Deaf and Hard of Hearing Students—A Survey Study of Current Practices in British Columbia », *The Canadian Journal of Educators of the Deaf and Hard of Hearing*, vol. 4, no 1 (2013), p. 12-16. Reproduction autorisée. [traduction]

# Annexe I

## Lecture

Lecture = décoder **et** comprendre

### Pouvez-vous lire?

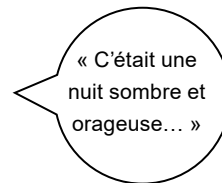
dactylion

1. Pouvez-vous prononcer ou signer ce mot?
2. Pouvez-vous comprendre ce mot?  
Montrez-moi que vous comprenez en :
  - a. utilisant le mot dans une phrase;
  - b. en faisant un dessin;
  - c. en faisant des gestes pour l'illustrer;
  - d. en m'en apportant un.

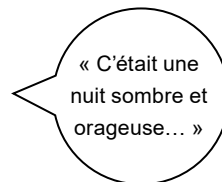
Si vous ne faites qu'une seule chose, vous ne faites que *décoder*.

Si vous faites deux choses, vous *comprenez*.

Si l'élève *ne fait que décoder* le texte à haute voix, vous avez une image incomplète.



En vérifiant que l'élève a bien compris ce qu'il a décodé, vous obtiendrez une image complète.





## Annexe J

### Embaucher un interprète ASL-anglais

---

#### Entrevue et sélection des interprètes

L'équipe d'intervention des conseillers pédagogiques du ministère de l'Éducation du Manitoba, de concert avec l'équipe scolaire et le professeur pour personnes sourdes et malentendantes peut aider les divisions scolaires à recruter des signeurs et des interprètes en proposant un outil de sélection qui évalue le niveau des compétences en matière d'interprétation. Cet outil peut également aider les administrateurs à réaliser des évaluations scolaires concernant les compétences en matière d'interprétation.

Le Ministère est conscient qu'il peut être difficile de recruter des interprètes pour les écoles du Manitoba, en particulier dans les régions rurales et isolées de la province. L'outil de sélection aide à choisir la meilleure option dans les situations difficiles.

Pour obtenir de plus amples informations, veuillez consulter le site Web de la Section des services de soutien aux sourds et aux malentendants du ministère de l'Éducation du Manitoba, à l'adresse [www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/sourds/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/sourds/index.html).

---

#### Qualification des interprètes

La qualification des interprètes ASL-anglais englobe ce qui suit :

- Obtention d'un diplôme d'un programme d'interprétation ASL-anglais;
- Membre actif à la fois de la Manitoba Association of Visual Language Interpreters (MAVLI) et de l'Association des interprètes de langage visuel du Canada (AILVC);
- Expérience de travail auprès des élèves sourds ou malentendants;
- Connaissance de base en matière de perte auditive et de ses effets sur le développement social, physique et psychologique des personnes sourdes ou malentendantes;
- Connaissance de base de l'acquisition et du développement du langage;
- Sensibilisation à la culture des Sourds en particulier et à la diversité culturelle en général, ainsi qu'à leur lien avec le développement des élèves et leur image de soi;
- Connaissance des ressources communautaires à la disposition des élèves et de leur famille;
- Capacité à établir et à maintenir des relations de travail efficaces et à travailler en collaboration avec les autres membres d'une équipe éducative;
- Fortes habiletés interpersonnelle et organisationnelle et aptitudes à communiquer;
- Engagement en faveur de l'apprentissage professionnel dans le domaine de l'interprétation;
- Connaissance des aspects fondamentaux du développement éducatif, physique, social et émotionnel des élèves;
- Connaissance des principes de base des pratiques pédagogiques, de la fonction des services de soutien et du rôle des interprètes au sein d'une équipe éducative.

- Des programmes d'interprétation ASL-anglais d'une durée de deux à quatre ans sont offerts à temps plein. Les cours d'ASL sont proposés en blocs de 40 heures plusieurs fois par an. Ils représentent les premiers pas vers l'admission à un programme d'interprétation ASL-anglais.
  - Le niveau de compétence des signeurs et des interprètes ASL-anglais a un effet important sur la proportion du programme d'études auquel l'élève sourd ou malentendant peut avoir accès. Pour engager le candidat le plus qualifié, les administrateurs exigent qu'il ait suivi un programme d'interprétation ASL-anglais.
  - Lorsque des interprètes qualifiés ne sont pas disponibles, les personnes qui parlent couramment l'ASL peuvent être engagées temporairement si elles ont réussi un examen reconnu, tel que celui du ministère de l'Éducation du Manitoba.
  - Le titre ou la classification des postes d'interprète qualifié ont tendance à varier d'une division scolaire à l'autre. Les normes professionnelles appuient le titre « interprète ASL-anglais ».
- 

Les interprètes suivent un code de déontologie qui leur impose une *conduite et un comportement* professionnels. Vous pouvez consulter le code de déontologie et les lignes directrices à l'adresse [www.avlic.ca/ethics-and-guidelines/french](http://www.avlic.ca/ethics-and-guidelines/french).





# GLOSSAIRE



## **Adaptation**

Changement apporté au processus d'enseignement, aux documents, aux devoirs ou aux produits des élèves pour les aider à atteindre les résultats d'apprentissage attendus.

## **Apprentissage incident de la langue**

Apprendre des mots et des structures linguistiques sans enseignement direct.

## **Audiogramme**

Graphique sur lequel sont représentées les réactions d'une personne au son. Il est utilisé pour enregistrer le son le plus doux qu'une personne peut détecter à différentes fréquences ou hauteurs tonales.

## **Audiologie**

Terme médical désignant l'étude et la mesure de l'audition et de la perte auditive.

## **Audiologiste**

Professionnel qualifié pour évaluer la perte auditive et recommander et adapter des systèmes d'amplification (p. ex., appareils auditifs, systèmes audio sans fil, implants cochléaires, implants ostéo-intégrés).

## **Audition bimodale**

Personne ayant un implant cochléaire dans une oreille utilise un appareil auditif dans l'autre oreille. L'appareil auditif fournit des informations à basse fréquence que l'implant cochléaire ne capte pas toujours.

## **Audition résiduelle**

Niveau d'audition utilisable. La plupart des personnes ayant une perte auditive n'ont pas de perte auditive totale.

## **Auxiliaire d'enseignement**

Personne engagée par l'école ou la division scolaire pour fournir un soutien aux enseignants et aux élèves. Cette personne est sous la supervision directe d'un enseignant ou d'un directeur d'école.

## **Bruit ambiant**

Bruit de fond qui entre en concurrence avec les principaux signaux de la parole (Colorado School for the Deaf and Blind).

## **Conception universelle**

Planifier la conception des structures et des produits dès le départ afin d'assurer la plus grande accessibilité à la plus grande variété de personnes, en utilisant comme cadre les sept principes directeurs suivants : l'équité, la souplesse, la simplicité, l'utilisation perceptible, la tolérance à l'erreur, le confort et l'espace approprié.

## **Connaissance métalinguistique**

Capacité à réfléchir sur la langue et à faire des commentaires à son sujet.

## **Conscience phonologique**

Capacité d'entendre et de manier la structure sonore du langage.

## **Conseiller pédagogique auprès des Sourds et malentendants et professeur pour personnes sourdes et malentendantes**

Enseignant ayant une formation spécialisée complémentaire relative à l'éducation des élèves sourds ou malentendants. Le conseiller pédagogique ou le professeur pour personnes sourdes et malentendantes soutient l'équipe scolaire dans les domaines de l'évaluation, de l'élaboration des plans éducatifs personnalisés, de la planification des programmes, des adaptations et modifications des programmes d'études et des stratégies particulières d'enseignement et d'apprentissage. Le conseiller pédagogique ou le professeur pour personnes sourdes et malentendantes apporte également son soutien en ce qui concerne les besoins d'amplification et les dispositifs spéciaux, les modifications de l'environnement visuel et auditif, le matériel correctif approprié et le renforcement de l'estime de soi, de l'autonomie et de l'identité de l'élève.

## **Conseiller pédagogique interprète**

Fournit un soutien à l'auxiliaire d'enseignement signeur ou à l'interprète ASL-anglais en fournissant une rétroaction directe, en modélisant l'interprétation, en effectuant des évaluations, en orientant l'équipe éducative et en offrant des possibilités d'apprentissage professionnel.

## **Domaines**

Domaines de développement précis qui pourraient être ciblés dans le plan éducatif personnalisé. Les exemples de domaines comprennent les suivants : communication, vie sociale, études, moteur, cognitif, autogestion, collectivité, formation professionnelle, et divertissements et loisirs.

## **Embout auriculaire**

Partie en plastique ou en vinyle d'un appareil auditif, qui est fabriquée sur mesure pour s'adapter à l'oreille externe.

## **Ergothérapeute (spécialiste)**

Professionnel qualifié pour aider les gens à améliorer leur capacité à effectuer des activités liées à leur vie quotidienne, telles que les soins personnels, le travail et les loisirs. L'ergothérapie a pour but de promouvoir et de maintenir la performance et la santé. L'ergothérapeute effectue une évaluation adaptée à l'élève, propose des adaptations et des modifications personnalisées de l'équipement de la classe et forme le personnel dans le but d'aider les élèves à participer le plus possible aux programmes et aux activités scolaires. Les ergothérapeutes travaillent souvent en collaboration avec les physiothérapeutes.

## **Évaluation**

Processus systématique de collecte d'informations sur ce qu'un élève sait, est capable de faire et apprend à faire.

## **Fonctionnement exécutif (FE)**

Ensemble complexe de capacités et d'habiletés qui fonctionnent ensemble pour réguler et diriger la pensée, le comportement et les émotions d'une personne afin qu'elle reste concentrée sur sa tâche et atteigne ses objectifs.

## **Implantation bilatérale**

Pose d'un implant cochléaire dans chaque oreille.

## **Interprète ASL-anglais**

Professionnel qui a suivi avec succès un programme d'interprétation ASL-anglais. Cette formation postsecondaire permet aux diplômés d'acquérir des connaissances relatives aux techniques d'interprétation, à la culture des Sourds et au code national de déontologie.

## **Langage**

Système de symboles de communication (p. ex., des mots) et les règles utilisées pour les manier.

## **Langage expressif**

Usage qu'une personne fait de la langue.

## **Langage gestuel américain (American Sign Language, ASL)**

Langage visuel-gestuel créé par des personnes sourdes et utilisé par les Américains et les Canadiens de tous âges qui sont sourds. L'ASL définit son expression par les formes et les mouvements des mains, les expressions faciales, les mouvements du corps, les relations spatiales et les mouvements de la bouche.

## **Langage réceptif**

Capacité d'une personne à comprendre le langage.

## **Littératie**

Dans le présent document, ce terme désigne la capacité à lire, à écrire, à communiquer et à comprendre (Education Oasis).

## **Malentendant**

Personne atteinte d'une perte auditive, mais qui n'a pas d'attachement culturel à la communauté des Sourds.

## **Méthode auditivo-orale**

Méthode pour apprendre aux élèves à parler en optimisant leur audition résiduelle grâce à l'utilisation d'appareils auditifs ou d'implants cochléaires. Les élèves utilisent toute capacité naturelle qu'ils pourraient avoir développée pour se servir des repères visuels (p. ex., lecture labiale).

## **Méthode auditivo-verbale**

Méthode pour apprendre aux élèves à développer le langage parlé, en mettant l'accent sur l'optimisation de leur audition résiduelle grâce à des appareils auditifs ou des implants cochléaires. La lecture labiale n'est pas mise en valeur ni enseignée. Des thérapeutes auditifs-verbaux qualifiés fournissent des services d'intervention précoce.

## **Modification**

Modifier le nombre ou le contenu des résultats d'apprentissage qu'un élève est censé atteindre dans le cadre du programme d'études provincial. Les modifications sont apportées par l'enseignant ou l'équipe scolaire de l'élève.

## **Morphèmes**

Parties significatives des mots (p. ex., les suffixes, les racines, les préfixes).

## **Morphologie**

Décrit les variations de forme des mots et les changements de sens des mots. L'ajout de /s/, par exemple, change un mot au pluriel (chats) ou un verbe à sa forme pronominale (s'appeler).

## **Orthophoniste**

Professionnel qui soutient l'équipe scolaire en apportant des connaissances et des compétences spécialisées concernant le développement de la communication et les difficultés de communication ainsi que leur impact sur le programme d'études et les résultats sociaux des élèves. L'orthophoniste effectue une évaluation, fait des recommandations, propose une thérapie et suggère des modifications ou des adaptations dans le domaine de la communication.

## Otite moyenne

Terme médical désignant les infections de l'oreille moyenne ou l'inflammation de l'oreille moyenne.

## Paramètres

Les cinq parties de base des signes de l'ASL (forme de la main, mouvement, emplacement, orientation de la paume et marqueurs non manuels).

## Parole

Certains sons produits avec la bouche et la voix.

## Perte auditive bilatérale

Perte auditive qui touche les deux oreilles.

## Perte auditive mixte

Perte auditive qui présente à la fois une surdité de transmission et une surdité de perception.

## Perte auditive progressive

Perte auditive qui se caractérise par une détérioration progressive de l'audition dans une oreille ou les deux.

## Perte auditive unilatérale

Perte auditive qui touche seulement une oreille.

## Phonologie

Étude du système des sons d'une langue particulière et des règles de fonctionnement de ce système.

## Physiothérapeute (spécialiste)

Professionnel chargé de l'évaluation, du maintien et de l'amélioration de la fonction et de la performance physiques du corps. Les physiothérapeutes travaillent souvent avec des élèves qui ont des difficultés de mouvement, de coordination ou d'équilibre. Ils effectuent une évaluation adaptée à l'élève, font des

recommandations et forment le personnel afin de répondre aux besoins physiques de l'élève. Les physiothérapeutes travaillent souvent en collaboration avec les ergothérapeutes.

## Plan éducatif personnalisé

Plan annuel mis par écrit, élaboré et utilisé par une équipe pour répondre aux besoins d'apprentissage individuels d'un élève.

## Preneur de notes muni d'un ordinateur

Personne qui utilise un ordinateur portable pour taper un résumé des informations qui sont communiquées par la parole dans une classe ou une réunion, en adaptant le niveau de langue, la présentation et le contenu pour répondre aux besoins des élèves.

## Professeur pour personnes sourdes et malentendantes et conseiller pédagogique auprès des Sourds et malentendants

Enseignant ayant une formation spécialisée complémentaire relative à l'éducation des élèves sourds ou malentendants. Le conseiller pédagogique ou le professeur pour personnes sourdes et malentendantes soutient l'équipe scolaire dans les domaines de l'évaluation, de l'élaboration des plans éducatifs personnalisés, de la planification des programmes, des adaptations et modifications des programmes d'études et des stratégies particulières d'enseignement et d'apprentissage. Le conseiller pédagogique ou le professeur pour personnes sourdes et malentendantes apporte également son soutien en ce qui concerne les besoins d'amplification et les dispositifs spéciaux, les modifications de l'environnement visuel et auditif, le matériel correctif approprié et le renforcement de l'estime de soi, de l'autonomie et de l'identité de l'élève.

### **Psychologue scolaire (spécialiste)**

Spécialiste de la psychologie et de l'éducation. Les psychologues scolaires sont des professionnels de la santé mentale qualifiés dans les domaines de l'évaluation psychoéducative, du développement de l'enfant, de la gestion du comportement, du counseling individuel ou de groupe et de la consultation.

### **Rapport signal/bruit (S/B)**

Comparaison entre le niveau de la parole et le niveau sonore du bruit. Il représente la différence d'intensité sonore entre le signal primaire et le bruit de fond.

### **Résultat d'apprentissage personnalisé**

Autre terme utilisé pour désigner l'« objectif » dans un plan éducatif personnalisé; il indique ce que l'élève apprendra, le moment auquel cela sera accompli et la façon dont l'objectif sera atteint.

### **Sémantique**

Étude du langage du point de vue du sens.

### **Signeur**

Personne qui a appris ou qui apprend le langage gestuel américain. Bien que les signeurs aient suivi des cours de langue des signes, ils ne possèdent aucune formation structurée en matière d'interprétation ASL-anglais.

### **Son**

Sensation perçue par le sens de l'ouïe.

### **Sourd**

Personne malentendante qui utilise le langage gestuel américain et qui s'identifie culturellement à la communauté des Sourds.

### **Sourditude**

Acceptation de soi comme personne sourde et appartenance à la communauté des Sourds.

### **Sourd postlinguistique**

Personne entendante devenue sourde à la suite d'une maladie ou d'un accident.

### **Spécialiste en ASL**

Professionnel qui apporte son soutien au personnel enseignant et au personnel de soutien dans la mise en œuvre des plans de langue ASL en assurant une formation directe, des consultations et une évaluation continue des programmes.

### **Spécialistes de l'écoute de la langue parlée**

Les orthophonistes, audiologistes ou enseignants des Sourds agréés qui sont devenus des spécialistes de l'aide aux enfants sourds ou malentendants développent le langage parlé et la littératie principalement par l'écoute (Alexander Graham Bell Association for the Deaf and Hard of Hearing).

### **Stimulation assistée du langage**

Technique naturaliste dans laquelle un animateur modélise les façons dont les symboles peuvent être utilisés pour la communication.

### **Surdicécité**

Affection qui combine à des degrés divers une perte auditive et de la vision, de sorte que ni l'audition ni la vision ne peuvent être utilisées comme source principale d'accès à l'information.

### **Surdité de perception**

Perte auditive due à des problèmes touchant la cochlée, le nerf auditif ou les centres auditifs du cerveau. L'endommagement des cellules ciliées de la cochlée est la cause la plus fréquente de la surdité de perception.

## **Surdité de transmission**

Perte auditive qui est caus e par le fait que plusieurs des structures de l'oreille externe ou moyenne ne fonctionnent pas correctement.

## **Syntaxe**

Ensemble des règles qui traitent de l'ordre des mots et de la construction des phrases.

## **Système audio à champ libre sans fil**

Système qui utilise un microphone et un émetteur pour transmettre la voix de l'enseignant aux haut-parleurs dans la classe au moyen d'un signal MF, numérique ou infrarouge.

## **Système audio personnel sans fil**

Système qui utilise un émetteur, un microphone et des récepteurs pour transmettre la voix de l'enseignant aux appareils auditifs ou aux implants cochléaires de l'élève par des ondes radio MF ou par signal numérique ou infrarouge.

## **Test normalisé**

« Ces tests normalisés sont des outils de mesure élaborés avec soin; pour s'assurer que ces tests seront choisis, interprétés et utilisés de façon appropriée, il faut que les utilisateurs soient des professionnels compétents. » ( ducation, Citoyenn t  et Jeunesse Manitoba, *Les programmes d'éducation appropriés au Manitoba : guide pour les services aux élèves*, p. 83)

## **Théorie de l'esprit**

Capacité de comprendre que ce que vous pensez, ressentez ou croyez n'est pas forcément identique à ce que quelqu'un d'autre pense, ressent ou croit.

## **Thérapeute auditif-verbal**

Orthophoniste, audiologiste ou professeur pour personnes sourdes et malentendantes ayant reçu une formation complémentaire relative au développement du langage parlé par l'écoute.





# BIBLIOGRAPHIE



- ADVANCED BIONICS, LLC. *Hear Your World*, 2013.
- ALEXANDER GRAHAM BELL ASSOCIATION FOR THE DEAF AND HARD OF HEARING. *Listening and Spoken Language Knowledge Center* (en ligne) (consulté le 20 janvier 2016). Sur Internet : [www.agbell.org/](http://www.agbell.org/)
- AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION. *Cochlear Implants* (en ligne), Rockville (Md.), American Speech-Language-Hearing Association, 2004. Rapport technique. Sur Internet : [www.asha.org/policy](http://www.asha.org/policy)
- ANDERSON, Karen L. *ELF – Early Listening Function: Discovery Tool for Parents and Caregivers of Infants and Toddlers* (en ligne) (consulté le 11 décembre 2008). Sur Internet : [https://web.archive.org/web/20081127013247/http://www.phonak.com/com\\_elf\\_questionnaire\\_gb.pdf](https://web.archive.org/web/20081127013247/http://www.phonak.com/com_elf_questionnaire_gb.pdf)
- ANDERSON, Karen. *Relationship of Hearing Loss to Listening and Learning Needs* (en ligne), 2007 (consulté le 26 novembre 2008). Sur Internet : [www.kandersonaudconsulting.com/uploads/Relationship\\_of\\_Hearing\\_Loss\\_Listening\\_and\\_Learning\\_Need\\_2\\_per\\_page.doc](http://www.kandersonaudconsulting.com/uploads/Relationship_of_Hearing_Loss_Listening_and_Learning_Need_2_per_page.doc)
- ANDERSON, Lorin W., et David R. KRATHWOHL, dir. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Boston (Mass.), Allyn & Bacon, 2000.
- ARCURI, Lorraine. *Symbol Articulation*, San Diego (Cal.), Mayer-Johnson, 1996.
- ASSOCIATION DES SOURDS DU CANADA. « La définition de "Sourd" », *Dossiers sur la surdité* (en ligne), 26 mai 2007 (consulté le 2 décembre 2008). Sur Internet : [https://web.archive.org/web/20100721182757/http://www.cad.ca/fr/issues/definition\\_of\\_deaf.asp](https://web.archive.org/web/20100721182757/http://www.cad.ca/fr/issues/definition_of_deaf.asp)
- ASSOCIATION OF VISUAL LANGUAGE INTERPRETERS OF CANADA. *Code of Ethics and Guidelines for Professional Conduct* (en ligne), 2000 (consulté le 6 décembre 2019). Sur Internet : [www.avlic.ca/sites/default/files/docs/2000-AVLIC\\_CoEGPC.pdf](http://www.avlic.ca/sites/default/files/docs/2000-AVLIC_CoEGPC.pdf)
- BAILEY, Carole Sue, et Kathy DOLBY, dir. *The Canadian Dictionary of ASL*, Edmonton (Alb.), University of Alberta Press/Canadian Cultural Society of the Deaf, 2002.
- BAKER-SHENK, Charlotte, et Dennis COKELY. *American Sign Language: A Teacher's Resource Text on Grammar and Culture*, Washington (D.C.), Clerc Books-Gallaudet University Press, 1981.
- BERKE, Jamie. « Pathological Point of View on Deafness versus Cultural Point of View on Deafness », *About.com* (en ligne), 19 décembre 2007 (consulté le 3 décembre 2008). Sur Internet : <http://deafness.about.com/od/deafculture/a/pathcultural.htm>
- BEUKELMAN, David R., et Pat MIRENDA. *Augmentative and Alternative Communication: Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs*, 3<sup>e</sup> éd., Baltimore (Md.), Paul H. Brookes Publishing Co., 2006.
- BLANK, Marion, Susan A. ROSE et Laura J. BERLIN. *The Language of Learning: The Preschool Years*, New York (N.Y.), Grune & Stratton-HBJ, 1978.

- BLOOM, Benjamin S., et coll. *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome 1 : Domaine cognitif*, traduit par M. Lavallée, Montréal (Qué.), Presses de l'Université du Québec, 1979.
- BLOOM, Lois, et Margaret LAHEY. *Language Development and Language Disorders*, New York (N.Y.), Wiley, 1978.
- BOSTON CENTER FOR DEAF AND HARD OF HEARING CHILDREN et COCHLEAR IMPLANT PROGRAM OF CHILDREN'S HOSPITAL BOSTON. *Children with Cochlear Implants Who Sign: Guidelines for Transitioning to Oral Education or a Mainstream Setting* (en ligne), Boston (Mass.), Children's Hospital Boston, 2003 (consulté le 23 décembre 2019). Sur Internet : [www.childrenshospital.org/~media/BCH/PDFs/transition.ashx](http://www.childrenshospital.org/~media/BCH/PDFs/transition.ashx)
- BOTTING, Nicola, Anna JONES, Chloe MARSHALL, Tanya DENMARK, Joanna ATKINSON et Gary MORGAN. « Nonverbal Executive Function Is Mediated by Language: A Study of Deaf and Hearing Children », *Child Development* (en ligne), septembre/octobre 2017, vol. 88, n° 5, p. 1689-1700. Sur Internet : <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12659>
- BOWERS, Dane. « Unilateral Hearing Loss in Children: Impact and Solutions », *Audiology Online* (en ligne), 15 mai 2017 (consulté le 13 septembre 2018). Sur Internet : [www.audiologyonline.com/articles/unilateral-hearing-loss-in-children-19953](http://www.audiologyonline.com/articles/unilateral-hearing-loss-in-children-19953)
- CAHEN, Carolyn. « Counselling Deaf and Hard of Hearing Clients—Perspectives on Deafness », *Contact Point*, 20 janvier 2003 (consulté le 3 décembre 2008). Sur Internet : [www.contactpoint.ca/resources/dbase.php?type=user\\_query&fetchid=1300](http://www.contactpoint.ca/resources/dbase.php?type=user_query&fetchid=1300)
- CANADIAN DEAFBLIND AND RUBELLA ASSOCIATION – BC CHAPTER. « Definitions » (en ligne) (consulté le 11 décembre 2008). Sur Internet : [www.cdbabc.ca/surdicecite/definitions/?lang=fr](http://www.cdbabc.ca/surdicecite/definitions/?lang=fr)
- CANNON, Joanna E. « Literacy Strategies for Deaf and Hard of Hearing Students – A Survey Study of Current Practices in British Columbia », *Canadian Journal of Educators of the Deaf and Hard of Hearing = Revue de l'Association canadienne des enseignants(es) des sourds(es) et des malentendants(es)*, vol. 4, n° 1 (2013), p. 12-16.
- CANNON, Joanna Erin. *Evidence-Based and Best Practice Literacy Strategies Used in BC: Results from an Online Survey Study of Teachers of the Deaf and Hard of Hearing*, congrès de l'Association canadienne des enseignants(es) des sourds(es) et des malentendants(es), le 25 octobre 2013, Kelowna (C.-B.).
- CARBIN, Clifton F. *Deaf Heritage in Canada: A Distinctive, Diverse, and Enduring Culture*, Toronto (Ont.), McGraw-Hill Ryerson, 1996.
- CHAMBERLAIN, Catherine, et Robin STRODE. *SPARC for Concepts: Stimulus Pictures for Assessment, Remediation, and Carryover*, East Moline (Ill.), LinguiSystems, 1996.
- CHILTON, Helen, Connie MAYER et Wendy MCCRACKEN. « Evidence of Theory of Mind in the Written Language of Deaf Children », *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* (en ligne), janvier 2019, vol. 24, n° 1, p. 32-40. Sur Internet : <https://doi.org/10.1093/deafed/eny027>

- CHILTON, Helen. « Theory of Mind and Deaf Children », *ENT and Audiology News* (en ligne), mai/juin 2019, vol. 28, n° 2 (consulté le 26 juillet 2019). Sur Internet : [www.entandaudiologynews.com/features/audiology-features/post/theory-of-mind-and-deaf-children](http://www.entandaudiologynews.com/features/audiology-features/post/theory-of-mind-and-deaf-children)
- CHOTINER-SOLANO, Barbara. « Facts about Hearing Loss », *The Itinerant Connection* (en ligne) (consulté le 11 décembre 2008). Sur Internet : [www.theitinerantconnection.com/hearing%20loss.htm](http://www.theitinerantconnection.com/hearing%20loss.htm)
- CITY COLLEGE OF SAN FRANCISCO. « Bloom's Taxonomy & More », *SLO Handbook* (en ligne) (consulté le 13 décembre 2019). Sur Internet : [www.ccsf.edu/en/about-city-college/slo/resources/handbook/bloom\\_s\\_taxonomy.html](http://www.ccsf.edu/en/about-city-college/slo/resources/handbook/bloom_s_taxonomy.html)
- COLORADO SCHOOL FOR THE DEAF AND BLIND. *Parent Resources: Terms and Definitions* (en ligne) (consulté le 6 juin 2008). Sur Internet : [www.csdb.org/Early%Education/resrc\\_definitions.html](http://www.csdb.org/Early%Education/resrc_definitions.html)
- CORNELL, Sherri Lester, et Kevin P. LYNESS. « Therapeutic Implications for Adolescent Deaf Identity and Self-Concept », *Journal of Feminist Family Therapy: An International Forum*, vol. 16, n° 3 (2004), p. 31-49.
- CORNWELL, Julia. « Bloom's Taxonomy: Encouraging Higher Cognitive Thinking in Primary School Classes », *Successful Teaching* (en ligne), 23 mars 2011 (consulté le 25 janvier 2016). Sur Internet : <https://juliaec.wordpress.com/>
- CRIPPS, Joanne S. *Quiet Journey: Understanding the Rights of Deaf Children*, Owen Sound (Ont.), Ginger Press, 2000.
- DESGEORGES, Janet. « Building a Strong Foundation: Our Children's Self-Esteem », *Hands & Voices* (en ligne), 2005 (consulté le 11 décembre 2008). Sur Internet : [www.handsandvoices.org/articles/early\\_intervention/foundation.html](http://www.handsandvoices.org/articles/early_intervention/foundation.html)
- DOYLE, Melanie, et Linda DYE. *Mainstreaming the Student Who Is Deaf of Hard-of-Hearing: A Guide for Professionals, Teachers, and Parents*, Washington (D.C.), Alexander Graham Bell Association for the Deaf and Hard-of-Hearing, 2002.
- EASTERBROOKS, Susan, et Nanci SCHEETZ. *10 Things You Should Know about Phonemic Awareness and Phonics for Student with Hearing Loss* (en ligne) (consulté le 20 janvier 2016). Présentation PowerPoint. Sur Internet : [www.deafed.net/PublishedDocs/8\\_Phonemic%20Phonics.ppt](http://www.deafed.net/PublishedDocs/8_Phonemic%20Phonics.ppt)
- ÉDUCATION ET ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR MANITOBA. *Supporting Students Who Are Deafblind: A Handbook for Teachers* (en ligne), 2014. Sur Internet : [www.edu.gov.mb.ca/k12/docs/support/deafblind/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/k12/docs/support/deafblind/index.html)
- ÉDUCATION MANITOBA. *Plan éducatif personnalisé : guide d'élaboration et de mise en œuvre d'un PEP* (en ligne), 2010. Sur Internet : [www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/pep/docs/document\\_complet.pdf](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/pep/docs/document_complet.pdf)
- EDUCATION OASIS. *Glossary of Reading Terms* (en ligne) (consulté le 2 octobre 2008). Sur Internet : [https://web.archive.org/web/20160302134237/http://www.educationoasis.com/curriculum/Reading/glossary\\_reading\\_terms.htmglossary\\_reading\\_terms.htm](https://web.archive.org/web/20160302134237/http://www.educationoasis.com/curriculum/Reading/glossary_reading_terms.htmglossary_reading_terms.htm)

- ÉDUCATION, CITOYENNETÉ ET JEUNESSE MANITOBA. *Les programmes d'éducation appropriés au Manitoba : guide pour les services aux élèves (en ligne)*, 2007. Sur Internet : [www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/pea\\_guide/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/pea_guide/index.html)
- ÉDUCATION, CITOYENNETÉ ET JEUNESSE MANITOBA. *Les programmes d'éducation appropriés au Manitoba : normes concernant les services aux élèves (en ligne)*, 2006. Sur Internet : [www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/pea/docs/pea\\_normes.pdf](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/pea/docs/pea_normes.pdf)
- EDWARDS, Carolyne, et Warren ESTABROOKS. « Chapter 4: Learning through Listening: A Hierarchy », dans Warren Estabrooks, dir., *Auditory-Verbal Therapy and Practice*, Washington (D.C.), Alexander Graham Bell Association for the Deaf and Hard of Hearing, Inc., 2006.
- EDWARDS, Carolyne. « Counseling through the Ages », *A Sound Foundation through Early Amplification*, 4th International Pediatric Conference, parrainé par Phonak, Chicago (Ill.), le 8 décembre 2007.
- ENFANTS EN SANTÉ MANITOBA et ÉDUCATION, CITOYENNETÉ ET JEUNESSE MANITOBA. *Protocole pour l'entrée à l'école des jeunes enfants ayant besoin de soutien additionnel (en ligne)*, 2015. Sur Internet : [www.gov.mb.ca/healthychild/publications/protocol\\_early\\_childhood\\_transition\\_fr.pdf](http://www.gov.mb.ca/healthychild/publications/protocol_early_childhood_transition_fr.pdf)
- ENFANTS EN SANTÉ MANITOBA et ÉDUCATION, CITOYENNETÉ ET JEUNESSE MANITOBA. *Vers la vie d'adulte : protocole de transition de l'école à la communauté pour les élèves avec des besoins spéciaux*, 2008.
- ERBER, Norman. « Evaluating Speech Perception Ability in Hearing Impaired Children », dans Fred H. Bess, dir., *Childhood Deafness: Causation, Assessment, and Management*, New York (N.Y.), Grune and Stratton, 1977, p. 173-181.
- ERTMER, David J. *Contrasts for Auditory and Speech Training (CAST)*, East Moline (Ill.), LinguiSystems, s.d.
- FAMILY NETWORK FOR DEAF CHILDREN (FNDC) et WESTCOAST ASSOCIATION OF VISUAL LANGUAGE INTERPRETERS (WAVLI). *Hiring Qualified Interpreters to Provide Service for the Deaf and Hard of Hearing Child in Your District (en ligne)*, 2007 (consulté le 16 juin 2008). Sur Internet : [www.fndc.ca/headlines/2007\\_http://wavli.com/wp-content/uploads/2019/03/Hiring.-revised.pdf](http://www.fndc.ca/headlines/2007_http://wavli.com/wp-content/uploads/2019/03/Hiring.-revised.pdf)
- FITZGERALD, Thomas K. *Metaphors of Identity: A Culture-Communication Dialogue*, Albany (N.Y.), State University of New York Press, 1993.
- FRASU, Amy. « Which is Correct... Deaf, Deaf, Hard of Hearing, or Hearing Impaired? », *Deaf Linx (en ligne)*, 22 juin 2007 (consulté le 26 novembre 2008). Sur Internet : [www.deaflinx.com/DeafCommunity/identity.html](http://www.deaflinx.com/DeafCommunity/identity.html)
- GEERS, Ann, Chris BRENNER et Lisa DAVIDSON. « Factors Associated with Development of Speech Perception Skills in Children Implanted by Age Five », *Ear and Hearing*, vol. 24, n° 1, suppl. (février 2003), p. 24S-35S.
- GERTZ, Genie. *Dysconscious Audism: What Is It?*, Deaf Studies Think Tank, Gallaudet University, Washington (D.C.), du 5 au 7 juillet 2002.

- GILLIAM, Judith, et Susan EASTERBROOKS. *Educating Children Who Are Deaf or Hard of Hearing: Residential Life, ASL and Deaf Culture* (en ligne), Washington (D.C.), ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education, 1997. Sur Internet : [www.ericdigests.org/1998-2/life.htm](http://www.ericdigests.org/1998-2/life.htm)
- GLENNEN, Sharon, et Denise C. DECOSTE. *The Handbook of Augmentative and Alternative Communication*, Boston (Mass.), Cengage Learning, 1997.
- GLICKMAN, Neil Stephen. *Deaf Identity Development: Construction and Validation of a Theoretical Model*, 1993. Thèse de doctorat, University of Massachusetts, 1993.
- GOLDMAN, Ronald, et Macalyne FRISTOE. *Goldman-Fristoe Test of Articulation*, Circle Pines (Minn.), American Guidance Service Inc., 2000.
- HALL, Matthew L., Inge-Marie EIGSTI, Heather BORTFELD et Diane LILLO-MARTIN. « Executive Function in Deaf Children: Auditory Access and Language Access », *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, vol. 61, n° 8 (août 2018), p. 1970-1988.
- HEER, Rex. *A Model of Learning Objectives – Based on A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives* (en ligne) (consulté le 13 décembre 2019). Sur Internet : [www.celt.iastate.edu/wp-content/uploads/2015/09/RevisedBloomsHandout-1.pdf](http://www.celt.iastate.edu/wp-content/uploads/2015/09/RevisedBloomsHandout-1.pdf)
- HEICK, Terry. « 50 Ways to Use Bloom’s Taxonomy in the Classroom », *TeachThought* (en ligne), 3 novembre 2019 (consulté le 16 décembre 2019). Sur Internet : [www.teachthought.com/learning/ways-to-use-blooms-taxonomy-in-the-classroom/](http://www.teachthought.com/learning/ways-to-use-blooms-taxonomy-in-the-classroom/)
- HOFFMEISTER, Robert. *Manual Communication: Implications for Education*, Washington (D.C.), Gallaudet, 1990.
- ILLINOIS STATE UNIVERSITY. COLLEGE OF EDUCATION. CENTER FOR THE ADVANCEMENT AND SUPPORT OF EDUCATIONAL INITIATIVES (CASEI). *Revised Bloom’s Taxonomy – Question Starters* (en ligne) (consulté le 13 décembre 2019). Sur Internet : <https://education.illinoisstate.edu/downloads/casei/5-02-Revised%20Blooms.pdf>
- INSTITUTE FOR ENHANCED CLASSROOM HEARING. « Problems: Poor Acoustics », *Institute for Enhanced Classroom Hearing* (en ligne) (consulté le 27 novembre 2008). Sur Internet : <http://classroomhearing.org/acoustics.html>
- IRWIN, Lorna. « ‘Minimal’ Hearing Loss: What Does It Mean? », *Hands & Voices* (en ligne), 2005 (consulté le 26 novembre 2008). Sur Internet : [www.handsandvoices.org/articles/tech/minimal.html](http://www.handsandvoices.org/articles/tech/minimal.html)
- IRWIN, Sandra, et Sandra SCHIPPITS. *CVC Picture-Word Program*, St. Paul (Minn.), Paul S. Amidon and Associates, Inc., 1979.
- KOSKIE, Mar, et Sandy LYSACHOK. *Differences in English and ASL Grammar*, Winnipeg (Man.), ASL Immersion Program, 1990.
- KRAKOWER, Carol. *Practical Theory of Mind Games*, East Moline (Ill.), LinguiSystems Inc., 2013.

- LAFOND, Lori Dustan, et Barb GARRIOCH. « 12 Goals of Reading », Reading with Deaf Students, MSD Networking Day, octobre 2017, Winnipeg (Man.).
- LANE, Harlan, Robert HOFFMEISTER et Ben BAHAN. *A Journey into the Deaf-World*, San Diego (Cal.), DawnSignPress, 1996.
- LAPIAK, Jolanta. *Handspeak* (en ligne) (consulté le 25 juillet 2019). Sur Internet : [www.handspeak.com/](http://www.handspeak.com/)
- LAURENT CLERC NATIONAL DEAF EDUCATION CENTER. *Literacy – It All Connects* (en ligne) (consulté le 24 décembre 2008). Sur Internet : [http://clerccenter.gallaudet.edu/Clerc\\_Center/Information\\_and\\_Resources/Info\\_To\\_Go/Language\\_https://www3.gallaudet.edu/clerc-center/info-to-go/literacy/literacy-it-all-connects.html](http://clerccenter.gallaudet.edu/Clerc_Center/Information_and_Resources/Info_To_Go/Language_https://www3.gallaudet.edu/clerc-center/info-to-go/literacy/literacy-it-all-connects.html)
- LAURENT CLERC NATIONAL DEAF EDUCATION CENTER. *Transition Skills Guidelines* (en ligne), 2004 (consulté le 27 décembre 2019). Sur Internet : <http://clerccenter2.gallaudet.edu/products/?id=216>
- LIEU, Judith E. Cho. « Speech-Language and Educational Consequences of Unilateral Hearing Loss in Children », *JAMA Otolaryngology – Head & Neck Surgery*, vol. 130, n° 5 (mai 2004), p. 524-530.
- LOETERMAN, Mardi, Peter V. PAUL et Sheila DONAHUE. « Reading and Deaf Children », *Reading Online* (en ligne), février 2002, vol. 5, n° 6. Sur Internet : [www.readingonline.org/articles/loeterman/index.html](http://www.readingonline.org/articles/loeterman/index.html)
- MANITOBA ASSOCIATION OF VISUAL LANGUAGE INTERPRETERS et MANITOBA CULTURAL SOCIETY OF THE DEAF. *Best Practices in Educational Settings – Making an Informed Choice: Trained Interpreters versus Signing EAs*, DVD, Winnipeg (Man.), Manitoba Association of Visual Language Interpreters/Manitoba Cultural Society of the Deaf, 2008.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE. *Les bases de l'excellence*, 1995.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE. *Le succès à la portée de tous les apprenants : Manuel concernant l'enseignement différentiel – Ouvrage de référence pour les écoles (maternelle à secondaire 4)*, 1996.
- MANLEY, Jennifer. « Training the Brain: Executive Function for Children with Hearing Loss », *Central Institute for the Deaf (CID)* (en ligne) (consulté le 23 juillet 2019). Dans Internet : <https://cid.edu/2017/06/09/training-the-brain-executive-function-for-children-with-hearing-loss/>
- MARSCHARK, Marc, et Patricia Elizabeth SPENCER. *Deaf Studies, Language, and Education*, New York (N.Y.), Oxford University Press, 2003.
- MARSCHARK, Marc, et Patricia Elizabeth SPENCER. *Evidence-Based Practice in Educating Deaf and Hard-of-Hearing Students*, New York (N.Y.), Oxford University Press, 2010.



- MARSCHARK, Marc, Harry G. LANG et John Anthony ALBERTINI. *Educating Deaf Students: From Research to Practice*, New York (N.Y.), Oxford University Press US, 2002.
- MAYER-JOHNSON. Page d'accueil (en ligne), 2008 (consulté le 21 octobre 2008). Sur Internet : [www.mayer-johnson.com](http://www.mayer-johnson.com)
- MEYER, Kym. « In Class Hard of Hearing Children Face Misunderstanding », *Odyssey* (en ligne), hiver 2003, p. 18-21. Sur Internet : <https://web.archive.org/web/20060913221226/http://clerccenter.gallaudet.edu/Odyssey/Winter2003/>
- MITCHELL, Ross E., et Michael A. KARCHMER. « Chasing the Mythical Ten Percent: Parent Hearing Status of Deaf and Hard of Hearing Students in the United States », *Sign Language Studies*, vol. 4, n° 2 (2004), p. 138-163.
- MOATS, Louisa, et Carol TOLMAN. *Language Essentials for Teachers of Reading and Spelling (LETRS): The Speech Sounds of English: Phonetics, Phonology, and Phoneme Awareness (Module 2)*, 2<sup>e</sup> éd., Dallas (Tex.), Voyager Sopris Learning, 2009.
- MOKHEMAR, Mary Ann. *Just for Kids: Interactive Auditory Processing Pictures*, East Moline (Ill.), LinguiSystems, 2006.
- MONTGOMERY, Judy K. *The Bridge of Vocabulary: Evidence-Based Activities for Academic Success*, s.l., AGS/Pearson, 2007.
- MOORE, Matthew S., et Linda LEVITAN. *For Hearing People Only: Answers to the Most Commonly Asked Questions about the Deaf Community, Its Culture, and the "Deaf Reality"*, 3<sup>e</sup> éd., 2003.
- MOSKOWITZ, Clara. « Same Brain Spots Handle Sign Language and Speaking », *Live Science* (en ligne), 26 février 2010 (consulté le 14 septembre 2018). Sur Internet : [www.livescience.com/10628-brain-spots-handle-sign-language-speaking.html](http://www.livescience.com/10628-brain-spots-handle-sign-language-speaking.html)
- MOZZER-MATHER, Susan. *A Strategy to Improve Deaf Students' Writing through the Use of Glosses of Signed Narratives*, Washington (D.C.), Gallaudet University, 1990, « Gallaudet Research Institute Occasional Paper Series », n° 90-4.
- NATIONAL ASSOCIATION OF THE DEAF. « What Is the Difference between a Deaf and a Hard of Hearing Person? », *Info and FAQs* (en ligne) (consulté le 2 décembre 2008). Sur Internet : <https://web.archive.org/web/200710www.nad.org/site/pp.aspx?c=foINKQMBF&b=180410&printmode=10&printmode=1>
- NICHOLAS, Johanna Grant, et Anne E. GEERS. « Will They Catch Up? The Role of Age at Cochlear Implantation in the Spoken Language Development of Children with Severe to Profound Hearing Loss », *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, vol. 50 (août 2007), p. 1048-1062.
- NIEMANN, Sandy, Devorah GREENSTEIN et Darlena DAVID. *Helping Children Who Are Deaf: Family and Community Support for Children Who Do Not Hear Well*, Berkeley (Cal.), Hesperian Foundation, 2004.

- NUSSBAUM, Debra Berlin, et Susanne M. SCOTT. « The Cochlear Implant Education Center: Perspectives on Effective Educational Practices », dans Raylene Paludneviciene et Irene W. Leigh, dir., *Cochlear Implants: Evolving Perspectives*, Washington (D.C.), Gallaudet University Press, 2011, p. 175-205.
- NUSSBAUM, Debra. *Cochlear Implants: Navigating a Forest of Information...One Tree at a Time* (en ligne), Washington (D.C.), Laurent Clerc National Deaf Education Center, 2003. Sur Internet : <https://web.archive.org/web/20060915113904/http://clerccenter.gallaudet.edu/KidsWorldDeafNet/e-docs/CI/CI.pdf>
- OBERKOTTER FOUNDATION. *Oral Deaf Education* (en ligne) (consulté le 26 mai 2008). Sur Internet : <https://web.archive.org/web/20090217103908/http://oraldeafed.org/>
- ORDET, Kirstina. *Teaching the Basics of Theory of Mind: A Complete Curriculum with Supporting Materials for Children with Autism Spectrum Disorder and Related Social Difficulties Aged Approximately 5 to 9 Years*, Londres, Jessica Kingsley Publishers, 2015.
- PADDEN, Carol. « The Deaf Community and the Culture of Deaf People », dans Charlotte Lee Baker-Shenk et Robbin Battison, dir., *Sign Language and the Deaf Community*, Silver Spring (Md.), Linstok Press, 1980, p. 89-103.
- PAUL, Peter V. *Literacy and Deafness: The Development of Reading, Writing, and Literate Thought*, Boston (Mass.), Allyn & Bacon, 1998.
- PETERS, Kimberly. *Hierarchy of Social/Pragmatic Skills as Related to the Development of Executive Function* (en ligne) (consulté le 23 juillet 2019). Sur Internet : <https://nyspta.org/wp-content/uploads/2017/08/Conv17-305-Executive-Functions-Hierarchy-Handout-Peters.pdf>
- PETERSON, Candida C. « Empathy and Theory of Mind in Deaf and Hearing Children », *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* (en ligne), avril 2016, vol. 21, n° 2, p. 141-147. Sur Internet : <https://doi.org/10.1093/deafed/env058>
- PIPER, Terry. *Language for All Our Children*, New York (N.Y.), Macmillan, 1993.
- PLOURDE, Lynn. *Classroom Listening and Speaking, 3-4*, Tucson (Ariz.), Communication Skill Builders, 1988.
- PLOURDE, Lynn. *Classroom Listening and Speaking, K-2*, Tucson (Ariz.), Communication Skill Builders, 1985.
- PRIESTLEY, Karen. *Supporting Deaf and Hard of Hearing Students in the Mainstream: Language, Learning and Literacy*, Winnipeg (Man.), octobre 1999.
- ROBERTSON, Shari. *Read with Me! Stress-Free Strategies for Building Language and Pre-literacy Skills*, congrès annuel de l'Association canadienne des orthophonistes et audiologistes (ACOA), du 3 au 6 mai 2006, Winnipeg (Man.).
- ROTH, Froma P., et Nancy J. SPEKMAN. « Assessing the Pragmatic Abilities of Children: Part I. Organizational Framework and Assessment Parameters », *Journal of Speech and Hearing Disorders*, vol. 49 (1984), p. 2-17.

- SACKS, Oliver. *Des yeux pour entendre : voyage au pays des sourds*, traduit par Christian Clerc, Paris, Éditions Points, 2015.
- SCHENKEVELD, Nancy, et Kathy SOLMUNDSON. « Understanding Students Who Are Deaf or Hard of Hearing: Programming Strategies », *Inclusive Education for Deaf and Hard of Hearing Students*, Winnipeg (Man.), octobre 2004, octobre 2005, octobre 2006.
- SCHICK, Brenda. « Social Cognition and Theory of Mind », *Communication Considerations A to Z*, dans *Hands & Voices* (en ligne). Sur Internet : <http://handsandvoices.org/comcon/articles/socCogTheorMind.htm>
- SCHWARTZ, Michael. « Terminology Used to Refer to Deaf People », *Disability Studies for Teachers* (en ligne), Syracuse (N.Y.), Center on Human Policy, Syracuse University, 2002 (consulté le 2 décembre 2008). Sur Internet : [https://web.archive.org/web/20131015201656/http://www.disabilitystudiesforteachers.org/files/Deaf\\_Terminology.pdf](https://web.archive.org/web/20131015201656/http://www.disabilitystudiesforteachers.org/files/Deaf_Terminology.pdf)
- SIEGEL, Lawrence. « The Argument for a Constitutional Right to Communication and Language », *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* (en ligne), 2002, vol. 7, n° 3, p. 258-266. Sur Internet : <http://jdsde.oxfordjournals.org/content/7/3/258.short>
- SIMSER, Judith. « Integrating Auditory Verbal Practice with Inclusion », Holiday Inn Winnipeg South, les 23 et 24 septembre 2008.
- SMITH, Joanna T., et Jace WOLFE. « Supporting Theory of Mind Development », *The Hearing Journal*, vol. 72, n° 5 (mai 2019), p. 18, 20, 21.
- SOCIETY FOR MANITOBANS WITH DISABILITIES (SMD). « Ethno-Cultural Services », *SMD Society for Manitobans with Disabilities* (en ligne) (consulté le 24 décembre 2019). Sur Internet : [www.smd.mb.ca/smd-services/ethno-cultural-services](http://www.smd.mb.ca/smd-services/ethno-cultural-services)
- SPRADLEY, Thomas S., et James P. SPRADLEY. *Deaf Like Me*, Washington (D.C.), Gallaudet University, 1987.
- SUPER DUPER PUBLICATIONS. Page d'accueil (en ligne), 2008 (consulté le 15 octobre 2008). Sur Internet : [www.superduperinc.com/](http://www.superduperinc.com/)
- SUPPORTING SUCCESS FOR CHILDREN WITH HEARING LOSS. « Classroom Acoustics – Impact on Listening and Learning », *Supporting Success for Children with Hearing Loss* (en ligne), 2016 (consulté le 9 décembre 2019). Sur Internet : <https://successforkidswithhearingloss.com/for-professionals/classroom-acoustics-impact-on-listening-and-learning/>
- TRUMAN, Barb, Patti HALFMAN et Lauri WHISKEYMAN. *Scissors, Glue, and Vocabulary, Too! Interactive Activities for Practicing Vocabulary*, East Moline (Ill.), LinguiSystems, 1999.
- TURNER, Emily. « Roles in Educational Interpreting », *Odyssey: New Directions in Deaf Education* (en ligne), hiver/été 2001, vol. 2, n° 2, p. 40-41. Dans Internet : <https://web.archive.org/web/20060917174846/http://clercenter.gallaudet.edu/Odyssey/Winter-Spring2001/complete-win-spr-2001.PDF>

- UNIVERSITY OF WISCONSIN-MADISON. « Course Objectives: Evidence of Learning », *Instructional Materials: Continuing Studies* (en ligne), 2014 (consulté le 13 décembre 2019). Sur Internet : [https://courses.dcs.wisc.edu/design-teaching/Wordpress%20files/modules/Engagement%20Tools/quizlet/learningobjectives\\_handout.pdf](https://courses.dcs.wisc.edu/design-teaching/Wordpress%20files/modules/Engagement%20Tools/quizlet/learningobjectives_handout.pdf)
- VALLI, Clayton, Ceil LUCAS, Esme FARB et Paul KULICK, dir. *ASL Pah! Deaf Students' Perspectives on Their Language*, Silver Spring (Md.), Linstok Press, 1992.
- VICARS, William. « American Sign Language: Nonmanual Markers (NMMs) », *ASL University. Lifepoint.com* (en ligne) (consulté le 13 mai 2008). Sur Internet : [www.lifepoint.com/asl101/pages-layout/nonmanualmarkers.htm](http://www.lifepoint.com/asl101/pages-layout/nonmanualmarkers.htm)
- WARD, Rita, Verena KRUEGER et Judith MACDOUGALL. *Adaptation of Language Arts Curriculum for Teaching 'Hard of Hearing' Kindergarten to Grade 2*, Winnipeg (Man.), 1981.
- WARNER, Margaret. *Just for Me! Concepts*, East Moline (Ill.), LinguiSystems, 1999.
- WESTBY, Carol, et Lee ROBINSON. « A Developmental Perspective for Promoting Theory of Mind », *Topics in Language Disorders* (en ligne), octobre-décembre 2014, vol. 34, n° 4, p. 362-382. Sur Internet : <https://pdfs.semanticscholar.org/bce3/bd9368d17e97f74e704d9405ace12d9dbbcd.pdf>
- WILLIAMS, Pam, Hilary STEPHENS et Veronica CONNERY. « What's the Evidence for Oral Motor Therapy? A Response to Bowen 2005 », *ACQuiring Knowledge in Speech, Language and Hearing* (en ligne), juin 2006, vol. 8, n° 2, p. 89-90. Sur Internet : [www.speech-language-therapy.com/williamsetalACQ2006.pdf](http://www.speech-language-therapy.com/williamsetalACQ2006.pdf)
- WILSON, Carolyn C., et Valerie JOHNSTON. *SPARC for Questions*, East Moline (Ill.), LinguiSystems, 1998.
- WILSON, Leslie Owen. « Beyond Bloom – A New Version of the Cognitive Taxonomy », *Dr. Leslie Owen Wilson's Curriculum Pages* (en ligne), 2006 (consulté le 13 décembre 2019). Sur Internet : [http://graysonies.sharpschool.net/UserFiles/Servers/Server\\_1098403/File/Instruction/Revised%20Blooms.htm](http://graysonies.sharpschool.net/UserFiles/Servers/Server_1098403/File/Instruction/Revised%20Blooms.htm)
- WIXTROM, Chris. « Two Views of Deafness », *The Deaf American* (hiver 1988).
- WORDPLAY PUBLICATIONS. Page d'accueil (en ligne), 2008 (consulté le 15 octobre 2008). Sur Internet : [www.wordplay.ca](http://www.wordplay.ca)
- ZACHMAN, Linda, Mark BARRETT, Rosemary HUISINGH, Carolyn BLAGDEN et Jane ORMAN. *MEER 1: Manual of Exercises for Expressive Reasoning*, East Moline (Ill.), LinguiSystems, 1993.
- ZACHMAN, Linda, Mark BARRETT, Rosemary HUISINGH, Carolyn BLAGDEN et Jane ORMAN. *MEER 2: Manual of Exercises for Expressive Reasoning*, East Moline (Ill.), LinguiSystems, 1993.





Printed in Canada  
Imprimé au Canada