



Perceptions d'élèves québécois présentant une déficience auditive de l'utilisation du langage parlé complété en contexte d'intégration scolaire

par
Audrey Dupont

Département de psychopédagogie et andragogie
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures et post-doctorales
en vue de l'obtention du grade de Maîtrise ès arts
Sciences de l'éducation, option psychopédagogie

Août 2009

©Audrey Dupont, 2009

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et post-doctorales

Ce mémoire intitulé :

Perceptions d'élèves québécois présentant une déficience auditive de l'utilisation du langage parlé complété en contexte d'intégration scolaire

Présenté par :

Audrey Dupont

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Nadia Desbiens
Président-rapporteur

Nathalie Trépanier
Directeur de recherche

Benoît Jutras
Membre du Jury

RESUME

Depuis l'adoption de la politique de l'adaptation scolaire en 1999, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a mis en place un plan d'action pour permettre l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. L'intégration des élèves handicapés a fait l'objet de plusieurs études ; toutefois, peu d'entre elles se sont intéressées à l'intégration d'élèves présentant une déficience auditive et utilisant le langage parlé complété. Le but de cette étude est de mettre en lumière les perceptions d'élèves présentant une déficience auditive quant à l'utilisation du langage parlé complété en contexte d'intégration scolaire.

Les concepts exploités dans ce mémoire sont relatifs à la surdité, aux élèves présentant une déficience auditive, aux modes de communication utilisés auprès de ces élèves, et plus particulièrement le langage parlé complété, de même qu'au contexte d'intégration scolaire québécois.

Cette recherche est de type exploratoire et la méthode utilisée est qualitative. Cinq étudiants présentant une déficience auditive et âgés entre 12 et 17 ans ont participé à une entrevue semi-dirigée. Les résultats de ces entretiens montrent que ces élèves ont des perceptions positives et négatives face à l'utilisation du langage parlé complété en contexte d'intégration. Quoique de façon générale cela n'entrave pas leur intégration scolaire, les perceptions négatives se rapportent davantage à l'intégration sociale qu'à l'intégration scolaire.

Mots-clés : élèves présentant une déficience auditive, surdité, intégration scolaire, langage parlé complété, perceptions.

ABSTRACT

Since the adoption of the policy on special education in 1999, the *Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport* created an action plan to allow the integration of the students with special needs. The integration of pupils with handicaps had been the subject of several studies, however, little of them were interested in integration of hearing impairment students using Cued Speech at school. The objective of this study is to throw a light onto perceptions of pupils presenting hearing impairment regarding the use of Cued Speech in a context of school integration.

The concepts exploited in this memory are related to students with hearing impairment, deafness, modes of communication used with these pupils, and more particularly the Cued Speech, just as the context of Québec school integration.

This research is of the exploratory kind, and the method used is qualitative. Five students with hearing impairment and between 12 and 17 years old took part in semi-directed interview. The results of these research sessions show that these pupils have positive and negative perceptions vis-a-vis the use of Cued Speech in an integration context. Though, in a general way, it does not seem to hinder their school integration, negative perceptions more refer to social integration than school integration.

Key words: students with hearing impairment, deafness, school integration, cued speech, perceptions.

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES	I
LISTE DES ANNEXES	III
LISTE DES TABLEAUX.....	IV
LISTE DES FIGURES	IV
ACRONYMES.....	VI
REMERCIEMENTS	VII
INTRODUCTION.....	1
LA PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 INTÉGRATION DES ÉLÈVES HANDICAPÉS AU QUÉBEC	4
1.1.1 <i>ÉLÈVES PRÉSENTANT UNE DÉFICIENCE AUDITIVE AU QUÉBEC</i>	6
1.1.2 <i>SITUATION ACTUELLE DANS LA RECHERCHE SUR L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES PRÉSENTANT UNE DÉFICIENCE AUDITIVE</i>	8
1.2 LANGUES D'ENSEIGNEMENT EN DÉFICIENCE AUDITIVE	10
1.3 QUESTION DE RECHERCHE	13
2 RECENSION SPÉCIFIQUE DES ÉCRITS.....	15
2.1 DÉFICIENCE AUDITIVE.....	15
2.1.1 <i>DÉFINITION DE LA DÉFICIENCE AUDITIVE</i>	16
2.1.2 <i>ÉLÈVES PRÉSENTANT UNE DÉFICIENCE AUDITIVE</i>	22
2.1.3 <i>MODALITÉS DE SCOLARISATION DES ÉLÈVES SOURDS DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE QUÉBÉCOIS</i>	24
2.1.4 <i>MODÈLES DE SERVICE D'ENSEIGNEMENT OFFERTS AUX ÉLÈVES PRÉSENTANT UNE DÉFICIENCE AUDITIVE AU QUÉBEC</i>	27
2.2 MODÈS DE COMMUNICATION AUPRÈS D'ÉLÈVES PRÉSENTANT UNE DÉFICIENCE AUDITIVE... 28	
2.2.1 <i>LANGUES SIGNÉES</i>	29
2.2.2 <i>PIDGIN</i>	30
2.2.3 <i>ORALISME</i>	31
2.2.4 <i>DACTYLOGIES</i>	31
2.2.5 <i>COMMUNICATION TOTALE</i>	32
2.2.6 <i>LANGUE DES SIGNES QUÉBÉCOISE</i>	32
2.2.7 <i>LANGAGE PARLÉ COMPLÈTE</i>	33
2.3 CONTEXTE D'INTÉGRATION SCOLAIRE.....	44
2.3.1 <i>CONCEPT D'INTÉGRATION SCOLAIRE ET SON ÉVOLUTION</i>	44
2.3.1.1 <i>Approches de l'intégration scolaire</i>	45
2.3.1.2 <i>Approche mainstreaming</i>	46
2.3.1.3 <i>Approches d'inclusion et d'inclusion totale</i>	47
2.3.1.4 <i>Approche d'intégration scolaire au Québec</i>	48
2.3.2 <i>INTÉGRATION SCOLAIRE DES ÉLÈVES SOURDS</i>	49

2.3.2.1	Effets de l'intégration scolaire	51
2.3.2.2	Perceptions de l'intégration scolaire chez l'élève sourd	52
2.3.3	<i>THEORIE SYSTEMIQUE</i>	53
3	CADRE DE REFERENCE	57
3.1	CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	57
3.2	CARACTERISTIQUES DU LANGAGE PARLE COMPLETE	58
3.3	INTEGRATION SCOLAIRE ET THEORIE SYSTEMIQUE	59
3.4	OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	62
3.5	PERTINENCE DE LA RECHERCHE.....	62
4	METHODOLOGIE	64
4.1	TYPE DE RECHERCHE	64
4.2	APPROCHE METHODOLOGIQUE	64
4.3	L'ECHANTILLONNAGE.....	65
4.4	METHODES DE COLLECTE DE DONNEES	66
4.4.1	<i>QUESTIONNAIRE DE RENSEIGNEMENTS GENERAUX</i>	67
4.4.2	<i>MODE D'INVESTIGATION</i>	67
4.4.2.1	Choix du type d'entretien de recherche.....	68
4.4.2.2	Validation de l'entretien	68
4.4.2.3	Déroulement de l'entretien.....	68
4.4.3	<i>PRECAUTIONS METHODOLOGIQUES</i>	69
4.4.4	<i>METHODES DE CONSIGNATION DES DONNEES</i>	70
4.5	METHODES D'ANALYSE DES DONNEES	70
4.6	INSTRUMENTS D'ANALYSE.....	71
4.7	ÉTAPES D'ANALYSE	72
5	ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	73
5.1	EFFETS DU LANGAGE PARLE COMPLETE SUR LA QUALITE DE L'INTEGRATION SCOLAIRE....	74
5.1.1	<i>EFFETS POSITIFS DU LPC SUR L'INTÉGRATION SCOLAIRE</i>	74
5.1.2	<i>EFFETS NÉGATIFS DU LPC SUR L'INTÉGRATION SCOLAIRE</i>	76
5.2	EFFETS DU LANGAGE PARLE COMPLETE SUR LA QUALITE DE L'INTEGRATION SOCIALE	76
5.2.1	<i>EFFETS POSITIFS DU LPC SUR L'INTÉGRATION SOCIALE</i>	76
5.2.2	<i>EFFETS NÉGATIFS DU LPC SUR L'INTÉGRATION SOCIALE</i>	80
5.3	PRESENCE DE L'INTERPRETE	82
5.3.1	<i>DIFFICULTÉ DE LA MATIÈRE</i>	82
5.3.2	<i>MAITRISE DU CODE DU LANGAGE PARLE COMPLETE</i>	82
5.3.3	<i>OUTIL D'INFORMATION</i>	83
5.4	UTILISATION PARALLÈLE DE LA LSQ	83
5.4.1	<i>OUTIL DE COMMUNICATION</i>	84
5.4.2	<i>PERSPECTIVES DE COMPRÉHENSION À PLUS LONG TERME</i>	84
5.4.3	<i>COMPLÉMENTARITÉ DE LA LSQ</i>	85
6	DISCUSSION DES RESULTATS	86

6.1	CONVERGENCES DES PERCEPTIONS DU LANGAGE PARLÉ COMPLÉTÉ SUR L'INTÉGRATION SCOLAIRE	86
6.2	CONVERGENCES ET DIVERGENCES DES PERCEPTIONS DU LANGAGE PARLÉ COMPLÉTÉ SUR L'INTÉGRATION SOCIALE	88
6.2.1	<i>IMPORTANCE DE L'INTERPRÉTATION</i>	90
6.2.2	<i>COMPLÉMENTARITÉ DES MODES DE COMMUNICATION</i>	92
6.3	AUTRES ELEMENTS AYANT PU INFLUENCER LA PERCEPTION DE L'INTEGRATION	94
6.3.1	<i>PARTICIPATION VOLONTAIRE</i>	94
6.3.2	<i>GENRE FEMININ DES PARTICIPANTES</i>	94
6.3.3	<i>ÂGE DES PARTICIPANTS</i>	95
6.3.4	<i>GRAVITE DE LA SURDITE</i>	95
6.3.5	<i>NOMBRE D'ANNEES D'INTEGRATION</i>	95
7	CONCLUSION	97
	RÉFÉRENCES	103

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE 1	EXEMPLE DE DEMARCHE DE RECENSION ET DE TRAITEMENT DES ECRITS	113
ANNEXE 2	ANATOMIE DE L'OREILLE.....	115
ANNEXE 3	MATRIX OF INFLUENTIAL ECOLOGICAL PSYCHOLOGY THEORISTS BY SUBSPECIALTY.....	116
ANNEXE 4	FICHE DE RENSEIGNEMENTS GENERAUX.....	117
ANNEXE 5	GRILLE D'ENTREVUE.....	119
ANNEXE 6	PROCEDURES D'ENTRETIEN	121
ANNEXE 7	LETTRE DE SOLLICITATION DE PARTICIPATION A LA RECHERCHE	123
ANNEXE 8	FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ET D'ENREGISTREMENT	125
ANNEXE 9	CERTIFICAT D'ETHIQUE.....	128

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 2.1 : DEGRE DE PERTE AUDITIVE ET EXEMPLES DE BRUITS CORRESPONDANTS	18
TABLEAU 2.2 : TYPES DE REGROUPEMENT PRIVILEGES PAR LE MINISTERE DE L'ÉDUCATION	24
TABLEAU 2.3 : REPARTITION DES ELEVES AYANT UNE DEFICIENCE AUDITIVE	25
TABLEAU 2.4 : LES QUATRE NIVEAUX DE L'INTEGRATION SCOLAIRE	48
TABLEAU 2.5 : INDICATEURS DE L'INTEGRATION SCOLAIRE D'ELEVES SOURDS	50
TABLEAU 2.6 : INDICATEURS DE L'INTEGRATION SCOLAIRE.....	52
TABLEAU 3.1 : INDICATEURS SCOLAIRES DE LA QUALITE DE L'INTEGRATION SCOLAIRE DES ELEVES SOURDS SCOLARISES EN LANGAGE PARLE COMPLETE.....	61
TABLEAU 3.2 : INDICATEURS SOCIAUX DE LA QUALITE DE L'INTEGRATION SCOLAIRE DES ELEVES SOURDS SCOLARISES EN LANGAGE PARLE COMPLETE.....	61
TABLEAU 4.1 : PROFIL DES SUJETS.....	66
TABLEAU 4.2 : ÉTAPES CONCRETES DE LA METHODE PHENOMENOLOGIQUE SCIENTIFIQUE EN SCIENCES HUMAINES	70
TABLEAU 4.3 : ÉTAPES DU TRAITEMENT DES DONNEES.....	72
TABLEAU 6.1 : TABLEAU RECAPITULATIF DE LA DISCUSSION	96

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1.1 : LE SYSTEME EN CASCADE.....	6
FIGURE 2.1 : DIAGRAMME DU CHAMP AUDITIF	19
FIGURE 2.2 : TYPOLOGIE DES SURDITES SELON L'AGE D'ACQUISITION	21
FIGURE 2.3 : LES CLES MANUELLES DU LPC	35
FIGURE 2.4 : CONSTITUTIFS DE LA COMMUNICATION FACE-A-FACE	39
FIGURE 2.5 : CONTINUUM DES APPROCHES D'INTEGRATION SCOLAIRE.....	46
FIGURE 2.6 : MESOSYSTEME D'UN ENFANT SOURD UTILISANT LE LPC DANS UN CONTEXTE D'INTEGRATION SCOLAIRE	55
FIGURE 3.1: MESOSYSTEME DE L'ELEVE SOURD UTILISANT LE LPC EN CONTEXTE D'INTEGRATION EMPLOYE POUR NOTRE ETUDE	62
FIGURE 4.1: INTERFACE DE QDA MINER	71

FIGURE 5.1 : PRESENTATION DES RESULTATS DE RECHERCHE.....	73
FIGURE 6.1 : INDICATEURS SCOLAIRES ET SOCIAUX POSITIFS DE L'INTEGRATION SCOLAIRE AVEC L'UTILISATION DU LANGAGE PARLE COMPLETE SELON LES PERCEPTIONS RECUEILLIES D'ELEVES SOURDES.	89
FIGURE 6.2 : INDICATEURS SCOLAIRES ET SOCIAUX NEGATIFS DE L'INTEGRATION SCOLAIRE AVEC L'UTILISATION DU LANGAGE PARLE COMPLETE SELON LES PERCEPTIONS RECUEILLIES D'ELEVES SOURDES.	90
FIGURE 6.3 : ÉLÉMENTS INFLUENÇANT LES PERCEPTIONS DE L'INTEGRATION SCOLAIRE ET SOCIALE DANS UN CONTEXTE SCOLAIRE INTEGRE OU L'ELEVE UTILISE LE LANGAGE PARLE COMPLETE.....	93

ACRONYMES

- ALPC : Association nationale pour la promotion et le développement de la
Langue française Parlée Complétée
- APA : *American Association of Psychology*
- COPEX : Commission provincial de l'enfance inadaptée
- LPC : Langage parlé complété
- LSQ : Langue des signes québécoise / Langue des signes du Québec
- MELS/MEQ : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport / Ministère de
l'Éducation
- OCDE : Organisation de coopération et de développement économique
- OPHQ : Office des personnes handicapées du Québec

REMERCIEMENTS

Mon cheminement dans le monde de la surdité m'a amenée à faire face à plusieurs questions sans réponses. Ce mémoire est le début de tentatives de réponses et ne constitue qu'une prémisse à mon périple. Cette recherche se veut novatrice et porteuse d'espoir pour les élèves présentant une déficience auditive et leurs parents. L'énergie mise de l'avant pour ce projet a demandé plusieurs mois de travail et de réflexion. Plusieurs personnes ont su m'appuyer dans cette aventure et je tiens à les remercier de tout cœur.

Je remercie tout d'abord les jeunes filles et leurs parents pour avoir participé et s'être intéressés à cette recherche. Sans eux, rien n'aurait été possible.

J'aimerais souligner la participation de Mme Julie Garceau et son équipe. Votre collaboration très appréciée fut essentielle à la réalisation de ce projet.

J'adresse aussi mes remerciements à Marie-Claude Noiseux, professionnelle dévouée et mère d'une enfant sourde, qui a su m'insuffler de sa passion, avant même que cette recherche ne débute.

J'aimerais également dire merci à Mme Diane Boucher-Tessier, pour être un modèle inspirant, tant professionnel que personnel.

Je remercie chaleureusement Mélanie Paré et Mylène Leroux. Leurs nombreux conseils et leur disponibilité m'ont été d'un grand secours.

Un merci tout spécial à Angie Rivera Vergara, partenaire d'études et amie fidèle et à Marijo Tardif qui vit, à distance, une expérience semblable. Merci les filles !

Je tiens à remercier Daniel Daigle, professeur au département de didactique de l'Université de Montréal qui m'a donné ma première chance en recherche et qui y est dans ce parcours professionnel.

Je ne veux surtout pas oublier Mme Nathalie Trépanier, professeure et directrice de cette recherche, avec qui j'ai développé une belle complicité. Sa confiance en moi m'a encouragée à poursuivre mes efforts et à croire dans les possibilités de mon projet.

Finalement, je désire remercier affectueusement mes parents, ma soeur et mon conjoint Nicolas, mes plus grands supporters. Votre précieux soutien et votre patience m'ont accompagnée devant les efforts qu'exige cette grande aventure.

À toutes ces personnes et à celles que j'oublie, MERCI !

INTRODUCTION

La parole est souvent présentée comme l'aboutissement inévitable d'une évolution de l'homme ; toutefois la faculté du langage serait davantage née d'un besoin de l'homme à communiquer et liée à notre mode d'organisation particulier des groupes humains (Dessalles, 2000). En ce sens, la communication et le langage sont des axes essentiels du développement d'un individu (Virole, 2006). Cependant, certaines personnes présentent des déficiences sensorielles qui affectent leurs modes d'apprentissage, engendrant ainsi des difficultés de communication. Par conséquent, les personnes sourdes et malentendantes présentant une perte partielle ou totale de l'ouïe se retrouvent parmi celles qui manifestent fréquemment des difficultés à interagir avec autrui.

La surdité est une condition de l'homme qui existe depuis la nuit des temps et le mode de communication visuo-gestuel a été le premier système à être utilisé par l'homme pour interagir avec ses pairs (Dor, 2002). À l'époque de l'Europe médiévale, les sourds étaient marginalisés sans toutefois être exclus ; les moines bénédictins astreints à la règle du silence associaient la surdité à la concentration et au travail bien fait. D'ailleurs, tout comme les sourds, les moines utilisaient un langage gestuel pour communiquer (Davril, 1982).

Aux 16^e et 17^e siècles, l'éducation des sourds en est à ses balbutiements avec des pionniers tels que Pedro Ponce et Juan de Pablo Bonet. Toutefois, leurs enseignements reposent principalement sur le recours à la parole (Presneau, 1998). Il faudra attendre l'initiative de l'abbé de l'Épée, dans la deuxième moitié du 18^e siècle, pour fonder la première école pour sourds à Paris (Presneau, 1998). Il est d'ailleurs le premier intervenant entendant à avoir pris conscience de l'importance de la communication visuo-gestuelle dans l'apprentissage des sourds (OPHQ, 2005). Malgré tout, l'acceptation des langues des signes à travers le monde n'est que très récente. La première à avoir fait l'objet d'une description détaillée est l'*American Sign Language* aux États-Unis (OPHQ, 2005). D'ailleurs, la seule université au monde dont l'enseignement est entièrement consacré aux personnes sourdes et malentendantes est la *Gallaudet University* située États-Unis (Gallaudet University, 2008) .

Ainsi, l'enseignement adapté et l'intégration des personnes présentant une déficience auditive ont graduellement fait partie des réalités du domaine de l'éducation. Au fil du temps et des différents contextes historiques, l'avancement des connaissances a permis à différents modes de communication de faire leur apparition pour pallier les difficultés de communication et d'apprentissage des personnes sourdes. D'ailleurs, grâce à cette variété, les personnes sourdes peuvent apprendre à communiquer de différentes façons. Au Québec, six modes de communications sont couramment utilisés par les personnes présentant une déficience auditive : le français signé, la communication totale, l'oralisme, le pidgin, la langue des signes québécoise (LSQ) et finalement, le langage parlé complété (LPC). Toutefois, le bilan actuel de l'organisation des services scolaires au Québec ne permet pas aux élèves sourds de bénéficier d'un enseignement optimal (OPHQ, 2005). Le faible taux de diplomation des élèves sourds au secondaire appuie d'ailleurs ces conclusions (Dubuisson et Grimard, 2006). Néanmoins, l'enseignement du langage parlé complété est encore très récent au Québec et la recherche sur le sujet est peu développée. À ce propos, l'Office des personnes handicapées du Québec (2005, p.16) mentionne dans le rapport *État de la situation de la langue des signes québécoise* qu'«aucune étude concernant les résultats scolaires et les mesures d'intégration sociale des élèves [utilisant le LPC] n'a été recensée».

Dans cette optique, le besoin de connaissances relatif à cette étude relève de l'influence du langage parlé complété sur la scolarisation d'élèves sourds et, plus spécifiquement, sur l'intégration scolaire de ces élèves. Dans cet ordre d'idées, il sera question de faire le point sur les caractéristiques du LPC, les caractéristiques des élèves présentant une surdité, et celles de l'intégration scolaire. Aussi, pour amorcer cette réflexion, nous tenterons de faire la lumière sur les modalités de scolarisation en surdité et de faire l'état de la question relativement à la déficience auditive. Nous aborderons également la situation actuelle des langues d'enseignement en déficience auditive dans la recherche et plus particulièrement celle du langage parlé complété, de même que l'intégration scolaire des enfants sourds.

Le premier chapitre présente la problématique de cette recherche, c'est-à-dire son contexte d'investigation et le problème spécifique relevé dans la littérature, de même que de la question de recherche relative à cette étude.

La recension des écrits sur les thèmes de la déficience auditive, des langues d'enseignement et de l'intégration scolaire, sera présentée et clarifiée à travers le chapitre deux.

Le cadre de référence sera présenté dans le troisième chapitre et explicitera les concepts et les théories qui sont spécifiquement en lien avec ce projet de recherche.

Le chapitre quatre, qui est la présentation de la méthodologie utilisée pour réaliser cette recherche, comporte les informations à propos du type de recherche, de l'approche méthodologique, de l'échantillonnage, des méthodes de collecte et d'analyse des données, de même que de l'instrumentation.

L'interprétation des résultats est présentée dans le chapitre cinq et nous discutons de ces résultats dans le chapitre six. Quatre métathèmes sont ressortis de l'interprétation des résultats et sont explicités.

Le chapitre sept constitue la conclusion de cette étude. À travers ce chapitre, nous retraçons les étapes de la démarche que nous avons entreprise.

LA PROBLÉMATIQUE

Afin de comprendre la démarche scientifique qui suit, l'élaboration de la problématique permet de circonscrire le cadre théorique et empirique qui balise l'objet de cette étude. Ainsi, dans l'optique de traduire cette idée de recherche en une question précise, le contexte de la recherche sera décrit relativement à l'état de la question sur l'intégration des élèves handicapés au Québec, aux élèves présentant une déficience auditive et à leur situation actuelle dans la recherche. Par la suite suivront le problème de recherche et la question spécifique à cette présente étude.

Le contexte de l'intégration scolaire des élèves présentant un handicap au Québec est caractérisé par certains éléments permettant de définir notre contexte de référence. Ainsi, nettement marquée par un courant de normalisation, l'évolution manifeste qu'a connue l'intégration scolaire au cours des dernières décennies en est un qui pose parfois certains défis. À cette évolution et ces nouveaux défis se conjuguent des conditions d'intégration souvent bien différentes selon les handicaps, et plus particulièrement lorsqu'il s'agit d'élèves présentant une déficience auditive. Dans les prochaines pages, nous aborderons donc successivement l'état de la question sur l'intégration des élèves handicapés au Québec, les élèves présentant une déficience auditive et la situation actuelle dans la recherche sur l'intégration des élèves présentant une déficience auditive dans le but d'apporter un éclairage bien précis sur le contexte de cette présente étude.

1.1 INTÉGRATION DES ÉLÈVES HANDICAPÉS AU QUÉBEC

Au Québec, le concept d'intégration scolaire a fait son apparition dans les années 60 avec la publication du rapport Parent qui faisait état de la situation de l'éducation au Québec et qui proposait de nouveaux mandats à l'école québécoise. La grande innovation de ce rapport repose sur la démocratisation de l'éducation par, entre autres, « le droit à chacun à la meilleure éducation possible » (Rocher, 2004, p. 121). À l'origine de la désinstitutionnalisation, le rapport Parent aura permis aux élèves handicapés présentant des besoins particuliers, qui étaient initialement scolarisés en

institution fermée, d'être graduellement intégrés socialement ; leur scolarisation aura migré des institutions vers les classes spéciales en école ordinaire.

Ensuite, avec la parution du rapport du Comité Provincial de l'Enfance Inadaptée (COPEX) en 1976, des recommandations relatives à la gestion des ressources du secteur de l'enfance inadaptée des écoles du Québec ont été émises (Ministère de l'Éducation du Québec, 1976). Ainsi, des propositions, s'inspirant du mouvement de normalisation adopté aux États-Unis, ont été soumises pour réorganiser les services proposés aux élèves en difficulté (Trépanier, 2003). Dans cette optique, le système en cascade (figure 1.1) adapté d'un chercheur américain et proposé dans le rapport COPEX expose tous les paliers de service et schématise en premier lieu

le niveau d'intégration de l'enfant dans le secteur régulier d'enseignement, et la tendance continue à son maintien le plus longtemps possible dans sa classe régulière, ou à son retour le plus rapide possible à la situation normale (MEQ-COPEX, 1976, p. 594).

En deuxième lieu, il présente les niveaux d'intégration en fonction de leur intensité, c'est-à-dire les mesures spéciales d'éducation précoce et d'éducation prolongée. Ainsi, ce modèle intégré qui favorise la scolarisation de tous les élèves dans le cadre le plus normal possible repose sur la mise en place d'un éventail de services éducatifs couvrant le soutien à l'enseignant en classe ordinaire jusqu'à l'enseignement individualisé en centre fermé.

Bien que l'influence du rapport COPEX reste toujours perceptible, c'est avec la mise en place de la Loi sur l'Instruction publique en 1989, proposée initialement par l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) et adoptée par le MEQ, que les élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation se voient en droit d'être non seulement scolarisés dans le cadre le plus normal possible, mais également de recevoir des services adaptés à leurs besoins (MEQ, 1999b; OPHQ, 1997). À l'heure actuelle, la ligne directrice quant à l'intervention à prodiguer à ces élèves est la Politique de l'adaptation scolaire qui précise que les services éducatifs doivent favoriser «l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés» (MEQ, 1999a, p. 8, 1999b).

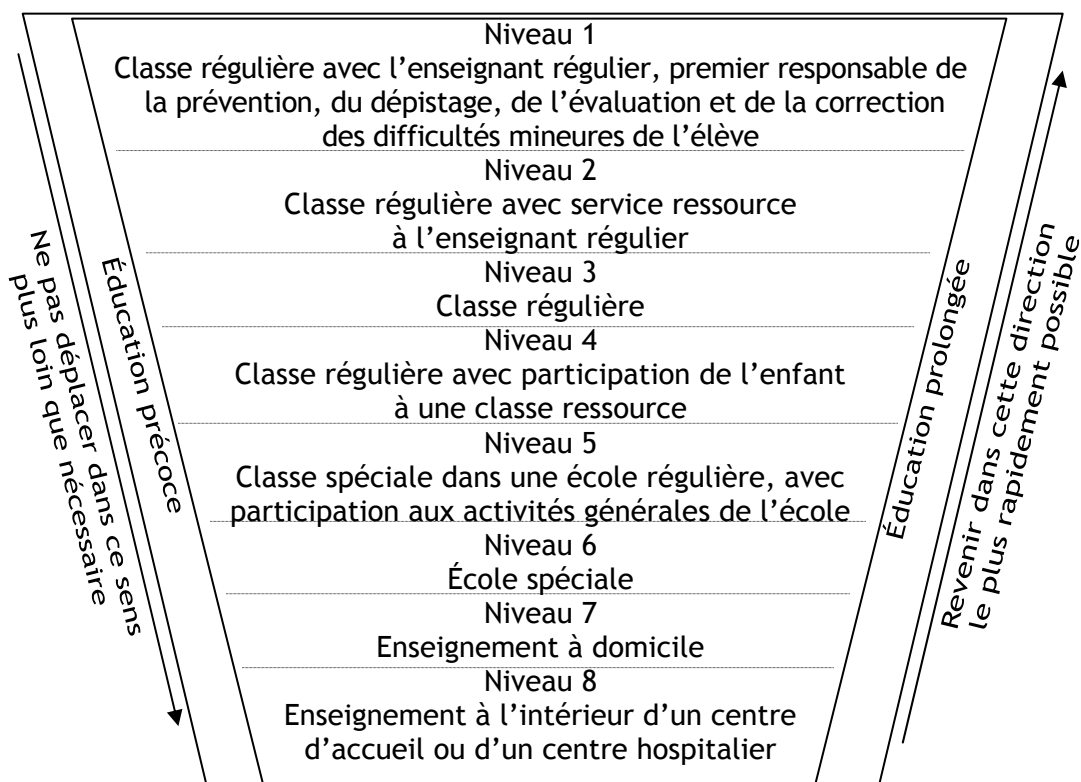


Figure 1.1 : LE SYSTEME EN CASCADE

Un modèle intégré d'organisation des mesures spéciales d'enseignement adapté de Gearheart (1974, in MEQ-COPEX, 1976, p. 595)

Alors, parce qu'ils font partie des populations d'élèves handicapés, les défis de l'intégration s'appliquent aux élèves sourds. L'intégration scolaire des élèves sourds suppose ainsi une organisation des services s'échelonnant de l'institution fermée à l'enseignement en classe ordinaire en passant par une gamme de services intermédiaires, dont l'école spéciale et la classe spécialisée.

1.1.1 ÉLÈVES PRESENTANT UNE DEFICIENCE AUDITIVE AU QUEBEC

La déficience auditive est un vaste objet d'étude et les enfants qui en sont atteints présentent des caractéristiques spécifiques à ce handicap. En Occident, il est estimé que la déficience auditive touche près de 10% de la population (Schoenborn et Heyman, 2008) et près de 2% des enfants d'âge scolaire (Ries, 1994). De cette population sourde, la presque totalité, soit approximativement 92%, naît de parents entendants ; 8% ont donc des parents également sourds (Mitchell et Karchmer, 2004).

La prévalence de ces surdités n'est pas unanime selon les auteurs, mais il est toutefois estimé que plus d'un tiers sont d'origine génétique, que près de 20% sont acquises (infections et toxiques en période pré et postnatale, anoxie, prématurité) et que plus de 40% sont de causes indéterminées ou sporadiques (Willems, 2003).

Dans cet ordre d'idées, il convient de différencier les mots «sourd» et «malentendant». Tel que le mentionne l'Office des personnes handicapées du Québec (2005, p. III), «une personne sourde présente une incapacité auditive très importante [... alors que] la personne malentendante [... présente une] incapacité [...] moins marquée». Aussi, en se fiant à la définition de l'*American Association of Psychology* (APA) (VandenBos, 2006), une personne présentant une déficience auditive a une perte partielle ou complète de l'ouïe. Cette condition peut être soit héréditaire, soit acquise à la suite d'un accident ou d'une maladie survenant à n'importe quel stade de la vie. Toutefois, bien qu'il y ait une différence entre «sourd» et «malentendant», le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ne fait pas de distinctions. Ainsi, ces termes sont utilisés indistinctement pour qualifier des personnes ayant une perte auditive de 25 décibels et plus et répondant aux critères du MELS (2007) pour obtenir des services en milieu scolaire.

Dans une autre perspective et avant d'éclaircir de nouvelles informations relatives à la déficience auditive, il convient de revisiter un vieux préjugé. Autrefois, les personnes qui présentaient une surdité profonde étaient considérées comme étant muettes. Il faut comprendre qu'il est très rare que la condition organique relative à l'ouïe affecte également l'organe de la parole (Goupil, 2007c). C'est pourquoi l'appellation «sourd-muet» est fortement à éviter.

La déficience auditive a un impact majeur sur la communication et le développement psychosocial de l'individu (Grosbois et Le Pellec, 2004). En effet, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006a, p. 20) considère que l'élève qui présente une déficience auditive manifesterait généralement des « difficultés à recevoir ou à transmettre un message efficacement », des « difficultés sur les plans personnel et relationnel » de même que des « difficultés à comprendre et à interagir (...) ».

Dans cette optique, tel que nous le mentionnons précédemment, les services scolaires disponibles en déficience auditive au Québec proposent des modalités de scolarisation spécifiques aux élèves qui présentent un handicap. Chaque élève a ainsi la possibilité d'être scolarisé dans un milieu spécialisé ou dans un milieu intégré qui utilise des moyens de communication qui lui sont accessibles. Comme les élèves sourds présentent des limites et des difficultés, notamment en lien avec leur développement cognitif et non cognitif, leur éducation et leur apprentissage requièrent des adaptations spécifiques qui se manifestent entre autres par l'utilisation d'un autre mode de communication que le français oral conventionnel pour leur scolarisation.

1.1.2 SITUATION ACTUELLE DANS LA RECHERCHE SUR L'INTEGRATION DES ELEVES PRESENTANT UNE DEFICIENCE AUDITIVE

Depuis l'avènement de l'intégration scolaire, plusieurs sujets ont été étudiés : l'intégration scolaire elle-même et la transformation des pratiques éducatives (Dionne et Rousseau, 2006), l'impact de l'intégration sur le rendement scolaire et sur le développement des habiletés sociales (Vienneau, 2004) et également l'effet de l'intégration sur différentes populations d'élèves intégrés. Les élèves présentant une déficience auditive ont notamment fait l'objet de recherches.

Lorsqu'il s'agit d'enfants, la surdité nécessite la plupart du temps des modifications et des adaptations dans l'apprentissage, mais également dans l'enseignement. En effet, la difficulté de ces enfants à entrer en communication influence leur développement social et limite leurs expériences d'interaction avec les autres (Antia et Levine, 2001; Brown *et al.*, 2000). Les programmes d'enseignement doivent donc répondre aux besoins de ces élèves et promouvoir un apprentissage et un développement de compétences sociales, tout en répondant aux exigences scolaires attendues.

Pour poursuivre, certains chercheurs tels que Powers (2001) et Lynas (1999) soutiennent que les écoles appliquant un modèle d'intégration scolaire permettent aux élèves présentant une déficience auditive de vivre plus régulièrement des

occasions où ils peuvent interagir avec leurs pairs entendants, et ainsi acquérir les compétences nécessaires à l'intégration sociale. Toutefois, plusieurs autres recherches ont mis à jour les faits que, bien qu'en général les élèves sourds intégrés présentent de meilleurs résultats scolaires que les élèves scolarisés en école spéciale (Angelides et Aravi, 2007; Powers, 2001), il n'en demeure pas moins que les élèves intégrés et communiquant en langue des signes semblent souvent marginalisés, solitaires et développent moins facilement des relations interpersonnelles (Angelides et Aravi, 2007; Mertens, 1989). À ce sujet, différents facteurs intrinsèques et extrinsèques influençant la compétence à communiquer et l'acceptation sociale des élèves sourds ont été étudiés par divers chercheurs tels qu'Angelides et Aravi (2007), Cambra (2002) et Brown *et al.* (2000). Les perceptions d'élèves sourds et d'élèves entendants côtoyant des élèves sourds ont également été examinées (Gurp, 2001; Hung et Paul, 2006; Jarvis, 2006; Jarvis, Sinka et Iantaffi, 2002). Ainsi, des variables telles que la surdité elle-même, l'âge, le sexe, la personnalité, différents éléments liés aux parents, l'environnement social, etc. ont été abordées. Toutefois, il existe très peu de données relatives aux perceptions du mode de communication utilisé en lien avec les conditions éducatives dans lequel l'élève est scolarisé.

En effet, à l'heure actuelle, les recherches dans le domaine ne permettent pas de comprendre ce qui arrive sur les plans scolaire et social lorsqu'un enfant sourd, qui n'utilise pas la même langue d'enseignement que ses pairs, est intégré. D'ailleurs, il n'est pas non plus possible de savoir si un mode de communication est plus adapté qu'un autre pour favoriser l'intégration scolaire et l'interaction entre l'élève sourd et ses pairs. Pourtant, en savoir davantage sur l'influence d'un mode de communication précis sur l'intégration scolaire d'un élève sourd permettrait de mieux aménager les services de l'élève en fonction de ses caractéristiques personnelles : cela permettrait de mieux connaître les besoins et les caractéristiques de ces élèves tel que le prévoit la Politique de l'adaptation scolaire (MELS, 2006a). Ainsi, il serait possible de faire bénéficier à l'enfant, d'une part, d'un contexte favorisant l'interaction et, d'autre part, lui permettre de développer des habiletés à communiquer nécessaires au développement psychosocial (Virole, 2006).

1.2 LANGUES D'ENSEIGNEMENT EN DEFICIENCE AUDITIVE

La problématique du développement du langage et de la communication de l'enfant sourd est bien connue (Goupil, 2007c; Marshall, 1997; Office des personnes handicapées du Québec, 2005; Polat, 2003) et c'est probablement pour cette raison qu'il existe plusieurs types de communication permettant aux élèves présentant une déficience auditive d'être scolarisés avec ou sans interprète.

Avant 1970, en Amérique du Nord, l'interprétation visuelle était perçue comme une action volontaire et charitable des personnes non sourdes qui avaient quelques notions en langage des signes (Marschark, Peterson et Winston, 2005). Au départ, les signes étaient utilisés dans les églises et les centres communautaires, puis dans les collèges et les universités. Le nombre de programmes et d'écoles pour sourds avait tellement augmenté que les institutions en étaient venues à espérer que le langage des signes soit utilisé dans les classes. Les écoles et les programmes états-uniens souhaitaient que les enseignants utilisent la communication totale¹, permettant ainsi d'inclure la langue des signes au curriculum des enfants présentant une déficience auditive aux États-Unis (Marschark, Peterson et Winston, 2005).

D'ailleurs, il importe de mentionner que la langue des signes aux États-Unis et au Canada anglais (*american sign language* - ASL), au Québec (langue des signes québécoise - LSQ) et en France (langue des signes française - LSF) diffèrent. Au même titre que les langues orales française et anglaise se distinguent par leur phonétique et par leur accent², l'ASL, la LSQ et la LSF se distinguent par leurs signes.

Au Québec, la reconnaissance de la langue des signes et son enseignement sont revendiqués depuis plusieurs années (OPHQ, 2005). Toutefois, plusieurs autres modes de communication pour les personnes sourdes sont utilisés à la fois dans la société et dans l'enseignement. Actuellement, au Québec, il existe six grands modes de communication pour les personnes présentant une déficience auditive : le français signé, la communication totale, le pidgin, l'oralisme, la langue des signes québécoise

¹ Utilisation simultanée ou alternative de la langue orale et de la langue des signes.

² En considérant le français québécois et le français européen ou l'anglais canadien et l'anglais américain

(LSQ) et finalement, le langage parlé complété (LPC) (OPHQ, 2005). Pour chacun de ces moyens de communication, des services d'interprétation visuelle sont offerts aux enfants ayant une déficience auditive et évoluant dans un milieu spécialisé, mais également à ceux vivant une intégration dans un milieu scolaire ordinaire (MELS, 2006b).

Bien que tous ces modes de communication soient utilisés à différents degrés dans l'enseignement et la scolarisation des élèves sourds au Québec, l'organisation des services éducatifs offerts à ces élèves ne leur permet pas actuellement de bénéficier d'un enseignement adapté (OPHQ, 2005). Au Québec, selon le Centre québécois de la déficience auditive (CQDA, 1997), 75% des élèves sourds scolarisés en LSQ ne parviennent pas à terminer leur cinquième secondaire. D'ailleurs, seulement 42,9% des élèves sourds obtiennent leur diplôme d'études secondaires, comparativement à 83,1% chez les élèves entendants (Dubuisson et Grimard, 2006). Cet échec s'explique en grande partie par le fait que la capacité de lecture développée chez les personnes sourdes est souvent insuffisante pour comprendre le sens de la lecture (Dubuisson et Daigle, 1998). Avec le temps, des méthodes mixtes, utilisant à la fois l'oral et le gestuel, ont fait leur apparition et le langage parlé complété est l'une d'entre elles (Dubuisson et Daigle, 1998).

INTEGRATION SCOLAIRE ET LANGAGE PARLE COMPLETE

Le langage parlé complété (LPC), considéré avant tout comme un mode de communication et non comme une langue à part entière³, permet aux élèves sourds de différencier visuellement les sons prononcés. Inventé sous le nom de *Cued Speech* en 1967 par un Américain, le LPC utilise des signes définis et distincts de ceux de la langue des signes québécoise. Par ailleurs, puisque l'anglais et le français n'utilisent

³ Malgré le fait que la langue des signes ne puisse s'écrire, elle est considérée comme une langue à part entière puisqu'elle présente des structures phonologique, morphologique, syntaxique, discursive, pragmatique et sémantique, propres aux caractéristiques d'une langue (Jouison et Garcia, 1995). Le LPC n'utilise que la structure et la syntaxe du français oral, il ne pourrait donc pas exister en tant que langue à part entière.

majoritairement pas les mêmes unités de son à l'oral, le LPC et le *Cued Speech*⁴ n'utilisent pas les mêmes codes visuels⁵.

À ce sujet, le LPC a fait l'objet de plusieurs recherches. Jusqu'à présent, des chercheurs tels qu'Alegria et Leybaert (2005) Chartlier (1992) et Leybaert (1996) ont noté que les enfants utilisant de façon précoce le LPC semblent bénéficier d'une meilleure compréhension du français oral et présentent un développement qui se rapproche étrangement de celui d'un enfant n'ayant pas de surdité. En ce sens, cette modalité d'enseignement en déficience auditive semble présenter des caractéristiques permettant à l'élève sourd de suivre un développement scolaire qui tend vers une éducation la plus normalisée possible, ce qui rejoint la position actuelle de l'intégration scolaire des élèves présentant une déficience auditive au Québec.

Toutefois, bien que la naissance de ce mode de communication et que son utilisation en Europe remontent respectivement aux années 60 et 70 (ALPC, 2006), le langage parlé complété n'a commencé à faire l'objet d'un enseignement systématique que dans les années 90 au Québec (École Saint-Jude, site Internet) et demeure encore méconnu dans l'enseignement au Québec. À l'heure actuelle, l'école Saint-Jude est la seule école à scolariser systématiquement tous ses élèves en langage parlé complété⁶. Elle compte une dizaine d'enseignants qui ont des classes composées entre trois et sept élèves. Malgré le fait qu'un nombre restreint d'élèves utilisent le LPC, ce mode de communication pourrait présenter un potentiel intéressant pour permettre la scolarisation d'élèves présentant une déficience auditive : selon les auteurs consultés, les caractéristiques du LPC semblent permettre des apprentissages qui se rapprochent davantage au mode d'apprentissage des élèves en classe ordinaire que des élèves sourds scolarisés en LSQ (Charlier, 1994; Leybaert et Charlier, 1996). Toutefois, peu de données sont actuellement disponibles concernant l'influence du langage parlé complété sur les perceptions de la qualité de l'intégration de ces élèves.

⁴ Le *Cued Speech* est la version anglophone du langage parlé complété qui est francophone. Différentes appellations sont faites selon la langue d'origine, par exemple le *Phonembestimmtes Manualsystem* est le LPC allemand (Harrington, 2007).

⁵ Les codes visuels ne représentent pas des unités de sens (par exemple un mot), mais représente un son ; alors qu'un signe est une unité de sens.

⁶ Aucune école anglophone scolarisant les élèves sourds en *Cued Speech* n'a été recensée au Québec.

1.3 QUESTION DE RECHERCHE

Jusqu'à présent, la recherche sur l'utilisation du langage parlé complété s'est principalement orientée vers l'influence de ce dernier sur les apprentissages scolaires des enfants sourds (Alegria et Lechat, 2005; Barnes, 1978; Caldwell, 1997; Charlier, 1992; Clarke et Ling, 1976; Cornett, 2000; Duffy, 1984; Grafe et Grafe; Kipila et Williams-Scott, 1988; LaSasso, Crain et Leybaert, 2003; Leybaert, 2000; Leybaert et Lechat, 2001; Mohay, 1983; Neef et Iwata, 1985; Nicholls et Ling, 1982; Périer *et al.*, 1990; Reynolds, 2007; Schilp, 1986).

Or, il ne semble exister aucune étude à l'heure actuelle qui ait tenté de faire ressortir l'influence de l'utilisation du langage parlé complété sur l'intégration scolaire et sociale des élèves présentant une déficience auditive (OPHQ, 2005). La présente étude a pour but d'explorer les perceptions d'élèves sourds relativement à la qualité de leur intégration scolaire en langage parlé complété dans un contexte de scolarisation au Québec.

Ainsi, devant l'absence d'informations relatives à l'influence du langage parlé complété sur les perceptions de l'intégration scolaire d'élèves présentant une déficience auditive, il convient de poser la question suivante : quelles sont les perceptions des élèves québécois présentant une déficience auditive quant à la qualité de leur intégration scolaire et sociale relativement à l'utilisation du langage parlé complété ?

En résumé, nous avons présenté dans ce chapitre le contexte dans lequel prendra lieu cette recherche. Avec le progrès du concept de l'intégration scolaire, l'enseignement auprès des élèves handicapés au Québec a grandement évolué. Grâce aux lois et politiques élaborées par le gouvernement, les élèves présentant un handicap sont en droit de recevoir une éducation adaptée à leurs besoins. Les élèves atteints d'une déficience auditive peuvent ainsi bénéficier des adaptations que nécessite leur handicap, soit un mode de communication approprié à leurs besoins.

Au fil des années, plusieurs chercheurs se sont penchés sur l'intégration scolaire des enfants handicapés et certains d'entre eux ont abordé plus spécifiquement celle des

enfants sourds. Ils en ont fait ressortir que l'intégration scolaire de ces enfants est bénéfique pour ce qui est des résultats scolaires, mais que le mode de communication purement gestuel demeure souvent un obstacle à l'intégration sociale de ces enfants.

Dans cet ordre d'idées, le langage parlé complété peut sembler être un moyen intéressant pour pallier les difficultés vécues dans le cadre d'interaction en milieu intégré. D'ailleurs, comme il n'a pas été possible de découvrir des données probantes portant sur l'influence du LPC sur les perceptions de l'intégration, il convient de faire le bilan des connaissances actuelles et de définir les concepts qui nous aideront à répondre à notre question. Le chapitre qui suit présente donc ces éléments à travers une recension des écrits plus spécifiques.

2 RECENSION SPÉCIFIQUE DES ÉCRITS

Le chapitre précédent a permis de poser les différentes notions nécessaires à la compréhension du contexte d'intégration scolaire des élèves présentant une surdité qui utilisent le langage parlé complété dans leur scolarisation. Dans ce chapitre, afin de préciser notre question de recherche, nous aborderons plus en détails ces notions et analyserons les incidences qu'elles ont sur l'objet de notre étude. De cette façon, il sera possible de traiter des éléments associés au contexte d'intervention, soit la déficience auditive et les modalités de scolarisation. Puis, nous cernerons le sujet des modes de communication en déficience auditive en identifiant les dimensions qui les composent. Finalement, ces concepts seront mis en perspective au regard de la théorie écologique pour mieux en saisir les liens.

Dans le but de préciser la problématique actuelle, les langues d'enseignement dont il a été question jusqu'à présent relèvent d'une intervention avec une population spécifique d'élèves, soit ceux qui présentent une déficience auditive. Dans cette section, le contexte d'intervention éducationnelle des élèves atteints d'une déficience auditive sera présenté. Afin d'aboutir à ces informations, une analyse de contenu des écrits recensés a été réalisée. Le processus à l'origine de ce chapitre est explicité en annexe 1.

2.1 DEFICIENCE AUDITIVE

Tel que le mentionne Virole (2006), la privation de l'ouïe affecte le langage. Afin de mieux comprendre les phénomènes sous-jacents à la surdité, nous présentons ce qui ressort de la littérature relativement aux définitions de la déficience auditive et de la terminologie qui lui est propre ainsi que son impact sur les caractéristiques cognitives et non cognitives de l'élève sourd. Dans la littérature, il est possible de retrouver différents termes exposant l'état des personnes présentant une déficience auditive, les différents types de surdité et leurs répercussions dans le milieu scolaire.

2.1.1 DEFINITION DE LA DEFICIENCE AUDITIVE

La déficience auditive fait l'objet de nombreuses études dans plusieurs domaines, tels que l'audiologie, l'orthophonie, la psychologie, etc. et chacun de ces champs utilisent une terminologie spécifique. Il existe différentes façons de qualifier la déficience auditive et, en ce sens, les recensions des écrits effectuées ont permis de mettre en lumière trois typologies exposant la surdité : la typologie clinique, la typologie audiométrique et la typologie en fonction de l'âge d'acquisition. Non mutuellement exclusives, ces typologies sont complémentaires à la compréhension de la nature de la déficience auditive et font consensus dans la littérature. Elles mettent également en perspective des diagnostics spécifiques qui orienteront l'intervention en précisant le type de surdité et sa gravité. Il est alors possible de mettre en place des interventions médicales, audiologiques, orthophoniques et éducatives adaptées aux besoins de l'enfant ou de l'adulte. Ces interventions peuvent se traduire par une intervention chirurgicale, un implant cochléaire ou une prothèse auditive, une rééducation orthophonique de la parole ou un enseignement individualisé.

Puisqu'il sera question de différents types de déficience auditive, nous ferons référence aux surdités qui se manifestent par diverses caractéristiques. Afin de mieux situer les différentes surdités à travers l'oreille, une coupe transversale de l'anatomie de l'oreille est présentée en annexe 2.

TYPOLOGIE CLINIQUE

Selon la typologie clinique, les surdités peuvent être catégorisées en fonction de la région de l'oreille - externe, moyenne, interne - qui est affectée par la surdité (Grosbois et Le Pellec, 2004; Virole, 2006). Selon ce type de classification, il existe trois types de surdité : les surdités de conduction, les surdités sensorielles et les surdités d'origine centrale ou rétrocochléaire.

Les surdités de conduction se définissent par des baisses de l'audition liées à une altération dans la conduction de l'onde sonore avant qu'elle n'atteigne l'oreille interne (VandenBos, 2006). Ce type de surdité affecte habituellement soit l'oreille

externe, soit l'oreille moyenne, ou bien les deux à la fois. Il s'agit donc de pathologies qui sont d'ordre mécanique et souvent accessibles à des traitements médicaux ou chirurgicaux (Grosbois et Le Pellec, 2004).

La surdité sensorielle consiste en une atteinte de l'organe sensoriel (cochlée) ou du nerf auditif. Avec ce type de surdité, la population des cellules ciliées - *hair cells*, petites fibres nerveuses responsables de la réception des ondes sonores - est généralement modifiée en nombre ou en qualité (Virole, 2006), engendrant ainsi une perte de l'intensité ou de la qualité du message transmis, soit par distorsion, soit par discrimination.

Quant au trouble du traitement de l'information auditive (TTA), nommé de façon abusive *surdité centrale* (*central deafness*) et anciennement appelé trouble d'audition central (TAC), il n'est pas une surdité à proprement dite, puisque selon l'audiogramme, le sujet entend (Stedman, 2008). Toutefois, à cause de certaines difficultés, le système d'audition central n'est pas en mesure de décoder le information auditive reçue (VandenBos, 2006).

TYPLOGIE AUDIOMÉTRIQUE

L'audiométrie est l'étude de la mesure de la capacité d'audition d'un individu grâce à un équipement électronique (audiomètre) permettant le diagnostic d'une perte de l'acuité auditive de même que la nature et l'étendue de cette perte de l'ouïe (VandenBos, 2006). Avant d'expliquer plus en détails les types de surdité, il convient de comprendre les phénomènes du son et de l'acuité auditive.

Au même titre qu'un objet possède trois dimensions - la hauteur, la largeur et la profondeur - le son possède également trois dimensions : la fréquence, la durée et l'intensité (Pappas, 1998). La fréquence d'un son correspond au nombre de vibrations sonores qu'il émet par unité de temps ; ainsi, un son sera qualifié, par exemple, de grave ou de aigu. La fréquence est mesurée en hertz (Hz) ; lorsqu'un objet produit un son de 20Hz, c'est que le son émis vibre à un taux de 20 oscillations par seconde et il s'agit également de la plus basse fréquence que l'oreille humaine puisse entendre (Tortora et Grabowski, 2007). La durée d'un son équivaut à sa longueur et est

mesurée en millisecondes (ms). Les sons les plus courts à l'oral sont le p, le t et le k, et ils ne durent pas plus de 20 ms ; ils sont approximativement aussi rapide qu'un flash d'appareil photographique (Pappas, 1998). Quant à l'intensité d'un son perçu, elle correspond à sa puissance, mesurée en pression sonore, appelée dB SPL (décibels - *Sound Pressure Level*). Il faut que cette pression soit assez grande, pour que l'oreille humaine puisse détecter un son. Les dB SPL peuvent être convertis en dB HL (*Hearing Level*). Il s'agit d'une mesure se référant au zéro audiométrique, utilisée surtout pour l'évaluation de l'audition et sert à quantifier une perte auditive (Legent *et al.*, 2002). Ces éléments ne sont pas au cœur de la compréhension de ce mémoire, mais il convient d'en faire la différence pour mieux accéder aux informations des tableaux qui suivent.

Pour poursuivre l'explication, afin d'être considérée comme ayant une perte significative de l'audition, une personne d'âge scolaire doit présenter une perte auditive minimale de 25 décibels HL (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006a). Le tableau 2.1 permettra une meilleure visualisation des différentes mesures de surdité.

Tableau 2.1 : DEGRE DE PERTE AUDITIVE ET EXEMPLES DE BRUITS CORRESPONDANTS

Perte auditive	Intensité requise pour la perception (dBHL) selon le MELS	Exemples de bruits à une distance de 60cm
Légère	25-40 dB	Conversation calme
modérée	41-55 dB	Machine à laver
modérément-sévère	56-70 dB	Aspirateur
sévère	71-90 dB	Tondeuse à gazon
profonde	91 dB et plus	Tir de fusil

Adapté de l'Institut national de santé publique, 2007

Malgré tout, il faut comprendre que cette échelle est principalement utilisée pour les adultes. D'ailleurs, ce que le MELS utilise comme échelle correspond à la nomenclature de Goodman (1965), développée essentiellement pour les adultes. Pour les enfants, Nothorn and Downs (2002) proposent une autre échelle que le Ministère de la santé et des services sociaux utilise. Au Québec, l'Institut national de santé publique (2007) considère que la surdité chez les enfants commence dès 16dB.

À titre de comparatif, voici un diagramme qui illustre le spectre normal du champ auditif (figure 2.1). Par exemple, une personne présentant une surdité modérée-sévère de 60 décibels *Hearing Level* n'est pas en mesure d'entendre les bruits qui sont émis sous ce seuil (zone hachurée). À partir de ces données, les audiologistes et audioprothésistes peuvent déterminer le type d'appareillage auditif qui est nécessaire et le plus adéquat pour la personne (Institut national de santé publique, 2007). Pour faire référence au diagramme, bien qu'il existe des sons qui atteignent plus de 180 dB SPL, le seuil de la douleur se situe autour de 120 dB SPL ; c'est pourquoi il n'est pas possible pour l'oreille humaine d'entendre au-delà de cette intensité sonore.

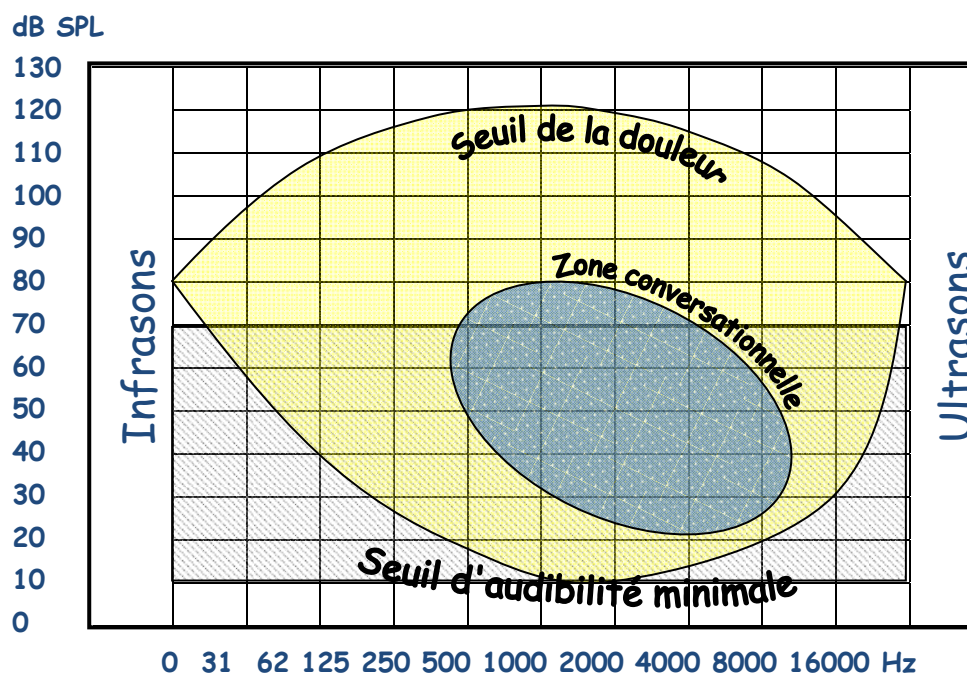


Figure 2.1 : DIAGRAMME DU CHAMP AUDITIF
Inspiré de Grosbois et LePellec (2004, p.37)

TPOLOGIE EN FONCTION DE L'ÂGE D'ACQUISITION

Comme il a déjà été mentionné plus tôt, la surdité peut être une déficience congénitale ou héréditaire, c'est-à-dire de naissance ou développée par l'individu au cours de sa vie. Dans cette typologie, seule la date d'acquisition de la surdité est qualifiée et la surdité peut donc prendre différentes formes audiométriques ou

cliniques - il en est d'ailleurs de même pour les autres types de surdité de cette typologie. Les évaluations clinique et audiométrique permettront donc d'établir un diagnostic plus juste sur les modalités d'intervention.

Dans la littérature, il est possible de distinguer six grands types de surdité en fonction de l'âge d'acquisition : les déficiences auditives congénitales et précoces, prélinguistiques, linguistiques, postlinguistiques, la presbycousie et la surdité professionnelle ou environnementale. Toutefois, étant donné la nature de cette recherche, nous ne décrivons pas les deux derniers types de surdité.

Lorsqu'il est question de déficiences auditives congénitales et précoces, il s'agit la plupart du temps de déficiences génétiques, mais elles peuvent également être causées par des pathologies développées au stade embryonnaire ou fœtal, ou encore lors de la phase périnatale. Toutefois, il faut savoir que les surdités d'origine génétiques sont les plus fréquentes et varient entre 25% et 55% de la population sourde (Roland et Marple, 1997).

Les surdités prélinguistiques surviennent dans les premières années de vie alors que l'enfant n'a pas encore appris à parler. L'acquisition de la parole se trouve donc compromise par la perte auditive, ce qui restreint alors les expériences sensorielles auditives de l'enfant (Virole, 2006). Les surdités congénitales et précoces font partie de cette catégorie.

Les surdités qui apparaissent en même temps que l'apparition du langage sont nommées surdités linguistiques ou péri-linguistiques. La phase d'acquisition du langage chez l'enfant se situe généralement entre 2 et 4 ans (Dumont, 2008). Comme les acquisitions sont fragiles dans cette phase d'acquisition du langage, il est particulièrement important de diagnostiquer rapidement la déficience puisqu'il s'agit d'une période critique pour l'organisation neurologique du langage (Dumont, 2008).

Quant aux surdités post-linguistiques, l'adulte ou l'enfant « a déjà acquis naturellement les structures de base du langage » (Dumont, 2008, p. 15) et l'intervention éducative ou orthophonique visera davantage à maintenir et à conserver l'intelligibilité de la parole et l'appropriation de la structure des phrases à

l'oral (Sharma, 2006). Aussi, en ayant réalisé des expériences audio-sensorielles, les enfants ayant une surdité post-linguistique développent différentes conceptions du langage parlé que les enfants n'ayant jamais fait l'expérience de l'oral (Baker et Woll, 2008). D'ailleurs, les personnes n'ayant perdu la capacité d'entendre qu'après l'acquisition du langage ont tendance à apprendre plus facilement la lecture et l'écriture que ceux ayant une surdité pré-linguistique (Marschark et Spencer, 2005).

La figure 2.2 tirée de Dumont (2008, p.15) illustre bien les surdités selon l'âge d'acquisition et reprend chacune des catégories vues ci-haut.

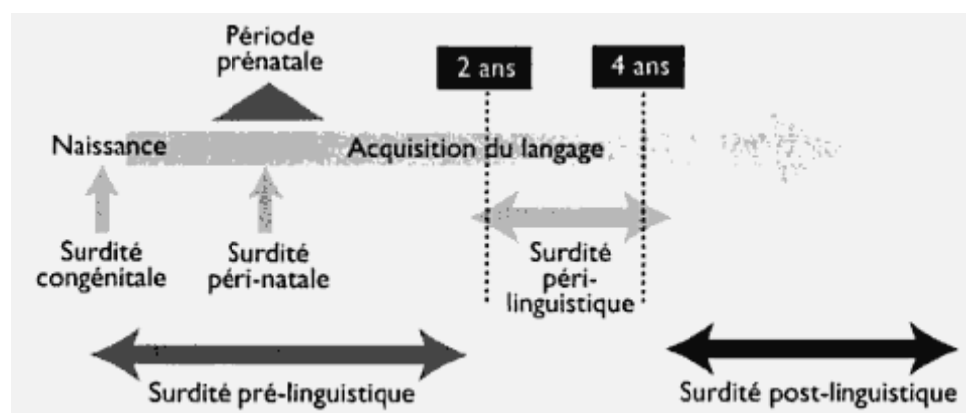


Figure 2.2 : Typologie des surdités selon l'âge d'acquisition

Bien que les différents types de surdité - qu'ils fassent partie des typologies clinique, audiométrique ou en fonction de l'âge d'acquisition - se répartissent inégalement dans la population, la déficience auditive représente une prévalence de 0,7% des enfants d'âge scolaire au Québec (Camirand, 1998), soit près de 9800 enfants selon l'Office des personnes handicapées du Québec (2004). Les élèves sourds présentent des caractéristiques particulières qui influencent leur mode d'apprentissage. Depuis quelques années, plusieurs didacticiens s'intéressent aux modes et moyens d'apprentissage des enfants sourds (notons par exemple, Alegria et Lechat, 2005; Berthiaume, 2008; Cornett, 1978; Courtin, 2001; Dubuisson et Daigle, 1998; LaSasso, Crain et Leybaert, 2003; Lepot-Froment, 1996; Leybaert, 2000; Marschark, Lang et Albertini, 2002). Grâce aux études de ces chercheurs, les stratégies d'apprentissage des élèves sourds sont maintenant mieux comprises qu'elles ne l'étaient. C'est ce que nous aborderons dans la prochaine section.

2.1.2 ÉLÈVES PRESENTANT UNE DEFICIENCE AUDITIVE

Le développement du langage repose sur deux opérations distinctes : la réception et l'expression d'un message. «L'audition ouvre la porte à tout un monde de stimulations : l'écoute des mots, l'audition de phrases structurées en fonction des règles de grammaire, les intonations diverses de la voix, etc.» (Goupil, 2007a, p. 284). Dans une situation habituelle, l'enfant apprend d'abord à écouter, puis à parler, à lire et à écrire. La langue orale est complexe et pour un élève sourd, certaines informations restent méconnues en fonction du type de surdité dont l'enfant est atteint.

Au Québec, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006a, p. 20) définit qu'un

élève handicapé par une déficience auditive est celui pour qui une évaluation [audiométrique] a été réalisée par un audiologiste dont l'évaluation de l'ouïe, à l'aide d'examen standardisés révèle un seuil moyen d'acuité supérieur à 25 décibels perçus par la meilleure oreille pour des sons purs de 500, 1000 et 2000 hertz.

Pour faire référence à la partie qui précède, le MELS utilise des critères qui lui sont propres pour attribuer le code de difficulté 44 qui correspond à la déficience auditive en milieu scolaire (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006a). Ainsi, malgré le fait qu'un enfant présente une déficience auditive selon le MSSS (Institut national de santé publique, 2007)⁷, il est possible que cet enfant ne soit pas reconnu par le MELS et ainsi, n'obtienne pas de code de difficulté. Dans ces circonstances, l'élève se retrouve parmi la catégorie des élèves à risque (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2007) et les services dont il pourra bénéficier varieront en fonction de la commission scolaire ou même de l'école qu'il fréquentera.

Pour ce qui est des caractéristiques cognitives, le MELS considère qu'en dépit de l'aide de la technologie utilisée, l'élève ayant une déficience auditive présente des caractéristiques telles que «des limites sur le plan de l'apprentissage et de l'utilisation

⁷ Chez les enfants, il existe également une surdité très légère (16dB à 24dB). Toutefois ce ne sont pas tous les audiologistes qui l'utilisent et le MELS ne la considère pas pour attribuer des services.

de la communication verbale et écrite [de même que] des difficultés dans les domaines du développement cognitif et du développement du langage oral» (MELS, 2006a, p. 20). D'ailleurs puisque l'enfant sourd profond ne peut entendre la voix de ses proches, il ne peut pas développer naturellement ces capacités orales de communication (Courtin, 2001).

Malgré tout, comme le fait remarquer Lepot-Froment dans un rapport de recherche de l'OPHQ sur l'état de la langue des signes (2005), même si

l'apprentissage de la langue orale et écrite proposé par l'environnement représente effectivement une entreprise difficile pour les enfants à déficience auditive profonde et précoce [...] aucun constat univoque ou définitif n'apparaît quant au développement des diverses habiletés linguistiques (Lepot-Froment, 1996, p.162 *in* OPHQ, 2005).

En ce sens, l'apprentissage de la langue représente un défi de taille, mais surmontable pour l'élève sourd. Somme toute, bien que l'enfant ayant une surdité présente des limites quant à son développement cognitif, pour faire référence à la terminologie utilisée par le MELS, ce type de difficulté ne représente qu'une partie des particularités qui se révèlent chez cette population.

L'élève sourd présente également des difficultés liées au développement de ses caractéristiques non cognitives. À l'extrême et «dans une certaine mesure, s'il n'existe pas de compensation efficace, soit audio prothétique, soit par [... une communication adéquate], l'enfant ne pourra adopter qu'une attitude de retrait» (Grosbois et Le Pellec, 2004, p. 72). Cela peut entraver son développement psychosocial (Polat, 2003) puisqu'il n'est pas en mesure de pratiquer des activités essentielles pour l'intégration sociale. Toutefois, rares sont les cas extrêmes. L'adaptation sociale et émotive reste cependant un enjeu important pour l'épanouissement personnel de l'enfant sourd. En ce sens, un environnement adapté et à l'écoute de ses besoins de même que des attitudes positives de ses pairs restent des facteurs facilitateurs permettant le développement de comportements sociaux adéquats. À ce sujet, au Québec, les élèves sourds peuvent obtenir des services adaptés à travers des milieux spécialisés ou au régulier avec un soutien à l'élève et à l'enseignant.

2.1.3 MODALITES DE SCOLARISATION DES ELEVES SOURDS DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE QUEBECOIS

Depuis la parution du rapport COPEX dans les années 70, le ministère de l'Éducation propose un système en cascade (figure 1.1) pour construire ses politiques relatives à l'organisation des mesures spéciales en enseignement. Au même titre que tous les autres élèves handicapés, la Loi sur l'instruction publique demande aux commissions scolaires d'offrir aux enfants sourds des modalités de scolarisation adaptées à leurs besoins. Le tableau 2.2 qui suit expose les types de regroupement privilégiés par le système scolaire québécois pour des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation. Les services répertoriés vont de la classe ordinaire avec soutien jusqu'à la formation à domicile en passant par toute une gamme de situations intermédiaires.

Tableau 2.2 : Types DE REGROUPEMENT PRIVILEGIES PAR LE MINISTERE DE L'ÉDUCATION

1	Classe ordinaire avec soutien à l'enseignant et à l'élève	L'élève peut recevoir des services d'un spécialiste à l'intérieur de la classe ordinaire. Il peut également recevoir des services à l'extérieur de la classe ordinaire pour un maximum de trois heures/semaine.
2	Classe ordinaire et participation à une classe ressource ou avec soutien à l'élève	L'élève reçoit des enseignements plus de trois heures/semaine dans un groupe restreint appelé classe ressource.
3	Classe spéciale homogène	Cette classe se compose uniquement d'élèves présentant un type commun de difficultés parmi les sept catégories suivantes : difficultés d'apprentissage, difficultés d'ordre comportemental, déficiences intellectuelles, déficiences physiques, déficiences sensorielles, troubles sévères du développement (autisme, troubles du langage, troubles psychopathologiques), déficiences ou difficultés multiples.
4	Classe spéciale hétérogène	L'élève est scolarisé dans une classe qui regroupe des élèves de plusieurs catégories de difficultés.
5	École spéciale	Dans cette école, plus de 50 % des élèves présentent des difficultés.
6	Centre d'accueil	L'élève est scolarisé dans un centre d'accueil.

7	Centre hospitalier	L'élève est scolarisé dans un centre hospitalier pour une raison autre qu'une incapacité temporaire de se rendre à l'école.
8	Domicile	L'élève est scolarisé à domicile pour une raison autre qu'une incapacité temporaire de se rendre à l'école.

Tiré de Trépanier (2003, p. 20).

Aussi, à l'heure actuelle au Québec, plus de 50% des élèves atteints de surdité fréquentent une classe ordinaire. Le tableau 2.3 expose la distribution des élèves sourds en fonction de leur milieu de scolarisation (pour l'année 2003-2004). Ainsi, il est possible de retrouver les élèves sourds principalement dans les modalités de scolarisation allant de la classe ordinaire avec soutien à l'élève et à l'enseignant jusqu'à l'enseignement en école spéciale. Selon les statistiques du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, pour l'année 2006-2007, près de 130 enfants fréquentaient le préscolaire, 860, le primaire et 800, le secondaire. Il n'y a donc pas de différence majeure entre le nombre d'élèves fréquentant le primaire et le secondaire.

Tableau 2.3 : REPARTITION DES ELEVES AYANT UNE DEFICIENCE AUDITIVE

MODALITÉS DE SCOLARISATION	NOMBRE D'ÉLÈVES
Classe ordinaire avec soutien à l'enseignant et à l'élève	966
Classe ordinaire avec participation à une classe-ressource	84
Classe spéciale où se trouvent des élèves ayant une difficulté	224
Classe spéciale où se trouvent des élèves ayant plusieurs difficultés	311
École spéciale	278
Scolarisation en centre d'accueil	23
Scolarisation en centre hospitalier	0
Scolarisation à domicile	0

Tiré de Goupil (2007b, p. 283)

Précédemment, nous avons mentionné que selon les statistiques gouvernementales (Camirand, 1998), près de 9 800 enfants étaient atteints d'une incapacité⁸ auditive.

⁸ Terme utilisé par l'auteur de l'étude statistique.

Toutefois, il faut être prudent avec l'interprétation de ce nombre important d'enfants. Avec le bilan présenté par Goupil (2007) qui a elle-même tiré ces informations du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, nous comptons moins de 2000 enfants sourds. Il y a lieu de s'interroger sur l'écart entre ces données.

D'abord, un certain nombre (de ces 9800 enfants) est attribuable aux enfants sourds ou malentendants qui ne sont pas en âge d'être scolarisés (0-3 ans). Puis, il est possible de supposer que ce ne sont pas tous les enfants sourds qui ont un code de difficulté de leur déficience auditive étant donné que le MELS ne considère pas les surdités de 16 à 24 dB chez les enfants. D'ailleurs dans l'enquête réalisée en 1998 par l'Institut de la statistique du Québec, l'*incapacité* auditive avait été définie comme étant la «difficulté à entendre ce qui se dit dans une conversation avec une autre personne, dans une conversation avec au moins trois personnes ou dans une conversation téléphonique» (Camirand, 1998, p. 40), ce qui ne répond pas à tous les critères du ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport pour considérer un enfant sourd. Dans ce même ordre d'idées, les résultats de l'étude ont été obtenus grâce aux réponses des participants à des questionnaires et non à la suite de tests audiométriques. Ces différents éléments peuvent répondre en partie à l'écart entre les données de l'Institut de la statistique et celle du ministère de l'Éducation. Toutefois, bien que le nombre d'enfants atteints de surdité n'ait pas d'impact sur l'organisation actuelle des services, la différence entre ces nombres reste questionnable.

Malgré tout, en considérant les statistiques d'intégration, il est possible de voir que la majorité des élèves présentant une déficience auditive est intégrée dans un contexte ordinaire (1050 enfants sur 1886) (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2008). Même s'il n'est pas possible de se prononcer sur les éléments ayant permis cette intégration, la concentration des services dans la grande région montréalaise peut possiblement avoir une influence. Ainsi, il est intéressant de se questionner sur les modalités d'intégration de ces enfants. En ayant un enseignement spécialisé, qui se manifeste souvent à partir d'un mode de communication tel que l'oralisme, la LSQ, le LPC, etc., certains enfants sourds bénéficient d'un enseignement plus adapté à leurs caractéristiques. Cependant, l'utilisation d'un mode de communication plutôt

qu'un autre ne fait pas consensus dans la littérature et c'est pour cette raison que la sous-section suivante explicitera davantage ces éléments.

Ainsi, l'application pratique de cet enseignement se fait généralement dans une classe ou une école spéciale, mais il est possible de retrouver des interprètes dans des classes ordinaires, la preuve étant le nombre grandissant d'élèves sourds intégrés. L'élève présentant une déficience auditive a donc la possibilité d'être scolarisé à travers l'une des modalités de scolarisation énumérées dans le tableau 1.1. Néanmoins des modèles de service spécifiques sont offerts aux élèves handicapés, dont les élèves sourds.

2.1.4 MODELES DE SERVICE D'ENSEIGNEMENT OFFERTS AUX ELEVES PRESENTANT UNE DEFICIENCE AUDITIVE AU QUEBEC

Outre l'école spéciale ou la classe spécialisée, l'élève sourd ou malentendant qui est intégré peut bénéficier d'un enseignement en classe ordinaire avec des mesures de soutien variées. Ces mesures de soutien peuvent se réaliser à travers des modèles de services qui sont spécifiquement définis pour le Québec. Ainsi, parmi les modèles de services offerts aux élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation, différentes catégories se distinguent. Initialement, Trépanier (2003, p. 25) a développé ces définitions spécifiquement pour un modèle orthopédagogique; malgré tout ces modèles de service peuvent s'appliquer à d'autres intervenants gravitant autour de l'élève sourd. Dans cet ordre d'idées, quatre types d'intervention peuvent être identifiés :

- ⇒ les modèles de service où les interventions sont réalisées directement auprès de l'élève, à l'intérieur de la classe ordinaire (SDI);
- ⇒ les modèles de service où les interventions sont réalisées directement auprès de l'élève, à l'extérieur de la classe ordinaire (SDE);
- ⇒ les modèles de consultation auprès de l'enseignant de la classe ordinaire, où les interventions de l'orthopédagogue sont indirectes (SC); et
- ⇒ la combinaison ou le jumelage de modèles de service d'enseignement en adaptation scolaire (SJ).

Parmi ces modèles d'intervention, certains supposent de prime abord l'intégration de l'élève dans un milieu ordinaire (SDI, SJ et SC), alors que d'autres se définissent pour certaines applications à travers une scolarisation en milieu spécialisé (certains modèles de service en SDE). Cependant, les modèles de service, qui s'appliquent plus particulièrement dans un contexte d'intégration pour un élève atteint d'une surdité, se composent habituellement d'un orthopédagogue, mais également d'un interprète visuel. Le service d'interprétation visuelle en milieu scolaire s'inscrit avant tout dans une mesure d'accommodation (Paré, 2007) où l'interprète ne modifie pas l'organisation ou le contenu des apprentissages de l'élève sourd, mais code en gestes ce qui est mentionné par l'enseignant. Au Québec, un recensement des interprètes en milieu scolaire a fait ressortir que près de 160 interprètes travaillent auprès d'élèves intégrés (Parisot *et al.*, 2008). Ce nombre marqué d'interprètes intervenant en milieu ordinaire vient corroborer le grand nombre d'élèves sourds intégrés, mais de par ce nombre, il est possible de constater que ce ne sont pas tous les élèves sourds intégrés qui bénéficient d'un service d'interprétation⁹. Dans cette optique, il est possible de suggérer que cette mesure de soutien réalisée directement à l'élève à l'intérieur de la classe (SDI) permet à ces élèves d'obtenir un enseignement adapté à leurs caractéristiques spécifiques et, par la même occasion, suggérer qu'une langue de communication adaptée à l'enfant sourd constitue une mesure de soutien pour l'intégration scolaire (OPHQ, 2005). D'ailleurs, les langues de communication en déficience auditive peuvent revêtir plusieurs rôles et s'adapter à différentes situations selon les besoins de l'élève.

2.2 MODES DE COMMUNICATION AUPRES D'ELEVES PRESENTANT UNE DEFICIENCE AUDITIVE

Les caractéristiques spécifiques des élèves sourds ou malentendants nécessitent une communication adaptée pour leur scolarisation. En effet, comme toute autre interaction, l'enseignement auprès d'enfants présentant une déficience auditive nécessite une communication. Toutefois, les moyens utilisés pour interagir avec une

⁹ Soit parce que l'effectif d'interprètes n'est pas assez grand, soit parce que l'élève sourd ne nécessite pas ce service. Toutefois, ce recensement n'était pas obligatoire et il se peut que certains interprètes ne se soient pas manifestés.

personne sourde présentent certaines caractéristiques et ont un impact sur la compréhension du message. Dans cette optique, il importe de différencier les modes de communication auxquels les sourds ont accès.

Dans le cadre de ce texte, nous avons déjà fait référence au langage parlé complété et à la langue des signes du Québec, mais il existe aussi d'autres modes qui permettent aux sourds ainsi qu'à leur entourage de communiquer.

Dans les écrits recensés, deux types de communication se distinguent : les modes oral et gestuel. Lorsqu'il est question de communication orale, l'utilisation de la parole, du potentiel auditif et de la lecture labiale est privilégiée alors que dans une communication gestuelle, la compréhension se base principalement sur l'utilisation des signes, mais peut toutefois être facilitée par l'utilisation de la parole, du potentiel auditif et de la lecture labiale. Parmi les modes présentés dans cette recension des écrits, certains seront gestuels, et d'autres, oraux. Habituellement, une méthode qui utilise les signes est considérée comme étant gestuelle, une méthode qui utilise à la fois l'oral et les signes est mixte et celle qui n'utilise pratiquement que la parole est considérée orale. Toutefois, il faut savoir que ces moyens de communication sont tous présents dans le quotidien des personnes sourdes et qu'ils présentent des caractéristiques spécifiques qui seront abordées dans les lignes qui suivent.

2.2.1 LANGUES SIGNÉES

Les langues signées, langues *gestivées*, modalités signées ou même parfois codes signés, dépendant des auteurs répertoriés dans les recensions des écrits, s'inscrivent dans une dynamique de communication bimodale où deux modalités sont utilisées pour aider l'élève sur le plan lexical (Loncke *et al.*, 1996). Ainsi, tel que le définit l'OPHQ (2005, p.13), les langues signées sont la «représentation gestuelle de la langue orale ayant été élaborée à partir de signes pour permettre aux personnes sourdes d'accéder à la langue orale dans un code visuel» ; la langue signée utilise donc la structure de la langue orale pour organiser son message. L'hypothèse à l'origine du développement des langues signées supposait que l'exposition à la langue

signée favorisait l'apprentissage de la langue orale. Pourtant, des recherches ultérieures ont nuancé ce rapprochement (Dubuisson et Daigle, 1998; Lepot-Froment et Clerebaut, 1996). D'ailleurs, les langues signées se retrouvent sous différentes formes et différents signes : français signé, anglais signé, allemand ou même italien signé. Somme toute, chacune des langues orales a la possibilité d'avoir son homologue signé. Aussi, puisque chacune de ces langues signées portent une structure et un lexique distincts, les signes d'une langue signée seront différents de ceux d'une autre.

C'est pourquoi l'apprentissage des langues signées représente un défi de taille. Puisqu'elles représentent des «copiées-collées» de la langue orale et qu'un signe demande plus de temps à produire qu'un mot, les langues signées, qui sont linéaires, alourdissent la production d'un message et ralentissent significativement le débit du discours (OPHQ, 2005). Étant donné que les différents auteurs consultés ne font pas consensus sur la définition des langues signées, il est difficile de savoir exactement ce à quoi correspond le français signé au Québec (OPHQ, 2005). Toutefois, la majorité des auteurs ne considère pas qu'il s'agisse d'une véritable langue. Il s'avère alors difficile de structurer l'éducation qui s'y rattache (Virole, 2006). De plus, de nombreuses études ont évalué l'efficacité des langues signées ; il en ressort que, de façon générale, les enfants ne s'approprient ni le français oral, ni la structure des signes et font davantage appel à une certaine création linguistique (Loncke, Quertinmont, Martens et Dussart, 1996). C'est pour cette raison que l'étude de l'influence du français signé sur l'intégration des élèves sourds n'a pas été considérée dans le cadre de la présente recherche.

2.2.2 PIDGIN

Comme le mentionne Lepot-Froment (1996), le pidgin est une approximation de deux langues permettant aux personnes de deux communautés linguistiques distinctes de communiquer pour des besoins précis. Il s'agit d'une interlangue (Daigle, 1998) qui permet à des locuteurs qui ne parlent pas la même langue de communiquer ensemble, mais comme bien des modes de communication existent, il sera question *des* pidgins. Aussi, en considérant les modes de communication utilisés au Québec, les pidgins seraient constitués d'un mélange approximatif de langue orale, de français

signé, de LSQ, mais sans respecter les propriétés et caractéristiques liées à chacun de ces modes (Blais, 2000). Ainsi, bien que les différents pidgins se retrouvent grandement dans la société Sourde, ils n'ont pas été initialement conçus à des fins pédagogiques (Lepot-Froment et Clerebaut, 1996). Aussi, la présente recherche n'explicitera pas davantage son utilisation.

2.2.3 ORALISME

L'approche oraliste consiste à apprendre, par différents moyens, la parole aux personnes sourdes, souvent en utilisant les résidus auditifs (OPHQ, 2005). L'objectif de la méthode est de permettre à l'apprenant de mémoriser et reproduire les sons de la langue orale. Il existe une grande diversité d'approches oralistes : certaines excluent complètement l'usage des signes, d'autres considèrent les signes comme des outils indispensables à l'apprentissage de la langue parlée (OPHQ, 2005). Historiquement, l'oralisme s'est opposé aux approches gestuelles. Néanmoins, bien qu'il n'existe pas de consensus quant à l'utilisation de ce mode de communication, il est possible de considérer qu'il s'agisse d'une méthode efficace, mais qui ne convient toutefois pas à toutes les personnes sourdes (Dubuisson et Daigle, 1998). En effet, l'apprentissage en oralisme ne reste accessible qu'aux élèves atteints d'une déficience auditive et présentant certaines caractéristiques spécifiques. Notons entre autres l'absence de troubles associés, une rééducation auditive précoce réussie, un bon niveau de réhabilitation prothétique permettant de percevoir suffisamment bien les sons pour être capable de faire les distinctions entre les fréquences, un milieu familial entendant, une qualité de vie familiale et «des aptitudes particulières de l'enfant sur le plan de l'attention et une capacité importante à pouvoir supporter des frustrations importantes» (Virole et Martenot, 2000, p. 415). Ainsi, considérant ce qui a été ressorti de la littérature, l'étude de l'oralisme ne sera donc pas présentée dans cette recherche sur les perceptions de l'intégration scolaire.

2.2.4 DACTYLOGIES

Les dactylogies sont les représentations gestuelles des alphabets propres à chaque pays, ainsi au même titre que les langues signées, les signes utilisés différeront d'un

environnement à l'autre. Il s'agit d'une autre technique de communication utilisée par les personnes sourdes. Bien que les dactylogies soient « faciles à apprendre, ces techniques ont toutefois pour inconvénients majeurs de ralentir la communication et d'être souvent difficiles à lire» (OPHQ, 2005). Elles constituent néanmoins un complément gestuel important pour épeler les noms propres, les nouveaux mots ou les expressions dont le signe est inconnu. Toutefois, il ne s'agit pas d'une méthode qui permet au locuteur d'être fonctionnel dans sa communication. À titre de parallèle, utiliser les dactylogies en tout temps serait comparable à quelqu'un qui épellerait tous les mots qu'il prononce. Ainsi, il ne s'agit certes pas d'un moyen permettant l'intégration de l'élève malentendant. C'est d'ailleurs pour cette raison que l'étude de son impact n'aurait pas été concluante.

2.2.5 COMMUNICATION TOTALE

Philosophie de communication développée dans les années 1960 aux États-Unis, la communication totale permet, selon ses partisans, aux personnes sourdes ou malentendantes de communiquer dans le mode qui leur convient le mieux (OPHQ, 2005). Dans la perspective de la communication totale, tous les moyens pour communiquer peuvent être utilisés alternativement ou simultanément : signes, dactylogies, lecture labiale, parole, amplification de la voix, lecture, écriture... Bien qu'il s'agisse d'un moyen qui peut paraître attirant puisqu'il vise la compréhension en son sens le plus large, les études sur la communication totale sont trop hétérogènes et soulèvent davantage la controverse qu'elles ne concluent à des résultats probants (Lepot-Froment et Clerebaut, 1996). D'ailleurs, comme ce mode de communication est vivement critiqué dans l'enseignement et a de moins en moins d'adeptes (OPHQ, 2005), l'étude de son influence sur l'intégration d'élèves sourds ne répond pas à un réel besoin de notre recherche.

2.2.6 LANGUE DES SIGNES QUEBECOISE

La langue des signes du Québec ou LSQ est une langue à part entière reconnue par l'Office de la langue française où chacun des signes représente un mot. Comme le mentionne l'Institut Raymond-Dewar (IRD)(1991), ce sont les mouvements des mains

et des bras qui remplacent les éléments sonores de la langue orale et, à défaut des oreilles chez les entendants, ce sont les yeux qui reçoivent le message. Dans le même ordre d'idées, ce sont l'insistance, l'amplitude, la répétition des gestes de même que les mimiques du visage et la position du corps qui permettent au discours de faire preuve de nuances. D'ailleurs, contrairement aux langues signées, la langue des signes a acquis «un statut de langue "réelle" à pied d'égalité avec les langues orales» (Ducharme et Mayberry, 2005, p. 16), car elles possèdent des caractéristiques propres à une langue, c'est-à-dire des structures phonologique, morphologique, syntaxique, discursive, pragmatique et sémantique. Toutefois, il faut comprendre que

la correspondance mot à mot n'est pas possible entre, par exemple, la LSQ et le français oral. [...] De plus, l'ordre des mots dans les deux langues est différent. Il est donc techniquement impossible de produire un message en utilisant simultanément le français oral et la LSQ (Dubuisson et Daigle, 1998, p. 38).

Dans cette optique, en considérant les recherches sur le sujet, la langue des signes du Québec pose plusieurs problèmes d'intégration en milieu ordinaire puisque la langue première des élèves présentant une déficience auditive diffère de celle des élèves n'étant pas sourds. Cette dynamique, qui s'apparente d'ailleurs beaucoup plus à un enseignement en langue seconde (OPHQ, 2005), est une véritable épreuve de socialisation pour l'enfant sourd scolarisé en langue gestuelle, puisque souvent, l'enfant n'est pas assez qualifié pour répondre aux exigences de réussite du milieu régulier. Considérant ces informations et le fait que l'intégration dans un milieu ordinaire d'élèves sourds scolarisés en LSQ a déjà fait l'objet d'études (OPHQ, 2005), l'étude de la langue des signes ne permettrait pas l'atteinte des objectifs de cette recherche.

2.2.7 LANGAGE PARLE COMPLETE

Dans la littérature, certaines méthodes mixtes sont mises de l'avant puisqu'elles utilisent à la fois les signes et l'oral. Toutefois, contrairement à la méthode orale pure, «les méthodes mixtes ont incorporé des instruments de facilitation offrant un appui visuel à la lecture labiale» (Dubuisson et Daigle, 1998, p. 32).

Tel que le définit le Dr Cornett, instigateur du langage parlé complété, le LPC ou le *Cued Speech* est un système de communication visuel qui utilise huit configurations de la main à quatre endroits différents sur le visage en anglais (huit configurations de la main à cinq endroits en français), et inclut également la lecture labiale (National Cued Speech Association, 1994) (illustration à la figure 2.3). L'objectif de la technique est de discriminer les différents phonèmes de la langue, c'est-à-dire que grâce à la lecture labiale et aux clés manuelles qui sont utilisées, il est possible de distinguer les voyelles et les consonnes qui ont des «images labiales identiques en raison de la nasalité ou du voisement» (OPHQ, 2005, p. 15).

Initialement nommé *langage complété Cornett* en l'honneur de son auteur le Dr Orin Cornett, le *Cued Speech* a été inventé en 1967 par ce professeur de la *Gallaudet University*¹⁰. C'est en 1975 que cette technique de communication a été introduite en Europe et, aujourd'hui, elle est adaptée à environ quarante langues (OPHQ, 2005). L'idée initiale du Dr.Cornett est venue de ses recherches sur les difficultés d'apprentissage de la lecture des personnes sourdes. Comme ces personnes ne sont pas en mesure de se faire une conception mentale de la langue parlée et par la suite de faire le transfert en lecture, il en est venu à la conclusion qu'il leur fallait une représentation visuelle en temps réel de ce qui est dit (National Cued Speech Association, 2008).

CARACTERISTIQUES DU LANGAGE PARLE COMPLETE

Au même titre que les autres modes de communication définis précédemment, le langage parlé complété présente des caractéristiques spécifiques. Ces particularités sont à la base même de son succès actuel et de son nombre grandissant d'utilisateurs (Alegria et Leybaert, 2005).

LINGUISTIQUE

Contrairement à la LSQ, le LPC calque la structure de phrase du français oral puisqu'il s'agit d'une mesure de soutien à la langue orale. La langue orale est donc la langue première de l'enfant et le LPC devient un soutien visuel à cette dernière. À titre indicatif, la figure 2.3 illustre les clés utilisées en LPC. Ainsi, une représentation

¹⁰ Université américaine consacrée uniquement à l'enseignement aux personnes sourdes. Tous les cours sont donnés en *American Sign Language*.

manuelle est attribuée à chacun des phonèmes prononcés et les sons jumeaux - qui produisent la même image labiale, ex. [k] et [g] - ne sont pas représentés par les mêmes clés.

Précédemment, nous avons mentionné que le *Cued Speech*, à l'origine du LPC, est utilisé à travers une quarantaine de langues. Comme les langues ne présentent pas toutes les mêmes phonèmes, le LPC, au même titre que la LSQ et le français signé, n'utilisent pas exactement les mêmes clés manuelles que ses homologues, par exemple anglophone ou hispanique.

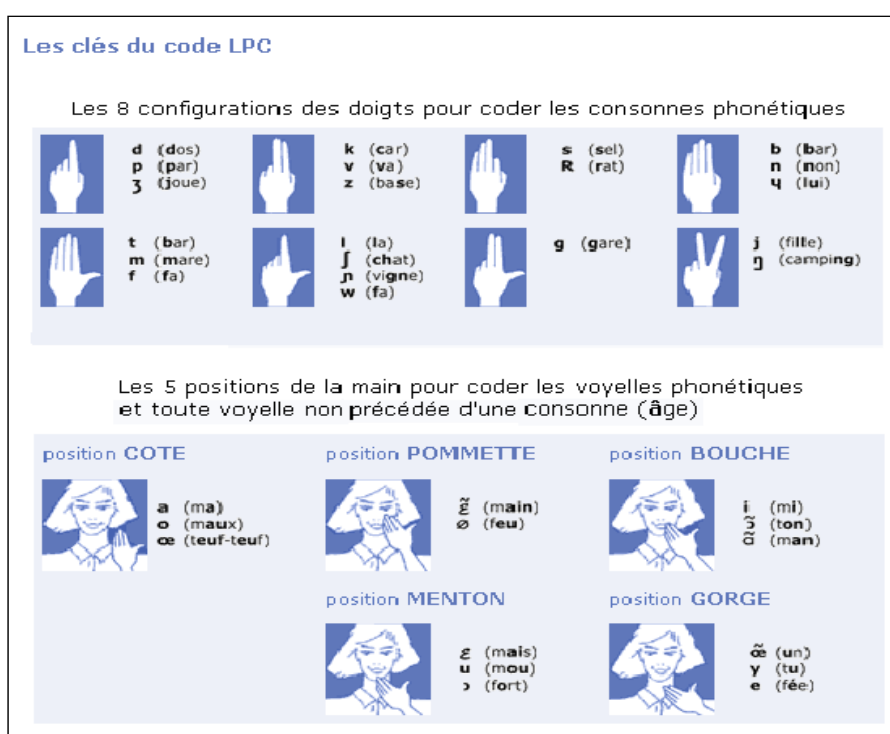


Figure 2.3 : LES CLES MANUELLES DU LPC

Tirée du site de l'Association nationale pour la promotion et le développement de la Langue française Parlée Complétée, ALPC 2008

APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS ORAL

Dans la littérature scientifique, l'une des premières études systématiques sur la compréhension de la parole à l'aide du *Cued Speech* (CS) a été réalisée par des chercheurs de l'Université McGill à Montréal. Nicholls et Ling (1982) ont fait cette

recherche en Australie auprès d'un groupe de 18 élèves sourds âgés entre 9 et 16 ans scolarisés en CS depuis minimalement les quatre dernières années. La tâche proposée consistait à identifier des syllabes sans signification ou des mots-clés dans des phrases qui leur étaient présentées. Les stimuli étaient exposés selon sept différentes conditions : 1) à l'oral; 2) à la lecture labiale; 3) à l'oral et à la lecture labiale; 4) au langage parlé complété; 5) à l'oral et au langage parlé complété; 6) à la lecture labiale et au langage parlé complété et 7) à l'oral, à la lecture labiale et au langage parlé complété. Le pourcentage des réponses exactes pour les syllabes et les mots-clés pour la condition 3) à l'oral et à la lecture étaient près de 40% alors que les résultats pour les conditions 6) et 7) augmentent à 83% et 96% respectivement pour les syllabes et les mots-clés.

Certaines recherches ont également mis en perspective les avantages dont peuvent bénéficier les enfants qui utilisent le LPC pour apprendre. En Belgique, l'équipe du Laboratoire de Psychologie expérimentale de l'Université libre de Bruxelles, composée notamment de Jacqueline Leybaert et de Jésus Alegria, a étudié, sous différents angles, le développement des représentations phonologiques chez des enfants sourds qui utilisent le LPC.

L'une des recherches du laboratoire belge avait pour premier objectif d'élargir l'étude de Nicholls et Ling (1982) en étudiant un groupe plus important de sujets ayant été scolarisés en LPC et en des lieux de communication distincts (maison et école ou exclusivement école), mais également d'étudier l'influence de variables temporelles : l'âge du début d'utilisation et la durée d'utilisation du LPC (Charlier *et al.*, 1990). Cinquante-cinq enfants sourds âgés entre 5 ans et 16 ans ont participé à la recherche. Quatorze utilisaient le LPC à la maison ainsi qu'à l'école et les autres exclusivement à l'école. À partir de phrases présentées, soit en lecture labiale, soit en lecture labiale et LPC, les enfants devaient choisir, à travers une série de quatre dessins, celui qui correspondait à la phrase. Trois niveaux de difficulté d'ordre grammatical ou lexical différenciaient les phrases. L'aide apportée par le LPC a montré une amélioration significative dans les performances des deux groupes. D'ailleurs, le quart des participants a obtenu plus de 85% de bonnes réponses quand le LPC était utilisé, alors que les sujets avaient en moyenne 30% de réponses correctes à la seule utilisation de la lecture labiale.

Dans cette étude, les chercheurs ont noté que les enfants qui ont obtenu de meilleurs scores, dans le domaine de la compréhension et de l'expression de la langue orale étaient ceux qui avaient bénéficié d'une éducation en langue orale avec utilisation précoce du LPC à la maison et à l'école. Ainsi, dans une analyse appariant le lieu d'exposition au LPC (Maison-École ou École) à la durée d'exposition au LPC, il en est ressorti qu'à durée d'exposition égale, les enfants ayant bénéficié d'une exposition à la maison et à l'école profitent davantage du LPC.

Dans cette même étude, la perte auditive avait également un certain intérêt puisque plus le degré de perte auditive est important, plus la performance en lecture labiale est faible (Charlier, Hage, Alegria et Perier, 1990). Toutefois, d'autres chercheurs tels que Rönnberg, Öhngren et Lyxell (1987) ont montré que la lecture labiale est parfois meilleure chez les personnes qui présentent une surdité plus sévère. Malgré tout, il semble que plus l'élève a une perte auditive prononcée, plus il tire profit de l'utilisation du LPC au message oral (Charlier, Hage, Alegria et Perier, 1990). «L'amélioration de la réception de la parole grâce à l'aide fournie par les clés du LPC tend donc à compenser le déficit en lecture labiale, initialement plus élevé chez les sujets dont la déficience auditive est plus importante» (Leybaert *et al.*, 1996, p. 291).

Dans une autre étude menée par Charlier (1994), les performances de 12 enfants sourds scolarisés en LPC de façon précoce ont été comparées à celles de 14 enfants sourds exposés au LPC uniquement à l'école. Trente enfants entendants ont composé le groupe-contrôle de cette recherche. La tâche avait pour but de déterminer si les enfants sourds utilisant le LPC recourraient aux mêmes méthodes¹¹ que les enfants entendants pour mémoriser des items présentés. Le matériel à mémoriser se composait de mots à une syllabe rimant et de mots à plusieurs syllabes ne rimant pas

¹¹ La méthode la plus couramment utilisée par les entendants pour mémoriser est la *parole intérieure*, il s'agit des représentations internes de la parole. Comme une personne sourde n'entend pas ou peu la parole, les personnes utilisant les signes ont davantage tendance à utiliser des représentations signées pour mémoriser. Cette même parole intérieure permet aux personnes entendants de déterminer si deux mots riment (LaSasso, Crain et Leybaert, 2003; Leybaert, 1996).

et étaient représentés par des dessins sur des cartes individuelles. L'enfant devait faire correspondre les cartes présentées par un expérimentateur à un autre ensemble de cartes présentées. Les enfants ayant appris de façon précoce le LPC ont été les seuls à obtenir des scores de réussite sensiblement équivalents à ceux obtenus par des jeunes entendants de même âge, et ce, quel que soit leur niveau de surdité. D'ailleurs, un tel niveau de performance n'avait jamais été observé jusqu'à présent pour des enfants ayant une déficience auditive profonde et précoce (Charlier, 1994; Leybaert et Charlier, 1996).

Toutefois, la communication face à face comporte toujours des obstacles et bien que le LPC soit en mesure de traduire visuellement certains éléments, ce soutien linguistique ne peut pas mettre en évidence toutes les composantes qui animent une discussion ou un enseignement. C'est pourquoi le LPC ne peut pas traduire exactement et visuellement un son. Il faut comprendre que la langue orale comporte plusieurs éléments et que, parmi eux, certains sont verbaux et d'autres non. Afin de pouvoir mieux saisir la structure de la communication orale, la figure 2.4 explique les composantes incluses dans un discours. D'abord, la communication orale face à face se compose de deux systèmes : le verbal et le non verbal. Puis, chacun de ces systèmes se subdivise en différents éléments influençant la compréhension de la communication. Toutefois, lorsqu'une personne est malentendante et utilise les services d'un interprète en LPC pour communiquer, certains aspects de la communication orale sont compris, tels que les éléments des systèmes non verbaux et les éléments segmentaux des systèmes verbaux (partie grisée), alors que d'autres lui demeurent complètement inconnus, c'est-à-dire les éléments non segmentaux des systèmes verbaux (partie encerclée).

Par conséquent, le LPC ne donne accès qu'à une partie du discours et pour une utilisation optimale du LPC, le locuteur devra s'assurer de bien garder l'aspect naturel de la parole et de respecter la prosodie du discours (Romand, 2005). C'est probablement pour cette raison que Reynolds (2007) mentionne que le LPC n'est pas un soutien linguistique qui permet de rendre visibles les sons, mais tout simplement un outil qui favorise le développement linguistique d'enfants présentant des déficiences auditives profondes et précoces qui n'y auraient pas eu accès par d'autres moyens (Leybaert, Charlier, Hage et Alegria, 1996).

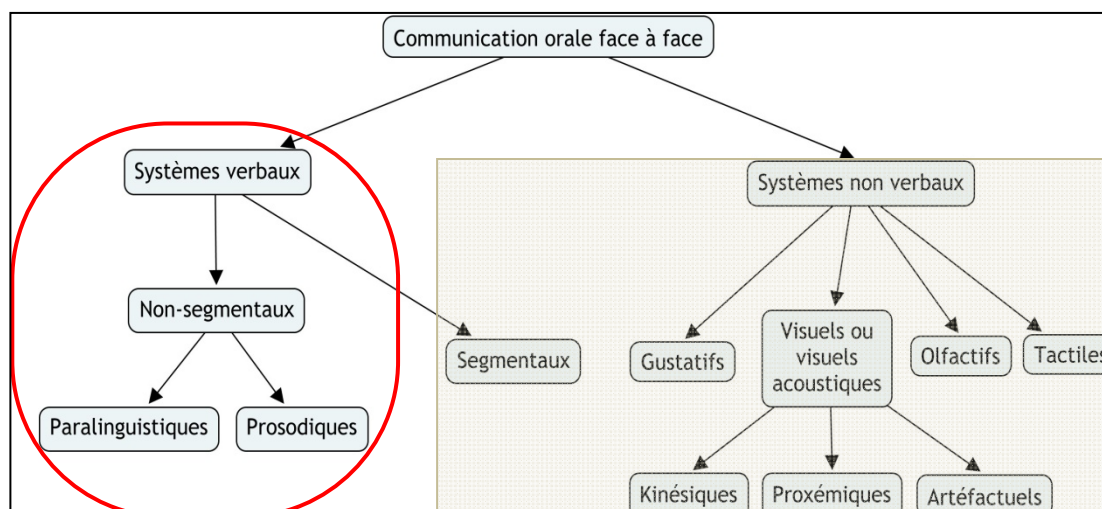


Figure 2.4 : CONSTITUTIFS DE LA COMMUNICATION FACE-A-FACE
Adapté de Cuny, Dumont et Mouren (2004, p. 492)

APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS ÉCRIT

La voie phonologique et la voie lexicale sont deux stratégies auxquelles les élèves sont confrontés lorsqu'ils apprennent à écrire et lire. De cette façon, lorsque l'enfant apprend à écrire, il fait correspondre des sons à leur correspondance graphémique - correspondance entre l'oral et l'écrit - (Ecalte, 2002). Mais pour l'élève sourd, la voie phonologique, qui renvoie aux images mentales des sons et de la combinaison des lettres, pose souvent problème puisque l'enfant sourd n'est pas en mesure d'entendre tous les son qui sont produits (Romand, 2005). Leybaert et Alegria (1995) ont fait une étude dans ce sens en comparant l'aptitude d'enfants sourds et d'enfants entendants à épeler des mots de forme régulière et irrégulière en se basant sur la correspondance grapho-phonémique. Les enfants sourds de cette étude avaient des surdités sévère à profonde et étaient répartis dans trois écoles. Au total, plus de 70 enfants sourds et une quarantaine d'enfants entendants, divisés en deux groupes d'âge, ont participé à l'étude. Pour les enfants sourds, il semble que l'apprentissage de la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes s'acquière avec l'âge uniquement lorsqu'ils sont en mesure de produire un discours intelligible. D'ailleurs, des erreurs récurrentes d'épellation indiquent que les élèves sourds plus jeunes se réfèrent à des représentations inadéquates de l'oral qui dérivent principalement de la lecture labiale (Leybaert et Alegria, 1995). Dans cette optique, grâce à ses

représentations visuelles du français, le LPC permet à l'enfant sourd de développer des représentations phonologiques et syntaxiques adéquates du français (Romand, 2005).

Bien que les données actuelles sur le développement du langage écrit chez les élèves sourds utilisant le LPC soient peu nombreuses, les résultats connus présentent que les élèves sourds ou malentendants exposés au LPC montrent une plus grande facilité à emmagasiner un grand nombre de représentations lexicales exactes et un développement linguistique et métalinguistique qui rapproche de celui des enfants entendants (Leybaert, Charlier, Hage et Alegria, 1996). L'étude d'Alegria, Dejean, Capouillez et Leybaert (1990) portait spécifiquement sur le rôle joué par le LPC dans la reconnaissance de mots écrits vus pour la première fois. Dans cette recherche, les 18 sujets ayant des surdités sévère à profonde (4 sévères, 14 profondes) et qui utilisaient le LPC depuis au moins deux ans, devaient associer des mots nouvellement appris à des images. Les nouveaux mots étaient enseignés en LPC sans que la représentation orthographique ne soit jamais présentée. Des mots contrôles bien connus des sujets étaient également testés. Un pré-test et un post-test ont été faits pour cette étude. Les résultats ont montré que le nombre de réponses réussies était significativement plus grand au post-test pour les mots nouvellement appris alors que les résultats aux mots-contrôles étaient les mêmes. Dans cette perspective, l'expérimentation a permis d'établir que la représentation interne des mots acquise grâce au LPC permet aux enfants d'identifier l'orthographe de mots vus pour la première fois.

Cependant, il faut bien comprendre que même si les clés manuelles du LPC permettent de faire le lien avec la représentation graphique des mots, elles ne sont pas porteuses de sens; il ne s'agit donc pas d'un moyen permettant l'évocation lexicale chez un élève qui aurait des difficultés de vocabulaire (Romand, 2005).

FACILITÉ D'APPRENTISSAGE

Contrairement à la langue des signes québécoise qui demande un investissement de temps considérable, nécessaire à la maîtrise d'une langue étrangère, un autre avantage du LPC réside dans sa facilité d'apprentissage. En effet, il est possible

d'apprendre le LPC en quelques dizaines d'heures et son utilisation ne ralentit que très peu le débit de la parole lorsqu'il est bien maîtrisé (OPHQ, 2005). Pourtant, même si l'apprentissage du code LPC se fait rapidement, «il faudra un entraînement quotidien pour parvenir à l'utiliser avec toute la spontanéité et la fluidité qui deviendront peu à peu nécessaires» (ALPC, 2008) pour suivre le débit normal de la parole. Ainsi, une pratique régulière, consciencieuse et complète est fortement recommandée (Institut de réadaptation en déficience physique de Québec, 1996). Toutefois, malgré le fait que plusieurs articles discutent du fait que le LPC soit assez facile à apprendre (Department of Audiology and Speech-Language Pathology, 1993; Illinois Department of Human Services, 2006; Leybaert et Charlier, 1996; Schilp, 1986), aucune étude empirique n'a été recensée pour le prouver.

ÂGE D'APPRENTISSAGE

L'une des grandes chercheuses européennes, Jacqueline Leybaert, a mené plusieurs recherches sur l'efficacité du LPC sur l'apprentissage du français chez les élèves malentendants (Alegria et Leybaert, 2005; LaSasso, Crain et Leybaert, 2003; Leybaert, 1996, 2000; Leybaert, Charlier, Hage et Alegria, 1996; Leybaert et Lechat, 2001). Jusqu'à présent, les recherches menées ont fait naître l'idée que l'exposition précoce au LPC pourrait être bénéfique pour le développement des structures cognitives liées à l'apprentissage du français. Autrement dit, «les enfants exposés au LPC de façon précoce ont vraisemblablement stocké un grand nombre de représentations exactes des mots avant d'apprendre à lire et à écrire. [...] Ils pourraient ainsi devenir des lecteurs autonomes» (Leybaert, Charlier, Hage et Alegria, 1996, p. 311). Cette idée d'enseignement précoce est d'ailleurs reprise par plusieurs chercheurs étudiant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Leur constat général est le même, que cela soit pour un enfant suivant un développement normal ou pour un enfant présentant des difficultés diverses : l'intervention et l'enseignement précoces sont bénéfiques pour l'apprentissage de l'enfant (Gombert, 1999; Groux, 1996; Leybaert et D'hondt, 2003; Ramus *et al.*, 2006).

CONSTAT DE L'INTÉGRATION SCOLAIRE

Actuellement, la formule de l'intégration en milieu scolaire des élèves sourds ou malentendants est de plus en plus répandue, alors qu'auparavant seuls «les enfants sourds ayant un niveau de langue orale et une compréhension confortable du français parlé» (Poussin et Sordes-Ader, 2001, p. 19) pouvaient en bénéficier. Ainsi, comme il a déjà été mentionné, les élèves sourds scolarisés, de prime abord en langage parlé complété, développent le français oral réceptif et expressif significativement mieux que des élèves scolarisés en gestuel et encore plus s'ils ont été scolarisés de façon précoce au LPC (Alegria et Leybaert, 2005; Périer *et al.*, 1988). L'intégration scolaire semble alors beaucoup plus facile. Présentement au Québec, une seule école, qui se trouve en Montérégie, a un mandat suprarégional octroyé par le MELS pour scolariser des élèves sourds en LPC. Son mandat consiste précisément «à préparer et à soutenir les enfants dans leur démarche d'intégration, et ce, de façon constante jusqu'à ce qu'ils terminent le secondaire» (Bull et Garceau, 1997, p. 16). Cependant, toujours au Québec, aucune autre donnée relative à la qualité de l'intégration scolaire et sociale des élèves présentant une déficience auditive et utilisant le LPC n'a été répertoriée (OPHQ, 2005)

IMPLICATION PARENTALE

Comme le mentionne Boisclair (1994), la stimulation précoce chez l'enfant sourd est primordiale et pour y arriver, l'implication parentale est nécessaire. Cette chercheuse mentionne que les parents sont la première source de communication verbale pour un enfant. Lorsqu'il s'agit d'un enfant sourd, les interactions deviennent d'autant plus capitales pour permettre le développement général de l'enfant. Pour un enfant «normal», les parents sont en général naturellement compétents pour communiquer avec leur jeune et deviennent ainsi un modèle de langue orale et de vocabulaire (Leybaert et D'hondt, 2003). Il devrait donc en être de même pour l'enfant sourd qui utilise le langage parlé complété pour discriminer les sons. Le parent, qu'il soit sourd ou entendant, pourra alors répondre au besoin qu'a l'enfant de comprendre et de se faire comprendre, mais pour se faire, le parent doit s'investir dans l'apprentissage du LPC et suivre les formations adéquates qui ne sont pas toujours accessibles selon la répartition des services.

CRITIQUES DU LANGAGE PARLÉ COMPLÉTÉ

L'une des critiques adressées au LPC est que pour permettre son utilisation, il faut avoir une bonne connaissance de la langue et de la lecture labiale. De cette façon, l'enfant pourra prévoir les enchaînements des sons dans un mot et ainsi suppléer les indices visuels incomplets (Roulet-Perez, 2007). Considérant ce qui vient d'être mentionné, il est possible de supposer qu'il sera plus difficile pour l'enfant sourd présentant plusieurs déficiences associées de bien assimiler la démarche relative à l'apprentissage et à la pratique du LPC. Mais de prime abord, ces mêmes enfants présenteraient également d'autres difficultés d'ordre plus général.

Un autre aspect régulièrement abordé en déficience auditive est la complémentarité des approches oralistes, mixtes et gestuelles : certains chercheurs sont pour, alors que d'autres sont contre (OPHQ, 2005). Mais somme toute, en considérant les nuances apportées par les deux clans, il faut respecter les spécificités de chacun des modes, que cela soit le LPC, la LSQ ou l'oralisme, et tenter de faire correspondre la méthode la mieux adaptée aux besoins de l'enfant (Daigle et Parisot, 2006). Ainsi, le LPC est souvent critiqué puisqu'il ne fait pas le lien avec la Communauté Sourde. Les enfants sourds ne seraient donc pas en mesure d'avoir un modèle sourd adulte, ne connaîtraient pas la Culture Sourde et auraient davantage de difficulté à se créer une identité psychologique personnelle (Virole, 2006). Cette quête identitaire permettrait de construire une confiance en soi, une identité de personne sourde et non l'identité d'une personne handicapée (Lachance, 2002). Toutefois, ce discours comporte le risque de la radicalisation et de l'exclusion des personnes qui ne pensent pas comme les partisans de la culture sourde (Virole, 2001).

Au terme de cette section, il est possible de conclure que différents modes de communication sont présents dans l'enseignement offert aux élèves sourds et que parmi ces méthodes, le langage parlé complété semble être une belle solution pour résoudre certaines difficultés occasionnées par les différentes caractéristiques cognitives et non cognitives engendrées par la surdité de ces élèves. Ainsi, il serait possible de voir dans le LPC un moyen qui pourrait influencer positivement l'intégration scolaire. Ce faisant, il faut reconnaître les effets positifs que les études ont pu déceler à travers le LPC, notamment sur l'apprentissage du français oral et

écrit. Dans cette optique, il est possible de supposer qu'un tel mode de communication pourrait favoriser l'intégration scolaire des enfants atteints de surdité dans un contexte scolaire québécois.

2.3 CONTEXTE D'INTÉGRATION SCOLAIRE

Depuis les années 60, l'intégration scolaire¹² est devenue graduellement un sujet de plus en plus discuté et étudié. Les chercheurs, et plus particulièrement dans le domaine des sciences de l'éducation, ont progressivement permis la naissance de nouvelles connaissances et de nouvelles conceptions de l'intégration des personnes handicapées. Jusqu'à présent, de nombreux éléments influençant l'intégration scolaire ont été étudiés; mentionnons entre autres les différentes approches et les modèles d'intégration scolaire, les adaptations nécessaires sur les plans du matériel et des méthodes d'enseignement, de même que l'influence de l'intégration scolaire sur la réussite des élèves présentant ou non des difficultés et plus particulièrement les éléments influençant la réussite d'une intégration chez les élèves sourds.

2.3.1 CONCEPT D'INTEGRATION SCOLAIRE ET SON EVOLUTION

L'éclosion du mouvement de l'inclusion est en partie n e du désir de créer des écoles qui satisferaient les besoins de tous les élèves en établissant des communautés d'apprentissage pour les élèves avec et sans difficulté et afin de leur enseigner ensemble à travers un contexte scolaire répondant à leur groupe d'âge et aménagé dans leur quartier (Kavale et Forness, 2000). Comme le mentionne l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE, 1995, p. 21), la perception de l'intégration est devenue, depuis les années 50,

  juste titre, de plus en plus optimiste dans les pays économiquement développés [et] l'accent mis auparavant sur la classification médicale des enfants handicapés a fait place à la conviction désormais dominante que, sous réserve de leur offrir une réponse appropriée à leurs besoins

¹² Il est à noter que les concepts d'«intégration scolaire» et d'«inclusion» sont traités de façon équivalente.

éducatifs particuliers, leur développement peut s'accélérer et nombre d'entre eux peuvent mener une vie active et relativement normale.

Ainsi, graduellement et à la suite des recommandations parues dans le rapport COPEX en 1976, le ministère de l'Éducation du Québec propose un système scolaire qui conjugue les services scolaires du système ordinaire et ceux du système de l'enfance exceptionnelle. Ces nouvelles expériences d'intégration coïncident d'ailleurs avec la publication de la première politique de l'adaptation scolaire (Horth, 1998). Depuis lors, les approches de l'intégration scolaire ont évolué.

2.3.1.1 APPROCHES DE L'INTEGRATION SCOLAIRE

Le terme «intégration» est utilisé à plusieurs endroits, mais en considérant son rapport avec l'intégration scolaire, il signifie spécifiquement «opération par laquelle un individu ou un groupe s'incorpore à une collectivité, à un milieu» (Robert, 2005). L'intégration suppose donc que pour être intégrée, une personne doit avoir les capacités nécessaires pour faire partie intégrante du milieu et si cette personne n'est pas assez outillée, il faut lui fournir le soutien nécessaire pour qu'elle y parvienne. D'ailleurs, la politique de l'adaptation scolaire met de l'avant des moyens pour aider les élèves qui ont davantage de difficultés à participer aux activités de l'ensemble des élèves, et ainsi tenir compte de leurs besoins (MEQ, 1999b).

Le concept d'intégration scolaire se définit à partir d'une vaste terminologie : intégration, *mainstreaming*, environnement le moins restrictif (*least restrictive environment*), insertion en enseignement ordinaire, *inclusion*, inclusion totale (*full inclusion*), etc. Parmi ces termes, certains font référence à des approches (*mainstreaming*, *inclusion*, inclusion totale), d'autres à des politiques administratives (*least restrictive environment*), et certains à des modèles de services (modèle en cascade, écoles communautaires) (Beauregard, 2006). Ainsi, pour éclaircir le tout, Beauregard (2006) a élaboré un modèle pour illustrer cette situation et mieux la comprendre.

présentation du rapport COPEX au Québec (Doré, 1995). Ainsi, la définition de l'intégration scolaire actuelle au Québec est étroitement liée à celle du *mainstreaming*, sans toutefois être appliquée dans son intégralité.

2.3.1.3 APPROCHES D'INCLUSION ET D'INCLUSION TOTALE

Dans les années 1980-90, une nouvelle expression anglophone fait son apparition : le *full inclusion*. Faisant référence à un nouveau paradigme, le *full inclusion* se veut un concept supposant l'éducation de tous les élèves dans les classes et les écoles de quartier (Kavale et Forness, 2000). L'idée initiale de ce courant d'inclusion totale souligne que «tous les enfants doivent être inclus dans la vie sociale et éducative de leur école de quartier et ne pas seulement être placés dans le courant général de *mainstreaming*» (Doré, 1995, p. 3). Visant l'abolissement ultimement de l'école spéciale, les radicalistes de l'inclusion totale appuient leur position sur ces prémisses qui sont influencées par les lois publiques (Odom *et al.*, 1996) : 1) l'inclusion permet une participation active des élèves en difficulté et un développement dans un milieu normalisé; 2) les services devraient promouvoir le soutien de l'enfant dans l'accomplissement de ses objectifs personnels établis par ses parents et les intervenants gravitant autour de lui; 3) les services doivent également être organisés à travers la collaboration de professionnels de différentes disciplines.

L'inclusion ou l'inclusion partielle adopte une position plus conservatrice ; à mi-chemin entre le *mainstreaming* et le *full inclusion*, l'inclusion propose une organisation des services de telle sorte qu'il n'y a pas d'intégration à tout prix. Les élèves présentant des incapacités légères ou modérées sont sous la responsabilité du système scolaire ordinaire et les spécialistes de l'adaptation scolaire agissent à titre de consultants alors que les élèves présentant des incapacités sévères sont pris en charge par les milieux spécialisés (Kavale et Forness, 2000; Lipsky et Gardner, 1995).

2.3.1.4 APPROCHE D'INTEGRATION SCOLAIRE AU QUEBEC

Pour faire suite à ce qui vient d'être exposé, l'intégration scolaire des enfants handicapés et notamment celle des enfants sourds constitue actuellement l'une des pratiques éducatives de plus en plus répandue (Dionne et Rousseau, 2006; Le Capitaine, 2004). Au Québec, l'intégration scolaire s'inscrit dans un courant de *mainstreaming* qui est apparue avec la publication du rapport COPEX en 1976. Grâce à ce rapport, il était possible de qualifier l'intégration scolaire comme étant «un processus par lequel on essaie de faire vivre à l'*inadapté* [enfant] un régime scolaire le plus près possible du régime prévu pour l'enfant dit normal» (MEQ, 1976, p. 198). D'ailleurs, avec la parution de la Politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999b), les politiques administratives du MEQ ont orienté l'intervention dans le cadre le plus normal possible.

Toutefois, l'intégration scolaire suppose différents niveaux d'application ; c'est ce qu'illustre le tableau 2.4. Les niveaux d'intégration relèvent de la simple intégration physique jusqu'à l'intégration administrative. Avec cette classification, Dionne et Rousseau (2006) ont voulu exposer l'éventail des possibilités de l'intégration.

Tableau 2.4 : LES QUATRE NIVEAUX DE L'INTEGRATION SCOLAIRE

Niveaux d'intégration	Exemples ou description
Intégration physique	Les élèves intégrés fréquentent la même école. La classe spéciale est intégrée dans l'école de quartier.
Intégration sociale	Les élèves intégrés ont des contacts avec les autres élèves, mais sont dans une classe séparée. Les élèves utilisent les mêmes services de transport scolaire et de cafétéria, participent aux activités culturelles et sociales, etc.
Intégration pédagogique	Les élèves sont intégrés dans la classe ordinaire. Les élèves participent aux activités d'apprentissage de la classe.
Intégration administrative	Les programmes et les services de tous les élèves sont régis par la même loi scolaire. Les élèves sont inclus à tous les niveaux de l'organisation scolaire (financement, transport, services, etc.)

Tiré de Dionne et Rousseau (2006, p. 11)

Ce sont les deux derniers niveaux qui suscitent le plus grand intérêt puisqu'ils sous-entendent un maximum d'intégration pour les activités d'apprentissage comme telles et l'administration même de l'intégration scolaire.

2.3.2 INTEGRATION SCOLAIRE DES ELEVES SOURDS

Pour les sourds, l'intégration scolaire, et plus précisément une intégration de type pédagogique ou administrative, revêt quelques particularités d'application. En effet, pour bénéficier d'une intégration réussie, le programme éducationnel des élèves sourds doit présenter des caractéristiques spécifiques à leurs difficultés. Depuis l'avènement de l'intégration scolaire, différents chercheurs se sont interrogés sur l'expérience d'intégration vécue par des élèves malentendants dans différents contextes.

En effet, Angelides et Aravi (2007) ont comparé l'expérience d'élèves sourds ayant fréquenté deux types de scolarisation : la classe spécialisée (*mainstreaming*) et l'école spéciale. Le constat présenté explique que le modèle d'intégration scolaire *mainstreaming* semble favoriser de plus grandes opportunités d'apprentissage et que l'éducation reçue est de meilleure qualité. Toutefois, la communication et l'isolement personnel restent des éléments qui soulèvent des problèmes à l'école ordinaire, puisque les élèves présentant une déficience auditive ne sont pas en mesure de communiquer et d'entrer en interaction avec leurs pairs.

L'intégration scolaire d'élèves présentant une déficience auditive a ainsi une influence sur leurs résultats scolaires, mais aussi sur leur participation sociale. Il a d'ailleurs été soulevé que les élèves utilisant la LSQ semblent avoir plus de difficulté à s'intégrer que leurs pairs entendants dans les classes ordinaires (Cambra, 2002). Toutefois, aucune donnée semblable n'a été relevée pour l'apprentissage du LPC; bien au contraire, Perrier *et al.* (1990) concluent même que le langage parlé complété favorise l'acquisition de la langue orale et permet une meilleure communication. Descourtieux *et al.* (1999) diront même que le langage parlé complété facilite la communication orale et permet à l'enfant sourd d'avoir accès à un modèle linguistique complet et structuré.

Cependant, pour permettre à l'élève de bénéficier de cette intégration, certains éléments doivent être mis en place. Powers (2002) présente, à travers une synthèse de recensions d'écrits, différents indicateurs favorisant le bon déroulement de l'intégration d'un élève sourd. Parmi ces éléments, certains touchent davantage l'environnement scolaire, les agents intervenants auprès des jeunes, alors que d'autres impliquent directement l'élève. Ainsi, voici 13 éléments susceptibles de faire une différence tels que définis par Powers (2002, p. 238 trad. libre) :

Tableau 2.5 : Indicateurs de l'intégration scolaire d'élèves sourds

Environnement scolaire	1	Une approche scolaire faisant la promotion de l'acceptation de la différence et des difficultés, et plus particulièrement des attitudes positives à l'endroit des personnes sourdes et de la communauté.
	2	Des occasions régulières d'interactions réussies entre des élèves sourds et des élèves entendants peu importe le contexte de scolarisation.
	3	Des occasions régulières pour les sourds d'interagir avec d'autres élèves sourds et de se faire des amis.
	4	Un accès pour les élèves sourds à un curriculum formel présentant une certaine flexibilité quant aux besoins individuels à travers différentes formules pédagogiques.
	5	L'accès des élèves sourds à la Culture Sourde ¹³ .
	6	L'accès des élèves sourds à un modèle sourd adulte.
Agent scolaire / Intervenants	7	Une collaboration efficiente entre les acteurs intervenant auprès de l'élève en fonction de ses besoins et de ses compétences.
	8	Des enseignants et des assistants ayant des connaissances, des habiletés et des attitudes nécessaires pour enseigner et fournir le soutien adéquat à des élèves sourds.
	9	L'implication des parents dans le processus de prise de décisions qui touche leur enfant.
	10	L'implication d'adultes sourds dans le développement des nouvelles politiques affectant les enfants sourds.
Élève sourd	11	L'implication des élèves sourds dans des activités parascolaires, leur donnant des occasions de développer leurs habiletés sociales auprès d'autres élèves sourds ou entendants.
	12	L'implication des élèves sourds aux prises de décisions les affectant (ex. le placement scolaire ou la formation).
	13	Les réussites scolaires et parascolaires des élèves sourds.

¹³ Les lettres majuscules font référence aux aspects culturels de la Communauté Sourde.

À travers ce tableau, plusieurs éléments favorisant une intégration scolaire optimale sont proposés. Les quatre premiers points de ce tableau sont particulièrement intéressants puisqu'ils explicitent les indicateurs importants à valoriser dans l'environnement scolaire de l'élève sourd pour favoriser son intégration, ce qui est directement en lien avec cette présente recherche.

2.3.2.1 EFFETS DE L'INTEGRATION SCOLAIRE

L'effet de l'intégration scolaire sur des populations telles que les élèves malentendants a été étudié à plusieurs reprises et dans différents contextes. Toutefois, une synthèse complète de plusieurs recensions des écrits est particulièrement intéressante ; il s'agit de celle de Baker, Wang et Walberg (1995). Ils y présentent les résultats de plus de 70 recherches menées entre 1980 et 1992 et concluent que les résultats de l'intégration dans les domaines scolaire et social sont tous positifs, allant de léger à modéré. Toutefois, il faut savoir que Hocutt (1996), en reprenant les résultats de Wang, Reynolds et Walberg (1989), indiquait que les élèves ayant une perte auditive plus importante et communiquant en langue des signes présentaient de plus grandes difficultés à être intégrés puisque la non-correspondance de langue signée et de la langue orale rendait difficile la communication et la compréhension des concepts. Cependant, il n'était pas fait mention des élèves utilisant le *Cued Speech*, le LPC ou tout autre dérivé.

Malgré tout, il semble que l'intégration scolaire a bel et bien une influence sur l'intégration scolaire des élèves tant pour les apprentissages scolaires qu'au plan comportemental (Baker, Wang et Walberg, 1995; Hocutt, 1996; Hunt et Goetz, 1997; Lipsky et Gardner, 1995; Vienneau, 2004).

À ce sujet, dans un chapitre de livre, McLaughlin, Warren et Schofield (1996) mettent en perspective la mesure des effets de l'intégration scolaire sur différents éléments, regroupés en deux catégories, soient l'apprentissage et le développement social. Dans cet ordre d'idées, le tableau 2.6 qui suit fait la distinction entre les divers items relatifs à chacune des catégories présentées par Vienneau (2004).

Tableau 2.6 : INDICATEURS DE L'INTEGRATION SCOLAIRE

Indicateurs sur le développement social	Indicateurs sur l'apprentissage
<ul style="list-style-type: none"> ○ Nombre d'interaction avec les autres enfants ○ Type d'interaction avec les autres enfants ○ Émission de certains comportements inappropriés ○ Changement de comportements/ attitudes chez l'enfant ciblé ○ Changement de comportements/ attitudes chez les autres enfants 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nombre d'objectifs atteints ○ Degré de difficulté des objectifs atteints ○ Contenu du programme d'enseignement individualisé ○ Résultats scolaires obtenus

2.3.2.2 PERCEPTIONS DE L'INTEGRATION SCOLAIRE CHEZ L'ELEVE SOURD

Les perceptions de l'intégration de l'élève sourd peuvent être positives ou négatives et sont étroitement liées à l'interprétation des attitudes verbales et non verbales qu'en font les individus impliqués dans le processus. Toutefois, contrairement à une «attitude», la «perception» est relative à «l'interprétation d'une situation ou encore, à l'impression dégagée de cette situation» (Beauregard, 2006, p. 51) et est souvent alimentée par des croyances et des valeurs. Bien que plusieurs auteurs abordent les perceptions de l'intégration de l'élève sourd ou malentendant, ces termes sont rarement définis.

Dans la littérature, Stinson *et al.* (1996) mentionnent que l'habileté à communiquer dans le milieu intégré influence la perception de l'élève face à son intégration. Dans cette perspective, la communication revêt deux dimensions : la perception cognitive et la perception affective. Dans le premier cas, il s'agit de l'autoperception de la quantité et la qualité des informations que les élèves sourds émettent et reçoivent. La perception affective correspond, quant à elle, aux perceptions subjectives des réponses des élèves sourds à leur communication. Cela signifie que dans une conversation, l'élève sourd est confronté à ce que provoque sa communication. La réponse est positive lorsque l'élève se sent bien, confortable et confiant, alors qu'elle est négative lorsqu'elle provoque un sentiment de frustration ou de nervosité chez l'élève (Long, Stinson et Braeges, 1991).

Le développement des perceptions positives demande également l'abolition des préjugés et des attitudes négatives (Hung et Paul, 2006). Ainsi, les attentes et les conceptions peuvent avoir une influence sur la perception d'un événement. Partant de ces faits, lorsqu'un élève sourd utilisant le LPC est scolarisé dans un milieu ordinaire, son mode de communication a une influence sur sa perception de son intégration scolaire.

En se référant aux éléments qui viennent d'être mentionnés et compte tenu de l'absence d'une telle recherche au Québec, il semble pertinent de conduire une étude visant à déterminer si le langage parlé complété influence l'intégration scolaire d'élèves malentendants en combinant les indicateurs présentés par Powers (2001) et ceux énumérés par Vienneau (2004). La perception d'un élève sourd utilisant le LPC et scolarisé en milieu ordinaire pourrait ainsi être étudiée.

2.3.3 THEORIE SYSTEMIQUE

L'intégration scolaire est un concept faisant intervenir différents niveaux écologiques (*systems levels*) de la vie d'un individu (Odom *et al.*, 1996). En effet, il faut comprendre que les divers éléments gravitant autour de l'élève et interagissant auprès de lui l'influencent. L'intégration scolaire s'inscrit alors dans un système très large qui suppose un contexte qui met en perspective l'importance des facteurs environnementaux sur le développement psychosocial, entre autres, des enfants sourds. Cette dynamique de recherche s'imbrique donc dans la théorie écologique telle que définie par Bronfenbrenner (1979, 1994, 1999) et ses contemporains (Belsky, 1980, 1993; Belsky, Lerner et Spanier, 1984; Crouter, 1983; Morris, 2006).

Cette théorie systémique conçoit que le développement de l'enfant ne peut se faire qu'en comprenant et en examinant les relations et la nature des interactions entre les différents environnements qui incluent l'enfant (Bronfenbrenner, 1979). Ainsi, l'approche systémique ou écologique repose sur le fait que si l'on connaît l'environnement d'un individu et ses interactions avec celui-ci, il est possible d'expliquer ses conduites. Toutefois, il faut comprendre que la typologie des théories écologiques se divise selon quatre pôles bien distincts : le ressenti (*perceived*) et le réel (*actual*), l'individu (*individual*) et le groupe (Martin Jr. et Swartz, 1997)

(annexe 3). Pour sa part, le modèle écosystémique de Bronfenbrenner est à mi-chemin entre l'individu et le groupe, mais se trouve davantage au pôle *actual* du continuum de l'environnement.

Considérant ces informations, la théorie écologique du développement humain et social repose sur la base du concept fondamental de l'environnement, qui se subdivise en différents contextes : l'ontosystème (Belsky, 1980, 1993; Belsky, Lerner et Spanier, 1984), le microsystème, le mésosystème, l'exosystème, le macrosystème et le chronosystème (Bronfenbrenner, 1979, 1994, 1999).

L'ontosystème se définit à travers les caractéristiques cognitives et non cognitives de l'individu au centre du système (Belsky, 1980, 1993; Belsky, Lerner et Spanier, 1984) alors que le microsystème représente davantage un modèle qui comprend un ensemble d'activités, de rôles et de relations interpersonnelles vécus par la personne en développement dans un cadre donné qui a ses particularités physiques et matérielles propres¹⁴. Pour sa part, le concept de mésosystème n'est pas défini comme étant «un lieu concret, mais [constituant] un réseau de microsystèmes fréquentés par l'enfant » (Théorêt, 1998, p. 210). L'exosystème d'un individu est un contexte d'influence non fréquenté par l'individu (Bronfenbrenner, 1979); l'horaire de travail des parents ou les ressources communautaires disponibles sont des exemples de systèmes où l'enfant n'est pas impliqué spécifiquement, mais qui peuvent avoir une influence sur son propre système. Un autre système où l'individu ne participe pas activement est le macrosystème qui comprend les différentes valeurs sociales, les lois et les coutumes. Il s'agit d'un système d'influence à très grande échelle qui affecte entre autres le système d'éducation actuel ou la valorisation d'une certaine méthode d'enseignement. Finalement, le chronosystème englobe les notions relatives au temps qui suit son évolution influençant alors les caractéristiques de l'individu et celles de son environnement (Bronfenbrenner, 1994).

L'impact de ces environnements repose également sur les processus proximaux qui existent entre ces systèmes (Bronfenbrenner, 1996) et ces interactions peuvent être définies par leur forme, leur force et leur direction et varient « en fonction des

¹⁴ Traduction libre de « A microsystem is a pattern of activities, roles, and interpersonal relations experienced by the developing person in a given setting with particular physical and material characteristics », Bronfenbrenner, 1979, p.22.

caractéristiques de la personne, de l'environnement général et immédiat dans lequel [elles] ont lieu, ainsi que selon l'issue de développement qui est l'objet d'étude. » (Bronfenbrenner, 1996, p. 13)

Dans cette optique, le langage parlé complété devient l'un des éléments influençant, positivement ou négativement, l'intégration scolaire d'un élève présentant une déficience auditive puisqu'il s'agit d'une partie intégrante de la scolarisation de l'élève sourd initialement scolarisé en LPC. La figure qui suit, qui s'inspire de la théorie écologique, illustre l'influence du LPC dans le milieu de l'élève et plus spécifiquement à travers trois de ses microsystèmes : sa famille, sa classe et son école. Les cercles imbriqués les uns dans les autres représentent les interactions, ou les processus proximaux, établis entre l'enfant et ses microsystèmes. Les interactions entre ces trois microsystèmes constituent donc un mésosystème de l'enfant sourd utilisant le LPC en contexte d'intégration (figure 2.6).

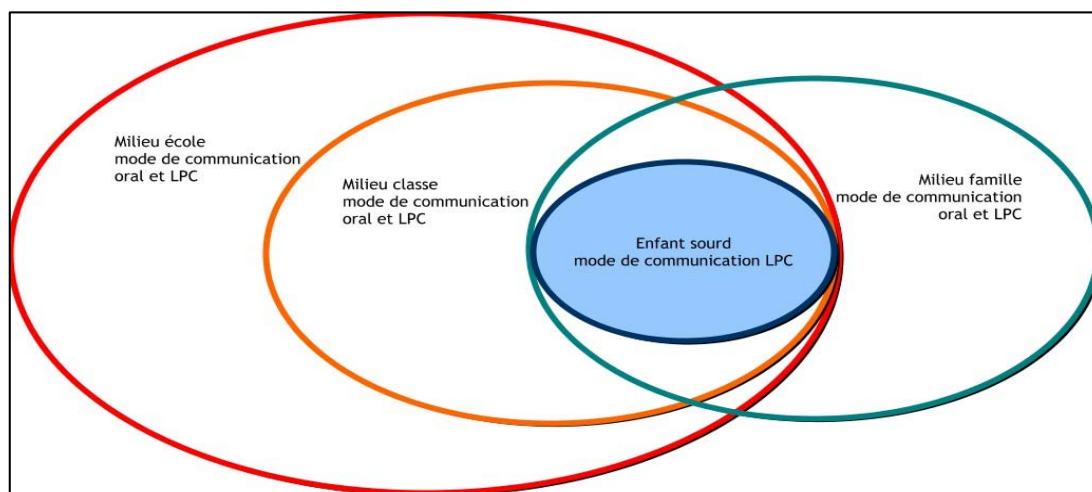


Figure 2.6 : MESOSYTEMES D'UN ENFANT SOURD UTILISANT LE LPC DANS UN CONTEXTE D'INTEGRATION SCOLAIRE

Pour faire le bilan, dans ce chapitre, le concept de déficience auditive a été détaillé. Nous y avons présenté les éléments permettant de comprendre et de différencier les divers types de surdité en fonction de la typologie clinique, audiométrique et de la classification par âge d'acquisition, de connaître la prévalence liée à l'absence d'audition et de découvrir l'impact de la surdité sur l'élève scolarisé. Dans un autre temps, les langues d'enseignement en déficience auditive ont été explicitées. Au Québec, six modes de communication sont utilisés par les sourds, dont le LPC. Ce

faisant, il faut reconnaître les effets positifs que semble permettre le LPC notamment sur l'apprentissage du français oral et écrit. Dans cette optique, il est possible de supposer qu'un tel mode de communication pourrait favoriser l'intégration scolaire des enfants atteints de surdité dans un contexte de scolarisation québécois. Effectivement, à travers ce chapitre, il a été question du contexte d'intégration scolaire au Québec. Nous avons mentionné les modalités de scolarisation disponibles pour les élèves présentant une déficience auditive et fait ressortir des recensions des écrits des indicateurs de l'intégration dans un contexte d'intervention en surdité (voir section 2.3.2). Nous avons également fait le portrait systémique des élèves sourds ou malentendants évoluant à travers différents systèmes influençant leur intégration. Cependant, il importe de réorganiser ces informations dans le but de faire correspondre les éléments pertinents à la réalisation et à la mise en place de cette étude. Le chapitre qui suit expose le cadre de référence de la présente recherche.

3 CADRE DE RÉFÉRENCE

L'élaboration d'un cadre de référence soulève régulièrement des difficultés puisqu'il s'agit de discerner le rôle de la théorie et du modèle conceptuel dans le processus de la recherche. Toutefois, la mise en place du cadre de référence permettra d'«orienter la recherche dans une direction définie et de lier le sujet d'étude à l'état actuel des connaissances» (Fortin, 2005, p. 91).

Au cours des chapitres précédents, différentes notions théoriques relatives à la langue d'intervention en déficience auditive ont été explicitées. Parmi ces éléments, certains seront retenus pour cette étude. Ils ont été examinés puis analysés, et le choix de leur prise en compte a été également justifié. A travers ce cadre de référence, il sera alors possible de comprendre les liens qui existent entre ces diverses connaissances. La recension des écrits, préalable à la rédaction de cet ouvrage, a permis de mettre en lumière les composantes essentielles à cette recherche et de les mettre en relation : il sera donc question du contexte de la recherche, des caractéristiques du langage parlé complété et de la langue des signes du Québec pour ensuite définir le concept central, soit les perceptions. Les buts et objectifs de cette étude de même que sa pertinence seront également abordés.

3.1 CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Au Québec, les modalités de scolarisation et les modèles de service offerts aux élèves handicapés permettent l'adaptation de l'enseignement en fonction des caractéristiques de l'enfant. Ainsi, lorsqu'un élève handicapé est en mesure de réaliser sensiblement les mêmes tâches qu'un élève n'ayant pas de handicap, l'élève présentant un handicap a la possibilité d'être intégré à une classe ordinaire et de bénéficier de l'aide d'une interprète visuelle. C'est à travers cette dynamique que seront considérés les élèves sourds. Ainsi, le contexte choisi pour cette recherche est l'enseignement des élèves présentant une surdité qui sont scolarisés dans un milieu ordinaire et qui bénéficient d'une intégration scolaire.

Dans ce même ordre d'idées, les élèves atteints de surdité présentent des caractéristiques cognitives et non cognitives qui se manifestent principalement par des limites sur les plans de l'apprentissage et de la communication et des difficultés relatives au développement cognitif et des habiletés sociales. Ces caractéristiques varient, bien entendu, d'un enfant à l'autre, et ce, en fonction de leur diagnostic de déficience auditive évaluée selon trois typologies. Nous considérerons ainsi, pour le reste de cette étude, que pour être atteint d'une déficience auditive il faut répondre aux critères du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, soit de présenter minimalement un seuil d'acuité supérieur à 25 dB pour trois sons purs définis à 500, 1000 et 2000 Hz.

Ce sont ces caractéristiques qui influencent d'une part la scolarisation et, d'autre part, la langue d'enseignement et de communication de l'enfant. Ainsi, un élève intégré dans une classe ordinaire et accompagné d'un interprète aura la possibilité d'utiliser une langue autre que le français oral pour apprendre. Au Québec, différents modes de communication sont accessibles aux personnes présentant une déficience auditive. Parmi ces modalités d'enseignement, le langage parlé complété se distingue des autres.

3.2 CARACTERISTIQUES DU LANGAGE PARLE COMPLETE

Le LPC est un mode de communication qui permet aux élèves sourds ou malentendants d'être scolarisés à la fois en école spéciale et en milieu ordinaire. Cette modalité présente des caractéristiques qui lui sont propres et peut être déterminée selon des termes spécifiques. De cette façon, le LPC peut être défini à travers ces catégories : linguistique, l'apprentissage du français oral et du français écrit, la facilité et l'âge d'apprentissage, le constat qu'on peut en faire quant à l'intégration scolaire et sociale et l'implication parentale souhaitée. Alors lorsque nous aborderons des caractéristiques de ce mode de communication dans la suite de cette recherche, il sera question spécifiquement des informations relatives à ces catégorisations.

Le langage parlé complété doit être avant tout considéré comme un soutien linguistique et ne représente en aucun cas une langue à part entière. Ainsi, comme le LPC est utilisé parallèlement au français oral et qu'il suit exactement la syntaxe de la langue française, son utilisation ne pose pas d'incongruités entre ce qui est codé et ce qui est dit. Dans cette optique, le langage parlé complété permet à des enfants présentant une déficience auditive et scolarisés en LPC un apprentissage du français oral et du français écrit qui se rapproche étrangement de celui des enfants entendants (Leybaert, 1996). Bien entendu, le LPC n'est pas une solution miracle, mais sa facilité d'apprentissage et le constat de l'intégration scolaire qu'il est possible de faire présentement appuient son usage. Malgré tout, il faut considérer le fait que l'âge d'apprentissage et l'implication parentale ont un impact sur la réussite de l'utilisation du LPC ; plus l'apprentissage est précoce et plus l'implication est importante, plus l'utilisation du langage parlé complété risque d'être bénéfique (Leybaert, 2000). Bien qu'il existe des critiques à l'utilisation du LPC (voir pages 35 et 36), pour les besoins de notre recherche, nous considérerons que le langage parlé complété peut être utilisé par la majorité des élèves sourds scolarisés.

3.3 INTEGRATION SCOLAIRE ET THEORIE SYSTEMIQUE

L'intégration scolaire, tel qu'elle est vue au Québec, permet à un élève présentant un handicap ou une autre difficulté d'être scolarisé dans le milieu le plus normal possible (COPEX, 1976). Bien que les courants de l'inclusion et de l'inclusion totale aient également été mentionnés dans ce travail, l'intégration scolaire au Québec se réalise principalement selon une approche basée sur la Politique de l'adaptation scolaire. Dans ce travail, il sera donc question précisément de l'approche d'intégration scolaire qui vise le milieu le plus normal possible préconisé au Québec.

Dans cet ordre d'idées, le modèle écologique de Bronfenbrenner servira de trame de fond pour positionner cette étude. En effet, l'approche systémique met en relation les interactions entre les différents éléments des écosystèmes de vie d'un individu pouvant influencer son développement. Le modèle écosystémique permet ainsi de positionner l'intégration scolaire en fonction des individus intervenant auprès d'un enfant et de considérer les rôles et responsabilités de chacun dans la réussite de

l'intégration. À ces informations, ajoutons le fait que le langage parlé complété permet à un élève sourd d'apprendre le français oral de manière visuelle. Le LPC devient donc l'un des éléments influençant les interactions entre l'enfant sourd et ses différents milieux, soient «école», «classe» et «famille», ce qui peut également influencer la perception de l'intégration scolaire de cet enfant. C'est pour cette raison que cette étude devra prendre en considération non seulement les informations relatives à l'enfant, mais également celles concernant le LPC pour identifier les indicateurs scolaires et sociaux influencés par le LPC.

Ainsi, tel que mentionné précédemment, plusieurs indicateurs peuvent favoriser une intégration scolaire optimale des élèves sourds (Powers, 2002). Toutefois, pour notre étude, nous porterons une attention particulière aux quatre dimensions suivantes.

1. Une approche scolaire faisant la promotion de l'acceptation de la différence et des difficultés ; et plus particulièrement des attitudes positives à l'endroit des personnes sourdes et de la communauté ;
2. Des occasions régulières d'interactions réussies entre des élèves sourds et des élèves entendants peu importe le contexte de scolarisation ;
3. Des occasions régulières pour les sourds d'interagir avec d'autres élèves sourds et de se faire des amis ;
4. Un accès pour les élèves sourds à un curriculum formel présentant une certaine flexibilité quant aux besoins individuels à travers différentes formules pédagogiques.

Aussi, en combinant les dimensions recensées par la synthèse élaborée par Vienneau (2004) et celles de Powers (2002), il a été possible d'établir des indicateurs scolaires et sociaux qui pourront être évalués à travers la présente recherche pour identifier les effets du LPC sur les perceptions des élèves sourds ou malentendants quant à leur intégration scolaire. Les tableaux 3.1 et 3.2 présentent le bilan de ces indicateurs, qui sont parties intégrantes des microsystèmes école, classe et famille de l'enfant atteint de surdité et scolarisé en LPC. Le premier tableau explicite les indicateurs scolaires alors que le deuxième, les indicateurs sociaux.

TABLEAU 3.1 : INDICATEURS SCOLAIRES DE LA QUALITE DE L'INTEGRATION SCOLAIRE DES ELEVES SOURDS SCOLARISES EN LANGAGE PARLE COMPLETE

Indicateurs scolaires (Vienneau, 2005)	Exemple de la réponse d'un élève
<ul style="list-style-type: none"> ○ Nombre d'objectifs atteints ○ Complexité des tâches réalisées ○ Contenu du programme individualisé ○ Résultats scolaires obtenus/ Réussite scolaire 	<p>Si l'élève mentionne :</p> <ul style="list-style-type: none"> - J'ai été capable de réaliser davantage de tâches - Je me suis amélioré en français - Je fais des tâches plus compliquées qu'avant - J'ai un meilleur bulletin <p>Il sera possible de déduire que l'apport du LPC dans sa scolarisation a eu un effet positif sur le plan scolaire.</p>

Tableau 3.2 : INDICATEURS SOCIAUX DE LA QUALITE DE L'INTEGRATION SCOLAIRE DES ELEVES SOURDS SCOLARISES EN LANGAGE PARLE COMPLETE

Indicateurs sociaux (Vienneau, 2005 ; Powers, 2002)	Exemple de la réponse d'un élève
<ul style="list-style-type: none"> • Interaction sociale <ul style="list-style-type: none"> ○ Interaction avec les pairs ○ Type d'interaction avec les autres enfants ○ Présence d'interactions avec des entendants ○ Présence d'interactions avec des sourds ○ Implication aux activités parascolaires sourdes • Changement de comportements <ul style="list-style-type: none"> ○ Attitudes chez l'enfant ciblé ○ Attitudes chez les autres enfants 	<p>Si l'élève mentionne :</p> <ul style="list-style-type: none"> - J'ai plus d'amis qu'avant - Je fais plus d'activités à l'école et à l'extérieur de l'école - Je rencontre plus souvent des entendants - Je suis plus souvent avec des sourds - Je vois plus d'amis sourds à l'extérieur de la classe - Je me fais moins souvent chicaner pour mes comportements - Je me sens moins rejeté des enfants entendants <p>Il sera possible de déduire que l'apport du LPC dans sa scolarisation a eu un effet positif sur le plan social.</p>

Ces éléments serviront donc de balises pour étudier les perceptions d'élèves sourds au regard de leur utilisation du langage parlé complété à travers leur intégration scolaire et sociale. La figure 3.1 illustre effectivement le mésosystème d'un élève malentendant utilisant le LPC en contexte d'intégration et les indicateurs scolaires et sociaux de cette intégration.

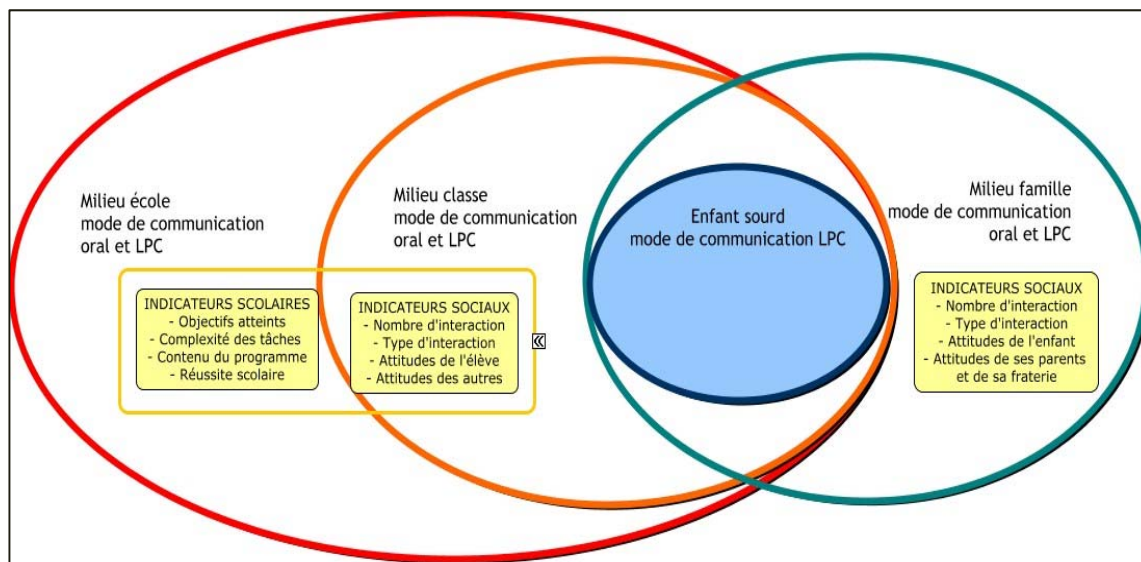


FIGURE 3.1: MESOSYSTEME DE L'ELEVE SOURD UTILISANT LE LPC EN CONTEXTE D'INTEGRATION EMPLOYE POUR NOTRE ETUDE

3.4 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

L'objectif de cette recherche est donc de connaître les perceptions d'élèves atteints d'une déficience auditive quant à la qualité de leur intégration scolaire et sociale à travers l'utilisation du LPC. Pour ce faire, nous allons 1) identifier les perceptions de l'utilisation du langage parlé complété grâce à des indicateurs scolaires de l'intégration scolaire et 2) identifier les perceptions de l'utilisation du langage parlé complété grâce à des indicateurs sociaux de l'intégration scolaire d'élèves présentant une déficience auditive.

3.5 PERTINENCE DE LA RECHERCHE

Bien que le langage parlé complété ait été inventé en 1967 chez nos voisins états-uniens, son utilisation est assez récente au Québec et rejoint de plus en plus d'enfants

sourds et de professionnels du domaine. D'ailleurs, dans le cadre d'une étude visant à établir l'état de la situation des personnes sourdes québécoises, l'Office des personnes handicapées du Québec (2005) mentionnait que jusqu'à présent, aucune recherche n'avait étudié l'intégration d'élèves scolarisés à l'aide du LPC au Québec. Cette recherche permettrait donc de vérifier si le LPC favorise l'intégration scolaire d'enfants sourds ou malentendants à travers des indicateurs scolaires et sociaux.

4 MÉTHODOLOGIE

Dans cette section, la démarche méthodologique utilisée pour répondre à la question de recherche sera présentée. Il sera également question du type de recherche dans lequel s'inscrit cette étude, de l'approche méthodologique ainsi que de l'échantillonnage. Les critères de sélection des sujets ainsi que le portrait des participants sont également explicités. En dernier lieu, les méthodes de collecte de données, l'instrumentation ainsi que les méthodes et les étapes d'analyse y sont présentées.

4.1 TYPE DE RECHERCHE

La présente recherche vise l'exploration d'un champ du domaine de la surdité qui n'avait, jusqu'à présent, pas été étudié et cherche à connaître l'influence du langage parlé complété sur la perception de l'intégration scolaire d'un enfant présentant une surdité. Comme la présente recherche s'inscrit dans un but exploratoire, la recherche de type qualitatif est appropriée (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 2006). D'ailleurs, le type d'informations auquel nous avons eu accès serait difficilement quantifiable, de même que le nombre peu élevé de sujets ne permettrait pas la validité de données quantitatives. Ainsi, une approche qualitative permet l'analyse plus poussée de ce type de données (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 2006).

4.2 APPROCHE METHODOLOGIQUE

Selon une approche qualitative, et plus particulièrement à une approche phénoménologique qui s'inscrit dans un paradigme interprétatif (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 2006), il est possible d'avoir accès à ces informations à travers le discours des enfants atteints d'une déficience auditive (Fortin, 2005; Lefebvre, 1996; Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 2006; Poupart *et al.*, 1997). D'ailleurs, Fortin (2005, p. 234) mentionne que dans ce type d'approche méthodologique, «l'accent est mis sur le processus interactif par lequel les individus donnent une signification à une situation déterminée».

4.3 L'ECHANTILLONNAGE

Afin de constituer un échantillon intéressant dans le cadre de cette maîtrise, il s'agit d'un échantillon fait par choix raisonné puisque certains critères doivent être remplis par les participants pour bien répondre aux besoins de cette étude. Au Québec, il est difficile d'évaluer le nombre de personnes qui utilisent toujours le LPC dans leur scolarité, puisque certains élèves sont tellement bien intégrés qu'ils ne nécessitent plus la présence d'un interprète visuel ou le suivi d'un orthopédagogue. Également, comme une seule école a un mandat suprarégional, lorsque les élèves sont intégrés dans leur commission scolaire d'origine, il n'y a plus de suivi relativement au LPC puisque le milieu d'accueil n'a souvent pas les ressources. Des huit personnes contactées initialement, au final, un échantillon composé de $n = 5$ a été examiné. Toutes les personnes interrogées ont d'abord été scolarisées à cette école détenant un mandat suprarégionale, puis elles ont été intégrées dans leurs écoles de quartier respectives.

Pour procéder au recrutement des participants répondant aux critères, nous avons sollicité l'aide d'orthophonistes et d'orthopédagogues qui assurent le suivi d'élèves intégrés en classe ordinaire et utilisant le LPC. Nous avons remis des lettres de sollicitation à ces professionnels afin qu'ils puissent les distribuer aux parents dont les enfants répondaient aux critères. Les parents et les élèves intéressés ont ainsi pu communiquer avec nous (voir lettre de sollicitation, annexe 7).

Afin de répondre aux objectifs d'identification des effets du LPC, l'échantillon de sujets interviewés se compose d'élèves sourds âgés entre 12 et 17 ans¹⁵, qui ont fréquenté une école spéciale pour apprendre le langage parlé complété et qui ont maintenant intégrés leur école de quartier. Les facteurs d'inclusion devant être respectés pour composer l'échantillon sont que 1) les élèves doivent avoir un diagnostic de déficience auditive minimalement de léger ; 2) les élèves doivent avoir été initialement scolarisés en langage parlé complété ; 3) les élèves doivent avoir été intégrés dans leur milieu scolaire régulier avec ou sans soutien en LPC; et 4) les

¹⁵ Initialement la lettre de sollicitation invitait la participation d'élèves âgés entre 10 et 16 ans, toutefois, une étudiante âgée de 17 ans s'est manifestée. Puisqu'elle répondait à tous les critères, nous avons accepté sa participation.

élèves ne doivent pas présenter de déficiences associées telles que la déficience intellectuelle ou les troubles envahissants du développement. De ces faits, les élèves scolarisés avec une approche purement oraliste ou gestuelle ne seront pas inclus.

L'échantillon des élèves participants à l'étude se compose de cinq jeunes filles. Elles ont toutes une perte auditive à différents degrés et ne présentent aucune déficience associée. Après avoir fréquenté l'école spécialisée en LPC, elles ont également toutes été intégrées dans leur école de quartier. Âgées entre 12 et 17 ans, quatre d'entre elles ont une interprète. Bien que certaines utilisent également une autre langue à la maison, elles sont toutes scolarisées à l'école francophone et ont toutes appris le LPC avant d'y être intégrées. D'ailleurs, leur intégration varie entre deux ans et sept ans. Grâce au questionnaire de renseignements généraux, il est ressorti que quatre jeunes filles connaissent assez bien la LSQ. Le tableau 4.1 résume le profil des sujets interviewés.

TABLEAU 4.1 : PROFIL DES SUJETS

SUJETS	SEXE	ÂGE (ANS)	SURDITÉ (AVANT CORRECTION)	LANGUE À LA MAISON	ÂGE AU DÉPISTAGE	INTER-PRÈTE	NOTIONS DE LSQ	NOMBRE D'ANNÉES D'INTÉGRATION	NIVEAU SCOLAIRE
S1	F	12	Sévère	autre français	6 ans À l'arrivée au Canada	x	x	2 ans	6 ^e année
S2	F	13	Sévère	français	2 ans	x		3 ans	1 ^{ère} sec.
S3	F	12	Modéré	français LSQ	4 ans		x	4 ans	6 ^e année
S4	F	16	Profonde	français LSQ	6 mois	x	x	5 ans	3 ^e sec
S5	F	17	Profonde	français	2 mois	x	x	7 ans	4 ^e sec

4.4 METHODES DE COLLECTE DE DONNEES

Afin de colliger les données les plus probantes et significatives auprès des enfants, l'entretien qualitatif a été un excellent moyen pour considérer l'influence de l'utilisation du LPC dans le contexte de la vie réelle. Même si certains indicateurs de l'intégration scolaire se rapportent à la réussite scolaire, nous n'avons pas eu recours

au dossier scolaire de l'enfant parce que, dans un premier temps, le contact direct avec les enfants nous apparaissait comme le premier moyen pour étudier leurs perceptions de leur intégration scolaire et, dans un deuxième temps, l'accès aux données scolaire aurait impliqué une démarche plus complexe de sollicitation de participation avec le milieu scolaire.

4.4.1 QUESTIONNAIRE DE RENSEIGNEMENTS GENERAUX

En considérant le modèle écosystémique, plusieurs éléments entrent en interaction dans le développement biopsychosocial d'un individu (Bronfenbrenner, 1994). Dans le but, d'étudier la qualité de l'intégration scolaire et sociale d'enfants sourds utilisant le LPC, certains éléments extérieurs à la situation pourraient également avoir une influence ; il faut donc être au fait de certaines informations pour circonscrire les éléments qui pourraient également jouer un rôle dans la réussite de la mise en place de l'intégration scolaire. À la fin des entrevues, les participants ont répondu à quelques questions d'ordre plus général afin de voir quels autres éléments, qui n'ont pas analysés, auraient pu avoir un impact sur la situation d'intégration. L'annexe 4 expose ces éléments. La thèse de Berthiaume (2008) a grandement aidé à construire ce questionnaire parce que la déficience auditive était la clientèle cible de cette étude.

4.4.2 MODE D'INVESTIGATION

Comme l'entretien qualitatif est l'un des modes d'investigation permettant une très grande liberté, l'entretien de recherche individualisé a été privilégiée auprès de personnes d'une même situation permettant ainsi de valider le questionnaire tout en recueillant les données relatives à cette recherche. Ce mode d'investigation de recherche est d'ailleurs l'un des plus couramment utilisés dans l'approche phénoménologique (Deschamps, 1993). En effet, l'entretien semi-dirigé favorise une analyse en profondeur de type introspectif qui permet d'étudier les perceptions du LPC dans une situation qui se rapproche énormément du réel (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 2006).

4.4.2.1 CHOIX DU TYPE D'ENTRETIEN DE RECHERCHE

Dans ce type d'approche méthodologique, l'entrevue axée sur l'information semble être une technique intéressante pour cerner ce que pense l'interviewé (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 2006) de l'influence du langage parlé complété sur son intégration ou sur l'intégration de l'individu concerné. Dans ce sens, la grille d'entrevue constituée (annexe 5) a été utilisée dans les entrevues pour explorer la qualité de l'intégration scolaire de ces élèves scolarisés en LPC. L'étude de Lefebvre (1996) qui était également qualitative et qui portait sur l'attitude de parents d'enfants sourds à l'égard des signes a permis d'orienter certaines questions.

4.4.2.2 VALIDATION DE L'ENTRETIEN

Bien que les questions de l'entretien seront semi-ouvertes et permettront une grande liberté d'expression aux participants afin de s'assurer qu'elles soient claires, sans ambiguïté et exemptes de biais, les questions d'entrevue ont d'abord été présentées à un groupe d'experts afin de vérifier la validité de contenu, c'est-à-dire des chercheurs en éducation ont examiné les questions de l'entrevue pour vérifier qu'elles répondaient bien aux objectifs de cette recherche. Ensuite, les questionnaires ont été préalablement préexpérimentés pour évaluer la validité de la grille d'entrevue, vérifier la compréhension et, par la même occasion, permettre à l'interviewer de se familiariser avec les questions et de vérifier ses habiletés d'interaction nécessaires dans une entrevue (Boutin, 2006). Ces pré-entrevues ont été réalisées auprès d'un échantillon n=2. Ces élèves âgés de 9 et 10 ans étaient intégrés dans une école ordinaire, mais qui n'était pas leur école de quartier. Ces précautions ont été prises afin de ne pas interviewer des participants qui auraient pu faire partie de l'échantillon étudié.

4.4.2.3 DEROULEMENT DE L'ENTRETIEN

L'entretien a suivi des étapes précises telles que celles présentées dans Boutin (2006). Comme il s'agit d'entretiens qualitatifs semi-dirigés, l'établissement de liens entre l'intervieweur et la personne interviewée est capital puisque la communication

est cœur de cette relation professionnelle. Les entrevues brèves et peu invasives sur le plan personnel ont permis à l'intervieweur de créer des liens professionnels en discutant avec les enfants et leurs parents avant l'enregistrement de l'entrevue. Des discussions relativement aux activités favorites des élèves ont permis de dissiper la gêne. L'intervieweur s'est préparé aux entrevues par la prise de rendez-vous, la réservation du matériel nécessaire à l'enregistrement, l'élaboration d'un guide d'entretien et également par la réalisation d'un formulaire de consentement et au résumé de la présentation (Boutin, 2006) (voir formulaire de consentement, annexe 6). Bien entendu, une certaine vulgarisation scientifique a été nécessaire pour rejoindre à la fois les enfants, mais également les parents de ces enfants qui ont consenti aux entrevues.

Idéalement, les enfants étaient rencontrés individuellement pour une période d'entrevue d'environ 45 minutes. Concrètement, certains parents sont restés présents durant l'entrevue, à la condition de ne pas intervenir. La rencontre se faisait dans un endroit calme et de préférence connu de l'élève : soit à l'école, soit à la maison. Ainsi, le transport n'était pas effectué par les parents.

4.4.3 PRECAUTIONS METHODOLOGIQUES

Les procédures de recrutement ont été conformes aux règles d'éthique de l'Université de Montréal et de celles de la commission scolaire dont fait partie l'école concernée. Dans le formulaire de recrutement et de consentement, les participants ont été informés du but de la recherche, des noms des chercheurs, de la méthodologie employée, de l'analyse qui serait effectuée et de leurs droits d'accès aux résultats. De cette façon, il a été précisé aux sujets qu'ils n'étaient nullement contraints à participer à la recherche tout en étant assurés de la confidentialité et de l'anonymat de leur témoignage. De plus, il leur était possible de refuser de participer à l'étude ou de s'en retirer sans qu'il n'y ait d'atteinte dans l'offre de leurs services. Une autorisation de participation et d'enregistrement a également été signée, afin de s'assurer du consentement éclairé des participants et puisqu'il s'agissait d'enfants mineurs, les parents ont été conviés à prendre connaissances de toutes ces

informations, s'ils le désiraient. Il est possible de retrouver le contenu de ce document à l'annexe 8.

4.4.4 METHODES DE CONSIGNATION DES DONNEES

Les entrevues ont été enregistrées de manières audio et des verbatim des entrevues ont été réalisés afin de permettre leur analyse de contenu subséquente. Les entrevues n'avaient pas besoin d'être filmées puisque les élèves rencontrés pouvaient s'exprimer oralement.

4.5 METHODES D'ANALYSE DES DONNEES

À la suite des entrevues, les transcriptions littérales des enregistrements audiophoniques ont été réalisées par le chercheur. Ces verbatim sont l'outil principal servant aux analyses et leurs transcriptions sont essentielles pour permettre le traitement des données (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 2006). Poupart *et al.* définissent très bien les différents moments d'analyse de la phénoménologie appliquée aux sciences humaines (1997). Le tableau 4.2 qui suit reprend les étapes telles qu'elles ont été énumérées par ces chercheurs (Poupart *et al.*, 1997, pp. 353-358)

Tableau 4.2 : ÉTAPES CONCRETES DE LA METHODE PHENOMENOLOGIQUE SCIENTIFIQUE EN SCIENCES HUMAINES

1	La collecte des données verbales
2	La lecture des données
3	La division des données en unités
4	L'organisation et l'énonciation des données brutes dans le langage de la discipline
5	La synthèse des résultats

4.6 INSTRUMENTS D'ANALYSE

Le logiciel QDA Miner a été utilisé parce qu'il facilite la prise en compte de certains termes et qu'il permet le codage, l'annotation, la recherche ainsi que l'analyse de la transcription d'entrevues (Recherches Provalis, 2008). Il s'agit d'un logiciel d'analyse qualitative conçu spécialement pour les recherches adoptant, entre autres, une approche qualitative.

Grâce à ce logiciel, il a été possible d'extraire les éléments les plus significatifs des verbatim des entrevues et de répertorier ces données en fonction de codages spécifiques. Dans la figure qui suit, il est question de l'interface de QDA Miner qui présente diverses fonctionnalités. Il a donc été possible de réaliser le codage des données textuelles pour être en mesure d'analyser et de traiter ces données. La figure 4.1 illustre un exemple de codage de données.

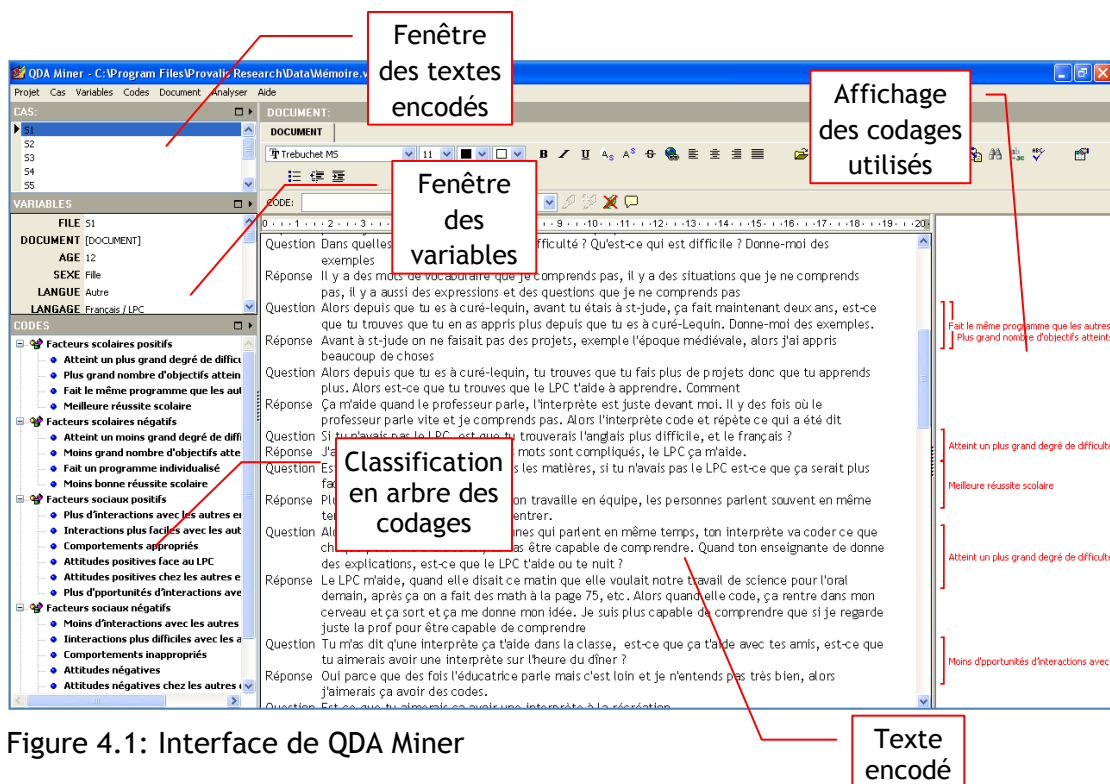


Figure 4.1: Interface de QDA Miner

4.7 ÉTAPES D'ANALYSE

Comme le recours à une méthode telle que l'entretien qualitatif conduit bien souvent à une grande quantité d'informations textuelles, il sera question, dans cette section, de procéder à une analyse de contenu à partir des verbatim qui auront été réalisés. Afin de permettre la réduction des données de façon inductive pour ne retenir que les éléments les plus significatifs (Boutin, 2006), nous avons procédé à une réduction phénoménologique (Poupart *et al.*, 1997). Ainsi, certaines étapes du traitement des données demeurent essentielles. Le tableau qui suit, tiré de Lefebvre (1996, p. 38), reprend les étapes à réaliser lors d'une réduction phénoménologique. Néanmoins, certaines grandes catégories, issues du cadre de références, sont déjà connues.

Tableau 4.3 : ÉTAPES DU TRAITEMENT DES DONNEES

1	Lecture du premier corpus et encodage de ses unités de sens minimales distinctes en fonction des indicateurs déterminés précédemment (tableaux 3.1 et 3.2).
2	Organisation des thèmes à partir des unités de sens du premier corpus selon s'il s'agit d'éléments positifs ou négatifs du LPC et s'il s'agit d'indicateurs scolaires ou sociaux.
3	Lecture du corpus suivant et encodage de ses unités de sens minimales distinctes.
4	Confrontation des unités de sens obtenues avec les thèmes du corpus précédent. (Accord interjuge pour validité interne)
5	Réorganisation des thèmes s'il y a lieu.
6	Répétition des étapes 3,4 et 5.
7	Révisions et réajustements.
8	Classification des thèmes en métathèmes.
9	Révisions et réajustements.
10	Description de l'expérience.

5 ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

L'analyse des données recueillies auprès des cinq élèves interrogées a généré quatre métathèmes qui forment les principales sections du présent chapitre. Les effets du langage parlé complété sur la qualité de l'intégration scolaire et les effets du langage parlé complété sur la qualité de l'intégration sociale, qui ont été précédemment discutés au troisième chapitre, sont les deux premiers métathèmes. La présence de l'interprète et l'utilisation parallèle de la langue des signes du Québec sont deux autres grandes thématiques qui ont émergées lors de l'analyse des données. Ces métathèmes représentent les quatre champs majeurs où les élèves ont exprimé leurs perceptions à l'égard de l'utilisation du LPC en intégration. Chacun de ces métathèmes est ensuite divisé en thèmes plus circonscrits. À l'intérieur de ces thèmes, les perceptions des enfants sont rapportées selon les sphères scolaires ou sociales. Afin de mieux comprendre la structure de ce chapitre, la figure 5.1 illustre la présentation des résultats.

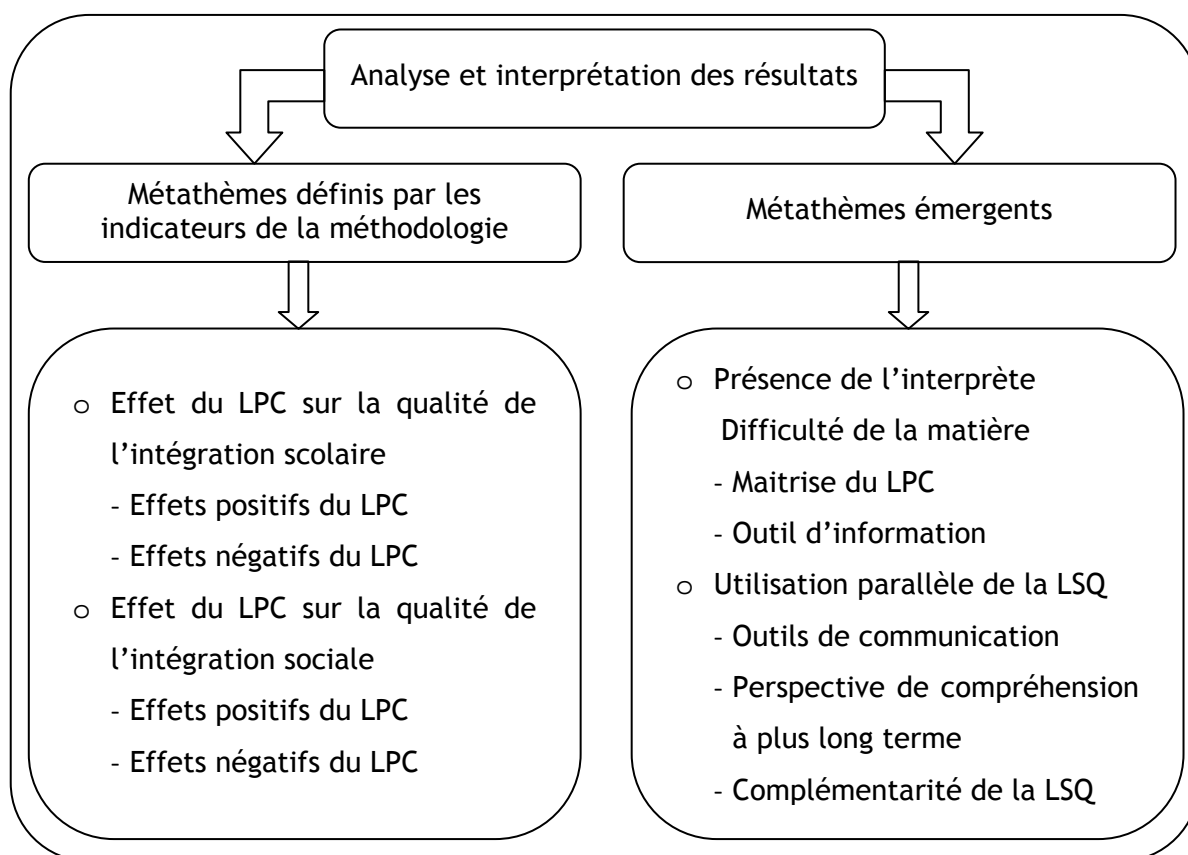


Figure 5.1 : Présentation des résultats de recherche

5.1 EFFETS DU LANGAGE PARLE COMPLETE SUR LA QUALITE DE L'INTEGRATION SCOLAIRE

La grille d'entrevue réalisée portait spécifiquement sur deux sujets dont le premier est les perceptions du langage parlé complété sur l'intégration scolaire de ces enfants sourds et intégrés. Au cours des interviews, les sujets ont exprimé des perceptions quant aux effets positifs et négatifs de l'utilisation du LPC dans leur milieu intégré.

5.1.1 EFFETS POSITIFS DU LPC SUR L'INTÉGRATION SCOLAIRE

À travers les entrevues, toutes les élèves ont fait ressortir des éléments positifs sur l'utilisation du langage parlé complété relativement à leur intégration scolaire.

RÉALISE UNE TÂCHE PLUS COMPLEXE

Les élèves rencontrées ont toutes fait part des commentaires positifs concernant l'intelligibilité des propos exprimés en classe. Bien que les sujets n'ont pas spécifiquement mentionné qu'elles réalisaient des tâches plus complexes qu'auparavant, leurs discours se rapportent principalement à une plus grande facilité d'apprentissage des mots grâce au LPC.

«J'aime mieux avec le LPC. Quand les mots sont compliqués, le LPC ça m'aide.» (S5)

«Plus difficile [sans LPC] parce qu'avec le LPC, on épelle un peu les sons du mot, alors je vois les syllabes grâce aux mains.» (S3)

«C'est bien parce que des fois les sons sont pareils comme 'pinson' 'maison' et alors c'est pas pareil en codant, donc j'apprends des sons, les consonnes parce qu'il y a des consonnes difficiles pour moi comme les 'gn' à comprendre. Pour les lèvres, c'est difficile de comprendre 'gn' alors qu'avec le LPC c'est plus facile.» (S1)

«C'est plus facile [de faire des travaux en LPC] parce que c'est plus clair quand j'arrive pour écrire; c'est du français donc j'ai tous les mots quand c'est du LPC.» (S4)

PLUS GRAND NOMBRE D'OBJECTIFS ATTEINTS

Lors des entrevues, les questions relatives à l'atteinte d'un plus grand nombre d'objectifs n'ont pas permis d'identifier spécifiquement des extraits où les participantes quantifiaient le nombre d'objectifs qu'elles avaient accomplis depuis leur intégration. Toutefois, elles ont noté qu'elles réalisaient davantage de projets scolaires et apprenaient plus depuis qu'elles étaient intégrées.

«Avant, dans mon autre école, on faisait pas autant de projets, exemple l'époque médiévale, alors j'apprends beaucoup de choses. [...] et le LPC m'aide parce qu'il y a des mots de vocabulaire que je comprends pas, il y a des situations que je comprends pas, il a aussi des expressions et des questions que je comprends pas, alors dans les nouveaux projets, l'interprète code tout ce qui est dit et je comprends mieux.» (S2)

«Par rapport à mon école d'avant, on apprend plus de matières, il y a plus de projets.» (S3)

POURSUIT LE MÊME PROGRAMME QUE LES AUTRES ÉLÈVES

Une fois intégrées, les étudiantes partagent les mêmes classes que leurs pairs entendants et, par la même occasion, doivent réaliser les mêmes apprentissages scolaires. Toutefois, les entrevues n'ont pas permis de faire ressortir cet élément.

MEILLEURE RÉUSSITE SCOLAIRE

Dans les interviews, la réussite scolaire s'est traduite par une meilleure compréhension des intervenants et des élèves en classe, mais également par une meilleure compréhension des matières scolaires.

«Je trouve que j'apprends un peu mieux, parce que je ne suis pas dans un petit groupe; les enseignants sont concentrés sur tous les autres et pas juste sur moi.» (S3)

«[...] un enfant qui code en LPC en fait plus parce qu'il comprend plus.» (S1)

«Le LPC m'aide à mieux comprendre, par exemple si j'ai pas bien compris un mot, elle le code alors je vais mieux comprendre.» (S2)

«Sans LPC, ça serait plus difficile parce qu'avec le LPC je comprends mieux.» (S2)

«Quand je dois faire une nouvelle production écrite, des fois j'utilise le LPC dans ma tête. Quand je ne sais pas comment écrire un mot, je vais être portée à le coder pour m'aider à trouver les lettres. Dans ce temps-là j'ai moins de fautes.» (S2)

«Le LPC m'aide. [...] Je suis plus capable de comprendre que si je regarde juste la prof pour être capable de comprendre.» (S1)

«Ça serait vraiment plus difficile [sans LPC] parce que tout le monde autour parle et moi j'aurais de la difficulté à comprendre, comme quand tout le monde parle ensemble c'est difficile de comprendre, mais avec le LPC je peux suivre ce que les gens disent.» (S2)

5.1.2 EFFETS NÉGATIFS DU LPC SUR L'INTÉGRATION SCOLAIRE

Bien que des questions concernant d'éventuels effets négatifs du LPC sur l'intégration scolaire aient été posées aux participantes, aucun élément relatif à 1) l'atteinte d'un moins grand degré de difficulté dans une tâche ; 2) l'atteinte d'un moins grand nombre d'objectifs ; 3) la poursuite d'un programme individualisé ; ou à 4) une moins bonne réussite scolaire depuis l'utilisation du LPC en milieu intégré n'a été répertorié dans les propos des cinq sujets questionnés.

5.2 EFFETS DU LANGAGE PARLE COMPLETE SUR LA QUALITE DE L'INTEGRATION SOCIALE

Identifier les perceptions de l'utilisation du LPC sur la qualité de l'intégration sociale est le deuxième objectif de cette recherche. C'est pour cette raison que les personnes interviewées étaient spécifiquement interrogées sur des éléments de leur vie sociale.

5.2.1 EFFETS POSITIFS DU LPC SUR L'INTÉGRATION SOCIALE

L'intégration sociale peut se qualifier de plusieurs façons. Les discours des sujets ont été analysés sous six dimensions différentes telles que présentées dans le tableau 3.2

du chapitre trois. Les indicateurs sociaux ayant servi à ce métathème se rapportent au nombre et aux types d'interactions et d'attitudes perçues chez les sujets interrogées.

PLUS D'INTERACTIONS

Des distinctions entre les perceptions des participantes plus jeunes et plus vieilles ont émergées des discours enregistrés. Les sujets les plus jeunes ont mentionné que le LPC leur permettait de se faire plus d'amis ou de mieux les comprendre.

«[Avec le LPC, j'ai] plus d'amis. Il y a en qui veulent savoir les codes parce qu'ils sont curieux. Ils veulent apprendre le LPC.» (S1)

«Il y a beaucoup de gens qui me trouvent bonne [même si je suis sourde] donc qu'ils veulent que je devienne leur amie.» (S1)

«[...] avec le LPC, je comprends mieux mes amis.» (S5)

«Je serais un peu plus toute seule. J'aurais plus de difficultés à apprendre et les autres ne voudraient pas venir me voir [sans le LPC].» (S2)

Les deux participantes plus âgées n'ont pas les mêmes perceptions. Elles considèrent qu'elles sont comme tous les autres élèves et que le LPC ne contribue pas à se faire de nouveaux amis, mais sans pour autant leur nuire dans leur intégration puisqu'il les aide dans leur compréhension d'autrui.

«C'est pas à cause du LPC que tu peux te faire des amis, mais ils vont comprendre pourquoi on utilise le LPC; c'est pour m'aider à mieux comprendre, comme à l'école avec une interprète.» (S5)

« [...] c'est à peu près la même chose [que si j'étais entendante]. C'est aussi facile de se faire des amis.» (S4)

Toutefois, qu'elles soient plus ou moins âgées, les jeunes filles sont d'avis qu'il s'agit d'une mesure transitoire qui leur permet de mieux comprendre leur entourage pendant qu'elles sont encore en apprentissage.

«[...] je me suis pas mal intégrée dans la société entendante, donc ça ne me sert plus à grand-chose [d'utiliser le LPC].» (S3)

«[...] ça m'a aidée à mieux comprendre les gens quand ils parlent, mais une fois que tu es capable de les comprendre, le LPC n'est plus utile.» (S5)

«Quand je comprends pas, je lui demande de coder, mais sinon, j'en ai pas besoin, je parle normal, avec ma voix.» (S5)

INTERACTIONS PLUS FACILES AVEC LES AUTRES

La perspective d'interagir plus facilement avec les autres a été un élément mentionné à quelques reprises durant les entrevues. La compréhension et la parole sont encore une fois au cœur du discours.

«[...] on utilise le LPC, c'est pour m'aider à mieux comprendre, comme à l'école avec une interprète.» (S5)

«C'est aussi facile de se faire des amis.» (S4)

«Avant, je ne savais pas parler. J'ai appris à parler avec le LPC vers 9-10 ans.» (S4)

«[...] il y a des amis qui comprennent pas parce que je parle trop vite, alors moi je code parce que, des fois, il y a des phrases que je mêle alors en codant ça m'aide à faire des phrases dans le bon ordre.» (S1)

COMPORTEMENTS APPROPRIÉS

L'indicateur des comportements appropriés ne nous a pas permis de relever des extraits d'entrevue pour étudier l'effet du LPC sur la dimension sociale de l'intégration scolaire.

ATTITUDES POSITIVES FACE AU LPC

Les attitudes positives face au LPC se traduisent de différentes façons. Les élèves interrogées ont fait principalement mention de leur meilleure compréhension à l'oral.

«[...] c'est pas difficile à utiliser le LPC.» (S1)

«C'est positif le LPC : ça permet de mieux comprendre.» (S5)

«Parce que c'est le fun de coder avec les mains, c'est bien parce que quand mes amis codent pas, je ne suis pas toujours sûre de comprendre la situation,

alors que s'ils codent, je suis sûre de comprendre la situation ou les problèmes.» (S2)

«J'aime parler en secret, j'aime coder ; ça me permet de mieux comprendre les mots, d'être capable de comprendre les autres.» (S2)

«Alors avec le LPC je comprends où est-ce qu'on va et ce qu'on doit faire. Oui et comme j'expliquais tantôt, ça nous arrive souvent de coder dans la voiture et même si on est dans deux voitures différentes, c'est comme si on parlait en code secret et maman me parle dans le rétroviseur quand on est en auto parce que je n'entends pas bien dans la voiture à cause du bruit.» (S2)

ATTITUDES POSITIVES CHEZ LES AUTRES ENFANTS

Les attitudes positives face au LPC chez les autres enfants semblent se manifester, selon les témoignages des sujets, principalement par de la curiosité de vouloir en savoir davantage sur ce mode de communication.

«[...] il y a vraiment beaucoup d'amis dans ma classe qui veulent savoir le LPC.» (S1)

«[...] ils veulent plus savoir c'est quoi, connaître des petits signes.» (S1)

«Oui parce que les gens sont curieux et ils sont portés à vouloir savoir c'est quoi et pourquoi j'utilise le LPC.» (S2)

«Au camp, je suis dans un groupe d'entendants et s'ils veulent parler avec des malentendants je leur montre; c'est comme ça que je fais un peu de liens avec des malentendants et des entendants.» (S3)

PLUS D'OPPORTUNITÉS D'INTERACTIONS AVEC DES ENTENDANTS

Les participants n'ont pas répondu spécifiquement qu'elles avaient davantage d'opportunités d'interagir avec des entendants. Toutefois, comme elles sont toutes intégrées dans des milieux d'enfants entendants, elles ont plus souvent mentionné qu'elles avaient des amis entendants que des amis sourds.

«Avec les personnes sourdes, j'utilise souvent le LPC mais je l'utilise moins avec les amis entendants.» (S1)

«Oui, j'ai des amis à l'école et dans mon quartier, mais c'est pas mal les mêmes. [...] et j'ai mon groupe d'amis à l'école.» (S2)

«Oui [j'ai des amis sourds], mais ce sont plus des amis de ma sœur [...]. Je suis leur amie parce qu'au camp de jour, je les vois quelques fois. [...] au camp je suis dans un groupe d'entendants.» (S3)

«J'ai pas vraiment d'amis sourds.» (S4)

5.2.2 EFFETS NÉGATIFS DU LPC SUR L'INTÉGRATION SOCIALE

Le LPC ne peut pas remplacer l'acuité auditive d'une personne entendante et, par le fait même, ne peut pas traduire visuellement tout ce qui se passe à l'oral.

MOINS D'INTERACTIONS AVEC LES AUTRES ENFANTS

Les participants n'ont pas relevé d'exemples où l'utilisation du LPC en milieu scolaire occasionnait moins d'interactions avec leurs pairs.

INTERACTIONS PLUS DIFFICILES AVEC LES AUTRES ENFANTS

Au même titre que tout autre enfant sourd, l'élève scolarisé en LPC doit faire face à certaines difficultés d'interaction avec autrui. Les sujets interrogées pour cette recherche ont mentionné comment elles agissaient dans de pareilles situations.

«Souvent, je leur dis de me regarder parce que j'ai des amis qui parlent tellement vite. Je leur dis de me coder parce que je ne comprends pas ou je leur dis de me regarder pour que je vois ses lèvres. Et si j'ai un ami qui est loin et qui m'appelle et que je l'entends pas, je lui dis de venir me toucher l'épaule pour être capable de comprendre.» (S1)

«C'est difficile parce que je ne peux pas voir tout le monde en même temps; il faut que les personnes parlent une à la fois.» (S5)

COMPORTEMENTS INAPPROPRIÉS

Les entrevues n'ont pas permis de répertorier des commentaires pour cet indicateur.

ATTITUDES NÉGATIVES

Durant les entrevues, les deux participantes plus âgées ont mentionné quelques éléments du LPC qu'elles appréciaient moins. Dans ces extraits, il est possible de comprendre que ce sont uniquement les interprètes qui codent et que les étudiantes préfèrent parler lorsqu'elles veulent interagir.

«Moi, je ne code jamais, c'est toujours mon interprète qui code. Moi, je comprends ses codes mais je n'aime pas vraiment coder.» (S5)

«Moi, coder, j'aime pas ça, je ne me trouve pas bonne, je suis trop lente et je ne suis pas comme les autres. J'aime mieux parler. C'est pas que je veux pas [avoir l'air trop différente], j'ai pas peur, mais ça ne m'intéresse pas.» (S4)

ATTITUDES NÉGATIVES CHEZ LES PAIRS

Les attitudes négatives manifestées par les pairs relèvent davantage de préjugés et d'incompréhension face à la présence de l'interprète que d'un réel rejet de la personne sourde.

«Le LPC ne me nuit pas [...] il y a seulement les personnes jalouses, des fois. Ils pensent que, parce que j'ai une interprète, elle me dit les réponses. Ils ne comprennent pas c'est quoi son travail, qu'elle me code seulement ce que dit le prof.» (S2)

«Pour moi [être intégrée], c'est de me faire accepter telle que je suis et aussi, même s'il y a ceux qui pensent que les sourds sont parfois idiots, moi je ne les écoute pas parce que regardez-moi, je suis malentendante, j'ai quelques petits problèmes, mais j'ai réussi quand même.» (S3)

«J'ai des fois de la misère à m'intégrer parce que y'en a qui ont peur de moi, ils sont mal à l'aise parce qu'ils savent pas comment agir avec moi.» (S5)

MOINS D'OPPORTUNITÉS D'INTERACTIONS AVEC DES ENTENDANTS

Les participantes à cette recherche ne semblent pas avoir moins d'opportunités d'interactions avec des entendants depuis qu'elles utilisent le LPC dans leur milieu intégré. Mais aucun élément n'a été répertorié pour le confirmer.

5.3 PRESENCE DE L'INTERPRETE

La présence de l'interprète semble être essentielle pour la réussite de ces élèves. Par contre, certains éléments semblent avoir une influence sur l'adéquation de l'interprétation.

5.3.1 DIFFICULTÉ DE LA MATIÈRE

Les étudiantes interrogées ont mentionné que l'importance de la présence de leur interprète variait en fonction de la difficulté de la matière.

«Quand je comprends vite, ça ne me donne rien de regarder le LPC, comme en mathématiques, je comprends vite alors je ne regarde pas vraiment l'interprète. Plus la matière est difficile, plus je vais regarder mon interprète.» (S5)

«Oui parce que des fois mon interprète était pas là en histoire et c'était vraiment difficile parce que le prof parle beaucoup et j'ai de la difficulté à suivre et quand je comprends pas des mots ou j'ai mal compris ce qui était dit, j'ai de la difficulté à suivre.» (S2)

5.3.2 MAITRISE DU CODE DU LANGAGE PARLE COMPLETE

Il est cependant capital que l'interprète soit en mesure de donner le soutien approprié dans le mode de communication de l'enfant ; sinon, il peut en résulter une incompréhension chez l'élève qui pourrait affecter la réussite de ses études.

«Plus ou moins, c'est à cause que l'interprète code pas vraiment bien et souvent je la corrige et elle ne va pas assez vite et elle continue en LSQ. Ça va plus ou moins bien avec elle. » (S2)

«On apprend plus de matières, il y a plus de projets, mais l'interprète était meilleure à [mon autre école], donc c'était plus facile.» (S1)

5.3.3 OUTIL D'INFORMATION

La surdité de ces jeunes filles cause initialement une problématique de communication. Ainsi, si elles n'ont pas d'interprète dans des moments où plusieurs personnes prennent la parole, elles ne sont souvent pas en mesure de comprendre tout ce qui se passe. Certaines ont également mentionné le fait qu'elles aimeraient bien avoir une interprète même pendant l'heure du dîner.

«Non, [je ne voudrais pas qu'elle soit toujours avec moi] c'est correct, mais il y a des fois qu'il arrive quelque chose de wow, j'aimerais ça qu'elle soit là pour m'expliquer ce qui se passe.» (S4)

«[Mon interprète n'est] pas toujours présente, mais quand je ne connais pas beaucoup la personne, elle est présente [...].» (S4)

«J'aimerais avoir une interprète [pendant l'heure du dîner] parce que des fois l'éducatrice parle, mais c'est loin et je n'entends pas très bien, alors j'aimerais ça avoir des codes.» (S1)

«Quand il y a beaucoup de monde [j'aime avoir une interprète]. Par exemple, il y a eu un caucus pour le football et j'ai demandé à mon interprète de venir coder sinon je ne suis pas capable de suivre ce qui se dit.» (S5)

5.4 UTILISATION PARALLÈLE DE LA LSQ

Les objectifs de cette recherche n'étaient et ne sont pas de comparer l'utilisation d'un mode de communication avec un autre. Toutefois, malgré le fait que la LSQ ne faisait pas partie des critères de sélection des sujets, certains des élèves interrogés ont été dans un premier temps scolarisés en LSQ et, par la suite, en LPC. Au cours des entrevues, différentes questions relatives à l'utilisation de la LSQ ont été posées pour faire la lumière sur les distinctions entre leurs expériences dans l'utilisation du LPC et de la LSQ en milieu scolaire. Par la force des réponses des participantes, il s'en suit que certaines thématiques ont émergé des entrevues. Voici ce que l'analyse des résultats a fait ressortir.

5.4.1 OUTIL DE COMMUNICATION

La LSQ semble également apporter un soutien intéressant aux sujets lorsqu'il est question de communication plus rapide et non dans une optique d'apprentissage scolaire.

«[...] je voudrais aussi apprendre la LSQ. Avant, j'avais une interprète qui m'avait montré un peu de LSQ [...] parce que dans ma ville, il y a des gens qui sont aveugles et sourdes et on prend les mains et on les bouge pour parler alors j'aimerais ça être capable de parler avec eux et ils ne comprennent pas le LPC.» (S1)

«Ici, au centre d'orthopédagogie, elle utilise plus la LSQ pour m'expliquer des trucs qui se passent, et parce que c'est la pause et c'est plus rapide pour expliquer des événements.» (S4)

«[Mes amis] savent un peu la LSQ alors si je ne comprends pas, ils utilisent des petits bouts de LSQ.» (S4)

5.4.2 PERSPECTIVES DE COMPRÉHENSION À PLUS LONG TERME

Bien que la LSQ soit un outil de communication particulièrement efficace, les participantes montrent dans leur discours qu'apprendre exclusivement la langue des signes pourrait avoir un effet sur leur apprentissage du français oral et de l'écrit.

«J'aime mieux utiliser le LPC parce que tu montres tes lèvres et les codes je le comprends très bien, mais avec la LSQ des fois elle fait juste des signes avec les mains, mais pas avec les lèvres, [ses lèvres] ne parlent pas. Donc ce n'est pas parce que tu utilises la LSQ que tu es capable de parler.» (S1)

« [...] ça serait plus difficile d'apprendre le français en LSQ.» (S3)

«Ça serait plus difficile [en LSQ de faire des liens] parce que c'est pas du français comme le prof dit l'histoire, c'est pas les mêmes mots.» (S4)

5.4.3 COMPLÉMENTARITÉ DE LA LSQ

L'utilisation du LPC n'est pas exclusive; les expériences relatées par les sujets montrent que l'utilisation à la fois de la LSQ et du LPC en milieu scolaire est possible afin de rentabiliser l'interprétation.

«Un peu des deux,... pour les chiffres, elle prend la LSQ et pour le reste et les explications c'est en LPC. C'est plus rapide pour les chiffres avec la LSQ, sinon en LPC c'est long.» (S5)

«[Les mathématiques] c'est plus facile en LSQ parce qu'elle ne dira pas d-e-u-m-i-l-s-i-n-k-s-e-n-s-i-n-k-e-n-t-s-i-n-k, mais 2555. Les signes ne sont pas pareils, mais elle fait déjà du LSQ en math. [...] Elle fait du LPC en anglais, en français et en science, mais du LSQ en math. J'aime les deux, j'aime ça avec les deux.» (S4)

L'une des participantes de l'étude a une sœur jumelle qui est également sourde. La surdité de cette dernière est plus importante que celle de sa sœur interrogée et, par le fait même, a été dépistée quatre ans plus tôt. Par conséquent, cette sœur jumelle fréquente une classe spécialisée en LSQ alors que la jeune fille participante est intégrée dans son milieu ordinaire. Durant cette entrevue, elle a mentionné pourquoi elle était heureuse d'avoir appris le LPC.

«[Ma sœur] est dans la meilleure classe et elle est en 4^e tandis que moi je suis en 6^e alors c'est mieux d'être à l'école normale, mais c'est aussi bien [d'être dans une autre école] quand on a des difficultés. Elle avance à son rythme, mais à l'école, j'avance à un rythme plus vite.» (S3)

La gravité de la surdité est un facteur dont il faut tenir compte dans cette situation. Toutefois, il y a lieu de se questionner sur l'influence du LPC sur l'apprentissage de la langue considérant le fait qu'initialement, la jeune fille scolarisée en LPC n'a pas suivi de rééducation orthophonique les quatre premières années de sa vie.

6 DISCUSSION DES RÉSULTATS

Les données recueillies auprès des participants nous ont permis de cerner les perceptions que les participants ont de l'utilisation du LPC sur leur intégration scolaire et sociale. Dans le chapitre qui suit, nous aborderons la synthèse des résultats.

Les résultats obtenus révèlent une multitude de renseignements concernant les perceptions des élèves sourds à l'égard de l'utilisation du langage parlé complété en contexte d'intégration. Il a été possible d'identifier des convergences et des divergences entre les perceptions des élèves rencontrées quant à leur intégration scolaire et leur intégration sociale, de même que des éléments relatifs aux métathèmes émergents liés à l'interprétation et à l'utilisation de la LSQ.

Finalement, bien que les entrevues n'aient pas porté spécifiquement sur ces points, la participation volontaire, le sexe, l'âge, la gravité de la surdité, le nombre d'années d'intégration et le niveau scolaire pourraient également être des facteurs influençant la perception de l'intégration.

6.1 CONVERGENCES DES PERCEPTIONS DU LANGAGE PARLÉ COMPLÉTÉ SUR L'INTÉGRATION SCOLAIRE

Comme il a été exposé au chapitre deux, la plus grande difficulté de la surdité réside dans la compréhension des mots et de l'oral (Lepot-Froment et Clerebaut, 1996). Des difficultés de cette nature impliquent chez les élèves sourds que lorsqu'ils sont dans une situation d'apprentissage, la compréhension des mots revêt une importance capitale (Lepot-Froment et Clerebaut, 1996). Le fait d'être en mesure de pouvoir entendre et décoder ces mots devient en soi l'atteinte d'un plus grand degré de difficulté. Les propos recueillis par les participantes à cette étude tendent à montrer que le LPC permet cette plus grande compréhension du vocabulaire et du français oral de façon générale.

Conformément à la Politique de l'adaptation scolaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999b), l'intégration scolaire dans son école de quartier représente l'enseignement dans le milieu le plus normal qu'un enfant handicapé ou que tout autre enfant peut atteindre. Cependant, pour parvenir à cette intégration, l'enfant sourd a besoin de la mise en place de services adéquats et d'un soutien approprié (Powers, 2001). Le langage parlé complété est l'un des modes de communication adapté et disponible au Québec pour scolariser les élèves présentant une déficience auditive en contexte d'intégration scolaire. Selon les perceptions des personnes interrogées, le LPC n'entraverait en rien l'intégration scolaire, bien au contraire.

À travers les résultats obtenus, il semble que l'apport du LPC à la scolarisation des sujets ait eu un effet positif sur leur cheminement et sur leur intégration en milieu régulier. La meilleure compréhension qu'apporte le LPC tend à être l'argument le plus évident de la réussite scolaire pour ces jeunes filles. Aussi, devant l'absence de perceptions négatives de l'utilisation du LPC en contexte d'intégration, nous pouvons en déduire que selon les perceptions des sujets, le LPC semble avoir une influence positive sur l'intégration scolaire. Ces résultats vont dans le même sens que certaines des études recensées. Bien qu'elles n'abordent pas le sujet de l'intégration scolaire, quelques recherches mentionnent que le LPC ou le *Cued Speech* permettrait une meilleure compréhension de la langue orale (Charlier, 1994; Charlier, Hage, Alegria et Perier, 1990; Leybaert et Charlier, 1996; Nicholls et Ling, 1982) et de la langue écrite (Alegria, Dejean, Capouillez et Leybaert, 1990; Leybaert et Alegria, 2003; Leybaert, Charlier, Hage et Alegria, 1996). Cette meilleure compréhension orale et écrite semble être l'élément qui joue en faveur de l'utilisation du LPC selon les élèves rencontrées.

Par contre, l'intégration scolaire n'est qu'une partie de l'intégration d'un milieu régulier. L'intégration sociale joue un rôle dans la réussite de cette intégration et les perceptions sur le sujet sont plus nuancées que celles présentées ci-haut.

6.2 CONVERGENCES ET DIVERGENCES DES PERCEPTIONS DU LANGAGE PARLÉ COMPLÉTÉ SUR L'INTÉGRATION SOCIALE

La communication et l'isolement personnel restent des éléments qui soulèvent généralement des problématiques pour les élèves sourds à l'école ordinaire (Marshall, 1997; Office des personnes handicapées du Québec, 2005; Polat, 2003). Comme les élèves ne sont pas toujours en mesure de communiquer et d'entrer en interaction avec leurs pairs, l'utilisation d'un mode de communication adapté est nécessaire. Dans cette perspective, les résultats d'analyse des perceptions exprimées par les sujets lors de cette recherche semblent montrer que le LPC a, somme toute, une influence positive sur l'intégration scolaire, bien que certains éléments restent toujours à améliorer.

D'abord, sans avoir été un élément contrôlé, l'âge semble avoir une influence sur les perceptions recueillies du langage parlé complété. Les perceptions sont dynamiques et varient à travers le temps et les expériences. La jeunesse des unes et la maturité des autres ne sont probablement pas étrangères aux divergences d'opinions qui ont émergées lors de notre analyse. Malgré des propos distincts et bien que le LPC ne soit pas nécessairement un facteur facilitant, il ne semble pas nuire à l'intégration et à la socialisation des élèves interviewées. Au contraire, pour les plus jeunes, elles ont la perception qu'il s'agit d'un outil leur permettant de se faire de nouveaux amis. Pour les deux élèves à la fin du secondaire, une telle perception est moins claire. Sans être un moyen de réaliser de nouvelles amitiés, le LPC devient un outil d'information qui a une fonction davantage scolaire que sociale. Il s'agit même d'une mesure transitoire qui n'est utile que pour certains moments et dans certaines conditions. Dans la littérature scientifique, outre l'influence de l'âge d'apprentissage du LPC sur l'apprentissage du français (Alegria et Leybaert, 2005; LaSasso, Crain et Leybaert, 2003; Leybaert, 2000; Leybaert et Charlier, 1996; Leybaert, Charlier, Hage et Alegria, 1996; Leybaert et Lechat, 2001), nous n'avons pas trouvé de référence ayant étudié l'influence de l'âge sur les perceptions de l'utilisation du LPC ou même sur les perceptions de l'intégration en soi. Néanmoins, nous savons que l'âge et le sexe d'une personne sourde affectent son développement socio-affectif (Maxon, Brackett et Van den Berg, 1991), ce qui pourrait influencer ses perceptions.

À tout reprendre, dans ces perceptions, nous pouvons déduire que ce type de mode de communication semble offrir plusieurs possibilités ; sans être trop intrusif, il permet la compréhension des événements et des enseignements, en temps voulu.

Le LPC ne règle pas toutes les problématiques sociales vécues par les participantes. Avec l'adolescence, se forge une identité sociale qui, à certaines périodes et selon les individus, est plus fragile (Virole, 2006). Ainsi, lorsque deux des élèves interrogées mentionnent qu'elles ne désirent pas coder, que cela soit par choix ou par peur du jugement des autres, le LPC n'est pas considéré comme un moyen de communication qui va de soi, mais comme un symbole de différence par rapport aux autres élèves. Cette différence se reflète d'autant plus dans certains préjugés face à la surdité qui influencent, à leur tour, les perceptions du LPC des élèves interrogées.

En reprenant les microsystèmes en interaction d'un élève sourd utilisant le LPC en contexte d'intrégration qui ont servi de cadre de référence à cette présente recherche, il est possible d'explicitier davantage les indicateurs scolaires et sociaux qui ont été à la base des perceptions des personnes interrogées. Les figures 6.1 et 6.2 présentent respectivement les indicateurs positifs et négatifs de l'intégration scolaire et sociale avec l'utilisation du langage parlé complété.

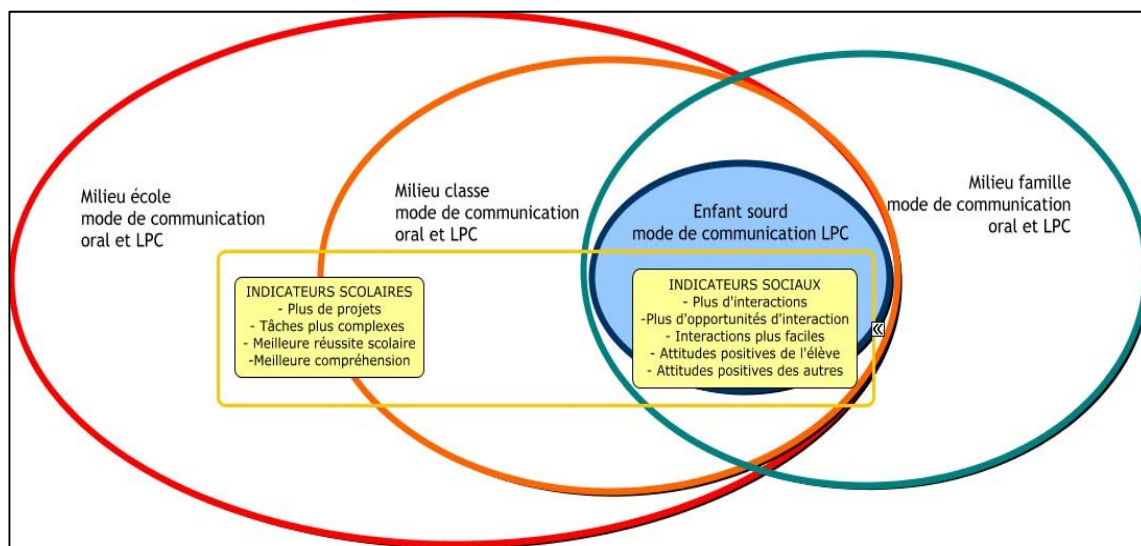


Figure 6.1 : Indicateurs scolaires et sociaux positifs de l'intégration scolaire avec l'utilisation du langage parlé complété selon les perceptions recueillies d'élèves sourdes.

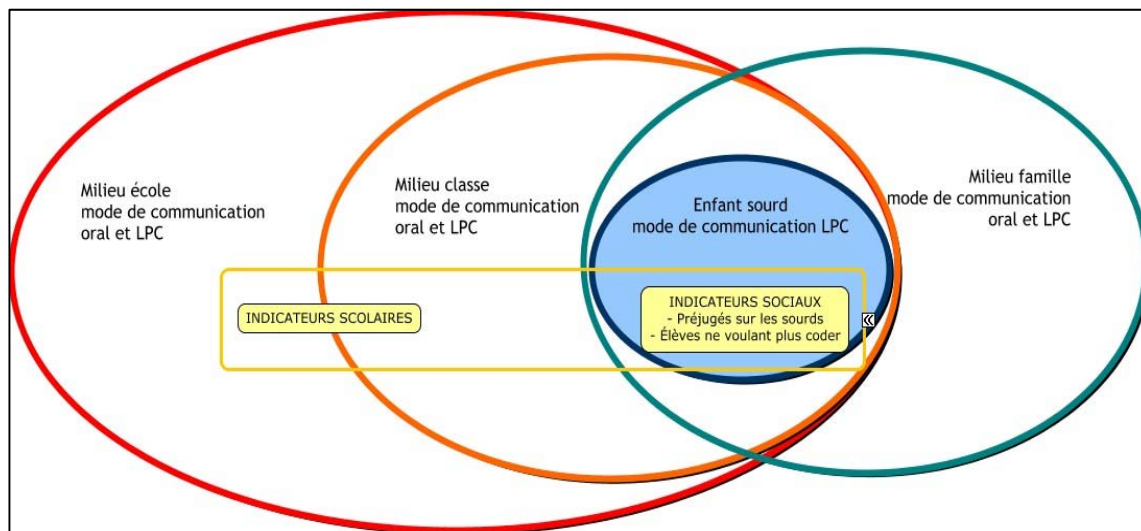


Figure 6.2 : Indicateurs scolaires et sociaux négatifs de l'intégration scolaire avec l'utilisation du langage parlé complété selon les perceptions recueillies d'élèves sourdes.

Tel qu'illustré, les perceptions positives du LPC face à l'intégration sociale semblent supplanter les perceptions négatives de son utilisation. Ce constat est tel que lors des entrevues, les étudiantes ont mentionné qu'elles ne désiraient pas arrêter l'utilisation du LPC. Vous remarquerez également qu'aucune perception négative n'a été citée. La méthode utilisée pour colliger les données n'a pas permis de faire ressortir des perceptions négatives pour l'intégration scolaire. Des questions plus ciblées sur cet aspect seraient donc à propos. Par ailleurs, peut-être que les perceptions du LPC sur l'intégration scolaire influencent à leur tour les perceptions de l'intégration sociale ? Tout compte fait, bien que les perceptions soient diverses et partagées, il en ressort que, dans le cadre de cette recherche, les perceptions du LPC en contexte d'intégration scolaire et sociale sont, pour la plupart, positives et pertinentes dans la réussite de l'intégration.

6.2.1 IMPORTANCE DE L'INTERPRÉTATION

Initialement, l'interprétation n'est pas un thème que nous avons largement explicité. Mais, ce thème émergent semble avoir une influence certaine sur les perceptions du LPC et, par le fait même, sur l'intégration scolaire ; son étude constitue donc un élément important à considérer. Plusieurs chercheurs considèrent que l'interprétation est l'un des nombreux aspects susceptibles d'influencer l'intégration

d'un élève sourd (Antia et Kreimeyer, 2001; Roach, 2003). Dans notre étude, il semble que la relation interpersonnelle qui se crée entre l'interprète et l'élève peut être gage de la réussite ou de la moins bonne réussite d'une intégration. Ces résultats de recherche concordent avec ceux d'une recherche qualitative ayant porté sur les perceptions du succès d'élèves sourds (Luckner et Muir, 2001). Parmi les sources possibles de leur succès, les étudiants de l'étude de Luckner et Muir (2001) ont mentionné la présence de professionnels compétents, dont les interprètes. Le service d'interprétation permet donc à l'élève d'avoir accès à des informations qu'ils ne pourraient pas obtenir autrement. L'importance des difficultés de communication de l'élève sourd est d'ailleurs au cœur de l'instauration de ce service (Marschark, Peterson et Winston, 2005).

La maîtrise du code LPC ou de tout autre mode de communication utilisé en surdité est essentielle à la compréhension de l'élève (Krause, Kegl et Schick, 2008). Si l'interprète n'utilise pas les mêmes codes que l'élève pour interpréter, il s'en suit que la réussite scolaire de l'élève peut être compromise par ses lacunes de compréhension (Marschark *et al.*, 2005; Office des personnes handicapées du Québec, 2005; Schick, Williams et Bolster, 1999). C'est pourquoi il est primordial que le service d'interprétation soit adapté aux besoins de l'élève. Établir des relations interpersonnelles avec un élève n'est cependant pas toujours simple et même un interprète très compétent ne peut suppléer, dans l'apprentissage et dans la socialisation, une relation inadéquate élève-enseignant ou élève-élève (Parisot, Villeneuve, Daigle et Missud, 2008).

À partir des résultats d'analyse de notre étude, la difficulté de la matière enseignée semble également être un facteur ayant une influence sur l'importance de la présence de l'interprète. Les perceptions recueillies ont montré que les élèves avaient davantage besoin du service d'interprétation lorsque la matière scolaire était plus difficile. Toutefois, bien qu'il n'ait été question que d'un seul mode de communication dans cette recherche, il serait pertinent de se questionner sur les perceptions de personnes utilisant différents modes de communication quant à la présence de l'interprète. Les résultats décrits dans cette partie ne sont pas nécessairement liés uniquement à l'utilisation du LPC. La présence d'un interprète oraliste ou gestuel pourrait peut-être générer des perceptions semblables chez leurs utilisateurs. Néanmoins, que cela soit pour le LPC ou pour tout autre mode de

communication, nous n'avons pas recensé de tels résultats dans la littérature scientifique. L'influence de la difficulté de la matière sur la présence de l'interprète est donc une piste de recherche qu'il serait intéressant de poursuivre.

Somme toute, dans le cas présent, les élèves ayant bénéficié de la présence d'un interprète étaient très satisfaites du LPC face à leur intégration scolaire et sociale.

6.2.2 COMPLÉMENTARITÉ DES MODES DE COMMUNICATION

L'une des critiques du langage parlé complété est qu'il ne s'agit que d'un mode de communication permettant de faire le lien avec la Communauté Sourde et ne permet pas à ses utilisateurs de créer des liens avec d'autres individus atteints de la même déficience organique. La quête identitaire est un élément fondamental du processus d'identification pour tout enfant, qu'il soit sourd ou non (Virole, 2006). La question de l'identification chez les adolescents sourds revêt une dimension particulière où la culture entendante croise celle de la surdité. Ainsi, il est difficile pour un enfant sourd de prendre pour modèle une personne entendante à qui, du fait de sa surdité, il ne pourra jamais ressembler. Un mode communication tel que la langue des signes québécoise peut être une avenue intéressante puisqu'elle permet «l'expression de l'identité sourde ainsi que [...] de règles spécifiques qui régissent les interactions sociales [...] tout à fait différent[es] de [celles] présent[es] dans la collectivité entendante» (Lachance, 2007, p. 3).

En effet, comme l'ont exprimé les sujets de cette recherche, la LSQ est un excellent moyen de communication entre personnes sourdes ou malentendantes. Par contre, dans les entrevues, les perceptions manifestées ont montré que les élèves ne désiraient pas utiliser uniquement la LSQ, mais qu'il s'agissait d'un mode de communication complémentaire. L'une des principales raisons à cette perception est la prospective d'avenir de ces jeunes. Le désir de parler et de pouvoir intégrer la société prime sur le *vouloir interagir* avec la Culture Sourde.

Il n'en reste pas moins, que l'utilisation parallèle des deux modes de communication, que cela soit pour son côté pratique (les chiffres en mathématiques) ou son côté communication plus rapide et accessible à la population sourde en général, semble la meilleure alternative pour les étudiantes questionnées. Cette perception de la

complémentarité, bien qu'elle n'ait pas été étudiée, est un phénomène émergent au Québec (OPHQ, 2005). Le désir de vouloir mieux répondre aux besoins des élèves serait à la base de cette réconciliation entre les approches oraliste et gestuelle et viserait par la même occasion à l'intégration des personnes sourdes ou malentendantes à la fois à la communauté entendante et à la Communauté Sourde, peu importe la langue dominante (OPHQ, 2005).

Au terme de cette section, nous pouvons établir des liens entre les différentes perceptions témoignées par les participantes. La figure 6.3 illustre ces liens. Elle montre que le LPC peut avoir des effets positifs et des effets négatifs sur l'intégration scolaire et l'intégration sociale de l'élève. À son tour, le déroulement de l'intégration scolaire et de l'intégration sociale influence les perceptions de l'intégration. La présence de l'interprète est un autre élément au cœur de l'intégration scolaire et sociale. La maîtrise du LPC, la pertinence de l'information de même que la difficulté de la matière sont des éléments qui, selon notre étude, semblent avoir une influence sur les perceptions de l'intégration. L'utilisation de la LSQ, qui implique une communication plus adaptée, des perspectives futures ainsi qu'une complémentarité des approches, est le quatrième élément de cette illustration pouvant influencer les perceptions de l'intégration scolaire et sociale.

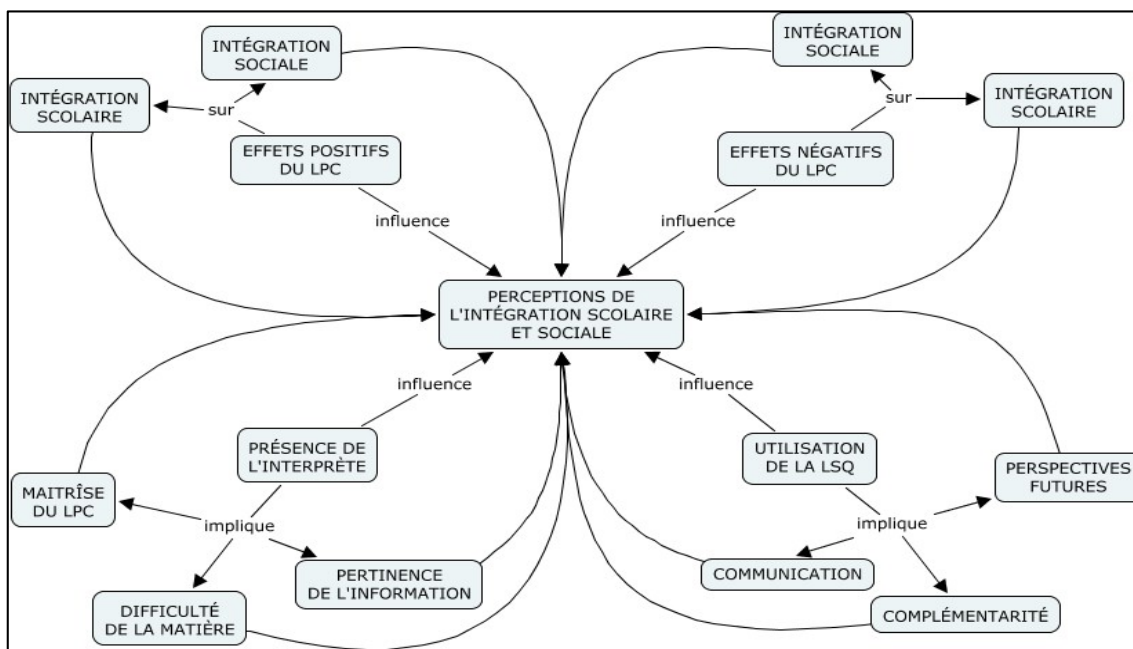


Figure 6.3 : Éléments influençant les perceptions de l'intégration scolaire et sociale dans un contexte scolaire intégré où l'élève utilise le langage parlé complété

6.3 AUTRES ELEMENTS AYANT PU INFLUENCER LA PERCEPTION DE L'INTEGRATION

Le questionnaire de renseignements généraux a permis de recueillir certaines données relativement aux caractéristiques des participantes à cette étude. Bien que nous n'ayons pas fait d'analyse quantitative à partir de ces informations, il en ressort que certains éléments auraient pu avoir une influence sur les perceptions de l'intégration scolaire et sociale de ces élèves sourdes, intégrées et utilisant le LPC.

6.3.1 PARTICIPATION VOLONTAIRE

Les personnes ayant participé à cette étude étaient toutes volontaires, ce qui pourrait induire un biais. D'une part, ont-elles accepté parce que leurs perceptions du LPC est positive et qu'elles vivent une belle intégration ? Si leur intégration avait été moins réussie, auraient-elles tout autant accepté de participer aux entrevues ? Ces éléments pourraient conforter le grand nombre d'énoncés positifs recueillis et expliquer que peu d'éléments négatifs ont été ressortis. Malheureusement, les questions posées lors des entrevues ne permettent pas de répondre à ces questions. Un plus grand échantillon ou des personnes vivant une intégration plus difficile pourraient peut-être répondre à ce type d'interrogation.

La désirabilité sociale est également un autre point qui peut avoir eu une incidence sur les réponses données (Fortin, 2005). Les participantes voulaient peut-être apporter des réponses qui leur semblaient socialement acceptées afin de se présenter sous un jour favorable pour l'intervieweur. Malheureusement, la recherche qualitative et les entrevues semi-dirigées ne sont pas à l'abri de ce type de biais.

6.3.2 GENRE FEMININ DES PARTICIPANTES

Tous les sujets ayant participé à cette recherche étaient du genre féminin. De ce point, il est possible de se poser plusieurs questions. Est-ce parce que les filles sont plus intéressées ? Est-ce parce qu'il y a plus de jeunes filles intégrées ? Est-ce parce que le LPC rejoint, de par ses caractéristiques, davantage le style d'apprentissage des filles ? Pour des résultats plus représentatifs, il faudrait refaire cette recherche, mais cette fois, avec une population qui comprend également le genre masculin.

6.3.3 ÂGE DES PARTICIPANTS

Les personnes interrogées avaient entre 12 et 17 ans. À travers l'analyse de nos données, nous avons fait ressortir que les participantes plus jeunes et les participantes plus vieilles avaient des perceptions différentes relativement à leur intégration sociale. Il est pertinent de se poser la question si les étudiantes plus âgées avaient le même type de perception que les plus jeunes lorsqu'elles avaient le même âge. Il est clair que l'effet de maturation a une influence sur les perceptions du LPC, mais rétrospectivement, vivaient-elles les mêmes perceptions? Une recherche dans ce sens permettrait mieux comprendre l'effet de la maturation ou des caractéristiques personnelles sur la modification des perceptions.

6.3.4 GRAVITE DE LA SURDITE

La gravité de la surdité a une influence sur la capacité de compréhension de l'enfant (Virole, 2006). Au cours de cette recherche, les élèves interrogées n'avaient pas toutes le même degré de surdité. Toutefois, nous n'avons pas observé de différences majeures entre les perceptions. Néanmoins, est-ce qu'il y aurait une plus grande divergence entre les discours si nous avons également interviewé des personnes présentant une perte auditive plus faible. De façon générale, les personnes sourdes profondes n'ont souvent pas accès à l'oralisme. Ainsi, est-ce que des personnes présentant une surdité légère ou très légère verraient moins de bénéfices à l'utilisation du LPC puisqu'elles ont déjà accès à ces informations orales? La question est pertinente. Une recherche incluant à la fois des personnes sourdes et des personnes ayant une légère surdité pourrait probablement répondre à cette question.

6.3.5 NOMBRE D'ANNEES D'INTEGRATION

Un autre aspect ayant pu avoir une influence sur les résultats obtenus, mais qui n'a pas été spécifiquement étudié, est le nombre d'années d'intégration des étudiants. En effet, les participants n'ont pas tous été intégrés au même âge ni à partir du même niveau scolaire. Il est très possible qu'une intégration plus précoce qu'une autre ait un impact sur la perception de cette intégration, de même que la façon dont cette intégration s'est déroulée.

Afin de mieux visualiser ce qui vient d'être mentionné, nous avons créé un tableau récapitulatif de la discussion. Les convergences et les divergences de perception du langage parlé complété dans un contexte d'intégration scolaire et d'intégration sociale se retrouvent de même que l'importance de l'interprétation et la complémentarité des modes de communication en surdité. Nous avons également inclus tous les autres facteurs ayant pu influencer les perceptions de l'intégration scolaire et sociale.

Tableau 6.1 : Tableau récapitulatif de la discussion

SYNTHESE DES RESULTATS	
ÉLEMENTS RESSORTIS	RESULTATS
Convergence des perceptions du LPC sur l'intégration scolaire	Perceptions générales assez positives
Convergences et divergences des perceptions du LPC sur l'intégration sociale	Perceptions partagées positives et négatives Consensus sur l'effet général positif
Importance de l'interprétation	Présence de l'interprète significative
Complémentarité des modes de communication	Utilisation de la LSQ signifiante
ÉLEMENTS AYANT PU INFLUENCER LES PERCEPTIONS	
ÉLEMENTS RESSORTIS	RESULTATS
Participation volontaire	Possible effet de désirabilité sociale Peut entraîner plus de perceptions positives que négatives
Genre féminin des participantes	Pas de représentativité sociale
Âge des participants	Possible effet de maturation
Gravité de la surdité	Influence du degré de perte auditive sur les possibles bénéfices du LPC
Nombre d'années d'intégration	Âge d'intégration et niveau scolaire d'intégration différents

Pour terminer, bien que nous n'ayons pas pu répondre à différents questionnements, nous pouvons établir que nous avons répondu à notre question de recherche et, par la même occasion, que nos objectifs de recherche ont été réalisés puisque nous avons pu, du moins partiellement, identifier les perceptions de l'utilisation du langage parlé complété quant à l'intégration scolaire et l'intégration sociale d'élèves présentant une déficience auditive. Ces objectifs étaient à la base même de l'exploration de nouvelles études sur un sujet encore peu abordé.

7 CONCLUSION

Cette recherche avait pour but de mettre en lumière les différentes perceptions d'élèves sourds intégrés face au langage parlé. Pour en assurer la réalisation, il a d'abord fallu tenir compte du contexte de scolarisation des élèves sourds au Québec, puis considérer les caractéristiques développementales liées à la surdité de même que les spécificités du langage parlé complété, pour ensuite déterminer les éléments influençant les perceptions d'une part de l'intégration scolaire et de l'autre, de l'intégration sociale.

Ainsi, à travers ces chapitres, différents éléments ont été définis : le contexte de scolarisation des élèves handicapés au Québec, la déficience auditive, les langues d'enseignement auprès d'enfants présentant une déficience auditive et l'intégration scolaire. Leur explicitation a permis de faire ressortir différents éléments essentiels à considérer pour la poursuite de cette recherche. Ainsi, il apparaît que les élèves sourds peuvent être scolarisés selon différentes modalités dont fait partie l'intégration en classe ordinaire. Il faut également comprendre que la déficience auditive affecte les caractéristiques cognitives et non cognitives de l'élève sourd. Alors, de par ces caractéristiques, l'intervention en déficience auditive demande certaines adaptations qui se manifestent, entre autres, par un mode de communication adapté. Une recension des écrits plus approfondie et spécifique au langage parlé complété a permis de mettre en lumière des avantages et des critiques distinctifs de ce soutien linguistique. Dans le même ordre d'idées, les informations relatives à l'intégration scolaire d'enfants atteints de surdité ont pu faire ressortir que certains éléments influencent l'intégration scolaire et que cette dernière influence des aspects relatifs à l'apprentissage et au développement social de l'enfant sourd.

Dans ce sens, la découverte de ces informations justifie d'autant plus la démarche sous-jacente à ce rapport, soit d'étudier les perceptions du langage parlé complété qui pourraient avoir une influence sur l'intégration scolaire des élèves présentant une déficience auditive dans un contexte québécois de scolarisation.

Une démarche de recherche qualitative a été le mode d'investigation retenu pour colliger les données de notre recherche, qui s'inscrit dans une posture épistémologique interprétative. Aussi, grâce à sa nature plus ouverte et moins structurée, l'entretien de recherche qualitatif et semi-dirigé a été utilisé pour recueillir nos données en profondeur sur une thématique bien précise. Pour assurer la poursuite de l'objectif de notre étude, les étudiantes participantes étaient âgées entre 12 et 17 ans et répondaient à certains critères relativement à un diagnostic de déficience auditive minimalement de léger ; à une scolarisation en langage parlé complété ; à une intégration en milieu scolaire régulier avec ou sans soutien en LPC ; et à ne pas présenter de déficiences associées.

Devant l'absence de connaissances dans ce domaine au Québec, l'approche qualitative adoptée pour la présente recherche s'est révélée appropriée. Les résultats générés portent un éclairage nouveau sur l'utilisation du LPC en contexte d'intégration et permettront éventuellement d'ouvrir de nouveaux horizons dans l'intégration des élèves sourds et malentendants. Il est à noter que la nature exploratoire de cette étude n'a pas permis d'approfondir toutes les dimensions influençant les perceptions de l'utilisation du LPC dans un contexte d'intégration scolaire. Il serait intéressant de reprendre cette recherche pour identifier les perceptions d'acteurs gravitant autour d'élèves sourds. Ces recherches pourraient se faire auprès des parents et des enseignants de ces enfants et, également, auprès de personnes sourdes ayant intégré le marché de l'emploi. De cette façon, nous pourrions étudier le portrait des relations sociales d'élèves sourds intégrés utilisant différents modes de communication. Ces études contribueraient à mieux comprendre l'influence du LPC et permettraient de mieux préparer les élèves sourds et leur milieu scolaire à faire face à l'intégration scolaire.

La grille d'entrevue utilisée n'incluait pas tous les thèmes qui ont été concrètement abordés à travers les entrevues des élèves. Si l'expérience était à refaire, la grille d'entrevue pourrait s'inspirer des métathèmes - les effets du langage parlé complété sur la qualité de l'intégration scolaire ; les effets du langage parlé complété sur la qualité de l'intégration sociale; la présence de l'interprète; l'utilisation parallèle de la langue des signes du Québec - qui ont émergé de cette étude pour recueillir les informations et serait donc efficace. Signalons aussi que certains indicateurs,

préalablement définis dans le cadre conceptuel, n'étaient pas tout à fait adéquats. En effet, il était difficile pour les sujets de quantifier le nombre de nouveaux objectifs atteints ou le degré de complexité d'une tâche atteinte. Pour ce faire, il aurait fallu avoir accès au dossier scolaire de l'élève. Dans le même ordre d'idée, l'indicateur relatif à la *poursuite du même programme scolaire que les autres élèves* ne permettait pas d'aller chercher explicitement des informations quant à l'intégration. Pour les jeunes filles intégrées, puisqu'elles assistaient aux mêmes cours que leurs pairs, il était évident, pour elles, qu'elles suivaient le même programme. Toutefois, il aurait fallu s'informer auprès de leurs enseignants afin de vérifier s'ils avaient réalisé des adaptations dans leur enseignement ou s'ils avaient planifié certaines notions en considérant la déficience auditive de ces élèves. Ces informations nous auraient permis de vérifier si les étudiantes intégrées réalisaient exactement le même programme que leurs pairs. Dernièrement, les indicateurs *comportements appropriés* et *comportements inappropriés* n'ont pas permis de relever des éléments susceptibles de nous éclairer sur le changement de comportement des étudiantes depuis leur utilisation du LPC en milieu intégré. Les parents de ces élèves de même que les membres du personnel scolaire auraient peut-être davantage su répondre à cette question. De cette façon, l'analyse de ce type de données aurait été facilitée. Les résultats obtenus ont donc davantage porté sur les propres perceptions de réussite de ces élèves et ces mêmes perceptions ne sont pas nécessairement au diapason avec la définition qu'en donnent leurs parents ou le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Les entrevues individuelles à domicile ont permis une plus grande ouverture de la part des élèves. Les sujets abordés étant de natures personnelles et impliquant parfois la présence d'une tierce personne, il aurait été plus difficile d'obtenir la véritable perception de chacun des participants dans une rencontre de groupe. Un effet de contagion entre les différentes perceptions aurait également pu influencer les résultats. Les entrevues individuelles ont pu mettre en relief les convergences et les divergences entre les perceptions, ce qui aurait été nettement plus difficile à réaliser en groupe.

Étant donné la nature exploratoire de cette étude, différents éléments n'ont pas été contrôlés. L'âge, le sexe, la langue première, la gravité de la surdité, la présence

d'un interprète de même que les performances scolaires, les aptitudes de décodage du LPC chez les enfants ou le nombre d'années d'intégration en sont des exemples. Lors de recherches ultérieures, une étude de type mixte qui utilise à la fois le qualitatif et le quantitatif serait intéressante afin de mettre en lumière les différentes relations existantes entre ces variables et les perceptions des enfants sur l'intégration.

Le nombre de participants est également une limite à la présente recherche, bien qu'elle soit qualitative. Un nombre plus élevé de participants pourrait permettre de mieux circonscrire les différentes perceptions.

À l'heure actuelle, la validation des résultats de cette étude auprès des participants n'a pas pu être obtenue : la période estivale n'étant pas propice aux échanges auprès d'élèves d'âge scolaire. La validation auprès d'un ou de plusieurs participants aurait permis des échanges qui auraient pu générer de nouvelles réflexions concernant les perceptions face à l'utilisation du LPC en intégration.

Pour traiter les données recueillies lors des entrevues semi-dirigées, nous avons procédé à une analyse qualitative des perceptions en fonction d'indicateurs scolaires et sociaux ressortis de la littérature scientifique (Powers, 2002; Vienneau, 2004). Les résultats obtenus représentent les perceptions de cinq jeunes filles âgées entre 12 et 17 ans à un moment précis de leur vie. Étant donné la nature dynamique des perceptions, les mêmes jeunes filles risquent de ne plus manifester exactement les mêmes perceptions dans le futur. De plus, les élèves interviewés ont, selon les cas, une plus ou moins grande expérience relativement au LPC et à l'intégration, qu'elle soit scolaire ou sociale. En effet, certaines des élèves interviewées participent à des activités parascolaires avec d'autres enfants entendants, ce qui pourrait avoir une influence sur leur perception. Ces résultats ne peuvent donc pas se généraliser à d'autres élèves n'ayant pas les mêmes expériences scolaires ou sociales. Néanmoins, les résultats obtenus esquissent un tableau assez complet des différentes perceptions à l'égard de l'utilisation du langage parlé complété en contexte d'intégration. Les données recueillies relativement aux perceptions nous ont montré que les cinq élèves intégrées sont satisfaites de l'utilisation du LPC et que cela ne nuit aucunement à leur intégration scolaire bien que certains éléments, tels que les préjugés et leur

désir de vouloir agir comme les autres élèves, ne soient pas totalement optimaux quant à leur intégration sociale. Les résultats permettent également d'identifier quelques zones d'intervention susceptibles d'être exploitées afin d'assurer une intégration scolaire et sociale réussie pour ces jeunes sourds scolarisés en LPC : en connaissant les points faibles de l'utilisation du LPC en contexte d'intégration, il sera possible de prévenir certaines attitudes négatives ou de mieux informer l'environnement accueillant l'élève sourd.

À la suite de la synthèse et de l'interprétation des résultats, certains indices favorisant des perceptions positives en regard de l'utilisation du LPC en contexte d'intégration ont été mis en lumière. De ce fait, certaines implications pratiques s'avéreraient pertinentes à mettre en place pour favoriser l'adoption d'attitudes positives dans les milieux intégrés et pourraient par la même occasion constituer une réflexion qui permettrait aux intervenants de mieux organiser les services autour de ces élèves et pouvoir répondre encore plus adéquatement à leurs besoins. À ce sujet, des séances d'information où des formateurs ou des interprètes expliquent aux autres étudiants l'utilité d'un pareil mode de communication serait un excellent moyen de démystifier le LPC. Dans un autre ordre d'idées, il serait intéressant de vérifier ces résultats auprès d'élèves sourds et malentendants intégrés et utilisant d'autres modes de communication. Ces résultats permettraient également d'identifier les zones d'ombre dans la recherche où de plus amples études seraient bénéfiques.

L'apprentissage d'une langue débute dès la naissance de l'enfant et c'est pourquoi l'accès précoce à un mode de communication adapté à l'enfant sourd est primordial. En permettant aux parents d'apprendre un mode de communication, l'enfant peut bénéficier d'un accès plus facile à la langue. Dans le cas du LPC, une seule école au Québec scolarise systématiquement les élèves sourds de son territoire scolaire en LPC. L'accès aux ressources est donc très limité.

Il est certain que le petit nombre d'élèves interviewés ne permet pas de tirer des conclusions à large échelle et que l'utilisation de certains indicateurs était plus ou moins adéquate dans le cadre actuel de cette grille d'entrevue. Toutefois, les résultats de la recherche montrent que les élèves ne se sentent pas importunées par l'utilisation du langage parlé complété en contexte d'intégration, et ce, malgré le

fait qu'elles aient émis certaines perceptions négatives quant à leur intégration sociale. Cette étude a donc non seulement permis d'aborder un sujet qui n'avait pas été exploité jusqu'alors au Québec, mais a également ouvert de nouveaux horizons pour l'intervention éducative auprès d'élèves sourds intégrés.

Il apparaît donc que cet ensemble d'éléments constitue un tout cohérent et que sa mise en place permettra l'avancement des connaissances dans le domaine des sciences humaines et sociales et, qui sait, permettra peut-être de mettre en place des mesures permettant à un plus grand nombre d'enfants sourds et malentendants de bénéficier de l'apport de l'intégration scolaire et de pouvoir poursuivre des études avec plus d'autonomie...

RÉFÉRENCES

- Alegria, J., Dejean, K., Capouillez, J.-M. et Leybaert, J. (1990). Role Played by Cued Speech in the Identification of Written Words Encountered for the First Time by Deaf Children: A Preliminary Report. *National Cued Speech Association*, 4, 4-9.
- Alegria, J. et Lechat, J. (2005). Phonological Processing in Deaf Children: When Lipreading and Cues Are Incongruent. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(2), 122-133.
- Alegria, J. et Leybaert, J. (2005). Le langage par les yeux chez l'enfant sourd : lecture, lecture labiale et langage parlé complété. Dans C. Transler, J. Leybaert & J.-É. Gombert (Éds.), *L'acquisition du langage par l'enfant sourd: les signes, l'oral et l'écrit*. Marseille: Solal éditeur.
- Angelides, P. et Aravi, C. (2007). A Comparative Perspective on the Experiences of Deaf and Hard of Hearing Individuals as Students at Mainstreaming and Special Schools. *American Annals of the Deaf*, 151, p.476-487.
- Antia, S. D. et Kreimeyer, K. H. (2001). The Role of Interpreters in Inclusive Classrooms. *American Annals of the Deaf*, 146, 355-365.
- Antia, S. D. et Levine, L. M. (2001). Education Deaf and Hearing Children Together. Confronting the Challenges of Inclusion. Dans M. J. Guralnick (Éd.), *Early Childhood Inclusion. Focus on Change*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Association nationale pour la promotion et le développement de la Langue française Parlée Complétée. (2006). Histoire de l'ALPC.
- Association nationale pour la promotion et le développement de la Langue française Parlée Complétée. (2008). Les clés du code LPC.
- Baker, A. et Woll, B. (2008). *Sign Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Baker, E. T., Wang, M. C. et Walberg, H. J. (1995). The effects of inclusion on learning. *Educational Leadership*, 52, 33-35.
- Barnes, B. (1978). Cued Speech Keeps Deaf Pupils Ahead. *SO - Children Today*, 7, 4, 28-30, Jul-Aug 78.
- Beauregard, F. (2006). *Représentation sociale des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire*. Université de Montréal.
- Belsky, J. (1980). Child Maltreatment. An Ecological Integration. *American Psychologist*, 35, p.320-335.
- Belsky, J. (1993). Etiology of Child Maltreatment: A Developmental-Ecological Analysis. *Psychological Bulletin*, 114, p.413-434.
- Belsky, J., Lerner, R. M. et Spanier, G. B. (1984). *The Child in the Family*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Berthiaume, R. (2008). *Étude des connaissances morphologiques dérivationnelles de lecteurs sourds québécois du primaire*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.
- Blais, Y. (2000). L'importance de l'interprétation en langage visuel dans l'intégration des élèves vivant avec une surdité. *Apprentissage et socialisation*, 20, p. 67-81.
- Boisclair, A. (1994). La stimulation précoce chez l'enfant sourd. Dans Office des personnes handicapées du Québec (Éd.), *Élargir les horizons : perspectives*

- scientifiques sur l'intégration sociale* (pp. 343-351). Sainte-Foy: Éditions Multimondes.
- Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological Models of Human Development. Dans T. Husten & T. N. Postlewait (Éds.), *International Encyclopedia of Education* (Vol. 3). New York: Elsevier Science.
- Bronfenbrenner, U. (1996). Le modèle «Processus-Personne-Contexte-Temps» dans la recherche en psychologie du développement : principes, applications et implications. Dans R. Tessier & G. M. Tarabulsy (Éds.), *Le modèle écologique dans l'étude du développement de l'enfant*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in Developmental Perspective: Theoretical and Operational Models. Dans S. L. Friedman & T. D. Wachs (Éds.), *Measuring Environment across the Life Span*. Washington DC: APA Books.
- Bronfenbrenner, U. et Crouter, A. C. (1983). The Evolution of Environmental Models in Developmental Research. Dans P. H. Mussen (Éd.), *Handbook of child psychology : formerly Carmichael's Manual of child psychology*. New York: Wiley.
- Bronfenbrenner, U. et Morris, P. A. (2006). The Ecology of Development Processes. Dans W. Damon & R. M. Lerner (Éds.), *Handbook of child psychology* (6^e éd.). Hoboken, N.J: John Wiley & Sons.
- Brown, P. M., Remine, M. D., Prescott, S. J. et Rickards, F. W. (2000). Social Interactions of Preschoolers with and Without Impaired Hearing in Integrated Kindergarten. *Journal of Early Intervention*, 23, p.200-211.
- Bull, K. et Garceau, J. (1997). L'intégration scolaire de l'enfant sourd, le modèle de l'école St-Jude de Longueuil. *Fréquences*, 9, p.16.
- Caldwell, B. (1997). *Educating Children Who Are Deaf or Hard of Hearing: Cued Speech*. Reston, VA: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education.
- Cambra, C. (2002). Acceptance of Deaf Students by Hearing Students in Regular Classrooms. *American Annals of the Deaf*, 147.
- Camirand, J. (1998). *L'Enquête sur la participation et les limitations d'activités*. Sainte-Foy: Institut de la statistique du Québec.
- Centre québécois de la déficience auditive. (1997, mai). *Actes du colloque*. Communication présentée Colloque de l'après sommet sur la déficience auditive.
- Charlier, B. L. (1992). Complete Signed and Cued French: An Original Signed Language-Cued Speech Combination. *American Annals of the Deaf*, 137(4), 331-337.
- Charlier, B. L. (1994). *Le développement des représentations phonologiques chez l'enfant sourd : étude comparative du Langage Parlé Complété avec d'autres outils de communication*. Université Libre de Bruxelles.
- Charlier, B. L., Hage, C., Alegria, J. et Perier, O. (1990). Évaluation d'une pratique prolongée du LPC sur la compréhension de la parole par l'enfant atteint de déficience auditive. *Glossa*, 22, 28-39.
- Clarke, B. R. et Ling, D. (1976). The Effects of Using Cued Speech: A Follow-Up Study. *SO - Volta Review*. 78, 1, 23-34, Jan 76.

- Comité Provincial de l'Enfant Inadaptée (COPEX). (1976). *Rapport du Comité Provincial de l'enfance inadaptée. L'Éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Cornett, O. (2000). Cued Speech: What and Why? : *National Cued Speech Association*.
- Cornett, R. O. (1978). *Cued Speech and Total Communication* (Speeches/Meeting Papers): Model Secondary School for the Deaf, Washington, DC.
- Courtin, C. (2001). Langue des signes, théories de l'esprit et socialisation de l'enfant sourd profond de naissance. *Les Cahiers de l'Actif* 298-301, p.59-67.
- Cuny, F., Dumont, A. et Mouren, M. C. (2004). Les techniques d'aide aux jeunes enfants sans langage. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 52, p.490-496.
- Daigle, D. (1998). *Lecture, écriture et surdité : visions actuelles et nouvelles perspectives*. Montréal: Éditions Logiques.
- Daigle, D. et Parisot, A.-M. (2006). *Surdité et société*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Davril, A. (1982). Le langage par signes chez les moines. Un catalogue de signes de l'abbaye de Fleury in . Structures monastiques et société en France du Moyen Age à l'époque moderne. *Sous la Règle de saint Benoît*, 51-74.
- Department of Audiology and Speech-Language Pathology. (1993). *Cued Speech News*. Vol. 27. Washington: Gallaudet University.
- Deschamps, C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche*. Montréal: Guérin.
- Descourtieux, C., Groh, V., Rusterholtz, A., Simoulin, I. et Busquet, D. (1999). Cued speech in the stimulation of communication: an advantage in cochlear implantation. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 47, 205-207.
- Dessalles, J.-L. (2000). *Aux origines du langage. Une histoire naturelle de la parole*. Paris: Hermès-Science.
- Dionne, C. et Rousseau, N. (2006). *Transformations des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Dor, R. (2002). À l'aube du cri : de l'homme à l'animal avant le partage du monde. *Diogène*, 200, 129-139
- Doré, R. (1995). *Excellence et Équité en Éducation : Thématique intégration scolaire et inclusion*. Communication présentée au Congrès de l'Association canadienne pour l'intégration communautaire, Toronto.
- Dubuisson, C. et Daigle, D. (1998). *Lecture, écriture et surdité : visions actuelles et nouvelles perspectives*. Montréal: Éditions Logiques.
- Dubuisson, C. et Grimard, C. (2006). *La surdité vue de près*. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Ducharme, D. A. et Mayberry, R. I. (2005). L'importance d'une exposition précoce au langage : la période critique s'applique au langage signé tout comme au langage oral. Dans C. Transler, J. Leybaert & J.-É. Gombert (Éds.), *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : les signes, l'oral et l'écrit*. Marseille: Solal éditeur.
- Duffy, J. K. (1984). The Acquisition of Verbal Communication Skills by Severely Hearing-Impaired Children through the Modified Cued Speech-Phonetic Alphabet Method, *Convention of the Alexander Graham Bell Association for the Deaf*. Portland, OR.
- Dumont, A. (2008). *Orthophonie et surdité*. Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson.

- Ecalles, J. (2002). Lecture et surdité. Dans J. Ecalles & A. Magnan (Éds.), *L'apprentissage de la lecture : fonctionnement et développement cognitifs*. Paris: A. Colin.
- École Saint-Jude. Langage parlé complété ; l'outil qui facilite l'apprentissage: Commission Marie-Victorin, .
- Fortin, M.-F. (2005). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Gallaudet University. (2008). Timeline: History of Gallaudet and the Deaf Community.
- Gombert, J.-É. (1999). Développement métalinguistiques, lecture et illettrisme (Vol. Texte inédit, pp. 1-22): Le site de l'Adaptation scolaire et sociale de langue française.
- Goodman, A. (1965). Reference zero levels for pure tone audiometers. *ASHA*, 7, 262-263.
- Goupil, G. (2007a). Les élèves ayant une déficience sensorielle, langagière ou physique (section 12.2 : les élèves ayant une déficience auditive). *Les élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage (3e éd)*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Goupil, G. (2007b). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. (3^{ee} éd.). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Goupil, G. (2007c). *Les élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Grafe, D. et Grafe, J. Our Success with Cued Speech and Auditory Neuropathy: National Cued Speech Association.
- Grosbois, J. et Le Pellec, M. (2004). *Surdités, Acouphènes et troubles de l'audition. Tome 1 : Maladies et traitements*. Québec: Option Santé.
- Groux, D. (1996). *L'enseignement précoce des langues : des enjeux à la pratique*. Lyon: Chronique sociale.
- Gurp, S. v. (2001). Self-Concept of Deaf Secondary School Students in Different Education Settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6, 54-69.
- Harrington, T. (2007). Sign Language of the World, by Country: Gallaudet University.
- Hocutt, A. M. (1996). Effectiveness of Special Education: Is Placement the Critical Factor? *The Future of Children*, 6, 77-102.
- Horth, R. (1998). *Historique de l'adaptation scolaire au Québec*. Rapport.
- Hung, H.-L. et Paul, P. V. (2006). Inclusion of Students who are Deaf or Hard of Hearing: Secondary School Hearing Students' Perspectives. *Deafness & Education International*, 8, 62-74.
- Hunt, P. et Goetz, L. (1997). Research on inclusive educational programs, practices and outcomes form students with severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 31, 3-29.
- Illinois Departement of Human Services. (2006). Cued Speech : an Option to Communication. *Hearing and Vision Connections. An Early Intervention Training and Technical Assistance Program*, 19, 1-16.
- Institut de réadaptation en déficience physique de Québec. (1996). *Formation en langage parlé complété. Atelier provincial LPC*. Québec.
- Institut national de santé publique. (2007). *Le dépistage de la surdité chez le nouveau-né : Évaluation des avantages, des inconvénients et des coûts de son implantation au Québec*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Institut Raymond-Dewar. (1991). *Ateliers de communication, Langue des signes québécoise - Guide de l'étudiant*. Montréal: Institut Raymond-Dewar.

- Jarvis, J. (2006). 'Deaf People Don't Dance': Challenging Student Teachers' Perspectives of Pupils and Inclusion. *Deafness & Education International.*, 8, 75-87
- Jarvis, J., Sinka, I. et Iantaffi, A. (2002). Inclusion - What deaf pupils think: an RNID/DfES project undertaken by the University of Hertfordshire, November 2001-July 2002. *Deafness & Education International.*, 4, 142-147.
- Jouison, P. et Garcia, B. (1995). *Écrits sur la langue des signes française*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- Kavale, K. A. et Forness, S. R. (2000). History, rhetoric, and reality: Analysis of the inclusion debate. *Remedial and Special Education*, 21, 279-296.
- Kipila, E. L. et Williams-Scott, B. (1988). Cued Speech and Speechreading. *Volta Review*, 90(5), 179-189.
- Krause, J. C., Kegl, J. A. et Schick, B. (2008). Toward Extending the Educational Interpreter Performance Assessment to Cued Speech. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13, 432-450.
- Lachance, N. (2002). *Analyse du discours sur la culture sourde au Québec : fondements historiques et réalité contemporaine*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Lachance, N. (2007). *Territoire, transmission et culture sourde: perspectives historiques et réalités contemporaines*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- LaSasso, C., Crain, K. et Leybaert, J. (2003). Rhyme Generation in Deaf Students: The Effect of Exposure to Cued Speech. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(3), 250-270.
- Le Capitaine, J.-Y. (2004). *Des enfants sourds à l'école ordinaire : l'intégration, des principes aux pratiques pédagogiques*. Paris: L'Harmattan.
- Lefebvre, P. (1996). *Étude qualitative des attitudes des parents entendants d'enfants sourds à l'égard des signes*. Université de Montréal.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3e ed.^e éd.). Montréal: Guérin.
- Legent, F., Bordure, P., Calais, C. et Malard, O. (2002). *Audiologie pratique. Manuel pratique des tests de l'audition*. Vol. 2e édition. France: Éditions Masson.
- Lepot-Froment, C. (1996). *Éducation spécialisée*. Paris; Bruxelles: De Boeck Université.
- Lepot-Froment, C. et Clerebaut, N. (1996). *L'enfant sourd: communication et langage*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (2006). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Montréal: Éditions Nouvelles AMS.
- Leybaert, J. (1996). Percevoir par les yeux : l'enfant sourd exposé au Langage Parlé Complété. Dans C. Lepot-Froment & N. Clairebaut (Éds.), *L'enfant sourd : communication et langage* (pp. 277-315). Bruxelles: De Boeck Université.
- Leybaert, J. (2000). Phonology Acquired through the Eyes and Spelling in Deaf Children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 75(4), 291-318.
- Leybaert, J. et Alegria, J. (1995). Spelling development in deaf and hearing children: Evidence for use of morpho-phonological regularities in French. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 7, 89-109.
- Leybaert, J. et Alegria, J. (2003). The Role of Cued Speech in Language Development of Deaf Children. Dans M. Marschark & P. E. Spencer (Éds.), *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*. Toronto: Oxford University Press.

- Leybaert, J. et Charlier, B. L. (1996). Visual speech in the head : The effect of cued-speech on rhyming, remembering and spelling *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1, 234-248.
- Leybaert, J., Charlier, B. L., Hage, C. et Alegria, J. (1996). Percevoir la parole par les yeux : l'enfant sourd exposé au Langage Parlé Complété. Dans C. Lepot-Froment & N. Clerebaut (Éds.), *L'enfant sourd : Communication et langage*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Leybaert, J. et D'hondt, M. (2003). Neurolinguistic development in deaf children: the effect of early language experience. *International Journal of Audiology*, 42(suppl. 1), 34-41.
- Leybaert, J. et Lechat, J. (2001). Phonological Similarity Effects in Memory for Serial Order of Cued Speech. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44(5), 949-963.
- Lipsky, D. K. et Gardner, A. (1995). The evaluation of inclusive education programs. *NCERI Bulletin*, 2, 1-9.
- Loncke, F., Quertinmont, S., Martens, K. et Dussart, I. (1996). Les jeunes sourds et la pratique de la communication bimodale. Dans C. Lepot-Froment & N. Clerebaut (Éds.), *L'enfant sourd : Communication et langage* (pp. p. 317-346). Bruxelles: De Boeck Université.
- Long, G., Stinson, M. S. et Braeges, J. (1991). Students'perceptions of communication ease and engagement: How they relate to academic success. *American Annals of the Deaf*, 136, 414-421.
- Luckner, J. L. et Muir, S. (2001). Successful Students Who Are Deaf in General Education Settings. *American Annals of the Deaf*, 146, p.435-446.
- Lynas, W. (1999). Supporting the deaf child in the mainstreaming school: Is there a best way ? . *Support for Learning*, 14, 113-121.
- Marschark, M., Lang, H. G. et Albertini, J. A. (2002). *Educating deaf students : from research to practice*. Oxford ; Toronto: Oxford University Press.
- Marschark, M., Peterson, R. et Winston, E. A. (2005). *Sign Language Interpreting and Interpreter Education. Directions for Research and Practice* New York: Oxford University Press.
- Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C. et Seewagen, R. (2005). Access to Postsecondary Education through Sign Language Interpreting. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10, 38-50.
- Marschark, M. et Spencer, P. E. (2005). *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education* Oxford: Oxford University Press.
- Marshall, L. A. (1997). *Communication Accessibility, Behavioural Ratings, and Childhood Deafness : Investigation of three modes of communication*. Thèse de doctorat, Gallaudet University.
- Martin Jr., W. E. et Swartz, J. L. (1997). *Applied Ecological Psychology for Schools within Communities: Assessment and Intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Maxon, A., Brackett, D. et Van den Berg, S. (1991). Self-perception of socialization: the effects of hearing status, age and gender. . *The Volta Review*, 93, 7-17.
- McLaughlin, M. J., Warren, S. H. et Schofield, P. F. (1996). Creating inclusive schools : What does the research say ? Dans T. Vandercook & J. York-Barr (Éds.), *Feature Issue on Inclusion and School Restructuring*. Minesota: Rapport de l'Université du Minesota.

- Mertens, D. M. (1989). Social experiences of hearing impaired high school youth. *American Annals of the Deaf*, 139, 15-19.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2006a). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Québec: Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2006b). *Modalités d'organisation et de gestion des services régionaux de soutien et d'expertise en adaptation scolaire*. Québec: Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Québec: Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2008). Statistiques détaillées sur l'éducation. L'effectif scolaire à temps plein et à temps partiel du secteur des jeunes (2003-2004 à 2007-2008). Dans d. l. s. e. d. i. Direction de la recherche (Éd.). Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1976). *L'Éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Rapport du Comité Provincial de l'enfance inadaptée, COPEX 1974-1976*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999a). *Une école adaptée à tous ses élèves. Prendre le virage du succès. Plan d'action en matière d'adaptation scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999b). *Une école adaptée à tous ses élèves. Prendre le virage du succès. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- Mitchell, R. E. et Karchmer, M. A. (2004). Chasing the Mythical Ten Percent: Parental Hearing Status of Deaf and Hard of Hearing Students in the United States. *Sign Language Studies*, 4, p.138-163.
- Mohay, H. (1983). The Effects of Cued Speech on the Language Development of Three Deaf Children. *Sign Language Studies*(38), 24-49.
- National Cued Speech Association. (1994). Terminology Guidelines For Cued Speech Materials. *Cued Speech Journal*, 4, p.69-72.
- National Cued Speech Association. (2008). Dr. R. Orin Cornett, Inventor of Cued Speech Passes.
- Neef, N. A. et Iwata, B. A. (1985). The Development of Generative Lipreading Skills in Deaf Persons Using Cued Speech Training. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 5(4), 289-305.
- Nicholls, G. H. et Ling, D. (1982). Cued Speech and the Reception of Spoken Language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 25(2), 262-269.
- Northern, J. L. et Downs, M. P. (2002). *Hearing in children*. (5^e éd.). Philadelphia, PA : : Lippincott Williams & Wilkins.
- Odom, S. L., Peck, C. A., Hanson, M., Beckman, P. J., Kaiser, A. P., Lieber, J., et al. (1996). Inclusion at the Preschool Level: An Ecological Systems Analysis: Early Childhood Research Institute on Inclusion.
- Office des personnes handicapées du Québec. (1997). *Avant-projet de loi modifiant la Loi sur l'instruction publique*. Drummondville: Office des personnes handicapées du Québec.

- Office des personnes handicapées du Québec. (2004). L'incapacité liée à l'audition chez les adultes et les enfants québécois. *StatFlash Bulletin d'information statistique*, 14.
- Office des personnes handicapées du Québec. (2005). *État de la situation de la langue des signes québécoise*. Drummondville, Québec: Office des personnes handicapées du Québec.
- Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). (1995). *L'intégration scolaire des élèves avec des besoins particuliers*. Paris: OCDE.
- Pappas, D. G. (1998). *Diagnosis and Treatment of Hearing Impairment in Children*. Sans Diego: Singular Publishing Group Inc.
- Paré, M. (2007, 24 mars 2007). 32^e Congrès Annuel de l'AQETA. Communication présentée L'adaptation de l'enseignement : par quoi commencer ?, Montréal.
- Parisot, A.-M., Villeneuve, S., Daigle, D. et Missud, A. (2008). *Rapport de recherche déposé au comité de travail sur la formation et l'évaluation des interprètes visuels*. Montréal: Groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd.
- Périer, O., Bochner-Wuidar, A., Everarts, B. et Michiels, J. (1990). The Combination of Cued Speech and Signed French to Improve Spoken Language Acquisition by Young Deaf Children. *Cued Speech Journal*, 4, 60-70.
- Périer, O., Charlier, B., Hage, C. et Alegria, J. (1988). Evaluation of the Effects of Prolonged Cued Speech Practice Upon the Reception of Spoken Language. Dans I. G. Taylor (Éd.), *The Education of the Deaf: Current Perspectives* (Vol. 1). Londres: Croom Helm.
- Polat, F. (2003). Factors Affecting Psychosocial Adjustment of Deaf Students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(3), 325-339.
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. P. (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologies*. Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur.
- Poussin, M. et Sordes-Ader, F. (2001). Les enjeux de l'intégration chez les personnes atteintes de surdité. *Les Cahiers de l'Actif*, 298-301, p.9-22.
- Powers, S. (2001). Investigating Good Practice in Supporting Deaf Pupils in Mainstreaming Schools. *Educational Review*, 53, p.180-189.
- Powers, S. (2002). From Concepts to Practice in Deaf Education : A United Kingdom Perspective on Inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7, p.230-243.
- Presneau, J.-R. (1998). *Signes et institution des sourds. XVIIIe-XIXe siècles*. Seyssel, France: Les  ditions Champ Vallon.
- Ramus, F., Casalis, S., Col , P., Content, A., D monet, J.-F., Demont, E., et al. (2006). Un point de vue scientifique sur l'enseignement de la lecture. *Monde de l' ducation*, 335(Lettre intégrale).
- Recherches Provalis. (2008). *QDA Miner. Logiciel d'anlyse qualitative conçu pour les méthodes mixtes*. Montréal: Recherches Provalis.
- Reynolds, S. E. (2007). *An Examination of Cued Speech as a Tool for Language, Literacy, and Bilingualism for Children Who Are Deaf or Hard of Hearing*. Master of Science in Deaf Education, Washington University School of Medicine.
- Ries, P. W. (1994). Prevalence and characteristics of persons with hearing trouble: United States 1990-91. *National Center for Health Statistics. Vital Health Statistics Series*, 10(188).
- Roach, A. (2003). Empowering the Young Deaf Community. *Registry of Interpreters for the Deaf VIEWS*, 19(3).

- Robert, P. (2005). Le Grand Robert de la langue française: les Dictionnaires Le Robert.
- Rocher, G. (2004). Un bilan du Rapport Parent: vers la démocratisation. *Bulletin d'Histoire politique*, 12, p.117-128.
- Roland, P. S. et Marple, B. F. (1997). Disorders of Inner Ear, Eighth Nerve, and CNS. Dans P. S. Roland, W. L. Meyerhoff & B. F. Marple (Éds.), *Hearing loss*. New York: Thieme Medical Publishers.
- Romand, C. (2005). L'accès à la langue française orale et écrite dans une approche bilingue. Les apports du LPC pour l'acquisition de la lecture. *Enseigner en LSF - La nouvelle revue de l'ALS, Hors série*, p.77-84.
- Rönberg, J., Öhngren, G. et Lyxell, B. (1987). Linguistic Abstraction and Hearing Handicap. *Scandinavian Audiology*, 16(2), 95-99.
- Roulet-Perez, E. (2007). Langue des signes et langue parlée: compétition ou synergie ? : Unité de Neuropédiatrie, Département Médico-Chirurgical de Pédiatrie,.
- Schick, B., Williams, K. et Bolster, L. (1999). Skill levels of educational interpreters working in public schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4, 144-155.
- Schilp, C. E. (1986). The Use of Cued Speech to Correct Misarticulation of /s/ and /z/ Sounds in an 8-Year-Old Boy with Normal Hearing. *Language, Speech, and Hearing Services in the Schools*, 17(4), 270-275.
- Schoenborn, C. A. et Heyman, K. (2008). Health Disparities Among Adults With Hearing Loss: United States, 2000-2006. *CDC/NCHS National Health Interview Survey, 2000-2006 Health E-Stat*(may 2008), 1-14.
- Sharma, K. (2006). *Aural Rehabilitation Of Hearing Impaired Children*. New Delhi: Sarup & Sons.
- Stedman, T. L. (2008). Stedman's medical dictionary for the health professions and nursing., *Stedman's medical dictionary for the health professions and nursing*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Stinson, M., Liu, Y., Saur, R. et Long, G. (1996). Deaf College Students' Perceptions of Communication in Mainstream Classes. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1, 40-51.
- Théorêt, M. (1998). L'influence des milieux d'éducation sur le développement de l'enfant. Dans J. Gaudreau & M. Aubin (Éds.), *Croissance de l'enfant et l'école primaire*. Montréal: Gaétan Morin éditeur.
- Tortora, G. J. et Grabowski, S. R. (2007). *Principes d'anatomie et de physiologie*. (2^{ee} éd.). Saint-Laurent, Québec: Éditions du Renouveau pédagogique.
- Trépanier, N. (2003). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté. Une typologie des modèles de service*. Montréal: Editions Nouvelles.
- VandenBos, G. R. (2006). *APA Dictionary of Psychology, APA Dictionary of Psychology*. Washington D.C.: American Psychological Association.
- Vienneau, R. (2004). Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. Dans N. Rousseau & S. Bélanger (Éds.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Virole, B. (2001). Synthèse et conflit des modèles dans le monde professionnel de la surdité. *Les Cahiers de l'Actif*, no 298-301, 37-43.
- Virole, B. (2006). *Psychologie de la surdité*. Vol. 3e éd. Paris ; Bruxelles: De Boeck Université.
- Virole, B. et Martenot, D. (2000). Problèmes de psychopédagogie. Dans B. Virole (Éd.), *La psychologie de la surdité* (pp. p.413-432). Bruxelles: de Boeck Université.

Willems, P. J. (2003). *Genetic hearing loss*. Boca Raton, FL: CRC Press.

ANNEXE 1

EXEMPLE DE DEMARCHE DE RECENSION ET DE TRAITEMENT DES ECRITS

- Recension des écrits

Afin d'être en mesure de comprendre les différents concepts liés à la déficience auditive et au langage parlé complété (LPC), certains descripteurs plus spécifiques au champ d'études ont été définis. Alors comme les questionnaires des bases de données sont anglophones, les descripteurs qui suivent sont définis en anglais. Ainsi, des descripteurs spécifiques et secondaires ont été utilisés pour la recherche de documents relatifs au domaine investigué.

Les descripteurs spécifiques peuvent se traduire par

- *Deafness* (incluant *deaf*, *deaf children* et *deaf education*)
- *Cued speech* (équivalent anglophone de LPC)

Alors que les descripteurs secondaires se définissent par

- *Hearing impairments*
- *Manual communication*

- Traitement et analyse des données

Lorsqu'il est question de faire la synthèse des informations qui ont été colligées, il convient de suivre un processus circonscrit qui permettra de mettre en relief les informations dont nous disposons déjà et celles qu'il serait intéressant de rechercher. En ce sens, la démarche de fiches de lecture - résumer des informations importantes de chaque texte lu - ne permet pas de faire ressortir absolument toutes les informations sans avoir un risque d'en oublier ou d'éluder un renseignement. Ainsi, la démarche de l'anasynthèse paraît beaucoup plus rigoureuse et sera donc explicitée.

- Démarche d'anasynthèse

Alors, tel que le définit Legendre dans le Dictionnaire actuel de l'éducation (2005, pp. 74-75), l'anasynthèse est un processus méthodique qui permet à la fois l'analyse et la synthèse de données afin de faire progresser la recherche. Pour visualiser la démarche, Legendre propose cette figure :

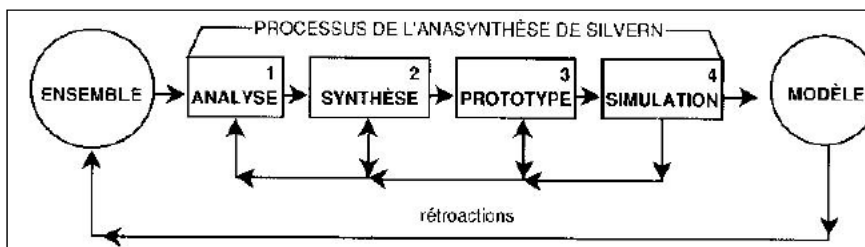


Figure A: Cycle de l'anasynthèse

Tiré de Legendre (2005, p. 75)

Ainsi, afin de classer les informations, il a été nécessaire de les réorganiser en fonction de quatre catégories : formelle, axiologique, pratique, explicative. Les informations formelles correspondent à la définition du concept alors que la catégorie axiologique réfère aux buts et aux objectifs de cette même information. Pour les éléments pratiques, ils mettent en perspective les pratiques ou les évaluations du concept et l'explicative correspond à une catégorie utilisée pour répertorier tous les autres éléments qui ne peuvent pas être groupés dans les autres catégories, mais qui présentent des informations importantes. Toutefois pour permettre de retrouver ces informations classées, il faut les catégoriser en fonction de thématique et de sous-thématique précise de même que de conserver la source, c'est-à-dire l'auteur et la page où l'information a été retrouvée. À titre d'exemple, voici un tableau de données formelles relatif à différents types de surdité.

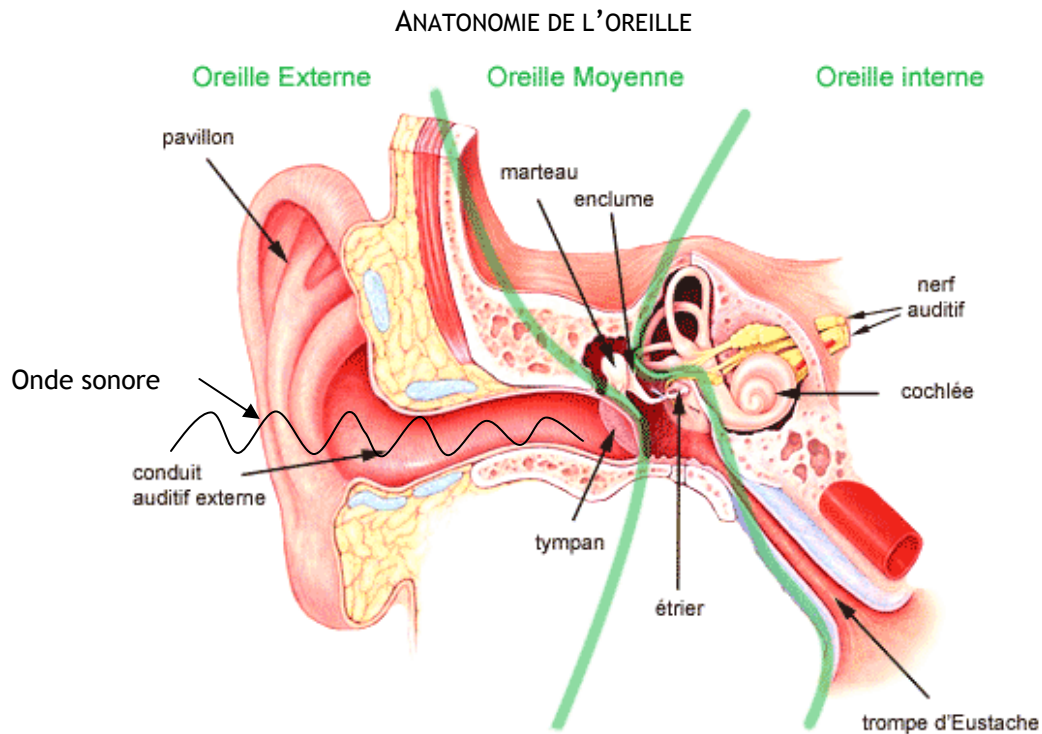
Tableau A : Tableau de codage d'informations

FORMELLE (définition)

Surdité - Types de surdité et personne présentant une déficience auditive

Surdité mixte	Quant à la surdité mixte, elle est une combinaison de la surdité conductive et de la surdité neurosensorielle.	Goupil (2007)	p.282
Hearing loss	Physically, hearing loss occurs on a continuum from mild to profound.	Antia (in Guralnick)	p.365
Hard of hearing	whereas children who are hard of hearing are those with mild, moderate, and moderately 365 366 Antia and Levine severe hearing losses (averaging 27-70 dB in the better ear)	Antia (in Guralnick)	p.365-366

ANNEXE 2



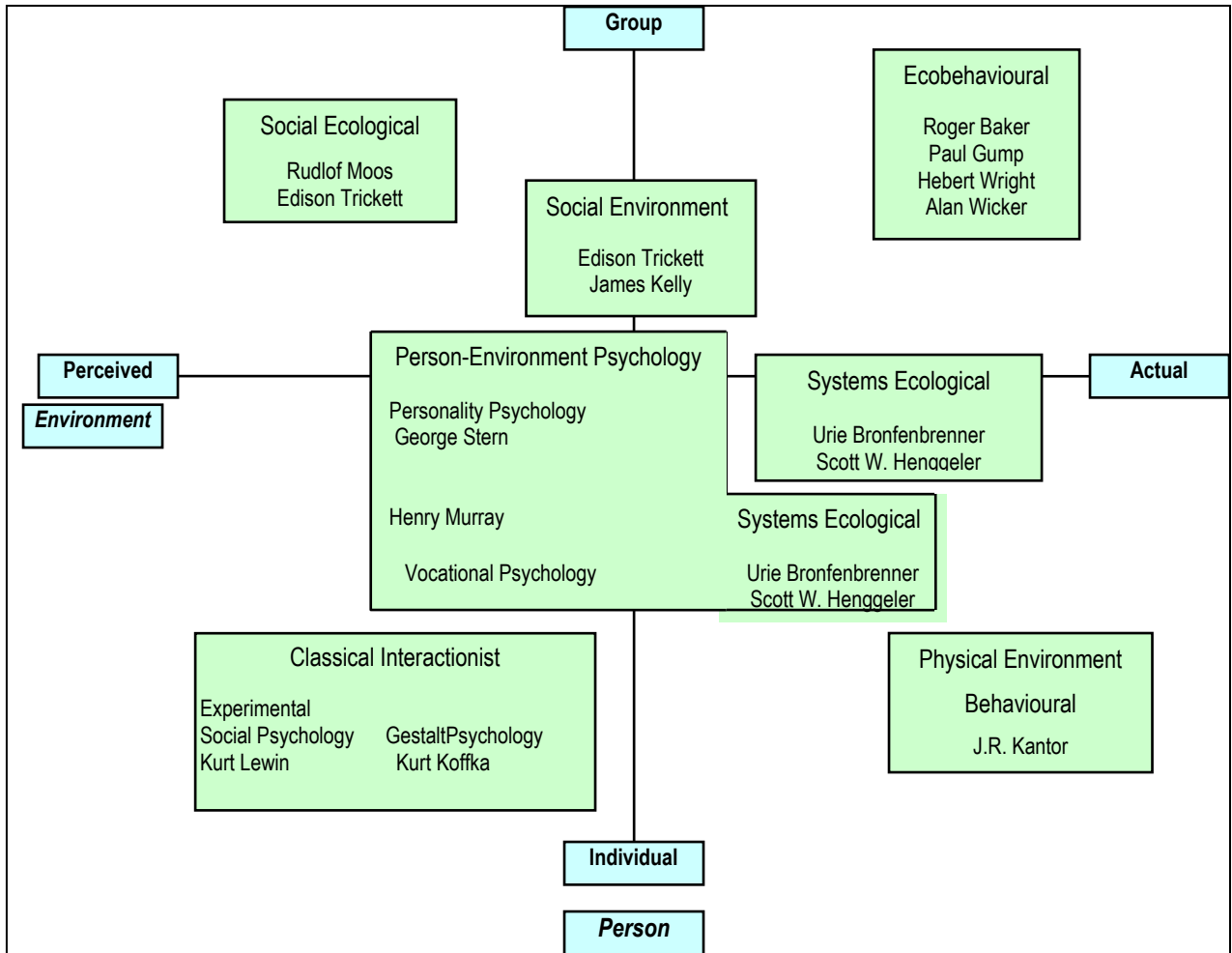
Le *pavillon* est la partie visible de l'oreille et agit en quelque sorte d'amplificateur à l'*onde sonore* et permet, par la même occasion de diriger le son vers le conduit *auditif externe*. Fermé au fond par le *tympan*, le conduit auditif externe mesure environ un centimètre et demi et est plus ou moins sinueux. Ces premiers éléments constituent l'*oreille externe*.

Située entre l'*oreille externe* et l'*oreille interne*, l'*oreille moyenne* est constituée de l'intérieur du *tympan* et des osselets qui sont le *marteau*, l'*enclume* et l'*étrier*. L'*oreille moyenne* est en relation avec l'extérieur grâce à la *trompe d'Eustache* qui permet d'équilibrer la pression de part et d'autre du *tympan*. Lorsque l'*onde sonore* frappe le *tympan*, elle le fait vibrer et active, par le fait même, la vibration des osselets qui conduisent et amplifient cette vibration jusqu'à l'*oreille interne*.

La partie la plus profonde de cet organe sensoriel est l'*oreille interne*. Lorsque l'*onde sonore* parvient jusqu'à l'*oreille interne* les vibrations des osselets sont transmises grâce au liquide contenu dans la *cochlée*. Par la suite, des cellules réceptrices spécifiques convertissent cette énergie mécanique en un influx nerveux qui sera conduit par le *nerf auditif* au système auditif central, qui est le relais entre le nerf auditif et le cerveau. Ce n'est que par après que l'influx nerveux sera traité et interprété par le cerveau.

ANNEXE 3

MATRIX OF INFLUENTIAL ECOLOGICAL PSYCHOLOGY THEORISTS BY SUBSPECIALTY



tirée de Swartz et Martin Jr.(1997: p.7)

ANNEXE 4

FICHE DE RENSEIGNEMENTS GENERAUX

sujet ()

 Prénom : _____

Nom : _____

Sexe : M () F ()

Date de naissance : _____

Âge lors de la rencontre (année, mois) : _____

Niveau scolaire : _____

 Âge du diagnostic de la surdité : _____

Est-ce que l'élève porte une prothèse auditive ? oui () non ()

Depuis quand / changer récemment : _____

Est-ce que l'élève a un implant cochléaire ? oui () non ()

Depuis quand / changer récemment : _____

Le porte-t-il tous les jours à l'école ? oui () non ()

Type/Degré de surdité en fonction de la meilleure oreille : Profond ()

(sans amplification / implant) Sévère ()

Modéré ()

Léger ()

Autre : _____

Type/degre de surdité en fonction de la meilleure oreille : Profond ()

(avec amplification / implant) Sévère ()

Modéré ()

Léger ()

Autre : _____

Est-ce que la mère est sourde ? oui () non ()

Est-ce que le père est sourd ? oui () non ()

Est-ce qu'un autre membre de la famille est sourd ? oui () non ()

Si oui, spécifiez : _____

Langue utilisée à la maison : Français () Anglais () Autre : _____

Mode de communication gestuel : _____

Autre : _____

Âge du début de l'apprentissage du LPC : _____

Avec qui l'enfant a-t-il appris le LPC : _____

L'enfant utilise-t-il le LPC à l'école : _____

École actuellement fréquentée par l'enfant : _____

Depuis quand l'enfant est-il intégré : _____

Y a-t-il d'autres enfants sourds dans l'école ou dans la classe : _____

Quelles sont les aides actuelles auxquelles l'enfant a recours :

Interprète ()

Système FM ()

Orthopédagogue ()

Audiologiste ()

Orthophoniste ()

Commentaires :

ANNEXE 5

GRILLE D'ENTREVUE

PARTIE 1 : INTEGRATION SCOLAIRE

- 1) En général, à l'école, est-ce que tu utilises le LPC toute la journée ?
 - a) Quand l'utilises-tu et pourquoi ?
 - b) Quand ne l'utilises-tu pas et pourquoi ?

- 2) Dans quelles matières as-tu le plus de facilité ? Qu'est-ce qui est facile ? Donne-moi des exemples

- 3) Dans quelles matières as-tu plus de difficulté ? Qu'est-ce qui est difficile ? Donne-moi des exemples

- 4) Depuis que tu es dans ta nouvelle école, apprends-tu mieux ? Explique-moi pourquoi

- 5) Est-ce que le LPC t'aide à apprendre ? Comment ?
 - a) Est-ce que tu trouves que l'utilisation du LPC t'aide ou te nuit dans les matières «faciles» ? Comment ?
 - b) Est-ce que tu trouves que l'utilisation du LPC t'aide ou te nuit dans les matières «difficiles» ? Pourquoi ?
 - c) Si tu n'avais pas le LPC est-ce qu'apprendre serait plus facile ou plus difficile ? Pourquoi?

- 6) Est-ce que le LPC te nuit ou t'aide quand ton enseignante...
 - a) Donne des explications ou une consigne ? Explique
 - b) présente une nouvelle matière ? Explique
 - c) Est-ce que le LPC te nuit ou t'aide quand tu dois réaliser des travaux individuels ? Comment ?
 - d) Est-ce que le LPC te nuit ou t'aide quand tu dois réaliser des travaux en équipe ? Comment?

- 7) * En général, en classe, est-ce que tu trouves que l'interprète te nuit ou t'aide plus que le LPC dans...
 - a) les explications ou les consignes données par l'enseignante? Pourquoi ?
 - b) la présentation d'une nouvelle matière par l'enseignante? Pourquoi ?
 - c) la réalisation de tes travaux individuels ? Pourquoi ?
 - d) la réalisation de travaux d'équipe ? Pourquoi ?

*la question ne sera posée que si l'élève mentionne préalablement qu'il bénéficie d'un interprète dans la fiche de renseignements généraux.

PARTIE 2 : INTEGRATION SOCIALE

- 1) As-tu des amis
 - a) À l'école ?
 - b) Dans ton quartier ?
 - c) Est-ce que ce sont les mêmes ?
 - d) En as-tu plusieurs ?
 - e) Où vous voyez-vous ?
 - f) Que faites-vous ?
 - g) Utilises-tu le LPC avec eux ? (Quand et) Pourquoi ?
- 2) Depuis que tu utilises le LPC, ...
 - a) As-tu plus d'amis ? Pourquoi ?
 - b) Est-ce que le LPC te nuit ou t'aide à te faire des amis ? Explique
 - c) Selon toi, est-ce que l'utilisation du LPC te permet de faire plus d'activités qu'un autre enfant sourd qui ne l'utiliserait pas ? Pourquoi ?
- 3) Fais-tu des activités avec d'autres personnes sourdes ? Lesquelles ?
 - a) Est-ce que vous utilisez le LPC ou un autre mode de communication ? Explique
 - b) Est-ce que c'est facile ou difficile de se faire des amis sourds avec le LPC ? Pourquoi ?
- 4) * Est-ce que l'interprète est toujours avec toi pendant la journée à l'école ?
 - a) Est-ce que l'interprète est avec toi quand tu interagis avec tes amis à l'école, en classe, à l'extérieur de l'école ? Comment ça se passe ? Que fait-il lorsque tu es avec tes amis ?
 - b) Est-ce que tu trouves que l'interprète te nuit ou t'aide à te faire des amis à l'école, en classe, à l'extérieur de l'école ? Pourquoi ?

*la question ne sera posée que si l'élève mentionne préalablement qu'il bénéficie d'un interprète dans la fiche de renseignements généraux.

PARTIE 3 : BENEFICE PERSONNEL

- 1) Pour toi, qu'est-ce que t'apporte le LPC ?
- 2) En quoi ça t'aide ? Quels seraient pour toi les principaux avantages d'utiliser le LPC ?
 - a) En classe
 - b) avec tes amis (à l'école ou à l'extérieur de l'école)
 - c) dans ta vie en général ?
- 3) En quoi ça te nuit ? ou Quels seraient pour toi les principaux inconvénients d'utiliser LPC ?
 - a) En classe
 - b) avec tes amis (à l'école ou à l'extérieur de l'école)
 - c) dans ta vie en général ?
- 4) Finalement, est-ce que tu aimerais ajouter quelque chose sur l'utilisation du LPC ? que l'on n'a pas abordé ensemble ? lesquelles ?

ANNEXE 6

PROCEDURES D'ENTRETIEN

PRÉPARATIFS

Premier temps

- Établir le premier contact téléphonique : les participants intéressés communiquent avec la chercheuse pour lui faire part de leur intérêt.
- Réviser les buts fixés par l'entretien et la recherche.
- Vérifier les informations relatives aux critères de sélection.
- Répondre aux questions, s'il y a lieu.
- Demander l'accord verbal des parents.

Deuxième temps

- Planifier par téléphone du moment et du lieu de la rencontre avec les parents.
- Répondre aux questions, s'il y a lieu.

Troisième temps (pour la chercheuse seulement)

- Préparer une fiche d'entretien en fonction de la grille d'entrevue.
- Préparer le formulaire de consentement destiné aux parents.

ACCUEIL, PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE ET DEMANDE DE CONSENTEMENT

Quatrième temps

- Apporter et vérifier le fonctionnement du matériel technique choisi.
- Rencontrer l'enfant et ses parents au moment et au lieu convenu.
- Prendre le temps de créer un lien avec l'enfant et ses parents.
- Vérifier auprès des parents et de l'enfant si les objectifs de la recherche sont bien clairs et les rassurer sur la confidentialité et le déroulement de l'entretien ; que l'enfant et ses parents peuvent l'interrompre à tout moment.
- Lire et faire signer le formulaire de consentement.
- Actionner l'enregistreuse.

PENDANT L'ENTRETIEN

Cinquième temps

- Procéder à l'entrevue.
- Porter attention à la séquence des questions.
- Encourager l'expression et sous-questionner, sans couper la parole.
- Rester attentif aux comportements verbaux et non verbaux.

Conclusion de l'entretien

- S'assurer que tous les sujets ont été abordés.
- Remplir le questionnaire d'informations générales.
- Conclure l'entretien et rassurer de nouveau les participants.
- Remercier le participant et ses parents
- Remettre le certificat-cadeau à l'élève.

APRÈS L'ENTRETIEN

Sixième temps

- Réaliser un court compte-rendu de la rencontre.
- Relever les informations non prévues, les circonstances dans lesquelles l'entretien s'est déroulé.
- Dégager des pistes de réflexion spontanées ou des questionnements.

Septième temps

- Procéder aux transcriptions des entretiens.
- Réaliser une première analyse pour faire émerger les premières thématiques.
- Poursuivre les analyses de contenu.

ANNEXE 7

LETTRE DE SOLLICITATION DE PARTICIPATION A LA RECHERCHE

Montréal, septembre 2009

OBJET : Sollicitation de la participation de votre enfant à un projet de recherche portant sur l'intégration scolaire d'élèves présentant une déficience auditive et utilisant le langage parlé complété au Québec

Chers parents,

Depuis maintenant plusieurs années, l'intégration scolaire est l'une des préoccupations de la recherche en éducation. C'est dans le but d'apporter des pistes de solution aux parents et aux différents milieux concernés (enseignants, orthophonistes, etc.) que nous sollicitons votre aide pour la présente recherche. Nous désirons faire passer une entrevue à une dizaine d'enfants ayant une déficience auditive et utilisant le langage parlé complété dans leur milieu scolaire afin d'obtenir des données pertinentes et utiles sur l'influence du langage parlé complété sur l'intégration scolaire. Ainsi, nous sommes à la recherche d'enfants âgés entre 10 et 16 ans, intégrés dans une école ordinaire et utilisant le langage parlé complété. La participation de votre enfant à notre projet de recherche favoriserait l'avancement des connaissances et nous permettrait de proposer des solutions quant à l'intégration scolaire des enfants présentant une surdité favorisant ainsi leur réussite scolaire.

Il s'agit d'une étude où chaque enfant sera rencontré individuellement pour une entrevue et pour un court questionnaire sur son historique médical et scolaire rempli conjointement avec les parents. Durant l'entrevue, votre enfant sera questionné relativement à son expérience d'intégration, à l'utilisation du langage parlé complété et à son quotidien dans son école. La rencontre durera environ une heure et sera enregistrée de façon audio et vidéo. Ces rencontres auront lieu à l'extérieur des heures de classe, à la maison ou à l'école (avec l'accord de la direction), selon votre convenance. Un intervieweur formé se rendra à votre domicile (ou à l'école), quelle

que soit la région où vous habitez. C'est lui qui effectuera les entrevues. À moins que vous ne désiriez assister à l'entretien, votre présence ne sera pas nécessaire. Votre enfant pourra prendre des pauses lorsque nécessaire ou arrêter en cours de route s'il n'a plus envie de participer à l'étude. Nous remettrons, à la fin de la rencontre, un certificat-cadeau à votre enfant afin de le remercier d'avoir participé à notre recherche.

La participation de votre enfant à notre étude est importante et demeurera confidentielle. Les enregistrements obtenus ne seront utilisés que dans le cadre de cette programmation de recherche et ne seront écoutés que par l'auteur de cette recherche et sa directrice de mémoire. Après avoir été transcrits et analysés, les enregistrements seront détruits. Les données seront utilisées pour la rédaction d'ouvrages scientifiques et seront diffusées auprès des organismes désireux d'en connaître davantage sur la situation de l'intégration scolaire des élèves présentant une déficience auditive. Toutefois, ni dans les transcriptions d'entrevues ni dans le rapport final de l'étude, il ne sera possible d'identifier la personne ayant participé à l'entrevue, ni son parent. À la fin de la recherche, nous vous assurons de vous faire parvenir les résultats, si vous le souhaitez.

N'hésitez pas à communiquer avec nous si vous désirez participer à notre projet ou obtenir des informations supplémentaires. En espérant que vous autoriserez votre enfant à participer à notre projet, veuillez accepter, chers parents, nos salutations distinguées.

Nathalie Trépanier, professeur
Université de Montréal
Département de psychopédagogie et
d'andragogie
Québec, Canada

Audrey Dupont, étudiante à la maîtrise
Université de Montréal
Département de psychopédagogie et
d'andragogie
Québec, Canada

ANNEXE 8

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ET D'ENREGISTREMENT

Titre de la recherche : Étude de la qualité de l'intégration scolaire et sociale d'élèves présentant une déficience auditive et utilisant le langage parlé complété au Québec

Chercheur : Audrey Dupont, étudiante à la maîtrise, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Directrice de recherche : Nathalie Trépanier, professeure agrégée, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS**1. Objectifs de la recherche**

Ce projet vise à étudier la qualité de l'intégration scolaire et sociale des élèves présentant une déficience auditive et utilisant le langage parlé complété au Québec, dans le but de pouvoir mieux décrire la situation d'intégration actuelle et de qualifier les avantages et les limites de l'utilisation du langage parlé complété dans ce contexte.

2. Participation à la recherche

Il s'agit d'une étude où chaque enfant sera rencontré individuellement pour une entrevue. La rencontre durera environ une heure et sera enregistrée de façon audio et vidéo. Ces rencontres auront lieu à l'extérieur des heures de classe, à la maison ou à l'école (avec l'accord de la direction), selon votre convenance. La chercheuse se rendra à votre domicile (ou à l'école), quelle que soit la région où vous habitez. C'est elle qui fera les entrevues. À moins que vous ne désiriez assister à l'entrevue, votre présence ne sera pas nécessaire.

3. Confidentialité

Il est entendu que tous les enregistrements obtenus dans le cadre de ce projet ne seront utilisés qu'aux fins de cette étude ou de projets subséquents de même nature et demeureront strictement confidentiels. En aucun temps, le nom de

vosre enfant ou votre nom n'apparaîtra sur un rapport final et, d'aucune manière, vous pourrez être identifiés. Les données codées seront conservées 7 ans sur un DVD encrypté et protégé dans un endroit fermé à clé.

4. Avantages et inconvénients

La participation de votre enfant à notre projet de recherche favoriserait l'avancement des connaissances et nous permettrait de proposer des pistes de solutions quant à l'intégration scolaire des enfants présentant une surdité favorisant ainsi leur réussite scolaire et des pistes de solution aux parents et aux différents milieux concernés (enseignants, orthophonistes, etc.).

Toutefois, il est possible que le fait de raconter son expérience avec le langage parlé complété suscite des réflexions ou des souvenirs émouvants ou désagréables. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec la chercheuse. S'il y a lieu, il sera possible de vous référer à Madame Nathalie Trépanier, qui supervise cette recherche.

5. Droit de retrait

Votre enfant pourra prendre des pauses lorsque nécessaire ou arrêter en cours de route s'il n'a plus envie de participer à l'étude. Il est entendu que cette participation au projet décrit ci-dessus est tout à fait libre et volontaire ; il est également entendu que votre enfant pourra mettre un terme à sa participation à tout moment et que les informations qui auront été recueillies seront détruites.

6. Indemnité

Nous remettrons, à la fin de la rencontre, un certificat-cadeau à votre enfant afin de le remercier d'avoir participé à notre expérimentation.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche. Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à ce que mon enfant participe à cette recherche et soit filmé. Je sais que mon enfant peut se retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice et sans avoir à justifier sa décision.

Je consens à ce que les données codées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations

	Oui	Non
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Prénom, Nom de l'enfant: _____

Signature du parent: _____ Date : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude aux parents et à l'enfant et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur: _____ Date : _____

Pour toutes autres questions relatives à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Audrey Dupont.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante: ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

ANNEXE 9



COMITÉ PLURIFACULTAIRE D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE (CPÉR)

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche a examiné le projet de recherche intitulé :

« L'intégration scolaire d'élèves présentant une déficience auditive et utilisant le langage parlé complété au Québec »

Soumis par : **Audrey Dupont, étudiante à la maîtrise - Psychopédagogie et andragogie –
Faculté des sciences de l'éducation**

Directrice de recherche : **Nathalie Trépanier**

Le Comité a conclu que le projet respecte les normes de déontologie énoncées à la « Politique sur la recherche avec les êtres humains » de l'Université de Montréal.

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPÉR qui devra en évaluer l'impact au chapitre de l'éthique afin de déterminer si une nouvelle demande de certificat d'éthique est nécessaire.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave devra être immédiatement signalé au CPÉR.

François Bowen, Président
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
Université de Montréal

Date d'émission