

1710

2m11.2693.8

Université de Montréal

Étude des comportements sociaux d'enfants sourds
du primaire nés de parents sourds ou entendants.

par

Jacques Fréchette

Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Maître es arts (M.A) en psychopédagogie

Mars, 1999

©Jacques Fréchette, 1999



LB
5
U57
1999
V.024

Université de Montréal

Étude des comportements sociaux d'enfants sourds
du primaire nés de parents sourds ou entendants.

par

Jacques Fréchet

Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Maîtrise en arts (M.A.) en psychopédagogie

Mars, 1999

Jacques Fréchet, 1999



Université de Montréal
Faculté des sciences de l'Éducation

Ce mémoire intitulé :

Étude des comportements sociaux d'enfants sourds
du primaire nés de parents sourds ou entendants

présenté par :

Jacques Fréchette

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

*Michelle Goubeau
Jean Gaudreau
François Bower
Pierre Charlebois*

Mémoire accepté le :

99.04.15

SOMMAIRE

L'étude s'intéresse aux comportements des enfants sourds de parents sourds ou entendants en terme d'adaptation sociale. La littérature fait état de quelques études qui ont traité le sujet et, de façon générale, les enfants sourds de parents sourds ont une meilleure adaptation sociale que les enfants sourds de parents entendants. Ces résultats cités dans la littérature sont de nouveau vérifiés à partir d'un échantillon d'enfants sourds de parents entendants (n=6) et d'enfants sourds de parents sourds (n=7) en utilisant les questionnaires d'évaluation du comportement à l'école (QECP) et à la maison (QECM). Les résultats obtenus apportent une certaine nuance aux études relevées dans la littérature, notamment au plan de l'agressivité. Les questionnaires (QECP et QECM) permettent aussi de comparer l'adaptation sociale des enfants sourds (n=13) à l'adaptation sociale des enfants entendants en utilisant des échelles d'agressivité, d'anxiété et de prosocialité.

De ces résultats, trois enfants sourds du groupe de parents entendants et un nombre équivalent du groupe de parents sourds sont sélectionnés pour répondre à des situations hypothétiques de conflits extraites du Social Problem Solving Inventory (SPSI). Les réponses recueillies sont analysées à partir du modèle de traitement de l'information de Dodge (1986). Contre toute attente, les enfants présentent des lacunes aux étapes de recherche et de choix de solutions, peu importe le profil psychosocial de l'enfant : enfant agressif, enfant agressif-anxieux ou enfant non agressif.

Le dernier volet de la recherche reprend les résultats obtenus avec les questionnaires d'évaluation du comportement et les situations hypothétiques de conflits pour les comparer aux réponses des parents et des enfants sur la communication familiale et sur le nombre de cours de signes suivis par les parents entendants. Chez les enfants agressifs et agressifs-anxieux, le nombre d'écarts entre la perception des parents et celle des enfants sur la communication familiale est plus nombreux que chez les autres enfants de l'échantillon. Ce constat permet de postuler que plus le nombre d'écarts de perception sur la communication familiale est élevé, plus l'enfant semble présenter un profil de difficultés d'adaptation sociale. Quant au nombre de cours de signes suivis par les parents entendants, les résultats démontrent que la majorité des parents de ce groupe ont une connaissance fort limitée du langage des signes. L'hypothèse d'un lien entre les difficultés d'adaptation sociale de l'enfant sourd, les attitudes parentales et la capacité des parents à utiliser les signes, est soulevée.

En somme, cette étude analyse l'adaptation sociale sous un angle nouveau en introduisant un modèle de traitement de l'information en lien avec la communication familiale chez les enfants sourds. Malgré l'absence d'inférence statistique, les résultats de recherche génèrent de nouvelles pistes de recherche concernant l'agressivité des enfants sourds, la communication familiale, le répertoire de solutions de l'enfant pour résoudre des conflits interpersonnels, et la discontinuité des modes de communication entre les milieux de vie de l'enfant.

Mots clés : surdité, adaptation sociale, processus socio-cognitifs, communication familiale.

TABLE DES MATIERES

LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE PREMIER : L'ADAPTATION SOCIALE	3
CHAPITRE DEUX : LA SURDITÉ.....	9
CHAPITRE TROIS : L'ENFANT SOURD.....	14
CHAPITRE QUATRE : BUTS ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	35
CHAPITRE CINQ : MÉTHODOLOGIE	40
5.1 SUJETS.....	40
5.2 INSTRUMENTS.....	41
5.3 DÉMARCHE.....	46
5.4 ANALYSE DES DONNÉES	47
CHAPITRE SIX : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	49
CHAPITRE SEPT : DISCUSSION GÉNÉRALE	76
CONCLUSION.....	86

RÉFÉRENCES.....	88
-----------------	----

ANNEXES :

I. SOMMAIRE DES ÉTUDES PORTANT SUR L'ADAPTATION SOCIALE DES ENFANTS SOURDS.....	x
II. QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DU COMPORTEMENT AU PRIMAIRE (QEC87-PQ)	xiv
III. QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DU COMPORTEMENT À LA MAISON (QECM87-PQ)	xx
IV. SOCIAL PROBLEM SOLVING INVENTORY (SPSI)	xxvi
V. QUESTIONNAIRE À L'INTENTION DES PARENTS	xxix
VI. QUESTIONNAIRE À L'INTENTION DES ENFANTS	xxx

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I	Pourcentage d'enfants agressifs, turbulents, indisciplinés à partir d'un échantillon normatif (998 garçons et 943 filles) de Montréal évalués par les enseignants et les mères.....	5
Tableau II	Caractéristiques des enfants sourds de parents entendants et de parents sourds.....	41
Tableau III	Comparaison des scores moyens obtenus auprès des enfants sourds avec les normes du QECM aux échelles d'agressivité, d'anxiété et de prosocialité.....	50
Tableau IV	Comparaison des scores moyens obtenus auprès des enfants sourds avec les normes du QECP aux échelles d'agressivité, d'anxiété et de prosocialité.....	51
Tableau V	Comparaison des scores bruts et moyens des enfants sourds de parents entendants (n=6) et ceux de parents sourds (n=7) obtenus avec le QECM aux échelles d'agressivité, d'anxiété et de prosocialité.....	53
Tableau VI	Comparaison des scores bruts et moyens des enfants sourds de parents entendants (n=6) et ceux de parents sourds (n=7) obtenus avec le QECP aux échelles d'agressivité, d'anxiété et de prosocialité.....	54
Tableau VII	Réponses des enfants moins agressifs au QECM et au QECP à la situation hypothétique : "se faire bousculer".....	57
Tableau VIII	Réponses des enfants moins agressifs au QECM et au QECP à la situation hypothétique : "coupe de cheveux".....	57
Tableau IX	Réponses des enfants plus agressifs au QECM et au QECP à la situation hypothétique : "se faire bousculer".....	60
Tableau X	Réponses des enfants plus agressifs au QECM et au QECP à la situation hypothétique : "coupe de cheveux".....	61
Tableau XI	Réponses des enfants agressifs-anxieux au QECM et au QECP à la situation hypothétique : "se faire bousculer".....	62
Tableau XII	Réponses des enfants agressifs-anxieux au QECM et au QECP à la situation hypothétique : "coupe de cheveux".....	63
Tableau XIII	Nombre de cours de signes suivis par les parents.....	66
Tableau XIV	Réponses (0 à 3) des parents et des enfants aux différents items du questionnaire à l'intention des parents et du questionnaire à l'intention des enfants.....	68

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Schéma conceptuel de la CIDIH.....	9
Figure 2	La compétence sociale selon un modèle de traitement de l'information.....	29

LISTE DES ABRÉVIATIONS

-A :	enfant le moins agressif
+A :	enfant le plus agressif
AA :	enfant agressif-anxieux
ee :	enfants entendants
es :	enfants sourds
pe :	parents entendants
ps :	parents sourds
QECP :	questionnaire d'évaluation du comportement au primaire
QECM :	questionnaire d'évaluation du comportement à la maison
SPSI :	Social Problem Solving Inventory
LSQ :	langue des signes québécoise

INTRODUCTION

L'étude des comportements des enfants sourds est une entreprise complexe mais fascinante par le nombre de facteurs à considérer [l'étiologie, l'âge auquel la perte auditive survient, l'adaptation des parents à la surdité de l'enfant, le degré de perte auditive, le mode de communication privilégié (oralisme, gestuel), l'apport des appareils auditifs, ... et ce ne sont que quelques exemples]. Beaucoup d'études ont abordé certains aspects de cette complexité et quelques-unes, américaines, se sont intéressées aux comportements des enfants sourds. Or, les enfants sourds, par leur limite langagière, ont la réputation de s'exprimer davantage par "l'agir"; constat souvent noté dans la pratique clinique.

Afin de comprendre ces "agirs", soit les comportements sociaux des enfants sourds Québécois dont aucune étude ne fait état, il apparaît intéressant, dans le cadre d'une recherche exploratoire, d'étudier cette problématique. Plus spécifiquement, nous proposons, à partir des comportements des enfants sourds, de mesurer leur adaptation sociale à la maison et à l'école.

Les buts de la recherche sont :

1. comparer l'adaptation sociale des enfants sourds nés de parents sourds ou entendants à l'adaptation sociale d'enfants entendants nés de parents entendants;
2. comparer l'adaptation sociale des enfants sourds nés de parents sourds à l'adaptation sociale des enfants sourds nés de parents entendants;

3. évaluer l'adaptation sociale à la maison et à l'école des enfants sourds nés de parents sourds ou entendants;
4. amorcer une analyse du rôle de la communication dans l'adaptation sociale des enfants sourds.

Pour ce faire, le premier chapitre décrit le phénomène des problèmes d'adaptation sociale chez l'enfant. Le chapitre deux explique sommairement ce qu'est la surdité, afin de bien situer le lecteur sur ce déficit sensoriel. Le chapitre trois présente une revue de littérature étoffée sur l'adaptation sociale des enfants sourds et sur l'impulsivité, pour y dégager une problématique de recherche qui visera à circonscrire davantage le portrait global de l'adaptation sociale de l'enfant sourd; problématique présentée au chapitre quatre. Le chapitre cinq décrit la méthodologie utilisée. Les sujets, les instruments, la démarche et l'analyse des données y sont exposés. Le chapitre six décrit et analyse les résultats obtenus, puis ces résultats sont discutés dans le chapitre sept.

CHAPITRE PREMIER ADAPTATION SOCIALE

L'adaptation sociale des enfants a fait l'objet de beaucoup de recherches dans le champ des sciences humaines. Différentes terminologies et définitions sont utilisées pour décrire l'adaptation sociale des enfants. Des auteurs utilisent l'adaptation sociale dans son sens le plus large en incluant les comportements adaptés et les problèmes internalisés et externalisés; d'autres auteurs préfèrent parler d'inadaptation sociale qui regroupe en fait les problèmes d'adaptation sociale; et enfin, certains auteurs emploient les termes de troubles du comportement ou troubles des conduites. A cet égard, bien que les auteurs cités dans la présente étude emploient différentes terminologies, nous préférons utiliser le terme d'adaptation sociale qui permet d'inclure l'ensemble des attitudes et comportements. Legendre (1993) définit l'adaptation sociale des enfants dans les termes suivants: "ensemble des conduites et des comportements requis pour qu'une personne puisse établir et maintenir des relations les plus harmonieuses possibles avec son environnement familial, scolaire et social" (Legendre, 1993; page 23). Quant à nous, cette définition de l'adaptation sociale nous apparaît plus globale puisque l'auteur définit l'inadaptation sociale comme étant une "situation de déséquilibre d'une personne qui se manifeste par des comportements opposés aux standard de la société dans laquelle elle vit" (Legendre, 1993; page 704).

Vitaro et ses collaborateurs (1994) (Dobkin, P.L., Gagnon, C., LeBlanc, M.) exposent une recension intéressante des écrits sur l'adaptation sociale des enfants. Ces auteurs classent l'ensemble des recherches sous 2 approches: l'approche catégorielle qui réfère au Diagnostic and Statistical Manuel of Mental Disorders (DSM-III-R) et

l'approche dimensionnelle qui évalue les problèmes de comportements sur un continuum en termes de durée et de fréquence.

Le DSM-III-R aborde l'adaptation sociale des enfants en termes de troubles des conduites. Vitaro et al (1994) présentent la définition que l'on retrouve dans le DSM-III-R. Nous résumons la définition récente que l'on retrouve dans le DSM-IV paru en 1996. Les troubles de conduites sont:

“un ensemble de conduites, répétitives et persistantes, dans lequel sont bafoués les droits fondamentaux d'autrui ou les normes et règles sociales correspondant à l'âge du sujet, comme en témoigne la présence de trois critères suivants(ou plus) au cours des 12 derniers mois, et d'au moins un de ces critères au cours des 6 derniers mois” (DSM-IV; page 107).

Nombreux sont les critères qui permettent de poser un diagnostic de troubles des conduites. Ces critères, dont la sévérité varie de léger à sévère, sont séparés en 4 catégories, soit: A- les agressions envers les personnes ou des animaux; B- la destruction de biens matériels; C- fraude ou vol; D- violations graves de règles établies.

L'approche dimensionnelle réfère également aux troubles des conduites pour traiter de l'adaptation sociale des enfants. Les troubles des conduites sont divisés en 2 catégories (ouvert ou caché); nous préférons parler de problèmes externalisés et/ou internalisés. Chaque catégorie regroupe des comportements qui sont présentés sous une forme différente dans le DSM-IV. Les troubles des conduites de type ouvert sont:

“est désobéissant, est effronté, blâme les autres, est vantard, fait le fanfaron, est batailleur, méchant et irritable, entretient des relations négatives, menace, fait des crises intempestives, attaque les autres, est

jaloux, est impulsif, agace, argumente, s'oppose, est entêté, est bruyant, est hyperactif et cherche à attirer l'attention" (Vitaro et al; page 24).

Les troubles des conduites de type caché sont:

“est désobéissant, est négatif, est menteur, est destructeur, est voleur, met le feu, fréquente les pairs déviants, fugue, fait partie d'un gang, fait l'école buissonnière et a des problèmes de toxicomanie” (Vitaro et al; page 24).

Quant au taux de prévalence des problèmes d'adaptation sociale chez l'enfant, Vitaro et al. (1994) font une synthèse à partir de leur recension des écrits. Ils évaluent le taux de prévalence de l'ensemble des études entre 6 à 12 % pour les garçons présentant des problèmes de comportements alors que pour les filles le pourcentage se situe entre 3 et 5 %. Plus près de la réalité québécoise, les auteurs présentent le pourcentage d'enfants agressifs-turbulents-indisciplinés d'un échantillon normatif de la région de Montréal. Les garçons et les filles de la maternelle à la 4^e année ont été évalués par les enseignants et les mères (tableau I). Les pourcentages représentent la proportion d'enfants ayant obtenus des scores de 4 à 6 sur deux séries de trois types de comportements étant cotés par 0, 1 et 2.

Tableau I

Pourcentage d'enfants agressifs-turbulents-indisciplinés à partir d'un échantillon normatif (998 garçons et 943 filles) de Montréal évalués par les enseignants et les mères.

<u>Niveau</u>	<u>Enseignants</u>		<u>Mères</u>	
	<u>Garçons</u>	<u>Filles</u>	<u>Garçons</u>	<u>Filles</u>
Maternelle	7,9	1,5	3,8	1,1
1 ^{ère}	8,4	1,3	3	1,1
2	4,3	0,7	4,1	1,9
3	7,9	0,5	5,2	0,5
4	2,6	0,2	4	0,2

Les résultats de ce tableau indiquent une différence marquée entre les garçons et les filles. Le pourcentage de garçons agressifs-turbulents-indisciplinés est plus élevé que le pourcentage de filles peu importe l'évaluateur (enseignants ou mères). Les mêmes auteurs mentionnent que le pourcentage d'enfants agressifs-turbulents-indisciplinés est plus élevé dans la région de Montréal que dans les autres régions du Québec.

Cette dernière observation nous amène à discuter des facteurs de risques en lien avec l'adaptation sociale des enfants. Vitaro et al. (1994) dégagent 4 catégories de facteurs de risques. La première catégorie concerne les facteurs d'ordre géographique, socio-économique et culturel. Ces auteurs relèvent certaines études où les problèmes d'inadaptation sociale chez les enfants sont plus élevés dans les milieux urbains que dans les milieux ruraux et qu'ils sont plus fréquents dans les couches sociales socio-économiquement plus défavorisées. La deuxième catégorie de facteurs de risques porte sur les facteurs d'ordre familial qui sont forts nombreux:

"la structure de la cellule familiale, le niveau de revenu familial, le régime de travail des parents, leur état de santé mentale, leur degré de scolarisation ainsi que diverses composantes du vécu de l'enfant au sein de sa famille, tels que la mésentente des parents, la présence de frères et soeurs ou de grands-parents, des séparations prolongées pour raison d'hospitalisation ou autre, une expérience de garderie, et des changements fréquents de domicile ou d'école." (Vitaro et al (1994); page 41).

Certains autres facteurs liés aux parents peuvent également jouer un rôle, tels que l'alcoolisme, les conduites criminelles, l'isolement social et la combinaison de ces facteurs.

La troisième catégorie de facteurs de risques concerne l'environnement scolaire. Cette catégorie se rattache au niveau socio-économique des enfants, à la gestion par le professeur des problèmes de comportements en classe (approche punitive versus approche renforçante) et à la relation avec les pairs (rejet versus acceptation). En d'autres termes, les auteurs soulignent que les enfants de milieux socio-économiquement défavorisés en milieu scolaire et le rejet des pairs sont des variables susceptibles d'influer sur l'adaptation sociale de l'enfant. Un professeur qui privilégie une approche axée sur l'autonomie et sur le renforcement contribue à atténuer les troubles de conduite chez l'enfant.

La dernière catégorie de facteurs de risques est liée aux caractéristiques personnelles et interpersonnelles. Les caractéristiques personnelles sont fort nombreuses: déficience dans les stratégies de résolution des conflits, impulsivité, propension à attribuer des intentions hostiles à autrui, faible niveau de raisonnement moral, difficulté à contrôler les émotions négatives, difficulté à saisir les émotions d'autrui, piètre rendement scolaire, potentiel intellectuel en relation avec le niveau socio-économique et la réussite scolaire, et tempérament difficile de l'enfant. D'autre part, l'environnement familial en terme de supervision parentale, l'obéissance aux règles, le renforcement négatif des parents, et les problèmes personnels des parents sont les caractéristiques interpersonnelles relevées par Vitaro et al (1994).

En somme, l'ensemble des variables énoncées dans les 4 catégories de facteurs de risques rendent complexe l'étude des troubles de conduite et d'adaptation sociale chez l'enfant. Dans le domaine de la surdité, ces variables sont également présentes mais

peu considérées, puisque la surdité est en elle-même très complexe. Comme nous le verrons dans notre recension des écrits, les chercheurs ont davantage mis l'accent sur les facteurs personnels de l'enfant sourd (degré de surdité, mode de communication, milieu de scolarisation, etc.) pour évaluer l'adaptation sociale de l'enfant sourd. En fait, la réalité d'une personne malentendante ou sourde ne se limite pas seulement à peu entendre ou à ne pas entendre mais elle inclut un ensemble de considérations personnelles, familiales et sociales dont quelques études font état d'une façon sommaire.

CHAPITRE DEUX LA SURDITÉ

On utilise plusieurs termes pour identifier le déficit sensoriel qu'est la surdité. Dans le passé, la majorité des gens qualifiait à tort les personnes sourdes de "sourdes-muettes" alors qu'en réalité celles-ci, malgré leurs incapacités, étaient en mesure d'utiliser leur voix à des degrés divers. Ce n'est qu'en 1980, avec la Classification internationale des déficiences, des incapacités et des handicaps (CIDIH) élaborée par le Docteur Wood de l'Institut national de la santé et de la recherche médicale, qu'apparaîtra le concept de déficience auditive.

Ce concept est élaboré dans l'esprit de la Classification internationale des maladies (CIM), c'est-à-dire "une blessure entraîne une déficience, qui à son tour entraîne une incapacité, elle-même génératrice d'un ou de plusieurs handicaps" (Fougeyrollas, 1991 : page 9) (voir figure 1).

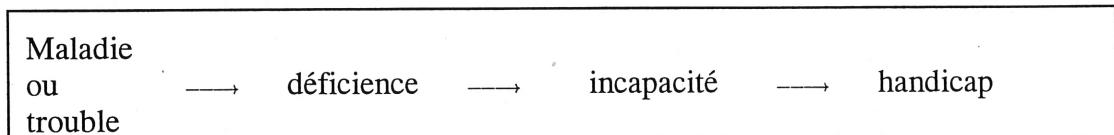


Figure 1 : Schéma conceptuel de la CIDIH (Institut national de la santé et de la recherche médicale, 1980).

Plusieurs facteurs peuvent causer une surdité. D'abord, dans une faible proportion des cas, il y a les risques génétiques que l'on retrouve dans les familles entendantes et les familles sourdes. D'ailleurs, approximativement 10% des enfants sourds ont des parents sourds. Puis, il y a les autres risques; périnataux (ex. : anoxie), infectieux

(ex. : méningite, rubéole) et organiques (ex. : malformation congénitale). Il y a aussi une certaine proportion de causes inconnues (accident, maladie, médicament, etc...).

Quant à la sévérité de la surdité, elle se mesure en pertes de décibels (dB) soit :

- | | | |
|---|-------------------------|------------------|
| - | perte légère | de 26 à 40 dBHL; |
| - | perte modérée | de 41 à 55 dBHL; |
| - | perte modérément sévère | de 56 à 70 dBHL; |
| - | perte sévère | de 71 à 90 dBHL; |
| - | perte profonde | 91 dBHL et plus. |

Selon le degré de perte auditive, il s'ensuit une série d'atteintes aux capacités suivantes :

- d'entendre clairement les sons;
- de percevoir une étendue de fréquences sonores;
- de percevoir les sons de différentes intensités;
- de distinguer et reconnaître les sons;
- d'identifier les bruits;
- d'identifier la voix;
- de situer la provenance des sons;
- d'intégrer les sons à une vitesse normale;
- d'intégrer les sons entendus simultanément par les deux oreilles;
- de reconnaître les sons en présence de bruits ou de réverbération;
- de maintenir dans le temps la sensation sonore;
- et de compenser mentalement l'écoute d'un message distorsionné.
(Fougeyrollas, Bergeron, St-Michel, Cloutier, 1991; page 28).

Par rapport à la sévérité de la perte et aux incapacités, plusieurs terminologies sont utilisées dans la société pour désigner les personnes ayant une surdité: il est question de sourd-muet (terme à bannir), de sourd, de demi-sourd, de devenu sourd et de malentendant. Actuellement, deux seuls termes sont couramment utilisés pour les enfants par la communauté sourde et les spécialistes, soit : sourd et malentendant. Toutefois, les enfants sourds et malentendants peuvent être différenciés par leur mode

de communication. Les enfants qui communiquent en langage gestuel sont les sourds et ceux qui utilisent la parole, ou communément appelés oralistes, sont les malentendants. Qu'est-ce qui distingue le sourd et le malentendant dans la littérature?

L'Institut National de la Santé et de la Recherche médicale mentionne que "le terme sourd ne doit être attribué qu'aux individus dont la déficience auditive est d'une sévérité telle qu'elle ne peut se prêter à aucun appareillage". (Institut National de la Santé et de la Recherche médicale, 1984 : page 51). Myklebust (1964) et Marschark (1993) décrivent simplement une personne sourde comme étant quelqu'un qui n'a pas suffisamment d'audition pour faire face à toutes les situations de la vie quotidienne.

Le rapport annuel de l'Institut Raymond-Dewar présente une définition complète et précise de la déficience auditive qui est tirée d'un document de l'Association des centres d'accueil du Québec :

"Toute personne qui présente une diminution persistante de l'acuité auditive à l'une ou l'autre oreille d'au moins 20 dBHL en moyenne pour les enfants sur trois des quatre fréquences suivantes 500 Hz, 1000 Hz, 2000 Hz, 4000 Hz et d'au moins 25 dBHL aux mêmes fréquences pour les adultes, des troubles auditifs d'origine centrale, des acouphènes ou une limitation dans les capacités de percevoir un stimulus sonore (son, bruit, musique, parole) au point de connaître des obstacles à son développement ou à son intégration professionnelle, familiale et scolaire." (Institut Raymond-Dewar, 1995 : page 15.).

D'autre part, les différentes associations de sourds qui représentent la communauté sourde introduisent dans la définition du terme sourd, l'appartenance à la langue des signes et à la culture. En fait, pour les associations, un sourd est une personne qui est intégrée à la communauté sourde, qui utilise la langue des signes et qui adhère à la

culture sourde. Sur le plan politique, cette communauté désire la reconnaissance de sa langue et de sa culture, au même titre que toute autre communauté culturelle. Ceux qui ne s'inscrivent pas dans ce registre de la langue et de la culture sourde, sont des malentendants. D'ailleurs, Higgins (1987) présente les trois éléments de la culture sourde, soit : la langue, la parole et les relations sociales. Ces trois éléments précisent la nature de la culture sourde. Toutefois, concernant la parole, Higgins (1987) ajoute "exaggerated mouth movements are not acceptable among cultural members" (Higgins, 1987 : page 160.).

Quant au terme malentendant, Greenberg et Kusché (1989) expliquent que ce terme réfère au spectre de perte auditive, de modérée à profonde. Pour Myklebust (1964), le terme s'applique à ceux pour qui l'acquisition du langage n'a pas été compromise. Rodda et Grove (1987) abondent dans le même sens, en ajoutant que le développement du langage de l'enfant malentendant suit le même cheminement que l'enfant entendant. Un regroupement de ces définitions offrirait une définition plus complète du terme malentendant.

Dans le cadre de la revue de littérature et de notre étude, l'accent est mis essentiellement sur les enfants sourds qui utilisent peu le mode oral, mais dont le mode de communication est la langue des signes qui varie d'un pays à l'autre. Par exemple, en Amérique du Nord, les sourds anglophones utilisent l'ASL (American Sign Language) et au Québec, les sourds francophones utilisent la LSQ (Langue des Signes du Québec). Ces deux langues sont différentes dans leur vocabulaire, leur syntaxe et dans les expressions utilisées.

Les enfants sourds du Québec peuvent utiliser deux modes de communication gestuelle, soit; la LSQ ou le français signé qui est un code gestuel suivant la même syntaxe que le français oral. Actuellement, en stimulation précoce, les enfants sourds apprennent les signes des deux modes gestuels qui, bien souvent, sont les mêmes signes, mais dont la syntaxe dans l'expression est fort différente. Au primaire, le français signé est très présent au détriment de la LSQ qui acquiert, depuis trois ans, une certaine popularité. Puis, au secondaire, l'enseignement se fait seulement en LSQ. Les pressions de la communauté sourde et des intervenants en réadaptation font en sorte que la LSQ commence à prendre plus de place dans l'éducation des enfants sourds.

CHAPITRE TROIS

L'ENFANT SOURD

L'enfant sourd, pour la majorité des gens, donne l'illusion qu'il est un enfant sans distinction, tout à fait comme les autres enfants de l'entourage; il joue, il rit, il pleure, il grandit, bref il se développe extérieurement comme un autre enfant. Cette illusion est attribuable au fait que la surdité de l'enfant n'est pas apparente; elle ne se voit pas, ou peu si l'enfant porte des appareils auditifs. Toutefois, l'expérience clinique démontre que les impacts d'une déficience auditive sont considérables parce qu'un facteur essentiel du développement socio-psycho-affectif de l'enfant est touché : la communication.

C'est par la communication verbale et non-verbale que se développe et s'exprime le langage qui est le véhicule de réception et de transmission de l'information. Le manque ou l'absence d'information se répercute alors sur le développement cognitif (raisonnement, logique déductive et inductive, jugement, etc.), sur la compréhension des émotions vécues par soi et par l'autre, sur la compréhension et l'organisation des règles familiales et sociales et sur l'accès à toutes les informations diverses qui nourrissent le quotidien.

D'ailleurs, Meyers et Bartee (1992) soulignent que les enfants sourds sont privés de tout système de communication à la maison et cela, dans une proportion de 90%. Les 10% restants sont les enfants sourds de parents sourds. Être privé de système de communication implique inévitablement un manque ou une absence d'informations

pour les enfants sourds de parents entendants. Pour les parents sourds, c'est différent. Les enfants sourds de parents sourds ont dès la naissance un mode de communication, la langue des signes, qui permet à l'enfant sourd d'avoir un développement socio-psycho-linguistique équivalent aux enfants entendants de parents entendants.

Autant dans la littérature que dans les rencontres que nous avons eues avec les parents sourds, il est aisé de constater que les parents sourds vivent plutôt bien l'annonce du diagnostic de surdité de leur enfant. Pour ces parents, dont la majorité ont vécu des problèmes de communication avec leurs propres parents, le fait d'avoir un enfant sourd leur permet de transmettre la langue et la culture sans que la barrière de la parole n'intervienne. La communication parents sourds/enfants sourds semble se vivre de la même façon que chez les entendants. Schlesinger et Meadow (1972) soutiennent que si le langage comporte une base génétique, il n'existe pas alors de différences importantes entre l'acquisition d'une langue orale ou gestuelle; il y a équipotentialité entre la langue des entendants et la langue des sourds.

Le cheminement est apparemment tout autre pour les parents entendants d'enfants sourds. L'annonce d'une surdité chez l'enfant s'avère pour les parents entendants un choc et une confirmation des doutes d'une déficience auditive qui planaient déjà depuis quelques mois. Ces parents entendants, selon Vernon et Andrews (1990), vivent de la colère, de la culpabilité, de la confusion, de la tristesse et le désir de recevoir une aide spécialisée. Tout comme l'enfant, le parent entendant via les différents services de stimulation précoce pour l'enfant sourd, doit apprendre une nouvelle langue qui est

la langue des signes. D'ailleurs, des auteurs commentent cette nouvelle réalité des parents.

Schlesinger (1989) souligne que les parents entendants ont tendance à être plus passifs dans leur communication. Meyers et Bartee (1992) précisent la compréhension des parents entendants de leur communication avec l'enfant sourd tiré d'un rapport national américain : 2% des parents entendants comprennent leur enfant quelquefois, 79% la plupart du temps et 18% toujours. Ceci supporte l'affirmation de Harris (1978a) qui souligne que les parents vivent du rejet et de l'anxiété, par manque de réciprocité dans la communication.

A cet égard, l'étude de Schlesinger et Meadow (1972) est intéressante. Les auteurs ont comparé les attitudes éducatives de 40 mères d'enfants sourds aux attitudes de 20 mères d'enfants entendants, dont l'âge des enfants se situait entre 2 1/2 et 4 ans. Plusieurs instruments furent utilisés pour l'étude : l'observation directe des enfants avec les mères, des entrevues avec les mères et deux tests : le California Psychological Inventory qui comporte trois échelles (flexibilité, sociabilité, féminité-masculinité) s'adressant aux parents, et le Mecham Language Development Scale pour évaluer les compétences langagières des enfants. Les résultats démontrent que le groupe des mères entendants d'enfants sourds est en moyenne moins permissif, moins flexible, moins créatif, moins approuvateur et plus intrusif que les mères entendants d'enfants entendants. Ces mères entendants d'enfants sourds sont, par conséquent, plus directives et plus contrôlantes. Les auteurs observent aussi que moins l'enfant sourd

est compétent en communication, plus la mère entendante serait permissive et que plus l'enfant est compétent, moins la mère serait intrusive et plus elle serait approbatrice.

Gregory (1976) fait le même constat que Schlesinger et Meadow (1972) à l'effet que les mères entendantes d'enfants sourds approuveraient généralement plus la fessée que les mères entendantes d'enfants entendants. Cela peut s'expliquer de deux façons. Schlesinger (1989) mentionne que les sentiments d'impuissance et de confusion des parents entendants peuvent les amener à avoir des contacts excessifs avec leur enfant. Jamieson (1994) rapporte que les parents entendants semblent répéter les mêmes "patterns" éducatifs avec l'enfant sourd qu'avec l'enfant entendant.

Or, la communication parents-enfants est différente entre l'enfant sourd et l'enfant entendant, l'enfant sourd étant défavorisé dans la communication. Gregory (1976), dans une étude auprès de 122 enfants de 2 à 5 ans, dont 43% des enfants ont une perte auditive de légère à sévère et 51% ont une perte auditive de sévère à profonde, présente les capacités langagières des enfants sourds en se basant sur un questionnaire complété par les parents dont 72% de ceux-ci utilisent les signes. Les résultats indiquent que 30% des enfants sourds comprennent tout, 27% comprennent seulement leurs proches, 25% comprennent seulement leur mère et 19% ne comprennent presque rien.

Meadow et al. (1981) ont investigué davantage les interactions sur le plan communicationnel entre l'enfant sourd et sa mère. Ils ont comparé 4 groupes d'enfants de 3 1/2 à 5 1/2 ans par de l'observation systématique enregistrée sur bande vidéo avec

une méthode d'analyse rigoureuse. Le groupe 1 comporte 14 enfants sourds de mères entendantes qui utilisent les signes et la parole, le groupe 2 comporte 14 enfants sourds de mères entendantes qui communiquent uniquement oralement, le groupe 3 comporte 7 enfants sourds de mères sourdes utilisant le langage gestuel et le groupe 4 est composé de 14 enfants entendants de mères entendantes. Les résultats démontrent que le groupe des mères sourdes d'enfants sourds ont plus d'interactions et que celles-ci sont plus complexes et réciproques que le groupe des mères entendantes d'enfants sourds. Les moyennes des résultats obtenus du groupe des mères sourdes d'enfants sourds sur la durée et la fréquence des interactions sont assez similaires aux moyennes des résultats du groupe des mères entendantes d'enfants entendants.

Dans une étude à caractère quantitatif, Howell (1984) comptabilise le nombre de mots de vocabulaire de 4 enfants sourds de 4 ans dont 2 enfants ont des parents sourds. Les 2 enfants sourds de parents entendants possèdent l'un, 750 mots de vocabulaire et l'autre, 945. Les enfants sourds de parents sourds possèdent respectivement 1301 et 1269 mots de vocabulaire. Ces résultats quantitatifs permettent à l'auteur de constater que les 2 enfants sourds de parents sourds de son étude ont de meilleures habiletés langagières et conversationnelles que les 2 enfants sourds de parents entendants. Il est impossible de généraliser ces résultats compte tenu que l'échantillon ne comporte que 4 sujets. D'ailleurs, l'auteur note qu'un enfant entendant de 4 ans possède en moyenne 2000 mots de vocabulaire ce qui l'amène à établir que les 4 enfants sourds de son étude ont des retards de langage à des degrés divers.

Weisel (1988), qui s'est intéressé à l'adaptation sociale des enfants sourds et dont les résultats de recherches sont présentés dans la section portant sur l'adaptation sociale, constate que le groupe des enfants sourds de parents sourds ($n = 31$) est plus motivé pour la communication que le groupe des enfants sourds de parents entendants ($n = 93$).

En somme, toutes ces études ont tendance à relever des différences entre les capacités langagières des enfants sourds de parents sourds et ceux de parents entendants. Cela peut s'expliquer du fait que l'enfant sourd de parents sourds a l'avantage d'être constamment entouré d'adultes qui, dès la naissance, vont le stimuler en langage gestuel, ce qui n'est pas toujours le cas chez l'enfant sourd de parents entendants. Toutefois, certains enfants sourds de parents entendants vont aussi être très stimulés sur le plan langagier, pouvant aussi obtenir un niveau de maîtrise de la langue des signes équivalent aux enfants sourds de parents sourds, du fait que les parents entendants ont beaucoup investi dans l'apprentissage d'une langue seconde, la langue des signes. À cet égard, la présente étude, en plus d'analyser l'adaptation sociale d'enfants sourds de parents sourds ou entendants, prend en considération les compétences des parents entendants en langage des signes comme facteur pouvant influencer l'adaptation sociale des enfants sourds de parents entendants. Le fait de vérifier le niveau de maîtrise des parents entendants en langue des signes permettra d'expliquer les écarts entre l'adaptation des enfants sourds de parents sourds et ceux de parents entendants et d'enrichir la recherche dans ce domaine.

La famille, parents sourds ou entendants, ne peut être le seul facteur influençant le développement linguistique et psychosocial de l'enfant sourd. D'abord, il y a le mode de communication privilégié pour la scolarisation. Pendant longtemps, selon le degré de perte auditive et les gains obtenus avec les prothèses auditives, l'orientation scolaire de l'enfant sourd privilégiait le mode oraliste¹ pour ceux qui avaient une surdité légère à modérément sévère, alors que les autres enfants sourds étaient orientés vers un mode gestuel. Aujourd'hui, on ne peut plus généraliser ce clivage des deux modes de communication car certains enfants sourds profonds obtiennent des gains intéressants avec les prothèses auditives et peuvent développer la parole.

Depuis une vingtaine d'années, d'autres modes de communication utilisés en milieu scolaire se sont ajoutés aux modes oraliste et gestuel. Il s'agit de l'anglais signé ou du français signé qui sont un code gestuel suivant la même syntaxe que l'anglais ou le français parlé et écrit; la communication totale qui se présente sous la forme de l'utilisation simultanée de signes (français signé ou anglais signé), de la parole, du port des prothèses auditives et parfois de l'utilisation d'images et du mime. Et, depuis le début des années 1990, le concept de bilinguisme apparaît dans le monde de l'éducation des enfants sourds. Il s'agit en fait d'utiliser la langue naturelle des enfants sourds, l'American Sign Language (ASL) ou la Langue des Signes Québécoise (LSQ), pour l'enseignement du français ou de l'anglais lu et écrit. Cette approche est récente et répond aux aspirations de la communauté sourde.

¹ Terme technique utilisé par les professionnels pour décrire les personnes malentendantes qui communiquent oralement.

Le choix d'un mode de communication va influencer le choix d'une institution scolaire. Il y a trois types d'institutions : l'école résidentielle, surtout présente aux États-Unis où l'enfant est hébergé; l'école spéciale (day school) et l'école ordinaire où l'enfant sourd est intégré. Les enfants sourds communiquant en langage gestuel vont surtout être scolarisés dans les écoles résidentielles et spéciales et les enfants sourds communiquant oralement vont généralement se retrouver dans les écoles spéciales ou ordinaires. Les écoles spéciales, selon la nature de leur mandat, vont privilégier un mode de communication (oralisme, communication totale, LSQ ou ASL). À Montréal, les enfants sourds gestuels francophones sont scolarisés dans une école spéciale où la communication totale est privilégiée.

Sachant maintenant que le développement linguistique et psychosocial de l'enfant sourd est soumis à un ensemble de variables, notamment la qualité de la communication parents-enfants sourds, qu'en est-il exactement de l'adaptation sociale de l'enfant sourd? Quelques recherches se sont penchées sur cet aspect, en prenant en considération une ou plusieurs variables citées précédemment, d'où l'importance de situer le cadre de vie de l'enfant sourd (famille entendante ou sourde, mode de communication, degré de perte auditive, institution scolaire).

Notre recension des écrits a fait ressortir huit études portant sur l'adaptation sociale de l'enfant sourd mais aucune d'entre elles ne présente un modèle conceptuel permettant de comprendre de façon précise le processus et les mécanismes de l'adaptation sociale de l'enfant sourd. L'annexe 1 présente une synthèse de ces études.

L'une des premières études à se pencher sur la question est celle de Stuckless et Birch (1966) qui aborde le sujet en terme d'adaptation psychosociale. 38 enfants sourds de parents sourds sont "pairés" à 38 enfants sourds de parents entendants (20 garçons et 18 filles dans chaque groupe) dont la moyenne d'âge est de 14 ans et 5 mois. Les résultats indiquent, au Rating Scale for Pupil Adjustment qui comporte les échelles adaptation émotionnelle, maturité, sentiment de sécurité et impulsivité, qu'il n'y a aucune différence significative entre les deux groupes (enfants sourds et enfants entendants). Les résultats obtenus s'inscrivent davantage dans la perspective d'évaluer le fonctionnement académique de l'enfant sourd puisque les auteurs font des liens avec la capacité de l'enfant à lire, écrire et s'exprimer en classe. En fait, l'évaluation de l'adaptation sociale de l'enfant nous apparaît plutôt sommaire.

Par ailleurs, Meadow (1968) compare l'adaptation sociale de 59 enfants sourds de parents sourds (34 garçons et 25 filles) à un nombre équivalent d'enfants sourds de parents entendants dont le pairage tient compte du sexe, de l'âge (entre 5 1/2 et 21 ans), du résultat de quotient intellectuel, du degré de perte auditive et de la configuration familiale. L'adaptation sociale est mesurée à partir de l'Index of Teacher Counselor Ratings qui comporte les échelles suivantes : maturité, responsabilité, indépendance, intérêt aux nouvelles expériences, amitié, sociabilité, popularité auprès des pairs, popularité auprès des adultes, la réponse aux situations avec l'émotion appropriée et la démonstration de comportements appropriés en fonction du sexe. Les résultats indiquent une différence significative entre les enfants sourds de parents sourds et ceux de parents entendants. Le groupe des enfants sourds de parents sourds est en moyenne plus responsable, plus indépendant, plus sociable et plus populaire

auprès des pairs et des adultes et démontre plus de maturité que le groupe des enfants sourds de parents entendants. Selon l'auteur, les enfants ayant été exposés plus jeunes au langage gestuel obtiennent de meilleurs résultats aux différentes échelles. Toutefois, l'étude ne tient nullement compte de la capacité des parents entendants à utiliser le langage gestuel.

Vernon et Koh (1970) obtiennent des résultats différents en comparant deux groupes de 32 enfants sourds à partir d'une évaluation sommaire faite par des professeurs. Il ressort que les enfants sourds de parents sourds semblent avoir une meilleure adaptation psychosociale que les enfants sourds de parents entendants. Toutefois, les auteurs ne donnent pas de détails sur l'instrument utilisé pour évaluer l'adaptation psychosociale ne permettant pas ainsi de reconnaître la validité des résultats.

Schlesinger et Meadow (1972) répètent la même étude que Meadow (1968) en ajoutant une autre variable "type d'école". Trois groupes d'enfants sourds sont constitués : 58 enfants sourds de parents sourds fréquentant une école résidentielle, 58 enfants sourds de parents entendants fréquentant une école résidentielle et 69 enfants sourds de parents entendants fréquentant une école spéciale "day school". Aux échelles de maturité, de responsabilité et d'indépendance, les trois groupes obtiennent des résultats différents amenant les auteurs à conclure que la variable type d'école influence l'adaptation sociale des enfants sourds. Par contre, les enfants sourds de parents sourds obtiennent des résultats plus élevés que les deux autres groupes. Tout comme l'étude de Meadow (1968), la compétence des parents à utiliser les signes n'est pas prise en considération.

De plus, à partir d'un questionnaire complété par les professeurs, environ 31.2% des enfants sourds présentent des problèmes émotionnels comparativement à 9.7% chez les enfants entendants. L'échantillon est de 516 enfants sourds et 532 enfants entendants. De façon plus précise, 11.6% des enfants sourds présentent des problèmes émotionnels sévères qui nécessitent un suivi en psychiatrie et 19.6% présentent des problèmes de comportements nécessitant une attention spéciale du professeur.

Les auteurs proposent comme définition des problèmes émotionnels :

"An emotionally disturbed child is one whose pattern of behavior over a period of time deviates markedly from the usual acceptable patterns of school behaviors, and deviates in maintaining ordinary normal social relationship with his classmates at school, due to some cause other than physical" (Schlesinger et Meadow, 1972; page 151).

Farrugia et Austin (1980) s'intéressent aussi à la variable "type d'école" dans l'étude de l'adaptation sociale des enfants sourds. Ils constituent 4 groupes : enfants sourds d'école publique (perte de 65 dB et plus), enfants malentendants d'école publique (perte de 65 dB et moins), enfants entendants d'école publique et enfants sourds d'école résidentielle (perte de 65 dB et plus), pour un échantillon total de 200 enfants âgés de 10 à 15 ans. L'instrument de mesure utilisé est le Meadow/Kendall Social Emotional Assessment Inventory for Deaf Students (MKSEAI) qui comporte trois échelles : adaptation sociale (23 items), image de soi (23 items) et adaptation émotionnelle (13 items). Les auteurs obtiennent des résultats moins élevés pour le groupe d'enfants sourds d'école publique aux échelles d'adaptation sociale et émotionnelle que le groupe d'enfants sourds d'école résidentielle. Étant tous nés de parents entendants, il n'est nullement indiqué la proportion de garçons et de filles dans cette étude et les auteurs

n'en tiennent pas compte dans leur collecte de données. Toutefois, ces résultats vont dans le même sens que l'étude de Schlesinger et Meadow (1972) renforçant l'hypothèse que la variable "type d'école" joue un rôle dans l'adaptation sociale des enfants sourds.

Meadow (1983) compare les enfants sourds américains provenant d'écoles spéciales (n = 364) et provenant d'écoles résidentielles (n = 368) aux enfants sourds danois provenant d'écoles spéciales (n = 289). En utilisant le Meadow/Kendall Social Emotional Assessment Inventory (MKSEAI), les résultats n'indiquent aucune différence significative dans l'adaptation sociale entre les deux groupes ethniques. L'auteur n'analyse pas l'influence de la variable école pour se limiter seulement à comparer les deux groupes ethniques provenant d'écoles spéciales. Cette étude tend davantage à démontrer la validité et la fidélité de l'instrument en utilisant deux échantillons de pays différents.

Plus récemment, Weisel (1988), cité précédemment, obtient au Meadow/Kendall Social Emotional Assessment Inventory for Deaf Children (MKSEAI) et au Ortar Test of Reading Comprehension des résultats plus élevés pour le groupe d'enfants sourds de parents sourds (n = 31) sur quatre des cinq échelles regroupées (lecture, adaptation émotionnelle, image de soi, motivation pour la communication) que le groupe d'enfants sourds de parents entendants (n = 93). Par contre, il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes pour l'échelle d'adaptation sociale. C'est la deuxième étude recensée où l'on ne constate aucune différence significative entre l'adaptation sociale des enfants sourds de parents sourds et celle des enfants sourds de parents entendants, la première étude étant celle de Stuckless et Birch (1966).

Finalement, Van Eldik (1994), en utilisant le Child Behavior Checklist (CBCL) auprès de 41 garçons sourds et de 454 enfants entendants âgés de 6 à 11 ans, constate une différence significative ($p < .05$) à l'échelle "problèmes de comportements" (résultat total) entre le groupe d'enfants sourds et le groupe d'enfants entendants, les premiers obtenant des résultats plus élevés. Par contre, il n'y a aucune différence significative pour chacune des échelles évaluées séparément (agressivité, délinquance, dépression, hyperactivité).

Dans ces huit études, bien que les enfants sourds proviennent de parents sourds ou entendants, aucune d'elles ne s'intéresse aux mécanismes socio-cognitifs de l'enfant sourd. Ces études ne font en fait que tirer des conclusions générales touchant l'adaptation sociale en y apportant parfois quelques précisions, par exemple plus mature, plus responsable. De plus, ces études ne présentent aucune indication sur la compétence des parents entendants à communiquer en langage gestuel, se limitant à catégoriser les parents de sourds ou d'entendants, pour établir la compétence langagière. Toutefois, Harris (1978b) dans une étude sur l'impulsivité souligne : "Impulse control depends on a facility in language and communication at an early age and that deaf parents are already equipped with a set of manual communication which hearing parents are not." (Harris, 1978b; page 54). Conséquemment, l'auteur explique que les enfants sourds de parents entendants rencontrent plusieurs inconvénients d'ordres émotionnel et linguistique. Les enfants sourds n'ont pas appris à utiliser une langue en bas âge, ce qui a perturbé le développement du langage. L'auteur souligne aussi que les enfants sourds n'ont pu communiquer librement avec leurs parents et amis, ce qui soulève frustration, colère, déception dont l'expression

passer par l'impulsivité et l'immaturation dans les comportements, expliquant ainsi les difficultés d'adaptation sociale des enfants sourds. Il s'agit d'une piste de recherche qui mérite un approfondissement. Voilà pourquoi la présente étude se propose de considérer le niveau de connaissance du langage gestuel des parents entendants dans la communication parents-enfants.

En somme, les 7 premières études sont réalisées à partir d'une évaluation en milieu scolaire et la huitième étude (Van Eldik, 1994) se fonde sur l'évaluation des parents. Rappelons qu'aucune de ces études sur l'adaptation sociale de l'enfant sourd ne se penche sur la cognition sociale de l'enfant sourd. Pour comprendre ce phénomène, il faut se référer à un modèle conçu pour les enfants entendants dont des chercheurs dans le domaine de la surdité se sont inspiré.

La cognition sociale des enfants sourds :

Gagnon (1988) aborde l'adaptation sociale en termes de compétence sociale et d'habilités sociales :

"Le concept de compétence implique qu'un jugement est porté sur le degré d'ad quacit  d'un individu dans l'accomplissement d'une tâche donnée, dans un environnement donné et dans un temps donné. Des jugements de valeurs, essentiellement relativistes sont donc inhérents à toute évaluation de la compétence sociale. Une fois qu'on connaît ce que l'entourage considère comme compétent sur le plan social, on peut chercher à identifier les habilités nécessaires à la performance d'un comportement qui sera jugé compétent par les observateurs". (Gagnon, 1988; pages 120-121).

  cet égard, Gagnon (1988) présente le modèle conceptuel de Dodge qui traite la compétence sociale selon un modèle de traitement de l'information (voir figure 2).

A titre d'exemple, l'enfant qui est populaire auprès des pairs (signe de compétence sociale) possèdera un certain nombre d'habiletés sociales qui lui permettent de maintenir des rapports sociaux positifs avec ces groupes de pairs. Ces habiletés peuvent aller de la simple capacité d'écoute aux gestes les plus altruistes en passant par la capacité d'utiliser l'humour. Il apparaît très clairement, selon Gagnon (1988), que les habiletés requises pour s'adapter peuvent varier d'un milieu à l'autre. Donc la compétence sociale est intimement liée aux habiletés requises pour un contexte social spécifique.

En fait, le modèle présente en ordre séquentiel les opérations cognitives à exécuter pour produire des comportements sociaux compétents. A l'étape première de l'encodage, l'enfant doit détecter s'il y a un problème pour ensuite interpréter ces données nouvelles en fonction des buts poursuivis et des expériences passées. Puis, c'est la recherche de solutions en reliant les nouvelles données aux souvenirs mémorisés pour finalement sélectionner une solution déjà utilisée ou une nouvelle solution et par la suite l'expérimenter. Tout le traitement de l'information tient compte des buts de l'individu, de l'influence externe (indices sociaux) et des souvenirs mémorisés.

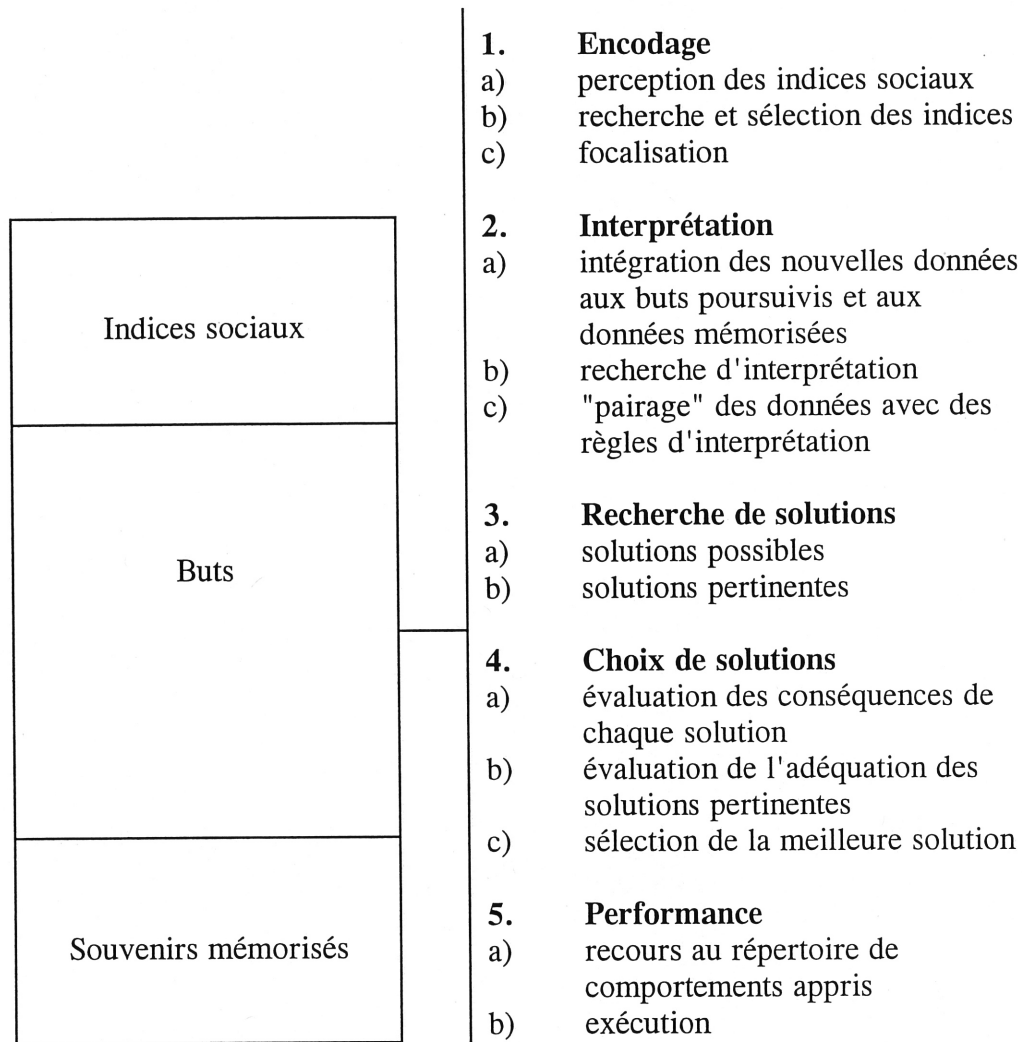


Figure 2 : La compétence sociale selon un modèle de traitement de l'information (Gagnon 1988; page 137).

À titre d'exemple, un enfant entendant adapté socialement qui a pour but d'obtenir un jouet d'un ami, vérifiera à l'étape encodage si le contexte est propice pour obtenir ce jouet par les indices sociaux perçus et sélectionnés, pour ensuite les interpréter en fonction de ses expériences passées. Il dressera un répertoire des solutions possibles (demander la permission pour le prendre, proposer un échange de jouet, etc.) dont il évaluera la pertinence, pour finalement appliquer la solution retenue (demander la permission).

Un enfant entendant inadapté socialement pourrait présenter des lacunes à chacune des étapes du traitement de l'information. À l'étape encodage, il pourrait croire que le ballon est là pour lui comme pour les autres. À l'étape interprétation, il pourrait ne faire aucune référence aux situations passées analogues, donc pas de généralisation des acquis faits antérieurement. À l'étape de la recherche de solutions, le répertoire peut s'avérer pauvre en solutions possibles. Quant aux choix de solutions, l'évaluation des conséquences d'une solution retenue pourrait ne pas être effectuée aboutissant ainsi à une performance inadaptée.

L'enfant sourd pourrait présenter des lacunes à chacune des étapes et possiblement davantage aux étapes encodage et interprétation. À l'étape encodage, l'enfant sourd n'a que la vision comme repère des indices sociaux. Si l'enfant sourd n'a pas développé un des pré-requis à la communication, soit l'attention visuelle, déjà au départ l'encodage est biaisé. À l'étape interprétation, les expériences antérieures de l'enfant sourd sont généralement plus pauvres en raison de l'isolement social vécu et la surprotection des parents pouvant donner lieu à des manques de références à des situations semblables. La recherche de solutions peut se diriger davantage vers l'action (enlever le ballon à l'enfant) que par des solutions de négociation en raison des retards de langage. Le choix de solutions peut dépendre non pas des conséquences sur la relation avec l'autre enfant, mais bien plus de la conséquence que l'adulte lui donnera s'il n'agit pas correctement. Et certains enfants sourds passeront directement du but à l'action sans avoir effectué cognitivement le traitement de l'information, indépendamment des indices sociaux et des souvenirs antérieurs. D'où l'importance du langage qui a une influence marquante sur le traitement de l'information.

D'ailleurs, Greenberg et Kusché (1993) soulignent que le langage a une fonction interne permettant la médiation entre l'impulsivité et le comportement chez les enfants sourds. Cette affirmation est d'ailleurs relevée par Crick et Dodge (1994). Ces auteurs affirment "emotions are an integral part of each social information-processing step" (Crick et Dodge, 1994; page 81). Ceux-ci prennent maintenant en considération le rôle du développement et le rôle des émotions dans le traitement de l'information fait par l'enfant. Le modèle de Dodge (1986), toujours en développement et avec les mêmes composantes, devient donc un modèle non-linéaire de sorte à intégrer le développement de l'enfant et les émotions.

Greenberg et Kusché (1993), à partir d'une synthèse des théories comportementales et socio-cognitives incluant le modèle de Dodge (1986), présentent la compétence sociale dans un cadre conceptuel élargi. Ils accordent une place importante au rôle des émotions dans la cognition sociale des enfants sourds. Leur définition de la compétence sociale comporte 10 énoncés que nous présentons en traduction libre, en y ajoutant une référence à l'étape correspondante du modèle de Dodge (page 17) :

1. bonnes habiletés en communication (étapes 1 et 3);
2. capacité de réfléchir de façon autonome (étapes 2, 3 et 4);
3. être autonome et avoir un contrôle de soi (toutes les étapes);
4. comprendre les émotions, les motivations et les besoins de soi et de l'autre (étapes 1 et 2);
5. souplesse d'adaptation aux situations particulières (étape 4);
6. capacité de tolérer la frustration (toutes les étapes);
7. capacité de vivre de l'ambivalence entre les émotions, le raisonnement, la personnalité, la conscience des conflits internes, des besoins et des désirs (rapport entre la mémoire à long terme et la mémoire à court terme);
8. capacité d'avoir confiance en l'autre et d'avoir la confiance de l'autre (étape 5);
9. comprendre et apprécier sa culture, ses valeurs et celles des autres (toutes les étapes);
10. avoir un comportement adapté pour maintenir des relations saines avec les autres et obtenir une réussite sociale (étape 5).

En résumé, nous constatons que certains énoncés (1, 2, 4, 5, 8, 10) se rattachent facilement au modèle de Dodge (1986); que l'énoncé 7 est le rapport à la personnalité de l'individu, incluant ses expériences passées et le contexte actuel; et que les énoncés 3, 6 et 9 font davantage référence aux théories comportementales. Toutefois, le fait qu'un enfant sourd soit ou non compétent socialement ne peut être attribuable à l'individu. A cet égard, certaines études précédemment citées (Schlesinger et Meadow, 1972; Gregory 1976; Howell, 1984; Meyers et Bartee, 1992) décrivent les limites langagières des enfants sourds et des parents influençant ainsi le développement d'une compétence sociale et d'une communication efficiente. Greenberg et Kusché (1993) relèvent ces limites langagières et soulignent "because most deaf children have less than optimal communication in their families, most deaf persons are at "high risk" for poor social competence" (page 25). Donc, l'entourage, plus spécifiquement la famille, peut contribuer ou entraver le développement de la compétence sociale chez l'enfant sourd. Greenberg et Kusché (1993) ajoutent six autres facteurs influençant la compétence sociale des enfants sourds dont nous pouvons établir des liens avec les études précédemment citées :

1. Le fonctionnement et l'organisation corticale du fait que l'absence d'audition peut entraîner une organisation cérébrale différente chez l'enfant sourd que chez l'enfant entendant.
2. L'apprentissage par incident est beaucoup réduit du fait que l'enfant sourd n'a pas toujours accès aux conversations des entendants, aux informations

transmises à la radio et à la télévision. Les études de Meyers et Bartee (1992) et Schlesinger (1989) supportent cette affirmation.

3. Le style parental adopté pour l'éducation des enfants sourds. Les parents entendants d'enfants sourds étant limités dans leur connaissance de la langue des signes ne signifient pas toujours à leur enfant ce qui n'est pas adéquat comme comportement et pourquoi ce n'est pas adéquat; comment ses comportements affectent les autres; et quelles alternatives l'enfant peut envisager. Schlesinger et Meadow (1972) et Gregory (1976) rapportent des résultats de recherches qui supportent cet énoncé.
4. L'environnement, non seulement la famille mais aussi l'école, qui ne favorise pas le développement personnel et émotionnel de l'enfant sourd.
5. La surprotection linguistique où parents et professionnels n'osent pas complexifier le vocabulaire par peur que l'enfant ne saisisse pas le message. Les études de Meadow et al. (1981) et Meyers et Bartee (1992) donnent de bons exemples sur les impacts linguistiques concernant les parents entendants d'avoir un enfant sourd. En fait, le manque de stimulation langagière peut avoir des conséquences possibles à toutes les étapes du traitement de l'information. L'enfant sourd, ne possédant pas l'outil essentiel (le langage) lui permettant d'encoder, d'interpréter, de solutionner et d'agir convenablement, ne développera probablement pas à court et à moyen terme des habiletés sociales.

6. La déresponsabilisation et déculpabilisation des comportements du fait que l'enfant est sourd. Les propos de Schlesinger (1989) sur les sentiments de confusion et d'impuissance des parents sont du même ordre que cet énoncé. De plus, en déresponsabilisant l'enfant sourd de ses actes, on entrave le développement d'un répertoire élargi de solutions possibles à une situation conflictuelle (étape 3), limitant ainsi le choix de solutions (étape 4).

Somme toute, la compétence sociale est un concept qu'on peut analyser sur un plan individuel, tel qu'abordé par Gagnon, mais qui semble se complexifier chez les enfants sourds, compte tenu de la composante langage et des facteurs influençant le développement de la compétence sociale. Il nous apparaît toutefois difficile, dans le cas d'enfants sourds, de dissocier le traitement de l'information fait par l'enfant et la stimulation langagière en signes donnée par les parents d'enfants sourds.

À cet égard, la présente étude, en plus d'analyser l'adaptation sociale d'enfants sourds sous l'angle du traitement de l'information dont une seule recherche fait état, s'attardera, comme mentionné auparavant, aux compétences langagières des parents entendants d'enfants sourds en utilisant les facteurs 2 et 3 relatés par Greenberg et Kusché (1993). Donc, notre recherche ne visera pas seulement à décrire la compétence sociale des enfants sourds comme il est fait état dans les études antérieures qui comparaient les enfants sourds de parents sourds à ceux de parents entendants. De plus, nous comptons analyser la façon dont l'enfant sourd traite l'information et comment les compétences langagières en signes des parents entendants et le style parental adopté pour l'éducation des enfants influencent la compétence sociale des enfants sourds.

CHAPITRE QUATRE BUTS ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

À la lumière de l'ensemble des études recensées, une tendance semble se dégager à savoir que les enfants sourds de parents sourds seraient avantagés dans leur développement linguistique et psycho-affectif par rapport aux enfants sourds de parents entendants. Évidemment, cet avantage semble attribuable à la communication gestuelle qui s'avère pour l'enfant sourd de parents sourds être beaucoup plus accessible, naturelle, voire même similaire à la communication de l'enfant entendant de parents entendants.

Par contre, l'enfant sourd de parents entendants semble être dans des conditions de communications familiales plus contraignantes, telles que tendent à le démontrer certaines études (Meyers et Bartee, 1992; Schlesinger et Meadow, 1972; Meadow et al, 1981; Howell, 1984). Ces conditions, de façon plus précise, touchent la qualité des échanges verbaux et gestuels et la qualité des relations de l'enfant sourd avec ses parents entendants. Il va sans dire aussi que ces conditions particulières de vie familiale, que partagent enfant sourd et parents entendants, soulèvent de part et d'autre divers états d'être tant chez les parents (Vernon, 1990) que chez les enfants (adaptation sociale).

Les études portant sur l'adaptation sociale présentent des résultats contradictoires. Sur 8 études, 2 études (Stuckless et Birch, 1966 et Weisel, 1988) ne constatent pas de différence significative dans l'adaptation sociale des enfants sourds de parents

entendants et ceux de parents sourds. De plus, toutes ces études ne présentent qu'une seule facette de l'adaptation sociale des enfants sourds, soit à la maison (Van Eldik, 1994) ou en milieu scolaire (Stuckless et Birch, 1966; Meadow, 1968; Vernon et Koh, 1970; Schlesinger et Meadow, 1972; Farrugia et Austin, 1980; Meadow, 1983; Weisel, 1988). Dans les faits, l'adaptation sociale ne devrait pas se limiter à une seule facette de l'environnement de l'enfant mais à l'ensemble des milieux où l'enfant vit (familial et scolaire). De plus, sachant que les enfants sourds ont bien souvent des retards de langage, aucune étude ne s'intéresse à la cognition sociale de l'enfant sourd et à la compétence des parents à communiquer en langage gestuel avec son enfant. La présente étude portera sur l'adaptation sociale des enfants sourds à la maison et à l'école, analysera le traitement de l'information fait par l'enfant sourd, les compétences langagières en signes des parents, les perceptions de l'enfant sourd et des parents sourds ou entendants de la communication familiale, et elle tentera d'établir des liens entre ces éléments.

Une étude portant sur l'adaptation sociale des enfants sourds et mettant en lumière la capacité parentale à communiquer en langage gestuel peut soulever la problématique éducationnelle suivante : est-ce que l'apprentissage de la langue des signes par les parents entendants d'enfants sourds serait une composante importante permettant l'adaptation sociale de l'enfant sourd? Cette question pourrait éventuellement devenir une voie d'intervention pour favoriser l'adaptation sociale des enfants sourds.

L'intérêt de cette étude est de comprendre, en termes comportementaux, l'adaptation sociale des enfants sourds de parents sourds ou entendants et de vérifier, chez les

enfants sourds de faible adaptation sociale, certains facteurs pouvant expliquer ces résultats en s'inspirant du modèle de Dodge et en évaluant la capacité des parents entendants à communiquer en signes. Il s'agit donc, à partir d'une grille d'évaluation des comportements, de comparer dans un premier temps l'adaptation sociale des enfants sourds à celle des enfants entendants, puis de vérifier s'il existe des différences entre l'adaptation sociale des enfants sourds de parents sourds et ceux de parents entendants. Dans un deuxième temps, il s'agit de vérifier le traitement de l'information fait par l'enfant sourd (encodage, interprétation, recherche de solutions, choix de solutions et performance), et de recueillir auprès des parents sourds ou entendants des données touchant leur niveau de connaissance de la langue des signes et son utilisation à la maison et des données sur la qualité de la communication familiale.

En se basant sur les études recensées, on peut proposer 4 questions de recherche :

Question de recherche 1 : Farrugia et Austin (1980) et Van Eldik (1994) ont démontré que les enfants sourds de parents sourds ou entendants auront en moyenne une moins bonne adaptation sociale que les enfants entendants. Nous n'avons relevé que ces deux études pour comparer l'adaptation sociale des enfants sourds aux enfants entendants et cela dans des cultures différentes. Ceci nous amène donc à poser la question suivante: **est-ce que les enfants sourds québécois ont une moins bonne adaptation sociale que les enfants entendants québécois?**

Question de recherche 2 : les études suivantes (Meadow, 1968; Vernon et Koh, 1970; Schlesinger et Meadow, 1982) démontrent que les enfants sourds de parents sourds ont en moyenne une meilleure adaptation sociale que les enfants sourds de parents entendants. Puisqu'aucune de ces études n'est d'origine québécoise, nous posons la questions suivante: **au Québec, est-ce que les enfants sourds de parents sourds ont une meilleure adaptation sociale que les enfants sourds de parents entendants?**

Question de recherche 3 : compte tenu qu'aucune étude ne s'intéresse à la cognition sociale des enfants sourds, nous soupçonnons que les enfants sourds ayant une faible adaptation sociale éprouveront, selon le modèle de Dodge, des difficultés aux plans de l'encodage et de l'interprétation.

Question de recherche 4 : n'ayant aucune étude comme référence portant sur le rôle de la communication dans l'adaptation sociale des enfants sourds et considérant le fait que peu de parents entendants suivent des cours de signes (constat clinique), nous soupçonnons également que les enfants sourds ayant une faible adaptation sociale sont issus de parents qui ont une faible connaissance de la langue des signes.

De façon opérationnelle, ces questions de recherche sont vérifiées à partir du questionnaire d'évaluation du comportement au primaire (QECP) et du questionnaire d'évaluation du comportement à la maison (QECM) conçus par Tremblay et Desmarais-Gervais (1985) dont les qualités méthodologiques (validité - fiabilité) sont présentées dans le chapitre méthodologie.

Les résultats obtenus à l'école et à la maison avec le QECM et le QECP auprès des enfants sourds sont comparés aux normes établies pour les enfants entendants par le groupe de recherche par l'intervention psychosociale (GRIP), et cela, à chacune des échelles (agressivité, anxiété, prosocialité). Ceci permet de vérifier la question de recherche 1. Puis, en utilisant ces mêmes instruments, les résultats obtenus auprès des enfants sourds de parents sourds sont comparés aux résultats obtenus auprès des enfants sourds de parents entendants, permettant de vérifier la question de recherche 2.

Ensuite, selon les résultats obtenus avec le QECP et le QECM, six enfants sourds sont sélectionnés dont trois enfants provenant du groupe de parents sourds et trois enfants du groupe de parents entendants. Dans chaque groupe, il y a trois enfants avec des profils différents: le moins agressif, le plus agressif et l'agressif-anxieux. Pour chacun de ces enfants, nous analysons:

- les capacités des parents à signer en langage gestuel;
- le traitement de l'information fait par l'enfant sourd à partir d'une entrevue où des situations hypothétiques de conflits sont présentées à l'enfant;
- la perception de l'enfant et de ses parents de la communication familiale.

CHAPITRE CINQ MÉTHODOLOGIE

5.1 Sujets

L'étude porte sur les enfants sourds de 9 à 12 ans qui fréquentent une école spécialisée en communication totale à la Commission des écoles catholiques de Montréal (CÉCM). L'école compte actuellement 120 élèves qui présentent une déficience auditive et certains élèves ont aussi une ou des déficiences associées.

Des 120 élèves ($N = 120$), 7 élèves sourds ($n = 7$) de l'école dont quatre filles et trois garçons ont des parents sourds. Tous les parents sourds ont accepté de participer à la recherche. De ce groupe d'enfants sourds de parents sourds (Tableau II : enfants 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14), nous avons effectué un pairage parfait avec des enfants sourds de parents entendants (Tableau II : enfants 1, 3, 5, 7, 9, 11). Le sexe, l'âge et le niveau académique des enfants sont les éléments considérés pour le pairage. Les parents entendants de l'enfant 13 ont refusé de participer à la recherche. Pour le pairage, l'enfant 1 est pairé avec l'enfant 2, l'enfant 3 avec l'enfant 4, l'enfant 5 avec l'enfant 6, l'enfant 7 avec l'enfant 8, l'enfant 9 avec l'enfant 10, et l'enfant 11 avec l'enfant 12. L'enfant 14 n'a pas été pairé.

Les enfants sourds de chaque groupe présentent une déficience auditive de sévère à profonde. Considérant le nombre restreint d'enfants sourds de la population de cette école, l'étiologie de la surdité n'est pas considérée dans le travail pour le pairage des enfants de chaque groupe ainsi que toutes les autres variables qui se rattachent au

contexte familial (statut des parents, niveau socio-économique, nombre d'enfants, etc.)

Pour des fins de comparaison, une banque de données d'enfants entendants (1001 garçons et 999 filles) du GRIP est utilisée dans cette étude.

Tableau II
Caractéristiques des enfants sourds de parents sourds et de parents entendants.

Sujet	Parents	Sexe	Age	Niveau scolaire
1	entendants	filles	8	2 ^e année
2	sourds	filles	8	2 ^e année
3	entendants	filles	11	2 ^e année
4	sourds	filles	11	2 ^e année
5	entendants	filles	11	3 ^e année
6	sourds	filles	11	3 ^e année
7	entendants	filles	12	3 ^e année
8	sourds	filles	12	3 ^e année
9	entendants	garçon	10	5 ^e année
10	sourds	garçon	10	5 ^e année
11	entendants	garçon	11	4 ^e année
12	sourds	garçon	11	4 ^e année
14	sourds	garçon	12	4 ^e année

5.2 Instruments :

A) Questionnaire d'évaluation du comportement au primaire (QECP).

Deux instruments sont utilisés pour mesurer l'adaptation sociale des enfants sourds et vérifier les questions de recherche 1 et 2. Il s'agit du questionnaire d'évaluation du comportement au primaire (QECP87-PQ) qui comporte 39 items (annexe II) et du

questionnaire d'évaluation du comportement à la maison (QECM87-PQ) qui comporte 42 items (annexe III).

Les deux questionnaires comportent 9 échelles (agressivité - turbulence, hyperactivité, bataille, opposition, inattention, antisocialité, anxiété, agressivité proactive et agressivité réactive, ainsi que prosocialité). Parmi ces 9 échelles, trois d'entre elles seront principalement utilisées : agressivité - turbulence, anxiété et prosocialité, car elles sont les principaux indicateurs de l'adaptation sociale selon Gagnon (1992). Les questionnaires nous permettent d'identifier pour chaque groupe d'enfants sourds : l'enfant le plus agressif, l'enfant le moins agressif et l'enfant agressif-anxieux. Ces enfants sont sélectionnés à partir des scores bruts obtenus à chacune des échelles du QECP et du QECM. Ces 6 enfants seront soumis au Social Problem Solving Test qui est décrit dans ce chapitre.

Quant à la validité des instruments, ceux-ci sont utilisés depuis plusieurs années par le GRIP ainsi que par d'autres groupes de recherches en Europe. Tremblay et al. (1987), à partir de 4 études distinctes, démontrent que le questionnaire d'évaluation des comportements au primaire est un instrument stable entre les cultures, entre les sexes, entre différents groupes d'âge et de divers niveaux socio-économiques. D'autre part, Tremblay et al. (1992) ont effectué des corrélations entre les échelles sélectionnées pour la présente étude. D'abord, il y a une corrélation négative entre l'agressivité - turbulence et la prosocialité, tant chez les garçons que chez les filles ($r = -0.34$, $p < 0.001$). Il y a corrélation positive entre l'agressivité - turbulence et l'anxiété ($r = 0.22$, $p < 0.001$). Finalement, il y a une corrélation négative entre l'anxiété et la

prosocialité pour les garçons ($r = -0.39$, $p < 0.001$) et pour les filles ($r = -0.26$, $p < 0.001$). Des corrélations positives ont aussi été établies entre l'évaluation faite par les professeurs et celle faites par les pairs et les mères sur les échelles d'agressivité - turbulence, l'anxiété et la prosocialité. Les études de Tremblay et al. (1987,1992) et les résultats obtenus justifient le choix et la pertinence des instruments choisis pour la présente étude.

B) Social Problem Solving Inventory (SPSI) (annexe IV).

Ce questionnaire, dont la version française a été produite par Groleau (1990) dans le cadre de sa recherche de maîtrise sous la supervision de Claude Gagnon de l'École de Psychoéducation, a été conçu par Bream, Hymel et Rubin (1986) pour évaluer le processus de résolution des problèmes chez l'enfant. Il est utilisé pour vérifier la question de recherche 3. De plus, ce questionnaire touche plusieurs items de la description de la compétence sociale par Greenberg et Kusché (1993: page 19). Le questionnaire original comporte neuf situations hypothétiques de résolution de problèmes interpersonnels. Pour la présente recherche, nous utilisons deux situations (se faire bousculer pendant qu'on attend en ligne à la fontaine, faire rire de soi après s'être fait couper les cheveux). Chacune des histoires se divise en cinq composantes permettant l'analyse du traitement de l'information :

- a) la perception anticipée de la situation problématique dans les situations de provocation physique et de moquerie (il y aura problème, peut-être, il n'y a pas de problème);
- b) la réaction affective anticipée (je ne sais pas, fâché, mécontent, bien, gêné, inquiet ou autres);

- c-1) l'inférence de la responsabilité (je ne sais pas, responsabilité totale à l'acteur, responsabilité partielle où l'acteur est blâmé, responsabilité réduite à l'acteur par des facteurs externes, réinterprétation de la situation où le sujet enlève toute responsabilité à l'acteur, déni ou autres);
- c-2) l'inférence par intention (accidentellement ou intentionnellement);
- d-1) comportements envisagés comme première solution (je ne sais pas, évitement de façon passive ou active, évitement en s'impliquant dans une autre activité, comportement prosocial, demande d'information, affirmation verbale non-hostile et directe, comportement hostile ou agressif, recours à l'adulte, autres);
- d-2) comportements envisagés comme solutions alternatives (choix de réponses similaires à D-1).

Rubin, Bream et Rose Krasnor (1991) ont vérifié les qualités psychométriques de ce questionnaire par deux études distinctes. La première étude comprend 40 enfants (20 garçons et 20 filles) dont l'âge varie entre 102 et 126 mois et étant de 3^e et 4^e niveau à l'école primaire. Ces enfants, sélectionnés à partir du Revised Class Play qui comporte 3 échelles (sociabilité - leadership, agressivité - turbulence, sensibilité - retrait) obtiennent des scores différents permettant de les classer sur une échelle d'agressivité. Les résultats de cette étude démontrent que les enfants agressifs ont tendance à identifier des stratégies et des comportements agressifs pour résoudre les situations hypothétiques de conflits. Une corrélation partielle révèle que les stratégies de nature agressive sont positivement associées aux enfants identifiés comme agressifs ($r = .50$, $p < .01$) alors que la stratégie de négociation donne comme corrélation $r = .31$, $p < .03$.

La deuxième étude comporte 4 enfants (2 garçons et 2 filles de 4^e année) identifiés comme étant les plus agressifs d'un échantillon de 109 enfants auxquels on a administré le Revised Class Play et le Preschool Behavior Questionnaire (complété par les professeurs). Ces 4 enfants ont répondu aux situations hypothétiques de conflits et les résultats ne permettent pas d'affirmer que le SPSI permet d'identifier les enfants plus agressifs. Toutefois, les auteurs rapportent : "that data derived from hypothetical-reflective interviews provide a distinct and valuable third source of information concerning children's aggressiveness" (Rubin et al, 1991; page 242). À cet égard, cet instrument nous apparaît très pertinent pour obtenir des données sur le traitement de l'information fait par l'enfant sourd.

Ce questionnaire est administré à 6 enfants sourds, c'est-à-dire 3 enfants sourds de parents sourds et 3 enfants sourds de parents entendants; chaque groupe étant représenté par l'enfant le moins agressif, l'enfant le plus agressif et l'enfant agressif-anxieux. Ces enfants sont sélectionnés à partir des scores bruts obtenus aux trois échelles du QECM et du QECP. Les difficultés de compréhension des situations hypothétiques de conflits pour les enfants sourds sélectionnés nous ont forcé à limiter la passation de cet instrument à 6 enfants. La collaboration de l'orthophoniste de l'enfant a été requise pour permettre à l'enfant de se sentir en confiance et de comprendre et répondre aux situations hypothétiques de conflits présentées. La durée de passation de l'instrument a varié entre 60 et 90 minutes.

C) Questionnaire à l'intention des parents (annexe V) et à l'intention des enfants (annexe VI).

Dans le but de comprendre le rôle de la communication dans l'adaptation sociale des enfants sourds, nous avons conçu un questionnaire à l'intention des parents et un questionnaire similaire à l'intention des enfants. N'ayant pas trouvé d'instruments de mesure portant sur la communication familiale, ces questionnaires ont été construits à partir du troisième facteur énoncé par Greenberg et Kusché (1993) présenté à la page 21. Les qualités psychométriques de ces instruments n'ont pas été vérifiées. Les questionnaires ont pour but de donner des informations qualitatives sur la communication familiale afin de mieux comprendre l'impact sur l'adaptation sociale des enfants.

Tous les parents ont complété ce questionnaire sans aide à leur domicile. Concernant le questionnaire à l'intention des enfants, celui-ci a été administré à l'école avec le support de l'orthophoniste. Certains enfants ont eu besoin d'un support visuel pour différencier les notions: jamais, rarement, à l'occasion et toujours.

5.3 Démarche

Dès l'approbation du projet de recherche par le comité aviseur du département de Psychopédagogie et d'Andragogie, une demande d'autorisation a été formulée à l'école désignée de la CECM pour mener l'étude. Une fois cette autorisation obtenue, une lettre explicative de l'étude en cours et un formulaire d'autorisation sont envoyés aux parents. N'ayant obtenu aucune réponse des parents sourds, un deuxième envoi fut réalisé où le projet de recherche ainsi que la procédure sont expliqués en langue des signes sur vidéocassette. Les parents sourds ont tous répondu à ce deuxième envoi.

Sur réception des autorisations des parents, les enseignants sont rencontrés en groupe pour expliquer la procédure de la cueillette de données (QECF et QECM). Deux parents ont été rencontrés pour clarifier certains éléments des questionnaires. Dans un deuxième temps, les six enfants sourds ayant été identifiés comme étant le moins agressif, le plus agressif et l'agressif-anxieux (trois de chaque groupe) ont été rencontrés individuellement en présence de leur orthophoniste soumettre le Social Problem Solving Inventory. La présence de l'orthophoniste a pour but de rassurer l'enfant et de permettre une communication efficace avec l'enfant sourd.

5.4 Analyse des données :

Considérant la faible taille de l'échantillon ($n=13$), aucune analyse statistique n'est effectuée outre le calcul des moyennes. Les résultats sont présentés sous forme de tableaux où l'on retrouve des scores bruts, des moyennes et les réponses des enfants aux situations hypothétiques de conflits.

Concernant la question de recherche 1, les scores bruts des enfants sourds (garçons, filles, garçons et filles) sont compilés pour y dégager des moyennes à chacune des échelles (agressivité, anxiété et prosocialité). Ces moyennes sont comparées aux moyennes des enfants entendants selon les normes du QECF et du QECM.

Suite au pairage de chaque enfant sourd né de parents sourds à un enfant sourd né de parents entendants, des tableaux présentant les résultats bruts de chaque enfant au QECM et au QECF sont exposés pour chacune des échelles (agressivité, anxiété et prosocialité) afin de vérifier s'il y a une différence entre les résultats bruts des enfants

sourds de parents sourds et ceux de parents entendants. Les moyennes de chaque groupe à chacune des échelles du QECM et du QECP sont présentées. Ce deuxième exercice permettra de vérifier la question de recherche 2.

Dans un deuxième temps, les résultats d'entrevues avec les six enfants sourds sélectionnés au SPSI sont compilés et analysés de sorte qu'on puisse vérifier si les enfants sourds présentent des déficits aux étapes encodage et interprétation, vérifiant ainsi la question de recherche 3.

Ensuite, nous comparons les résultats obtenus chez les enfants sourds avec la capacité parentale à utiliser le langage gestuel en identifiant si les parents sont sourds ou entendants. Dans les cas des parents entendants, le nombre de cours suivis en langage gestuel (français signé et/ou LSQ) est précisé. Puis, les perceptions de l'enfant sourd et celles des parents sur la communication familiale et le style parental adopté sont considérés dans le but de tenter d'expliquer les résultats d'entrevues au SPSI.

Enfin, le nombre de cours de signes suivis par les parents entendants est mis en relation avec les résultats obtenus avec le QECP et le QECM auprès des enfants sourds de parents entendants, pour vérifier la question de recherche 4.

CHAPITRE SIX PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats obtenus en reprenant chacune des questions de recherche émises. Plusieurs tableaux sont présentés pour faciliter la lecture et la compréhension des résultats, puis ceux-ci sont commentés pour les fins d'analyse. Une analyse globale des résultats sera présentée dans le prochain chapitre.

Question de recherche 1 : est-ce que les enfants sourds québécois ont une moins bonne adaptation sociale que les enfants entendants québécois?

Une première constatation concernant l'agressivité à la maison et à l'école en référant au tableau III et IV: les enfants sourds ($\mu=6,76$ à la maison et $\mu=4,69$ à l'école), tant chez les filles que chez les garçons, sont en moyenne plus agressifs que les enfants entendants ($\mu=5,07$ à la maison et $\mu=2,57$ à l'école) en se référant aux normes du QECM et du QECP. Il est possible d'affirmer, en regardant les écarts de moyenne, que cette différence est importante.

En ce qui a trait à l'anxiété, les garçons sourds sont en moyenne plus anxieux à la maison ($\mu=3,0$) et à l'école ($\mu=3,6$) que les garçons entendants, contrairement aux filles où les filles sourdes sont en moyenne moins anxieuses à la maison ($\mu=2,25$) et à l'école ($\mu=1,87$) que les filles entendantes. Cette différence entre garçons sourds et filles sourdes à l'échelle d'anxiété amène une nuance à la question de recherche 1 où

les enfants sourds (garçons et filles) sont en moyenne plus anxieux à l'école et moins anxieux à la maison que les enfants entendants.

Pour ce qui est de la prosocialité les résultats obtenus sont relativement variés. Une première observation à l'effet que les garçons sourds ($\mu=10,8$) sont en moyenne plus prosociaux à la maison que les garçons entendants ($\mu=10,50$); l'écart est minime entre les deux groupes. Quant aux filles sourdes, elles sont en moyenne moins prosociales à la maison ($\mu=9,87$) que les filles entendantes ($\mu=11,62$). Toutefois, les résultats obtenus à l'école sont différents. Les enfants sourds ($\mu=6,00$) sont en moyenne moins prosociaux à l'école que les enfants entendants ($\mu=7,31$), l'écart étant attribuable aux garçons sourds qui sont en moyenne moins prosociaux à l'école que les enfants entendants.

Tableau III

Comparaison des scores moyens obtenus auprès des enfants sourds avec les normes du QECM aux échelles d'agressivité, d'anxiété et de prosocialité.

	<u>Agressivité</u>		<u>Anxiété</u>		<u>Prosocialité</u>	
	<u>e.s.</u> ¹	<u>e.e.</u> ²	<u>e.s.</u>	<u>e.e.</u>	<u>e.s.</u>	<u>e.e.</u>
filles	5,37	4,65	2,25	3,06	9,87	11,62
garçons	9,0	5,63	3,0	2,96	10,8	10,50
garçons et filles	6,76	5,07	2,53	3,02	10,23	11,14

1 : e.s.: enfants sourds; n= 13

2 : e.e.: enfants entendants; n= 1001 garçons et 999 filles

Tableau IV
 Comparaison des scores moyens obtenus auprès des enfants sourds
 avec les normes du QECP aux échelles d'agressivité, d'anxiété et de prosocialité.

	<u>Agressivité</u>		<u>Anxiété</u>		<u>Prosocialité</u>	
	<u>e.s.¹</u>	<u>e.e.²</u>	<u>e.s.</u>	<u>e.e.</u>	<u>e.s.</u>	<u>ee</u>
filles	1,75	1,63	1,87	1,75	7,75	7,96
garçons	9,4	3,83	3,6	2,06	3,2	6,44
garçons et filles	4,69	2,57	2,46	1,89	6,00	7,31

1 : e.s.: enfants sourds; n= 13

2 : e.e.: enfants entendants; n= 1001 garçons et 999 filles

De façon générale, les enfants sourds sont en moyenne plus agressifs, moins anxieux et moins prosociaux à la maison que les enfants entendants. A l'école, les enfants sourds sont en moyenne plus agressifs, plus anxieux et moins prosociaux que les enfants entendants, rejoignant ainsi l'énoncé de la question de recherche 1.

Ces résultats vont donc dans le même sens que ceux obtenus par Farrugia et Austin (1980) en milieu scolaire. Nous observons une tendance similaire à la maison où les enfants sourds québécois sont plus agressifs et moins prosociaux à la maison; ils sont toutefois plus anxieux que les enfants entendants à l'école. Nous reviendrons sur ce point dans le prochain chapitre.

Question de recherche 2 : au Québec, est-ce que les enfants sourds de parents sourds ont une meilleure adaptation sociale que les enfants sourds de parents entendants?

Pour comparer les deux groupes, il faut se référer au tableau VI qui présente les résultats bruts et moyens des enfants sourds à la maison et le tableau VII qui présente les résultats bruts et moyens à l'école. Concernant les résultats obtenus à la maison, nous observons à l'échelle d'agressivité que les filles sourdes de parents entendants ($\mu=6,75$) sont en moyenne plus agressives à la maison que les filles sourdes de parents sourds ($\mu=4,0$). A l'inverse, les garçons sourds de parents entendants sont en moyenne moins agressifs ($\mu=6,5$) à la maison que les garçons sourds de parents sourds ($\mu=10,66$). Lorsque nous calculons la moyenne des garçons et des filles des deux groupes, nous obtenons peu de différences entre les moyennes ($\mu=6,66$ et $\mu=6,85$). Toutefois, aux échelles d'anxiété et de prosocialité, les différences entre les moyennes totales des deux groupes sont davantage marquées. A l'échelle d'anxiété, les enfants sourds de parents entendants sont en moyenne plus anxieux ($\mu=3,33$) que les enfants sourds de parents sourds ($\mu=1,85$). Et à l'échelle de prosocialité, les enfants sourds de parents entendants sont en moyenne moins prosociaux ($\mu=9,83$) à la maison que les enfants sourds de parents sourds ($\mu=10,57$). Les résultats obtenus au QECM aux échelles d'anxiété et de prosocialité rejoignent l'énoncé de la question de recherche 2.

TABLEAU V

Comparaison entre les scores bruts et moyens des enfants sourds de parents entendants (n=6) et ceux de parents sourds (n=7) obtenus avec le QECM aux échelles d'agressivité, d'anxiété et de prosocialité

Scores au QECM

Sexe	Sujets ("pairage") ¹	Agressivité		Anxiété		Prosocialité	
		es/pe ²	es/ps ³	es/pe	es/ps	es/pe	es/ps
fille	enfants 1-2	2	4	1	2	7	12
fille	enfants 3-4	13	6	2	0	9	15
fille	enfants 5-6	10	3	4	2	9	12
fille	enfant 7-8	2	3	4	3	13	2
garçon	enfants 9-10	10	13	3	4	13	8
garçon	enfants 11-12	3	10	6	2	8	15
garçon	enfant 14	-	9	-	0	-	10

filles (moyennes)	6,75	4,0	2,75	1,75	9,50	10,25
garçons (moyennes)	6,50	10,66	4,5	2,0	10,5	11,00
total (moyennes)	6,66	6,85	3,33	1,85	9,83	10,57

1 : "Pairage" des sujets; se référer au point 5.1 page 40

2 : Enfant sourd de parents entendants

3 : Enfant sourd de parents sourds

Les résultats moyens obtenus au QECP s'apparentent beaucoup aux résultats du QECM en termes de différences entre les deux groupes. D'abord à l'échelle d'agressivité, les enfants sourds de parents entendants sont en moyenne moins agressifs ($\mu=3,33$) à l'école que les enfants sourds de parents sourds ($\mu=6,0$). À l'instar des garçons qui obtiennent des résultats moyens équivalents, les filles sourdes de parents entendants ont toutes des résultats bruts de 0 à l'échelle d'agressivité influençant ainsi la moyenne totale des enfants sourds de parents entendants. Aux échelles d'anxiété et de

prosocialité, les enfants sourds de parents entendants sont en moyenne plus anxieux ($\mu=2,83$) et moins prosociaux ($\mu=5,00$) que les enfants sourds de parents sourds (anxiété $\mu=2,28$ et prosocialité $\mu=6,85$). Les résultats obtenus aux échelles d'anxiété et de prosocialité rejoignent également l'énoncé de la question de recherche 2.

Tableau VI

Comparaison entre les scores bruts et moyens des enfants sourds de parents entendants ($n=6$) et ceux de parents sourds ($n=7$) obtenus avec le QECP aux échelles d'agressivité, d'anxiété et de prosocialité

Scores au QECP

Sexe	Sujets ("pairage") ¹	Agressivité		Anxiété		Prosocialité	
		es/pe ²	es/ps ³	es/pe	es/ps	es/pe	es/ps
fille	enfants 1-2	0	12	0	6	2	12
fille	enfants 3-4	0	0	1	0	9	7
fille	enfants 5-6	0	0	3	0	6	8
fille	enfants 7-8	0	2	1	4	9	9
garçon	enfants 9-10	13	15	6	5	0	4
garçon	enfants 11-12	6	12	6	1	4	6
garçon	enfant 14	-	1	-	0	-	2

filles (moyennes)	0,00	3,5	1,25	2,50	6,5	9,00
garçons (moyennes)	9,5	9,44	6,00	2,00	2,0	4,00
total (moyennes)	3,33	6,00	2,83	2,28	5,0	6,85

1 : "Pairage" des sujets; se référer au point 5.1 page 40

2 : Enfant sourd de parents entendants

3 : Enfant sourd de parents sourds

En considérant les résultats moyens obtenus au QECM et QECP, les enfants sourds de parents entendants apparaissent plus anxieux et moins prosociaux que les enfants sourds de parents sourds. C'est à l'échelle d'agressivité des deux questionnaires que les résultats sont plus variés. La différence la plus évidente concerne les filles sourdes de parents entendants qui sont en moyenne plus agressives à la maison ($\mu=6,75$), et pas agressives à l'école ($\mu=0,0$). Nous ne pouvons expliquer ces résultats que par le fait que les filles sourdes de parents entendants nous apparaissent comme étant plus réservées à l'école en termes de comportements puisqu'elles ne sont pas agressives, et qu'elles sont en moyenne moins anxieuses et moins prosociales.

Question de recherche 3 : compte tenu qu'aucune étude ne s'intéresse à la cognition sociale des enfants sourds, nous soupçonnons que les enfants sourds ayant une faible adaptation sociale éprouveront, selon le modèle de Dodge, des difficultés aux plans de l'encodage et de l'interprétation.

Il convient de rappeler que six enfants ont été sélectionnés pour répondre au Social Problem Solving Inventory. Ces enfants sont sélectionnés à partir de l'addition des scores bruts obtenus aux 3 échelles du QECM et du QECP. Trois enfants font partie du groupe d'enfants sourds de parents entendants soit l'enfant le moins agressif, l'enfant le plus agressif et l'enfant agressif-anxieux. Trois autres enfants font partie du groupe d'enfants sourds de parents sourds, soit l'enfant le moins agressif, l'enfant le plus agressif et l'enfant agressif-anxieux. Dans la présentation, nous analysons un cas à la fois puis nous comparons les enfants ayant le même profil (ex.: les moins

agressifs) pour, dans un deuxième temps, tenter de ressortir des généralités pouvant s'appliquer à l'ensemble des enfants sélectionnés.

Les tableaux VII à XII présentent les réponses données par les enfants sourds aux situations hypothétiques de conflits. À partir de ces réponses, nous relevons les observations suivantes.

L'enfant le moins agressif de parents entendants (voir tableaux VII et VIII). Cet enfant est une fille. Dans les deux situations hypothétiques de conflits, l'enfant est incapable d'identifier s'il y a problème, mettant en évidence une lacune au plan de l'encodage. Cet enfant n'arrive pas à rechercher et à percevoir les indices sociaux qui faciliteront la deuxième étape du traitement de l'information. A cette deuxième étape, l'enfant ne peut nommer l'émotion ressentie, se limitant à répondre «ne sait pas». Elle ne peut également identifier dans la situation d'agressivité la personne à qui inférer la responsabilité alors que dans la situation de moquerie, elle assume la responsabilité puisque les enfants la trouve laide. Ce n'est que dans le choix forcé qu'elle attribue la responsabilité à l'autre. Ces lacunes que nous constatons chez cet enfant au plan de l'encodage et de l'interprétation ne vont donc pas dans le sens de la question de recherche 3 puisque cette enfant qui est le moins agressif aurait due être davantage performante à ces étapes du traitement de l'information. Enfin, au niveau de la performance, les réponses sont de nature hostile ce qui est fort surprenant pour l'enfant identifié le moins agressif.

Tableau VII
Réponses des enfants moins agressifs au QECM et au QECP à la situation hypothétique: “se faire bousculer”

Questions	Réponses de l'enfant de parents entendants	Réponses de l'enfant de parents sourds
Penses-tu qu'il y aura problème?	ne sait pas	il y a problème
Comment te sentirais-tu?	ne sait pas	me sens mal, fâché
Pourquoi penses-tu qu'il a fait cela?	ne sait pas	veut me faire mal
Par accident ou par exprès?	exprès	exprès
Qu'est-ce que tu ferais si cela t'arrivais?	le pousser	le dire au professeur

Tableau VIII
Réponses des enfants moins agressifs au QECM et au QECP à la situation hypothétique: “coupe de cheveux”

Questions	Réponses de l'enfant de parents entendants	Réponses de l'enfant de parents sourds
Penses-tu qu'il y aura problème?	ne sait pas	rit de moi
Comment te sentirais-tu?	ne sait pas	triste
Pourquoi penses-tu qu'ils ont fait cela?	il trouve que je suis laide	ma coiffure n'est pas belle
Par accident ou par exprès?	exprès	exprès
Qu'est-ce que tu ferais si cela t'arrivais?	rire d'eux	le dire au professeur

L'enfant le moins agressif de parents sourds (voir tableaux VII et VIII). Cet enfant est aussi une fille. Au niveau de l'encodage, l'enfant perçoit qu'il y a un problème.

C'est au plan de l'interprétation que l'enfant associe les indices sociaux perçus (présences de problèmes) aux données mémorisées (situations vécues antérieurement): en situation d'agressivité, elle infère à l'autre la responsabilité et en situation de moquerie, elle assume la responsabilité puisque sa coiffure n'est pas belle. Toutefois, lorsqu'elle doit se prononcer, elle mentionne que les autres font «exprès», que les événements ne sont pas accidentels. Et dans les deux situations, l'enfant nomme une émotion associée aux situations présentées. Enfin, au plan de la performance, l'enfant a recours à l'adulte pour obtenir de l'aide. Ce type de réponses est courant chez les enfants en général. En somme, cette enfant présente un processus de traitement de l'information cohérent en conformité avec la question de recherche 3.

En résumé, concernant les deux enfants les moins agressifs et de sexe féminin, nous obtenons des résultats forts différents. L'enfant sourd de parents sourds présente un traitement de l'information articulé et cohérent contrairement à l'enfant sourd de parents entendants qui présente des problèmes d'encodage et d'interprétation provoquant ainsi une performance de nature hostile. Ces résultats obtenus auprès de l'enfant sourd le moins agressif de parents entendants sont le type de résultats attendus chez les enfants les plus agressifs.

L'enfant le plus agressif de parents entendants (voir tableaux IX et X). Le premier constat que nous faisons est le fait que l'enfant le plus agressif du groupe d'enfants sourds de parents entendants est une fille. L'enfant donne des réponses différentes selon les situations hypothétiques de conflits présentées. Au plan de l'encodage, elle ne vit pas de problème en situation d'agressivité alors que dans la situation de

moquerie, il y a problème. Puis, au plan de l'interprétation, les réponses données sont en lien avec l'encodage effectué. Dans les deux situations de conflits, l'enfant vit de la peine et elle manifeste aussi de la colère dans la situation de moquerie. Quant à l'inférence effectuée, la responsabilité est attribuée à l'acteur mais non de façon intentionnelle. Les réponses offertes par cette enfant dans la situation d'agressivité nous apparaissent particulières pour une enfant étant identifiée agressive. Elle est cohérente dans le traitement de l'information; elle ne voit pas de problème du fait de se faire bousculer car l'enfant le fait de façon accidentelle par désir d'être le premier. La particularité est le fait que cette enfant vit une situation agressive de façon non-menaçante. Enfin, au plan de la performance, comme les autres enfants, celle-ci a recours à l'aide des adultes. Donc, malgré le fait qu'elle est l'enfant la plus agressive, le traitement de l'information est beaucoup moins lacunaire que l'enfant la moins agressive de parents entendants, n'allant pas dans le sens de la question de recherche

3. Elle ne présente pas de difficulté au plan de l'encodage et de l'interprétation.

Tableau IX
Réponses des enfants plus agressifs au QECM et au QECP à la situation hypothétique: "se faire bousculer"

Questions	Réponses de l'enfant de parents entendants	Réponses de l'enfant de parents sourds
Penses-tu qu'il y aura problème?	pas de problème	il y a problème
Comment te sentirais-tu?	peine, déçu	fâché
Pourquoi penses-tu qu'il a fait cela?	voulait être le premier	voulait être le premier
Par accident ou par exprès?	accident	exprès
Qu'est-ce que tu ferais si cela t'arrivais?	avertir le professeur	avertir le professeur

L'enfant le plus agressif de parents sourds (voir tableaux IX et X). Cet enfant est un garçon et les réponses données sont différentes d'une situation à l'autre. Au plan de l'encodage, il identifie qu'il y a problème en situation d'agressivité et absence de problème en situation de moquerie. Les émotions ressenties sont en fonction des situations: il est fâché dans la situation d'agressivité et content dans la situation de moquerie. Il nous apparaît étrange que cet enfant identifié comme enfant le plus agressif, d'être content dans une situation de moquerie tout en soulignant qu'il ne vit pas de problème dans cette situation. Il attribue cependant la responsabilité à l'acteur dans la situation d'agressivité alors qu'il s'attribue la responsabilité dans la situation de moquerie à cause de sa nouvelle coupe de cheveux. Ces réponses bien que surprenantes dans la situation de moquerie sont toutefois cohérentes dans le processus de traitement de l'information. Cependant, l'enfant, dans le choix forcé, attribue l'intentionnalité aux acteurs. Enfin, la performance est de même nature que celle des

autres enfants précédents car il demande l'aide des adultes sauf en situation de moquerie. En somme, cet enfant réussit bien aux étapes d'encodage et d'interprétation contrairement à la question de recherche 3.

Tableau X
Réponses des enfants plus agressifs au QECM et au QECP à la situation hypothétique: "coupe de cheveux"

Questions	Réponses de l'enfant de parents entendants	Réponses de l'enfant de parents sourds
Penses-tu qu'il y aura problème?	il y a problème	pas de problème
Comment te sentirais-tu?	fâché, peine	content
Pourquoi penses-tu qu'ils ont fait cela?	se moquent d'elle	à cause de la nouvelle coupe de cheveux
Par accident ou par exprès?	accident	exprès
Qu'est-ce que tu ferais si cela t'arrivait?	avertir le professeur	leur dire que je suis content et demander pourquoi

Pour résumer, les deux enfants les plus agressifs, contre toute attente, présentent un profil de traitement de l'information où les étapes d'encodage et d'interprétation sont sans lacune. Qu'en est-il du troisième groupe d'enfants, soit les enfants agressifs-anxieux?

L'enfant agressif-anxieux de parents entendants (voir tableaux XI et XII). Cet enfant est un garçon qui perçoit, au plan de l'encodage, un problème en situation d'agressivité et une absence de problème en situation de moquerie. La perception des indices sociaux est différente d'une situation à l'autre et il en est de même pour l'étape

suivante, l'interprétation. Il vit de la tristesse en situation d'agressivité en attribuant la responsabilité à l'acteur et il est content en situation de moquerie où il s'attribue la responsabilité. Ce type de réponse pour la situation de moquerie ressemble beaucoup aux réponses de l'enfant le plus agressif de parents sourds dans la même situation hypothétique de conflits. Le choix forcé est en relation avec l'inférence effectuée où nous retrouvons des réponses tenant compte de l'encodage et de l'interprétation des situations: intentionnalité en situation d'agressivité et non-intentionnelle en situation de moquerie car il s'attribue la responsabilité. La performance est similaire aux réponses des autres enfants. En somme, cet enfant présente dans l'ensemble un traitement de l'information n'allant pas dans le sens de la question de recherche 3, d'où l'absence de difficulté au plan de l'encodage et de l'interprétation.

Tableau XI
Réponses des enfants agressifs-anxieux au QECM et au QECP à la situation hypothétique : "se faire bousculer"

Questions	Réponses de l'enfant de parents entendants	Réponses de l'enfant de parents sourds
Penses-tu qu'il y aura problème?	il y a problème	peut-être
Comment te sentirais-tu?	triste	fâché
Pourquoi penses-tu qu'il a fait cela?	pour dépasser	fonce dedans pour rien
Par accident ou par exprès?	exprès	accident
Qu'est-ce que tu ferais si cela t'arrivais?	avertir la directrice	lui dire d'arrêter de pousser

Tableau XII

Réponses des enfants agressifs-anxieux au QECM et au QECP à la situation hypothétique : “coupe de cheveux”

Questions	Réponses de l'enfant de parents entendants	Réponses de l'enfant de parents sourds
Penses-tu qu'il y aura problème?	pas de problème	il y a problème
Comment te sentirais-tu?	content	fâché, frustré
Pourquoi penses-tu qu'ils ont fait cela?	parce que les cheveux sont laids	rit de moi
Par accident ou par exprès?	accident	exprès
Qu'est-ce que tu ferais si cela t'arrivais?	avertir le professeur	lui dire d'arrêter

L'enfant agressif-anxieux de parents sourds (voir tableaux XI et XII). Ce garçon éprouve une difficulté à encoder en situation d'agressivité car il ne peut identifier s'il y a problème contrairement à la situation de moquerie où il identifie d'emblée qu'il y a problème. Toutefois pour les étapes subséquentes, celles-ci sont cohérentes en fonction de l'interprétation effectuée. En situation d'agressivité, il est fâché tout en signifiant le fait que le geste est accidentel. Et en situation de moquerie, il est fâché puisque dans son interprétation, la moquerie est intentionnelle. Quant à la performance, cet enfant tente d'abord de régler les conflits avec les pairs ce qui nous apparaît comme un enfant présentant un répertoire de solutions un peu plus large que les cinq enfants précédents. Somme toute, cet enfant présente aux étapes d'encodage et d'interprétation un raisonnement cohérent ne permettant pas de confirmer la question de recherche 3.

Pour résumer, les deux enfants agressifs-anxieux, tout comme les deux enfants les plus agressifs ne présentent pas de difficultés au plan de l'encodage et de l'interprétation.

Nous pouvons résumer les résultats obtenus en fonction de la question de recherche 3 de la façon suivante:

- l'enfant le moins agressif de parents entendants: énoncé réfuté parce qu'elle présente des difficultés d'encodage et d'interprétation;
- l'enfant le moins agressif de parents sourds: énoncé confirmé parce qu'elle présente un traitement de l'information cohérent au plan de l'encodage et de l'interprétation;
- l'enfant le plus agressif de parents entendants: énoncé réfuté parce qu'elle ne présente pas de problème d'encodage et d'interprétation;
- l'enfant le plus agressif de parents sourds: énoncé réfuté parce qu'il ne présente pas de problème d'encodage et d'interprétation;
- l'enfant agressif-anxieux de parents entendants: énoncé réfuté parce qu'il ne présente pas de problème d'encodage et d'interprétation;
- l'enfant agressif-anxieux de parents sourds: énoncé réfuté parce qu'il ne présente pas de problème d'encodage et d'interprétation.

D'une façon plus globale, les enfants, à l'exception de l'enfant le moins agressif de parents entendants, ne présentent pas de difficultés évidentes au plan de l'encodage et de l'interprétation. Il semble, contrairement à l'hypothèse émise, que les difficultés se situent davantage aux plans de la recherche de solutions et de la performance car nous observons dans l'ensemble des enfants un répertoire limité de solutions. Presque tous

ont recours comme seule solution à l'aide des adultes même si on leur demande d'indiquer une autre solution. Nous avons l'impression que les enfants lors de l'entrevue nomment la solution maintes fois répétées par les adultes.

De ces résultats, nous ne pouvons établir que l'adaptation sociale dépend uniquement du traitement de l'information fait par l'enfant. A cet égard, Greenberg et Kusché (1993) présentent un cadre conceptuel d'adaptation sociale plus élargi que Dodge, en y ajoutant six autres facteurs mentionnés dans la revue de littérature, (page 32) notamment le style parental adopté pour l'éducation des enfants. Dans ce sens, il convient de référer au tableau XIII qui présente les réponses données sur le nombre de cours suivis par les parents et au tableau XIV qui porte sur la perception des parents et des enfants qu'ils ont de la communication familiale et de l'éducation. Ces questionnaires, inspirés des concepts théoriques de Greenberg et Kusché (1993), aideront peut-être à comprendre davantage les réponses données par les enfants aux situations hypothétiques de conflits.

Le tableau XIII concerne les compétences langagières des parents puisque certaines études (Meyers et Bartee (1992), Schlesinger et Meadow (1972), Meadow et al. (1981), Howell (1985) ont décrit les conditions contraignantes de communication familiale des enfants sourds de parents entendants. Dans le cas des enfants sourds de parents sourds qui vivent dans un milieu où la langue des signes est la langue maternelle, il n'y a aucun intérêt à connaître les capacités langagières des parents sourds. Ceci explique la raison pour laquelle nous avons recueilli des informations sur les capacités langagières des parents entendants seulement. Les résultats indiquent de

façon précise le nombre de cours de signes (1 cours = 45 heures) suivis par les parents entendants.

Dans le tableau XIII, les enfants sélectionnés pour répondre au Social Problem Solving Test sont identifiés, soit l'enfant le moins agressif, l'enfant le plus agressif et l'enfant agressif-anxieux, permettant ainsi une reconnaissance des sujets pour les études de cas. Il faut remarquer dans ce tableau que l'enfant le plus agressif a des parents qui n'ont jamais suivi de cours de signes par opposition aux autres parents qui ont une connaissance minimale des signes, à l'exception de l'enfant 9 dont la mère a suivi 5 cours de signes. Bien que cette mère ait suivi 5 cours de signes, il semble y avoir pour cet enfant d'autres facteurs en jeu qui font que cet enfant est agressif-anxieux. Quant à l'enfant 1, l'enfant le moins agressif, le nombre de cours suivis par ses parents est relativement similaire aux trois enfants 5, 7 et 11.

Tableau XIII
Nombre de cours de signes suivis par les parents entendants

Sexe	Sujets		père	mère	total
filles	enfant 1	-A	1	1	2
filles	enfant 3	+A	0	0	0
filles	enfant 5		0	1	1
filles	enfant 7		0	1	1
garçon	enfant 9	AA	-	5	5
garçon	enfant 11		0	2	2

-A : enfant le moins agressif

+A : enfant le plus agressif

AA : enfant agressif anxieux

Ces enfants sont sélectionnés à partir de l'addition des scores bruts obtenus aux 3 échelles du QECM et du QECP.

Le tableau XIV traite de la perception qu'ont les parents et l'enfant sourd de la communication et de l'éducation dans la famille dont les résultats sont constitués à partir du questionnaire à l'intention des parents et du questionnaire à l'intention des enfants. Dans ce tableau, les enfants de chaque groupe sont également identifiés pour les études de cas. Il y a donc dans chaque groupe un enfant moins agressif, un agressif pur et un agressif-anxieux. Ce tableau permet de comparer les réponses des parents avec les réponses des enfants. La cotation suivante est utilisée pour la question 1 qui traite de l'utilisation des signes à la maison: 0 = rarement, 1 = seulement entre l'enfant et les parents, 3 = en tout temps. La cotation suivante est utilisée pour les questions 2 à 6 portant sur les attitudes éducatives des parents: 0 = jamais, 1 = rarement, 2 = à l'occasion et 3 = toujours. Lors de la passation du questionnaire, les répondants ont pu confondre les réponses "rarement" et "à l'occasion" puisqu'il y a une similitude entre les deux réponses. Ceci pose un problème méthodologique dans le traitement des données. Nous avons d'abord tenté de traiter les questions où enfants et parents donnaient une réponse identique. Cette méthode nous donne peu d'informations significatives. Nous avons donc opté pour ressortir les différences entre les réponses des enfants et celles des parents en considérant le fait que le sens des réponses "rarement" et "à l'occasion" peut porter à confusion. Pour fins d'analyse, nous avons seulement retenu les casiers où l'écart entre les réponses des enfants et des parents est de 2 points et plus. Cette façon de procéder permet de composer avec le problème méthodologique et nous permet de ressortir des données plus significatives.

Tableau XIV

Réponses (0 à 3)¹ des parents (chiffre de gauche) et des enfants (chiffre de droite) aux différents items du questionnaire à l'intention des parents et du questionnaire à l'intention des enfants

Questions	Sujets sourds de parents entendants						
	1(-A0)	3(+A)	5	7	9(AA)	11	-
1) Utilisation des signes à la maison	1-2	1-1	1-1	0-0	2-0*	0-0	-
2) Avertir quand le comportement n'est pas adéquat	3-2	3-2	2-0*	3-2	3-1*	3-2	-
3) Donner des explications sur le comportement	2-2	0-2*	3-0*	3-1*	3-0*	3-2	-
4) Expliquer que le comportement affecte les autres	2-0*	0-3*	2-1	3-2	2-0*	2-2	-
5) Donner de bons exemples de comportements	2-1	3-1*	3-2	3-1*	3-2	2-2	-
6) Possible de dire ce qu'on pense à la maison	2-1	1-2	2-2	3-3	3-2	3-2	

Questions	Sujets sourds de parents sourds						
	2	4	6(-A)	8	10(AA)	12(+A)	14
1) Utilisation des signes à la maison	2-2	2-2	2-2	2-2	2-2	2-2	2-2
2) Avertir quand le comportement n'est pas adéquat	2-2	1-3*	2-1	2-2	3-2	3-1*	1-1
3) Donner des explications sur le comportement	2-2	1-1	2-1	3-2	3-2	3-1*	1-0
4) Expliquer que le comportement affecte les autres	2-2	1-2	2-2	2-3	1-1	3-1*	1-0
5) Donner de bons exemples de comportements	2-2	3-0*	2-3	2-2	1-2	3-3	3-2
6) Possible de dire ce qu'on pense à la maison	2-2	3-2	2-3	2-2	3-3	3-3	3-2

1 : chiffre de gauche : réponses des parents

2 : chiffre de droite : réponses des enfants

* : signifie deux points d'écart et plus entre les réponses des parents et des enfants

De façon générale, il y a chez les enfants sourds de parents entendants douze casiers avec écarts de perception de deux points et plus, et cinq casiers chez les enfants sourds de parents sourds. Cette différence se situe davantage dans les explications que le parent doit donner lorsque le comportement n'est pas adéquat, notamment chez les enfants sourds de parents entendants où dans quatre cas sur six, les écarts sont de deux points et plus. Il faut aussi noter chez les enfants sourds de parents entendants que l'enfant le plus agressif (enfant 3) et l'enfant agressif-anxieux (enfant 9) sont inclus dans les quatre cas avec écart de deux points et plus, contrairement à l'enfant le moins agressif (enfant 1) qui est exclu de ce groupe. Notons que pour les enfants sourds de parents sourds, il y a une absence totale d'écart entre les réponses fournies par l'enfant et les parents sur la communication à la maison (utilisation des signes à la maison et possibilité de dire ce qu'on pense à la maison).

Maintenant, en observant les données à la verticale, ce sont chez les enfants 3 et 9 (plus agressif et agressif-anxieux) de parents entendants et l'enfant 12 (plus agressif) de parents sourds, où le nombre d'écarts dans les résultats obtenus est le plus marqué. En effet, pour chacun de ces enfants, il y a au moins trois casiers avec écarts de perception de deux points et plus sur une possibilité de six casiers. Enfin, ces trois enfants comptabilisent dix casiers avec écarts sur le total de dix-sept casiers avec écarts pour l'ensemble des résultats obtenus. Il faut noter que les enfants 1 et 9 de parents entendants ont des parents qui n'ont dans le cas de l'enfant 1 pas de connaissance en langue des signes et l'enfant 9 dont la mère a suivi cinq cours de signes.

Pour poursuivre l'analyse des réponses des enfants aux situations hypothétiques de conflits, nous reprenons chaque groupe d'enfants par profil présenté, soit les deux moins agressifs, les deux plus agressifs et l'agressif-anxieux.

D'abord, concernant l'enfant sourd le moins agressif de parents entendants qui présente des difficultés au plan de l'encodage et de l'interprétation, nous observons que ses parents ont suivis deux cours de signes, niveau équivalent aux autres parents entendants à l'exception de l'enfant 9. Par contre les résultats du tableau XIV sont un peu plus indicatifs. Nous observons que les parents avertissent l'enfant quand son comportement n'est pas adéquat et qu'ils lui expliquent le pourquoi. Toutefois, les scores obtenus aux trois questions (4,5,6) sont relativement peu élevés. Les parents expliquent peu comment le comportement affecte les autres, ce qui fait référence aux émotions vécues par les autres; les parents donnent peu de bons exemples, ce qui réfère à la recherche de solutions et la performance dans le modèle de Dodge; et qu'il n'est pas toujours possible de dire ce qu'on pense à la maison, ce qui réfère aux capacités langagières des parents et de l'enfant. Il convient de rappeler que cet enfant au niveau de la performance dans les situations hypothétiques de conflits manifestait un comportement hostile. Cependant, ces résultats aux tableaux XIII et XIV ne peuvent expliquer les difficultés d'encodage et d'interprétation de l'enfant.

Quand à l'enfant le moins agressif de parents sourds, dont les résultats vont dans le sens de la question de recherche 3, nous n'observons aucun casier avec écarts de perception de deux points et plus au tableau XIV. A toutes les questions posées, les scores donnés par les parents et l'enfant sont élevés. Il semble, selon les réponses

obtenues, que les parents dans leurs attitudes éducatives expliquent à l'enfant ses comportements inappropriés, leurs impacts sur les autres et qu'ils donnent de bons exemples de comportements à adopter. Quant à la communication, il n'y a pas de barrière puisque les parents sont sourds. Il est probable dans ce cas que les attitudes parentales et la communication influencent l'adaptation sociale de cet enfant identifié le moins agressif.

Donc, les deux enfants les moins agressifs présentent un portrait fort différent l'un de l'autre au plan de la communication familiale et de l'éducation. On retrouve chez l'enfant sourd de parents sourds des scores plus élevés à chacune des questions posées que chez l'enfant sourd de parents entendants.

L'enfant le plus agressif de parents entendants a des parents qui n'ont suivi aucun cours de signes. Même si le traitement de l'information effectué dans les situations hypothétiques de conflits semble être cohérent, nous observons qu'au plan de la communication parents-enfant (tableau XIV), il y a trois questions (3,4,5) avec écarts de perception de deux points et plus. Ces questions concernent les étapes de la recherche de solutions et de la performance. Selon ces données, nous constatons un lien possible entre la qualité de la communication familiale et l'adaptation sociale. Il semble que le nombre de casiers avec écarts n'influe pas sur le traitement de l'information mais qu'il a plutôt un impact sur le comportement puisque cet enfant est le plus agressif tout en ayant un traitement de l'information cohérent. Ces écarts de perception seraient-ils attribuables aux lacunes langagières des parents amenant des difficultés de compréhension chez l'enfant et les parents dans les contextes de communication?

Comment peut-on avoir de bonnes attitudes éducatives quand on n'a pas un mode de communication organisé? Des questions à investiguer!

Tout comme l'enfant précédent, l'enfant le plus agressif de parents sourds qui a un traitement de l'information structuré, a aussi trois casiers avec écarts de perception de deux points et plus (questions 2,3,4) au tableau de la communication parents-enfant. Pour cet enfant, les écarts de perception concernent les avertissements quand le comportement n'est pas adéquat, le pourquoi et le comment cela peut affecter les autres. Toutefois, tant l'enfant et les parents mentionnent que de bons exemples de comportements sont soumis à l'enfant, ce qui pourrait expliquer que dans la situation de moquerie, l'enfant tente de régler lui-même de façon adaptée son différend avec les pairs. Il semble que l'attitude éducative des parents aide à élargir le répertoire de solutions de l'enfant.

Nous remarquons que les deux enfants agressifs ont au tableau de la communication trois questions avec des écarts de perception de deux points et plus, ce qui est beaucoup plus élevé que les enfants moins agressifs. Nous réaffirmons à nouveau la possibilité d'un lien entre la communication familiale et l'adaptation sociale puisque les deux enfants les plus agressifs ne présentent pas de difficultés d'encodage et d'interprétation et on retrouve un nombre élevé d'écarts de perception au tableau de la communication familiale.

L'enfant agressif-anxieux de parents entendants a le parent qui a suivi le plus grand nombre de cours de signes parmi le groupe de parents entendants. Nous n'avons

aucune donnée sur la capacité du père à utiliser le langage des signes. Au tableau XIV, nous observons que c'est l'enfant qui présente le plus de casiers avec écarts de perception de deux points et plus (questions 1, 2, 3, 4) parmi tous les enfants sourds. L'enfant et la mère n'ont pas la même perception des attitudes parentales manifestées en ce qui concerne l'utilisation des signes à la maison, les avertissements et les explications sur les comportements inappropriés, et sur comment le comportement affecte les autres. Ces quatre casiers avec écarts de perception auraient dû créer des difficultés d'encodage et d'interprétation, ce qui ne fut pas le cas. Leurs perceptions se rapprochent sur les bons exemples de comportements donnés et la possibilité de se parler ouvertement à la maison. Malgré cela, l'enfant présente toutefois un répertoire limité de solutions se limitant à requérir l'aide d'un adulte. Les réponses recueillies sur la communication parents-enfant ne permettent pas d'expliquer le fait que cet enfant présente un traitement de l'information cohérent.

Le dernier enfant, soit l'enfant agressif-anxieux de parents sourds, présente un portrait différent de l'enfant précédent puisqu'il n'y a aucun casier avec écarts de perception de deux points et plus au tableau XIV. Nous avons toutefois souligné précédemment que cet enfant semblait présenter un répertoire limité de solutions. A cet égard, lorsque nous regardons la colonne 5, les scores obtenus sont peu élevés, laissant présager que les parents ne donnent pas toujours des exemples de bons comportements à adopter. Ceci peut être une explication à la lacune observée au plan de la recherche de solutions et de la performance pour résoudre les conflits.

En ce qui concerne les enfants agressifs-anxieux, les différences dans les résultats obtenus ne permettent pas de ressortir d'éléments de compréhension sur le traitement de l'information fait par ces enfants. Nous observons toutefois que l'enfant agressif-anxieux de parents entendants présente au tableau de la communication un grand nombre de casiers avec écarts de perception tout comme les enfants les plus agressifs.

En résumé, nous ne pouvons ressortir de tendance, à partir du tableau XIV sur la communication parents-enfant, permettant d'expliquer le fait que les enfants ont dans l'ensemble bien "performé" au plan de l'encodage et de l'interprétation puisque les résultats sont forts différents d'un enfant à l'autre. Toutefois, nous observons que, des quatre enfants sourds, soit les deux plus agressifs et les deux agressifs-anxieux, trois parmi eux obtiennent au tableau de la communication parents-enfants, trois casiers avec écarts de perception de deux points et plus en comparaison avec les moins agressifs, où seulement l'enfant de parents entendants a un seul casier avec écarts de perception. Par conséquent, il semble que plus le nombre de casiers avec écarts de perception est élevé en ce qui a trait à la communication familiale et l'éducation, plus l'enfant semble présenter un profil de difficultés d'adaptation sociale. Il nous apparaît donc intéressant d'approfondir les dimensions de communication familiale et les attitudes parentales, ce qui pourrait faire l'objet de projets de recherche éventuels.

Question de recherche 4 : n'ayant aucune étude comme référence portant sur le rôle de la communication dans l'adaptation sociale des enfants sourds et considérant le fait que peu de parents entendants suivent des cours de signes

(constat clinique), nous soupçonnons également que les enfants sourds ayant une faible adaptation sociale sont issus de parents qui ont une faible connaissance de la langue des signes.

En se référant au tableau XIII, nous constatons que la majorité des parents ont une faible connaissance des signes à l'exception de l'enfant 9 dont la mère a suivi cinq cours de signes. D'ailleurs, nous notons que cinq mères sur six ont une connaissance des signes contrairement aux pères dont un seul a suivi un cours de signes. Toutefois, il convient de rappeler que l'enfant le plus agressif du groupe d'enfants sourds de parents entendants a des parents qui n'ont suivi aucun cours de signes.

Compte tenu que l'ensemble des parents entendants, à l'exception de la mère de l'enfant 9, ont un faible niveau de connaissance du langage des signes, nous ne pouvons tirer de conclusion sur cette question de recherche. Par ailleurs, nous observons également des difficultés d'adaptation sociale chez 2 enfants sourds de parents sourds, soit l'enfant le plus agressif et l'enfant agressif-anxieux.

Pour obtenir des données intéressantes sur le rôle de la communication dans l'adaptation sociale, il aurait été préférable de mesurer les compétences langagières de tous les parents (entendants et sourds).

CHAPITRE SEPT

DISCUSSION GÉNÉRALE

L'ensemble de la recherche comporte quatre questions de recherche. La première question de recherche consiste à comparer l'adaptation sociale des enfants sourds de parents sourds ou entendants à l'adaptation sociale des enfants entendants. A cet égard, rappelons que les résultats obtenus sont similaires aux résultats de l'étude de Farrugia et Austin (1980) sur l'adaptation sociale; nous observons que les enfants sourds de notre échantillon sont en moyenne plus agressifs et moins prosociaux que les enfants entendants. Toutefois, contrairement à l'étude de Van Eldik (1994) qui n'obtenait aucune différence importante à chacune des échelles, comme nous à l'échelle d'anxiété, la présente étude relève une différence importante à l'échelle d'agressivité entre le groupe d'enfants sourds et les enfants entendants selon les normes du QECP et du QECM. Nous avons également relevé que les enfants sourds sont plus anxieux à la maison et moins anxieux à l'école que les enfants entendants. En se référant aux tableaux V et XI, nous observons que ces résultats sont attribuables aux enfants sourds de parents entendants. Cette différence à l'échelle d'anxiété entre la maison et l'école pourrait s'expliquer par la communication où nous notons que l'ensemble des parents entendants ont un faible niveau de connaissance de la langue des signes rejoignant ainsi l'étude de Meyers et Bartee (1990) qui soulignent que 90% des enfants sourds sont privés de système de communication à la maison; les 10% restants étant les enfants sourds de parents sourds. Nos résultats tendent à soutenir cette affirmation puisque les enfants sourds de parents entendants sont en moyenne plus anxieux à la maison qu'à l'école.

La deuxième question de recherche consiste à comparer l'adaptation sociale des enfants sourds nés de parents sourds à l'adaptation sociale des enfants sourds nés de parents entendants. Nous avons obtenu comme résultats que le groupe d'enfants sourds de parents sourds est en moyenne plus agressif, moins anxieux et plus prosociaux à la maison et à l'école que le groupe d'enfants sourds de parents entendants. Le fait que le groupe d'enfants sourds de parents sourds soit plus agressif que le groupe d'enfants sourds de parents entendants, notamment à l'école, est une observation nouvelle que nous ne retrouvons pas dans la littérature. Bien qu'ayant attribué cette différence aux filles sourdes de parents entendants qui ont obtenu des scores bruts de 0 à l'école et aux enfants 10 et 12 de parents sourds qui obtiennent des résultats bruts de 15 et 12 à l'école, il semble y avoir une piste de recherche autour de l'agressivité manifestée par les enfants sourds. Cette tendance des enfants sourds de parents sourds à être plus agressifs que les enfants sourds de parents entendants se confirme davantage si nous retirons de chaque groupe les enfants agressifs et agressifs-anxieux. Nous obtenons alors comme résultats à l'échelle d'agressivité $\mu = 5,00$ à la maison et $\mu = 3,00$ à l'école pour les enfants sourds de parents sourds et $\mu = 4,25$ à la maison et $\mu = 1,50$ à l'école pour les enfants sourds de parents entendants.

Considérant l'écart entre les moyennes totales à l'échelle d'agressivité à l'effet que les enfants sourds de parents sourds sont plus agressifs à l'école que les enfants sourds de parents entendants, nous pouvons émettre l'hypothèse que les enfants sourds de parents sourds lorsqu'ils se retrouvent en milieu scolaire doivent s'adapter à un nouveau mode de communication, soit la communication totale, mode qui est très différent de leur langue maternelle, la LSQ. Par ailleurs, les enfants sourds de parents entendants

lorsqu'ils se retrouvent en milieu scolaire vivent des gains au plan de la communication parce que les intervenants scolaires ont davantage de compétence que les parents entendants à utiliser les signes. Toutefois, chaque groupe d'enfants sourds change de mode de communication selon le contexte de vie dans lequel il évolue (école versus maison).

Le fait d'avoir mesuré l'adaptation sociale à partir de trois échelles différentes (agressivité, anxiété et prosocialité) et complémentaires a permis de mettre en évidence que l'agressivité est une composante importante de l'adaptation sociale dont aucune étude précédente portant sur les enfants sourds n'a mis en valeur et qui peut avoir un lien avec les changements de mode de communication entre l'école et la maison. L'enfant sourd de parents sourds délaisse sa langue maternelle pour se retrouver à l'école dans un mode de communication appelé «communication totale» alors que l'enfant sourd de parents entendants est avantagé par ce mode en raison des problèmes de communication vécus à la maison. L'exemple des filles sourdes de parents entendants est très explicite: elles obtiennent à l'échelle d'agressivité une moyenne de $\mu = 6,75$ à la maison et $\mu = 0,00$ à l'école.

A ce stade, nous constatons une discontinuité dans l'utilisation d'un même mode de communication entre les milieux de vie de l'enfant sourd et cela joue certainement un rôle dans l'adaptation sociale de l'enfant sourd. Il serait intéressant dans une étude ultérieure de mesurer les effets de cette discontinuité du mode de communication entre les milieux de vie afin de mieux comprendre l'agressivité des enfants sourds de parents sourds. Bien que les enfants sourds de parents entendants sont moins agressifs que les

enfants sourds de parents sourds, ils sont toutefois plus anxieux et moins prosociaux à la maison et à l'école. Est-ce que ces résultats sont en lien avec les modes de communication utilisés dans les différents milieux de vie? Cette question doit être étudiée.

La troisième question de recherche consiste à amorcer une analyse du rôle de la communication dans l'adaptation sociale des enfants sourds. Pour ce faire, nous avons recueilli des données sur le nombre de cours suivis par les parents entendants, sur la perception des enfants et des parents de la communication familiale et des attitudes parentales, et nous avons utilisé le modèle de Dodge pour comprendre le traitement de l'information fait par les enfants sourds sélectionnés. Contre toute attente, nous avons observé que malgré la discontinuité soulignée au plan de la communication entre les milieux de vie, cinq enfants sourds sur six ne présentent pas de difficultés d'encodage et d'interprétation. Les difficultés semblent se manifester aux étapes de recherche de solutions et de choix de solutions. Les enfants selon nos observations sont capables de décoder les indices sociaux, c'est-à-dire d'identifier s'il y a problème, d'interpréter ces indices et de nommer les émotions associées aux situations, sans toutefois pouvoir proposer des solutions pour résoudre les problèmes. Nous observons une pauvreté du répertoire de solutions qui en fait, pour la majorité des enfants sélectionnés, se limite à rechercher l'aide d'un adulte (parents, professeurs, directeurs, etc.). Parallèlement, ceci peut être une deuxième explication au fait que les enfants sourds de notre étude sont plus agressifs que les enfants entendants selon les normes du QECP et du QECM. Nous convenons de l'existence possible d'un lien entre les résultats obtenus avec le QECP et le QECM à l'échelle d'agressivité et les lacunes observées aux étapes de

recherche et de choix de solutions du modèle de Dodge. D'autre part, ces enfants étant scolarisés dans des classes à effectif réduit d'une école spéciale ont peut-être développé une certaine dépendance à l'adulte, ce qui expliquerait la référence à un adulte pour résoudre un conflit. Ceci nous apparaît comme une seconde piste de recherche pour comprendre davantage la pauvreté du répertoire de solutions des enfants sourds.

Pour enrichir le répertoire de solutions des enfants sourds, une intervention éducative de type «programme d'entraînement aux habiletés sociales» nous apparaît indiquée. A titre d'exemple, le programme PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) conçu et expérimenté par Greenberg et Kusché (1993) est un programme qui peut développer les habiletés sociales des enfants sourds. Ce programme, appliqué par l'enseignant en classe et adapté pour les enfants sourds, comporte trois volets: l'auto-contrôle, les sentiments et relations et la résolution des conflits interpersonnels. Les résultats obtenus par les chercheurs sont fort intéressants, laissant présager que ce programme pourrait être profitable aux enfants sourds du Québec.

Nous avons également tenté d'établir un lien entre le traitement de l'information fait par l'enfant et la communication familiale incluant les attitudes éducatives des parents. Une des premières observations est le nombre élevé de casiers avec écarts de perception chez les enfants les plus agressifs et les agressifs-anxieux. Trois de ces enfants comptabilisent à eux seuls douze casiers avec écarts de perception de deux points et plus sur un total de dix-sept casiers avec écarts de perception. Nous constatons que, pour les enfants les plus agressifs et l'agressif-anxieux de parents entendants, les parents ont nettement tendance à fournir des scores plus élevés que les

enfants. Ce taux élevé du nombre de casiers avec écarts de perception et la tendance des parents à fournir des scores plus élevés que les enfants méritent que la communication familiale et des attitudes parentales soient davantage investiguées dans des études ultérieures.

Nous constatons que chez la majorité des parents entendants la connaissance de la langue des signes est limitée. Ceci nous amène à remettre en question les réponses de parents où certains expriment qu'ils expliquent souvent à leur enfant pourquoi le comportement n'est pas adéquat, comment le comportement affecte les autres et qu'ils donnent de bons exemples de comportements. A ces questions, les enfants sourds ont nettement tendance à donner des scores plus bas, d'où les écarts de perception. La présente étude souligne ces écarts de perception sur les attitudes parentales qui somme toute, auraient selon nous un impact sur le comportement des enfants et possiblement sur certaines étapes du traitement de l'information (recherche et choix de solutions). D'autre part, le nombre de casiers avec écarts de perception est moins nombreux sur la question où l'on demande aux parents s'ils avertissent l'enfant lorsque le comportement n'est pas adéquat et parallèlement, nous observons que les enfants sourds de notre échantillon ne présentent pas de difficulté au plan de l'encodage et de l'interprétation. Ceci nous amène à énoncer l'hypothèse d'un lien possible entre le traitement de l'information aux étapes de recherche et choix de solutions, les attitudes éducatives des parents, et le comportement des enfants.

Enfin, au delà de la recherche sur le traitement de l'information et les attitudes éducatives des parents, le besoin de tout enfant sourd est de pouvoir communiquer avec

aisance avec ses parents et vice-versa; il s'agit en fait de la relation parents-enfant et du développement de l'enfant dans un environnement pouvant répondre à ses besoins. A cet égard, en référence à la question de recherche 4, il convient de souligner à nouveau que la majorité des parents entendants de notre échantillon ont une faible connaissance de la langue des signes et que le groupe d'enfants sourds de parents entendants comptabilisent douze casiers avec écarts de perception sur dix-sept. Considérant ces faits, les milieux d'éducation et de réadaptation devraient déployer un plan d'action et des stratégies pouvant permettre aux parents d'acquérir la langue des signes dès les premières semaines suivant l'annonce d'un diagnostic de surdité et stimuler cet apprentissage. Ce type d'action éducative auprès des parents pour leur enseigner la langue des signes aurait sans doute un effet réel sur la relation parents-enfants, sur les attitudes parentales et sur l'adaptation sociale des enfants sourds. Les parents pourraient ainsi communiquer plus aisément leurs opinions, leurs valeurs et leurs attentes à l'enfant. Ce problème nous apparaît moins évident chez les parents sourds d'enfants sourds puisque ce groupe obtient seulement cinq casiers avec écarts de perception dont trois casiers avec écarts de perception proviennent de l'enfant le plus agressif. Toutefois, en regard des scores bruts obtenus par l'enfant le plus agressif et l'enfant agressif-anxieux de parents sourds à l'échelle d'agressivité, nous avons l'impression que les attitudes éducatives des parents sont lacunaires. Ceci demande à être approfondi dans une recherche ultérieure.

Quelques remarques sur la méthodologie. La présente étude compte seulement 13 sujets, soit 7 enfants sourds de parents sourds et 6 enfants sourds de parents entendants. Un échantillon de cette proportion ne permet guère de généraliser les

résultats obtenus sur l'adaptation sociale des enfants sourds, mais tout au plus de signifier des différences possibles entre les deux groupes.

Toutefois, le deuxième volet de l'étude, les questions de recherche 3 et 4, permet un gain de précision dans le processus d'étude et de compréhension de l'adaptation sociale des enfants sourds. Le fait de s'intéresser aux traitements de l'information faits par l'enfant sourd, à la communication familiale et à la compétence des parents à utiliser un langage gestuel, apporte des informations nouvelles et précieuses sur des facteurs pouvant influencer l'adaptation sociale des enfants sourds. Nous avons appris au cours de la démarche que nous devons faire certaines adaptations pour les personnes sourdes. La première constatation est l'utilisation de la langue des signes pour contacter les parents. Nous avons mentionné dans le chapitre méthodologie qu'aucun parent sourd n'a répondu à l'invitation écrite que nous leur avons envoyée. Suite à un réajustement de notre part où nous avons utilisé une personne sourde pour leur expliquer la recherche et la démarche sur une vidéocassette, les parents sourds ont immédiatement répondu à cette invitation.

La deuxième constatation concerne les enfants sourds sélectionnés pour répondre aux situations hypothétiques de conflits. Nous avons nettement l'impression que l'utilisation de vignettes pour illustrer les situations de conflits auraient sans doute amener les enfants à comprendre davantage et à s'exprimer plus sur les situations. Il faut aussi rappeler le problème méthodologique rencontré dans l'analyse des réponses à partir des questionnaires à l'intention des enfants et des parents. Malgré l'absence de vérification sur les qualités psychométriques de ces questionnaires, ceux-ci ont permis

de donner des informations qualitatives sur la communication familiale et l'éducation des enfants sourds, ce que nous ne retrouvons pas dans la littérature. Finalement, bien que notre échantillon soit très petit et que les résultats ne permettent pas de tirer des conclusions générales, cette étude a le mérite de mettre en évidence certaines pistes de recherche à explorer, soit l'agressivité des enfants sourds, le traitement de l'information touchant les étapes de recherche et de choix de solutions, la communication familiale et les attitudes éducatives des parents.

En somme, nous souhaitons que cette étude influence les pratiques pédagogiques permettant ainsi un arrimage entre la recherche et la pratique.

Pour résumer, en considérant tous les éléments mentionnés, nous recommandons aux chercheurs:

- d'étudier l'agressivité des enfants sourds, notamment chez les filles pour lesquelles les résultats sont forts différents entre les milieux de vie;
- de mesurer l'impact des changements de mode de communication entre les milieux de vie en relation avec l'adaptation sociale des enfants sourds, notamment au plan de l'agressivité;
- et de vérifier l'existence d'un lien entre la pauvreté du répertoire de solutions et les facteurs suivants: l'agressivité, les attitudes éducatives des parents et la dépendance à l'adulte.

Nous recommandons également aux intervenants:

- d'utiliser un programme de développement des habiletés sociales pour élargir le répertoire de solutions des enfants sourds puisque les enfants sélectionnés dans notre recherche ont présenté des lacunes à ce niveau;
- d'encourager l'apprentissage de la langue des signes par les parents entendants compte tenu du faible niveau de connaissance de la langue des signes par les parents entendants de notre échantillon;
- et d'outiller les parents sourds et entendants au plan des attitudes éducatives à privilégier auprès des enfants sourds dont les enfants présentent des comportements agressifs.

CONCLUSION

Dans le domaine de la surdité, les recherches sont très nombreuses; peu d'études cependant s'attardent à l'adaptation sociale de l'enfant sourd. Avec Vézina (1995), nous sommes la première étude au Québec à s'intéresser à l'adaptation sociale des enfants sourds du Québec. Bien que cette recherche soit de type exploratoire, elle précise et remet en question certaines données de notre recension des écrits sur l'adaptation sociale des enfants sourds. A titre d'exemple, nous constatons que les enfants sourds ont une moins bonne adaptation sociale que les enfants entendants tout en apportant certaines nuances. Il en est de même lorsque nous traitons de l'agressivité où le groupe d'enfants sourds de parents sourds obtient des moyennes plus élevées que le groupe d'enfants sourds de parents entendants.

En plus de nuancer certains résultats d'études antérieures, cette étude apporte des précisions sur l'adaptation sociale en utilisant un modèle de traitement de l'information. Nous avons identifié que les étapes de choix et de recherches de solutions semblent lacunaires chez l'enfant sourd lors de résolutions de conflits interpersonnels. Ceci est un apport notable à la recherche sur l'adaptation sociale des enfants sourds. Puis, en tentant de comprendre ces résultats, nous constatons que l'enfant sourd de parents sourds ou entendants se doit d'être en processus d'adaptation sociale constant du fait des changements de modes de communication entre les milieux de vie. Jusqu'à présent, nous n'avons relevé aucune étude qui souligne cette gymnastique linguistique que les enfants sourds du Québec vivent quotidiennement. L'enfant sourd est par conséquent pénalisé par l'affrontement d'idéologies entre le milieu scolaire et le centre de

réadaptation; les parents tentant de défendre l'intérêt de leur enfant en créant des alliances avec des enseignants ou des intervenants. Tous souhaitent le bien de l'enfant, ceci devenant l'enjeu fondamental des débats au détriment même de l'enfant.

Enfin, il est toujours surprenant de constater la pauvreté de la communication entre l'enfant sourd et ses parents entendants lorsque nous regardons le nombre de cours de signes suivis par les parents. Tout enfant comme tout parent a besoin de communiquer avec ses proches. Qu'arrive-t-il lorsque cela n'est pas possible? Certains diront que la communication gestuelle n'est pas l'unique moyen pour transmettre de l'information et qu'il existe d'autres façons de pallier à cette méconnaissance. Selon nous, une communication riche et efficiente s'avère l'outil essentiel pour assurer un développement harmonieux à l'enfant et ceci ne peut se faire sans l'implication des parents. A cet égard, nous réitérons que l'apprentissage des signes par les parents doit être une priorité pour maximiser l'épanouissement de l'enfant sourd. Ainsi, l'adaptation sociale de l'enfant sourd en sera favorisée.

En somme, cette étude génère un certain nombre de questionnements entourant l'adaptation sociale de l'enfant sourd en lien avec les processus socio-cognitifs de l'enfant, la communication familiale et les modes de communication entre les milieux de vie.

RÉFÉRENCES

- Altshuler, K.Z.** (1978). Toward a psychology of deafness? *Journal of Communication Disorders*, 11, 159-169.
- American Psychiatric Association** (1996). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-IV)*. Paris, Masson.
- Bream, L., Hymel, S. & Rubin, K.H.** (1986). *The social problem solving interview : A manual of administration and scoring*. Manuscrit non publié. University of Waterloo.
- Crick, N.R., Dodge, K.A.** (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, vol. 116, no1, 74-101.
- Desselle, D.D.** (1994). Self-esteem, family climate and communication patterns in relation to deafness. *American Annals of the Deaf*, 139 (3), 322-328.
- Farrugia, D., Austin, G.F.**, (1980). A study of social-emotional adjustment patterns of hearing-impaired students in different educational settings. *American Annals of the Deaf*, 110, 456-478.
- Fougeyrollas, P., St-Michel, G., Bergeron, H., Cloutier, R.**, (1991). Le processus de production des handicaps. *Réseau international CIDIH*, volume 4, no 1-2, 18-37.
- Fougeyrollas, P.** (1991). Le processus de production des handicaps. *Réseau international CIDIH* , volume 4, no 3, 7-18.
- Gagnon, C.** (1988). Compétence sociale et difficultés d'adaptation aux pairs. Dans Durning, P., Tremblay, R.E. *Relations entre enfants : Recherches et interventions éducatives*. Éditions Fleurus.
- Greenberg, M.T., Kusché, C.A.** (1989). Cognitive, personal, and social development of deaf children and adolescents. Dans M.C. Wang, M.C. Reynolds, et H.J. Valbert (eds.). *Handbook of special education : Research and Practice, vol. 3, Low incidence conditions* (p. 95-129), New-York : Pergamon Press.
- Greenberg, M.T., Kusché, C.A.** (1993). *Promoting social and emotional development in deaf children : the paths project*. University of Washington, Seattle.
- Gregory, S.** (1976). *The deaf child and his family*, New-York : Halsted Press.

- Groleau, R.** (1990). *L'habileté à résoudre des problèmes interpersonnels chez les garçons présentant des troubles de comportements*. Mémoire de maîtrise, école de psychoéducation. Université de Montréal.
- Harris, R.I.** (1978a). Impulse control in deaf children : Research and clinical issues. Dans L. Liben (ed.), *Deaf children : Developmental perspectives* (137-156). New-York : Academic Press.
- Harris, R.I.** (1978b). The relationship of impulse control to parent hearing status manual communication and academic achievement in deaf children. *American Annals of the Deaf*, 123, 52-67.
- Higgins, P.C. et Nash, J.E.** (1987). *Understanding deafness socially*. Springfield, IL : Charles C. Thomas Publishers.
- Howell, R.F.** (1984). Maternal reports of vocabulary development in four years old deaf children. *American Annals of the Deaf*, 129 (6), 459-465.
- Institut National de la Santé et de la recherche médicale** (1984). *Classification internationale des handicaps : déficiences, incapacités et désavantages*. Organisation Mondiale de la Santé.
- Institut Raymond-Dewar** (1995) : *Rapport annuel 1994-1995*. Montréal.
- Legendre, R.** (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation, deuxième édition*. Guérin, Montréal : Guérin.
- Jamieson, J.R.** (1994). Teaching as transaction : Vygotskian perspectives on deafness on mother-child interaction. *Exceptional Children*, 60 (5), 434-449.
- Marchark, M.** (1993). *Psychological development of deaf children*. New-York, Oxford University Press.
- Meadow, K.P.** (1968). Early manual communication in relation to the deaf child, intellectual, social and communication functioning. *American Annals of the Deaf*, 113, 29-41.
- Meadow, K.P.** (1983). An instrument for assessment of social-emotional adjustment in hearing-impaired preschoolers. *American Annals of the Deaf*, 128, 826-834.
- Meadow, K.P., Greenberg, M.T., Erting, C., Carmichael, H.** (1981). Interactions of deaf mothers and deaf preschool children : Comparaisons with three other groups of deaf and hearing dyads. *American Annals of the Deaf*, 126, 454-468.
- Meyers, J.E., Bartee, J.W.** (1992). Improvements in the signing skills of learning parents of deaf children. *American Annals of the Deaf*, 137 (3), 257-260.

- Myklebust, H.E.** (1964). *The psychology of deafness* (second edition). New-York : Grune et Stratton.
- Rodda, M. et Grove, C.** (1987). *Language, cognition and deafness*. Hillsdale N.J. : Lawrence Earlbaum.
- Rubin, K.H., Bream, L.A., Rose-Krasnor, L.** (1991). The development and treatment of childhood aggression. Dans D.J. Pepler et K.H. Rubin (eds). *Social problem solving and aggression in childhood (219-248)*. New Jersey " Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Schlesinger, H.S.** (1989). Effects of powerlessness on dialogue and development : Disability, poverty and human condition. Davis, B.W., Heller, L.M., Flohr, L.S., Zegano (eds). *Psychosocial interventions with sensorially disabled persons (1-27)*. San Diego : Grune et Stratton.
- Schlesinger, H.S. et Meadow, K.P.** (1972). *Sound and sign : Childhood deafness and mental health*. Berkeley : University of California Press.
- Stuckless, E.R. et Birch, J.W.** (1966). The influence of early manual communication on the linguistic development of deaf children. *American Annals of the Deaf*, 111, 452-460.
- Tremblay, R.E., Desmarais-Gervais, L.** (1985). *Le questionnaire d'évaluation des comportements au pré-scolaire (QECP) : manuel d'utilisation*. Équipe de recherche interdisciplinaire en sciences humaines. (Erish) no 34, Université de Montréal.
- Tremblay, R.E., Desmarais-Gervais, L., Gagnon, C., Charlebois, P.** (1987). The preschool behavior questionnaire : stability of its factor structure between cultures, sexes, ages and socioeconomic classes. *International Journal of Behavioral Development*, 10(4).
- Tremblay, R.E., Vitaro, F., Gagnon, C., Piché, C., Royer, N.** (1992). A prosocial scale for the preschool behavior questionnaire : concurrent and predictive correlates. *International Journal of Behavioral Development*, vol. 15 (2), 227-245.
- Van Eldik, T.Th.** (1994). Behavior problems with deaf dutch boys. *American Annals of the Deaf*, 139 (4), 394-399.
- Vernon, M. et Andrews, J.F.** (1990). *The psychology of deafness*. New-York : Longman.
- Vernon, M. et Koh, S.D.** (1970). Effects of early manual communication on achievement of deaf children. *American Annals of the Deaf*, 115, 527-536.
- Vézina, N.** (1995). *Entraînement aux habiletés sociales auprès d'adolescents sourds*. Université de Montréal. Mémoire de maîtrise.

Vitaro, F., Dobkin, P.L., Gagnon, C., Leblanc, M. (1994). *Les problèmes d'adaptation psychosociale chez l'enfant et l'adolescent : prévalence, déterminants et prévention*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Weisel, A. (1988). Parental hearing status, reading comprehension skills and social-emotional adjustment. *American Annals of the Deaf*, 133 (5), 356-359.

ANNEXE I

**SOMMAIRE DES ÉTUDES PORTANT SUR L'ADAPTATION SOCIALE
CHEZ L'ENFANT SOURD.**

Sommaire des études portant sur l'adaptation sociale chez l'enfant sourd

auteurs	échantillon n =	instruments	résultats
Stuckless et Birch (1966)	38 enfants sourds de parents sourds 38 enfants sourds de parents entendants	Rating Scale for Pupil Adjustment complété par le professeur	Aucune différence significative entre les deux groupes.
Meadow (1968)	59 enfants sourds de parents sourds 59 enfants sourds de parents entendants	Index of Teacher Counselor Rating	Les enfants sourds de parents sourds sont en moyenne plus responsables, plus indépendants, plus sociables, plus populaires et ont plus de maturité que les enfants sourds de parents entendants.
Vernon et Koh (1970)	32 enfants sourds de parents sourds 32 enfants sourds de parents entendants	Evaluation faite par le professeur (Standard Achievement Test)	Le groupe d'enfants sourds de parents sourds a en moyenne une meilleure adaptation phycho- sociale que le groupe d'enfants sourds de parents entendants.

auteurs	échantillon n =	instruments	résultats
Schlesinger et Meadow (1972)	<p>58 enfants sourds de parents sourds (école résidentielle)</p> <p>58 enfants sourds de parents entendants (école résidentielle)</p> <p>69 enfants sourds de parents entendants (école spéciale)</p> <p>-----</p> <p>516 enfant sourds 532 enfants entendants</p>	échelle d'évaluation complétée par le professeur	<p>Le groupe d'enfants sourds de parents sourds est en moyenne plus responsable, plus indépendant et a plus de maturité que les deux autres groupes.</p> <p>Le groupe d'enfants sourds d'écoles résidentielles obtient les résultats les plus bas aux trois échelles.</p> <p>-----</p> <p>11.6% des enfants sourds de l'échantillon ont des problèmes émotionnels sévères.</p> <p>19.6% des enfants sourds de l'échantillon ont des problèmes de comportements.</p>
Farrugia et Austin (1980)	200 enfants sourds et entendants d'écoles publiques et résidentielles	MKSEAI complété par le professeur	Le groupe d'enfants sourds d'écoles résidentielles a en moyenne une meilleure adaptation sociale et émotionnelle.

auteurs	échantillon n =	instruments	résultats
Meadow (1983)	368 enfants sourds américains d'écoles résidentielles 364 enfants sourds américains d'écoles spéciales 289 enfants sourds danois d'écoles spéciales	MKSEAI complété par le professeur	Aucune différence entre les deux groupes de nationalités différentes.
Weisel (1988)	31 enfants sourds de parents sourds 93 enfants sourds de parents entendants	MKSEAI complété par le professeur	Pas de différence significative entre les deux groupes à l'échelle "adaptation sociale".
Van Eldik (1994)	41 garçons sourds 457 enfants entendants	Child Behavior Checklist complété par les parents	Aucune différence significative à l'échelle "problèmes de comportements".

ANNEXE II

**QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION
DU COMPORTEMENT À L'ÉCOLE PRIMAIRE**

CONFIDENTIEL

QECP87-PQ

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DU COMPORTEMENT À L'ÉCOLE PRIMAIRE

ENFANT-CIBLE

No. d'identification	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>					(1-5)
Date de naissance de l'enfant	<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>	(6-11)		
	jour	mois	année			
	Sexe: Garçon ₁ Fille ₂ <input type="checkbox"/>			(12)		
Code permanent:	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>					(13-24)
Code école:	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>			Groupe-classe: <input type="text"/> <input type="text"/>		(25-30) (31-32)

RÉPONDANT

1.	Sexe: Homme ₁ Femme ₂				<input type="checkbox"/>	(33)
2.	Date à laquelle vous répondez à ce questionnaire					
	<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>	(34-39)		
	jour	mois	année			

COMMENT RÉPONDRE

- 1- Voici une liste de 39 énoncés se rapportant au comportement possible d'un enfant durant la classe. D'après votre connaissance du comportement de l'enfant au dernier trimestre, cochez s'il-vous-plaît la colonne appropriée.
- 2- Même si cela peut vous paraître difficile, il est important d'essayer de répondre à chaque question aussi objectivement que possible.
- 3- En évaluant chaque énoncé ne tenez pas compte de vos réponses aux autres questions; essayez de ne pas laisser influencer votre jugement par des impressions générales lorsque vous évaluez des aspects particuliers du comportement de l'enfant.
- 4- Si l'enfant manifeste régulièrement le comportement décrit par l'énoncé, cochez la colonne intitulée "comportement fréquent". Si l'enfant manifeste ce comportement à l'occasion, cochez la colonne "comportement occasionnel". Si l'enfant ne manifeste jamais un tel comportement, cochez la colonne "ne s'applique pas".
- 5- Si vous éprouvez des difficultés particulières à évaluer cet enfant pour quelque raison que ce soit, soyez bien à l'aise d'utiliser l'espace réservé aux commentaires à la fin du questionnaire.

ASSUREZ-VOUS BIEN DE COTER CHACUN DES ÉNONCÉS

	Ne s'applique pas 0	Comportement occasionnel 1	Comportement fréquent 2	Pour fins d'analyse (ne pas remplir)
1. Très agité, toujours en train de courir et sauter. Ne demeure jamais en place.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 40
2. Essaie d'arrêter une querelle ou une dispute entre les enfants.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 41
3. Remue continuellement, se tortille, ne sait comment se tenir sans bouger.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 42
4. Détruit ses propres choses ou celles des autres.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 43
5. Se bat avec les autres enfants.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 44
6. Invite un enfant qui se tient à l'écart à se joindre à son groupe de jeu.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 45
7. N'est pas très aimé des autres enfants.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 46
8. Essaie d'aider un enfant blessé.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 47
9. Inquiet. Plusieurs choses l'inquiètent.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 48
10. A tendance à jouer seul dans son coin. Plutôt solitaire.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 49
11. Irritable. Il s'emporte facilement.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 50
12. A l'air triste, malheureux, près des larmes ou accablé.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 51
13. A des tics nerveux ou des maniérismes.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 52
14. Se mord les ongles ou les doigts.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 53
15. Aide spontanément à ramasser des objets qu'un autre enfant a échappés.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 54
16. Désobéissant.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 55

	Ne s'applique pas 0	Comportement occasionnel 1	Comportement fréquent 2	Pour fins d'analyse (ne pas remplir)
17. A une faible capacité de concentration. Ne peut maintenir longtemps son attention sur une même chose.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 56
18. Saisit l'occasion de valoriser le travail d'un enfant moins habile.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 57
19. Tendance à avoir peur ou à craindre les choses nouvelles ou les situations nouvelles.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 58
20. Montre de la sympathie pour un enfant qui a commis une gaffe.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 59
21. Tend à être un peu trop méticuleux, s'attache trop aux détails.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 60
22. Dit des mensonges.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 61
23. Offre d'aider un enfant qui a de la difficulté dans une tâche en classe.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 62
24. A mouille (uriner) ou sali (déféquer) sa culotte à l'école.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 63
25. Aide un enfant qui se sent malade.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 64
26. Bégaie lorsqu'il parle.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 65
27. A d'autres problèmes de langage.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 66
28. Accapare l'attention en criant ou en parlant sur un ton élevé	---	---	---	<input type="checkbox"/> 67
29. Malmène, intimide les autres enfants.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 68
30. Console un enfant qui pleure ou qui est bouleversé.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 69
31. Distrait.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 70
32. Ne partage pas les jouets.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 71

ANNEXE III

**QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION
DU COMPORTEMENT À LA MAISON**

CONFIDENTIEL

QECM87-PQ

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DU COMPORTEMENT À LA MAISON

ENFANT-CIBLE

No. d'identification	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>					(1-5)
Date de naissance de votre enfant	<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>			
	jour	mois	année	(6-11)		
				<input type="text"/>	(12)	
Sexe:	Garçon ₁	Fille ₂				
Code école:	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	Groupe-classe:		<input type="text"/> <input type="text"/>		
		(13-18)		(19-20)		

RÉPONDANT

1.	Lien avec l'enfant:	<input type="text"/>	(21)
	01 Mère biologique		
	02 Père biologique		
	03 Mère adoptive		
	04 Père adoptif		
	05 Conjointe du père (femme, amie)		
	06 Conjoint de la mère (mari, ami)		
	07 Autres (précisez)		

2.	Date à laquelle vous répondez à ce questionnaire		
	<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
	jour	mois	année
		(22-27)	

COMMENT RÉPONDRE

Vous trouverez dans les pages suivantes des énoncés sur la façon dont les enfants peuvent se comporter. Certains énoncés peuvent bien décrire le comportement de votre enfant et d'autres pas. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses parce que tous les enfants agissent différemment. Vous n'avez qu'à répondre ce qui est vrai pour votre enfant.

Dans cette section du questionnaire nous aimerions que vous indiquiez pour chacun des énoncés si votre enfant ne présente pas du tout ce comportement ou s'il le présente à l'occasion ou encore s'il le présente souvent.

Prenons par exemple l'énoncé suivant: "Partage la nourriture ou les friandises qu'il a en trop".

- si votre enfant présente généralement ou plutôt souvent ce comportement, vous cochez la case correspondante dans la colonne "comportement fréquent";
- si votre enfant se comporte de cette façon mais à un degré moindre ou moins souvent, cochez la case correspondante dans la colonne "comportement occasionnel";
- si, à votre connaissance, votre enfant ne présente généralement pas ce comportement, cochez la case correspondante dans la colonne "ne s'applique pas".

GARDEZ bien ceci présent à votre esprit pendant que vous répondez aux deux parties du questionnaire:

- 1- Ne donnez que des réponses qui décrivent bien le comportement de votre enfant. Il est préférable de répondre ce que vous pensez réellement.
- 2- Ne passez pas trop de temps à réfléchir à chaque question. Donnez la première réponse qui vous vient à l'esprit. Bien sûr, les énoncés sont trop courts pour donner toute l'information que vous aimeriez avoir, mais répondez de votre mieux selon les circonstances.

Certains énoncés sont semblables parce qu'ils portent sur la même situation. Cependant, chacun d'eux porte sur un aspect différent du comportement. Donc, vos réponses peuvent différer dans chacun des cas.

- 3- Répondez à toutes les questions. Nous ne pouvons utiliser le questionnaire si vous n'avez pas répondu à toutes les questions.

QECM87-PQ

	Ne s'applique pas 0	Comportement occasionnel 1	Comportement fréquent 2	Pour fins d'analyse (ne pas remplir)
1. Très agité, toujours en train de courir et sauter. Ne demeure jamais en place.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 28
2. Essaie d'arrêter une querelle ou dispute entre ses amis ou ses frère(s) et/ou ses soeur(s).	---	---	---	<input type="checkbox"/> 29
3. Remue continuellement, se tortille, ne sait comment se tenir sans bouger.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 30
4. Détruit ses propres choses ou celles des autres.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 31
5. Se bat avec les autres enfants.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 32
6. Invite un enfant qui se tient à l'écart à se joindre à son groupe de jeu.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 33
7. N'est pas très aimé des autres enfants.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 34
8. Essaie d'aider un ami (ou son frère ou sa soeur) qui s'est blessé(e).	---	---	---	<input type="checkbox"/> 35
9. Inquiet. Plusieurs choses l'inquiètent.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 36
10. A tendance à jouer seul dans son coin. Plutôt solitaire.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 37
11. Irritable. Il s'emporte facilement.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 38
12. Suce son pouce ou son doigt.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 39
13. A l'air triste, malheureux, près des larmes.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 40
14. A des tics nerveux ou des maniérismes.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 41
15. Se mord les ongles ou les doigts.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 42

QECM87-PQ

	Ne s'applique pas 0	Comportement occasionnel 1	Comportement fréquent 2	Pour fins d'analyse (ne pas remplir)
16. Aide spontanément à ramasser des objets qu'un autre enfant a échappés.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 43
17. Désobéissant.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 44
18. A une faible capacité de concentration. Ne peut maintenir son attention longtemps sur une même chose.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 45
19. Prend les choses qui ne lui appartiennent pas.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 46
20. Saisit l'occasion de valoriser le travail d'un enfant moins habile.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 47
21. Tendance à avoir peur ou à craindre les choses nouvelles ou les situations nouvelles.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 48
22. Montre de la sympathie pour un enfant qui a commis une gaffe.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 49
23. Tend à être un peu trop méticuleux, s'attache trop aux détails.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 50
24. Dit des mensonges.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 51
25. Offre d'aider un ami (ou son frère ou sa soeur) qui a de la difficulté.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 52
26. Mouille sa culotte ou son lit.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 53
27. Aide un ami (son frère, sa soeur) qui se sent malade.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 54
28. Bégaie lorsqu'il parle.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 55
29. A d'autres problèmes de langage.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 56
30. Malmène, intimide les autres enfants.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 57
31. Console un enfant qui pleure ou qui est bouleversé.	---	---	---	<input type="checkbox"/> 58

ANNEXE IV

**SOCIAL PROBLEM
SOLVING INVENTORY
(SPSI)**

Nom de l'enfant: _____

Situation 1: se faire bousculer

Situation: Imagine que tu attends en ligne pour boire de l'eau à la fontaine. Tout à coup, un garçon arrive en courant derrière toi, te rentre dedans et tu tombes par terre.

A) Réaction attendue:

Que penses-tu qu'il va arriver? Penses-tu qu'il y aura un problème entre toi et ce garçon ou penses-tu qu'il n'y aura pas de problème?

Que penses-tu qu'il peut arriver avec la plupart des garçons dans des situations semblables? La plupart du temps penses-tu que ça pose un problème ou que ça ne pose pas de problème?

A) Résultat attendu:

_____ il y aura
 _____ peut-être
 _____ il n'y aura pas

B) Émotion: Comment te sentirais-tu si cela t'arrivait pour le vrai? Te sentirais-tu plutôt fâché, plutôt triste, plutôt inquiet (peur), pas content, gêné.

B) Émotion: _____

C1) Inférence: Pourquoi penses-tu qu'il a fait cela? Pourquoi penses-tu que le garçon t'es rentré dedans? Pourquoi t'aurait-il rentré dedans pour cette raison?

C1) Inférence: _____

C2) Choix forcé: Penses-tu qu'il t'es rentré dedans par accident ou penses-tu qu'il l'a fait exprès?

C2) Choix forcé: _____
 _____ accidentellement
 _____ par exprès

D) Solution: Qu'est-ce que tu ferais si cela t'arrivait? Quoi d'autre pourrais-tu faire? Y a-t-il autre chose que tu pourrais faire?

D) Solutions: _____

Nom de l'enfant: _____

Situation 2: la coupe de cheveux

Situation: Imagine que tu viens de te faire couper les cheveux. Tu arrives à l'école le lendemain et entres dans la classe. Tu passes devant deux garçons de ta classe, ils se regardent et se mettent à rire.

A) Réaction attendue:

Que penses-tu qu'il va arriver? Penses-tu qu'il y aura un problème entre toi et ces garçons ou penses-tu qu'il n'y aura pas de problème?

Que penses-tu qu'il peut arriver avec la plupart des garçons dans des situations semblables? La plupart du temps penses-tu que ça pose un problème ou que ça ne pose pas de problème?

B) Émotion: Comment te sentirais-tu si cela t'arrivais pour le vrai? Te sentirais-tu plutôt fâché, plutôt triste, plutôt inquiet (peur), pas content, gêné.

C1) Inférence: Pourquoi penses-tu qu'ils ont fait cela? Pourquoi penses-tu que ces garçons se sont mis à rire? Pourquoi auraient-ils ri pour cette raison?

C2) Choix forcé: Penses-tu qu'ils ne riaient pas vraiment de toi et qu'ils riaient d'autre chose ou qu'ils riaient vraiment de toi?

D) Solution: Qu'est-ce que tu ferais si cela t'arrivais? Quoi d'autre pourrais-tu faire? Y a-t-il autre chose que tu pourrais faire?

A) Résultat attendu:

_____ il y aura
 _____ peut-être
 _____ il n'y aura pas

B) Émotion:

C1) Inférence:

C2) Choix forcé:

 _____ par exprès

D) Solutions:

ANNEXE V

**QUESTIONNAIRE
À L'INTENTION DES PARENTS**

QUESTIONNAIRE À L'INTENTION DES PARENTS

1. Identification

a) Parents sourds → passez à la question 2.

b) Parents entendants - j'ai suivi les cours suivants (encerclez le niveau) :

père LSQ 1 2 3 4 5

français signé 1 2 3 4 5

aucun

mère LSQ 1 2 3 4 5

français signé 1 2 3 4 5

aucun

2. À la maison nous utilisons les signes

- rarement
- seulement lorsqu'on communique avec notre enfant
- en tout temps

3. Lorsque mon enfant n'a pas un comportement adéquat

a) je lui dis que son comportement est inadéquat

- à chaque fois à l'occasion
- rarement jamais

b) je lui dis pourquoi ce n'est pas adéquat

- à chaque fois à l'occasion
- rarement jamais

c) je lui explique comment son comportement affecte les autres

- à chaque fois à l'occasion
- rarement jamais

d) je lui donne de bons exemples de comportements qu'il pourrait avoir

- à chaque fois à l'occasion
- rarement jamais

e) je suis capable d'expliquer ce que je veux et ce que je pense à mon enfant

- à chaque fois à l'occasion
- rarement jamais

ANNEXE VI

**QUESTIONNAIRE
À L'INTENTION DES ENFANTS**

QUESTIONNAIRE À L'INTENTION DES ENFANTS

1. Nom: _____

2. A la maison, nous utilisons les signes
 - rarement
 - seulement lorsque mes parents communiquent avec moi
 - en tout temps

3. Lorsque je n'ai pas un comportement adéquat
 - a) papa ou maman me disent que mon comportement n'est pas adéquat
 - à chaque fois
 - à l'occasion
 - rarement
 - jamais

 - b) papa ou maman me disent pourquoi mon comportement n'est pas adéquat
 - à chaque fois
 - à l'occasion
 - rarement
 - jamais

 - c) papa ou maman m'expliquent comment mon comportement affecte les autres
 - à chaque fois
 - à l'occasion
 - rarement
 - jamais

 - d) papa ou maman me donnent de bons exemples de comportements à avoir
 - à chaque fois
 - à l'occasion
 - rarement
 - jamais

4. Je suis capable d'expliquer ce que je veux et ce que je pense à mes parents
 - à chaque fois
 - à l'occasion
 - rarement
 - jamais