

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.

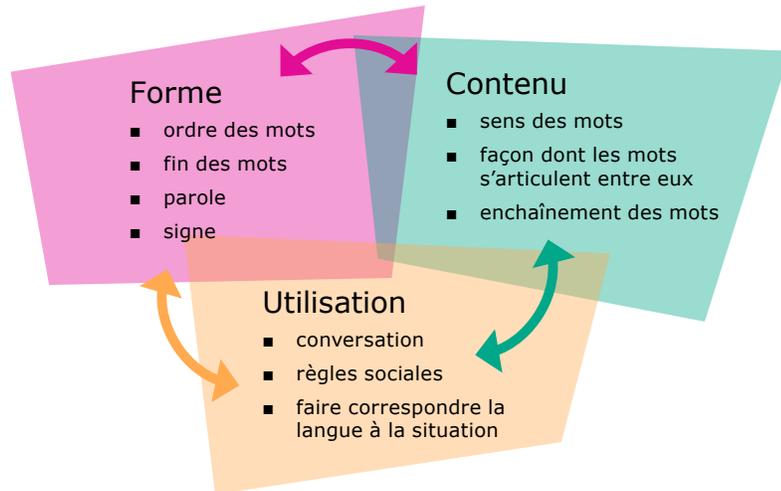
On entend par la **parole** la capacité de produire certains sons vocaux pour former des mots distinctifs. Elle nécessite la coordination des agents de l'articulation (lèvres, langue, dents et palais mou) et l'utilisation de la voix (Boston Center for Deaf and Hard of Hearing Children). Le balbutiement 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.

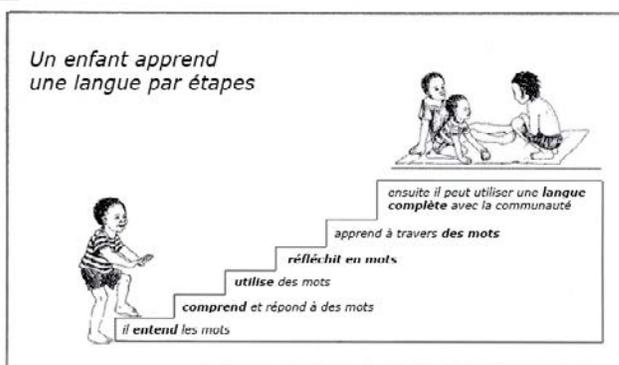
« Une récente étude a révélé que la langue est créée dans les mêmes zones du cerveau, qu'une personne parle en anglais ou utilise le langage gestuel américain pour communiquer. »
(Moskowitz)
[traduction]

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. 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. 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).

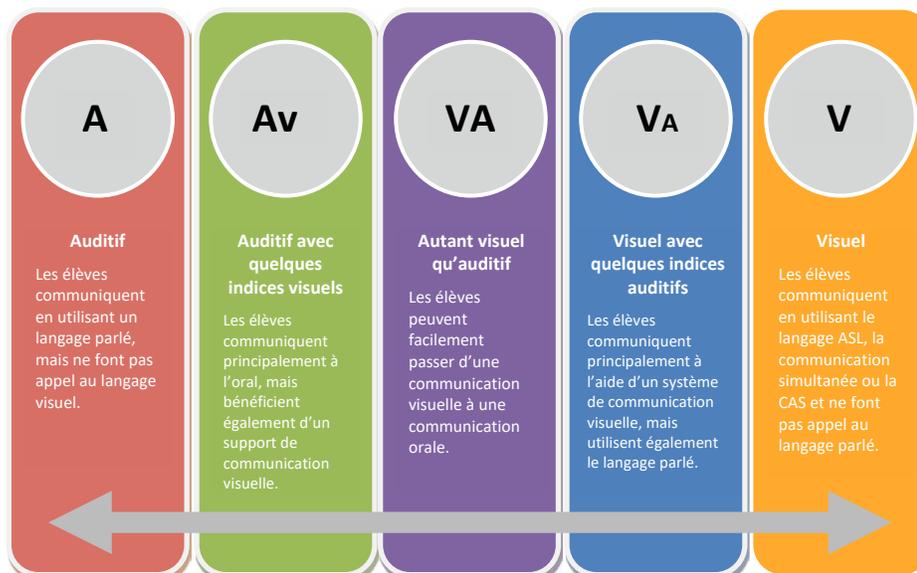
Communication simultanée

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/ (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

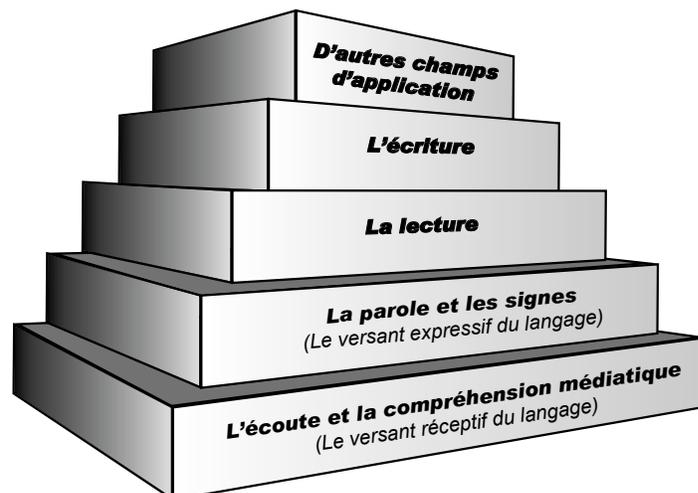
La littératie

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. 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

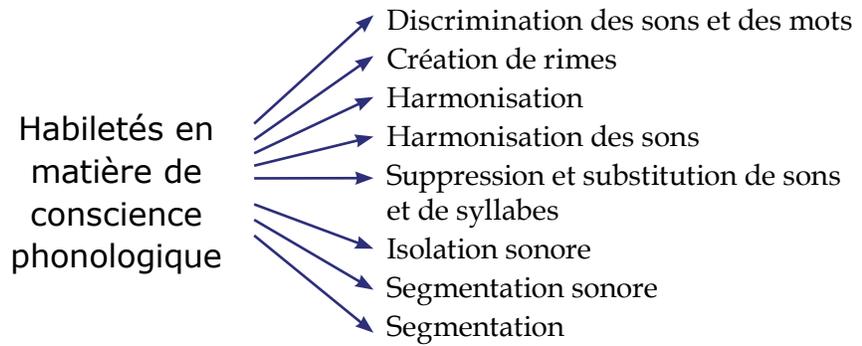
se définit par la capacité d'entendre et de manipuler la structure sonore d'une langue.



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 entendant 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 entendant 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 QQQQCCP, 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.

