

# 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  
(Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba)

371.912 Guide des ressources destinées aux enseignants :  
soutien aux élèves sourds ou malentendants

Comprend des références bibliographiques  
ISBN : 978-0-7711-4268-0

1. Sourds—Éducation. 2. Enfants sourds—Éducation.  
3. Handicapés auditifs—Éducation. 4. Sourds—Éducation—  
Manitoba. 5. Enfants sourds—Éducation—Manitoba.  
6. Handicapés auditifs—Éducation—Manitoba. I. Manitoba.  
Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba.

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba  
Division des programmes scolaires  
Winnipeg (Manitoba) Canada

Nous nous sommes efforcés de citer les sources originales et de respecter la *Loi sur le droit d'auteur*. Si vous décelez des cas où cela n'a pas été fait, veuillez en aviser le ministère de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse du Manitoba. Les erreurs et omissions seront corrigées dans une édition future. Nous remercions sincèrement les auteurs et éditeurs qui nous ont autorisés à adapter ou à reproduire leurs documents originaux.

Toutes les illustrations ou photographies dans ce document 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 ce document.

Les références aux sites Web citées dans ce document sont sous réserve de modifications. Nous demandons aux éducateurs d'examiner et d'évaluer les sites Web et les ressources en ligne avant de les recommander aux élèves.

Vous pouvez commander des exemplaires imprimés de cette ressource (numéro d'article 99464) du Centre des manuels scolaires du Manitoba au : <[www.mtbb.mb.ca](http://www.mtbb.mb.ca)>.

Le présent document est également affiché sur le site Web du ministère de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse du Manitoba, au : <[www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/index.html)>.

This document is available in English.

**Remarque : Dans le présent document, la forme masculine a été employée dans le seul but d'alléger le texte.**

# CONTENU

---

<b>Préface</b>	v
<hr/>	
<b>Remerciements</b>	ix
<hr/>	
<b>Introduction</b>	xiii
<hr/>	
<b>Perte auditive</b>	1
<hr/>	
<b>Identité</b>	23
<hr/>	
<b>Communication</b>	33
<hr/>	
<b>Éducation</b>	63
<hr/>	
<b>Annexes</b>	111
<hr/>	
<b>Glossaire</b>	125
<hr/>	
<b>Bibliographie</b>	133

## 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 (SM).

L'enseignement d'un élève SM peut à la fois poser des défis et s'avérer enrichissant.

### Audience visée

Le présent guide de ressources a été élaboré à l'intention des éducateurs qui travaillent auprès des élèves SM 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 professeurs des personnes sourdes et malentendantes, les auxiliaires d'enseignement, les administrateurs, les orthopédagogues, les conseillers, les orthophonistes, les audiologistes, les interprètes ASL-anglais [langage gestuel américain], les spécialistes en ASL, etc.) trouveront les 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'expérience variées relevant du travail auprès des élèves SM. Les renseignements renfermés dans le présent guide représentent l'éventail des services divers qui s'offre aux élèves SM des écoles du Manitoba.

## Organisation du document

Ce 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 divers soutiens offerts aux personnes atteintes de différentes formes de perte auditive.
- Identité : Cette section décrit la construction identitaire et les questions qui touchent les élèves SM 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 de fournir une formation liée à l'aptitude à communiquer aux élèves SM.
- 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 SM.
- Annexes : Le document sur le rapport entre la perte auditive et les besoins en matière d'écoute et d'apprentissage, et des renseignements sur l'embauche d'un interprète ASL-anglais sont renfermés dans les 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.

En plus de ces composantes, une section sur les renseignements généraux contenant les coordonnées d'un grand éventail de services et d'agences aussi bien que de nombreuses ressources publiées, de ressources en ligne et de matériel multimédia sera affichée à l'adresse suivante :

<[www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/documents.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/documents.html)>.

## Les encadrés marginaux et 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 à la Section des ressources en ligne affichée à l'adresse suivante :

[www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/documents.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/documents.html).

**Terme**  
définition

La première mention des termes qui figurent au glossaire est habituellement définie dans l'encadré marginal là où les termes ne sont pas expliqués dans le texte principal.

Faits et  
citations

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

Références et  
ressources

Les renvois à d'autres ressources, notamment d'autre matériel publié par Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, sont inclus.



Ce symbole correspond à un document.

## REMERCIEMENTS

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba 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*. Ces personnes ont bien voulu nous faire part de leurs vastes connaissances et expérience lors de l'élaboration de ce document.

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 de collaborer ensemble pour le bien des élèves sourds et malentendants (SM).

« Seuls, nous sommes tellement limités; ensemble,  
nous pouvons dépasser nos limites. »  
– Helen Keller (*traduction libre*)

<b>Section sur l'introduction</b>	Terry Leslie Conseiller pédagogique, Élèves sourds et malentendants	Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
	Kathy Melnyk, Directrice d'école Professeure de personnes sourdes et malentendantes	Manitoba School for the Deaf Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
	<b>Len Mitchell (Deaf)*</b> Superviseur, Student Life and 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 Family Support Worker	Office régional de la santé de Winnipeg
	Mar Koskie (Sourd) Facilitateur, conseiller interprète, parent	Section des services de soutien 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 auditive-verbale	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 de 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 (Sourde) Spécialiste ASL	Manitoba School for the Deaf Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
Natasha Tuck Professeure de personnes sourdes et malentendantes	Society for Manitobans with Disabilities

**Section sur l'éducation**

Tracey Avery Professeure de personnes sourdes et malentendantes	Society for Manitobans with Disabilities
Signe Badger Conseillère pédagogique, Élèves sourds et malentendants	Section des services de soutien aux sourds et aux malentendants Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
Carmela Castellano Sinclair Interprète ASL-anglais	Section des services de soutien 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 (malentendante)</b> Professeure de personnes sourdes et malentendantes	Division scolaire de St. James-Assiniboia
	Nancy Schenkeveld Professeure de personnes sourdes et malentendantes, Responsable	Division scolaire de Winnipeg Section des services de soutien aux sourds et aux malentendants Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
	Suzanne StYves Interprète ASL-anglais	Section des services de soutien aux sourds et aux malentendants Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
<b>Section sur l'identité</b>	<b>Bruce Koskie (SM)</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 (Sourde)</b> Instructrice, parent	Red River College
<b>Section sur les ressources</b>	Bruce Koskie (SM) Conseiller en réadaptation professionnelle	Society for Manitobans with Disabilities
	Len Mitchell (Sourd) Superviseur Life and Services	Manitoba School for the Deaf Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
	<b>Nancy Schenkeveld</b> Professeure de personnes sourdes et malentendantes, Responsable	Division scolaire de Winnipeg Section des services de soutien aux sourds et aux malentendants Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
<b>Comité d'étude des parents</b>	Pam Campbell	Mère de deux filles SM 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 SM. Le fils a fréquenté l'école du quartier et communique oralement et à l'aide du langage ASL.
	Evelyn et Lorne Richards	Parents d'un fils sourd qui a fréquenté la Manitoba School for the Deaf, 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.

**Groupe de  
consultation**

Holly Smith	Mère d'un fils SM qui porte un implant cochléaire, qui fréquente l'école du quartier et qui communique oralement et à l'aide du langage ASL.
Cindy Stewart	Mère d'un fils SM. Le fils a fréquenté l'école du quartier et communique oralement et à l'aide du langage ASL.
Joanna Blais Directrice	Direction des programmes et des services de soutien aux élèves Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
Marnie Erb	Manitoba School Boards Association
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 de soutien aux sourds et aux malentendants Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
Leslie Sisco	Manitoba Teachers' Society
Joanna Blais Directrice	Direction des programmes et des services de soutien aux élèves
Lee-Ila Bothe Coordonnatrice	Section des services de production de documents Direction des ressources éducatives
Cyril Parent Opérateur en éditique	Section des services de production de documents Direction des ressources éducatives
Marjorie Poor Éditrice	Section des services de production de documents Direction des ressources éducatives
Karen Priestley Coordonnatrice Gestionnaire de projet	Section des services de soutien aux sourds et aux malentendants Direction des programmes et des services de soutien aux élèves
Kathy Solmundson Facilitatrice Responsable de projet	Section des services de soutien aux sourds et aux malentendants Direction des programmes et des services de soutien aux élèves

**Éducation,  
Citoyenneté et  
Jeunesse Manitoba  
Personnel de la  
Division des  
programmes  
scolaires**



## L'inclusion : Une philosophie

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba s'est engagé à encourager l'inclusion de tous les citoyens.

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 assurons davantage un milieu qui favorise un meilleur avenir pour tous les Manitobains.

## Un milieu qui favorise l'inclusion

La conception universelle (CU) 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 modernisation en rattrapage ou la réhabilitation après coup ne soit 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 dont les suivants :

- l'utilisation égalitaire;
- la flexibilité d'utilisation;
- l'utilisation simple;
- l'information perceptible;
- la tolérance pour l'erreur;
- peu d'effort physique;
- les dimensions et l'espace libre.

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 SM. 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 Sourds;
- 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;
- les agences, les écoles, les programmes, les choix et les organismes qui offrent un soutien aux élèves SM.

---

\* 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 s'occupe de l'éducation de l'enfant.



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

### Sigles qui relèvent du domaine de l'éducation des sourds

ASL	langage gestuel américain
SM	sourd ou malentendant
CIP	conseiller et interprète pédagogique
ORTHO	orthophoniste
PPSM	professeur de personnes sourdes et malentendantes

On offre aux élèves sourds et malentendants un continuum de choix en matière d'éducation. En voici quelques-uns :

- Certains élèves peuvent suivre des cours dans une salle de classe ordinaire de leur école du quartier tout en recevant un appui sous diverses formes de soutien spécial.
- Certains élèves peuvent suivre des cours dans une salle de classe spéciale au sein de la division scolaire de la localité.
- Certains élèves suivront leurs cours dans une école spéciale, telle que la Manitoba School for the Deaf.

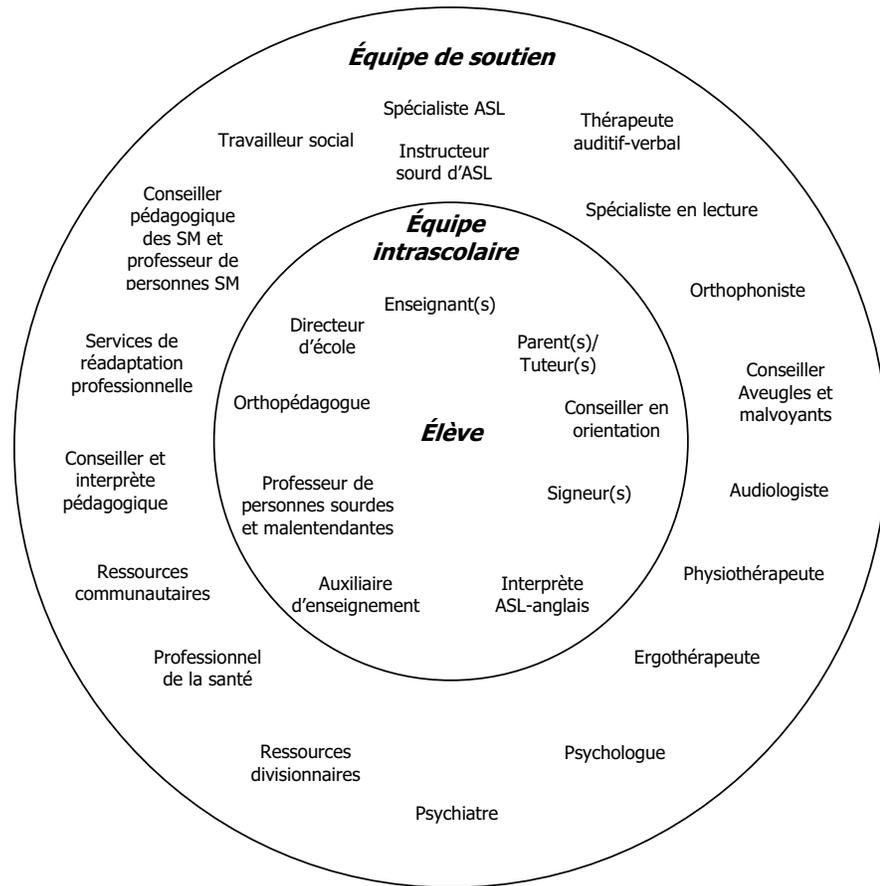
## Les équipes scolaires

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 atteints d'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 de personnes sourdes et malentendantes**;
- un **thérapeute auditif-verbal**;
- un **orthophoniste**;
- un **spécialiste ASL**.

L'équipe joue un rôle important auprès des écoles en leur 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 (PEP)** des élèves de sorte à ce que tous les aspects de la vie scolaire soient inclus. Dans les situations où les élèves ont besoin d'un PEP, on désigne ordinairement un membre de l'équipe scolaire comme responsable de cas. Certains membres du personnel qui pourraient faire partie de l'équipe PEP sont indiqués dans le graphique suivant :

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.

# PERTE AUDITIVE

Introduction	3
L'audition	4
■ Le son	4
■ L'oreille	4
■ L'audiologie	6
■ L'audiogramme	6
La perte auditive	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	13
■ Les appareils auditifs	14
■ Les implants cochléaires	15
■ Les questions acoustiques au sein de la salle de classe	17
■ Les systèmes MF	19
■ L'entretien des appareils auditifs et des systèmes MF	20
■ Le contrôle de l'audition 	21



## 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 atteints d'une perte auditive.

L'audiologiste de l'élève est en mesure de répondre aux questions portant sur la perte auditive. Un orthophoniste et un professeur de personnes sourdes et malentendantes 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 se situent à l'intérieur d'une plage de fréquence.

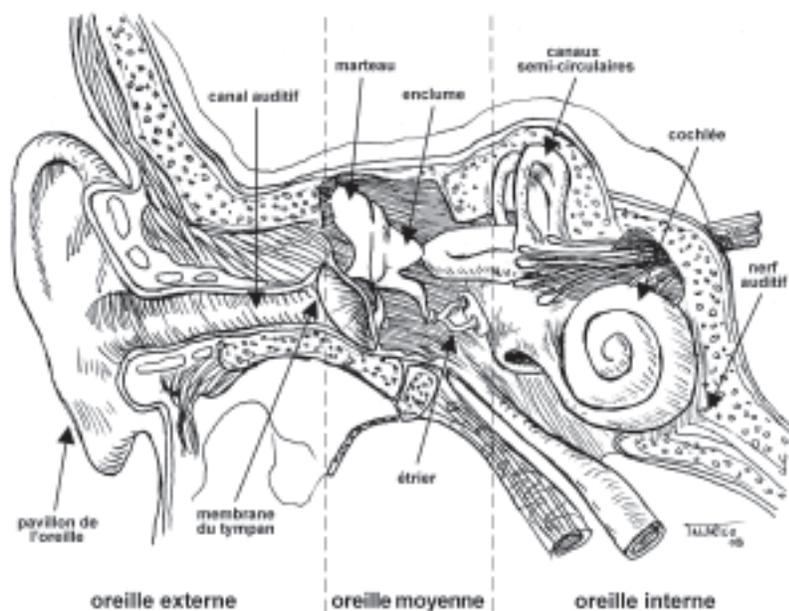
Un exemple d'une haute fréquence ou d'un son d'une hauteur tonale élevée est le son produit par un sifflet. Un exemple d'une basse fréquence ou d'une tonalité grave est le bruit produit par un grand tambour.

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

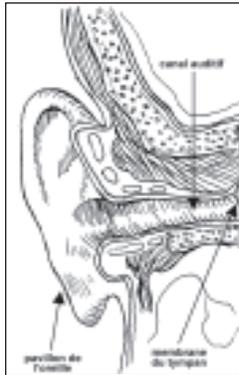


© 2008 Sean Talarico. Adaptation autorisée.

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

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

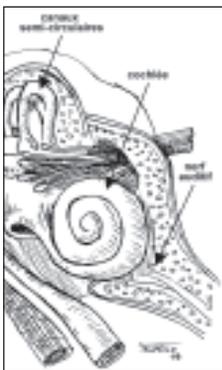
Le son doit traverser les trois parties avant qu'il ne soit détecté par le cerveau. Le cerveau interprète le son et l'identifie. C'est le cerveau qui détermine s'il s'agit de musique, de bruit, d'une voix, d'un klaxon, d'un chien ou d'autres sons.



L'oreille externe



L'oreille moyenne



L'oreille interne

### 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 *malleus* (le marteau), de l'*incus* (l'enclume) et du *stapes* (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.

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 certaines 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'amplification (p. ex., des appareils auditifs, des systèmes de modulation de fréquence ou MF et des implants cochléaires).

On recommande que les élèves SM subissent une évaluation audiolgologique annuelle puisque les pertes auditives ne sont pas toujours stables.

## L'audiogramme

L'**audiogramme** est un graphique qui représente les réactions aux sons d'une personne. On s'en sert pour documenter le son le moins fort détecté par une personne 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 sons graves paraissent au côté gauche du graphique et les sons aigus 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. Ordinairement, le sifflement d'un oiseau correspond à un son aigu, tandis que le grognement d'un chien correspond à un son grave.

Les fréquences incluses dans un audiogramme soit 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 aiguës.

### L'intensité

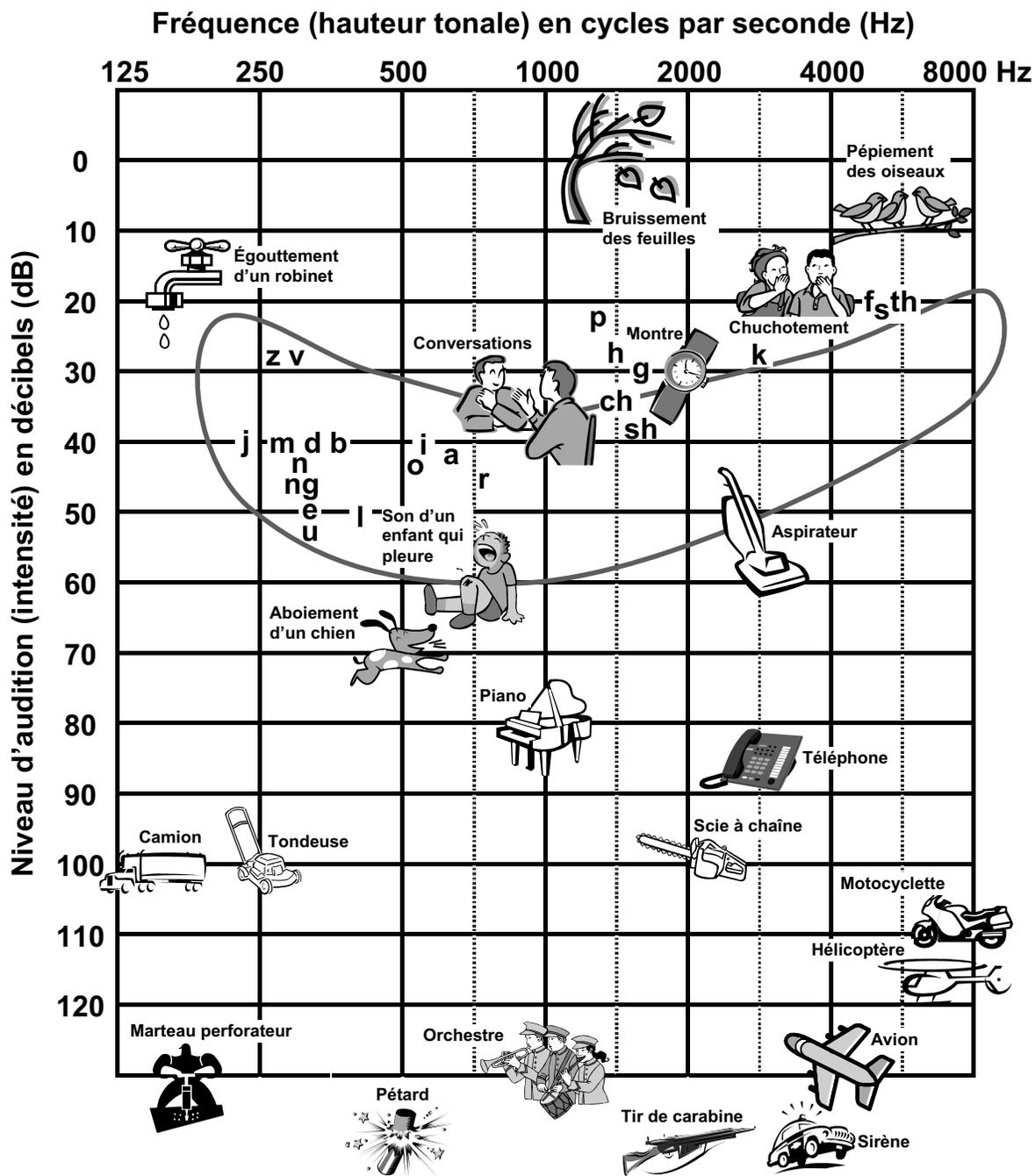
L'intensité ou la sonie d'un son est représentée par les chiffres en colonne qui figurent dans la marge de l'audiogramme. Les chiffres d'une valeur moindre qui paraissent à la partie supérieure représentent les sons doux (-10, 0, 10 décibels) et les chiffres d'une valeur plus importante qui figurent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

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

La figure à la page suivante, « Spectre des fréquences de sons connus » indique la hauteur tonale et l'intensité de plusieurs bruits ambiants. 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.



## Spectre des fréquences de sons connus



\* Source : NORTHERN, Jerry L., et MARION P. Downs. *Hearing in Children*. 5<sup>e</sup> éd. Baltimore, MD: Williams & Wilkins, 2002. 18. Adapté avec la permission de Lippincott Williams & Wilkins. <[www.lww.com](http://www.lww.com)>.

## La perte auditive

### Les types de perte auditive

#### La perte auditive conductive

Une **perte auditive conductive** se manifeste lorsqu'une structure ou plus de l'oreille externe ou moyenne ne fonctionne 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 en consultant un médecin.



#### *L'otite moyenne*

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 muqueux et peut mener à une infection.

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

Les symptômes de l'otite moyenne pourraient comprendre les enfants qui :

- ont une fièvre;
- se tirent l'oreille;
- sont maussades;
- ont un manque de concentration;
- ont mal aux oreilles;
- ont de la difficulté à entendre d'une oreille ou des deux.

L'otite moyenne fréquente peut être préoccupante en raison des effets possibles à long terme sur les habiletés d'écoute, de communication, sur le traitement du son et sur la participation sociale.

Certaines personnes qui ont une perte auditive permanente neurosensorielle (voir ci-dessous) peuvent aussi être atteintes d'une otite moyenne et, par conséquent, leur perte auditive est aggravée. Il serait donc utile que les jeunes enfants subissent un examen auditif après avoir été traités pour une otite moyenne.

### **La perte auditive neurosensorielle**

Une **perte auditive neurosensorielle** 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 perte auditive neurosensorielle. Lorsque endommagées, les sons ne peuvent être détectés par les cellules ciliées.

Les types de perte auditive neurosensorielle sont pour la plupart irréversibles et ne peuvent être corrigés à l'aide d'intervention chirurgicale ou de médicaments.

### **La perte auditive mixte**

Une perte auditive qui est à la fois conductive et neurosensorielle est qualifiée de **mixte**. Par exemple, une infection de l'oreille moyenne d'une personne qui est atteinte d'une perte auditive neurosensorielle permanente pourrait aggraver sa 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 perte auditive neurosensorielle.

### **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 SM subissent une évaluation audiolgique annuelle puisque les pertes auditives ne sont pas toujours stables. Un examen annuel aide l'équipe scolaire à tenir compte des changements de l'acuité auditive et à régler les appareils auditifs au besoin.

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

## Le degré de la perte auditive

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

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

On n'exprime pas une perte auditive 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 en décibels correspondants.

Degré de la perte auditive	Niveau d'audition en dB (intensité)
Perception auditive normale	0–15 dB
Minime	16–25 dB
Légère	26–40 dB
Moyenne	41–55 dB
Moyenne-grave	56–70 dB
Grave	71–90 dB
Profonde	91 dB ou plus

## L'audition résiduelle

est la mesure de l'audition utile.

On utilise partout dans le présent document le terme inclusif « sourd et malentendant » (ou SM). Reportez-vous à la page 29 de la Section sur l'identité pour une discussion plus détaillée des termes généralement utilisés au sein de la communauté des Sourds.



Les services de soutien offerts aux Sourds et aux malentendants par les organismes figurent à la Section des ressources.

La plupart des personnes atteintes d'une perte auditive auront une certaine mesure d'**audition résiduelle**. L'audiologiste, l'orthophoniste ou le PPSM sera en mesure de fournir de plus amples renseignements 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

On appelle « malentendants » ou « Sourds » les élèves qui ont une perte auditive selon leurs habiletés en communication et leur appartenance culturelle. En général, les élèves qui utilisent le langage gestuel américain (ASL) et qui s'associent aux membres de la communauté des Sourds sur le plan culturel sont considérés comme étant des 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 atteints d'une perte auditive mais qui n'ont pas un sens 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 en raison d'une maladie ou d'un traumatisme. Ces personnes choisissent des services de soutien offerts par des organismes 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 minimale, légère ou unilatérale** pourraient :

- ne pas entendre certaines consonnes;
- éprouver des difficultés mineures à apprendre une langue auditive;
- 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;
- éprouver un retard de parole ou de langage;
- sembler être inattentifs.

Une perte auditive minime 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)

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;
- éprouver un retard de langage;
- éprouver des difficultés d'apprentissage liées au retard de langage;
- sembler être inattentifs;
- devoir se situer à moins de deux mètres de l'interlocuteur 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;
- éprouver un retard de langage;
- éprouver des difficultés d'apprentissage liées au retard de langage;
- sembler être inattentifs lorsque quelqu'un s'exprime oralement (ils pourraient ne pas se rendre compte qu'une personne a la parole).

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

- n'entendre aucun son conversationnel ou autre;
- éprouver une grande difficulté 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 être inattentifs lorsque quelqu'un s'exprime oralement (ils pourraient ne pas se rendre compte qu'une personne a la parole).

## L'amplification

Les appareils d'amplification, tels que les appareils auditifs, les implants cochléaires et les systèmes MF, aident à répondre aux besoins des élèves atteints d'une perte auditive. L'objectif de toute technologie auditive est d'améliorer la perceptibilité de la parole.

Lorsqu'une amplification a été recommandée, il est important de s'en servir régulièrement.

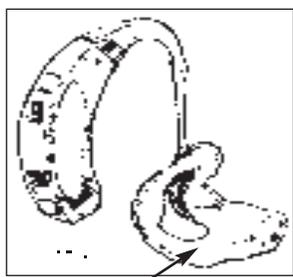
Le choix d'une technologie pour un élève est fait en fonction de ses besoins personnels et des observations de l'équipe scolaire, et par l'audiologiste en consultation avec les parents. Lors du processus décisionnel, on prendra en considération les facteurs qui comprennent le type de perte auditive,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

Des renseignements sur l'utilisation et les soins des appareils auditifs et des systèmes MF 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 MF.

Le fonctionnement de toute aide technique auditive devrait être vérifié 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



L'embout auriculaire

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

## 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 l'interlocuteur et l'élève est de 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 qu'ils soient en bon état de fonctionnement et portés régulièrement. Un contrôle de l'audition quotidien est nécessaire de sorte à assurer le bon fonctionnement des appareils auditifs. Reportez-vous à la Section sur le contrôle de l'audition à la page 21.



Aide auditive à ancrage osseux (BAHA)

Reproduction autorisée par House Ear Institute. © Tous droits réservés.

## L'aide auditive à ancrage osseux (BAHA)

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'aide auditive à ancrage osseux ou le système BAHA 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. Le BAHA est composé d'un petit implant en titane, d'un pilier et d'un processeur sonore.

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).

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

Il est important que le point d'implantation reste propre de sorte à éviter les infections. On peut utiliser une brosse souple.

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 souple BAHA jusqu'à ce qu'ils puissent subir l'intervention chirurgicale. Le bandeau souple est un bandeau élastique doté d'un processeur sonore relié à un système de fixation bouton-pression cousu sur le bandeau. On peut régler le bandeau à la taille de la tête de l'enfant.



Implant cochléaire

## 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 atteintes d'une perte auditive neurosensorielle grave ou profonde et dont l'efficacité des appareils auditifs est limitée. Un appareil auditif 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.

### La candidature à l'implant cochléaire

Les implants cochléaires ne conviennent pas à toutes les personnes atteintes d'une perte auditive. Toute décision concernant la candidature 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 qu'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 à la localisation des sons et à la discrimination de la parole dans le bruit. Les critères de candidature 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 entre l'interlocuteur et la personne adressée 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 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, voire une perte auditive légère, pourraient ne pas exprimer le fait qu'ils ne comprennent pas bien les membres de leur famille ou leurs enseignants. Il se pourrait qu'ils ne soient même pas conscients du fait qu'ils n'ont pas entendu une question ou qu'ils ont mal entendu 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 atteints d'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 l'interlocuteur et l'élève est plus importante ou lorsque la réverbération ou l'écho est présent.

### Le bruit

#### 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 libre)

**Le bruit ambiant** est présent dans la plupart des milieux d'écoute, y compris les salles de classe. Il est impossible pour les appareils auditifs d'amplifier exclusivement la voix de l'interlocuteur : ils captent également le bruit de fond. Dans de nombreuses situations complexes et bruyantes, les appareils auditifs ne peuvent à eux seuls transformer la voix de l'interlocuteur en un son plus clair ou 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** » (RSB) pour comparer les niveaux d'intensité du langage oral et du bruit, et elle représente la différence entre l'intensité du signal primaire (p. ex., la voix de l'enseignant) et le bruit de fond. Pour un élève atteint d'une perte auditive, il est nécessaire que le signal de la parole soit appréciablement plus fort que le bruit – un RSB plus élevé est requis – même plus élevé que le niveau nécessaire à son homologue entendant qui est dans la même situation.

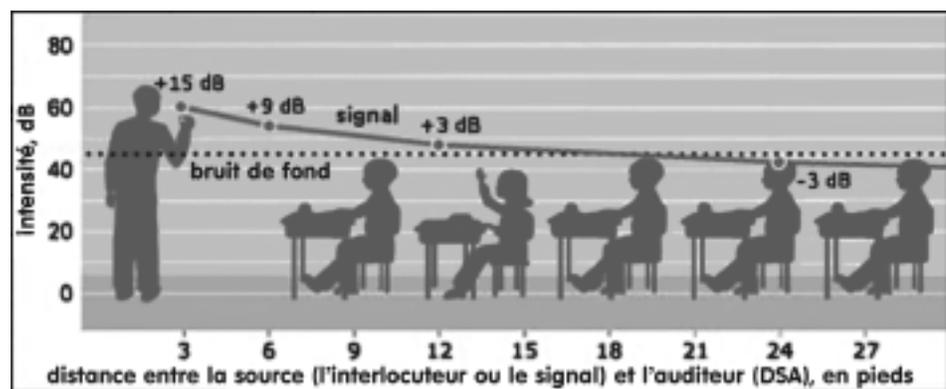


Soyez à l'intérieur de la « bulle auditive » de votre élève!

## La distance

Un élève qui est atteint d'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 de l'interlocuteur (p. ex., lorsqu'on écoute une personne située dans une autre pièce), plus l'intensité est réduite. Pour l'élève atteint d'une perte auditive, la distance représente un obstacle à la compréhension de la parole. Plus la distance entre l'interlocuteur et l'auditeur est importante, plus l'intensité du signal de la parole est réduite. Cette situation fait en sorte qu'il soit plus difficile pour l'auditeur de bien entendre puisque le bruit de fond reste souvent au même niveau.

Figure 4 RELATION DISTANCE-INTENSITÉ \*



\* Source : The Institute for Enhanced Classroom Hearing. Problems: Poor Acoustics. <[www.classroomhearing.org/acoustics.html](http://www.classroomhearing.org/acoustics.html)> (Le 27 nov. 2008). Reproduction autorisée.

La recherche démontre qu'un élève devrait être situé à un ou deux mètres de l'interlocuteur 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.



Consultez la Section des ressources en ligne pour obtenir des renseignements sur les dispositifs d'atténuation des bruits, tels que les dispositifs « Floor Friends » et « Hushh-ups ».

## 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 diminuer la clarté de la parole, le rapport signal-bruit et peut faire en sorte qu'il soit plus difficile à 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 de chaise améliore les conditions acoustiques de la salle de classe.

## Les systèmes MF

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 de la technologie MF et des appareils auditifs ou des implants cochléaires peut pallier ces facteurs. La technologie MF peut être un système MF personnel ou un système Soundfield.



Système MF personnel



Système MF Soundfield



Les systèmes MF élargissent la « bulle auditive » de votre élève!

- Un **système MF 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 (aux appareils auditifs) de l'élève au moyen d'ondes radioélectriques MF. L'enseignant porte le microphone et l'émetteur. Les récepteurs sont directement fixés aux appareils auditifs de l'élève ou y sont raccordés 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 était debout près de lui ou d'elle contournant ainsi les difficultés présentées par la distance et le bruit de fond. Il faut aussi effectuer des contrôles de l'audition du système MF tous les jours. Pour en savoir davantage sur le contrôle de l'audition, reportez-vous à la page 21.
- Les **systèmes MF Soundfield** 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.

Un système Soundfield et un système MF personnel peuvent être raccordés pour obtenir une fonction simultanée si les deux sont nécessaires à l'intérieur de la même salle de classe.

L'audiologiste choisira les appareils auditifs et le système MF qui conviennent à l'élève. Le professeur de personnes sourdes et malentendantes (PPSM) et l'audiologiste peuvent offrir un soutien à l'utilisation quotidienne des appareils auditifs et du système MF.

### L'utilisation simultanée de systèmes MF et d'implants cochléaires

Les systèmes MF personnels sont compatibles avec les implants cochléaires et leur utilisation est généralement recommandée dans les salles de classe. La communication dans les milieux bruyants, tels que les salles de classe, s'avère plus difficile pour les élèves atteints de toute perte auditive, y compris ceux qui ont des implants cochléaires, et les systèmes MF peuvent faciliter une meilleure communication.

## L'entretien des appareils auditifs et des systèmes MF

On doit s'assurer que les appareils auditifs et les systèmes MF soient toujours propres, gardés à 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.



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

Avec le temps, les élèves apprendront à gérer leurs besoins en matière d'amplification. Au cours des années primaires, les élèves pourraient avoir besoin d'aide. Les suggestions qui figurent ci-dessous s'adressent aux membres du personnel chargés du contrôle de l'audition.

Pour l'entretien d'un appareil auditif, d'un tube d'écoute ou d'un Stethoset, 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 un contrôle de l'audition quotidien, prenez connaissance du son normal de l'appareil (ou des appareils) de sorte à pouvoir rapidement repérer les difficultés au cas où elles se produiraient.

Consultez les étapes décrites à la page 21 pour effectuer un contrôle de l'audition et pour nettoyer les appareils auditifs.

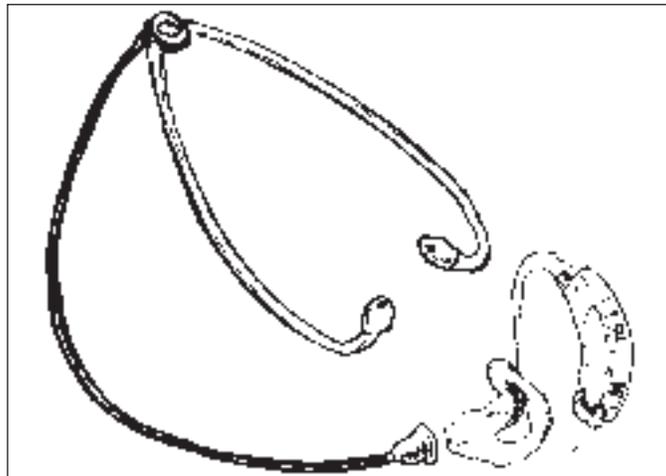
Des recommandations sur l'entretien et le nettoyage des appareils auditifs ou de l'équipement d'amplification et des conseils sur le dépannage sont offerts en ligne sur le site Web du fabricant. Le PPSM ou l'audiologiste est en mesure de vous fournir de la documentation imprimée ou des adresses Web.



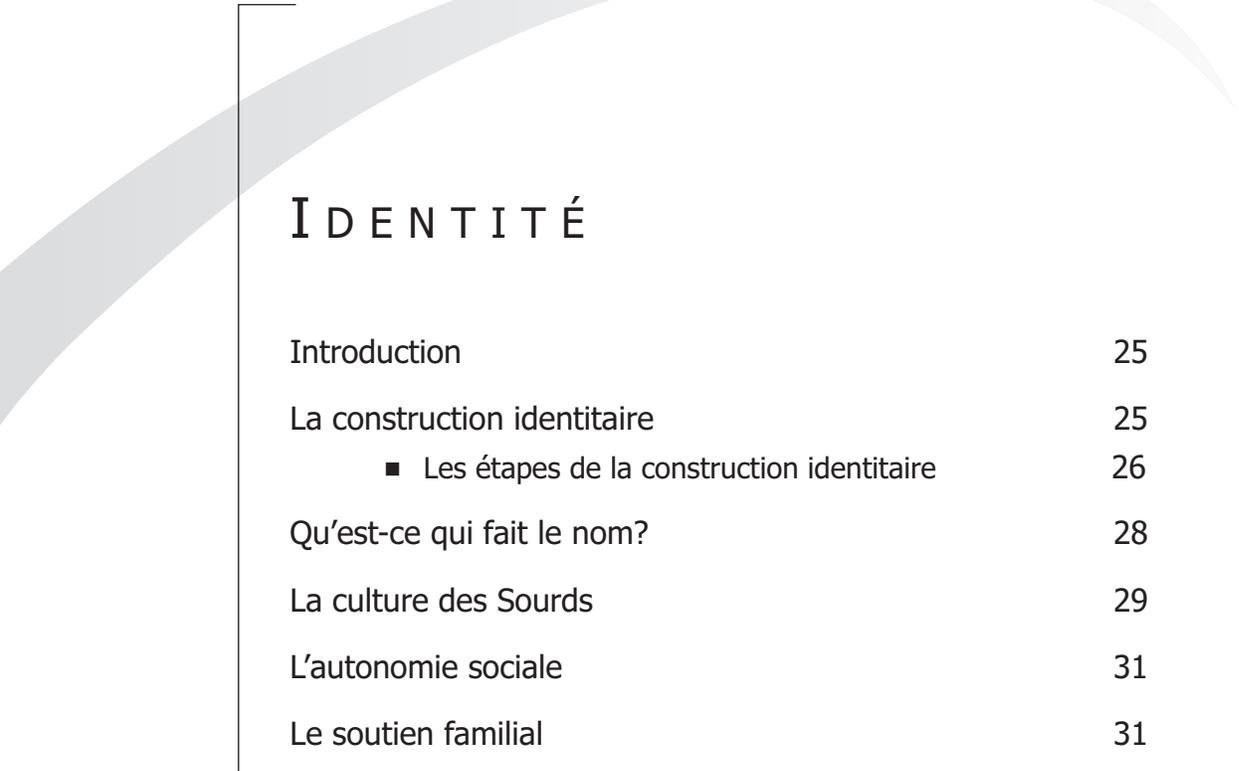


## Le contrôle de l'audition

L'appareil auditif		Le système MF
Le contrôle de l'audition	Le nettoyage	Le contrôle de l'audition
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vérifiez la pile à l'aide du vérificateur de pile avant de commencer à effectuer le contrôle de l'audition.</li> <li>2. Gardez des piles de rechange et remplacez les piles au besoin.</li> <li>3. Placez l'embout auriculaire dans le bout le plus large du tube d'écoute et insérez l'autre bout dans votre oreille.</li> <li>4. Mettez l'appareil auditif en marche.</li> <li>5. Dites les sons suivants : /a/, /i/, /ou/, /ch/, /sss/ et /mmm/.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Enlevez l'embout auriculaire de l'appareil auditif.</li> <li>2. Lavez l'embout auriculaire dans de l'eau tiède et du savon pour main doux.</li> <li>3. Rincez l'embout auriculaire dans de l'eau tiède et séchez-le bien.</li> <li>4. Utilisez la bombe de séchage (ou la « poire ») de sorte à faire passer l'air à travers le tube de l'embout auriculaire. Assurez-vous qu'il n'y ait pas d'eau dans le tube.</li> <li>5. Remettez en place l'embout auriculaire sur l'appareil auditif.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Une fois que vous aurez écouté les sons provenant de l'appareil auditif, placez la petite pièce en forme de douille et le récepteur sur l'appareil.</li> <li>2. Réglez le récepteur MF en mode « MF seulement ».</li> <li>3. Mettez en marche l'émetteur MF. Assurez-vous que l'émetteur et les récepteurs soient réglés à la même chaîne.</li> <li>4. Écoutez les sons provenant de l'appareil à l'aide du tube d'écoute en prononçant les sons suivants dans le microphone de l'émetteur MF : /a/, /i/, /ou/, /ch/, /sss/ et /mmm/.</li> </ol>



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



# I D E N T I T É

Introduction	25
La construction identitaire	25
■ Les étapes de la construction identitaire	26
Qu'est-ce qui fait le nom?	28
La culture des Sourds	29
L'autonomie sociale	31
Le soutien familial	31
Le soutien aux parents d'élèves SM	31



## Introduction

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

« L'importance du développement de l'estime de soi chez les enfants sourds et malentendants est directement liée à la santé mentale, à la réussite scolaire et à la limite, à la réussite dans la vie. » (Janet DesGeorges, mère d'un enfant de la communauté des Sourds) (*traduction libre*)

## 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 des Sourds ou malentendants dans le monde qui les entoure.

Le processus de la construction identitaire chez les SM est complexe and 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 SM.

À titre d'exemple, il y a souvent deux points de vue distincts : la perspective clinique et la perspective culturelle (Wixtrom; Cahen; Berke).

La perspective clinique	La perspective de la culture des Sourds
<ul style="list-style-type: none"> <li>• voit le fait d'être sourd comme étant une incapacité et fait ainsi la distinction entre les personnes de la culture des Sourds et les personnes « normales » ou entendantes;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• voit le fait d'être un Sourd comme étant différent, comme une caractéristique qui distingue les personnes « normales » de la culture des Sourds des personnes « normales » entendantes;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• cherche à guérir la surdité;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• met l'accent sur les habiletés des personnes de la culture des Sourds;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• met l'accent sur la lecture labiale et la production orale (habiletés en communication orale), et évite l'utilisation du langage des signes;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• encourage le développement de tous les modes de communication;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• maintient que la maîtrise du langage parlé est un des objectifs primaires en matière d'éducation et que la langue des signes sert d'un outil de communication;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• se concentre sur l'apprentissage d'une matière donnée en développant toutes les habiletés de communication;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• décrit le langage gestuel comme étant une stratégie qui sert d'accès aux renseignements;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• voit la langue des signes et la langue parlée comme étant sur un pied d'égalité;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• croit que la langue parlée est la langue la plus naturelle pour toutes les personnes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• voit la langue des signes comme étant la langue la plus naturelle pour les Sourds.</li> </ul>

« C'est habituellement la culture qui donne un sentiment d'identité aux personnes que ce soit au niveau individuel ou au niveau du groupe. »  
(Fitzgerald)  
(traduction libre)

### Les étapes de la construction identitaire

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 entendantante, certains à la culture malentendantante et, encore d'autres, à la culture des Sourds.

## L'identité entendante

On entend par « identité entendante » un élève qui s'identifie à son milieu de la même façon que le ferait une personne entendante. Ce phénomène s'applique surtout aux élèves atteints d'une perte auditive minime ou légère. Les élèves démontrent une certaine compréhension de la culture entendante et utilisent ordinairement le langage comme mode de communication principal.

## L'identité malentendante

Les élèves qui utilisent la parole comme moyen de communication principal peuvent adopter une identité malentendante. Il se peut qu'ils basculent entre la culture des Sourds et celle des personnes entendantes. Certains élèves pourraient se sentir pris entre le monde entendant et celui des Sourds. Il est possible qu'ils éprouvent des difficultés d'adaptation sociale dans le milieu entendant puisqu'ils ne sont pas en mesure d'utiliser le langage oral dans la même mesure qu'une personne entendante. Il se pourrait qu'ils restent à l'écart du langage entendu et qu'ils ne saisissent pas certains sons qui véhiculent un message humoristique ou connexe. Les élèves qui ont une telle identité pourraient ne pas s'adapter complètement à la culture des Sourds non plus. Ils pourraient utiliser un minimum de langage ASL ou une certaine forme de langage gestuel. Il se peut que leur connaissance de la culture des Sourds soit très faible. Les éducateurs doivent être attentifs aux indicateurs d'un faible concept de soi.



Linda Bove, la personne qui joue le rôle du personnage de Linda, la bibliothécaire, de l'émission *Sesame Street*, a retenu son rôle d'un personnage de la culture des Sourds d'une émission télévisée et ponctuelle plus longtemps que tout autre rôle accordé à un Sourd. Elle a commencé à jouer son rôle en 1976 et a été invitée pour célébrer le 25<sup>e</sup> anniversaire de l'émission, et elle continue toujours à se présenter à l'émission à titre d'invitée.

## L'identité de la culture des Sourds

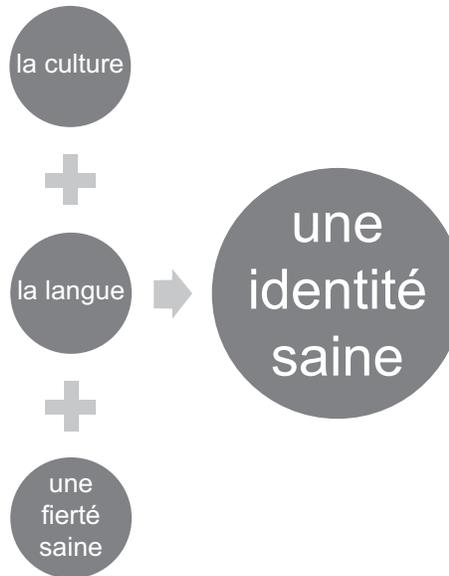
Les élèves qui se perçoivent comme appartenant à la culture des Sourds et qui parlent leur langue, finissent ordinairement par adopter une identité biculturelle ou une identité qui découle d'une expérience d'immersion. Un élève qui utilise le langage ASL (qui peut également, dans une certaine mesure, utiliser le langage parlé ou la lecture labiale) et qui se développe un sens de fierté au sens positif du fait d'être Sourd ou malentendant, peut aussi participer à des activités du milieu entendant et il aurait donc une identité biculturelle. Un élève avec une identité biculturelle pourrait se sentir à l'aise tant dans le milieu entendant que dans le milieu SM (p. ex., il pourrait avoir des amis SM, assister à des événements de la communauté des Sourds, avoir des modèles de rôle de personnes adultes de la culture des Sourds). Le fait d'avoir une identité biculturelle peut contribuer au développement d'un concept de soi solide rendu à l'âge adulte.

Lorsqu'un élève s'identifie de façon très prononcée à la culture des Sourds ou qu'il choisit d'entretenir des liens principalement avec le milieu des Sourds, on décrit cette identité comme en étant une qui découle d'une expérience immersive.

La figure 5 illustre les facteurs qui constituent une identité saine.

Figure 5

## UNE IDENTITÉ SAINÉ



### Qu'est-ce qui fait le nom?



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

Parfois, le bon terme à utiliser lorsqu'il s'agit d'un élève SM peut porter à confusion pour le personnel enseignant et les fournisseurs de services. Il est important de noter que l'expression « les élèves malentendants ou de la communauté des Sourds » est politiquement correcte puisqu'en l'utilisant, on met l'élève au premier plan et son caractère exceptionnel en arrière-plan. Il est vrai que bien que nous ne voulons pas étiqueter l'élève en précisant son incapacité, si un élève a une identité culturelle et linguistique, il est acceptable d'utiliser l'expression « les élèves malentendants ou de la communauté des Sourds » puisqu'elle permet de reconnaître les caractéristiques et la culture uniques des Sourds.

Certains termes communs qu'on pourrait rencontrer en travaillant avec des élèves sont définis dans le tableau suivant (Frasu, Association des Sourds du Canada, Schwartz, National Association of the Deaf).

L'expression « *déficience auditive* » n'est pas admise pour décrire les personnes atteintes d'une perte auditive. La déficience auditive est une condition médicale...De plus, elle ne reconnaît pas les différences entre les personnes de la culture des Sourds et les personnes malentendantes. » (Association des Sourds du Canada, terminologie\_Sourd)

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

Tom Humphries a inventé l'équivalent anglais du mot « audisme » en 1975 pour désigner une attitude ou une croyance que les personnes entendant, qui ont une fonction orale et qui maîtrisent bien le français ou l'anglais, occupent une place supérieure. Cette notion s'applique tant aux personnes de la communauté des Sourds qu'aux personnes entendant qui peuvent entendre et parler.

**Sourd** (avec un « S » majuscule) renvoie aux participants de la communauté des Sourds et de la culture des Sourds; les Sourds croient que le fait d'être Sourd joue un rôle crucial dans leur identité. La plupart des personnes de la communauté des Sourds communiquent à l'aide du langage ASL (langage gestuel américain). Les membres de la communauté des Sourds croient plutôt qu'ils sont différents au lieu d'être atteints d'une incapacité.

**sourd** (avec un « s » minuscule) renvoie aux groupes de personnes qui ne s'identifient pas à la communauté culturelle des Sourds. Les personnes sourdes ont tendance à utiliser le langage et l'audition résiduelle pour communiquer et pourraient se qualifier de personne sourde oraliste.

**personne devenue sourde** expression qui décrit une personne ayant subi une perte auditive après avoir appris à parler.

**malentendant** terme souvent utilisé servant à décrire les personnes atteintes d'une perte auditive minime, moyenne ou grave. Il se pourrait que les personnes malentendantes utilisent la production orale comme mode de communication principal. Elles pourraient aussi s'identifier à la communauté des Sourds.

## La culture des Sourds

La culture des Sourds est au cœur de la communauté des Sourds. La langue (le langage gestuel américain) est centrale à la culture des Sourds.

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

- la communication – les yeux, les mains, les téléimprimeurs (TTY), le courriel, les visiophones, les témoins lumineux des sonnettes de porte et des systèmes d'alarme, etc.;
- le langage – langage gestuel américain (ASL);
- l'histoire des Sourds, le folklore;
- la communauté des Sourds – les groupes sociaux, les équipes sportives, les groupes confessionnels, les organismes de services;
- Deaf Way – les comportements communs, tels que l'échange de renseignements, la résolution de problèmes, la consultation communautaire.

Une faible estime de soi peut éventuellement poser 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.

La communauté des Sourds est composée de Sourds ou de personnes malentendantes. L'appartenance à la communauté des Sourds ne suppose pas un niveau de perte auditive précis, mais plutôt une façon de vivre et de connaître le monde en tant que Sourd.

Il est important de se concentrer sur le développement d'une estime de soi saine et de compétences qui favorisent l'autonomie sociale. Pour trouver des suggestions sur les moyens d'aider les élèves à développer une estime de soi saine et des compétences qui favorisent l'autonomie sociale, reportez-vous aux pages 90 à 92 de la Section sur l'éducation.

Le graphique ci-dessous illustre les sentiments possibles d'une personne SM au sein d'un groupe de personnes entendant. La situation pourrait aussi s'appliquer à une personne entendant qui assiste à un événement où la communication ne se fait que par les signes ou à un élève malentendant qui est dans un milieu bruyant.

Figure 6 L'ISOLEMENT D'UN ENFANT SOURD

### L'isolement d'un enfant sourd

Pour un enfant, le fait d'être sourd peut se comparer à être entouré d'un mur vitré. Un enfant sourd peut voir les personnes parler, mais il ne peut pas les comprendre.

Les personnes entendant peuvent échanger entre elles-mêmes puisqu'elles ont appris une langue qui leur permet de communiquer. Par contre, un enfant sourd n'est pas en mesure d'apprendre une langue qu'il n'entend pas. Cela signifie que bon nombre d'enfants sourds grandissent sans pouvoir apprendre une langue ou l'utiliser à des fins d'interaction sociale avec les personnes qui les entourent.

Les personnes éprouvent un grand besoin de communiquer entre elles et de créer des liens. Lorsqu'un enfant est dépourvu des habiletés en communication qui lui permettraient d'entretenir un rapport avec d'autres personnes, et lorsque d'autres ne savent pas comment communiquer ou entretenir un rapport avec lui, il se pourrait qu'il soit tenu à l'écart la plupart du temps même par ses proches.

Après une certaine période, il devient isolé sur le plan social.



Mes voisins n'aiment pas garder Akhilu lorsque je dois faire l'épicerie. Ils me disent qu'elle ne les comprend pas du tout.

LD



Parfois d'autres enfants courent derrière nous et adressent des insultes à Habib. Je voudrais pouvoir le protéger de tous ces actes cruels.



Source : NIEMANN, Sandy, Devorah GREENSTEIN et Darlena DAVID. *Helping Children Who Are Deaf: Family and Community Support for Children Who Do Not Hear Well*. Berkeley (Californie) : The Hesperian Foundation, 2004. 2. Reproduction autorisée par la Hesperian Foundation, <[www.hesperian.org](http://www.hesperian.org)>.

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 et du sens de l'humour.  
(Edwards)  
(traduction libre)



Entourez-vous d'autres familles!



Consultez les ressources en ligne pour obtenir des renseignements sur la création de réseaux avec d'autres familles. La Society for Manitobans with Disabilities et la Clinique centrale des orthophonistes et des audiologistes fournissent diverses possibilités.

## 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, connaisseuses et aguerries, habilitées à prendre des décisions éclairées qui infléchiront le cours de leur avenir.

Des idées sur les moyens que les élèves peuvent adopter pour devenir des personnes autonomes et solides figurent à la page 92 de la Section sur l'éducation.

## Le soutien familial

La détermination d'une perte auditive chez un enfant peut être suivie par une période stressante et inquiétante pour la famille. Des sentiments d'angoisse, 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 aient à composer avec l'évolution de la technologie.

Des occasions de rencontrer d'autres familles qui ont vécu l'expérience d'une perte auditive peuvent servir de soutien.

## Le soutien aux parents d'élèves SM

Les parents d'élèves SM feront partie de l'équipe pédagogique et participeront au processus décisionnel relatif à leur enfant. Lorsqu'un enfant naît de parents entendants, ils sont souvent accablés de renseignements cliniques. C'est naturel que les parents suivent les étapes du processus de deuil lorsqu'ils apprennent que leur enfant est atteint d'une perte auditive.

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 de l'enseignant travaillant en 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 fasse également sans retard.

Les idées sur l'échange de renseignements destinés aux parents figurent aux pages 90 à 92 de la Section sur l'éducation.

L'anecdote suivante peut être communiquée aux parents entendants pour les aider à reconnaître leurs sentiments et à accepter que leur enfant est SM.

## Bienvenue en Hollande

par Emily Perl Kingsley

© 1987 par Emily Perl Kingsley. Tous droits réservés. Reproduction autorisée par l'auteur.  
(traduction libre)

On me demande souvent de décrire ce que c'est l'expérience d'élever un enfant atteint d'une incapacité—pour aider les personnes qui n'ont pas vécu cette expérience unique à la comprendre, pour qu'ils puissent imaginer ce que cela représente. C'est comme ceci...

Lorsque vous attendez un bébé, c'est comme s'occuper des préparatifs d'un voyage extraordinaire—un voyage en Italie. Vous vous procurez plein de guides touristiques et travaillez vos plans imaginaires. Le Colisée. David de Michel-Ange. Les gondoles de Venise. Il se pourrait que vous appreniez quelques expressions utiles en italien. Tout le processus est enivrant.

Après des mois d'attente impatiente, la journée s'annonce enfin. Vous faites vos bagages et vous quittez. Plusieurs heures plus tard, l'avion atterrit. L'agent de bord se présente et fait l'annonce suivante : « Bienvenue en Hollande. »

« L'Hollande?!? » vous reprenez. « Mais comment la Hollande?? Mon billet dit bien l'Italie! Je suis sensée être en Italie. J'ai toujours rêvé de faire un voyage en Italie. »

Mais il y a eu un changement dans le plan de vol. Ils ont atterri l'avion en Hollande et vous n'y pouvez rien.

L'important c'est qu'ils ne vous ont pas emmenés dans un lieu terrible, révoltant, malpropre, ravagé par la peste, la famine et des maladies. Il s'agit simplement d'un lieu différent.

Vous devez donc aller faire l'achat de nouveaux guides touristiques. Et vous devez apprendre une toute nouvelle langue. Et vous rencontrerez tout un nouveau groupe de personnes dont vous n'auriez jamais fait la connaissance autrement.

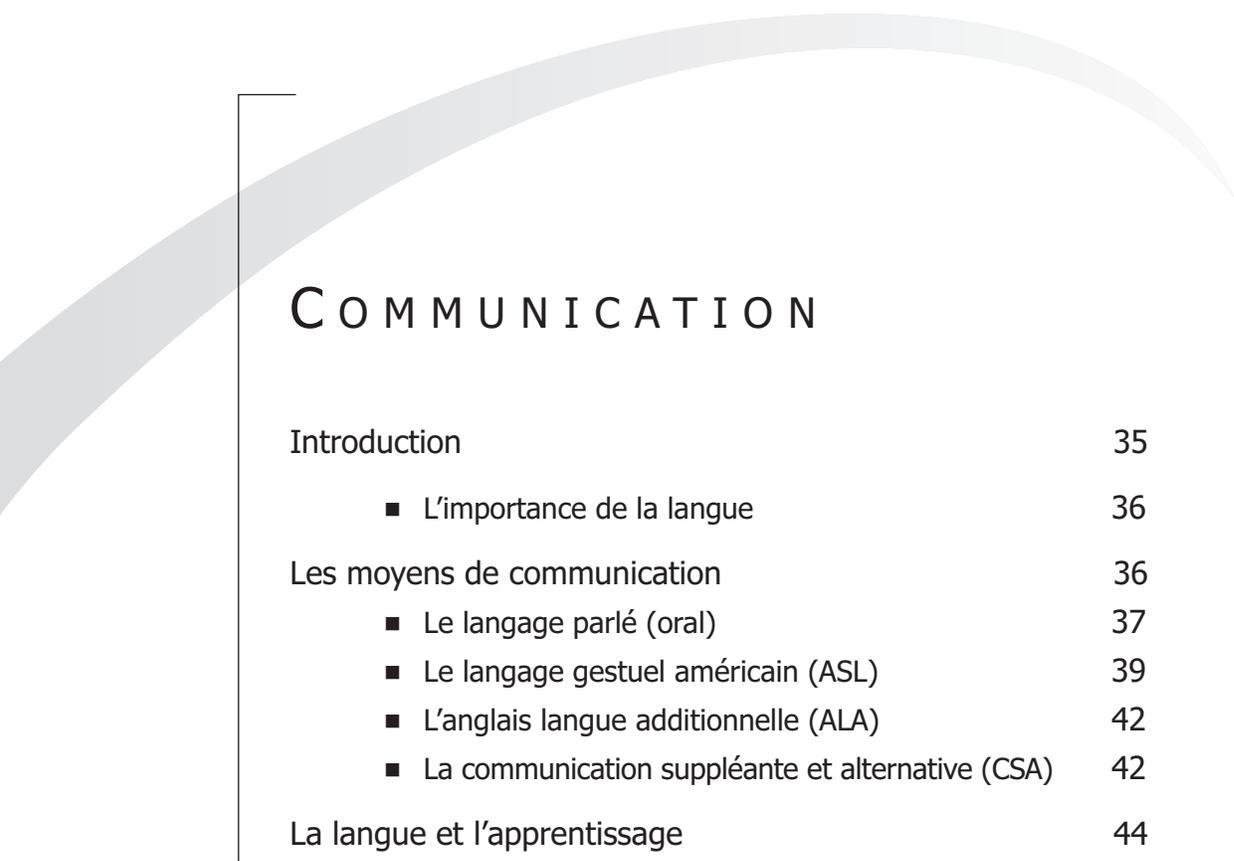
Il s'agit simplement d'un lieu différent. Le rythme est plus lent que celui de l'Italie, le mode de vie est moins élégant qu'en Italie. Mais après y avoir resté pendant un bout de temps et que vous aurez eu la chance de reprendre votre souffle, vous regardez autour de vous...et vous vous rendez compte qu'il y a des moulins à vent en Hollande...qu'il y a des tulipes. La Hollande offre même des Rembrandt.

Par contre, toutes les personnes que vous connaissez font des voyages en Italie et y reviennent...et elles se vantent de s'être si bien amusées. Et jusqu'à la fin de vos jours, vous direz : « Oui, c'est là où je devais me rendre. C'est ce que j'avais prévu. »

Et cette peine ne vous quittera jamais, jamais, jamais, jamais...puisque la perte de ce rêve aura été une perte très, très difficile.

Mais...si vous passez votre vie à regretter le fait que vous ne vous êtes pas rendu en Italie, vous ne pourrez peut-être jamais jouir des choses spéciales, des très belles choses d'ailleurs que la Hollande a à vous offrir.

Quatre-vingt-dix pour cent des enfants sourds naissent de parents entendants.



# COMMUNICATION

Introduction	35
■ L'importance de la langue	36
Les moyens de communication	36
■ Le langage parlé (oral)	37
■ Le langage gestuel américain (ASL)	39
■ L'anglais langue additionnelle (ALA)	42
■ La communication suppléante et alternative (CSA)	42
La langue et l'apprentissage	44
L'acquisition de la grammaire française ou anglaise	45
Le développement des aptitudes à communiquer	47
■ L'entraînement auditif	47
■ L'articulation	48
■ La thérapie orale motrice à l'intention des élèves SM	49
■ La voix	50
■ La lecture labiale	51
Les connaissances et les habiletés langagières nécessaires au sein de la salle de classe	52
■ Le vocabulaire	52
■ Les concepts	54
■ Savoir suivre des consignes	55
■ Les questions W ou QQQCCP	55
■ L'art du conte	56
■ Les habiletés de pensée critique	57
■ Le développement des habiletés sociales chez les SM	59



## 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 (SM), mais ils font l'unanimité 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). Pour la plupart des élèves sourds et 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.

## L'importance de 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 ait aucune différence entre la parole et la langue, mais elles sont différentes.

On entend par la **parole**, la capacité de produire certains sons au moyen de la bouche et de la voix. Le **langage** comprend des mots et des règles de grammaire qui régissent la construction des mots aussi bien que des règles qui régissent l'ordre des mots dans une phrase – le sens est communiqué à l'aide du langage.

Le balbutiement d'un bébé est un exemple de sons conversationnels sans langage – ils n'ont aucun sens. 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.

L'habileté qui donne lieu aux pensées et aux idées est liée au langage. Les élèves SM peuvent développer des idées et des pensées au moyen du langage oral ou du langage gestuel américain. Le langage, qu'il soit oral ou signé, permet aux personnes d'entrer en contact avec d'autres.

## Les moyens de communication



Les élèves dont le dépistage d'une perte auditive se révèle positif peuvent apprendre à communiquer en utilisant de nombreuses diverses méthodes.

- langage parlé (oral);
  - auditif-oral
  - auditif-verbal
- langage gestuel américain (ASL);
- un mélange des deux langues (anglais langue additionnelle);
- la communication suppléante et alternative (CSA).

« Il semble que le langage gestuel peut jouer un rôle dans la langue, la communication et l'identité des enfants appareillés d'implants cochléaires. »  
(Nussbaum 53)  
(traduction libre)



## Le langage parlé (oral)

Les deux moyens de communication favorisant le développement de la langue parlée sont les moyens **auditifs-oraux** et **auditifs-verbaux**. Les deux moyens dépendent de l'utilisation d'appareils auditifs ou d'implants cochléaires qui optimisent l'audition résiduelle de l'élève lui donnant ainsi accès aux sons conversationnels.

L'enseignement du langage gestuel ne fait pas souvent appel à des approches auditives-verbales et auditives-orales, mais on s'en sert parfois à titre de soutien pour construire la base langagière. Les besoins de communication de chaque élève sont particuliers et les familles qui optent pour une langue parlée peuvent obtenir tout un éventail de services de la Society for Manitobans with Disabilities et de la Clinique centrale des orthophonistes et des audiologistes. Les deux programmes offrent une approche axée sur la famille et les parents ou les fournisseurs de soins servent de modèles de la langue principale à l'enfant.

La plupart des parents qui choisissent l'une de ces options désirent que leur enfant soit pleinement intégré à une salle de classe ordinaire de l'école du quartier avec ses pairs entendants.

Les deux méthodes sont axées sur une approche progressive de l'acquisition des habiletés de la parole et du langage, et visent le même but ultime du développement de la parole et du langage qui tient compte de l'âge. Dans les deux méthodes, les buts de l'élève incluront également le développement des habiletés de préalphabétisation, des habiletés scolaires et cognitives, et des habiletés sociales.

Chaque élève est unique pour ce qui est de sa capacité à développer les habiletés langagières et orales. Il est important de noter, cependant, que plus le dépistage d'une perte auditive est précoce, plus il sera facile de développer un langage parlé qui corresponde aux normes relatives au développement.

Bien que les deux méthodes dépendent principalement du développement du langage parlé à l'aide de l'écoute, il y a quelques différences telles qu'elles sont précisées au graphique de la page suivante.

## Les différences entre les méthodes auditives-orales et auditives-verbales

La méthode	Méthode auditive-orale	La méthode auditive-verbale
Prépondérance/ But	En utilisant la méthode auditive-orale, les élèves apprennent à parler en optimisant leur audition résiduelle à l'aide d'appareils auditifs ou d'implants cochléaires. Les élèves utilisent toute habileté qu'ils auraient développée leur permettant d'interpréter les indices visuels (p. ex., la lecture labiale).	En utilisant la méthode auditive-verbale, les élèves développent le langage parlé tout en mettant l'accent sur l'optimisation de l'audition résiduelle de l'élève à l'aide d'appareils auditifs ou d'implants cochléaires. Le but est d'intégrer l'écoute aux habitudes de l'élève. Lorsqu'on développe les habiletés liées à la parole et au langage d'un élève, on ne met pas l'accent sur la lecture labiale ou on ne l'enseigne pas.
Expérience préscolaire	Les élèves ont souvent une expérience préscolaire acquise dans des milieux qui auraient inclus d'autres élèves sourds et malentendants ou des pairs entendants.	Les élèves fréquentent souvent les garderies ou les centres préscolaires du quartier en compagnie de pairs entendants.
Fournisseurs de services	Parmi les personnes qui offrent des services d'intervention précoce sont les orthophonistes, les professeurs de personnes sourdes et malentendantes et les conseillers pédagogiques.	Les personnes qui offrent des services d'intervention précoce sont les thérapeutes auditifs-verbaux qualifiés. Les thérapeutes auditifs-verbaux sont les orthophonistes, les audiologistes ou les éducateurs qui ont suivi un programme de formation supplémentaire d'acquisition du langage parlé au moyen de l'écoute.
Renseignements supplémentaires	D'autres renseignements sur la méthode auditive-orale sont offerts au site suivant : <a href="http://www.oraldeafed.org">www.oraldeafed.org</a> .	La méthode auditive-verbale est régie par un ensemble de 10 principes directeurs utilisés par les professionnels et les parents qui suivent cette méthode. Des renseignements supplémentaires liés aux principes de la thérapie auditive-verbale sont offerts au site suivant : <a href="http://www.agbellacademy.org">www.agbellacademy.org</a> .

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

Pour obtenir des renseignements sur le *Dictionnaire de la langue des signes québécoise*, consultez le site suivant :  
<[www.aqepa.surdite.org/dictionnaire.pdf](http://www.aqepa.surdite.org/dictionnaire.pdf)>.

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/)>.

## Le langage gestuel américain (ASL)

ASL est un langage visuel et gestuel qui a été créé par des personnes de la communauté des Sourds. On s'exprime en ASL à l'aide

- de configurations de la main et de mouvements des mains;
- d'expressions faciales;
- d'expressions corporelles;
- de rapports spatiaux;
- de mouvements labiaux.

Le langage ASL est utilisé principalement aux États-Unis et au Canada par des personnes de tout âge de la communauté des Sourds. Il n'est pas accompagné d'un code écrit qui soit accepté à l'échelle mondiale.

Les utilisateurs du langage ASL s'expriment à l'aide de configurations de la main et de mouvements des mains au lieu de sons, et les personnes qui « écoutent » ou qui reçoivent le message utilisent leurs yeux au lieu de leurs oreilles pour le décoder.

On peut exprimer des concepts concrets à l'aide du langage ASL (tels que la nourriture, des jouets ou des verbes d'action) et des idées abstraites (telles que les sentiments et les blagues) – le registre expressif est semblable à celui de toute langue parlée.

Le langage ASL est une langue très différente de l'anglais et son vocabulaire et ses règles de grammaire sont entièrement différents. Le langage ASL est aussi différent des systèmes des signes qui accordent un signe à un mot et dont l'ordre des mots est conforme à la langue anglaise (l'anglais signé ou l'anglais signé exactement [SEE]). La période de temps nécessaire à l'apprentissage du langage ASL est équivalente à celle qu'il faut pour apprendre toute autre langue, telle que le français ou l'espagnol.

L'exemple ci-dessous démontre la différence entre la structure grammaticale du langage ASL et du français ou de l'anglais.\*

Le français parlé	L'anglais parlé	Le langage gestuel américain (ASL)
Une fille était assise dans un arbre.	A girl was sitting in a tree.	Tree, girl sit-on-branch ( <i>arbre, fille s'asseoir sur branche</i> )
Un garçon s'approcha et resta debout.	A boy walked up and stood.	Tree, boy walk-to-stand-by-tree ( <i>arbre, garçon marche et se tient debout près arbre</i> )
Le garçon regarda autour de lui.	The boy was looking around.	Boy look-around ( <i>garçon regarde autour</i> )
Le garçon leva les yeux et aperçut la fille.	The boy looked up and saw the girl.	Tree, girl sit-on-branch, boy look-up, (face shows "saw") ( <i>arbre, fille s'asseoir sur branche, garçon regarde en haut – le visage exprime le mot « voir »</i> )
Le garçon grimpa sur l'arbre.	The boy climbed up the tree.	Tree, girl sit-on-branch, boy climb-up (sit near girl) ( <i>arbre, fille s'asseoir sur branche, garçon grimpe en haut – s'asseoir près fille</i> )

\* Source : KOSKIE, Mar, et Sandy LYSACHOK. *Differences in English and ASL Grammar*. Society for Manitobans with Disabilities, Deaf and Hard of Hearing Services, Winnipeg (Manitoba) 1985. Reproduction autorisée.

Des exemples de l'utilisation d'expressions faciales et gestuelles accompagnées de configurations de la main et de mouvements des mains comprennent celles qui correspondent aux signes liés aux questions.

Les types de question	L'expression faciale ou gestuelle
Oui/Non	Levez les sourcils et inclinez la tête devant quelqu'un.
QQQCCP (p. ex., qui, quoi, où, quand, comment, combien et pourquoi?)	Froncez les sourcils et inclinez la tête vers l'arrière tout en inclinant le corps un peu vers l'avant.

Le langage ASL n'est pas seulement un langage riche, mais il fait également partie de la culture des Sourds et il représente un mode de vie distinct qui sert à unir les personnes atteintes d'une perte auditive. Il existe un corpus important de textes ASL rédigés par des Sourds et qui portent sur les Sourds aussi bien que des ouvrages folkloriques sur la culture des Sourds transmis d'une génération à l'autre dont les catégories figurent ci-dessous :

- les légendes
- les noms propres
- des blagues
- les jeux de mots
- les contes
- les jeux
- la poésie
- les traditions
- les rites
- les célébrations

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.

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.

Les élèves SM peuvent afficher un comportement agressif puisque leurs compétences langagières sont insuffisantes, ce qui ne leur permet pas de s'exprimer.

On peut faire l'acquisition du langage gestuel américain (ASL) comme première langue. On pourrait ensuite faire l'acquisition du français ou de l'anglais parlé ou écrit comme langue additionnelle.

La recherche indique que les enfants qui ont été exposés au langage ASL dès un jeune âge grâce à des interactions avec des personnes ayant une bonne facilité en ASL, font l'acquisition du langage de la même façon que les enfants qui apprennent une langue parlée.

Les étapes de l'acquisition langagière chez les jeunes enfants qui s'expriment au moyen du langage ASL sont semblables à celles de l'acquisition d'une langue parlée chez les enfants entendants. Parmi les étapes sont les suivantes :

- le balbutiement (les signeurs balbutient à l'aide de leurs mains);
- l'utilisation de gestes et du pointage du doigt;
- les premiers mots font partie d'une catégorie semblable (principalement des noms);
- les messages formulés de plusieurs mots ont lieu au cours de la même période environ et véhiculent des sentiments semblables.

Les enfants sourds ne représentent qu'entre cinq à dix pour cent 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.

Pour les élèves dont la langue principale est l'ASL, l'apprentissage des matières en ASL s'avère le plus efficace. L'enseignement des champs d'application des matières telles que les sciences de la nature et les sciences humaines est plus réussi en ASL puisqu'on peut expliquer les concepts en détail dans une langue accessible. L'enseignement des langues peut se faire sous forme écrite en lisant et en écrivant, et on peut se servir de l'ASL pour expliquer en quoi le français ou l'anglais diffère de l'ASL.

Des renseignements sur le soutien aux élèves qui utilisent le langage ASL figurent aux pages 90 à 96 de la Section sur l'éducation.

## Connaissance métalinguistique

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

L'acquisition d'une deuxième langue est facilitée par une aisance manifeste dans la première langue.

## L'anglais langue additionnelle (ALA)

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, 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 77 de la Section sur l'éducation.

« Une observation semble être toute aussi certaine : l'exposition à deux langues dès la naissance à elle seule ne 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 libre)*

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



## Un système CSA

- aide les élèves qui sont sans langage ou qui ont un faible niveau de langue;
- 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 parole de sortie.

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 PPSM, l'orthophoniste, 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.

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.

La recherche indique 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 77 de la Section sur l'éducation.

## La langue et l'apprentissage

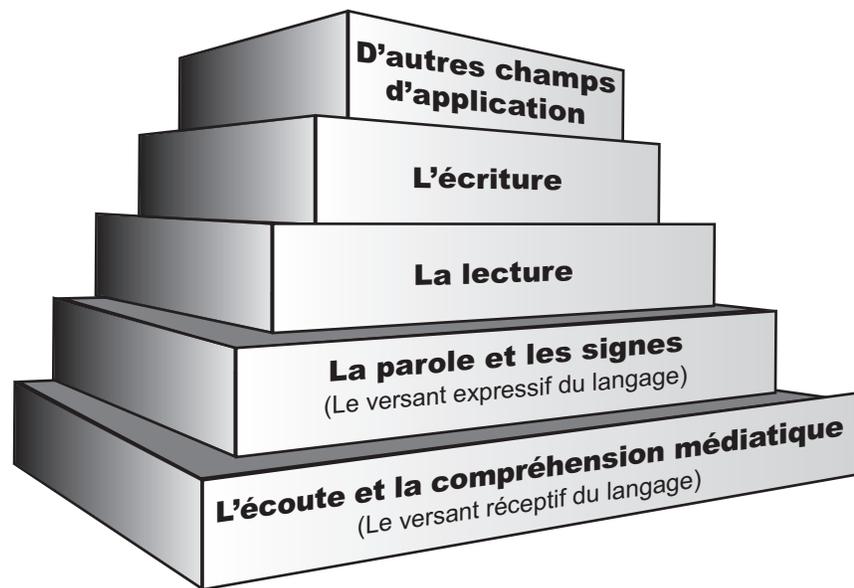
### L'alphabétisation ou la littératie

est l'habileté de lire, d'écrire, de communiquer et de comprendre. (Education Oasis) (traduction libre)

La langue sert à fournir une base fondamentale à l'**alphabétisation** 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 7

#### L'ORDRE HIÉRARCHIQUE DE LA LANGUE ET DE L'ALPHABÉTISATION \*



\* Source : ROBERTSON, Shari. Read with Me! Stress-Free Strategies for Building Language and Pre-literacy 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.

- 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.
- Seule une portion de ces mots représente ceux qui peuvent être communiqués à l'oral ou signés par l'élève (le versant expressif du langage).
- De plus, seule une portion de ces mots qui correspondent au versant expressif représente ceux qui peuvent être lus par l'élève (le versant réceptif du langage écrit) et encore moins de mots représentent ceux qui seront utilisés par l'élève dans l'écriture (le versant expressif du langage écrit).

- Tel qu'il est indiqué par la partie supérieure du graphique, seule une petite portion du versant réceptif du langage de l'élève s'appliquera au processus d'apprentissage d'autres matières (les sciences de la nature, les mathématiques, les sciences humaines, etc.).

Si les connaissances langagières de l'élève sont limitées, tous les autres domaines liés au langage et à l'alphabétisation 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 adopter une approche intégrée au développement des aptitudes à lire, à écrire et à apprendre dans la salle de classe en prenant toujours en considération les connaissances et les habiletés préalables de l'élève.

Dans les situations où les compétences du versant réceptif du langage de l'élève sont limitées, il faudra modifier le programme d'études de sorte à ce qu'il corresponde au niveau de compréhension de l'élève.

## L'acquisition de la grammaire française ou anglaise

Pour les élèves sourds et malentendants, l'acquisition des structures grammaticales du français ou de l'anglais représente souvent un processus qui comporte des défis.

Si l'élève possède une compétence fonctionnelle de sa première langue et que celle-ci soit bien développée (telle que le langage ASL, le français ou l'anglais), il se pourrait que les difficultés soient quelque peu atténuées, mais il n'en reste pas moins que l'acquisition de la structure grammaticale présentera un défi pour la majorité des élèves atteints d'une perte auditive.

La grammaire d'une langue comprend un ensemble de règles qui déterminent l'ordre des mots dans la constitution des phrases (**la syntaxe**) et dans le choix approprié des formes de divers **morphèmes**.

L'acquisition de la grammaire française ou anglaise chez les élèves entendants se fait par le fait même d'être exposé à la langue et par **l'apprentissage occasionnel**. Les éléments grammaticaux plus complexes sont enseignés pendant les années d'études ultérieures, mais les bases grammaticales sont habituellement bien développées à mi-parcours des études intermédiaires.

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

### La syntaxe

se veut en ensemble de règles régissant l'ordre des mots d'une phrase.

### Les morphèmes

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

### L'apprentissage occasionnel du langage

a lieu lorsque les élèves développent la capacité d'apprendre des mots sans enseignement direct ou sans qu'ils aient été exposés à la langue à plusieurs reprises.

## La sémantique

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

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

Quel que soit le mode de communication principal, l'anglais est une langue qui est difficile à apprendre sans le soutien de l'apprentissage occasionnel qui a lieu tous les jours et qui suppose un accès libre et facile à la langue. Par conséquent, les élèves SM ont souvent besoin d'un enseignement direct et d'exercices pratiques sur des points de langue précis (p. ex., l'emploi des verbes au passé). L'exposition répétée à la langue et les occasions de pratiquer les nouveaux acquis sont critiques.

Les activités qui sont axées sur les textes imprimés et sur la compréhension de l'écrit aident à l'acquisition des habiletés. On peut utiliser les indices contextuels et **sémantiques** dans l'analyse de la structure des phrases en français et en anglais.

Les éléments qui posent ordinairement problème aux élèves SM comprennent les suivants :

- 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.*);
- 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.*);
- l'accord du verbe et du sujet (p. ex., *Il fait de la course. Ils font de la course.*).

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

Si l'élève n'a pas une compréhension suffisante de la structure de base de la langue, il ne sera pas en mesure d'étayer ou d'étoffer les habiletés qui lui permettraient d'apprendre les fonctions plus complexes. Par conséquent, il faudra procéder à un enseignement explicite des règles de syntaxe et de morphologie auprès de nombreux élèves.

Il est aussi important de fournir des occasions qui permettraient l'application des habiletés nouvellement acquises en exposant les élèves à une vaste gamme de littérature.

D'autres renseignements sur les stratégies favorisant l'acquisition de la grammaire française ou anglaise chez les élèves sont offerts dans la Section sur l'éducation à la page 78.

## Le développement des aptitudes à communiquer

Les élèves qui ont une perte auditive pourraient tirer avantage d'un enseignement direct relativement aux habiletés liées à l'écoute et à la parole. Cet enseignement peut s'inscrire dans le volet de l'entraînement auditif, de l'articulation, de la thérapie orale motrice et de la parole. De plus, les élèves pourraient démontrer qu'ils possèdent des habiletés en lecture labiale. Encore d'autres élèves pourraient suivre un programme auditif-verbal et auraient besoin de continuer à se développer par rapport aux buts qu'on leur aurait fixés sur le plan auditif-verbal.

### 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 (d'écoute) chez un élève malentendant variera 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 du diagnostic;
- l'âge de l'intervention;
- l'utilisation d'un système d'amplification approprié;
- le milieu d'écoute (tranquille, une bonne qualité acoustique);
- l'exposition à divers sons et expériences conversationnels et ambiants;
- le désir de développer les habiletés auditives;
- l'aptitude cognitive.

L'entraînement auditif comprend le développement d'habiletés des domaines suivants :

- la prise de conscience du son : la distinction entre les sons ambiants et les sons conversationnels, et leur identification; la localisation de divers sons;
- l'écoute phonétique : la distinction entre les aspects prosodiques de la parole (l'intonation, la durée, l'intensité); la distinction entre des ensembles de mots dont le niveau de difficulté varie en allant des mots dissemblables sur le plan phonétique (p. ex., *balle*, *éléphant*) à des mots semblables (p. ex., *latin*, *lapin*);



- la compréhension auditive : l'amélioration de la mémoire auditive, la mémoire de rappel servant à évoquer des renseignements tirés d'une phrase, d'un paragraphe, d'un conte, l'organisation séquentielle de renseignements, la reconnaissance auditive des faux sens et des renseignements critiques lorsqu'il y a du bruit 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 s'en tenir à un minimum d'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 renforcer les buts des domaines du langage, du vocabulaire et des concepts de base au cours des séances d'entraînement auditif.

Pour en savoir davantage sur les stratégies de développement des habiletés auditives des élèves, reportez-vous à la page 79 de la Section sur l'éducation.

## L'articulation

Les troubles articulatoires se caractérisent par une difficulté à produire correctement des sons ou des mots. Les troubles communs des sons ou de la parole chez les élèves atteints d'une perte auditive pourraient 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*).

### Les considérations

Les élèves SM pourraient commettre des erreurs articulatoires ou de sons de la parole dépendant du degré et du type de perte auditive.

Le type de perte auditive le plus répandu est la perte aux hautes fréquences. Les élèves atteints d'une perte auditive aux hautes fréquences pourraient 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).

## La conscience phonologique

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

La conscience du placement et des mouvements de la bouche, des lèvres et de la langue peut être cruciale lorsque la rétroaction auditive est minimale ou nulle.

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 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.

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.

Un élève qui éprouve des troubles articulatoires pourrait également éprouver des difficultés d'apprentissage au sein de la salle de classe dans les domaines suivants :

- l'expression orale;
- la **conscience phonologique**;
- l'expression écrite;
  - l'orthographe;
  - les structures grammaticales;
  - la révision.

Un orthophoniste évaluera la production de la parole d'un élève. L'intervention liée aux sons de la parole pourrait inclure une intervention thérapeutique directe par 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 79 de la Section sur l'éducation.

## La thérapie orale motrice à l'intention des élèves SM

Certains élèves n'ont pas la force et le contrôle musculaires nécessaires à la production des sons de la parole. On peut utiliser la thérapie orale motrice à titre de réveil musculaire du mécanisme articulatoire de la parole de sorte à développer la force et le contrôle musculaires, et l'amplitude des mouvements buccaux. L'orthophoniste peut aider à déterminer s'il existe un besoin de thérapie orale motrice.

Certains élèves SM pourraient ne pas disposer d'une audition résiduelle suffisante pour développer un langage parlé qui soit intelligible.

Les résultats de tests auditifs seuls ne peuvent servir à prévoir la réussite du développement du langage parlé.

Étant donné l'amélioration sonore des appareils auditifs et des implants cochléaires, les élèves ont moins de difficulté à évaluer la qualité de leur propre voix ou production orale.

Les approches orales motrices peuvent être utilisées dans les situations suivantes :

- un jeune enfant non verbal – et dans des situations extrêmes, un enfant non vocal – les élèves développent 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 de la parole chez les élèves qui ne peuvent imiter ou suivre des directives à l'oral pour produire certains sons même s'il ne s'agit qu'un d'un simple niveau sonore. Le contrôle musculaire qui permet de produire le son d'une seule voyelle ou consonne (p. ex., l'arrondissement labial pour articuler le son des voyelles, le placement de la langue pour articuler le son des consonnes spéciales) peut être pratiqué et ensuite intégré à la parole (Williams, Stephens et Connery).

Pour en apprendre davantage sur les stratégies à employer chez les élèves SM et qui semblent éprouver de la difficulté dans l'acquisition de la langue parlée, reportez-vous à la page 79 de la Section sur l'éducation.

## La voix

Les troubles de la voix liés à la perte auditive varient considérablement selon le type et le degré de la perte auditive. En général, plus la perte auditive est prononcée, meilleures sont les chances que l'élève éprouve des troubles de la voix.

Il se peut que les élèves SM ne reçoivent pas suffisamment de rétroaction auditive pour leur permettre d'évaluer leur propre voix. Un trouble de la voix pourrait perturber l'intelligibilité du langage parlé de l'élève.

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

- Le débit, le rythme et la distribution des pauses de la phrase (l'accent tonique et les pauses) : puisque le rythme de la langue anglaise est tellement axé sur l'accentuation, ces caractéristiques sont extrêmement importantes à l'intelligibilité de la parole.
- L'intensité (ou le volume) : les troubles d'intensité peuvent varier entre un niveau d'intensité trop élevé ou trop faible, ou le niveau d'intensité pourrait changer d'un extrême à l'autre. Le niveau d'intensité de la voix des élèves SM pourrait être élevé dans une salle de classe bruyante pour qu'ils puissent s'entendre parler.

- La hauteur tonale et l'intonation : la hauteur tonale et l'intonation peuvent varier en allant d'un changement insuffisant de la hauteur tonale, ce qui pourrait résulter en une voix monotone, en une hauteur tonale excessive ou erratique. Il se pourrait qu'une fluctuation excessive soit attribuable au fait que l'élève essaie de rehausser l'ampleur de la rétroaction qu'il reçoit de la production de la parole.
- Une hauteur tonale convenable peut être difficile à maîtriser puisque l'élève pourrait ne pas avoir une définition conceptuelle de la hauteur tonale. Les personnes entendant décrivent la hauteur tonale en utilisant les termes « élevée » et « grave ». Les élèves de la communauté des Sourds pourraient ne pas avoir la même occasion d'apprendre par la voie auditive les hauteurs tonales dites « élevées » et « graves ». C'est la raison pour laquelle un élève de la communauté des Sourds pourrait tenter d'élever la hauteur tonale en élevant le niveau d'intensité de sa voix.
- La résonance (l'hypernasalité, l'hyponasalité) : Au moyen d'un apprentissage subconscient et par essais et erreurs, les personnes entendant modifient la résonance à l'aide du canal auditif. Une personne de la communauté des Sourds pourrait ne pas avoir accès aux renseignements auditifs nécessaires au développement d'une résonance appropriée.

Chez certaines personnes atteintes d'une perte auditive, une résonance atypique peut également être occasionnée par des anomalies structurelles (p. ex., une fente palatine, des syndromes).

Un orthophoniste posera un diagnostic des troubles précis relevant de ces domaines et pourrait offrir des recommandations pour favoriser le 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 atteint d'une perte auditive lorsqu'elle est utilisée de pair avec l'audition résiduelle, l'amplification et avec d'autres stratégies d'aide à la communication.

La lecture labiale à elle seule ne se veut pas un moyen de communication fiable étant donné que seulement 33 pour cent des sons conversationnels ne sont articulés près des lèvres et ne sont donc pas vus (p. ex., les sons /b/, /m/, /l/); l'articulation des autres sons n'est pas visible (p. ex., /k/, /g/, /gn/). L'intelligibilité des mots prononcés variera à l'intérieur d'une phrase et ce fait est attribuable aux mots ou aux sons qui précèdent ou qui suivent un mot. De plus, la lecture labiale est plus facile lorsqu'on est conscient du contexte de la conversation.

La lecture labiale mène à des malentendus. Les facteurs qui pourraient influencer sur la capacité de la lecture labiale d'un élève peuvent inclure :

- une connaissance antérieure du contenu;
- la prévisibilité du message;
- une connaissance du vocabulaire utilisé;
- le débit de la parole du locuteur;
- la visibilité du visage du locuteur;
- les causes de distraction, telles que le fait de mâcher de la gomme, de manger, les moustaches.

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

## Les connaissances et les habiletés langagières nécessaires au sein de la salle de classe

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

- le vocabulaire
- les concepts
- l'habileté de suivre des consignes
- les questions W ou QQQCCP
- l'art du conte
- la pensée critique
- les habiletés sociales

### Le vocabulaire

Le vocabulaire est une des composantes essentielles au développement de la langue et à l'acquisition des habiletés de lecture. Chez de nombreux élèves, y inclus les élèves SM, le vocabulaire est mal développé tant à l'oral qu'à l'écrit.

On estime qu'un élève ordinaire entend environ 30 000 mots par jour. Un élève SM pourrait ne pas avoir accès à un nombre élevé de ces mots. Par conséquent, nous ne pouvons s'attendre à ce que les élèves SM apprennent une langue, y compris le vocabulaire, de façon indirecte.

Il se pourrait que les élèves aient besoin d'un enseignement explicite et intentionnel sur l'utilisation de certains mots, de stratégies sur l'apprentissage des mots, d'un effort intensif, de répétition et d'un engagement actif.

## Le vocabulaire de l'apprentissage

Dans le contexte du vocabulaire de l'apprentissage, divers regroupements peuvent servir. En voici quelques-uns :

- L'association (le lien entre certaines choses);
- La fonction (les éléments servent à quoi?);
- Les catégories (l'organisation d'un groupe d'éléments semblables);
- Les attributs (les descripteurs);
- Les comparaisons (en quoi les éléments se recoupent ou se distinguent?);
- 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 multiple ou polysémiques (les mots qui ont plus d'un sens).

## L'utilisation des liens connexes en salle de classe

Les élèves de la communauté des Sourds et malentendants pourraient

- posséder un vocabulaire restreint;
- 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 habiletés faibles de classification;
- avoir besoin que le vocabulaire leur soit enseigné à l'aide de divers modes de communication (p. ex., textes imprimés en français ou en anglais, le langage ASL, le langage oral);
- avoir besoin qu'on établisse de façon explicite des liens entre le vocabulaire et les connaissances préalables (si les élèves n'ont toujours pas fait l'acquisition de ces connaissances, il faudrait d'abord leur apprendre);
- avoir besoin que le vocabulaire leur soit enseigné préalablement et que les renseignements de fond soient développés;
- avoir besoin de faire des liens entre les éléments semblables et de déterminer les catégories – dans bon nombre de situations, les élèves auront appris quelques mots ici et là sans qu'aucun lien n'ait été créé (le fait d'établir des liens entre le vocabulaire et une catégorie tout en lui attribuant un nom aidera les élèves à se former des notions et vice versa);

Lorsqu'on introduit un mot, il est important de passer en revue les autres sens possibles du mot de sorte à améliorer la compréhension.

Les élèves enrichiront leurs compétences de vocabulaire s'ils possèdent un grand savoir d'expérience, s'ils ont suffisamment été exposés à ces mots, s'ils ont un engagement actif, un enseignement direct et régulier, et s'ils disposent de stratégies utiles sur l'apprentissage des mots.

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

- tirer avantage de l'utilisation d'organiseurs graphiques, tels que l'enchaînement sémantique et la schématisation;
- avoir besoin de développer le sens des mots polysémiques – les élèves peuvent apprendre un mot du langage oral ou de textes imprimés en français ou en anglais et ne l'associer qu'à un seul sens (un tel apprentissage s'avère surtout difficile dans les années ultérieures lorsque le niveau de langue est plus complexe, ce qui affecte directement la compréhension et la production orales et écrites).

## Les concepts

Les concepts fondamentaux sont les éléments de base nécessaires aux élèves qui leur permettent de suivre des consignes, de participer activement aux activités routinières de la salle de classe et de fournir des descriptions. L'acquisition des concepts se fait d'une façon ordonnée.

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 sensibilité sociale (p. ex., heureux, une mère, jeune);
- la qualité tactile d'un tissu ou d'un matériel (p. ex., chaud, lisse, clair);
- la quantité (p. ex., beaucoup, assez, rien);
- les notions temporelles et la séquence (p. ex., la nuit, le suivant, le précédant).

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

### L'utilisation des liens connexes en salle de classe

Le développement des concepts chez les élèves SM ne suivent pas forcément un ordre séquentiel. Ils peuvent maîtriser les concepts d'un niveau plus élevé mais présenter des lacunes à un niveau inférieur. Il pourrait être nécessaire de procéder à une évaluation approfondie de tous les concepts et toute lacune du développement pourrait faire l'objet d'un enseignement intentionnel.



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

Pour en savoir davantage sur les stratégies qui aident les élèves à développer un vocabulaire et des concepts, reportez-vous aux pages 80 et 81 de la Section sur l'éducation.

### Savoir suivre des consignes

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

Pour pouvoir suivre des consignes, on doit pouvoir entendre, comprendre et se souvenir d'un ensemble de consignes donné dans un ordre ou une séquence précise. Un élève SM pourrait ne pas être en mesure de suivre une consigne pour une des raisons suivantes :

- L'élève pourrait ne pas avoir entendu la consigne ou ne l'avoir entendu qu'en partie en raison du niveau de bruit de la salle de classe ou de la distance entre l'élève et l'interlocuteur.
- L'élève pourrait ne pas avoir compris les concepts, le vocabulaire ou les structures grammaticales utilisées en donnant la consigne.
- Le développement de l'écoute de l'élève pourrait ne pas être à un niveau qui lui permet de se souvenir du nombre de consignes ou de la séquence de celles-ci.

### L'utilisation des liens connexes en salle de classe

Les stratégies qu'un enseignant peut intégrer de façon quotidienne au milieu de la salle de classe pour aider les élèves SM figurent à la page 82 de la Section sur l'éducation.

### Les questions W ou QQQCCP

Le fait de comprendre les questions QQQCCP et d'y répondre constitue une tâche langagière complexe. Souvent, les élèves SM éprouvent de la difficulté avec ces questions, surtout s'ils ne connaissent pas le sujet de discussion.

La compréhension est meilleure si la question concerne

- un article concret ou une personne visible dans la pièce (p. ex., « Qui est cette fille? »);
- un sujet qui fait directement partie du savoir d'expérience de l'élève (p. ex., la pêche) et qui a eu une incidence sur ce dernier.

La complexité des questions W ou QQQQCCP varient. En commençant par les questions les plus simples et en passant aux questions les plus complexes, elles sont :

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

### **L'utilisation des liens connexes en salle de classe**

Les réponses à la question « Pourquoi? » demandent des habiletés de raisonnement abstrait et cette question est critique au succès dans la salle de classe, en particulier à des fins de suivre des consignes ou des directives. Les questions QQQQCCP les plus difficiles (p. ex., Pourquoi? Comment?) sont aussi les questions qui se posent le plus souvent en classe. Les questions cognitives ou langagières en plus d'un manque de savoir d'expérience jouent un rôle important dans ce type de difficultés.

Pour en savoir davantage sur les stratégies qui servent à aider les élèves avec les questions QQQQCCP, reportez-vous à la page 82 de la Section sur l'éducation.

### **L'art du conte**

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 sont une partie intégrale de la vie de tous les jours et sont une source de renseignements importante qui portent sur la langue et sur notre monde.

Les élèves sont constamment exposés à des histoires et on s'attend à ce qu'ils les comprennent sous diverses formes, y compris les livres de conte en langue des signes 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 contes ou même à restituer les événements qui ont eu lieu.

Il se pourrait que l'élève SM présente un retard de la compréhension et de l'utilisation de textes narratifs qui serait attribuable à des faiblesses dans les domaines suivants :

- le vocabulaire;
- le développement des concepts;
- la connaissance de la grammaire;
- la mémoire auditive;
- les renseignements de fond généraux.

Malgré le fait que l'élève pourrait comprendre une activité, de telles limitations langagières risquent d'affecter sa compréhension du message et des croyances sous-jacents d'une histoire, ce qui influencerait sur sa capacité de comprendre ou de raconter lui-même une histoire.

Par exemple, dans le conte du Petit Chaperon rouge destiné aux enfants d'âge préscolaire, l'histoire va bien au-delà du Petit Chaperon rouge qui apporte de la nourriture à sa grand-maman. 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-maman, 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 de l'histoire et comprendre que l'auditeur est plus au fait que le Petit Chaperon rouge.

### **L'utilisation des liens connexes en salle de classe**

Pour en savoir davantage sur les stratégies qui favorisent la compréhension et l'utilisation des textes narratifs au sein de la salle classe, reportez-vous à la page 82 de la Section sur l'éducation.

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

Pour les élèves SM, le développement des habiletés de pensée critique qui tiennent compte de l'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 et ce fait est attribuable à un manque du savoir d'expérience lié au langage qui, en revanche, a un effet sur les habiletés 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 à l'enseignement constructiviste pour ce qui est de la résolution de problèmes.

Au chapitre du développement, un élève doit faire l'acquisition des 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;
- la détermination des causes d'événements;
- la détermination des problèmes et des solutions.

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

### **Les capacités de classification**

La capacité de classification se veut une fonction cognitive de base qui permet aux élèves d'organiser des idées, de les mettre en ordre et de pouvoir faire appel à la pensée logique. Ces capacités sont à la base de toute pensée abstraite.

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

L'habileté de trier des objets en sous-ensembles et en fonction de certains critères, et de pouvoir examiner les similarités et les différences de ces sous-ensembles se développe parallèlement aux capacités de classification.

### **Comment répondre aux questions de type vrai ou faux?**

Pour répondre aux questions de type vrai ou faux, il faut pouvoir relever des renseignements et questionner leur validité.

Les élèves doivent évaluer les renseignements en faisant appel à leurs connaissances préalables et aux nouvelles données. Ils doivent évaluer les renseignements, formuler des opinions, savoir distinguer les opinions des faits et savoir exprimer ce qu'ils ont compris.

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

Pour savoir tirer des inférences et les expliquer, il faut réunir les renseignements nouveaux et existants tout en déterminant ceux qui revêtent une certaine importance et en analysant les résultats qui découlent de ce processus logique. Il s'agit d'un exemple d'une habileté langagière de niveau supérieur.

## **La détermination des causes d'événements**

Pour déterminer les causes d'événements, les élèves doivent évaluer une situation et en déterminer la cause probable en fonction d'un nombre de choix possibles. Cette habileté se situe sur un continuum de la pensée concrète et très abstraite, et demande des fonctions logiques souples.

## **La détermination des problèmes et des solutions**

On peut procéder à un enseignement systématique de la détermination des problèmes et des solutions en utilisant un processus pour développer cette capacité. Un outil efficace pour l'enseignement de ce processus comprend l'utilisation d'étagage ou de structures cadres externes ou de représentations graphiques, telles que celle qui figure à la page 83 de la Section sur l'éducation.

## **Le développement des habiletés sociales chez les élèves SM**

Les élèves de la communauté des Sourds et malentendants pourraient éprouver de la difficulté au chapitre du développement des habiletés sociales appropriées.

## **L'importance de l'apprentissage occasionnel du langage**

De nombreuses habiletés sociales sont acquises par les personnes entendant à l'aide d'un apprentissage indirect. 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 naviguer dans leur réseau social.

Les élèves SM pourraient avoir un accès limité à l'apprentissage indirect, surtout s'ils sont 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 se peut que l'enseignant ait à fournir un contexte bien étoffé sur les habiletés de pensée critique pour faciliter la résolution de problèmes de façon efficace.

Les élèves de la communauté des Sourds et malentendants peuvent éprouver de la difficulté à être attentifs, à attendre leur tour et à entrer en contact visuel s'ils peinent à comprendre le monde entendant et s'ils n'ont pas d'attentes précises sur ce qui constitue un comportement habituel.

Il est nécessaire d'exposer les élèves SM à la communication interactive pour qu'ils se sensibilisent à la grammaire et à l'usage de leur langue. Cette communication aide aussi les élèves à développer des habiletés sociales.

### **L'emploi de la langue**

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

- les habiletés liées à la préparole;
- la pragmatique et les fonctions de la langue;
- les habiletés sociales.

#### *Les habiletés liées à la préparole*

Les habiletés liées à la préparole se définissent par les comportements nécessaires au développement adéquat de la langue d'un élève. Elles sont les suivantes :

- le contact visuel;
- savoir attendre son tour;
- la capacité de se concentrer sur la même tâche que celle effectuée par une autre personne;
- savoir être attentif à son milieu et aux personnes;
- savoir faire des gestes et des sons, et les imiter;
- savoir jouer avec des jouets de façon appropriée;
- la compréhension de la cause et de l'effet;
- la communication d'un message ciblé.

#### *La pragmatique et les fonctions de la langue*

La pragmatique de la langue sert à démontrer comment un élève utilise sa langue de sorte à avoir un effet sur le monde qui l'entoure. La pragmatique sert principalement à expliquer les raisons derrière la communication d'une personne. Les buts de la communication comprennent les suivants :

- faire une demande;
- se prononcer contre quelque chose;
- saluer quelqu'un;
- réagir au message d'une autre personne;
- demander des renseignements;
- penser, planifier et résoudre des problèmes;
- changer des sentiments, des idées et des intérêts.

C'est au niveau fonctionnel (ou pragmatique) que l'élève SM pourrait ressentir des réactions négatives à son manque de connaissances.

On devrait également noter que si un élève communique à l'aide du langage ASL, la culture des Sourds a ses propres attentes d'un comportement social et celles-ci pourraient ou pas se conformer aux attentes de la culture entendante. On doit tenir compte de ces attentes. On recommande d'avoir une connaissance des deux systèmes de comportement.

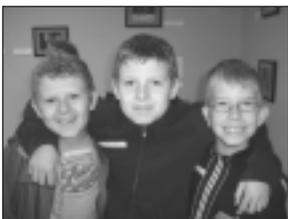


### *Les habiletés sociales*

Les habiletés sociales sont les comportements manifestés par un élève qui cherche à se débrouiller dans le monde. Il est critique que ces élèves saisissent les nuances dans les rapports personnels en vieillissant. Ces habiletés pourraient inclure les suivantes :

- le registre social (p. ex., la façon qu'un élève s'adresse à un enseignant comparativement à ses pairs);
- 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 conversation;
- 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 capacités langagières étoffées. Il est primordial que l'élève SM soit immergé dans diverses situations sociales pour lui permettre de saisir les indices subtiles qui agissent sur le comportement correct en situation sociale.



Les questions qui reviennent souvent chez les personnes SM 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 de l'interaction sociale.

Vous trouverez un processus de résolution de problèmes que l'on peut enseigner en salle de classe à la page 83 de la Section sur l'éducation.

# É D U C A T I O N

Introduction	65
L'évaluation	66
■ L'évaluation en salle de classe	66
■ L'évaluation spécialisée	66
Les Plans éducatifs personnalisés	67
■ Les résultats d'apprentissage personnalisés	68
■ Les domaines liés aux PEP	68
La création d'un milieu convivial aux personnes SM	72
■ Les adaptations du milieu physique 	73
■ La facilitation de la communication 	74
■ La gestion de classe 	75
Les stratégies spécifiques à la salle de classe	76
■ L'appui aux modes de communication 	77
■ L'acquisition de la grammaire française ou anglaise 	78
■ Le développement des aptitudes à communiquer— L'écoute et la parole 	79
■ Le développement du vocabulaire et des concepts 	80
■ Les liens entre l'école et le domicile favorisant le développement du vocabulaire et des concepts 	81
■ Le développement des capacités langagières Les directives, les questions, les contes 	82
■ Les habiletés de pensée critique— La résolution de problèmes 	83

La lecture et l'écriture	84
■ Les domaines de difficultés possibles en lecture et en écriture	84
■ Les domaines de difficultés possibles et particuliers 	86
■ Des suggestions sur la lecture à l'intention des élèves SM 	87
■ Les buts en matière de lecture 	88
■ Des suggestions sur l'écriture à l'intention des élèves SM 	89
Le travail auprès des élèves de la communauté des Sourds et qui communiquent à l'aide du langage ASL	90
■ L'appui au développement d'une bonne estime de soi	90
■ Quelques idées favorisant l'autonomie sociale chez les élèves 	92
■ L'inclusion des élèves de la communauté des Sourds et qui communiquent à l'aide du langage ASL	93
■ L'enseignement différencié à l'intention des élèves de la communauté des Sourds et qui communiquent à l'aide du langage ASL	94
■ La lecture et l'écriture en ASL	95
■ Des suggestions sur la lecture à l'intention des élèves qui communiquent à l'aide du langage ASL	96
L'appui aux élèves SM	97
■ Les séances d'enseignement tutoriel	97
■ L'interprétation ASL-anglais	98
■ L'interprétation orale	102
■ La prise de notes informatisée	103
L'appui aux élèves SM qui ont des besoins supplémentaires	105
L'appui aux élèves sourds et aveugles	106
Les transitions	106
■ La transition des élèves d'âge préscolaire à l'école	109
■ La transition des élèves du secondaire au niveau postsecondaire	109
■ La transition des élèves du secondaire au sein de la collectivité	110



## Introduction

La perte auditive peut avoir un effet sur

- le mode de communication de l'élève;
- la façon que l'élève apprend une langue;
- la façon que l'élève reçoit des renseignements;
- la façon que l'élève manifeste son apprentissage;
- la façon que l'enseignant évalue l'apprentissage.

Les capacités langagières ont souvent des retombées sur l'atteinte des résultats d'apprentissage de l'élève. Les élèves qui présentent un retard de langage peuvent souvent nécessiter des adaptations pour répondre à leur besoins en matière d'apprentissage.

La présente section fournira des renseignements sur les modifications aux salles de classe et aux pratiques de l'enseignement de sorte à ce qu'elles soient plus conviviales aux élèves de la communauté des Sourds et malentendants.

## L'évaluation

### L'évaluation en salle de classe

Dans toute salle de classe, le processus d'évaluation est ponctuel et continu. Parmi les pratiques d'évaluation efficaces figure l'utilisation d'outils et de méthodes variés, tels que le travail en classe, les tests, les listes de contrôle sur le développement et les portfolios qui renferment les travaux de l'élève.

Les évaluations des élèves de la communauté des Sourds et malentendants seront semblables, mais il serait peut-être nécessaire de les adapter. Des exemples d'adaptations aux évaluations figurent ci-dessous :

- clarifier les consignes;
- assurer un milieu tranquille lors de l'administration de tests;
- accorder plus de temps à l'administration d'examens ou de tests;
- offrir un choix du mode de communication des tests et des devoirs (oral ou signé);
- employer des modes de communication alternatifs pour l'évaluation des connaissances à part du mode écrit.

Lors de l'évaluation des élèves SM, on doit s'assurer d'utiliser un registre de la langue qui correspond à celui de l'élève. Ce sont les connaissances scolaires qui devraient faire l'objet de l'évaluation et non les capacités langagières. Par exemple, l'élève pourrait connaître le concept scientifique sans comprendre le sens d'une phrase complexe française ou anglaise qui figure au test.

### L'évaluation spécialisée

Les évaluations sont souvent menées auprès des élèves SM dans le but d'établir des données de référence sur les habiletés liées aux versants réceptif et expressif du langage. Les évaluations officielles sur les habiletés des domaines cognitif, langagier, de la parole et auditif, par exemple, sont menées par un spécialiste, tel qu'un orthophoniste, un professeur de personnes sourdes et malentendantes, un spécialiste ASL, un audiologiste ou un psychologue. Toute évaluation qui cible les élèves SM tient compte de leur mode de communication principal.

Tous les domaines de la communication, de la parole et du langage qui ont fait l'objet de la Section sur la communication peuvent être évalués au moyen de tests spécialisés (p. ex., des tests de vocabulaire, de langue, de lecture et d'écriture, et des tests d'articulation). L'objet de ces tests est de déterminer les progrès réalisés par les élèves et, pour ce qui est des **tests normalisés**, de comparer le rendement à celui d'autres élèves du même âge ou de la même année d'études.

### 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. (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, *Les programmes d'éducation appropriés au Manitoba : Guide pour les services aux élèves* 83)

En général, ces tests sont administrés par des orthophonistes, des thérapeutes auditifs verbaux ou par des professeurs de personnes sourdes et malentendantes. Dans certaines situations, il se pourrait que les orthopédagogues ou les enseignants à l'enfance en difficulté administrent les tests aux élèves de la communauté des Sourds et malentendants.

Les spécialistes mènent une première évaluation servant à établir les données de référence du niveau de compétence d'un domaine particulier. Des évaluations de suivi feront ressortir les progrès et les domaines qui nécessitent plus de développement. Les évaluations servent également à :

- déterminer les écarts entre les objectifs du programme d'études et les habiletés de l'élève;
- préciser les domaines de compétences nécessaires à un développement ultérieur (les buts du PEP);
- mesurer l'efficacité des buts tutoriels et le caractère convenable du matériel.

Les élèves atteints d'une perte auditive pourraient avoir besoin d'adaptations (p. ex., l'utilisation d'une langue signée, d'images ou de gestes) lors d'évaluations normalisées pour répondre à leurs besoins en matière d'apprentissage. Qui plus est, les résultats du test devront être interprétés avec soin puisque les tests ne sont pas élaborés strictement à l'intention des élèves SM.

Les spécialistes de ce domaine interpréteront les résultats des tests et fourniront des renseignements qui serviront à l'enseignant de la salle de classe dans son travail auprès des élèves et qui aideront les parents à travailler avec leurs enfants à la maison.

L'équipe de soutien scolaire ou les spécialistes peuvent fournir d'autres renseignements sur les précisions de l'évaluation des aptitudes à communiquer menée auprès des élèves de la communauté des Sourds et malentendants.

On peut consulter le document intitulé *Plan éducatif personnalisé – Guide d'élaboration et de mise en œuvre d'un PEP* (Éducation et Formation professionnelle Manitoba) en ligne sur le site Web suivant : [www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/pep/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/pep/index.html).

## Les Plans éducatifs personnalisés

Un **Plan éducatif personnalisé** (PEP) est un document qui tient compte des besoins pédagogiques et socioaffectifs d'un élève particulier au sein du milieu scolaire. En décidant des domaines qui doivent être pris en considération dans le programme d'un élève atteint d'une perte auditive, on doit retenir les points suivants :

- les conséquences pédagogiques d'une perte auditive relativement à l'élève;

- les observations de l'enseignant et le travail de l'élève en classe;
- l'expression verbale, l'expression à l'aide du langage ASL et l'expression écrite;
- les évaluations officielles, (administrées par l'orthophoniste, le **psychologue**, le tuteur ASL, l'**ergothérapeute**, le **physiothérapeute**);
- les buts et les valeurs de l'élève;
- les buts et les valeurs des parents relatifs à l'enfant;
- l'âge de l'élève;
- l'urgence du besoin;
- le développement social;
- le temps d'enseignement et les ressources disponibles.

Le PEP d'un élève SM porte souvent sur la communication, l'acquisition du langage et le développement socioaffectif. Il n'est pas nécessaire de préciser les objectifs scolaires des élèves atteints d'une perte auditive si leur rendement est au même niveau que celui de leurs pairs. Les membres d'équipe documentent plutôt les adaptations qui ont aidé l'élève à atteindre les objectifs du programme d'études.

### Les résultats d'apprentissage personnalisés

Le niveau de rendement actuel de l'élève pour chaque domaine ciblé est décrit dans le PEP et est utilisé par l'équipe aux fins suivantes :

- une sélection convenable des **résultats d'apprentissage personnalisés**;
- la définition des moyens d'adaptation du matériel, des stratégies d'enseignement et des méthodes d'évaluation;
- l'évaluation du progrès de l'élève.

Les niveaux de rendement de l'élève qui auront été établis par les données de référence lors de l'élaboration du PEP serviront à sa mise à jour.

### Les domaines liés au PEP

Selon les besoins de l'élève, certains des domaines (ou tous les domaines) qui figurent ci-dessous pourraient faire l'objet du PEP :

- la langue (le français, l'anglais, l'ASL) : par exemple, la parole, le vocabulaire, la grammaire, la pragmatique de la parole (le registre social);
- la base des connaissances : par exemple, la quantité, la taille, les consignes, le temps, les prépositions;

#### Le résultat d'apprentissage personnalisé

est le terme utilisé pour décrire le « but » du PEP d'un élève; il précise ce que l'élève apprendra, quand et par quels moyens le but sera atteint.

## Les domaines

sont les sphères de développement précises qui pourraient faire l'objet d'un PEP. Des exemples de domaines incluent la communication, les volets social, scolaire et cognitif, la motricité, l'autogestion, la collectivité, la carrière et les loisirs.

- les études : par exemple, la compréhension en lecture, une pensée supérieure, les concepts et le vocabulaire d'une matière;
- les habiletés d'écoute : par exemple, la sensibilisation au son et sa compréhension, savoir suivre des directives;
- les habiletés sociales : par exemple, la routine de la salle de classe, les règles sociales, la manifestation de la responsabilité, le respect, la résolution de problèmes, l'aide accordée aux pairs dans le but d'en arriver à une meilleure compréhension de la perte auditive;
- l'indépendance, l'autonomie sociale : par exemple, le port et l'entretien d'un appareil auditif, le fait de demander que quelque chose soit répétée ou clarifiée, le fait de signaler ses besoins à titre de personne SM;
- d'autres domaines au besoin : par exemple, le comportement, l'ergothérapie, la physiothérapie.

En élaborant le PEP, l'équipe organise les besoins signalés par **domaine** tout en leur accordant un ordre de priorité et en les classant par catégorie.

### Le domaine de la communication

Les besoins des élèves atteints d'une perte auditive relèvent principalement du domaine de la communication n'importe leur âge. L'orthophoniste, le thérapeute auditif verbal, le professeur de personnes sourdes et malentendantes, le spécialiste ASL ou l'instructeur ASL auprès des Sourds pourraient proposer de se concentrer sur les domaines suivants (il s'agit de suggestions – les buts peuvent varier en fonction des besoins individuels de l'élève) :

- Le vocabulaire;
  - Les années primaires : les directives et la langue d'enseignement, la salle de classe, la météo, les congés, les adjectifs et les adverbes, les concepts de base et le programme d'études
  - Les années intermédiaires et secondaires : le programme d'études, la langue d'enseignement, les actualités, le registre langagier des pairs, les personnages célèbres
- Les habiletés de la parole;
  - Tous les âges : les sons de la parole, la qualité de la voix, l'intensité, l'intonation et la hauteur tonale, le rythme et le débit
- Les structures grammaticales;
  - Les années primaires : les formes plurielles, le temps des verbes, les formes possessives anglaises, les pronoms, la forme interrogative, les adjectifs et les adverbes, les différents types de phrase



IC = les images de communication  
 PI = les pictogrammes et idéogrammes

- Les années intermédiaires et secondaires : les propositions, les phrases à la voix passive, les questions hypothétiques, la rédaction de paragraphes et de compositions
- La compréhension et l'usage;
  - Les années primaires : les directives, les expressions idiomatiques, les mots ou les expressions à sens multiple et au sens figuré, l'humour, les inférences, les habiletés liées à la pensée supérieure, la reconnaissance et la correction d'erreurs grammaticales
  - Les années intermédiaires et secondaires : les opinions, le sarcasme, la persuasion, les habiletés liées à la pensée supérieure et au raisonnement
- La pragmatique (les habiletés sociales);
  - Les années primaires : savoir attendre son tour, démarrer une conversation, s'en tenir au sujet, demander et fournir des éclaircissements, utiliser le registre qui convient, restituer les éléments informatifs, interrompre de façon appropriée, participer à un groupe
  - Les années intermédiaires et secondaires : utiliser le vocabulaire d'actualité employé par les pairs, respecter les opinions d'autrui, parler aux membres du sexe opposé, participer aux clubs et aux équipes
- Le langage gestuel américain;
  - Un spécialiste ASL ou un instructeur ASL auprès des Sourds pourrait proposer des activités de développement qui relèvent des domaines suivants : le vocabulaire, la grammaire ASL, la culture des Sourds
- La communication suppléante.
  - Les élèves SM qui ont des besoins supplémentaires pourraient devoir recourir aux formes de communication suppléante ou alternative (p. ex., les IC ou les PI)

### **Les domaines des habiletés auditives ou d'amplification**

L'audiologiste, l'orthophoniste, le thérapeute auditif verbal ou le professeur de personnes sourdes et malentendantes pourraient proposer de se pencher sur les domaines suivants :

#### *Les habiletés auditives*

Le développement des habiletés d'écoute liées à divers champs d'application dont les suivants :

- la sensibilisation, le discernement, la reconnaissance, la compréhension des sons ou de la parole;
- la capacité de détecter et de comprendre des directives ou des phrases de plus en plus longues ou complexes dans un milieu tranquille et dans un milieu où il y a du bruit de fond;
- la capacité de répondre à des questions en ne s’inspirant que des renseignements fournis oralement.

### *L’amplification*

Le développement des connaissances liées au fonctionnement technique de l’équipement et à une utilisation autonome :

- mettre soi même son appareil auditif, son implant cochléaire ou son système MF et le régler selon ses besoins;
- assurer que l’équipement soit bien utilisé et entretenu;
- signaler les défaillances et les réparer si possible.

### **Le domaine de la sensibilisation aux Sourds et aux malentendants**

Le professeur de personnes sourdes et malentendantes pourrait proposer de se pencher sur les points suivants :

- Les connaissances – En arriver à une compréhension de sa perte auditive et de ses conséquences, y compris :
  - les parties de l’oreille et leur fonctionnement; la cause de la perte auditive;
  - les parties de l’appareil auditif, de l’implant ou du système MF, leur fonctionnement, en quoi ils améliorent l’audition et leurs limites;
  - l’audiogramme; savoir repérer la perte auditive en faisant la lecture de son audiogramme; comprendre que l’audiogramme ne correspond pas toujours à la capacité de communiquer.
- Les habiletés d’adaptation et l’autonomie sociale – Améliorer son propre niveau d’indépendance et son autonomie sociale :
  - utiliser diverses habiletés d’adaptation – demander qu’on répète ou qu’on donne des éclaircissements, éviter ou réduire les bruits, utiliser un système d’amplification, choisir une place convenable dans une pièce ou se prévaloir des services d’un interprète, savoir faire face aux taquineries;
  - faire connaître ses besoins en matière de communication, le cas échéant;



- prendre connaissance des soutiens, des agences et des organismes communautaires qui existent pour les personnes sourdes et malentendantes, et d’y accéder (voir la Section sur les ressources en ligne).
- L’identité – Construire son propre concept de soi, son identité et son estime de soi :
  - définir les conséquences personnelles de la perte auditive;
  - entrer en communication avec d’autres personnes sourdes et malentendantes;
  - en apprendre sur la culture des Sourds;
  - discuter de l’identité de soi – de l’identité malentendante ou des Sourds? Quelle est la différence entre les deux?

Pour en savoir davantage sur cette question, reportez-vous aux pages 25 à 30 de la Section sur l’identité.



### Les commentaires d’élèves SM

« Moi, je déteste... »

- « quand je n’arrive pas à entendre quelque chose et quelqu’un me dit de laisser faire, qu’il m’en fera part plus tard ou que ça n’a pas d’importance. »
- « quand je n’entends pas les personnes parler lorsqu’on travaille en groupe dans une salle de classe bruyante. Je reste en retrait! »

Veillez prendre le temps d’inclure les élèves en reformulant votre message, en le répétant ou en donnant un indice visuel.

## La création d’un milieu convivial aux personnes SM

Les élèves atteints d’une perte auditive pourraient faire face à de nombreux défis lorsqu’ils sont dans un milieu éducatif.

Les salles de classe sont des lieux riches en langage et en possibilités d’écoute, mais elles sont aussi grandes et bruyantes. Il se pourrait que les enfants atteints d’une perte auditive légère soient capables d’entendre leur enseignant ou leur camarade de classe lorsqu’on les adresse individuellement; ils pourraient être en mesure de suivre les discussions en classe s’ils ont recours à une forme de soutien technologique. Toutefois, ils n’ont pas un accès fiable aux occasions d’apprentissage occasionnel qui existent dans toute salle de classe. Une réponse d’un élève de l’autre côté de la pièce, un commentaire de l’enseignant concernant une réponse incorrecte ou un nouveau sujet de discussion introduit en même temps que l’enseignant écrit au tableau pourrait leur échapper. (Meyer 20) (*traduction libre*)

Les élèves SM peuvent tirer avantage des adaptations et des stratégies liées au milieu physique qui facilitent la communication et qui répondent à leurs besoins particuliers. Les trois fiches de renseignements qui suivent fournissent des suggestions qui aident à fournir un milieu propice à l’apprentissage à tous les élèves de la salle de classe.



## Les adaptations du milieu physique

Les objectifs ciblés	Les stratégies
<p>l'atténuation des bruits;</p>  <p>Pour en savoir davantage sur les dispositifs d'atténuation des bruits, consultez la Section sur les ressources en ligne.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>■ modifications de la pièce : ajouter des dispositifs d'atténuation des bruits (p. ex., les dispositifs appelés « Hushh-ups » ou « Floor Friends » aux pieds des chaises et des tables, installer une moquette, ajouter des cloisons-meubles, installer des bannières ou des panneaux de tissu et ainsi de suite;</li><li>■ encourager le silence dans la salle de classe;</li><li>■ réduire les bruits superflus (p. ex., la musique de fond, les sons provenant de l'extérieur de la pièce et qui peuvent être atténués en fermant les fenêtres et les portes);</li><li>■ choisir la place de l'élève de sorte à ce qu'il soit éloigné de la source du bruit (p. ex., les éventails, les ordinateurs, la circulation extérieure, l'aiguiseur);</li></ul>
<p>l'optimisation de la parole du locuteur;</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>■ utiliser un système MF lorsque possible;</li><li>■ encourager les pairs et les invités à utiliser le microphone MF;</li><li>■ s'approcher de l'élève atteint d'une perte auditive;</li></ul>
<p>l'optimisation de l'accès visuel.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>■ veiller à ce qu'il y ait un bon éclairage—la lumière de la pièce devrait permettre aux élèves de bien voir le visage du locuteur en tout temps;</li><li>■ ne pas vous tenir devant une fenêtre bien éclairée en adressant la parole puisque votre visage sera obscurci par l'ombre;</li><li>■ se placer devant la classe et ne pas parler en circulant dans la classe dans la mesure du possible;</li><li>■ ne pas parler en se tournant pour écrire au tableau;</li><li>■ se placer devant les élèves lorsqu'ils prennent des notes—utiliser un rétroprojecteur ou un tableau blanc électronique;</li><li>■ accorder les places en fonction des préférences—laisser les élèves SM choisir une place qui leur permet une ligne de vision et une audition optimales;</li><li>■ faciliter l'accès visuel aux renseignements en adoptant une disposition circulaire ou semi circulaire des places;</li><li>■ utiliser les aides visuelles souvent (p. ex., les cartes, les objets, les images, les graphiques, les notes de cours écrites, les horaires journaliers, les plans de leçon);</li><li>■ chercher des vidéos, des DVD et des émissions de télévision avec sous-titres codés;</li><li>■ utiliser une signalisation d'alarme lumineuse et clignotante.</li></ul>



La disposition circulaire ou semi circulaire des places donne les meilleurs résultats.



## La facilitation de la communication

Les objectifs ciblés	Les stratégies
<p>la réduction de la fatigue auditive;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ utiliser en alternance les exigences auditives importantes et les activités tranquilles;</li> <li>■ veiller à ce que les directives soient courtes et claires;</li> <li>■ parler en utilisant une intensité et un débit ordinaires;</li> <li>■ faire une pause entre les énoncés de sorte à souligner les concepts clés;</li> <li>■ accorder plus de temps aux élèves qui en ont besoin leur permettant ainsi de traiter l'information;</li> <li>■ accorder des périodes d'inactivité au besoin (p. ex., un coin tranquille);</li> </ul>
<p>une communication claire.</p> <div data-bbox="440 785 532 894" style="text-align: center;"></div> <p>Il est difficile de localiser un locuteur dans les grandes salles de classe—il vaut mieux appeler les élèves par leur nom ou de pointer le locuteur du doigt pour indiquer la personne qui a la parole.</p> <div data-bbox="440 1178 532 1287" style="text-align: center;"></div> <p>Les enfants entendants font un apprentissage passif des renseignements essentiels et de tous les jours en entendant des conversations, et 90 pour cent de leur apprentissage est fait de cette façon. (Chotiner-Sonalo) (traduction libre)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ attirer l'attention de l'élève avant de commencer une leçon ou une discussion de groupe (p. ex., un signe de main, éteindre et allumer les lumières, taper doucement sur la table ou toucher l'épaule de l'élève);</li> <li>■ veiller à ce que les élèves ne parlent pas en même temps mais à tour de rôle;</li> <li>■ révéler l'identité du locuteur—appeler les élèves par leur nom ou pointer du doigt pour indiquer le locuteur;</li> <li>■ encourager tous les élèves à faire face au locuteur et de le regarder en l'écoutant;</li> <li>■ répéter ou reformuler les commentaires des autres élèves;</li> <li>■ annoncer que le sujet de discussion a changé pour permettre aux élèves SM de participer à la discussion—les élèves SM peuvent perdre le fil des idées lorsqu'il y a un changement brusque de sujet pendant une leçon;</li> <li>■ regarder ou pointer du doigt dans la direction de l'objet ou de la personne qui fait l'objet de la discussion;</li> <li>■ établir un signal-code que l'élève peut utiliser s'il hésite à demander des éclaircissements;</li> <li>■ augmenter les possibilités efficaces d'accès à la communication de sorte à donner aux élèves un sentiment d'appartenance et une occasion d'échanger des idées en organisant les élèves en groupes plus petits dans un endroit tranquille;</li> <li>■ utiliser la technologie; tous les élèves peuvent tirer profit du sous-titrage visible, codé et en temps réel;</li> <li>■ garder un bon contact visuel, parler clairement et écrire les renseignements importants.</li> </ul>

## La gestion de classe

La gestion de classe	
Les stratégies	Exemples
l'apprentissage professionnel;	<ul style="list-style-type: none"> <li>demande au professeur de personnes sourdes et malentendantes d'offrir, tôt dans l'année scolaire, des occasions d'apprentissage professionnel destinées aux pairs et au personnel sur la perte auditive et les stratégies de communication;</li> </ul>
la routine;	<ul style="list-style-type: none"> <li>organiser des horaires et des routines en avertissant les élèves de tout changement;</li> </ul>
l'écoute;	<ul style="list-style-type: none"> <li>faire de l'écoute une question qui touche la classe entière au lieu d'un élève SM en particulier;</li> </ul>
l'organisation du matériel;	<ul style="list-style-type: none"> <li>fournir une documentation de cours bien organisée et facile à suivre, et qui correspond à un objectif bien défini;</li> </ul>
les annonces;	<ul style="list-style-type: none"> <li>noter les annonces sur le tableau ou en demander une copie imprimée du bureau;</li> <li>répéter les renseignements annoncés à l'intercom pour la classe;</li> </ul>
l'interprète ou l'appareil de prise de notes informatisé;	<ul style="list-style-type: none"> <li>utiliser un interprète ASL-anglais ou un appareil de prise de notes informatisé, le cas échéant;</li> </ul>
l'apprentissage pratique;	<ul style="list-style-type: none"> <li>utiliser les aides visuelles et les techniques pratiques;</li> </ul>
le travail de groupe;	<ul style="list-style-type: none"> <li>enseigner en petits groupes;</li> </ul>
la communauté;	<ul style="list-style-type: none"> <li>élaborer des stratégies favorisant les amitiés au sein du groupe d'élèves—ceci aidera tous les élèves de la classe à se sentir valorisés;</li> </ul>
la préparation des tests;	<ul style="list-style-type: none"> <li>préparer les élèves aux formats employés dans les tests en fournissant des exemples de test aux tuteurs ou aux membres de la famille; adopter la même approche pour les feuilles de travail difficiles, notamment les situations-problèmes mathématiques;</li> </ul>
la communication entre les membres d'équipe;	<ul style="list-style-type: none"> <li>tenir l'équipe au courant des progrès en inscrivant un ou deux commentaires brefs à la fin de la journée à l'aide de l'appareil de prise de notes ou du carnet de communication pour les élèves des années d'études primaires;</li> </ul>
la sensibilisation;	<ul style="list-style-type: none"> <li>être conscient du manque d'occasions d'apprentissage indirect; le manque de possibilités d'apprentissage occasionnel du langage se répercute sur tous les aspects du programme d'études;</li> </ul>
la transparence;	<ul style="list-style-type: none"> <li>être franc et transparent, et retenir le sens de l'humour;</li> </ul>
la participation.	<ul style="list-style-type: none"> <li>s'attendre à ce que les élèves SM participent de la même façon que les autres élèves de la classe.</li> </ul>

Prendre en note les idées clés



## Les stratégies spécifiques à la salle de classe



Le manque de possibilités d'apprentissage occasionnel du langage se répercute sur tous les aspects du programme d'études.

Même dans un milieu convivial aux élèves SM, ceux atteints d'une perte auditive n'ont pas l'accès quotidien à l'apprentissage occasionnel du langage dont jouissent les élèves entendants. Les éducateurs peuvent se montrer sensibles à ce manque d'apprentissage indirect en offrant un enseignement direct plus souvent et lorsque possible dans le but d'aider les élèves dans l'acquisition de la grammaire française et anglaise, et dans le développement des connaissances et des capacités langagières.

La présente section fournit divers documents énonçant des suggestions pratiques qui visent à développer une variété de modes de communication, à aider les élèves dans l'apprentissage de la grammaire française ou anglaise, à apprendre diverses habiletés d'écoute et de la parole, à développer des connaissances et des habiletés langagières de tous les jours (telles que le vocabulaire, savoir suivre des directives et la résolution de problèmes) nécessaires à la réussite en classe.



Attendez-vous à ce que les élèves SM participent de la même façon que les autres élèves de la classe.



## L'appui aux modes de communication

### La stimulation langagière assistée

se veut une technique naturaliste par laquelle un facilitateur démontre des moyens de communication en utilisant des symboles.

### L'adaptation

est une modification apportée au processus d'enseignement, au matériel, aux devoirs ou aux travaux de l'élève afin de l'aider à réaliser les résultats d'apprentissage attendus.

Le langage ASL ou l'ALA	La CSA
<p>Pour appuyer le développement de l'anglais comme langue additionnelle dans la salle de classe, suivez les suggestions suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ appuyer le développement de la première langue de l'élève;</li> <li>■ incorporer des éléments visuels dans la salle de classe et dans le programme d'études;</li> <li>■ transformer les messages implicites à des messages explicites;</li> <li>■ fournir des renseignements généraux avec l'introduction de tout nouveau sujet;</li> <li>■ inclure des méthodes d'enseignement qui favorisent les conversations en salle de classe;</li> <li>■ faire travailler les élèves en petits groupes;</li> <li>■ tenir des rencontres individuelles avec les élèves;</li> <li>■ travailler en collaboration avec le professeur de personnes sourdes et malentendantes;</li> <li>■ permettre l'interprétation entre le français ou l'anglais et le langage ASL pour faciliter la compréhension;</li> <li>■ soutenir la motivation et le concept de soi des élèves en assurant qu'ils réussissent souvent dans les activités de classe;</li> <li>■ intégrer des modèles de rôle langagiers et culturels (en invitant des adultes SM) au sein de la salle de classe ou de l'école.</li> </ul>	<p>Considérer l'utilisation des suggestions relatives à la CSA efficace dans la salle de classe qui figurent ci-dessous :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ encourager l'utilisation fréquente d'un système de CSA et dans tous les milieux—à domicile, à l'école et dans la collectivité;</li> <li>■ utiliser la CSA dès les premières étapes du développement de la langue, du langage ASL, du français ou de l'anglais pour faciliter le progrès;</li> <li>■ utiliser les techniques de <b>stimulation langagière assistée</b> pour favoriser le développement de la langue;</li> <li>■ créer le matériel à l'aide d'images de communication (p. ex., les IC ou les PI) de sorte à ce que l'élève puisse participer activement à toutes les matières;</li> <li>■ les <b>adaptations</b> en salle de classe pourraient comprendre l'utilisation d'étiquettes, de livres ou d'activités adaptées;</li> <li>■ enrichir les habiletés d'alphabétisation en utilisant les images de communication et les mots correspondants imprimés sous les images;</li> <li>■ encourager une interaction sociale positive en utilisant un système de CSA.</li> </ul>

Pour obtenir de plus amples renseignements, consultez les pages 39 à 43 de la Section sur la communication.



## L'acquisition de la grammaire française ou anglaise

Tel qu'il est décrit aux pages 48 à 50 de la Section sur la communication, l'acquisition de la grammaire anglaise peut présenter un défi pour les élèves SM et cette acquisition peut se faire de façon efficace en se concentrant sur la sémantique ou sur le sens des mots. Le présent document à distribuer fournit des suggestions qui se prêtent particulièrement bien à la salle de classe et qui viennent appuyer l'acquisition de la grammaire anglaise : Des stratégies connexes sont également offertes dans la documentation suivante :

- Le vocabulaire et le développement des concepts, page 80;
- Les liens entre l'école et le domicile favorisant le développement du vocabulaire et des concepts, page 81;
- Le développement des capacités langagières – Les directives, les questions et les contes, page 82;
- Des suggestions sur la lecture à l'intention des élèves SM, page 87;
- Les buts en matière de lecture, page 88.

Les stratégies	Faire emploi
fournir les renseignements généraux manquants;	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ de moyens visuels (p. ex., l'utilisation d'objets, de photos);</li> <li>■ d'activités pratiques;</li> <li>■ d'excursions;</li> </ul>
tirer profit des situations réelles (les occasions d'apprentissage linguistique);	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ d'activités pratiques;</li> <li>■ d'excursions;</li> </ul>
considérer l'utilisation de lectures plus simples et qui contiennent un niveau de vocabulaire et de structures syntaxiques modéré.	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ d'enseignement explicite;</li> <li>■ du matériel imprimé de divers niveaux.</li> </ul>





## Le développement des aptitudes à communiquer—L'écoute et la parole

L'entraînement auditif	L'articulation	La thérapie orale motrice
<p>On devrait encourager le développement de l'entraînement auditif de l'élève au cours de toutes les activités scolaires. Pour faciliter cet objectif, l'équipe scolaire devrait veiller aux points suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ améliorer l'acoustique de la salle de classe (voir le document sur les adaptations du milieu physique à la page 66);</li> <li>■ fournir un autre endroit (tranquille) pour les activités où le niveau de bruit de fond est élevé (p. ex., le travail en groupe ou avec un partenaire, le repas du midi);</li> <li>■ déterminer les obstacles à la communication et fournir des solutions (p. ex., le bruit de fond, une disposition des places qui ne répond pas aux besoins de l'élève, de multiples locuteurs, le débit, l'éclairage);</li> <li>■ encourager l'élève malentendant à utiliser une communication pour pallier les stratégies (p. ex., « J'ai entendu ____ », « Avez-vous dit ____? », « Pourriez-vous répéter, s'il vous plaît ____? »);</li> <li>■ encourager l'élève malentendant à comprendre sa propre perte auditive et son propre système d'amplification;</li> <li>■ encourager l'élève malentendant à défendre ses besoins en matière de communication.</li> </ul>	<p>Les stratégies de soutien utilisées en salle de classe visant la production correcte des sons de la parole comprennent</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ la réponse au contenu du message;</li> <li>■ la modélisation de la production correcte des sons de la parole en conversant et en lisant;</li> <li>■ le renforcement de la production correcte des sons de la parole;</li> <li>■ l'utilisation de moyens visuels.</li> </ul>	<p>Les suggestions suivantes sont des stratégies générales qu'on peut utiliser avec les élèves SM qui semblent éprouver des difficultés dans l'acquisition de la parole :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ La rétroaction auditive est cruciale. L'amplification est nécessaire puisqu'elle joue un rôle primordial dans l'acquisition de la parole (aux plans phonétique et phonologique) et dans l'apprentissage auditif.</li> <li>■ La pratique quotidienne de la parole est importante à un progrès continu. Assurez-vous que la thérapie soit organisée de sorte qu'elle permette que l'élève réussisse.</li> <li>■ La thérapie devrait être axée sur des situations concrètes. Créez des situations qui vous permettent d'utiliser des mots dans des situations réelles.</li> <li>■ Les activités motrices peuvent souvent faciliter la parole—en associant la motricité globale à la parole, on aide souvent le processus mental qui sert à organiser et à faciliter la coordination musculaire, la phonation (la production des sons de la parole), la décontraction et la mise en activité de certains muscles. Il est aussi crucial d'adopter une posture appropriée. On peut consulter les ergothérapeutes ou les physiothérapeutes concernant cette production.</li> <li>■ L'approche multisensorielle est importante. La discrimination auditive et les exercices devant le miroir ne suffisent pas. Utiliser les indices multisensoriels suivants : <ul style="list-style-type: none"> <li>— auditif : À l'aide d'un système d'amplification, l'élève écoute le thérapeute et il l'imité.</li> <li>— visuel : L'élève observe la bouche du thérapeute et utilisent les indices visuels, y compris les signaux manuels et les images.</li> <li>— tactile : Le thérapeute peut utiliser un abaisse-langue pour apprendre à l'élève le positionnement correct pour l'articulation d'un son.</li> <li>— kinesthésique : On apprend à l'élève comment faire des signaux manuels accompagnés de la production de sons, comment combiner les grands mouvements corporels ou les postures avec les mots, les expressions et les phrases, et toucher à l'image qui correspond aux mots, aux expressions et aux phrases.</li> </ul> </li> </ul>

Pour en savoir davantage sur le développement des habiletés d'écoute et de la parole de l'élève, reportez-vous aux pages 47 à 52 de la Section sur la communication.



## Le développement du vocabulaire et des concepts

Les stratégies	La description
une approche thématique;	L'approche thématique aide l'élève à établir des liens. Partagez les buts et les thèmes avec l'équipe de soutien scolaire pour ainsi assurer une approche cohérente.
l'initiation et la revue;	Initiez les élèves aux concepts et au vocabulaire, et passez-les ensuite en revue. Fournissez des listes de vocabulaire avant qu'elles ne soient enseignées en classe, donnez des définitions accompagnées d'exemples, écrivez les mots clés et les nouveaux éléments de vocabulaire au tableau au fur et à mesure qu'ils surgissent, et faites valoir les faits saillants. L'initiation offre une connaissance de base qui permet à l'élève de faire le lien entre les nouveaux renseignements et les concepts déjà maîtrisés. Encouragez les élèves à être attentifs aux mots clés pendant l'enseignement. Une connaissance des nouveaux mots aidera les élèves à suivre l'enseignement et les discussions en classe. Passez souvent en revue les éléments de vocabulaire et les concepts dans divers contextes pertinents (p. ex., créez une banque de mots). Donnez des exemples de nouveaux mots aux élèves qui pourraient avoir différentes définitions.
 les stratégies visuelles;	Utilisez des organisateurs graphiques, l'enchaînement sémantique et d'autres stratégies d'enseignement visuel. L'enchaînement sémantique et les organisateurs graphiques aident à faire le lien entre les nouveaux renseignements et les représentations schématiques déjà connues. L'enseignement de nouveaux concepts est mieux réussi lorsqu'on fait le lien entre ceux-ci et les concepts que l'élève connaît déjà. Tentez d'apprendre ce que l'élève connaît déjà sur un concept donné. La mise à niveau des connaissances antérieures aidera l'élève à synthétiser la nouvelle matière. Cette méthode permet à l'élève de se créer une catégorie servant aux nouveaux concepts.
la reformulation ou la mise au point;	Reformulez les renseignements et expliquez les nouveaux mots de plusieurs façons et dans différents contextes.
un niveau de langue approprié;	Utilisez un langage adapté au niveau de l'élève; offrez des documents de lecture qui portent sur le même sujet et qui sont d'un niveau de langue inférieur au besoin.
la clarification;	Donnez des éclaircissements sur les directives qui accompagnent les devoirs et les questions de test lorsque nécessaire. Il est utile de revoir les tests avant leur administration pour tenter de repérer les nouveaux éléments de vocabulaire ou les structures linguistiques complexes.
la vérification de la compréhension;	Vérifiez la compréhension de l'élève de façon ponctuelle. Demandez à l'élève de reformuler ou de résumer et évitez de poser des questions qui puissent être répondues par « oui » ou « non » pour pouvoir déterminer si l'élève a compris le texte.
les notions principales;	Concentrez-vous sur les concepts principaux au lieu des détails et sur la qualité du matériel au lieu de la quantité.
passer du concret à l'abstrait;	Commencez les explications avec des exemples concrets et passez ensuite aux idées plus abstraites.
le résumé.	Prenez l'habitude de résumer les points saillants pour les élèves de la classe.

Pour en savoir davantage sur le développement du vocabulaire et des concepts, reportez-vous aux pages 52 à 55 de la Section sur la communication.



## Les liens entre l'école et le domicile favorisant le développement du vocabulaire et des concepts

Les stratégies	À la maison, par exemple	À l'école, par exemple
<p><b>Les catégories</b></p> <p>Aidez les élèves à organiser les mots et les signes ou les signaux qu'ils apprennent en les présentant, en les enseignant et en les renforçant à l'intérieur des catégories.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ À la maison, par exemple, il s'agirait peut-être de nommer tous les vêtements d'un placard ou toutes les denrées d'une armoire, ou encore, toutes les couleurs d'une boîte de crayons de couleur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ À l'école, par exemple, il s'agirait de regrouper les mots ou les concepts par matière précise (p. ex., les sciences de la nature, les mathématiques, les sciences humaines, l'éducation physique et l'éducation à la santé, etc.).</li> </ul>
<p><b>Le pré-enseignement</b></p> <p>On peut procéder au pré-enseignement en choisissant des éléments de vocabulaire ou des concepts clés d'une activité ou d'une leçon et en les passant en revue avec les élèves au préalable.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ À la maison, par exemple, il s'agirait peut-être d'une discussion de certains mots importants d'une histoire et de s'assurer que votre enfant les comprennent avant de procéder à la lecture de l'histoire de chevet.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ À l'école, par exemple, il s'agirait peut-être de passer en revue le nom des produits chimiques et de l'équipement nécessaires à une expérience scientifique avant de procéder à l'activité en laboratoire.</li> </ul>
<p><b>La construction des connaissances générales</b></p> <p>Faites toujours des liens entre les nouveaux renseignements et le vécu de l'élève. Cette démarche aidera l'élève dans le processus de construction des connaissances générales et fera en sorte que les nouveaux renseignements soient plus pertinents.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ À la maison, par exemple, il s'agirait peut-être de rappeler à votre enfant les détails de votre expérience à la plage en regardant une émission de télévision qui a lieu près de l'eau.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ À l'école, par exemple, il s'agirait peut-être d'amener les élèves à discuter des fois qu'ils auraient éprouvé une tristesse ou une peine pour essayer de comprendre les sentiments d'un personnage d'un roman.</li> </ul>
<p><b>Les moyens visuels</b></p> <p>Fournissez des moyens visuels significatifs.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ À la maison, par exemple, il s'agirait peut-être de mettre tous les ingrédients et le livre de recettes sur la table en confectionnant des galettes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ À l'école, par exemple, les horaires et les calendriers peuvent être affichés, les tableaux ou les organisateurs graphiques peuvent être utilisés dans l'organisation des travaux et les mots écrits et les images peuvent être ajoutés pour aider à clarifier les messages parlés ou signés.</li> </ul>
<p><b>Les activités pratiques et l'exploration</b></p> <p>Bon nombre d'élèves apprennent mieux en participant activement au processus. Incorporez des objets réels et des activités d'exploration pratiques aussi souvent que possible.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ À la maison, par exemple, il s'agirait peut-être de permettre aux enfants de procéder à des activités eux-mêmes sous votre surveillance (p. ex., le nettoyage, la cuisson, le magasinage, les opérations bancaires).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ À l'école, par exemple, il s'agirait de l'utilisation de matériel de manipulation pour les mathématiques, les expériences scientifiques, les projets de sciences humaines et pour le volet « théâtre » en langues.</li> </ul>



## Le développement des capacités langagières—Les directives, les questions, les contes

Savoir suivre des directives	Les questions W ou QQQCCP	L'art du conte
<p>Il existe des stratégies qu'un enseignant peut intégrer au milieu de la salle de classe de façon quotidienne pour aider les élèves SM.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ D'abord, avertissez l'élève qu'on donnera bientôt des directives en utilisant une stratégie visuelle (p. ex., une lumière clignotante) ou verbale (p. ex., « Écoutez, les garçons et les filles. »).</li> <li>■ Assurez-vous d'utiliser la même stratégie pour que les élèves apprennent à s'arrêter pour écouter l'enseignant.</li> </ul> <p>Il existe également des stratégies pour aider les élèves à comprendre les directives et à s'en souvenir. Elles pourraient comprendre les suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ la simplification;</li> <li>■ la démonstration;</li> <li>■ l'utilisation de moyens visuels, tels que les gestes, les objets ou l'écriture des directives au tableau ou dans un carnet.</li> </ul> <p>Par exemple, une directive telle que : « Écoutez tout le monde. Je veux que vous terminiez votre travail maintenant, mais avant de prendre votre place dans le cercle de la lecture, assurez-vous que vos tables soient propres. » pourrait prêter à confusion pour un élève SM. L'élève pourrait ne pas comprendre les éléments suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ les concepts utilisés dans les directives : avant et après;</li> <li>■ la structure grammaticale complexe (une proposition relative enchâssée) : « avant x, faites y »;</li> <li>■ les éléments de vocabulaire « tout le monde » et « propres ».</li> </ul> <p>Les directives pourraient être simplifiées en reformulant l'ordre des mots, en les parcellisant en plus petites parties et en changeant le vocabulaire. Par exemple, on pourrait dire : « Les garçons et les filles, arrêtez-vous maintenant. Rangez vos stylos et votre papier. Asseyez-vous pour l'heure du conte. »</p> <p>Utilisez des gestes ou des indices verbaux pour signaler l'ordre de la consigne (p. ex., premièrement, deuxièmement, troisièmement).</p> <p>Tenez un objet qui représente les mots clés de la consigne (p. ex., la boîte qui contient les stylos et le papier) pour aider les élèves à comprendre ce qu'on leur demande à l'aide d'un indice.</p>	<p>Les stratégies ci-dessous aideront les élèves à interpréter les questions W ou QQQCCP :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ l'utilisation de moyens visuels (p. ex., des images d'objets ou de personnes) afin de situer la question dans le contexte du discours;</li> <li>■ l'utilisation de la paraphrase de la question ou de la technique du test de closure pour répondre (p. ex., « Qu'avez-vous fait pendant le week-end? » ou « Pendant le week-end, j'ai _____ »);</li> <li>■ l'offre de réponses modèles pour mener l'élève vers la bonne réponse (p. ex., « Où est le chien? Est-il sous la table? Est-il avec le chat? »);</li> <li>■ l'enseignement direct sur les façons de répondre aux questions W ou QQQCCP et de tirer avantage du contexte pour aider l'élève;</li> <li>■ les jeux où vous devez deviner (p. ex., « Qu'est-ce que j'ai dans ma poche? »);</li> <li>■ l'utilisation d'activités qui servent à construire le vocabulaire et d'autres capacités langagières.</li> </ul>	<p>Les stratégies qui favoriseront la compréhension et l'utilisation des textes suivis chez les élèves pourraient inclure les suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ créer un journal de photos ou d'images qui décrivent leurs expériences antérieures;</li> <li>■ interpréter les histoires ou en faire des jeux de rôle;</li> <li>■ s'initier aux concepts et au vocabulaire inconnus renfermés dans l'histoire;</li> <li>■ fournir des indices visuels, tels que des objets, des images ou un aperçu de l'histoire pour aider à raconter l'histoire en suivant la suite des idées;</li> <li>■ utiliser des questions ou des commentaires appropriés pour aider les élèves à comprendre l'histoire ou à créer leur propre histoire.</li> </ul>

Pour en savoir davantage sur le développement des connaissances et des capacités langagières, reportez-vous aux pages 55 à 57 de la Section sur la communication.



## Les habiletés de pensée critique—La résolution de problèmes

On peut enseigner les habiletés liées à la résolution de problèmes en salle de classe ou individuellement. L'enseignement qui porte sur la définition des problèmes et des solutions devrait inclure une composante axée sur l'expérience dans le but d'aider les élèves à généraliser et à appliquer leurs habiletés aux situations de tous les jours. Les activités de jeux de rôle et de remue-méninges s'avèrent très efficaces chez les élèves SM.

Un outil efficace dans l'enseignement du processus de la résolution de problèmes est l'utilisation d'un cadre conceptuel externe ou d'un moyen visuel tel que le cadre conceptuel sur la résolution de problèmes qui figure ci-dessous :

### Un cadre conceptuel sur la résolution de problèmes

Le problème : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Les solutions possibles (composante remue-méninges) :

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

Choisissez une solution.

\_\_\_\_\_

Essayez-la.

A-t-elle fonctionné?

\_\_\_\_\_ Oui? Bien!

\_\_\_\_\_ Non? Choisissez une autre solution.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Pour en savoir davantage sur le développement des habiletés de pensée critique, reportez-vous aux pages 57 et 59 de la Section sur la communication.

## La lecture et l'écriture

La perte auditive peut ajouter des défis à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture qui se veut déjà une tâche difficile.

Le Laurent Clerc National Deaf Education Center a défini neuf domaines d'alphabétisation qu'on devrait utiliser chez les élèves de la communauté des Sourds ou malentendants pour leur fournir un programme d'alphabétisation équilibré :

- la lecture aux élèves;
- les antécédents linguistiques;
- la lecture et l'écriture accompagnées par un pair ou un adulte;
- la lecture et l'écriture dirigées;
- l'atelier des écrivains;
- la lecture et l'écriture à des fins de recherche;
- le journal-dialogue;
- les journaux et les carnets de bord;
- la lecture indépendante.

La recherche sur les élèves de la communauté des Sourds ou malentendants indique que les approches les plus efficaces sont celles qui mettent l'accent sur les techniques qui créent des liens sémantiques, telles que l'utilisation de la schématisation sémantique, les analyses des traits sémantiques (ou la sémanalyse), la schématisation des mots et la discussion des mots en salle de classe (Loeterman, Paul et Donahue) (*traduction libre*).

### Les domaines de difficultés possibles en lecture et en écriture

En lecture comme en écriture, les élèves de la communauté des Sourds ou malentendants sont souvent liés par le sens littéral des mots et ont souvent de la difficulté avec la sémantique, la syntaxe, la morphologie et les règles de grammaire qui portent sur les cas irréguliers. Il se peut que les difficultés en lecture et en écriture se manifestent à divers niveaux dont les suivants :

- les mots (des lacunes de concepts de vocabulaire);
- les phrases (la grammaire et les structures des phrases);
- les paragraphes (la suite des idées, l'idée principale, la restitution).



Bon nombre de ressources destinées à l'enseignement de l'anglais comme langue additionnelle (ALA) sont disponibles et adaptées aux besoins des Sourds ou des élèves malentendants. Voir les ressources ALA en ligne.

Les difficultés de pensée supérieure empêchent que les élèves soient en mesure de répondre aux questions d'application, d'analyse, de synthèse ou d'évaluation.

D'autres domaines de préoccupation comprennent

- la compréhension des notions abstraites et leur utilisation (p. ex., les notions temporelles, le sens implicite, les sens multiples, les inférences);
- le langage figuré (p. ex., les expressions idiomatiques, l'argot, les métaphores);
- les habiletés métacognitives (p. ex., la capacité de réfléchir et de songer à la réflexion).

Souvent, les lacunes en compréhension de la lecture se multiplient avec le temps puisque le développement de la langue de l'élève n'emboîte pas le pas au nombre de niveaux conceptuels linguistiques et abstraits qui augmentent rapidement et qui figurent dans les programmes d'études des matières. L'accent qu'on met sur la compréhension du paragraphe et le besoin des capacités de raisonnement et de pensée supérieure de plus haut niveau aggravent la situation.

Les domaines de préoccupation particuliers sont énoncés au tableau de la page 86.

Les stratégies spécifiques qu'on peut utiliser dans le développement de la lecture et de l'écriture des élèves paraissent aux pages 87 à 89.



Les difficultés en lecture, en écriture et en langue se répercutent sur tous les programmes d'études (p. ex., les langues, les sciences humaines, les sciences de la nature et les mathématiques).



## Les domaines de difficultés possibles et particuliers

Le sens (la sémantique)	La grammaire (la syntaxe)	La nature grammaticale et les mots fonctionnels	Les règles de grammaire sur les cas irréguliers
<p>Un élève pourrait mal comprendre le sens des mots et avoir besoin d'un enseignement direct dans les domaines suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ les mots à sens multiple (p. ex., <i>voile, manche, carte</i>);</li> <li>■ les concepts verbaux abstraits (p. ex., <i>l'égalité, le jugement, l'aide</i>);</li> <li>■ le langage de catégorisation (p. ex., le hockey et la natation sont des <i>sports</i>; un <i>chien</i> pourrait être de race husky ou caniche);</li> <li>■ l'enrichissement du vocabulaire (p. ex., <i>marcher, trotter, chanceler, bondir</i>);</li> <li>■ les mots qui décrivent des bruits (p. ex., <i>le chuchotement, le bruissement des feuilles</i>);</li> <li>■ les mots fonctionnels ou les mots qui sont dénudés de leur sens si on les retire de leur contexte (p. ex., <i>ensuite, donc, car, cependant</i>);</li> <li>■ les mots dont la prononciation se ressemble (p. ex., <i>pousser, poussin</i>);</li> <li>■ l'intonation et l'accent (p. ex., dans la question « Pourquoi est-ce que vous ne faites pas vos devoirs? », le ton pourrait être fâché, calme ou interrogatif).</li> </ul>	<p>Les difficultés de syntaxe font souvent obstacle à la compréhension et à la production de l'élève en français ou en anglais. L'élève pourrait</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ utiliser principalement des structures composées des éléments « sujet, verbe, objet »;</li> <li>■ avoir tendance à écrire des phrases simples, courtes et boiteuses;</li> <li>■ ignorer sans cesse la ponctuation entre les phrases;</li> <li>■ s'en tenir principalement aux verbes d'action concrète;</li> <li>■ employer plusieurs mots lorsqu'un mot suffirait (attribuable au manque de vocabulaire);</li> <li>■ lire des phrases à la voix passive en leur imposant la voix active (p. ex., l'interprétation qu'on pourrait donner à la phrase : « M. Leblanc a été chassé par un chien. » pourrait être « M. Leblanc a chassé le chien. »);</li> <li>■ mal interpréter les propositions relatives enchâssées (p. ex., « Le chasseur qui a tiré l'original s'est précipité dans la direction de la voiture. » est interprété de la façon suivante : « L'original s'est précipité dans la direction de la voiture. ») — l'élève interprète la phrase en fonction de la proximité des mots qui forment le sujet, le verbe et l'objet.</li> </ul>	<p>Les élèves pourraient</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ omettre ou utiliser incorrectement les terminaisons qui marquent le temps des verbes et le nombre (p. ex., « Hier nous marcher magasin. » au lieu de « Hier, nous avons marché au magasin. »);</li> <li>■ omettre les formes possessives ou se confondre en les utilisant (p. ex., « Ça manteau mon papa » au lieu de « Ça, c'est le manteau de mon papa. » ou en anglais "That my dad jacket" au lieu de "That's my dad's jacket.");</li> <li>■ Omettre les verbes auxiliaires, tels que <i>est</i> ou <i>était</i> (p. ex., « Lui mon frère. » au lieu de « Lui, c'est mon frère. »).</li> </ul>	<p>Les règles de grammaire sur les cas irréguliers peuvent aussi s'avérer frustrantes pour les élèves. Ces règles comprennent celles qui portent sur</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ les expressions de quantité (p. ex., « Je regardais du fromage. » est une structure correcte, tandis que « Je regardais du soleil. » ne l'est pas.);</li> <li>■ le temps des verbes (p. ex., « Elles sont à l'aéroport. » est une structure correcte, mais « Elles sont à l'aéroport. » ne l'est pas.);</li> <li>■ les formes plurielles (<i>mal</i> au pluriel devient <i>maux</i>, <i>œuf</i> devient <i>œufs</i>, <i>œil</i> devient <i>yeux</i>).</li> </ul>

Pour avoir une aisance de la compréhension en lecture, il faut qu'en lisant le processus de l'accès rapide aux sens des mots soit automatique plutôt qu'un effort conscient et délibéré. (Marschark, Lang et Albertini 164) (*traduction libre*)



## Des suggestions sur la lecture à l'intention des élèves SM

Les stratégies	L'explication
les organisateurs visuels;	utiliser l'enchaînement sémantique, des schémas de récit et d'autres organisateurs visuels dans la construction des concepts et la création de liens linguistiques : mettre l'accent sur le dessin de schémas et sur les connaissances antérieures avant d'aborder la lecture;
le vocabulaire dans différents contextes;	répéter les mots d'une liste de vocabulaire dans différents contextes;
un contexte utile;	enseigner les habiletés dans un contexte littéraire global et utile;
les structures des phrases;	employer les structures de phrase répétitives—introduire les phrases complexes graduellement;
les objets liés au vécu;	choisir du matériel lié aux expériences concrètes et connues de sorte à établir un lien significatif entre le texte et le vécu de l'élève;
un niveau de langue approprié;	donner un enseignement personnalisé en utilisant du matériel qui correspond au niveau de langue de l'élève : <ul style="list-style-type: none"> <li>■ choisir la même histoire rédigée à un niveau de langue inférieur (p. ex., <i>Le Journal d'Anne Frank</i>, les pièces de Molière ou de Shakespeare);</li> <li>■ utiliser un autre livre qui porte sur le même thème (la survivance);</li> <li>■ récrire ou adapter le matériel en adoptant un niveau de langue plus simple au besoin.</li> </ul>
les facteurs liés au texte*;	Considérer les facteurs liés au texte suivants : <ul style="list-style-type: none"> <li>■ le niveau du vocabulaire—l'élève connaît-il le vocabulaire utilisé dans l'histoire?</li> <li>■ la longueur et la complexité de la phrase;</li> <li>■ le langage figuré, les concepts abstraits, les connaissances inférentielles;</li> <li>■ la fluidité du texte—le texte est-il bien organisé et facile à suivre (p. ex., suite cohérente d'idées)?</li> <li>■ les illustrations—sont-elles conformes au texte et servent-elles à améliorer la compréhension?</li> <li>■ les structures de discours ou les genres (p. ex., « Il était une fois », le poème, la fable, la chanson).</li> </ul>
les facteurs liés au lecteur*;	Considérer les facteurs liés au lecteur suivants : <ul style="list-style-type: none"> <li>■ l'intérêt et la motivation;</li> <li>■ les connaissances antérieures ou une certaine connaissance—les personnages ou les milieux qui sont connus (p. ex., le camping) favorisent la compréhension;</li> <li>■ l'objectif—un objectif direct favorise la compréhension.</li> </ul>
l'initiation et la revue;	l'initiation aux expressions qui ont un sens imprécis ou qui sont facilement mal comprises en plus de la revue de celles-ci (p. ex., « en donner sa tête à couper » signifie que la personne est certaine de quelque chose);
les techniques d'étude;	offrir un enseignement direct sur les façons d'étudier (p. ex., connaître l'organisation des manuels scolaires, souligner ou encercler les idées principales);
l'étagage;	appuyer les élèves qui utilisent des articles de journal, Internet et d'autres textes informatifs qui renferment un niveau de langue élevé;
l'enrichissement.	développer la pensée supérieure et les capacités de raisonnement.

\*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. 61–63. Adaptation autorisée.



## Les buts en matière de lecture

<b>Les domaines à améliorer</b>	<b>Les stratégies menant à la réalisation des objectifs</b>
le développement du vocabulaire;	offrir des renseignements généraux, associer les nouvelles connaissances aux connaissances acquises, assurer que les élèves soient conscients de l'objectif de cette lecture et de la fonction de la lecture en général, pré-enseigner le nouveau vocabulaire et les nouvelles structures linguistiques;
la compréhension;	aider les élèves à relever les faits, faire une lecture critique qui va au-delà des mots et qui permet de porter un jugement, se rappeler du sens des mots en s'inspirant du contexte, discuter du sens des mots, répondre à des questions qui portent sur le texte, relater les idées du texte et suivre les parties de l'histoire;
savoir tirer des conclusions ou faire des inférences;	faire en sorte que les élèves pratiquent cette sous-habilité importante de la compréhension que les élèves de la communauté des Sourds et malentendants ne saisissent souvent pas—appréhender les subtilités et les nuances; pratiquer en utilisant des questions abstraites avant, pendant et après la lecture;
la séquence d'événements;	choisir les événements importants de l'histoire, enseigner les mots relatifs à la séquence et pratiquer la séquence des événements à l'aide de bandes dessinées;
l'utilisation d'indices contextuels;	utiliser des images pour améliorer la compréhension du fil de l'histoire de l'élève;
la prédiction du dénouement des histoires;	aider les élèves à apprendre à se servir d'indices contextuels en se posant des questions abstraites (pour répondre, l'élève a besoin d'une connaissance et d'une compréhension de l'histoire);
la paraphrase;	aider les élèves à se souvenir, à choisir et à mettre en ordre les renseignements pertinents tout en paraphrasant le texte à des fins multiples, tel qu'un compte rendu de lecture;
les habiletés liées à l'attaque des mots;	aider les élèves à utiliser les capacités langagières et le contexte pour en tirer le sens—cela peut s'avérer difficile pour les élèves atteints d'une perte auditive;
la détermination d'un problème et d'une solution;	utiliser les schémas de récit pour aider les élèves à déterminer le problème et la solution de l'intrigue;
le repérage de l'idée principale;	apprendre aux élèves à définir l'idée principale en leur démontrant comment un bon lecteur distingue les idées clés des détails secondaires;
la discussion et la description;	demander aux élèves de pratiquer la discussion et la description de divers éléments de l'histoire—les cercles de lecture fournissent un bon contexte à un tel exercice;
la détermination des différents types d'histoires.	offrir divers genres de littérature aux élèves (le roman et le genre documentaire) et faire valoir les différences entre les genres.



## Des suggestions sur l'écriture à l'intention des élèves SM

Les stratégies	L'explication
déterminer les domaines qui nécessitent une attention particulière;	utiliser les échantillons du travail écrit de l'élève pour déterminer les domaines qui nécessitent une attention particulière;
utiliser la prescription individuelle;	<ul style="list-style-type: none"><li>■ se concentrer sur les tâches d'écriture qui soient pertinentes et utiles, et qui incluent le contenu, la forme et la fonction</li><li>■ pour la première ébauche, se concentrer sur les idées plutôt que les structures grammaticales correctes. Les élèves qui se heurtent aux difficultés du choix de vocabulaire et des structures grammaticales corrects pourraient se sentir accablés par le processus d'écriture</li></ul>
aider avec l'organisation du travail;	aider l'élève avec les éléments suivants : la séquence, l'idée principale, l'écriture des paragraphes, rester dans le sujet, la révision;
employer un enseignement direct;	offrir un enseignement direct sur la prise de notes, la rédaction d'un aperçu, les compositions, les comptes rendus scientifiques et ainsi de suite, le cas échéant.
employer les techniques dans leur contexte;	<ul style="list-style-type: none"><li>■ enseigner la grammaire et les techniques dans leur contexte, à l'étape de la révision et au besoin</li><li>■ attirer l'attention de l'élève sur les conventions de la rédaction française et anglaise. Les élèves ont tendance à omettre les terminaisons des mots puisque ces sons peuvent ne pas être dans leur champ d'audibilité et ne comporteraient donc pas en eux seuls un sens (p. ex., le /e/ et le /se/ finaux des formes féminines comme dans les mots <i>amie</i> et <i>heureuse</i> ou le /é/ final des verbes au passé composé et le /era/ final des verbes au futur comme dans les verbes <i>avoir mangé</i> et <i>mangera</i> respectivement)</li><li>■ rappeler à l'élève de vérifier l'uniformité du temps des verbes</li></ul>
faire de la lecture à haute voix.	En faisant leurs propres révisions, demandez aux élèves de lire leur travail à haute voix. Souvent, les indices auditifs de la lecture à haute voix aident les élèves à mieux reconnaître les erreurs de grammaire et de l'emploi des mots qu'une lecture silencieuse.



## Le travail auprès des élèves de la communauté des Sourds et qui communiquent à l'aide du langage ASL

Les élèves de la communauté des Sourds ou dont le langage ASL est le mode de communication principal peuvent faire face à des défis particuliers dans la salle de classe. Il est important d'être sensible aux questions d'estime de soi et de fournir un milieu inclusif. Dans les documents qui suivent, on offre des suggestions précises dans chacun de ces domaines aussi bien que des stratégies spécifiques sur la lecture à l'intention des élèves de la communauté des Sourds ou qui utilisent le langage ASL.

### 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 d'autres personnes. Les idées ci-dessous peuvent appuyer les élèves dans le développement d'une estime de soi saine.

<b>Au lieu de . . .</b>	<b>essayer les façons de faire suivantes :</b>
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 en 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 qu'elle a lieu;
chuchoter (placer votre main ou autre objet devant votre bouche de sorte à empêcher que l'élève puisse suivre le message en s'inspirant des mouvements de votre bouche);	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).

Les renseignements que le titulaire de classe peut partager avec les parents comprennent les suggestions suivantes :

- présenter les parents aux professionnels qui ont de l'expérience auprès des élèves SM;
- être franc avec les parents concernant le développement de la langue de leur enfant; une intervention précoce est critique au développement de la langue;



- mettre les parents en contact avec les services de soutien offerts par la division scolaire de la localité;
- en apprendre sur l’histoire des Sourds et des personnes malentendantes et communiquer les expériences réussies;
- offrir des ressources (voir la Section des ressources en ligne pour obtenir des suggestions).



## 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 ou 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 MF, le téléimprimeur [TTY], les visiophones, etc.);
  - 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 MF);
  - avoir des discussions fréquentes permettant de parler des questions d'accès avec d'autres qui ont connu la même expérience;
  - entrer fréquemment en contact avec les Sourds et les personnes malentendantes qui servent de modèles, y compris les leaders adultes et les personnes qui exercent une certaine influence;
  - entrer en contact avec les organismes de la localité qui desservent la communauté des Sourds et les 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—services municipaux, provinciaux et 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.

L'utilisation simultanée de la parole et des signes peut créer beaucoup de confusion pour certains élèves dont la grammaire ou la syntaxe en ASL, en français ou en anglais n'est pas développée. Pour ces élèves, il vaut mieux utiliser la parole ou les signes séparément, mais pas ensemble. Demandez aux élèves ce qu'ils préfèrent.

Voir le calendrier d'événements et d'activités destinés aux personnes SM à l'adresse [www.edu.gov.mb.ca/recherche/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/recherche/index.html)

## L'inclusion des élèves de la communauté des Sourds et qui communiquent à l'aide du langage ASL

Les suggestions ci-dessous peuvent servir dans l'offre de programmes d'éducation appropriés destinés aux élèves SM.

- Les membres de l'équipe scolaire (p. ex., les enseignants travaillant en classe, les administrateurs) font l'apprentissage de signes simples et de tous les jours, tels que « Bonjour » et « Comment vas-tu? » pour qu'ils puissent être en mesure de communiquer directement avec les élèves SM.
- Les élèves de la salle de classe font l'apprentissage du langage gestuel. L'apprentissage d'une langue est mieux réussi si on l'apprend d'une personne dont la langue première correspond à cette langue. Si un élève SM est chargé du club du langage des signes, un adulte de la communauté des Sourds peut travailler avec l'élève pour assurer l'exactitude des signes sur le plan culturel et linguistique. Pour un interprète (ou une autre personne entendante), le langage ASL n'est pas sa première langue.
- Une interaction régulière avec les pairs et les adultes SM est importante et assurera que l'élève ait des modèles de rôle positifs SM, ce qui lui permettra de développer un concept de soi sain et de faire la transition à l'âge adulte sans heurte.
- Assurez-vous d'avoir des ressources à l'intention des Sourds ou des personnes malentendantes, telles que *The Canadian Dictionary of ASL* ou *Deaf Heritage in Canada: A Distinctive, Diverse, and Enduring Culture* dans la salle de classe.
- Assurez-vous d'offrir l'accès à la communication (p. ex., les interprètes, les preneurs de notes) pour toutes les activités liées à l'école, y compris les activités intrascolaires, les excursions, les conférenciers invités, les réunions, les clubs, les activités sportives, etc.).



« Et je crois que les enfants de la communauté des Sourds sont aussi intelligents que les enfants entendants et que munis du langage des signes, rien n'est à leur épreuve. » (Spradley et Spradley 281)  
(traduction libre)

Pour une description détaillée des diverses stratégies d'enseignement différencié, voir le document intitulé *Le succès à la portée de tous les apprenants : Manuel concernant l'enseignement différenciel – Ouvrage de référence pour les écoles (maternelle à secondaire 4)* (Éducation et Formation professionnelle Manitoba).



Adopter un enseignement visuel—utiliser des moyens visuels et des exemples lorsque possible

## L'enseignement différencié à l'intention des élèves de la communauté des Sourds et qui communiquent à l'aide du langage ASL

Les élèves de la communauté des Sourds ou malentendants sont aussi capables que leurs homologues entendants lorsqu'il s'agit de la pensée complexe et abstraite. De nombreuses stratégies d'ALA (anglais langue additionnelle) sont utiles en travaillant avec les élèves qui utilisent le langage ASL. L'extrait ci-dessous est tiré du document anglais publié en 2006 et intitulé *English as an Additional Language (EAL) and Literacy, Academics, and Language (LAL), Kindergarten to Grade 12, Manitoba Curriculum Framework of Outcomes, Draft (11)* et sert à décrire en quoi les besoins des apprenants qui utilisent le langage ASL sont semblables à ceux de divers élèves du programme ALA au sein des écoles du Manitoba.

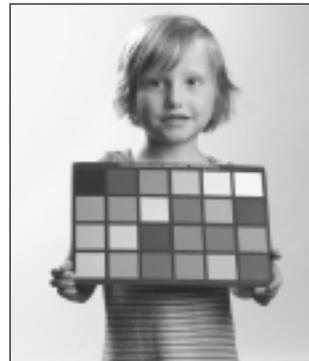
### Les apprenants des programmes ALA et LAL (littératie, apprentissage scolaire et langue) au sein des écoles du Manitoba

#### Les élèves de la communauté des Sourds ou malentendants et dont la première langue est un langage signé

Ces apprenants pourraient

- être nés au Canada ou ailleurs;
- posséder une facilité à différents niveaux de la langue signée de leur pays d'origine ou en langage gestuel américain (ASL);
- utiliser le langage ASL ou une langue signée comme première langue et développer leurs compétences du français ou de l'anglais en lisant et en écrivant dans leur deuxième langue;
- posséder une autre langue (d'autres langues) à part leur deuxième langue (le français ou l'anglais);
- suivre des études dans une classe ordinaire, dans un programme de regroupement ou à la Manitoba School for the Deaf.

Les élèves dont la langue première est une langue signée feront partie du système scolaire du Manitoba de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année.



Plusieurs études ont démontré qu'une exposition aux langues française, anglaise et des signes offre un soutien solide à l'acquisition des habiletés en lecture et les connaissances supérieures en vocabulaire semblent être un résultat important qui découle d'une telle approche plurilingue.

Quelques exemples de l'enseignement différencié comprennent les suivants :

- l'utilisation d'un interprète copiste pour les devoirs et les tests, surtout pour les élèves qui perfectionnent leurs habiletés en ALA, mais qui sont forts en ASL;
- l'utilisation de méthodes d'évaluation de rechange, telles que les examens oraux, la schématisation conceptuelle et les organisateurs graphiques.

**Remarque :** Un élève SM pourrait ne pas saisir le message véhiculé par la musique et par les blagues françaises ou anglaises et par les exemples qui utilisent des sonorités semblables.

### La lecture et l'écriture en ASL

Diverses études ont indiqué que les lecteurs de la communauté des Sourds, tout comme les lecteurs entendants, utilisent des stratégies qui combinent la reconnaissance de mots entiers, l'encodage phonologique (axé sur les sons) et orthographique (axé sur la graphie des mots) pour garder en mémoire de travail des renseignements de façon temporaire. De plus, certains lecteurs de la communauté des Sourds encodent parfois les mots imprimés français ou anglais dans la langue des signes (Marschark, Lang et Albertini).

Il se pourrait qu'il y ait une simple explication des difficultés en écriture des élèves de la communauté des Sourds – les élèves pourraient être surchargés d'efforts de l'articulation quasi-simultanée de leurs pensées en ASL et en français ou en ASL et en anglais. Même si les élèves connaissent toutes les règles de grammaire à appliquer à une ébauche française ou anglaise, la théorie du processus d'écriture laisse entendre que la préoccupation des contraintes linguistiques dans les premières étapes de l'écriture peut occasionner une surcharge cognitive. Cette surcharge a un effet indésirable sur la capacité de l'écrivain à gérer d'autres préoccupations importantes, telles que la détermination du message qu'il veut communiquer. Le processus d'écriture est aggravé davantage chez les élèves de la communauté des Sourds par le besoin de changer de code linguistique (Mozer-Mather).

Le document ci-dessous offre des suggestions sur la lecture et le développement du vocabulaire à l'intention des élèves de la communauté des Sourds ou qui utilisent le langage ASL.



## Des suggestions sur la lecture à l'intention des élèves qui communiquent à l'aide du langage ASL

Les stratégies	La description et les exemples
la disposition des signes;	signer les bouts de phrase en lisant (p. ex., faire le signe d'un arbre près de l'image d'un arbre);
le jumelage du texte et des signes;	pointer le texte du doigt, donner une explication en ASL et repointer le texte du doigt;
les liens;	établir des liens avec le monde réel faisant ainsi correspondre le texte à l'expérience de l'élève;
le maintien de l'attention;	encourager la participation de l'élève en gardant le contact visuel avec l'élève;
l'utilisation du langage corporel;	utiliser des expressions faciales et la posture pour démontrer le changement des personnages;
l'utilisation des signaux non manuels;	utiliser les signaux non manuels, tels que le fait de hausser les sourcils pour indiquer une question;
l'utilisation du dactyl langage;	utiliser le dactyl langage pour les mots qu'on veut souligner; pratiquer le dactyl langage pour tous les nouveaux mots même s'il y a des signes pour les désigner;
la lecture des livres de l'élève;	encourager les élèves à écrire ou à dicter des livres—l'auteur étudiant peut lire l'histoire souvent;
les banques de mots ou les lexiques personnels;	chaque élève peut inscrire les mots sur ses propres fiches classées dans une boîte ou il peut se créer un lexique personnel; au fur et à mesure qu'il apprend de nouveaux mots en lisant des textes imprimés, il peut les ajouter à ses fiches;
l'offre de choix;	utiliser des livres différents—permettre aux élèves de choisir des livres qui les intéressent;
les nouveaux mots—essayez-les;	passer en revue les nouveaux mots avant que les élèves fassent la lecture de l'histoire; les élèves peuvent jouer des jeux, tels que Pictionary, Concentration ou Go Fish;
la surveillance de la connaissance des concepts des élèves;	s'assurer que les élèves connaissent le concept avant de leur demander d'épeler le mot correspondant;
la vérification ponctuelle de l'orthographe des élèves.	utiliser des images et des signes pour les aider à bien orthographier les mots.

## L'appui aux élèves SM

En plus d'un milieu convivial aux élèves SM et l'utilisation de stratégies d'enseignement appropriées, les élèves SM ont souvent besoin d'autres formes de soutien en classe. Ces soutiens peuvent inclure des séances d'enseignement tutoriel, les services d'un interprète ASL-anglais, l'interprétation orale et la prise de notes informatisée.

### Les séances d'enseignement tutoriel

Les élèves SM tirent souvent avantage des séances d'enseignement tutoriel ponctuelles et axées sur les concepts du programme d'études et les buts du PEP en compagnie d'un auxiliaire d'enseignement, d'un interprète ASL-anglais, d'un signeur ou d'un preneur de notes muni d'un ordinateur sous la direction de l'équipe scolaire. Les membres de l'équipe de soutien peuvent intervenir directement au programme de rattrapage ou dans le modelage des séances d'enseignement tutoriel selon le but du PEP (cette intervention pourrait inclure le professeur de 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).

Le degré et la fréquence du soutien offert par les séances d'enseignement tutoriel à l'élève atteint d'une perte auditive dépendront en grande partie des besoins de l'élève et des buts du personnel enseignant. Il importe que le tuteur se rencontre régulièrement avec les membres de l'équipe scolaire pour passer en revue les buts et les sujets de discussion de classe prévus.

L'expérience d'un tuteur d'un élève de la maternelle peut être complètement différente de celle d'un tuteur d'un élève de la 12<sup>e</sup> année. Au fur et à mesure que les élèves avancent dans leur scolarité, ils assument généralement une plus grande responsabilité du contenu de leurs séances d'enseignement tutoriel. Une séance au niveau élémentaire serait ordinairement planifiée et animée par la personne qui en est chargée. Une séance au niveau secondaire serait axée sur les domaines pour lesquels l'élève a demandé un appui tout en misant sur ces domaines.

### Le travail avec les tuteurs : Les renseignements destinés aux enseignants travaillant en classe

Les séances d'enseignement tutoriel comprennent habituellement

- une initiation et une revue quotidiennes des éléments de vocabulaire et des concepts du programme d'études clés;

Les élèves profitent des séances d'enseignement tutoriel lorsqu'il s'agit de l'initiation au contenu ou de la revue, spécialement dans les matières de base. Les élèves plus âgés peuvent se prévaloir de ces séances lors des plages horaires libres; les plus jeunes peuvent intégrer ces séances à leur horaire.

Les locaux qui se prêtent le mieux aux séances d'enseignement tutoriel sont des endroits à faible circulation, où il y a peu de distractions visuelles et de bruits ambiants. Le langage ASL est visuel : un endroit privé réservé aux séances d'enseignement tutoriel assure que les observateurs ne puissent entendre les conversations. Les bruits ambiants brouillent la capacité de l'élève à utiliser son audition résiduelle et les systèmes d'amplification.

- la vérification de la compréhension et l'encouragement du développement des idées;
- la vérification de la compréhension de l'élève sur les directives des devoirs en assurant qu'il effectue son travail conformément aux directives;
- le développement de la langue – le modelage et l'enrichissement de la langue, l'aide dans la révision du travail écrit et dans l'organisation des idées;
- aider l'élève à développer des techniques d'étude et le préparer aux tests et aux examens en passant en revue le format des tests qu'il subira et en répondant à des questions d'examen d'un certain type;
- l'utilisation de stratégies visuelles et concrètes lorsque possible, telles que l'adaptation des jeux de table pour donner un air de divertissement et de motivation à la séance.

Pour en savoir davantage sur les stratégies, reportez-vous à la page 78 de la présente section.

### L'interprétation ASL-anglais

Les élèves atteints d'une perte auditive considérable pourraient avoir besoin d'un interprète ASL pour ainsi obtenir des éclaircissements sur l'information relative aux activités de la salle de classe et aux concepts du programme d'études.

**Les interprètes ASL-anglais** sont des professionnels qui ont terminé avec succès un programme d'interprétation ASL-anglais (AEIP). Cette formation postsecondaire offre aux finissants une connaissance des compétences en interprétation, de la culture des Sourds et du code de déontologie national.

**Les signeurs** sont des personnes qui ont appris le langage ASL ou qui sont en cours d'apprentissage. Bien que les signeurs aient suivi des cours de langue signée, ils ne possèdent aucune formation officielle en interprétation ASL-anglais.

Les interprètes ASL-anglais possèdent une facilité linguistique qui leur permet d'interpréter avec aisance et exactitude.



La Manitoba Association of Visual Language Interpreters (MAVLI) et la Manitoba Cultural Society of the Deaf (MCS D) ont formé un partenariat de concert avec d'autres intervenants dans le but de créer un DVD sur les pratiques exemplaires en milieu éducatif, les choix éclairés et sur l'utilisation d'interprètes formés au lieu des services d'un auxiliaire d'enseignement qui connaît une langue signée. Ce DVD s'intitule *Best Practices in Educational Settings—Making an Informed Choice: Trained Interpreters versus Signing EAs*. Le DVD est conçu de sorte à faire valoir les pratiques exemplaires de l'interprétation dans la salle de classe qui favorisent le bien-être pédagogique et social des élèves qui signent et qui sont de la communauté des Sourds ou malentendants. Pour obtenir des renseignements relatifs au DVD sur les pratiques exemplaires et sur les exigences en matière de formation des interprètes ASL-anglais, consulter le site Web à l'adresse suivante : <[www.mavli.com](http://www.mavli.com)>.

Les parents de la communauté des Sourds et qui utilisent le langage ASL pourraient avoir besoin des services d'un interprète lors d'événements tels que les rencontres parents-enseignants, les réunions PEP et les concerts scolaires. Pour réserver les services d'un interprète, communiquer avec le professeur de personnes sourdes et malentendantes ou avec l'administrateur des services aux élèves.



En l'absence d'un interprète, les élèves pourraient ne pas avoir pleinement accès au programme d'études (p. ex., si on lui a confié une tâche qui ne demande pas une interprétation, telle que le travail avec un groupe de lecture ou de photocopies). Lorsque les interprètes ne sont pas occupés par les tâches d'interprétation et de préparation, ils peuvent aider avec d'autres activités de classe.

L'accès à la langue ouvre non seulement des perspectives scolaires, mais aussi des perspectives sur le plan social et affectif. « La langue est multidimensionnelle. Elle est la clé qui nous permet de comprendre la culture, le sens social, la conscience de soi, la perception des possibilités offertes dans la vie et la communication interpersonnelle. Étant donné l'importance de la langue, il est essentiel qu'une considération sérieuse soit accordée à l'embauche des interprètes. » (Family Network for Deaf Children et Westcoast Association of Visual Language Interpreters 11) *(traduction libre)*

Les conseillers pédagogiques en interprétation pourraient offrir un outil d'évaluation qui servirait à déterminer le niveau des compétences d'interprétation. Ce dépistage peut aider les administrateurs à effectuer une évaluation scolaire des compétences d'interprétation.

Pour en savoir davantage sur l'accès aux ressources à l'intention des signeurs et des interprètes, reportez-vous à l'annexe B, la Section des ressources en ligne et au site Web d'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, Section des services de soutien aux sourds et aux malentendants à l'adresse suivante : <[www.edu.gov.mb.ca/recherche/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/recherche/index.html)>.

### **Travailler avec les interprètes : Des renseignements à l'intention de l'enseignant travaillant en classe**

Les renseignements qui figurent ci-dessous sur le travail avec les interprètes sont utiles à l'enseignant travaillant en classe.

- La fonction première des interprètes de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année est d'offrir un accès à la communication aux personnes de la communauté des Sourds ou aux personnes entendant qui ne parlent pas la même langue.
- Les interprètes communiqueront tout ce qu'ils entendent, y compris les conversations, les alertes d'incendie, les bagarres dans les couloirs, les éternuements, les injures et tout autre son audible. Les interprètes assureront également que tout message signé de manière visible soit aussi interprété en français ou en anglais.
- L'interprète communique également la façon qu'un message est transmis ou signé (p. ex., l'expression faciale véhicule le ton du message : heureux, déçu, impatient).
- L'interprète s'assoit ou se tient debout près de l'enseignant et du tableau devant la salle de classe de sorte à ce que l'élève puisse voir les deux personnes en même temps. Discuter de ce que serait un bon endroit avec les interprètes compte tenu du style d'enseignement personnel.

Les interprètes sont tenus de respecter un code de déontologie qui exige un comportement professionnel. Vous pouvez consulter le *Code of Ethics & Guidelines for Professional Conduct* à l'adresse suivante : [www.avlic.ca/resources.php?coe](http://www.avlic.ca/resources.php?coe).

- Parlez à un rythme ordinaire. Si les interprètes n'ont pas saisi un renseignement ou s'ils doivent demander des éclaircissements, ils s'adresseront à l'interlocuteur.
- Parlez à l'élève SM directement en utilisant la deuxième personne au lieu de s'adresser à l'interprète et de parler de l'élève en utilisant la troisième personne.
- Pour être efficaces, il faut que les interprètes soient bien en vue. Tenir compte d'un éclairage adéquat lors d'activités, telles que les films, l'utilisation de rétroprojecteurs et les concerts.
- Les interprètes ne participent pas à l'interaction en ce sens qu'ils n'expriment pas leurs propres points de vue ou ne suppriment pas des renseignements avec lesquels ils ne seraient pas d'accord.
- Les interprètes sont mieux en mesure de bien rendre un message s'ils sont bien préparés, c'est-à-dire si on leur donne au préalable les renseignements pertinents aux cours, aux assemblées plénières et aux concerts tout en leur accordant, dans la mesure du possible, un délai suffisant pour qu'ils puissent disposer de temps de préparation. Les manuels scolaires, des copies de notes du cours, des copies de films à prévisionner, etc., sont tous des moyens qui permettent que l'élève ait le même accès au programme d'études que les autres élèves.
- Les interprètes ont besoin du temps pour traiter l'information, ce qui fait qu'il y a un décalage entre le message signé ou parlé et leur interprétation du message. Pour bien faciliter les groupes, gardez ce fait à l'esprit et tenez compte des occasions de participation de l'élève SM pour déterminer s'il a pu répondre aux questions posées ou s'il a pu participer pleinement à la discussion de groupe.
- Parfois, certains élèves auront besoin d'une traduction écrite du français ou de l'anglais en ASL. Il est à noter qu'une traduction pourrait s'avérer nécessaire lors de tests ou d'examens, mais il faudrait consulter et prévoir ce besoin avant la date de l'examen de sorte à ce que vous soyez au courant de cet arrangement.
- La plupart des interprètes de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année travaillent seuls pendant toute la journée. Par conséquent, ils risquent de subir des blessures musculo-squelettiques liées au travail, telles que le syndrome du canal carpien ou les microtraumatismes répétés. Pour éviter les blessures musculo-squelettiques, les interprètes ont besoin d'un nombre de pauses et d'un temps de repos suffisant.

## Travailler avec les interprètes : Des renseignements à l'intention de l'élève



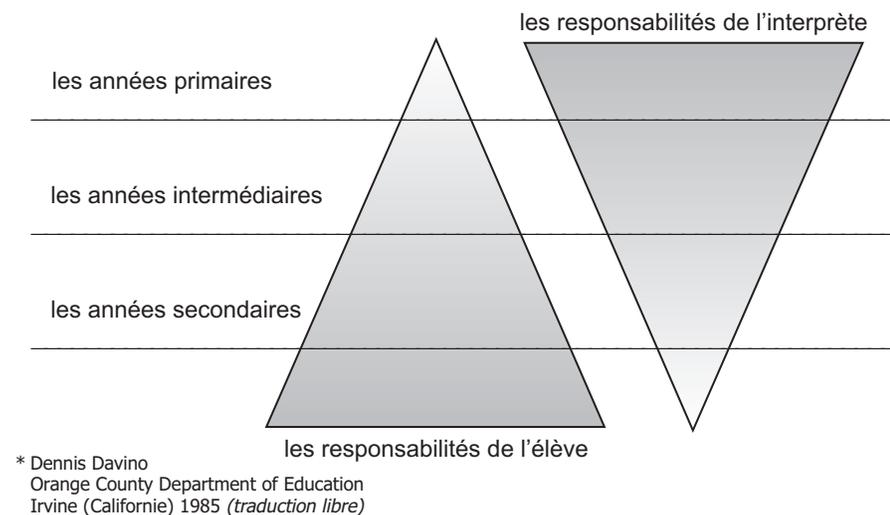
Les renseignements qui figurent ci-dessous sur le travail avec les interprètes sont utiles aux élèves.

- participer en classe et être attentif au message de l'enseignant en observant l'interprète;
- consulter l'interprète et l'enseignant pour déterminer la meilleure attribution des places tout en tenant compte des besoins en matière de communication visuelle;
- discuter de toute difficulté qui fait obstacle à la compréhension de l'interprète avec celui-ci et ensuite avec l'enseignant au besoin;
- éviter de communiquer avec l'interprète lorsqu'il ou elle fait de l'interprétation;
- demander des éclaircissements à l'interprète sur les signes inconnus; discuter avec les interprètes de vos préférences relatives à la langue ou au vocabulaire et au style de la langue des signes (p. ex., le nombre d'abréviations épelées au moyen du dactyl langage);
- avertir au préalable les interprètes des dates de votre absence si possible;
- vous êtes responsable d'assurer que vous comprenez bien les directives et les devoirs; les interprètes peuvent vous aider à communiquer avec l'enseignant si vous n'êtes pas certain d'un détail;
- informer l'interprète si, sur le plan visuel, sa tenue vestimentaire empêche la communication du message; si vous ne vous sentez pas à l'aise pour discuter de cette question avec l'interprète, adressez-vous à une personne à qui vous faites confiance pour régler la situation;
- les interprètes ne sont pas des enseignants; si vous n'avez pas compris quelque chose en classe, il vaut mieux demander à l'enseignant;
- les interprètes rendent tous vos messages en français ou en anglais s'ils sont signés d'une manière visible; les conversations privées qui ne sont pas visibles à l'interprète et à d'autres ne seront pas transmises (p. ex., ne seront pas interprétées de façon orale en français ou en anglais).

### Les rôles et les responsabilités

Les responsabilités de l'interprète et de l'élève sont réparties différemment au cours des années scolaires. Pendant les premières années d'études, un plus grand nombre de tâches variées sont du ressort de l'interprète, tandis qu'on s'attend à ce que l'élève devienne plus indépendant en vieillissant. La figure ci-dessous met en valeur ce transfert de responsabilités.

Figure 7 LES RESPONSABILITÉS DE L'INTERPRÈTE ET DE L'ÉLÈVE\*;



Les jeunes élèves ou les élèves qui font l'acquisition du langage ASL comme mode de communication principal pourraient ne pas savoir comment utiliser les services d'un interprète. Il se pourrait qu'on ait à apprendre les rôles des adultes de la classe aux élèves et leur donner une période de temps suffisante pour qu'ils puissent apprendre à travailler avec un interprète. Avec le progrès de l'élève pendant l'année scolaire, il devrait gagner en indépendance et devenir plus autonome.

Pendant les années primaires, il y aura un plus grand nombre de rôles qui ne demandent pas les services d'interprétation, comme, par exemple, aider les élèves à s'habiller ou à assurer que le temps soit consacré à la tâche. Pendant les années secondaires, le rôle des interprètes comprend plus souvent l'interprétation comme fonction première et le rôle de tuteur au besoin.

### L'interprétation orale

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



## La prise de notes informatisée

Le preneur de notes muni d'un ordinateur (ou l'interprétation graphique) offre à l'élève une représentation visuelle de toute la communication orale de la salle de classe. Le preneur de notes muni d'un ordinateur (PNO) tape un résumé des renseignements communiqués à l'oral dans la réunion ou dans la salle de classe à l'aide d'un ordinateur portable.

### Travailler avec les preneurs de notes munis d'ordinateur : Des renseignements à l'intention de l'enseignant travaillant en classe

Les fonctions habituelles du preneur de notes comprennent les suivantes :

- fournir des notes écrites pour toutes les activités scolaires (y compris les activités parallèles au programme, les réunions des parents et toute autre occasion qui pourrait se présenter);
- paraphraser, résumer et modifier le niveau de la langue de l'information orale pour répondre aux besoins de l'élève;
- modifier et résumer les notes; adapter la présentation des notes et du contenu de la matière pour répondre aux besoins de l'élève;
- imprimer des copies pour le personnel et les élèves au besoin;
- se préparer à la prise de notes : se familiariser avec le vocabulaire et les connaissances de la matière.

L'élève SM peut accéder à ces renseignements par n'importe quelle des façons suivantes :

- s'asseoir près du preneur de notes et lire les renseignements qui s'affichent à l'écran de l'ordinateur portable;
- s'asseoir près du preneur de notes et lire les renseignements qui s'affichent au panneau ACL externe qui est raccordé à l'ordinateur portable;
- s'asseoir n'importe où dans la salle et lire les renseignements sur l'image projetée; l'ordinateur portable est raccordé à un projecteur et les renseignements sont projetés sur un écran ou sur un tableau blanc et peuvent être vus par tous les présents; tous les élèves de la classe peuvent tirer avantage des preneurs de notes munis d'ordinateur, surtout ceux dont le français ou l'anglais est une langue additionnelle et ceux dont le style d'apprentissage est visuel au lieu d'auditif.

Le niveau de lecture minimum des élèves qui se prévalent des services d'un PNO devrait correspondre à un niveau de 4<sup>e</sup> année. Le PNO assurera que le niveau de langue employé est le même que celui de l'élève.

Le sous-titrage en temps réel est un autre service qui fournit des renseignements visuels dans un format semblable à celui d'un sténographe judiciaire. La langue parlée est captée textuellement au moyen d'un système de transcription phonétique. Étant donné le coût élevé de ce service et de l'équipement, on ne s'en sert presque jamais dans le milieu scolaire et que parfois dans le milieu universitaire.

### **Quelques suggestions à l'intention des preneurs de notes**

Les approches qui figurent ci-dessous sont efficaces.

- les étiquettes : étiqueter visiblement toutes les feuilles de papier avec le nom du cours, la date et les numéros de page;
- le vocabulaire : utiliser un vocabulaire qui tient compte de l'âge et signaler les nouveaux mots ou les mots difficiles pour ensuite les passer en revue avec l'élève;
- les documents : rassembler les documents qui ont été distribués et indiquer qu'il s'agit de documentation et que celle-ci n'est pas une transcription de la leçon;
- les phrases complètes : écrire les notes en phrases complètes pour que l'élève puisse avoir une transcription intégrale lorsqu'il les consultera par la suite;
- les commentaires faits en classe : taper toute communication qui a lieu en classe même si elle passe à côté du sujet de discussion ou si elle découle d'un comportement inadéquat; si vous l'entendez, les élèves SM ont droit à l'entendre également;
- la présentation : mettre en surbrillance les points clés et utiliser les retraits, les puces ou les points vignettes et la numérotation pour faire valoir la signification des notes;
- les abréviations : utiliser la fonction de correction automatique de votre logiciel de traitement de texte pour faire passer certaines abréviations de sorte à accélérer la prise de notes (p. ex., *É.-U.* pour les États-Unis; *qqn* pour quelqu'un).

## L'appui aux élèves SM qui ont des besoins supplémentaires



Comme dans toute population étudiante, certains élèves de la communauté des Sourds ou malentendants ont des besoins supplémentaires. Il se pourrait qu'ils soient atteints d'une perte auditive en plus d'un autre défi (ou d'autres défis), tel qu'une incapacité physique, l'autisme, une perte de la vision, des difficultés d'apprentissage, un trouble déficitaire de l'attention (TDA) ou un trouble d'hyperactivité avec déficit de l'attention (THADA), l'ensemble des troubles causés par l'alcoolisation fœtale (ETCAF), des défis cognitifs, des défis de comportement, des difficultés de santé mentale ou des défis neurologiques.

Les élèves qui ont des besoins supplémentaires pourraient avoir besoin d'autres soutiens et modifications pour répondre à leurs besoins et pourraient comprendre les suivants :

- les services d'un ergothérapeute, d'un physiothérapeute, d'un conseiller des élèves malvoyants, d'un psychologue, d'un psychiatre, d'un médecin ou d'un spécialiste du comportement;
- le matériel spécialisé (p. ex., un horaire illustré, des appareils de communication ou de communication visuelle, des gros caractères, des coussins spéciaux, des fauteuils roulants);
- des leçons et des devoirs adaptés, modifiés ou personnalisés;
- des stratégies d'enseignement spéciales;
- un milieu adapté;
- des modifications d'horaire et à la façon de procéder (p. ex., les pauses qui encouragent le mouvement du corps, des changements d'activité fréquents).

Les défis physiques et cognitifs peuvent empêcher les élèves de pouvoir communiquer entre eux-mêmes ou d'utiliser le langage des signes. Certains élèves pourraient avoir besoin d'un système d'images de communication (IC) ou d'appareil de sortie de parole. D'autres élèves pourraient être en mesure d'utiliser le langage des signes, mais, en raison de contraintes physiques, ils exercent moins de contrôle sur leurs mouvements ou leurs mouvements ne sont pas fluides en signant (p. ex., les élèves atteints d'infirmité motrice cérébrale). Quels que soient les défis de l'élève, la mise au point d'un système de communication efficace est primordiale. Il se pourrait qu'on ait à réévaluer le système de communication pour s'assurer qu'il répond toujours aux besoins changeants de l'élève et qu'il tient compte de l'évolution de la technologie.

## L'appui aux élèves sourds et aveugles

Le terme **surdicécité** décrit une condition où il y a perte auditive et perte de vision à divers niveaux. Lorsqu'il y a deux pertes sensorielles, une perte multiplie et intensifie les effets de l'autre de façon réciproque, ce qui présente un défi particulier et unique (Association canadienne de la surdicécité et de la rubéole – section régionale de la C.-B.)

Plus le degré global de la perte auditive et de la vision est important, plus le vécu de l'élève sera limité.

Les élèves qui sont sourds et aveugles éprouvent des difficultés de communication et d'accès aux renseignements et à la mobilité. Cependant, leurs besoins particuliers varient énormément en fonction de l'âge, de la date de l'apparition de la condition et du type de surdicécité.

Les élèves sourds et aveugles s'affrontent à de nombreux défis lorsqu'ils tentent d'établir des liens avec le monde qui les entoure. Le plan éducatif, conçu de sorte à répondre aux besoins particuliers de l'élève et à tenir compte de ses habiletés, pourrait inclure les stratégies suivantes :

- mener des évaluations ponctuelles pour déterminer les stratégies d'enseignement qui fonctionnent;
- mettre l'accent sur le développement des aptitudes à communiquer;
- offrir une première formation de base sur l'autonomie (p. ex., s'habiller, se nourrir);
- se concentrer sur l'exploration, l'orientation et la mobilité;
- établir des liens avec certaines personnes;
- inclure les habitudes de travail efficaces et les habiletés liées aux loisirs dans le plan en suivant le progrès de l'élève;
- offrir des occasions d'apprentissage aux membres du personnel et aux camarades de classe sur les besoins de l'élève et créer un milieu où l'élève se sent accepté et appuyé.

## Les transitions



Les élèves de la communauté des Sourds et malentendants pourraient s'affronter à de nombreux défis en faisant la transition entre l'école au niveau postsecondaire ou au milieu de travail. Les élèves se voient quitter le milieu scolaire qui leur offrait des services de soutien, tels qu'un interprète ou un preneur de notes et des personnes qui comprenaient leurs besoins en matière de communication. Lorsque les élèves font la transition au milieu de travail ou aux études postsecondaires, ils ont souvent à relever des défis dans ces nouveaux milieux.

Le Laurent Clerc National Deaf Education Center de la Gallaudet University offre des lignes directrices sur les habiletés en matière de transition à l'intention des élèves de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année. Ces lignes directrices intitulées *Transition Skills Guidelines* portent sur les cinq domaines suivants :

- la défense des droits et la prise en charge;
- l'éducation et la planification de carrière;
- les habitudes de travail, les habiletés et les attitudes;
- la vie autonome;
- les rôles, les responsabilités et les ressources communautaires.

Le document qui a pour titre *Transition Skills Guidelines* est utilisé de pair avec les normes éducatives et les jalons du Laurent Clerc National Deaf Education Center liés à la communication, aux capacités de raisonnement, au plan de vie et au quotient émotionnel de l'élève. On peut le consulter en ligne au site Web du Laurent Clerc National Deaf Education Center à l'adresse suivante : <<http://ccdam.gallaudet.edu/pdf/TSG.pdf>>. Le texte suivant est un extrait tiré de ce document (*traduction libre*) :

**1<sup>RE</sup> NORME : L'élève démontre les habiletés nécessaires à la défense des droits et à la prise en charge. . . de soi.**

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
La conscience de soi	Nomme ses propres caractéristiques	Nomme des caractéristiques et des habiletés positives qu'il ou elle possède	Se fixe des objectifs personnels simples (scolaires, sociaux et professionnels)	Nomme les points forts et les habiletés personnels nécessaires au succès en milieu familial, scolaire et communautaire	Établit des liens entre les habiletés personnelles et scolaires, et l'atteinte des objectifs personnels, sociaux, scolaires et professionnels	Élabore et met en œuvre un plan pour étoffer les habiletés nécessaires aux objectifs futurs	Évalue les progrès et met à jour son plan pour étoffer les habiletés personnelles nécessaires aux objectifs futurs	Met en œuvre et à jour un plan postsecondaire en constante évolution

La transition des élèves atteints d'une perte auditive pourrait inclure les points suivants :

- la première transition à l'école (p. ex., le début de la maternelle);
- la mutation à une nouvelle école (p. ex., le passage du premier cycle du secondaire au secondaire ou le déménagement à une nouvelle région);
- la transition d'une école aux études postsecondaires ou à la collectivité.

Une approche en équipe faisant intervenir tous les partenaires du processus de transition – les familles, les fournisseurs de services (p. ex., le programme préscolaire, la garderie), les agences de services de soutien et le système scolaire – assure la réussite de la transition de l’élève à son nouveau milieu.

Quelques suggestions de transition à un nouveau milieu comprennent les suivantes :

- l’étude des possibilités de placement dès que possible (p. ex., au printemps pour une transition qui aura lieu au mois de septembre);
- la visite des lieux des possibilités de placement pour que la famille, l’élève et les membres d’équipe puissent en apprendre sur les services de soutien et les programmes offerts;
- la prise de décision sur le milieu qui répond le mieux aux besoins de l’élève, selon la famille, l’élève et l’équipe;
- l’inscription à la nouvelle école; cette tâche est du ressort de la famille ou de l’étudiant adulte;
- les représentants de l’école d’origine et de l’école d’accueil se rencontrent pour discuter des points forts et des besoins de l’élève, et des soutiens qui ont fait leur preuve ou qui se montrent prometteurs;
- l’élève visite le nouveau milieu au mois de mai ou juin avant la transition pour se familiariser avec le nouveau milieu, le personnel et les camarades de classe, et pour faciliter une transition sans heurte (dépendant de l’âge et du niveau de fonctionnement de l’élève);
- pour les élèves très jeunes, prendre des photos du nouveau milieu et faire un album de la nouvelle école, de la salle de classe et du nouvel enseignant pour qu’ils puissent le revoir au cours de l’été dans le but de les aider à comprendre le processus de transition et à se préparer au changement;
- l’étude des besoins de transport (p. ex., Faudra-t-il un autobus? L’élève fait-il la transition d’un autobus scolaire au transport en commun?); discuter d’une formation pour voyager en autobus et prendre les dispositions nécessaires, le cas échéant.

Les questions à poser lors d’une réunion sur la transition comprennent les suivantes :

- Parlez-moi de l’élève (p. ex., les points forts et les défis d’un élève SM et les autres défis).
- Quel est le mode de communication de l’élève?
- De quels soutiens ou de quelles adaptations cet élève a-t-il besoin en matière de communication, de scolarité et d’habiletés sociales?

La Society for Manitobans with Disabilities (SMD) offre des programmes aux familles de nouveaux arrivants ou nouvellement réfugiées. La SMD peut offrir des services de traduction à des fins du PEP, de transition et de réunions d’équipe dans un maximum de 14 langues. Pour en savoir davantage, visiter son site à l’adresse suivante : <[www.smd.mb.ca](http://www.smd.mb.ca)>. Certaines divisions scolaires offrent également des services de traduction et d’agents de liaison culturelle pour appuyer les familles.

Les ressources qui figurent ci-dessous fournissent des renseignements sur la planification de la transition et comprennent un inventaire sur la planification de la transition au niveau des années primaires pour faciliter la collecte et la mise en commun de l'information.

■ *Lignes directrices sur l'entrée à l'école des jeunes enfants ayant des besoins spéciaux* à l'adresse

<[www.gov.mb.ca/fs/childcare/transition\\_protocol.fr.html](http://www.gov.mb.ca/fs/childcare/transition_protocol.fr.html)>

■ *Les programmes d'éducation appropriés au Manitoba : Guide pour les services aux élèves* à l'adresse <[www.edu.gov.mb.ca/frpub/enfdiff/pea/guide/document\\_complet.pdf](http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/enfdiff/pea/guide/document_complet.pdf)>



- Quel est le niveau scolaire actuel de l'élève (surtout en lecture et en mathématiques)? Serait-ce possible d'obtenir un bulletin scolaire récent?
- Existe-t-il des conditions médicales?
- Existe-t-il des préoccupations de comportement ou socio-affectives?
- L'élève a-t-il besoin d'équipement spécial ou adapté (p. ex., des appareils auditifs, des implants cochléaires, un système MF, des appareils de prise de note informatisés)?
- Serait-ce possible d'obtenir des rapports d'évaluation ou de progrès (p. ex., du professeur de personnes sourdes et malentendantes, de l'orthophoniste, du psychologue, etc.)?

### La transition des élèves d'âge préscolaire à l'école

Il est important que la planification de la transition d'un enfant à l'école se fasse tôt. Habituellement, la planification se fait tôt au printemps avant la rentrée scolaire et elle inclut les fournisseurs de services préscolaires et l'équipe scolaire, y compris les parents. Cette planification de la transition peut aider l'école à obtenir les ressources nécessaires au soutien des programmes d'éducation.

### La transition des élèves du secondaire au niveau postsecondaire

Les élèves qui prévoient fréquenter un établissement d'enseignement postsecondaire (p. ex., une université, un collège, un programme d'apprentissage) pourraient avoir besoin d'un appui pour étudier les possibilités et préparer les demandes.

Les services aux étudiants SM sont dispensés par les bureaux des services aux personnes handicapées des divers établissements postsecondaires. Reportez-vous à la Section des ressources en ligne pour obtenir les renseignements généraux précis. Les étudiants peuvent aussi étudier dans des écoles qui se spécialisent dans l'enseignement des étudiants SM, telles que la Gallaudet University, le National Technical Institute for the Deaf (NTID) et la California State University située à Northridge.

Les étudiants peuvent obtenir de l'aide pour planifier leurs études postsecondaires des conseillers de la Society for Manitobans with Disabilities (p. ex., le soutien d'un travailleur social, un financement à la réadaptation professionnelle).

Pour en savoir davantage sur la transition, 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* à l'adresse  [<www.edu.gov.mb.ca/frpub/pol/transition/index.html >](http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/pol/transition/index.html)
- *Plan éducatif personnalisé : Guide d'élaboration et de mise en œuvre d'un PEP (de la maternelle au secondaire 4)* à l'adresse  [<www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/pep/index.html >](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/pep/index.html)

## La transition des élèves du secondaire au sein de la collectivité

Une fois rendus aux années secondaires, les élèves commencent à planifier ce qu'ils feront après leurs études secondaires. La planification de la transition commence au cours de l'année scolaire qui correspond au début des années secondaires. Le processus se termine au mois de juin de l'année civile qui correspond au 21<sup>e</sup> anniversaire de naissance de l'élève ou à la fin de ses études secondaires. Pendant cette période, les membres de l'équipe de soutien, en collaboration avec l'élève, lui organisent une transition coordonnée de l'école à son nouveau rôle au sein de la collectivité.

L'équipe de soutien aide l'élève à explorer et à se prévaloir des services de soutien communautaires, d'agences et d'organismes à l'intention des personnes sourdes et malentendantes (voir la Section sur les ressources en ligne). La Society for Manitobans with Disabilities (SMD) offre une formation sur l'autonomie fonctionnelle, la préparation à l'emploi et les services de stages en milieu de travail. On peut obtenir de l'aide sur la rédaction des CV, les techniques d'interview et sur la recherche de possibilités d'emploi de l'organisme appelé Reaching E-quality Employment Services (REES). Les membres du personnel de la SMD et des REES ont de l'expérience dans le travail auprès des personnes sourdes et malentendantes, et sont en mesure de communiquer en utilisant le langage ASL s'il le faut.



## ANNEXES

Annexe A :	Le rapport entre la perte auditive et les besoins en matière d'écoute et d'apprentissage	113
Annexe B :	L'embauche d'un interprète ASL-anglais	123

## Annexe A

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

#### UNE PERTE AUDITIVE D'ENTRE 16 ET 25 dB

Les effets possibles sur la compréhension de la langue et de la parole	Les effets sociaux possibles	Les modifications et les services possibles liés à l'éducation
<ul style="list-style-type: none"><li>■ L'effet d'une perte auditive d'environ 20 dB peut se comparer au seuil d'audition d'une personne qui se mettrait les index dans les oreilles.</li><li>■ Un enfant pourrait éprouver de la difficulté à entendre des paroles de faible intensité ou qui sont communiquées à une distance. Avec une perte auditive de 16 dB, l'élève pourrait ne pas percevoir un maximum de 10 % du signal de la parole lorsqu'un enseignant est situé à une distance de plus de trois pieds.</li><li>■ Une perte auditive de 20 dB ou plus de la meilleure oreille peut avoir pour résultat la suppression des marques grammaticales ou une utilisation erratique ou déformée de celles-ci, notamment dans les terminaisons de mots (<i>ons, é</i>) et les sons non accentués.</li><li>■ Le pourcentage du signal de la parole non saisi sera supérieur lorsqu'il y a du bruit de fond dans la salle de classe, surtout dans les années primaires où l'enseignement se fait principalement de façon orale et que les plus jeunes enfants ont plus de difficultés à écouter dans un milieu bruyant.</li><li>■ Les jeunes enfants ont tendance à observer et à imiter les mouvements des autres élèves au lieu de se fier aux directives partielles qu'ils auraient entendues.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>■ Il se pourrait que l'enfant ne soit pas conscient des indices conversationnels subtils et, par conséquent, son comportement pourrait être perçu comme étant inapproprié ou maladroit.</li><li>■ Il se pourrait que l'enfant ne saisisse pas certaines parties des interactions rapides de ses pairs, ce qui pourrait commencer à avoir un effet sur le processus de la socialisation et sur le concept de soi.</li><li>■ On pourrait mal interpréter le comportement en le qualifiant d'immature ou d'inattentif.</li><li>■ Il se pourrait que l'enfant soit plus fatigué étant donné qu'il doit faire plus d'efforts pour comprendre le langage.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>■ Le bruit d'une salle de classe type empêche l'enfant d'avoir pleinement accès à l'enseignement offert. Il tirera avantage du traitement acoustique de la salle de classe et des systèmes d'amplification Soundfield.</li><li>■ Il faut offrir à l'élève une place qui favorise la compréhension.</li><li>■ L'élève pourrait souvent éprouver de la difficulté dans l'association des sons aux lettres et les habiletés permettant une discrimination auditive subtile qui sont nécessaires à la lecture.</li><li>■ Il serait peut-être nécessaire de se pencher sur le vocabulaire ou sur la langue, surtout chez les élèves qui ont, depuis longtemps, des antécédents d'otite, c'est-à-dire du liquide dans l'oreille moyenne.</li><li>■ L'élève pourrait profiter d'un appareil auditif de faible puissance avec un système MF personnel dépendant de la configuration de la perte auditive.</li><li>■ La surveillance d'un médecin adaptée aux besoins des personnes atteintes d'une perte d'audition conductive est nécessaire.</li><li>■ L'enseignant doit suivre une séance de perfectionnement professionnel liée aux effets d'une perte auditive « minimale » de 15 à 25 dB sur le développement de la langue, sur l'écoute en milieux bruyants et sur l'apprentissage.</li></ul>

© 1991, Relationship of Degree of Long-Term Hearing Loss to Psychosocial Impact and Educational Needs, Karen ANDERSON, et Noel MATKIN, révisé en 2007 grâce aux commentaires du groupe Educational Audiology Association listserv. Reproduction autorisée.

## Annexe A

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

#### UNE PERTE AUDITIVE D'ENTRE 26 ET 40 dB

##### Les effets possibles sur la compréhension de la langue et de la parole

- L'effet d'une perte auditive d'environ 20 dB peut se comparer au seuil d'audition d'une personne qui se mettrait les index dans les oreilles. Donc, une perte auditive d'entre 26 et 40 dB occasionne plus de difficultés d'écoute qu'une perte auditive dont le résultat se compare à des oreilles bouchées.
- L'enfant peut « entendre », mais puisqu'il n'entend que des parties du message oral, il peut mal interpréter le message communiqué.
- Le degré de difficulté éprouvé à l'école dépendra du niveau de bruit de la salle de classe, de la distance entre lui ou elle et l'enseignant et de la configuration de la perte auditive, même si l'élève est appareillé. Une perte auditive de 30 dB peut résulter en une perte de 25 à 40 % du signal de la parole; à 40 dB, une perte de 50 % des discussions de classe, surtout lorsque l'intensité des voix est faible ou que l'interlocuteur n'est pas bien en vue ou dans le champ visuel.
- Les mots et les consonnes non accentués ne seront pas compris, surtout lorsqu'il y a perte auditive aux hautes fréquences.
- L'élève éprouve souvent des difficultés d'apprentissage en lecture précoce, telles que la correspondance entre les lettres et les sons.
- La capacité de l'enfant à comprendre et à réussir en classe sera considérablement réduite dépendant de la distance entre lui ou elle et l'interlocuteur, et le bruit de fond, notamment chez les élèves des années primaires et intermédiaires.

##### Les effets sociaux possibles

- Si on accuse l'enfant de « n'entendre lorsqu'il ou elle veut entendre », de « rêver » ou d'être « inattentif », on commence à créer des obstacles et ceux-ci ont un effet négatif sur son estime de soi.
- L'enfant qui éprouve des difficultés de compréhension en classe pourrait croire qu'il est moins fort que les autres élèves.
- L'enfant commence à perdre la capacité de l'écoute sélective et a de plus en plus de difficulté à atténuer le bruit de fond, ce qui fait que le niveau de stress du milieu d'apprentissage est plus élevé.
- L'enfant est plus fatigué étant donné les efforts qu'il doit déployer pour écouter.

##### Les modifications et les services possibles liés à l'éducation

- Le bruit d'une salle de classe type empêche l'enfant d'avoir pleinement accès à l'enseignement offert.
- L'enfant tirera avantage d'un appareil auditif (d'appareils auditifs) et de l'utilisation d'un système MF en classe situé sur son plan de travail ou près de l'oreille.
- Il est nécessaire d'assurer que les facteurs acoustiques, l'endroit du pupitre de l'élève et l'éclairage répondent aux besoins de l'élève.
- Il se pourrait qu'on ait besoin d'accorder une attention aux habiletés auditives, à la parole, au développement de la langue, à la lecture labiale et aux soutiens à la lecture et à l'estime de soi.
- L'attention nécessaire correspond généralement au degré de réussite de l'intervention qui a eu lieu avant l'âge de six mois dans le but d'empêcher les retards d'acquisition du langage et de l'apprentissage précoce.
- Il est nécessaire que l'enseignant suive une séance de perfectionnement professionnel liée aux effets d'une perte auditive dite « légère » sur l'écoute et l'apprentissage pour qu'il ou elle apprenne que la perte est souvent plus grave qu'on ne l'aurait cru.

© 1991, Relationship of Degree of Long-Term Hearing Loss to Psychosocial Impact and Educational Needs, Karen ANDERSON, et Noel MATKIN, révisé en 2007 grâce aux commentaires du groupe Educational Audiology Association listserv. Reproduction autorisée.

## Annexe A

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

#### UNE PERTE AUDITIVE D'ENTRE 41 ET 55 dB

Les effets possibles sur la compréhension de la langue et de la parole	Les effets sociaux possibles	Les modifications et les services possibles liés à l'éducation
<ul style="list-style-type: none"><li>■ Une utilisation régulière d'un système d'amplification et une intervention en langue avant l'âge de six mois augmentent le taux de probabilité du rythme habituel du développement de la parole, du langage et de l'apprentissage de l'enfant.</li><li>■ Sans système d'amplification, l'élève comprend la conversation à une distance de trois à cinq pieds à condition que la structure syntaxique et le vocabulaire soient connus.</li><li>■ Le blocage du signal de la parole peut s'élever à un minimum de 50 % lorsque la perte auditive est de 40 dB et à un minimum de 80 % lorsque la perte est de 50 dB.</li><li>■ Sans l'utilisation précoce d'un système d'amplification, l'enfant est susceptible d'afficher un retard de syntaxe ou une structure syntaxique désordonnée, un vocabulaire limité, une production du langage altérée et une qualité de voix monotone.</li><li>■ L'ajout d'un système de communication visuelle qui viendrait compléter l'audition pourrait être indiqué, surtout s'il y a retard de langage ou d'autres incapacités.</li><li>■ Même lorsque l'enfant est appareillé, il peut « entendre », mais pourrait ne pas comprendre la plupart des échanges si la salle de classe est bruyante ou réverbérante.</li><li>■ Même doté que d'appareils auditifs personnels, l'enfant risque de subir un effet important sur sa capacité d'intelligibilité de la parole et sur son apprentissage efficace au sein de la salle de classe.</li><li>■ Un système MF servant à pallier les obstacles du bruit de la salle de classe et de la distance est ordinairement nécessaire.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>■ Si on accuse l'enfant de « n'entendre lorsqu'il ou elle veut entendre », de « rêver » ou d'être « inattentif », on crée des obstacles et ceux-ci ont un effet négatif sur son estime de soi.</li><li>■ La communication peut être considérablement réduite si les appareils auditifs ne sont pas portés dans les situations où il y a un tel degré de perte auditive.</li><li>■ Le processus de socialisation avec les pairs peut s'avérer difficile, notamment dans les milieux d'apprentissage collaboratif, pendant l'heure du midi ou les récréations.</li><li>■ L'enfant pourrait être plus fatigué étant donné les efforts qu'il doit déployer pour écouter.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>■ Une utilisation régulière d'un système d'amplification (les appareils auditifs + un système MF) est essentielle.</li><li>■ Les questions d'acoustiques, d'assignation des places et d'éclairage au sein de la salle de classe doivent répondre aux besoins de l'élève.</li><li>■ Il est important qu'un spécialiste de déficience auditive chez l'enfant soit consulté ou qu'il assure la surveillance du programme de sorte à ce que les services soient bien coordonnés.</li><li>■ Dépendant du degré de réussite de l'intervention visant à empêcher le retard de langage, un soutien scolaire spécial est nécessaire s'il y a retard de langage et scolaire.</li><li>■ Il est probable qu'on doit accorder une attention aux progrès en communication orale, en lecture, aux habiletés de la langue écrite, au développement des habiletés auditives, en orthophonie et d'estime de soi.</li><li>■ L'enseignant doit suivre une séance de perfectionnement professionnel liée à l'accès à la communication et à l'acceptation des pairs.</li></ul>

© 1991, Relationship of Degree of Long-Term Hearing Loss to Psychosocial Impact and Educational Needs, Karen ANDERSON, et Noel MATKIN, révisé en 2007 grâce aux commentaires du groupe Educational Audiology Association listserv. Reproduction autorisée.

## Annexe A

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

#### UNE PERTE AUDITIVE D'ENTRE 56 ET 70 dB

Les effets possibles sur la compréhension de la langue et de la parole	Les effets sociaux possibles	Les modifications et les services possibles liés à l'éducation
<ul style="list-style-type: none"><li>■ Même avec des appareils auditifs, un enfant sera ordinairement conscient du fait que les personnes autour de lui ou d'elle communiquent, mais ne saisira pas certaines parties des mots de leur message, ce qui cause des difficultés dans les situations où une communication orale est nécessaire (en tête-à-tête ou en groupe).</li><li>■ Sans système d'amplification, l'intensité d'une conversation doit être très élevée pour être intelligible; une perte de 55 dB peut faire en sorte que l'enfant ne saisisse aucune donnée conversationnelle, soit 100 % du message sans un système d'amplification qui fonctionne bien.</li><li>■ Si le dépistage de la perte auditive n'est pas effectué avant l'âge d'un an et qu'elle ne soit pas bien compensée, il est probable que l'enfant affiche un retard de langage parlé, de la syntaxe, que l'intelligibilité de la parole soit réduite et que la qualité de sa voix soit monotone.</li><li>■ Le développement relatif à la parole, au langage et à l'apprentissage est étroitement lié à l'âge auquel l'enfant a commencé à utiliser un système d'amplification, à porter régulièrement des appareils auditifs et à la réussite de l'intervention précoce langagière.</li><li>■ L'ajout d'un système de communication visuelle est souvent indiqué s'il y a retard de langage ou d'autres incapacités. L'utilisation d'un système MF réduira les effets du bruit et de la distance tout en permettant un meilleur accès auditif à l'enseignement oral. Le degré de compréhension en salle de classe est très réduit par la distance et le bruit si on utilise que des appareils auditifs.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>■ Si le dépistage d'une perte auditive a été tardif et qu'on n'a pas pu empêcher un retard de langage, il y aura un grand effet négatif sur la communication interactive auprès des pairs.</li><li>■ Les enfants éprouveront plus de difficultés au niveau de la socialisation, surtout pendant les activités bruyantes telles que l'heure du midi, les situations d'apprentissage collaboratif ou les récréations.</li><li>■ Les tendances qui mènent à un concept de soi plus faible et à une immaturité sociale pourraient contribuer à un sentiment d'exclusion; une séance de perfectionnement professionnel sur les pairs est utile.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>■ Une utilisation régulière et constante d'un système d'amplification (les appareils auditifs + un système MF) est essentielle.</li><li>■ L'élève pourrait tirer avantage des appareils auditifs dotés d'une fonction de transposition des fréquences (la compression de fréquences) dépendant de la configuration de la perte auditive.</li><li>■ L'élève pourrait avoir besoin d'un soutien intense dans le développement des capacités langagières, des habiletés auditives, de lecture et d'écriture.</li><li>■ Il est important qu'un spécialiste de déficience auditive chez l'enfant soit consulté ou qu'il assure une surveillance de sorte à ce que les services soient bien coordonnés.</li><li>■ L'utilisation de la langue des signes ou d'un système de communication visuelle chez les enfants affichant des retards de langage considérables ou des besoins d'apprentissage supplémentaires pourrait servir à leur donner un accès au langage complexe de l'enseignement.</li><li>■ Les modifications sont souvent nécessaires (la prise de notes, les films sous-titrés, etc.).</li><li>■ Les séances de perfectionnement professionnel du personnel enseignant sont nécessaires.</li></ul>

© 1991, Relationship of Degree of Long-Term Hearing Loss to Psychosocial Impact and Educational Needs, Karen ANDERSON, et Noel MATKIN, révisé en 2007 grâce aux commentaires du groupe Educational Audiology Association listserv. Reproduction autorisée.

## Annexe A

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

#### Entre 71 à 90 dB et 91 dB et plus

##### Les effets possibles sur la compréhension de la langue et de la parole

- Plus l'utilisation régulière d'un système d'amplification commence à un jeune âge et que les efforts des parents et des fournisseurs de soins de l'enfant sont intensifs relativement aux activités quotidiennes riches en langue ou à une intervention de langue intensive (signée ou orale), plus les chances sont bonnes que le développement de la parole, du langage et de l'apprentissage se fasse à un rythme plus ou moins normal.
- Sans système d'amplification, les enfants ayant une perte auditive de 71 à 90 dB pourraient n'entendre que des sons d'une intensité élevée à une distance d'un pied de l'oreille.
- Lorsque l'amplification est optimale, les enfants atteints d'une perte auditive de 90 dB ou plus devraient percevoir beaucoup de sons de la parole à une courte distance ou au moyen d'un système MF.
- La capacité individuelle et une intervention intensive avant l'âge de six mois détermineront le degré de la détection, de la discrimination et de la compréhension des sons qui pourront ensuite être convertis en message d'entrée intelligible par le processus mental.
- Même appareillés, les enfants ayant une perte auditive d'entre 71 et 90 dB ne sont ordinairement pas en mesure de percevoir tous les sons conversationnels d'une hauteur tonale élevée qui leur permettrait de les distinguer suffisamment ou de tirer profit de l'écoute occasionnelle, surtout sans l'utilisation d'un système MF.
- L'enfant atteint d'une perte auditive de plus de 70 dB pourrait être candidat à l'implant cochléaire (à des implants cochléaires) et l'enfant atteint d'une perte auditive de plus de 90 dB ne sera pas en mesure de percevoir la plupart des sons conversationnels s'il porte des appareils auditifs classiques.
- Pour que l'enfant ait pleinement accès au langage au moyen d'une langue signée ou du langage parlé complété, les membres de la famille doivent utiliser le mode de communication de l'enfant lorsqu'il est très jeune.

##### Les effets sociaux possibles

- Dépendant de la réussite de l'intervention qui vise à répondre aux besoins de l'enfant en matière de développement de la langue lorsqu'il est nouveau-né, il se pourrait que l'effet sur la communication de l'enfant soit peu ou considérable.
- Les enfants pourraient éprouver des difficultés au niveau de la socialisation auprès de leurs pairs entendants.
- Les enfants d'une salle de classe ordinaire pourraient se fier davantage aux personnes adultes en raison de leur difficulté de perception ou de compréhension de la communication orale.
- Il se pourrait que les enfants se sentent plus à l'aise avec une interaction auprès de leurs pairs sourds et malentendants puisqu'ils connaissent le mode de communication.
- Les rapports personnels avec les pairs et les personnes adultes qui sont atteints d'une perte auditive peuvent contribuer de façon positive au développement sain d'un concept de soi et d'une identité culturelle.

##### Les modifications et les services possibles liés à l'éducation

- Un seul système de communication ne convient pas à tous les enfants sourds et malentendants ou aux membres de leur famille.
- Qu'on utilise une approche communicative visuelle ou auditive et orale, une intervention d'envergure en langage, une utilisation régulière et constante du système d'amplification et l'intégration continue aux pratiques de communication familiale à l'âge de six mois au plus tard amélioreront beaucoup les chances de réussite scolaire de l'enfant.
- Les enfants dont la perte auditive a été dépistée plus tard (p. ex., après l'âge de six mois) présenteront un retard de langage.
- Un tel retard de langage se compense difficilement et les programmes éducatifs de l'enfant atteint d'une perte auditive, surtout s'il présente un retard de langage et d'apprentissage secondaire à une perte auditive, nécessite l'intervention d'un conseiller ou d'un enseignant qui possède une expertise dans l'enseignement des enfants atteints d'une perte auditive.
- Dépendant de la configuration de la perte auditive et de la capacité individuelle de la perception de la parole, il se pourrait que les appareils auditifs ou les implants cochléaires dotés d'une fonction de transposition des fréquences (la compression de fréquences) offrent de meilleures possibilités d'accès à la parole.
- Si on utilise une approche auditive et orale, une formation sur les habiletés auditives, le langage parlé, le développement des concepts et sur les habiletés liées à la parole est nécessaire et doit être offerte tôt.
- Si on opte de mettre l'accent sur la culture des Sourds, une exposition fréquente aux Sourds qui utilisent le langage ASL est importante.
- Le placement scolaire des élèves avec d'autres élèves sourds et malentendants (les écoles ou les classes spéciales) pourrait s'avérer un choix plus judicieux pour ce qui est de l'accès à un milieu riche en langue et en communication fluide et libre.
- Les services de soutien et l'évaluation continue de l'accès à la communication et à l'enseignement oral sont nécessaires.
- La prise de notes, le sous-titrage, les films sous-titrés et d'autres stratégies de mise en valeur de l'aspect visuel sont nécessaires. Il est utile d'offrir une formation sur l'usage pragmatique de la langue et sur les stratégies de rectification au niveau de la communication.
- Les séances de perfectionnement professionnel du personnel de l'enseignement ordinaire sont essentielles.

## Annexe A

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

LA PERTE AUDITIVE UNILATÉRALE		
Les effets possibles sur la compréhension de la langue et de la parole	Les effets sociaux possibles	Les modifications et les services possibles liés à l'éducation
<ul style="list-style-type: none"><li>■ L'enfant peut « entendre », mais il éprouve des difficultés au niveau de la compréhension dans certaines situations, telles que les sons conversationnels faibles ou éloignés, notamment si l'oreille moins bonne est tendue vers l'interlocuteur.</li><li>■ L'enfant aura ordinairement de la difficulté à localiser les sons et les voix s'il ne se fie qu'à son audition.</li><li>■ La personne atteinte d'une perte auditive unilatérale aura plus de difficulté à comprendre les sons conversationnels lorsqu'elle est dans un milieu bruyant ou réverbérant, surtout si sa bonne oreille est tendue vers le rétroprojecteur ou vers une autre source bruyante et si l'oreille moins bonne est tendue vers l'enseignant.</li><li>■ L'enfant éprouve de la difficulté à détecter ou à comprendre les sons d'une faible intensité avec son oreille moins bonne, surtout dans un groupe de discussion.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>■ On pourrait accuser l'enfant d'une inattention sélective qui serait attribuable aux divergences de la compréhension de la parole entre les milieux tranquilles et bruyants.</li><li>■ Il se pourrait que des problèmes d'ordre social surgissent si l'enfant éprouve des difficultés à comprendre dans un milieu d'apprentissage coopératif bruyant ou pendant les récréations.</li><li>■ L'enfant pourrait se faire une idée fausse du contenu des conversations des pairs et se sentir exclu ou ridiculisé.</li><li>■ L'enfant pourrait être plus fatigué en salle de classe étant donné le plus grand effort qu'il doit déployer pour écouter si la classe est bruyante ou a une mauvaise acoustique.</li><li>■ L'enfant pourrait sembler être inattentif, distrait ou frustré et il pourrait parfois afficher des troubles sociaux ou de comportement.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>■ Permettre à l'enfant de changer de place pour qu'il soit en mesure de tendre sa bonne oreille vers l'interlocuteur principal.</li><li>■ Les élèves sont dix fois plus à risque d'éprouver des difficultés d'apprentissage que les enfants qui ont deux bonnes oreilles et un tiers ou la moitié des élèves ayant une perte auditive unilatérale éprouvent des difficultés d'apprentissage importantes.</li><li>■ Les enfants ont souvent des difficultés d'apprentissage au niveau de l'association des sons et des lettres dans les salles de classe de la maternelle et de la 1<sup>re</sup> année qui sont ordinairement bruyantes.</li><li>■ La surveillance pédagogique et audiolinguistique est justifiée.</li><li>■ Les séances de perfectionnement professionnel du personnel enseignant sont utiles.</li><li>■ En général, l'enfant tirera profit d'un système MF personnel à faible gain ou de faible puissance, ou d'un système MF Soundfield dans la salle de classe, notamment chez les enfants des années primaires.</li><li>■ Dépendant de la perte auditive, l'enfant pourrait profiter d'un appareil auditif dans l'oreille affectée.</li></ul>

© 1991, Relationship of Degree of Long-Term Hearing Loss to Psychosocial Impact and Educational Needs, Karen ANDERSON, et Noel MATKIN, révisé en 2007 grâce aux commentaires du groupe Educational Audiology Association listserv. Reproduction autorisée.

## Annexe A

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

LA PERTE AUDITIVE AUX FRÉQUENCES MOYENNES ou ASCENDANTE		
Les effets possibles sur la compréhension de la langue et de la parole	Les effets sociaux possibles	Les modifications et les services possibles liés à l'éducation
<ul style="list-style-type: none"><li>■ L'enfant peut « entendre » les sons conversationnels, mais il éprouve des difficultés au niveau de la compréhension dans certaines situations.</li><li>■ L'enfant pourrait éprouver des difficultés à comprendre les voix d'une intensité faible ou d'une certaine distance, telles qu'un élève qui parle à voix basse de l'autre côté de la salle de classe.</li><li>■ La personne dont l'audiogramme est en forme de U éprouvera une plus grande difficulté à comprendre les sons conversationnels dans un milieu bruyant ou réverbérant, tels qu'une salle de classe type.</li><li>■ Une perte auditive de 25 à 40 dB aux fréquences basses et moyennes pourrait occasionner une perte de 30 % des données conversationnelles environ si l'enfant ne dispose pas d'un système d'amplification; certaines consonnes et voyelles pourraient ne pas toujours être entendues de la même façon, surtout lorsqu'il y a un bruit de fond.</li><li>■ La production de ces sons pourrait être affectée.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>■ On pourrait accuser l'enfant d'une inattention sélective ou de « n'entendre lorsqu'il ou elle veut entendre », ce qui serait attribuable aux divergences de la compréhension de la parole entre les milieux tranquilles et bruyants.</li><li>■ Il se pourrait que des problèmes d'ordre social surgissent si l'enfant éprouve des difficultés à comprendre dans un milieu d'apprentissage coopératif bruyant, pendant l'heure du midi ou les récréations.</li><li>■ L'enfant pourrait se faire une idée fautive du contenu des conversations des pairs et croire que les autres enfants parlent de lui ou d'elle.</li><li>■ L'enfant pourrait être plus fatigué en salle de classe étant donné le plus grand effort qu'il doit déployer pour entendre.</li><li>■ L'enfant pourrait sembler être inattentif, distrait ou frustré.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>■ Les appareils auditifs personnels sont importants, mais ils doivent être précisément adaptés à la perte auditive.</li><li>■ Il est probable que l'enfant tire profit d'un système MF Soundfield, d'un système MF personnel ou d'appareils et d'accessoires fonctionnels d'apprentissage dans la salle de classe.</li><li>■ L'élève risque d'afficher des difficultés d'apprentissage.</li><li>■ L'élève pourrait éprouver certaines difficultés d'apprentissage au niveau de l'association des sons et des lettres en maternelle et en 1<sup>re</sup> année.</li><li>■ Dépendant du degré et de la configuration de la perte auditive, l'enfant pourrait présenter un retard de développement de la langue et des troubles articulatoires.</li><li>■ La surveillance pédagogique et les séances de perfectionnement professionnel du personnel enseignant sont justifiées.</li><li>■ Une évaluation auditive annuelle servant à surveiller la progression de la perte auditive est importante.</li></ul>

© 1991, Relationship of Degree of Long-Term Hearing Loss to Psychosocial Impact and Educational Needs, Karen ANDERSON, et Noel MATKIN, révisé en 2007 grâce aux commentaires du groupe Educational Audiology Association listserv. Reproduction autorisée.

## Annexe A

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

#### UNE PERTE AUDITIVE AUX HAUTES FRÉQUENCES

Les effets possibles sur la compréhension de la langue et de la parole	Les effets sociaux possibles	Les modifications et les services possibles liés à l'éducation
<ul style="list-style-type: none"><li>■ L'enfant peut « entendre », mais il n'entend pas des fragments importants des sons conversationnels.</li><li>■ Même une perte auditive de 26 à 40 dB aux hautes fréquences pourrait occasionner une perte de 20 à 30 % des données conversationnelles indispensables chez l'enfant sans système d'amplification.</li><li>■ Les sons des consonnes /t/, /s/, /f/, /k/, /ch/ et, en anglais, /th/ ne sont probablement pas entendus de la même façon, surtout lorsqu'il y a du bruit.</li><li>■ Un élève pourrait éprouver de la difficulté à comprendre une voix basse ou à une certaine distance, telle que celle d'un élève qui parle à voix basse de l'autre côté de la salle de classe; un élève aura beaucoup plus de difficulté à comprendre des sons conversationnels lorsqu'il y a un bruit de fond de faible intensité ou lorsqu'il y a des réverbérations.</li><li>■ Bon nombre des sons critiques à la compréhension de la parole sont d'une hauteur tonale élevée et d'une faible intensité, ce qui fait qu'ils sont difficiles à percevoir; on pourrait interpréter les mots <i>pep</i>, <i>pet</i>, <i>pêche</i> et <i>peste</i> comme <i>paix</i>; les terminaisons des mots, les formes plurielles et les mots courts et non accentués sont difficiles à entendre et à comprendre.</li><li>■ La production du langage pourrait être affectée.</li><li>■ L'utilisation d'un système d'amplification est souvent indiquée pour promouvoir l'apprentissage de la langue à un rythme ordinaire et pour faciliter l'apprentissage.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>■ On pourrait accuser l'enfant d'une inattention sélective, ce qui serait attribuable aux divergences de la compréhension de la parole entre les milieux tranquilles et bruyants.</li><li>■ Il se pourrait que des problèmes d'ordre social surgissent si l'enfant éprouve des difficultés à comprendre dans un milieu d'apprentissage coopératif bruyant, pendant l'heure du midi ou les récréations.</li><li>■ L'enfant pourrait mal interpréter les conversations de ses pairs.</li><li>■ L'enfant pourrait être plus fatigué en salle de classe étant donné le plus grand effort qu'il doit déployer pour entendre.</li><li>■ L'enfant pourrait sembler être inattentif, distrait ou frustré.</li><li>■ Le concept de soi de l'enfant pourrait être affecté.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>■ L'élève risque d'afficher des difficultés d'apprentissage.</li><li>■ Dépendant de l'âge de l'apparition de la condition, du degré et de la configuration de la perte auditive, l'enfant pourrait présenter un retard de développement de la langue, de la syntaxe et des troubles articulatoires.</li><li>■ L'élève pourrait éprouver certaines difficultés d'apprentissage au niveau de l'association des sons et des lettres en maternelle et en 1<sup>re</sup> année.</li><li>■ On suggère une évaluation précoce des capacités langagières et de la parole.</li><li>■ La surveillance pédagogique et les séances de perfectionnement professionnel du personnel enseignant sont justifiées.</li><li>■ En général, l'enfant tirera profit d'appareils auditifs personnels ou de l'utilisation d'un système Soundfield ou d'un système MF personnel dans la salle de classe.</li><li>■ L'utilisation d'un protecteur d'oreille dans les milieux bruyants est obligatoire pour empêcher d'endommager la structure interne de l'oreille qui résulterait en une perte auditive progressive.</li></ul>

© 1991, Relationship of Degree of Long-Term Hearing Loss to Psychosocial Impact and Educational Needs, Karen ANDERSON, et Noel MATKIN, révisé en 2007 grâce aux commentaires du groupe Educational Audiology Association listserv. Reproduction autorisée.

## Annexe A

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

#### LA PERTE AUDITIVE FLUCTUANTE

Les effets possibles sur la compréhension de la langue et de la parole	Les effets sociaux possibles	Les modifications et les services possibles liés à l'éducation
<ul style="list-style-type: none"><li>■ Parmi les plus grandes préoccupations, sont les enfants qui connaissent des fluctuations de l'audition sur plusieurs mois au cours de la petite enfance (de multiples épisodes de trois mois ou plus caractérisés par une présence de liquide).</li><li>■ L'effet d'une perte auditive d'environ 20 dB peut se comparer au seuil d'audition d'une personne qui se mettrait les index dans les oreilles.</li><li>■ Une telle perte ou une perte plus importante correspond habituellement à l'effet provoqué par un liquide ou une infection derrière le tympan.</li><li>■ L'enfant peut « entendre », mais il n'entend pas certains fragments des sons conversationnels. Le degré de difficulté éprouvé dans le milieu scolaire pourrait dépendre du niveau de bruit de la salle de classe, de la distance entre l'élève et l'enseignant et du niveau actuel de la perte auditive.</li><li>■ Avec une perte auditive de 30 dB, l'élève pourrait ne pas percevoir entre 25 et 40 % du signal de la parole; un enfant ayant une perte auditive de 40 dB, qui est associée à une « oreille muqueuse », pourrait ne pas entendre 50 % de la discussion de classe, surtout lorsque la voix est basse ou l'interlocuteur n'est pas dans son champ de vision.</li><li>■ Souvent, l'enfant n'entendra pas les mots non accentués, les consonnes et les terminaisons des mots.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>■ Si on accuse l'enfant de « n'entendre lorsqu'il ou elle veut entendre », de « rêver » ou d'être « inattentif », on commence à créer des obstacles et ceux-ci ont un effet négatif sur son estime de soi.</li><li>■ L'enfant qui éprouve des difficultés de compréhension en classe pourrait croire qu'il ou elle est moins fort que les autres élèves.</li><li>■ L'enfant n'est habituellement pas en mesure de noter les changements de son niveau d'auditions. Étant donné une capacité auditive changeante, l'enfant apprend à se dissocier du signal de la parole.</li><li>■ On est porté à croire que ces enfants affichent davantage un déficit de l'attention, une insécurité et un manque d'estime de soi.</li><li>■ Ces enfants ont tendance à ne pas participer aux activités de la classe et de s'y soustraire en faisant autre chose; ils sont souvent immatures sur le plan social.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>■ L'effet se fait principalement sentir au niveau de l'acquisition précoce des habiletés en lecture et de la présence en classe.</li><li>■ On suggère un dépistage du retard de langage dès un jeune âge.</li><li>■ Il faut assurer de façon continue une surveillance de la perte auditive à l'école, un échange entre les parents et l'enseignant sur les difficultés d'écoute et une gestion médicale rigoureuse.</li><li>■ L'enfant tirera profit d'un système MF Soundfield ou d'appareils et d'accessoires auditifs fonctionnels dans la salle de classe.</li><li>■ Il se pourrait que l'enfant ait besoin d'aide dans les domaines suivants : l'acquisition de la parole, la lecture, l'estime de soi ou les aptitudes à écouter.</li><li>■ Les séances de perfectionnement professionnel du personnel enseignant sont utiles.</li></ul>

© 1991, Relationship of Degree of Long-Term Hearing Loss to Psychosocial Impact and Educational Needs, Karen ANDERSON, et Noel MATKIN, révisé en 2007 grâce aux commentaires du groupe Educational Audiology Association listserv. Reproduction autorisée.

## Annexe B

### L'embauche d'un interprète ASL-anglais

---

#### La présélection et l'interview des interprètes

L'équipe d'intervention provinciale du ministère de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse du Manitoba, de concert avec l'équipe scolaire et le professeur de personnes sourdes et malentendantes, peut aider les divisions scolaires dans l'embauche des signeurs et des interprètes en leur offrant un outil d'évaluation qui permet de déterminer le niveau d'habiletés en interprétation. Cette présélection peut également aider les administrateurs à effectuer des évaluations scolaires sur les habiletés en interprétation.

Le Ministère reconnaît qu'il existe une pénurie d'interprètes au Manitoba, notamment dans les régions rurales et isolées de la province. Le processus de présélection aide à choisir la meilleure solution dans les situations difficiles.

Pour obtenir de plus amples renseignements, veuillez visiter le site Web provincial de la Section des services de soutien aux sourds et aux malentendants à l'adresse suivante : [www.edu.gov.mb.ca/recherche/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/recherche/index.html).

---

#### Les qualités requises d'un interprète

Les qualités requises d'un interprète comprennent les suivantes :

- détenir un diplôme d'un programme d'interprétation ASL-anglais (AEIP);
- être membre actif de la Manitoba Association of Visual Language Interpreters (MAVLI) et de l'Association des interprètes de langage visuel du Canada (AILVC);
- posséder une expérience professionnelle auprès d'élèves sourds et malentendants;
- avoir une connaissance de base de la perte auditive et de ses effets sur le développement social, physique et psychologique des personnes sourdes et malentendantes;
- avoir une connaissance de base de l'acquisition et du perfectionnement de la langue;
- être sensible à la culture des Sourds en particulier et à la diversité culturelle en général, et connaître leur lien au développement et à la perception de soi de l'élève;
- connaître les ressources communautaires qui sont à la disposition des élèves et de leur famille;
- savoir établir et entretenir des relations de travail efficaces et travailler en étroite collaboration à titre de membre de l'équipe pédagogique;
- posséder un bon sens de l'entregent, de l'organisation et de bonnes aptitudes à communiquer;
- s'engager à l'apprentissage professionnel dans le domaine de l'interprétation;

- avoir une connaissance des principaux aspects du développement scolaire, physique, social et affectif de l'élève;
- avoir une compréhension des principes de base des pratiques pédagogiques, du rôle des services de soutien et des interprètes qui font partie de l'équipe pédagogique.

On offre des programmes d'études AEIP à temps plein d'une durée de deux à quatre ans. Les cours ASL dispensés en blocs de 40 heures sont offerts plusieurs fois pendant l'année – il s'agit de cours préalables à un programme AEIP.

Le niveau de compétence des signeurs et des interprètes ASL-anglais a un effet important sur l'ampleur de l'accès de l'élève SM au programme d'études. Pour embaucher le candidat le mieux qualifié, les administrateurs cherchent une personne qui aura terminé un programme AEIP.

Lorsqu'il s'avère impossible de trouver des interprètes qualifiés, on pourrait considérer les personnes qui connaissent bien le langage ASL à titre d'employés temporaires à condition qu'elles aient réussi l'étape d'un processus de présélection reconnu, tel que celui offert par Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba.

Les titres et les classifications de postes des interprètes qualifiés ont tendance à changer d'une division scolaire à l'autre. Les normes professionnelles préconisent l'emploi du titre d'« interprète ASL-anglais » qui est reconnu comme étant correct.

---

Les interprètes sont tenus de respecter un code de déontologie qui exige un comportement professionnel. Vous pouvez consulter le *Code of Ethics & Guidelines for Professional Conduct* à l'adresse suivante :  [<www.avlic.ca/resources.php?coe>](http://www.avlic.ca/resources.php?coe).



# GLOSSAIRE

### **adaptation**

Changement aux méthodes d'enseignement, au matériel didactique, aux devoirs ou aux travaux des élèves pour aider ces derniers à atteindre les résultats d'apprentissage prescrits.

### **alphabétisation (ou littératie)**

Dans le présent document, « l'habileté de lire, d'écrire, de communiquer et de comprendre ». (Education Oasis).  
(traduction libre)

### **apprentissage occasionnel du langage**

Apprentissage des mots et des structures langagières sans enseignement direct ou sans expositions multiples préalables.

### **audiogramme**

Graphique qui représente les réactions aux sons d'une personne. On s'en sert pour documenter le son le moins fort détecté par une personne à différentes fréquences ou hauteurs tonales.

### **audiologie**

Terme médical qui désigne l'étude et la mesure de l'audition et de la perte auditive.

### **audiologiste**

Professionnel qualifié qui possède les compétences requises pour évaluer la perte auditive en plus de proposer et de poser des systèmes d'amplification (p. ex., des appareils auditifs, des systèmes de modulation de fréquence ou MF et des implants cochléaires).

### **audition résiduelle**

Degré d'audition utile. La plupart des personnes atteintes d'une perte auditive ne souffrent pas d'une surdité totale.

### **auxiliaire d'enseignement**

Personne employée par l'école ou la division scolaire dans le but d'offrir un soutien au personnel enseignant ou aux élèves. Cette personne est directement supervisée par un enseignant ou le directeur d'école.

### **bruit ambiant**

« Le bruit de fond qui fait obstacle au signal principal de la parole » (Colorado School for the Deaf and Blind) (traduction libre).

### **communication bimodale (réception des sons)**

Système qui permet le port d'un implant cochléaire dans une oreille et un appareil auditif dans l'autre. L'appareil auditif capte les sons de basse fréquence que l'implant cochléaire ne détecte pas toujours.

### **conception universelle**

Planification de la conception des structures et des produits dès le début de sorte à assurer le meilleur accès possible à la plus grande gamme de types de personnes. La conception universelle repose sur sept principes directeurs cadres : l'utilisation égalitaire, la flexibilité d'utilisation, l'utilisation simple, l'information perceptible, la tolérance pour l'erreur, peu d'effort physique et les dimensions et l'espace libre.

### **connaissances métalinguistiques**

Capacité de réfléchir à la langue et de la commenter.

### **conseiller et interprète pédagogique**

Personne qui fournit un soutien à l'auxiliaire d'enseignement gestuel ou à l'interprète ASL-anglais en lui offrant une rétroaction directe, en agissant d'interprète modèle, en menant des évaluations et en offrant une orientation à l'équipe scolaire et des occasions d'apprentissage professionnel.

### **conseiller pédagogique des sourds et des malentendants et professeur de personnes sourdes et malentendantes (PPSM)**

Enseignant qui possède une formation supplémentaire et spécialisée dans l'enseignement des élèves sourds ou malentendants. Un conseiller pédagogique ou un PPSM offre un soutien à l'équipe scolaire dans les domaines de la mesure, de l'élaboration des PEP, de la planification des programmes, des adaptations et des modifications des programmes d'études et

des stratégies particulières d'enseignement et d'apprentissage. Un conseiller pédagogique ou un PPSM fournit également un soutien pour répondre aux besoins en matière d'amplification sonore et d'appareils spéciaux, de modifications à l'environnement visuel et sonore, de matériel d'appoint spécial et de développement de l'estime de soi chez l'élève et de l'identité personnelle.

### **domaines**

Champ ou champs d'habiletés particuliers qui peuvent être ciblés par un PEP.

Exemples : l'aptitude à communiquer, le domaine social, la formation scolaire, le domaine psychomoteur, le domaine cognitif, l'initiative personnelle (ou l'effort personnel), le sens communautaire, la formation professionnelle et les loisirs.

### **embout auriculaire**

Partie en plastique ou en acryl de l'appareil auditif qui est fait sur mesure de sorte à ce qu'elle soit bien adaptée à l'intérieur de l'oreille externe.

### **ergothérapeute (spécialiste)**

Professionnelle qui possède une formation et qui aide les personnes à améliorer leur capacité de se livrer aux activités de la vie quotidienne telles que l'autonomie en matière de santé, de travail et de loisir. Le but de l'ergothérapie est de promouvoir et de maintenir le rendement et la santé. Un ergothérapeute procède à l'évaluation individuelle d'un élève, propose des adaptations et des modifications à l'équipement de la salle de classe et offre une formation au personnel qui vise à aider les élèves à participer pleinement aux programmes et aux activités scolaires dans la mesure du possible. Les ergothérapeutes travaillent souvent en collaboration avec les physiothérapeutes.

### **implant bilatéral**

Implant cochléaire posé dans chaque oreille.

### **interprète ASL-anglais**

Professionnel qui a terminé avec succès un programme d'interprétation ASL-anglais (AEIP). Cette formation postsecondaire fournit aux finissants une connaissance des compétences d'interprétation, de la culture sourde et du code national de déontologie.

### **langage ASL**

Langage visuel-gestuel créé par des personnes sourdes et utilisé par les Américains et les Canadiens sourds de tout groupe d'âge. L'ASL permet l'expression à l'aide de configurations de la main et de mouvements des mains, d'expressions faciales et corporelles, de rapports spatiaux et de mouvements labiaux.

### **langue**

Ensemble de symboles de communication (p. ex., les mots) et les règles régissant leur utilisation et manipulation.

### **malentendant**

Personne ayant subi une perte auditive, mais qui n'a aucun lien culturel avec la communauté des Sourds.

### **mesure**

Méthode systématique consistant à recueillir des renseignements sur les connaissances et les habiletés acquises par un élève ainsi que sur ses progrès.

### **méthode auditive orale**

Méthode destinée aux élèves qui leur apprend à développer le langage oral tout en prônant un moyen qui maximise leur audition résiduelle à l'aide d'appareils auditifs ou d'implants cochléaires. Les élèves utilisent toute habileté naturelle qu'ils auraient développée pour tirer profit des indices visuels (p. ex., la lecture labiale).

### **méthode auditive verbale**

Méthode destinée aux élèves qui leur apprend à développer le langage parlé tout en prônant un moyen qui maximise leur audition résiduelle à l'aide d'appareils auditifs ou d'implants cochléaires. On ne met pas l'accent sur la lecture labiale et on

ne l'enseigne pas. Les thérapeutes auditifs verbaux formés fournissent un service d'intervention précoce.

#### **modification**

Changement du nombre ou du contenu des résultats d'apprentissage du programme d'études provincial que l'élève est censé atteindre. Ces modifications sont effectuées par l'enseignant ou l'équipe scolaire de l'élève.

#### **morphèmes**

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

#### **morphologie**

Description de la composition et de la forme des mots, et du changement de leur signification. Par exemple, l'ajout d'un « s » transforme un nom singulier à la forme plurielle (*chats*).

#### **orthophoniste**

Professionnel qui appuie l'équipe scolaire en mettant à contribution ses connaissances et des compétences spécialisées dans le domaine des difficultés et du développement de la communication, ainsi que leurs effets sur les résultats scolaires et sociaux des élèves. Un orthophoniste effectue des évaluations, formule des recommandations, offre de la thérapie et propose des modifications ou des adaptations dans le domaine de la communication.

#### **otite moyenne**

Terme médical qui désigne une infection ou une inflammation de l'oreille moyenne.

#### **parole**

Certains sons engendrés pas la bouche et la voix.

#### **personne devenue sourde**

Personne qui était entendante, mais qui a, ultérieurement, subi une perte auditive en raison d'une maladie ou d'un accident.

#### **perte auditive bilatérale**

Perte auditive binaurale (des deux oreilles).

#### **perte auditive conductive**

Perte auditive qui se manifeste lorsqu'une structure ou plus de l'oreille externe ou moyenne ne fonctionne pas bien.

#### **perte auditive mixte**

Perte auditive qui est à la fois conductive et neurosensorielle.

#### **perte auditive neurosensorielle (ou surdité de perception)**

Perte auditive qui se manifeste à la suite de troubles de la cochlée, du nerf auditif et aux centres d'audition du cerveau. La cause la plus commune de la perte auditive neurosensorielle est l'endommagement des cellules ciliées dans la cochlée.

#### **perte auditive progressive**

Perte auditive qui, avec le temps, s'aggrave dans une oreille ou les deux.

#### **perte auditive unilatérale**

Perte auditive qui n'affecte qu'une oreille.

#### **physiothérapeute (spécialiste)**

Professionnel qui veille à l'évaluation, au maintien et à l'amélioration des fonctions et de la performance physiques. Les physiothérapeutes travaillent souvent avec les élèves qui éprouvent des difficultés avec les mouvements, la coordination ou l'équilibre. Ils effectuent des évaluations individuelles de l'élève, formulent 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 (PEP)**

Plan rédigé annuellement qui est élaboré et utilisé par une équipe de sorte à répondre aux besoins d'un élève en matière d'apprentissage.

### **preneur de notes muni d'un ordinateur**

Personne munie d'un ordinateur portatif qui résume les renseignements communiqués oralement en les dactylographiant dans une salle de classe ou une réunion tout en adaptant le niveau de langue, la mise en page et le contenu de sorte à répondre aux besoins de l'élève.

### **professeur de personnes sourdes et malentendantes (PPSM) et conseiller pédagogique des sourds et des malentendants**

Enseignant qui possède une formation supplémentaire et spécialisée dans l'enseignement des élèves sourds ou malentendants. Un conseiller pédagogique ou un PPSM offre un soutien à l'équipe scolaire dans les domaines de la mesure, de l'élaboration des PEP, de la planification des programmes, des adaptations et des modifications des programmes d'études et des stratégies particulières d'enseignement et d'apprentissage. Un conseiller pédagogique ou un PPSM fournit également un soutien pour répondre aux besoins en matière d'amplification sonore et d'appareils spéciaux, de modifications à l'environnement visuel et sonore, de matériel d'appoint spécial et de développement de l'estime de soi chez l'élève et de l'identité personnelle.

### **psychologue scolaire (spécialiste)**

Psychologue scolaire spécialisé en psychologie et en éducation. Les psychologues scolaires sont des professionnels de la santé mentale qualifiés dans le domaine de l'évaluation psychopédagogique, du développement de l'enfant, de la gestion du comportement, du counselling individuel ou de groupe et de la consultation.

### **rapport signal bruit (RSB)**

Comparaison des niveaux du langage oral et du bruit. Il s'agit de la différence entre l'intensité du signal primaire et le bruit de fond.

### **résultat d'apprentissage personnalisé**

Autre terme pour désigner la notion de « but » dans le plan éducatif personnalisé (PEP) d'un élève. Les résultats d'apprentissage, ou les buts, indiquent ce que l'élève apprendra, quand il atteindra les objectifs et comment ils seront atteints.

### **sémantique**

Étude du langage qui tient compte du sens des mots.

### **sensibilisation phonologique**

Capacité d'entendre et de manipuler la structure sonore d'une langue.

### **signeur**

Personne qui a appris le langage ASL ou qui est en cours d'apprentissage. Bien que les signeurs aient suivi des cours de langage gestuel, ils ne possèdent aucune formation officielle en interprétation ASL-anglais.

### **son**

Sensation auditive perçue par le sens de l'ouïe.

### **Sourd(e)**

Personne atteinte d'une perte auditive qui communique à l'aide du langage ASL et qui s'identifie à la communauté des Sourds sur le plan culturel.

### **spécialiste ASL**

Professionnel qui fournit un appui au personnel enseignant et au personnel de soutien dans la mise en œuvre de plans d'ASL en leur offrant une formation et une consultation directes aussi bien qu'une évaluation continue en matière de programme.

### **stimulation langagière assistée**

Technique naturaliste par laquelle un facilitateur démontre des moyens de communication en utilisant des symboles.

### **surdicécité**

Condition qui comprend à la fois et à divers niveaux la perte auditive et la perte de la vision.

**syntaxe**

Ensemble de règles régissant l'ordre des mots d'une phrase.

**système MF personnel**

Système muni d'un émetteur, d'un microphone et de récepteurs qui permet la transmission du message oral de l'enseignant à l'appareil auditif de l'élève au moyen d'ondes radioélectriques MF.

**système MF Soundfield**

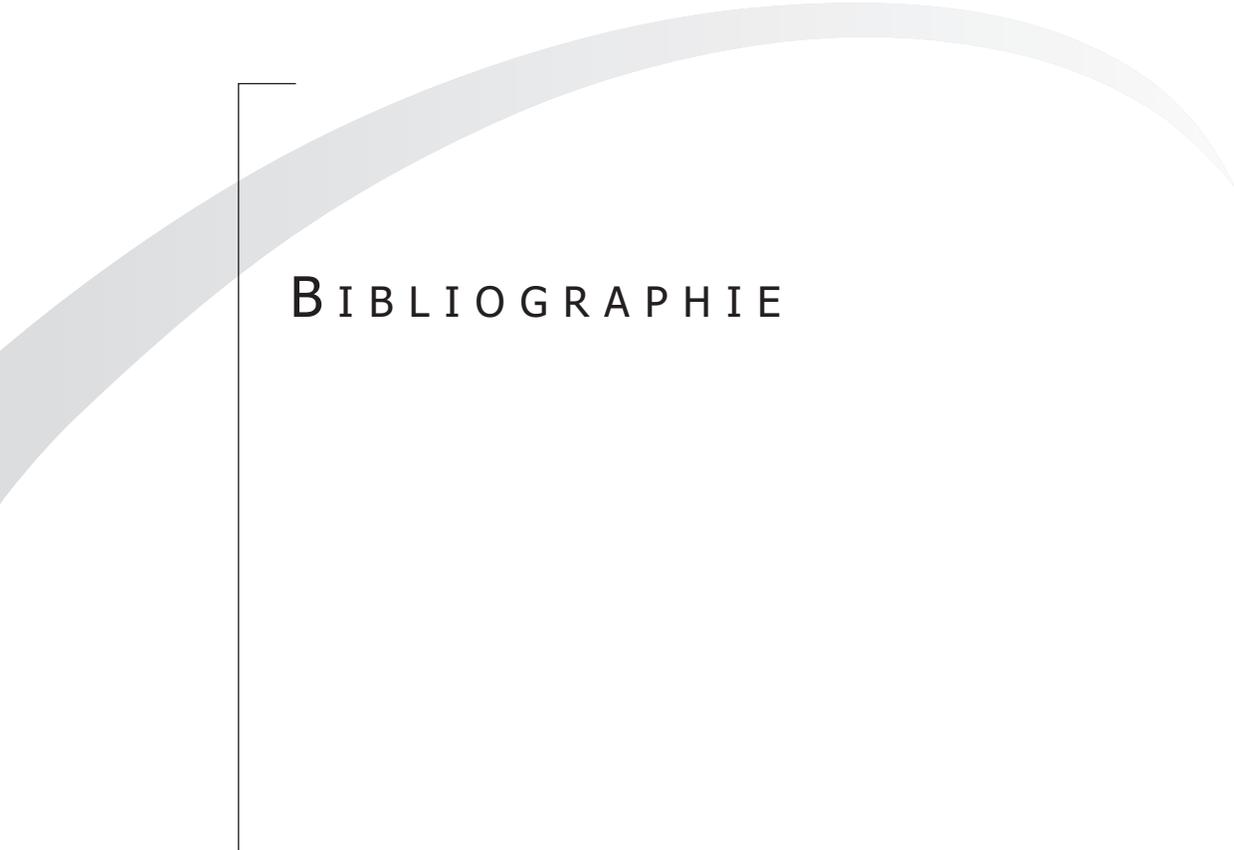
Système muni d'un microphone et d'un émetteur qui permet la transmission du message oral de l'enseignant aux haut-parleurs de la salle de classe.

**test standardisé ou normalisé**

Instrument de mesure élaboré avec soin; pour s'assurer que ces tests soient choisis, interprétés et utilisés de façon appropriée, il faut que les utilisateurs soient des professionnels compétents. (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, *(PEA. Guide pour les services aux élèves 83)*)

**thérapeute auditif-verbal**

Orthophoniste, audiologiste ou enseignant qui a reçu une formation supplémentaire dans le domaine du développement du langage oral au moyen de l'écoute.



# BIBLIOGRAPHIE

- ALEXANDER GRAHAM BELL ASSOCIATION FOR THE DEAF AND HARD OF HEARING.  
Page d'accueil. <[www.agbell.org](http://www.agbell.org)> (Consulté le 26 mai 2008).
- ANDERSON, Karen L. *ELF – Early Listening Function: Discovery Tool for Parents and Caregivers of Infants and Toddlers*.  
<[www.phonak.com/com\\_elf\\_questionnaire\\_gb.pdf](http://www.phonak.com/com_elf_questionnaire_gb.pdf)> (Consulté le 11 déc. 2008).
- . *Relationship of Hearing Loss to Listening and Learning Needs*. 2007.  
<[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)> (Consulté le 26 nov. 2008).
- ARCURI, Lorraine. *Symbol Articulation*. San Diego, CA: Mayer-Johnson, 1996.
- ASSOCIATION CANADIENNE DE LA SURDI-CÉCITÉ ET DE LA RUBÉOLE – SECTION RÉGIONALE DE LA C.-B. « Définitions ». <[www.cdbrabc.ca/definitions.htm](http://www.cdbrabc.ca/definitions.htm)> (Consulté le 11 déc. 2008).
- ASSOCIATION DES SOURDS DU CANADA. « Dossiers sur la surdité ». Le 26 mai 2007.  
<[www.cad.ca/fr/issues/Default.asp](http://www.cad.ca/fr/issues/Default.asp)> (Consulté le 2 déc. 2008).
- BAILEY, Carole Sue, et Kathy DOLBY, éd. *The Canadian Dictionary of ASL*. Edmonton, Alberta, University of Alberta Press et la Société culturelle canadienne des sourds, inc., 2002.
- BAKER-SHENK, Charlotte et Dennis COKELY. *American Sign Language: A Teacher's Resource Text on Grammar and Culture*. Washington, DC : Clerc Books-Gallaudet University Press, 1981.
- BERKE, Jamie. « Pathological Point of View on Deafness versus Cultural Point of View on Deafness ». *About.com*. Le 19 déc. 2007. <<http://www.deafness.about.com/od/deafculture/a/pathcultural.htm>> (Consulté le 3 déc. 2008).
- BEUKELMAN, David R., et Pat MIRENDA. *Augmentative and Alternative Communication: Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs*. 3rd ed. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co., 2006.
- CAHEN, Carolyn. « Counselling Deaf and Hard of Hearing Clients – Perspectives on Deafness ». *Contact Point*. Le 20 janv. 2003. <[www.orientaction.ca/](http://www.orientaction.ca/)> (Consulté le 3 déc. 2008).
- CARBIN, Clifton F. *Deaf Heritage in Canada: A Distinctive, Diverse, and Enduring Culture*. Whitby, Ontario, McGraw-Hill Ryerson, 1996.
- CHAMBERLAIN, Catherine, et Robin STRODE. *SPARC for Concepts: Stimulus Pictures for Assessment, Remediation, and Carryover*. East Moline, IL : LinguiSystems, 1996.
- CHOTINER-SOLANO, Barbara. « Facts about Hearing Loss ». *The Itinerant Connection*.  
<[www.theitinerantconnection.com/hearing%20loss.htm](http://www.theitinerantconnection.com/hearing%20loss.htm)> (Consulté le 11 déc. 2008).
- COLORADO SCHOOL FOR THE DEAF AND BLIND. *Parent Resources: Terms and Definitions*.  
<[www.csdb.org/Early%Education/resrc\\_definitions.html](http://www.csdb.org/Early%Education/resrc_definitions.html)> (Consulté le 6 juin 2008).

- CORNELL, Sherri Lester, et Kevin P. LYNES. « Therapeutic Implications for Adolescent Deaf Identity and Self-Concept ». *Journal of Feminist Family Therapy: An International Forum* 16.3 (2004): 31-49.
- CRIPPS, Joanne S. *Quiet Journey: Understanding the Rights of Deaf Children*. Owen Sound, Ontario, The Ginger Press, 2000.
- DESGEORGES, Janet. « Building a Strong Foundation: Our Children's Self-Esteem ». *Hands and Voices*. 2005. <[www.handsandvoices.org/articles/early\\_intervention/foundation.html](http://www.handsandvoices.org/articles/early_intervention/foundation.html)> (Consulté le 11 déc. 2008).
- DOYLE, Melanie, et Linda DYE. *Mainstreaming the Student Who Is Deaf or Hard-of-Hearing: A Guide for Professionals, Teachers, and Parents*. Washington, DC: Alexander Graham Bell Association for the Deaf and Hard-of-Hearing, 2002.
- EDUCATION OASIS. *Glossary of Reading Terms*. <[www.educationoasis.org/curriculum/Reading/glossary\\_reading\\_terms.htm](http://www.educationoasis.org/curriculum/Reading/glossary_reading_terms.htm)> (Consulté le 2 oct. 2008).
- EDWARDS, Carolyne. « Counseling through the Ages ». A Sound Foundation through Early Amplification. 4th International Pediatric Conference, parainné par Phonak. Chicago. Le 8 déc. 2007.
- ERTMER, David J. *Contrasts for Auditory and Speech Training (CAST)*. East Moline, IL: LinguiSystems, s.d.
- FAMILY NETWORK FOR DEAF CHILDREN (FNDC) and WESTCOAST ASSOCIATION OF VISUAL LANGUAGE INTERPRETERS (WAVLI). *Hiring Qualified Interpreters to Provide Service for the Deaf and Hard of Hearing Child in Your District*. 2007. <[www.fndc.ca/headlines/2007\\_qualified\\_interpreters\\_in\\_school\\_districts\\_wavli\\_and\\_fndc.pdf](http://www.fndc.ca/headlines/2007_qualified_interpreters_in_school_districts_wavli_and_fndc.pdf)> (Consulté le 16 juin 2008).
- FITZGERALD, Thomas K. *Metaphors of Identity; A Culture-Communication Dialogue*. Albany, NY: State University of New York Press, 1993.
- FRASU, Amy. « Which is correct . . . Deaf, deaf, hard of hearing, or hearing impaired? » *Deaf Linx*. Le 22 juin 2007. <[www.deaflinx.com/DeafCommunity/identity.html](http://www.deaflinx.com/DeafCommunity/identity.html)> (Consulté le 26 nov. 2008).
- GEERS, Ann, Chris BRENNER et Lisa DAVIDSON. « Factors Associated with Development of Speech Perception Skills in Children Implanted by Age Five ». *Ear and Hearing* 24.1 Supplement (Févr. 2003) : 24S-35S.
- GERTZ, Genie. « Dysconscious Audism: What Is It? » Deaf Studies Think Tank. Gallaudet University, Washington, 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 ». Reston, VA: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education, 1997. Disponible en ligne à <[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, MA: Cengage Learning, 1997.

- GLICKMAN, Neil Stephen. « Deaf Identity Development: Construction and Validation of a Theoretical Model ». Mémoire. University of Massachusetts, 1993.
- GOLDMAN, Ronald, et Macalyne FRISTOE. *Goldman-Fristoe Test of Articulation*. Circle Pines, MN: American Guidance Service Inc., 2000.
- HOFFMEISTER, R. *Manual Communication: Implications for Education*. Washington, DC: Gallaudet, 1990.
- THE INSTITUTE FOR ENHANCED CLASSROOM HEARING. « Problems: Poor Acoustics ». <[www.classroomhearing.org/acoustics.html](http://www.classroomhearing.org/acoustics.html)> (Consulté le 27 nov. 2008).
- IRWIN, Lorna. « 'Minimal' Hearing Loss: What Does It Mean? » *Hands and Voices*. 2005. <[www.handsandvoices.org/articles/tech/minimal.html](http://www.handsandvoices.org/articles/tech/minimal.html)> (Consulté le 26 nov. 2008).
- IRWIN, Sandra, et Sandra SCHIPPITS. *CVC Picture-Word Program*. St. Paul, MN: Paul S. Amidon and Associates, Inc., 1979.
- KINGSLEY, Emily Perl. « Welcome to Holland ». *Creative Parents.com*. 1999. <[www.creativeparents.com/Holland.html](http://www.creativeparents.com/Holland.html)> (Consulté le 9 oct. 2008).
- KOSKIE, Mar, et Sandy LYSACHOK. *Differences in English and ASL Grammar*. ASL Immersion Program. Winnipeg, Manitoba, 1990.
- LAFOND, Lori Dustan, et Barb GARRIOCH. « 12 Goals of Reading ». Reading with Deaf Students. MSD Networking Day. Winnipeg, Manitoba, Oct. 2007.
- LANE, Harlan, Robert HOFFMEISTER et Ben BAHAN. *A Journey into the Deaf-World*. San Diego, CA: Dawnsign Press, 1996.
- LAURENT CLERC NATIONAL DEAF EDUCATION CENTER. *Literacy – It All Connects*. <[http://clerccenter.gallaudet.edu/Clerc\\_Center/Information\\_and\\_Resources/Info\\_To\\_Go/Language\\_and\\_Literacy/Literacy\\_at\\_the\\_Clerc\\_Center/Literacy\\_It\\_All\\_Connects.html](http://clerccenter.gallaudet.edu/Clerc_Center/Information_and_Resources/Info_To_Go/Language_and_Literacy/Literacy_at_the_Clerc_Center/Literacy_It_All_Connects.html)> (Consulté le 24 déc. 2008).
- . *Transition Skills Guidelines*. 2004. <<http://ccdam.gallaudet.edu/pdf/TSG.pdf>> (Consulté le 29 déc. 2008).
- LOETERMAN, Mardi, Peter V. PAUL et Sheila DONAHUE. Reading and Deaf Children. *Reading Online* 5.6 (Février 2002). Disponible en ligne à <[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, Manitoba, Manitoba Association of Visual Language Interpreters et Manitoba Cultural Society of the Deaf, 2008.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA CITOYENNETÉ ET DE LA JEUNESSE. *Les programmes d'éducation appropriés au Manitoba : Guide pour les services aux élèves*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère, 2007. Disponible en ligne à <[www.edu.gov.mb.ca/frpub/enfdiff/pea/guide/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/enfdiff/pea/guide/index.html)>.

- . *Les programmes d'éducation appropriés au Manitoba : normes concernant les services aux élèves*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère, 2006. Disponible en ligne à <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/pea/index.html>.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE, *Les bases de l'excellence*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère, 1995.
- . *Plan éducatif personnalisé – Guide d'élaboration et de mise en œuvre d'un PEP (de la maternelle au secondaire 4)*, Winnipeg, Le Ministère, 1998. Disponible en ligne à [www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/pep/index.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/pep/index.html).
- . *Le succès à la portée de tous les apprenants : Manuel concernant l'enseignement différentiel – Ouvrage de référence pour les écoles (maternelle à secondaire 4)*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère, 1996.
- MARSCHARK, Marc, Harry G. Lang et John Anthony Albertini. *Educating Deaf Students: From Research to Practice*. Oxford University Press US, 2002.
- MARSCHARK, Marc, et P. E. Spencer. *Deaf Studies, Language, and Education*. New York: Oxford University Press, 2003.
- MAYER-JOHNSON. Page d'accueil. 2008. [www.mayer-johnson.com](http://www.mayer-johnson.com) (Consulté le 21 oct. 2008).
- MEYER, Kym. « In Class Hard of Hearing Children Face Misunderstanding ». *Odyssey*. Winter 2003: 18–21. Disponible en ligne à <http://clerccenter.gallaudet.edu/Odyssey/winter2003>.
- MOKHEMAR, Mary Ann. *Just For Kids: Interactive Auditory Processing Pictures*. East Moline, IL: LinguiSystems, 2006.
- MONTGOMERY, Judy K. *The Bridge of Vocabulary: Evidence-Based Activities for Academic Success*. N.p.: 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."* 3rd ed. Rochester, NY: MSM Productions Ltd., 2003.
- MOZZER-MATHER, Susan. *A Strategy to Improve Deaf Students' Writing through the Use of Glosses of Signed Narratives*. Gallaudet Research Institute Occasional Paper Series 90.4. Washington, DC: Gallaudet University, 1990.
- NATIONAL ASSOCIATION OF THE DEAF. « What Is the Difference between a Deaf and a Hard of Hearing Person? » *Info and FAQs*. [www.nad.org/site/pp.aspx?c=foINKQMBF&b=180410&printmode=1](http://www.nad.org/site/pp.aspx?c=foINKQMBF&b=180410&printmode=1) (Consulté le 2 déc. 2008).
- 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* 50 (Août 2007) : 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, CA: The Hesperian Foundation, 2004.
- NUSSBAUM, Debra. *Cochlear Implants: Navigating a Forest of Information . . . One Tree at a Time*. Washington, DC : Laurent Clerc National Deaf Education Center, 2003. Disponible en ligne à <<http://clerccenter.gallaudet.edu/KidsWorldDeafNet/e-docs/CI/CI.pdf>>.
- OBERKOTTER FOUNDATION. *Oral Deaf Education*. <[www.oraldeafed.org](http://www.oraldeafed.org)> (Consulté le 26 mai 2008).
- PADDEN, Carol. « The Deaf Community and the Culture of Deaf People ». *Sign Language and the Deaf Community*. C. Baker et R. Battison, éd. Silver Spring, MD : Linstock Press, 1980. 89-103.
- PAUL, P. *Literacy and Deafness: The Development of Reading, Writing, and Literate Thought*. Boston, MA: Allyn & Bacon, 1998.
- PIPER, Terry. *Language for All Our Children*. New York, NY: Macmillan, 1993.
- PLOURDE, Lynn. *Classroom Listening and Speaking, K-2*. San Antonio, TX: Communication Skill Builders, 1985.
- . *Classroom Listening and Speaking, 3-4*. San Antonio, TX: Communication Skill Builders, 1988.
- PRIESTLY, Karen. « Supporting Deaf and Hard of Hearing Students in the Mainstream: Language, Learning and Literacy ». Winnipeg, Manitoba, Oct. 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). Winnipeg, Manitoba. Du 3 au 6 mai 2006.
- ROTH, F., et N. SPEKMAN. « Assessing the Pragmatic Abilities of Children: Part I. Organizational Framework and Assessment Parameters ». *Journal of Speech and Hearing Disorders* 49. (1984): 2-17.
- SACKS, Oliver. *Seeing Voices*. New York, NY: Vintage, 2000.
- 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, Manitoba. Oct. 2004, oct. 2005, oct. 2006.
- SCHWARTZ, Michael. « Terminology Used to Refer to Deaf People ». *Disability Studies for Teachers*. Center on Human Policy, Syracuse University. 2002. <[www.disabilitystudiesforteachers.org/files/Deaf\\_Terminology.pdf](http://www.disabilitystudiesforteachers.org/files/Deaf_Terminology.pdf)> (Consulté le 2 déc. 2008).
- SIMSER, Judith. « Integrating Auditory Verbal Practice with Inclusion ». Holiday Inn Winnipeg South, Winnipeg, Manitoba. Les 23 et 24 sept. 2008.

- SPRADLEY, Thomas S., et James P. SPRADLEY. *Deaf Like Me*. Washington, DC: Gallaudet University, 1987.
- SUPER DUPER PUBLICATIONS. Page d'accueil. 2008. <[www.superduperinc.com/](http://www.superduperinc.com/)> (Consulté le 15 oct. 2008).
- TRUMAN, Barb, Patti HALFMAN et Lauri WHISKEYMAN. *Scissors, Glue, and Vocabulary, Too! Interactive Activities for Practicing Vocabulary*. East Moline, IL: LinguiSystems, 1999.
- TURNER, Emily. « Roles in Educational Interpreting ». *Odyssey: New Directions in Deaf Education 2.2* (Winter/Spring 2001): 40-41. Disponible en ligne à <<http://clerccenter.gallaudet.edu/Odyssey/Winter-Spring 2001/complete-win-spr-2001.PDF>>.
- VALLI, Clayton, Ceil LUCAS, Esme FARB et Paul KULICK, éd. *ASL Pah! Deaf Students' Perspectives on Their Language*. Silver Spring, MD: Linstok Press, 1992.
- VICARS, William. ASL University. Lifeprint.com. « American Sign Language: Nonmanual Markers (NMMs) ». <[www.lifeprint.com/asl101/pages-layout/nonmanualmarkers.htm](http://www.lifeprint.com/asl101/pages-layout/nonmanualmarkers.htm)> (Consulté le 13 mai 2008).
- . ASL University. Lifeprint.com. « American Sign Language: Nonmanual Markers (NMMs) ». <[www.lifeprint.com/asl101/pages-layout/morphemesformvsprosess.htm](http://www.lifeprint.com/asl101/pages-layout/morphemesformvsprosess.htm)> (Consulté le 13 mai 2008).
- WARD, Rita, Verena KRUEGER et Judith MACDOUGALL. *Adaptation of Language Arts Curriculum for Teaching 'Hard of Hearing' Kindergarten to Grade 2*. Winnipeg, Manitoba, 1981.
- WARNER, Margaret. *Just for Me! Concepts*. East Moline, IL : LinguiSystems, 1999.
- 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 8.2* (Juin 2006) : 89-90. Disponible en ligne à <[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, IL: LinguiSystems, 1998.
- WIXTROM, Chris. « Two Views of Deafness ». *The Deaf American*. Winter 1988.
- WORDPLAY PUBLICATIONS. Page d'accueil. 2008. <[www.wordplay.ca](http://www.wordplay.ca)> (Consulté le 15 oct. 2008).
- ZACHMAN, Linda, Mark BARRETT, Rosemary HUISINGH, Carolyn BLAGDEN et Jane ORMAN. *MEER 1: Manual of Exercises for Expressive Reasoning*. East Moline, IL: LinguiSystems, 1993.
- ZACHMAN, Linda, Mark BARRETT, Rosemary HUISINGH, Carolyn BLAGDEN et Jane ORMAN. *MEER 2: Manual of Exercises for Expressive Reasoning*. East Moline, IL: LinguiSystems, 1993.