

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Regards croisés sur l'intégration scolaire d'élèves sourds utilisant la langue parlée  
complétée: perceptions d'élèves, de parents et d'enseignants

par

Audrey Dupont

Thèse présentée à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Philosophiae Doctor (Ph.D.)

Doctorat en éducation

Avril 2018

© Audrey Dupont, 2018



UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Regards croisés sur l'intégration scolaire d'élèves sourds utilisant la langue parlée  
complétée: perceptions d'élèves, de parents et d'enseignants

Audrey Dupont

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

Claudia Gagnon	Présidente du jury
France Beauregard	Directrice de recherche
Hélène Makdissi	Codirectrice de recherche
Jean-Claude Kalubi-Lukasa	Membre interne du jury
Sylvain Letscher	Membre externe du jury
Nathalie Trépanier	Membre externe du jury

Thèse acceptée le \_\_\_\_\_ 2018



## SOMMAIRE

La présente thèse par articles s'intéresse aux perceptions d'élèves, de parents et d'enseignants relativement à l'intégration scolaire d'élèves sourds utilisant la langue parlée complétée (LPC). Elle vise à 1 – décrire les perceptions de l'utilisation de la langue parlée complétée en contexte d'intégration scolaire selon les points de vue de parents et d'élèves présentant une déficience auditive, 2 – tracer le portrait de l'intégration scolaire d'élèves sourds selon les perceptions des participants et finalement 3 – identifier les facteurs qui influencent ces perceptions.

Ces objectifs découlent du fait que bien que les qualités didactiques de la langue parlée complétée soient bien documentées dans la littérature, son utilisation dans le milieu scolaire québécois demeure encore méconnue. Il est vrai que certaines écoles spécialisées utilisent l'oralisme avec le soutien de la LPC auprès de leur population d'élèves sourds, toutefois, peu d'informations sont disponibles quant à l'utilisation de la LPC lorsque les élèves sont intégrés en milieu scolaire ordinaire.

Pour répondre aux objectifs précédemment mentionnés, cette recherche expose dans l'introduction quelques brèves informations sur l'historique de la scolarisation des élèves pour ensuite présenter chacun des chapitres de la thèse. Dans le chapitre I, nous explicitons la problématique de recherche par la recension des écrits relatifs à l'intégration scolaire au Québec et plus particulièrement celle des élèves sourds, le diagnostic de la surdité et les modes de communication disponibles pour favoriser les relations. Compte tenu du caractère spécifique de cette thèse par articles, cette section se termine par l'énoncé des objectifs de recherche et une description des articles scientifiques.

Le deuxième chapitre expose le cadre conceptuel sur lequel s'appuie cette étude. Il sera entre autres question, dans ce premier article, des liens qu'il est possible

d'établir entre la théorie des champs perceptuels et la perspective de l'interactionnisme symbolique.

Le chapitre III expose les différents arimages méthodologiques liés à la mise en place de cette étude. Dans une perspective fondamentalement qualitative, 18 entretiens semi-dirigés ont été réalisés pour collecter les données. Six élèves sourds utilisant la LPC, leurs six parents et six enseignants ayant accueillis ces élèves ont participé à la recherche.

Les chapitres IV et V, présentés sous forme d'articles, explicitent les résultats de la recherche et répondent respectivement aux deux premiers objectifs de cette thèse: décrire les perceptions de l'utilisation de la langue parlée complétée en contexte d'intégration scolaire et tracer le portrait de l'intégration scolaire d'élèves sourds. Ces articles présentent des revues de la littérature relatives à leur sujet respectif et énoncent des avenues méthodologiques plus spécifiques. Le chapitre IV présente un article en anglais alors que le chapitre V est en français.

Il ressort des résultats différentes perceptions face à l'utilisation de la LPC: 1) la LPC permet le développement oral et écrit de la langue et semble être un moyen favorisant l'intégration scolaire; 2) l'utilisation de la LPC est souvent temporaire et devrait être adaptée au contexte; 3) les services d'interprétation en LPC sont souvent difficiles à obtenir; 4) la Langue des signes du Québec peut être complémentaire à la LPC et 5) les enseignants en connaissent peu sur la LPC.

Aussi, grâce à deux études de cas, il a été possible de faire ressortir différentes perceptions quant l'expérience d'intégration scolaire. Les résultats montrent que 1) les enseignants interrogés ont perçu positivement l'intégration des jeunes sourds; 2) les activités de sensibilisation demeurent une excellente façon de favoriser l'intégration scolaire et des interactions positives; 3) la personnalité du jeune

---

influence son intégration; et 4) la réticence de certains enseignants face à la mise en place d'accommodations peut influencer négativement la perception de l'intégration.

Il appert aussi que différents facteurs affectent ces perceptions. Parmi ces facteurs, notons: 1) les interactions avec les enseignants; 2) le choix d'utiliser la LPC; 3) les traits de personnalités du jeune; 4) la présence de mesures de soutien (interprète, accommodations); et 5) la disponibilité des services d'interprétation en LPC.

Le dernier chapitre de la thèse répond spécifiquement au dernier objectif de cette recherche en exposant, à travers la discussion, une synthèse des résultats et en identifiant des facteurs pouvant influencer les perceptions de l'intégration scolaire d'élèves sourds utilisant la langue parlée complétée. Dans ce chapitre, il est aussi question des limites de cette recherche et du positionnement de l'étude dans l'axe thématique Recherche-Formation-Pratique mis en place par l'Université de Sherbrooke.

La conclusion reprend les principaux apports de cette recherche et clôt par des pistes de recherche découlant de ces résultats.

Mots clés: perceptions, intégration scolaire, déficience auditive, surdité, langue parlée complétée, jeunes sourds, parents, enseignants, interprète.





## TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>29</b>
<b>PREMIER CHAPITRE PROBLÉMATIQUE.....</b>	<b>35</b>
1. INTÉGRATION DES ÉLÈVES HANDICAPÉS AU QUÉBEC.....	35
1.1 Intégration scolaire .....	37
1.1.1 Approches d'intégration scolaire.....	37
1.1.2 Approche d'intégration scolaire au Québec .....	41
1.2 Élèves présentant une déficience auditive au Québec.....	44
1.3 Scolarisation des élèves présentant une déficience auditive et facteurs influençant l'intégration scolaire .....	46
1.3.1 Facteurs liés aux intervenants du milieu scolaire influençant l'intégration scolaire .....	49
1.3.2 Facteurs parentaux influençant l'intégration scolaire.....	51
1.3.3 Facteurs estudiantins influençant l'intégration scolaire.....	53
1.4 Situation actuelle dans la recherche sur l'intégration des élèves présentant une déficience auditive .....	56
2. LANGUES D'ENSEIGNEMENT EN DÉFICIENCE AUDITIVE .....	59
2.1 Typologies de la déficience auditive .....	60
2.1.1 Typologie topographique.....	61
2.1.2 Typologie audiométrique.....	61
2.1.3 Typologie en fonction de l'âge d'acquisition .....	63
2.2 Apprentissage de la langue et modes de communication en déficience auditive au Québec .....	66
2.2.1 Apprentissage de la langue orale et écrite .....	67
2.2.2 Modes de communication.....	74
3. INTÉGRATION SCOLAIRE, PERCEPTIONS ET LANGUE PARLÉE COMPLÉTÉE .....	75
4. PROBLÈME ET QUESTION DE RECHERCHE .....	79
5. OBJECTIFS DE RECHERCHE ET PRÉSENTATION DES ARTICLES .....	81

---

<b>DEUXIÈME CHAPITRE PREMIER ARTICLE DE LA THÈSE .....</b>	<b>85</b>
LA THÉORIE DES CHAMPS PERCEPTUELS ET L'INTERACTIONNISME SYMBOLIQUE POUR COMPRENDRE L'INTÉGRATION SCOLAIRE D'ÉLÈVES PRÉSENTANT UNE DÉFICIENCE AUDITIVE.....	85
RÉSUMÉ.....	86
SUMMARY .....	86
1. INTRODUCTION.....	87
2. THÉORIE DES CHAMPS PERCEPTUELS .....	87
3. PERSPECTIVE INTERACTIONNISTE DE LA PERCEPTION .....	90
4. ÉTUDIER L'INTÉGRATION SCOLAIRE D'ÉLÈVES PRÉSENTANT UNE DÉFICIENCE AUDITIVE .....	93
5. CONCLUSION .....	98
6. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	99
<b>TROISIÈME CHAPITRE MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>103</b>
1. TYPE DE RECHERCHE .....	103
2. APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE .....	104
3. ÉCHANTILLONNAGE .....	105
3.1 Recrutement .....	105
3.2 Critères de sélection.....	107
3.2.1 Participants-élèves.....	107
3.2.2 Participants-parents .....	108
3.2.3 Participants-enseignants .....	108
4. COLLECTE DES DONNÉES .....	108
4.1 Questionnaire de renseignements généraux.....	109
4.2 Entretien de recherche.....	109
4.2.1 Choix du type d'entretien de recherche .....	110
4.2.2 Validation de l'entretien.....	111

Table des matières	11
--------------------	----

---

4.2.3	Déroulement de l'entretien .....	112
4.3	Méthodes de consignation des données.....	113
4.4	Précautions méthodologiques .....	113
5.	MÉTHODES D'ANALYSE DES DONNÉES .....	114
<b>QUATRIÈME CHAPITRE DEUXIÈME ARTICLE DE LA THÈSE.....</b>		<b>119</b>
PERCEPTIONS OF THE USE OF CUED SPEECH IN AN INCLUSIVE HIGH SCHOOL CONTEXT IN QUEBEC .....		119
RÉSUMÉ .....		120
SUMMARY .....		121
1.1	Students Who Are Deaf or Hard of Hearing .....	122
1.2	Educating Children Who Are D/HH .....	122
2.	CUED SPEECH .....	123
2.1	Social Dimension.....	124
2.2	School Dimension .....	125
3.	METHOD .....	126
3.1	Research Design .....	126
3.2	Participants .....	127
3.3	Procedure .....	128
3.4	Validation of the Data Collection Steps .....	129
3.5	Data Analysis.....	130
4.	RESULTS .....	131
4.1	Personal Dimension.....	132
4.1.1	Decision to use CS. ....	132
4.1.2	Students' personal traits.....	133
4.2	Social Dimension.....	133

---

4.2.1	Students' perceptions. ....	133
4.2.2	Parents' perceptions. ....	137
4.3	School Dimension .....	140
4.3.1	Students' perceptions. ....	140
4.3.2	Parents' perceptions. ....	143
5.	DISCUSSION .....	144
5.1	CS as a Support to the Development of Oral and Written Language and as a Means of Inclusion.....	145
5.2	CS as a Temporary Tool Adapted to Context .....	146
5.3	CS Interpreter Services Are Often Difficult to Obtain .....	147
5.4	LSQ Used to Complement CS .....	147
5.5	Inclusion Environments Shaped by Educators.....	148
5.6	Decision to Use CS .....	148
5.7	Students' Personal Traits .....	149
6.	CONCLUSION .....	150
7.	REFERENCES.....	152
	<b>CINQUIÈME CHAPITRE TROISIÈME ARTICLE DE LA THÈSE .....</b>	<b>157</b>
	PERCEPTIONS DE L'INTÉGRATION SCOLAIRE D'ÉLÈVES SOURDS UTILISANT LA LANGUE PARLÉE COMPLÉTÉE: ÉTUDE DE DEUX CAS AU SECONDAIRE.....	157
	RÉSUMÉ.....	158
	SUMMARY .....	158
1.	SCOLARISATION DES ÉLÈVES SOURDS AU QUÉBEC .....	160
2.	PERCEPTION DE L'INTÉGRATION SCOLAIRE.....	162
2.1	Perceptions des enseignants .....	162
2.2	Perceptions des parents .....	163
2.3	Perceptions des élèves à besoins particuliers.....	164

---

3.	MÉTHODOLOGIE.....	165
3.1	Cadre méthodologique.....	166
3.2	Participants .....	167
3.3	Méthodes de collecte de données .....	169
3.4	Processus d'analyse .....	170
4.	RÉSULTATS .....	171
4.1	Cas A: Anaïs.....	172
4.1.1	Perceptions d'Anaïs.....	172
4.1.2	Perceptions de la mère d'Anaïs.....	173
4.1.3	Perceptions des enseignants.....	174
4.2	Cas B: Benoît.....	176
4.2.1	Perceptions de Benoît.....	176
4.2.2	Perceptions de la mère de Benoît.....	177
4.2.3	Perceptions des enseignants.....	178
5.	DISCUSSION .....	180
5.1	Convergences et divergences dans les perceptions de l'intégration scolaire .....	180
5.2	Convergences et divergences quant à la présence de l'interprète .....	181
6.	CONCLUSION.....	182
7.	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	184
	<b>SIXIÈME CHAPITRE DISCUSSION GÉNÉRALE .....</b>	<b>193</b>
1.	DE LA SYNTHÈSE DES RÉSULTATS À L'APPORT SUR LE PLAN SCIENTIFIQUE .....	193
1.1	Précurseurs de l'interaction .....	194
1.2	Interactions .....	197
1.3	De l'interaction à la perception .....	199
1.4	Apport scientifique des articles .....	200
2.	POSITIONNEMENT DANS LA THÉMATIQUE DU DOCTORAT.....	201

---

3. LIMITES DES ÉTUDES RÉALISÉES – DÉFIS MÉTHODOLOGIQUES .....	203
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>205</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>209</b>
<b>ANNEXE A FACTEURS INFLUENÇANT L'INTÉGRATION SCOLAIRE..</b>	<b>239</b>
<b>ANNEXE B LE DÉCIBEL .....</b>	<b>241</b>
<b>ANNEXE C LEXIQUE DE LA TERMINOLOGIE RELATIVE À LA LANGUE .....</b>	<b>245</b>
<b>ANNEXE D MODÈLE À DOUBLE VOIE DE L'ACCÈS LEXICAL MENTAL DE COLTHEART .....</b>	<b>247</b>
<b>ANNEXE E MODES DE COMMUNICATION .....</b>	<b>249</b>
<b>ANNEXE F CONSIGNES POUR LES AUTEURS – REVUE CANADIENNE DES JEUNES CHERCHEURES ET CHERCHEURS EN ÉDUCATION.....</b>	<b>259</b>
<b>ANNEXE G CONFIRMATION DE SOUMISSION – REVUE CANADIENNE DES JEUNES CHERCHEURES ET CHERCHEURS EN ÉDUCATION.....</b>	<b>263</b>
<b>ANNEXE H CONSIGNES POUR LES AUTEURS – EXCEPTIONALITY EDUCATION INTERNATIONAL .....</b>	<b>265</b>
<b>ANNEXE I CONFIRMATION D'ACCEPTATION – EXCEPTIONALITY EDUCATION INTERNATIONAL .....</b>	<b>269</b>
<b>ANNEXE J CONSIGNES POUR LES AUTEURS – REVUE CANADIENNE DE L'ÉDUCATION .....</b>	<b>271</b>
<b>ANNEXE K CONFIRMATION DE SOUMISSION – REVUE CANADIENNE DE L'ÉDUCATION .....</b>	<b>275</b>
<b>ANNEXE L RÔLE DE LA CANDIDATE DANS LA PRODUCTION DES ARTICLES.....</b>	<b>277</b>
<b>ANNEXE M LETTRE DE SOLLICITATION – ÉLÈVE.....</b>	<b>279</b>
<b>ANNEXE N LETTRE DE SOLLICITATION – JEUNE ADULTE .....</b>	<b>283</b>
<b>ANNEXE O LETTRE DE SOLLICITATION – PARENT .....</b>	<b>287</b>
<b>ANNEXE P LETTRE DE SOLLICITATION – INTERVENANTS SCOLAIRES .....</b>	<b>291</b>

---

<b>ANNEXE Q FICHES DE RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX – JEUNE .....</b>	<b>295</b>
<b>ANNEXE R FICHES DE RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX – PARENT ....</b>	<b>299</b>
<b>ANNEXE S FICHES DE RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX – ENSEIGNANT .....</b>	<b>303</b>
<b>ANNEXE T GRILLE D’ENTRETIEN DE RECHERCHE – ÉLÈVE – JEUNE ADULTE .....</b>	<b>305</b>
<b>ANNEXE U GRILLE D’ENTRETIEN DE RECHERCHE – PARENT.....</b>	<b>307</b>
<b>ANNEXE V GRILLE D’ENTRETIEN DE RECHERCHE – ENSEIGNANT.</b>	<b>309</b>
<b>ANNEXE W PROTOCOLE D’ENTRETIEN .....</b>	<b>311</b>
<b>ANNEXE X FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ET D’ENREGISTREMENT – JEUNES ADULTES .....</b>	<b>315</b>
<b>ANNEXE Y FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ET D’ENREGISTREMENT – ÉLÈVES .....</b>	<b>321</b>
<b>ANNEXE Z FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ET D’ENREGISTREMENT – PARENTS.....</b>	<b>327</b>
<b>ANNEXE AA FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ET D’ENREGISTREMENT – INTERVENANTS .....</b>	<b>333</b>
<b>ANNEXE BB ATTESTATION DE CONFORMITÉ DU COMITÉ D’ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE.....</b>	<b>339</b>





## LISTE DES TABLEAUX<sup>1</sup>

Tableau 1: Types de regroupement privilégiés par le ministère de l'Éducation .....	42
Tableau 2: Niveaux de l'intégration scolaire .....	43
Tableau 3: Indicateurs de l'intégration scolaire d'élèves sourds .....	55
Tableau 4: Degré de perte auditive et exemples de bruits correspondants .....	62
Tableau 5: Dimensions de la grille de codage pour les élèves, les parents et les enseignants .....	117

---

<sup>1</sup> La liste des tableaux n'inclut pas les tableaux présents dans les articles.



## LISTE DES FIGURES<sup>2</sup>

Figure 1:	Continuum des approches d'intégration scolaire .....	39
Figure 2:	Effectif scolaire d'élèves présentant une déficience auditive selon la fréquentation ou non à une classe ordinaire entre 2009 et 2014 .....	47
Figure 3:	Typologie des surdités selon l'âge d'acquisition.....	63
Figure 4:	Zone d'intersubjectivité.....	70
Figure 5:	Interrelation entre l'intersubjectivité, l'apprentissage et l'intégration .....	71
Figure 6:	Codes manuels de la langue française parlée complétée.....	77
Figure 7:	Interrelation entre l'intersubjectivité, l'apprentissage et l'intégration ...	195
Figure 8:	Facteurs influençant les interactions et les perceptions de l'intégration	196

---

<sup>2</sup> La liste des figures n'inclut pas les figures présentes dans les articles.



---

**LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

<b>APA</b>	American Association of Psychology
<b>ASL</b>	American Sign Language
<b>COPEX</b>	Comité provincial de l'enfance exceptionnelle
<b>CQDA</b>	Centre québécois de la déficience auditive
<b>CS</b>	Cued Speech
<b>EHDAA</b>	Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
<b>IRD</b>	Institut Raymond-Dewar
<b>LPC</b>	Langue parlée complétée
<b>LSQ</b>	Langue des signes du Québec / Langue des signes québécoise
<b>MEES</b>	Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur
<b>MELS</b>	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
<b>MEQ</b>	Ministère de l'Éducation du Québec
<b>MSSS</b>	Ministère de la Santé et des Services sociaux
<b>OCDE</b>	Organisation de coopération et de développement économiques
<b>OPHQ</b>	Office des personnes handicapées du Québec



À mes parents  
qui m'ont initiée à l'âge de 4 ans, sans le savoir, à la langue des signes.  
On ne connaît jamais le pouvoir d'une encyclopédie.

À ma Belle-Maman  
pour qui l'éducation comptait tant.  
Elle aura vu le début de ce long processus itératif  
sans avoir pu en voir la fin.





## REMERCIEMENTS

Il est vrai que la page titre de ce doctorat ne porte le nom que d'une seule autrice, pourtant, même si je suis celle qui en a écrit les mots, nombre de personnes y ont participé de près ou de loin.

Je remercie tout d'abord les jeunes, les parents et les enseignants qui ont accepté de participer à cette recherche sans qui elle n'aurait jamais eu lieu. Ils ont été un tremplin vers une meilleure compréhension de la réalité de l'intégration scolaire des élèves sourds.

Merci à mes parents qui ont toujours valorisé et encouragé les études. Ils ont été les premières personnes à croire en mes capacités et à m'inciter à viser toujours plus haut.

Merci à l'Homme de ma vie avec qui je partage un bonheur sans nom depuis 19 ans. Il a su me tenir la main, m'encourager dans les moments éprouvants et à comprendre à quel point ce projet comptait pour moi. Et maintenant, un nouveau défi nous attend Chéri!

Merci à Nathalie Trépanier et Daniel Daigle, des personnes qui ont cru en moi, avant même que je n'entreprene des études supérieures. Elles ont été et sont toujours des inspirations, même si je ne les vois pas assez souvent!

Merci à ma boîte d'anchois... qui se reconnaîtra! Elle aura été un soutien important au tout début du doctorat. Dans cette boîte, un merci tout particulier à Marie-Hélène et à Sylvie pour être devenues des amies sur qui j'ai pu compter au cours des années et avec qui j'ai pu faire autre chose qu'étudier et écrire... en d'autres mots, bien manger et apprécier les plaisirs de Bacchus!

Merci à mes trois Caroline. Caroline Drouin, ma sœur de l'univers qui été une relectrice hors pair et avec qui l'heure du thé n'est jamais ennuyante. Merci à Caroline Labelle qui m'a aidée à passer au travers de ma réadaptation, avec qui j'ai partagé nombre de fous rires et pour qui j'ai développé un profond attachement. Pour terminer, merci à Caroline Lavallée, une amie de longue date qui a été d'une générosité incroyable et qui m'a offert un environnement paradisiaque pour m'encourager à terminer ma rédaction.

Merci à ma magnifique codirectrice Hélène qui a su trouver du temps pour me lire dans son horaire surchargé. Grâce à son ouverture d'esprit et à sa patience, elle a su me pousser à toujours mieux définir ma pensée et m'a permis de développer un sens critique aiguisé. Ça y est Hélène, je peux enfin dire que la plus grande qualité d'une thèse, c'est d'être terminée!

Finalement, merci à mon incroyable et fabuleuse directrice de doctorat. Il est vrai qu'on choisit une direction pour ses qualités professionnelles, mais au-delà de ses aptitudes purement scolaires, considérant le nombre d'heures qu'on passe ensemble à discuter, organiser et réorganiser cette longue recherche, ce sont ses qualités humaines qui comptent le plus. France a su me diriger d'une main de maître. Elle a été d'une patience, d'une écoute et d'une compréhension exemplaire tout en sachant me guider rigoureusement dans ce long voyage. Une main de fer dans un gant de velours!

Durant ce doctorat, j'aurai vécu une réadaptation de près de deux ans et le décès d'une dame qui comptait beaucoup pour moi... malgré tout, j'ai terminé... et avec tous les apprentissages sur mon sujet, sur la recherche et sur le processus doctoral, j'aurai avant tout appris que je suis... une plante! Même si on tire sur mes feuilles, je ne grandirai pas plus vite. Toutefois, en me donnant les conditions nécessaires à mon développement, je suis parvenue à fleurir et à m'épanouir, et ça, c'est grandement grâce à vous!

MERCI!





## INTRODUCTION

La parole est souvent présentée comme l'aboutissement d'une évolution de l'homme; toutefois, la faculté de parler serait davantage née d'un besoin de l'homme à communiquer et liée à au 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 au sein d'un groupe (Virole, 2006). Cependant, certaines personnes présentent des déficiences sensorielles qui affectent leurs modes de communication et d'apprentissage en société. Ainsi, 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, notamment en contexte scolaire (Knoors, 2016).

Aux 16<sup>e</sup> et 17<sup>e</sup> siècles, l'éducation des sourds en est à ses balbutiements avec des pionniers tels que Pedro Ponce et Juan de Pablo Bonet. À l'époque, leurs enseignements reposaient 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<sup>e</sup> 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 visuogestuelle dans l'apprentissage des sourds (Office des personnes handicapées du Québec [OPHQ], 2005).

Depuis, 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. Aussi, nettement marquée par un courant de normalisation, l'évolution manifeste qu'a connue l'intégration scolaire pose parfois certains défis.

L'apprentissage de la communication orale et de l'écrit en est un de taille pour les enfants sourds. De fait, il existe au Québec, six modes de communications 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)<sup>3</sup> et finalement, l'oralisme avec le soutien de la langue parlée complétée (LPC). Bien que ces modes de communication soient utilisés dans des proportions différentes selon les milieux scolaires, ils sont à la fois utilisés dans des milieux spécialisés et dans milieux scolaires intégrés. Toutefois, force est de constater que 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). Un taux élevé d'analphabétisme (Blais, 2005) et un faible taux de diplomation des élèves sourds gestuels en comparaison des sourds oralistes appuient d'ailleurs ces conclusions; près de 40% des sourds gestuels ne possèdent aucun diplôme alors que c'est la moitié moins chez les sourds oralistes (Pinsonneault et Bergevin, 2006).

Bien que l'oralisme soit largement utilisé au Québec, l'enseignement de la langue parlée complétée n'est encore que très récent, et ce, bien que la recherche sur ses apports didactiques soit bien développée (Alegria et Lechat, 2005; Alegria et Leybaert, 2005; Hage et Leybaert, 2006; LaSasso, Crain et Leybaert, 2010; Leybaert, Aparicio et Alegria, 2011; Reynolds, 2007; Torres, Moreno-Torres et Santana, 2006). Pourtant, l'OPHQ (2005, p. 16) mentionne dans un rapport qu'«aucune étude concernant les mesures d'intégration sociale des élèves [utilisant la LPC] n'a été recensée».

---

<sup>3</sup> Il est à noter que chaque langue possède un homologue dans la langue des signes. À cet égard, 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, l'*American Sign Language* (ASL), la LSQ et la LSF se distinguent par leurs signes et leur syntaxe.

---

Aussi, bien que l'intégration scolaire soit des plus encouragées, sa réussite repose, entre autres choses, sur les perceptions des parents, des enseignants et des élèves puisqu'elle affecte l'acceptation de l'élève dans son environnement. En effet, les croyances et les attitudes de ces premiers répondants sont capitales pour assurer la réussite des pratiques inclusives (Avramidis et Norwich, 2002; Bélanger, 2010; Bond, 2010; Cook, 2004; Cook, Cameron et Tankersley, 2007; de Boer, Pijl et Minnaert, 2010; Elkins, van Kraayenoord et Jobling, 2003; ElZein, 2009; Gaudet, 2012; Oldfield, 2009; Porfeli, Algozzine, Nutting et Queen, 2006; Rousseau, Dionne, Vézina et Drouin, 2009). À cet égard, les enseignants et les parents gravitant autour des enfants atteints d'une déficience auditive ont des perceptions personnelles du mode de communication utilisé en déficience auditive et de son influence sur l'intégration scolaire. Avoir une perception d'une situation n'est pas en soi un problème, toutefois, ces perceptions peuvent varier dans le temps et ainsi entraîner<sup>4</sup> des points de vue différents entre les enseignants quant à l'interprétation d'une situation et influencer l'enseignement prodigué à l'élève intégré. Il en ressort surtout que lorsque les perceptions et les attitudes face à une situation sont positives et partagées, l'intégration de l'élève peut être alors favorisée.

À cet effet, le besoin de connaissances relatif à la présente étude relève d'un manque de connaissances concernant les perceptions des enseignants, des parents et des élèves présentant une surdité quant à leur intégration scolaire et à l'utilisation de la langue parlée complétée dans ce contexte. Aussi, pour amorcer cette réflexion, il convient de faire la lumière sur le contexte actuel de scolarisation des élèves présentant une surdité.

La problématique de cette recherche est présentée dans le premier chapitre. Il sera question de comprendre les motifs de cette étude, c'est-à-dire la situation actuelle

---

<sup>4</sup> Il est à noter que l'orthographe rectifiée est utilisée dans ce texte.

de la recherche sur l'intégration des élèves présentant une déficience auditive, mais également l'utilisation de différents modes de communication en surdité, dont notamment la langue parlée complétée, et la question de recherche relative à cette étude. En fait, nous constaterons que l'utilisation de la langue parlée complétée en contexte d'intégration scolaire est encore mal connue. C'est cette problématique que nous approfondirons dans cette recherche en ciblant une population spécifique: les élèves sourds utilisant la LPC, leurs parents et leurs enseignants en contexte d'intégration.

Comme cette thèse est par articles, elle comporte quelques particularités. Le second chapitre sera consacré au cadre conceptuel de l'étude et constitue l'article I<sup>5</sup>. Différentes notions relatives à la perception y seront expliquées: la définition de la théorie des champs perceptuels et les liens qu'il est possible d'établir entre cette théorie et l'interactionnisme symbolique. Quant à lui, le chapitre III présente des informations quant aux fondements méthodologiques de cette recherche, toutefois, pour éviter une certaine redondance, les chapitres IV et V comportent des informations méthodologiques spécifiques aux deux autres articles scientifiques qui ne seront pas présentées dans le chapitre III.

Les chapitres trois et quatre présentent les articles II et III de la thèse et exposent les résultats de cette recherche. Plus précisément, le chapitre IV est en anglais et présente les résultats de recherche relativement au premier objectif qui est de décrire les perceptions d'élèves et de parents quant à l'utilisation de la langue parlée complétée. Quant au chapitre V, il trace le portrait de l'intégration scolaire spécifique de deux cas d'élèves sourds selon le point de vue des élèves, de leur parent et de certains de leurs enseignants.

---

<sup>5</sup> Il est à noter que les normes de l'APA français sont utilisées dans le corps de texte de la thèse, mais que, compte tenu des exigences des revues, ce sont les normes de citations anglophones qui sont utilisées dans les articles.



Le sixième chapitre est consacré à la discussion. Nous verrons quels sont les apports des trois articles de la thèse sur le plan scientifique et quel. Nous aborderons également le positionnement de la recherche selon l'axe thématique Recherche-Formation-Pratique. Dans la conclusion, nous exposerons les limites et les défis méthodologiques de l'étude réalisée pour finalement, pointer quelques pistes de recherches découlant des résultats.



## **PREMIER CHAPITRE**

### **PROBLÉMATIQUE**

Cette première partie explicite le contexte de l'étude sera d'abord expliqué grâce au portrait de l'intégration scolaire des élèves handicapés au Québec. Ce portrait global permettra d'aborder le cas spécifique des élèves sourds et de mieux comprendre la situation de la recherche actuelle sur le sujet. L'utilisation d'un mode communication oraliste, la langue parlée complétée, sera ensuite discutée pour que finalement, il soit possible d'exposer le problème et la question de recherche portant sur les perceptions de l'intégration scolaire d'élèves sourds utilisant la langue parlée complétée au Québec.

#### 1. INTÉGRATION DES ÉLÈVES HANDICAPÉS AU QUÉBEC

Au cours des trois dernières décennies, les philosophies se rapportant à l'enseignement des élèves présentant des besoins particuliers ont changé de façon drastique. À cet égard, plusieurs pays se sont efforcés d'adopter des politiques favorisant l'intégration de ces élèves dans des environnements les moins restrictifs possible dans un but de favoriser leur réussite et leur épanouissement personnel (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 1995).

D'ailleurs, l'OCDE fait référence au concept d'équité pour qualifier les mesures de soutien à octroyer aux élèves handicapés ou en difficulté. Ainsi, l'équité dans le domaine de l'éducation devrait avant tout être fondée non pas sur une répartition égale des ressources entre tous les élèves, mais plutôt sur les ressources supplémentaires qui permettent l'accès à tous aux programmes d'enseignement ordinaire (OCDE, 2004).

Dans le cas plus spécifique du Québec, la Loi sur l'instruction publique établit les obligations et les responsabilités des commissions scolaires et de leur personnel relativement à l'organisation des services pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. De fait, elle reconnaît à tous les élèves le droit d'avoir accès à l'éducation dans un seul et même système éducatif (Gouvernement du Québec, 2011).

Ainsi, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) du Québec s'est doté de lignes directrices pour favoriser l'égalité sur le plan des droits et de la dignité dans l'organisation des services éducatifs offerts aux jeunes (ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec, 2011). En se basant sur la Charte des droits et libertés de la personne qui spécifie que «Toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur [...] le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap» (Gouvernement du Québec, 2009, Art. 10), le milieu scolaire donne ainsi «le droit à chacun à la meilleure éducation possible» (Rocher, 2004, p. 121).

Pour sa part, la Politique de l'adaptation scolaire du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a proposé en 1999 une orientation fondamentale qui met l'accent sur la réussite de tous les élèves handicapés ou en difficulté.

*Aider l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur le plan de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. À cette fin, accepter que cette réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves, se donner les moyens de favoriser cette réussite et en assurer la reconnaissance (MEQ, 1999b, p. 17).*

Aussi, même s'il existe une organisation des services s'échelonnant de l'institution fermée à l'enseignement en classe ordinaire en passant par une gamme de

---

services intermédiaires, la Politique de l'adaptation scolaire précise que les services éducatifs doivent favoriser «l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés» (MEQ, 1999a, p. 8).

Parmi les populations d'élèves handicapés, le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS, 2007) reconnaît notamment les difficultés vécues par les élèves présentant une déficience auditive et définit les mesures de soutien à adopter pour ceux-ci – mesures qui seront définies plus loin.

## **1.1 Intégration scolaire**

Depuis les années 60, l'intégration scolaire 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; notamment 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. Ainsi, par souci de clarté, il convient de se pencher sur les différentes façons de définir l'intégration scolaire avant d'aborder la position du Québec en matière d'intégration et l'application de ces politiques sur l'intégration scolaire des élèves sourds.

### *1.1.1 Approches d'intégration scolaire*

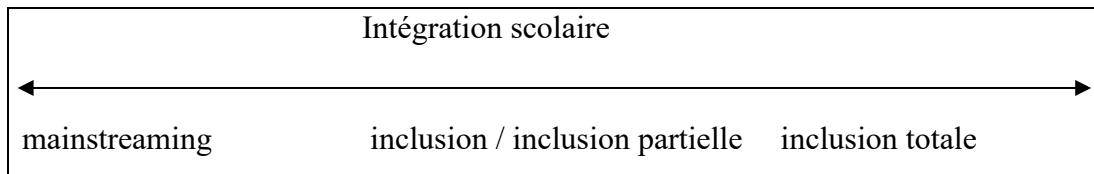
L'éclosion du mouvement de l'inclusion est en partie née du désir de créer des écoles qui satisferaient les besoins de tous les élèves en établissant des communautés d'apprentissage pour les élèves avec et sans difficulté et qui permettraient de leur enseigner ensemble à travers un contexte scolaire répondant à leur groupe d'âge et

aménagé dans leur quartier (Kavale et Forness, 2000). Comme le mentionne l'OCDE (1995, p. 21), la perception de l'intégration est devenue, depuis les années 50,

*à 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 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 (ministère de l'Éducation du Québec, 1976). 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.

L'intégration scolaire est un terme générique qui 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 et Trépanier, 2010). Ainsi, pour éclaircir le tout, un modèle a été élaboré pour illustrer cette situation et mieux la comprendre. Trois approches d'intégration scolaire sont présentées à travers ce continuum dont les pôles sont le *mainstreaming* et l'inclusion totale (figure 1).



Source: Beaugard et Trépanier, 2010, p. 38

Figure 1: Continuum des approches d'intégration scolaire

Ce continuum permet non seulement de différencier les types d'approche, mais également de situer la conception du ministère de l'Éducation quant à ses pratiques actuelles. En d'autres mots, l'intégration scolaire suppose d'intégrer socialement l'élève tout en lui permettant d'acquérir un certain niveau d'apprentissage (Beaugard et Trépanier, 2010). Toutefois, les approches d'intégration scolaire ne facilitent pas toute l'intégration scolaire et sociale de la même façon. En commençant, par l'extrême gauche, nous regarderons les particularités de chacune de ces approches

#### 1.1.1.1 Approche *mainstreaming*

Initialement, la conception du *mainstreaming* a pris naissance plus particulièrement dans les années 70 alors que la terminologie liée à l'intégration prenait forme graduellement pour se dissocier des pratiques de ségrégation, où l'élève handicapé ou en difficulté était littéralement isolé de ses pairs des classes ordinaires (Doré, 1995). Ce mouvement est apparu dans le but ultime d'intégrer toutes les clientèles d'élèves handicapés ou en difficulté (Doré, 1995; OCDE, 1995). Ainsi, le *mainstreaming* repose sur plusieurs convictions et parmi les plus importantes, nous retrouvons l'idée que chaque personne a le droit d'être éduquée dans l'environnement le plus normal ou le moins restrictif possible (OCDE, 1995).

Ainsi, pour se matérialiser, le processus d'intégration *mainstreaming* repose sur la mise en place d'un système où il existe *un continuum reconnu d'environnements éducatifs pouvant être appropriés aux besoins individuels des*

---

élèves (Doré, 1995, p. 2). Pour les élèves dont la classe ordinaire ne comble pas leurs besoins éducatifs, une multitude de regroupements spécialisés sont alors disponibles pour obtenir l'aide et le soutien appropriés.

#### 1.1.1.2 Approche d'inclusion

L'inclusion adopte une position plus novatrice; 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 une ségrégation en fonction des difficultés de l'élève ni d'intégration impérative pour tous. Alors que les élèves présentant des incapacités légères ou modérées peuvent être sous la responsabilité du système scolaire ordinaire avec l'aide de spécialistes de l'adaptation scolaire qui agissent à titre de consultants, les élèves présentant des incapacités sévères peuvent être scolarisés dans les milieux spécialisés (Kavale et Forness, 2000; Lipsky et Gardner, 1995).

#### 1.1.1.3 Approche 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 ultimement l'abolition 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). Cette approche s'articule autour de trois fondements: 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.



---

Toutefois, pour certains chercheurs, l'inclusion totale s'apparente davantage à une idéologie qu'à une approche pouvant être mise en pratique dans les écoles puisqu'elle soulève trop d'obstacles relativement à l'organisation scolaire ou à la réponse aux besoins de tous les élèves (Evans et Lunt, 2002; Kavale et Forness, 2000; Low, 1997).

### 1.1.2 *Approche d'intégration scolaire au Québec*

Au Québec, la définition de l'intégration scolaire actuelle est étroitement liée à celle du *mainstreaming*, sans toutefois être appliquée dans son intégralité. L'intégration scolaire s'est initialement inscrite dans un système en cascade qui est apparu avec la publication du rapport COPEX en 1976. Grâce à ce rapport, il était possible de définir 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. Le tableau 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.

Tableau 1  
Types de regroupement privilégiés par le ministère 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 homogène spéciale	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 hétérogène spéciale	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.

Source: Trépanier, 2005, p. 22.

Par ailleurs, l'intégration scolaire suppose différents niveaux d'application; c'est ce qu'illustre le tableau 2. Les niveaux d'intégration relèvent de la simple intégration physique jusqu'à l'intégration administrative. Avec cette classification, Vienneau (2006) a voulu exposer l'éventail des possibilités de l'intégration. 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'organisation des services d'intégration scolaire.

Tableau 2  
Niveaux de l'intégration 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. Ils utilisent les mêmes services de transport de cafétéria et participent aux activités.
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, services, etc.)

Source: Vienneau, 2006, p. 11.

Or, au Québec, il n'y a pas que les niveaux d'intégration qui peuvent varier d'une école à l'autre, l'application de l'intégration scolaire peut varier d'une commission scolaire à une autre, privilégiant des approches de *mainstreaming* ou d'inclusion partielle, ou d'autres, plus marginales, une inclusion totale (Beauregard et Trépanier, 2010). Mais alors que les commissions scolaires anglophones du Québec mettent en œuvre l'inclusion et parfois même l'inclusion totale, habituellement, les commissions scolaires francophones du Québec fonctionnent sous le principe du *mainstreaming* pour intégrer les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et s'appuient alors sur les regroupements expliqués au tableau 1.

## 1.2 Élèves présentant une déficience auditive au Québec

D'entrée de jeu, il convient de différencier les mots «sourd» et «malentendant». Tel que le mentionne l'OPHQ (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 (déficience auditive légère) et plus et répondant aux critères du MELS (2007) pour obtenir des services en milieu scolaire. Néanmoins, il est possible de définir la surdité autrement. La surdité est l'une des seules déficiences ayant sa propre culture. En effet, il existe une Culture et une Communauté Sourde<sup>6</sup> qui prônent différentes valeurs et qui valorisent notamment la reconnaissance de la langue des signes. Dès lors, si une personne qui a une perte partielle de l'ouïe se considère partie intégrante de la Culture Sourde, il est très possible qu'elle se dise Sourde, bien qu'elle ait une incapacité moins marquée qu'une autre qui serait totalement sourde, mais qui ne s'identifierait pas à la Communauté Sourde. Ainsi, même si la langue des signes est un vecteur pour la Culture et la Communauté Sourde, elle n'en est pas pour autant un synonyme. Toutefois, comme le but de cette étude ne se rapporte pas spécifiquement à la Culture et la Communauté Sourde, la déficience auditive et la surdité seront

---

<sup>6</sup> Dans ce document, le terme «Sourd» (majuscule) concerne un groupe de personnes sourdes qui partagent une langue et une culture communes, alors que le terme «sourd» se réfère en général à la condition physique.

---

utilisées comme synonymes au même titre que malentendant et sourd afin de faciliter la lecture de ce document.

Mais quelle que soit son appellation, la déficience auditive peut avoir un impact majeur sur la communication et le développement langagier et scolaire d'un individu (Knoors, 2016). C'est pour cette raison que la déficience auditive est un vaste objet d'étude et que les enfants qui en sont atteints présentent des caractéristiques spécifiques.

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). Au Canada, cela représente plus de 23 000 enfants (Canada Statistics, 2010). De cette population sourde, la presque totalité, soit approximativement 92 %, nait de parents entendants; 8 % ont donc des parents également sourds (Mitchell et Karchmer, 2004). Au Québec, il est estimé que la population présentant une surdité représente 11 % des enfants de moins de 15 ans ayant une incapacité<sup>7</sup> (Institut de la statistique du Québec, 2010). De façon générale, l'élève qui présente une déficience auditive manifera 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» (MELS, 2007, p. 20). D'ailleurs, d'après une enquête sur la participation et les limitations de personnes vivant une incapacité, plus de 25 % des jeunes de 5 à 14 ans présentant une déficience auditive disent éprouver toutes les semaines des difficultés à participer à leurs activités courantes, et ce, à cause

---

<sup>7</sup> Dans le cadre de l'étude citée de l'Institut de la statistique du Québec, les termes « incapacité », « déficience » et handicap sont présentés dans la même perspective que le fait la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé de l'Organisation mondiale de la santé. Ainsi l'état pathologique perçu et vécu par l'individu est la déficience, son inscription dans l'environnement familial et social est l'incapacité et, finalement, les réponses sociales proposées correspondent au handicap (Organisation mondiale de la santé, 2012).

de leur incapacité sensorielle. De cette population, c'est près de 40 % qui disent éprouver ces difficultés tous les jours (Institut de la statistique du Québec, 2010).

Dans l'optique de pouvoir répondre à leurs besoins, les services scolaires disponibles en déficience auditive au Québec proposent des modalités de scolarisation spécifiques aux élèves sourds. 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 et qui peuvent se manifester notamment par l'utilisation d'un autre mode de communication que le français oral conventionnel.

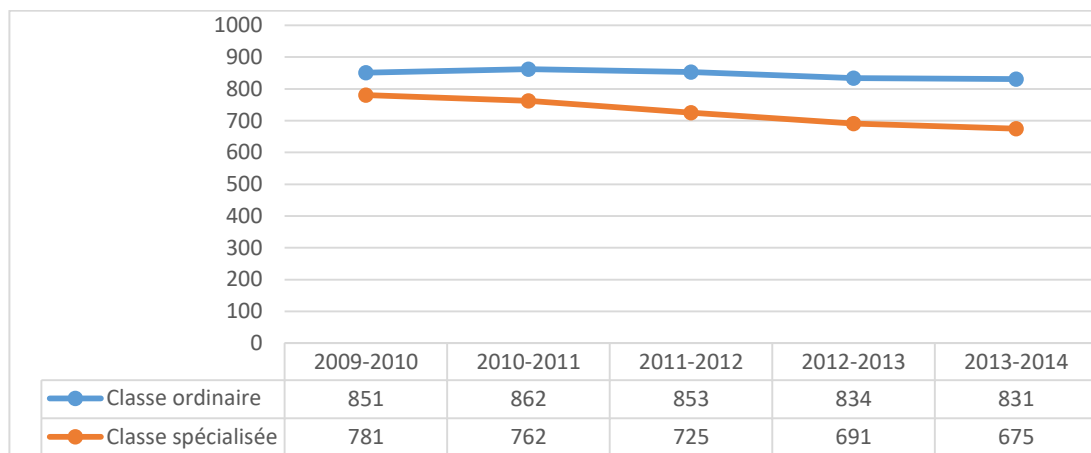
### **1.3 Scolarisation des élèves présentant une déficience auditive et facteurs influençant l'intégration scolaire**

Depuis la parution du rapport COPEX dans les années 70, le ministère de l'Éducation propose un système en cascade 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.

Actuellement, la formule de l'intégration en milieu scolaire des élèves sourds 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.

Dans son rapport sur l'état de la langue des signes québécoise, l'OPHQ (2005), constate des disparités régionales en ce qui concerne les approches pédagogiques utilisées auprès des élèves sourds. En effet, au Québec, dans les régions éloignées des milieux fortement concentrés, les parents n'ont pas le choix du type de

scolarisation de leur enfant, à moins d’accepter de le placer en famille d’accueil dans un grand centre ou d’imposer à l’enfant de longs parcours d’autobus. Hors des grands centres, l’enfant est donc scolarisé obligatoirement à l’école ordinaire et n’a pas réellement accès à une école spécialisée. Combiné au fait que de plus en plus d’enfants ont accès à des aides techniques auditives (notamment l’implant cochléaire), c’est probablement pour cette raison qu’à l’heure actuelle au Québec, plus de 50 % des élèves atteints de surdité fréquentent une classe ordinaire (Dubuisson, Daigle et Parisot, 2009). La figure 2 expose la distribution des élèves sourds au primaire et au secondaire en fonction de leur milieu de scolarisation (2009 à 2014).



Source: Données tirées de ministère de l’Éducation de l’Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015.

Figure 2: Effectif scolaire d’élèves présentant une déficience auditive selon la fréquentation ou non à une classe ordinaire entre 2009 et 2014

Aussi, bien qu’il existe des données quant au milieu de scolarisation, il est intéressant de se questionner sur les modalités d’intégration de ces enfants, et sur le mode de communication utilisé (oralisme, LSQ, LPC, etc.) pour scolariser ces enfants qui ont besoin d’un enseignement adapté à leurs caractéristiques. Cependant, l’utilisation d’un mode de communication plutôt qu’un autre ne fait pas consensus dans la littérature ni dans les milieux de pratique et ainsi les élèves ne sont pas tous scolarisés dans le même mode de communication.

En 2010, Crain et LaSasso publiaient une recherche où ils ont interviewé des adultes universitaires sourds ayant été scolarisés en Cued Speech<sup>8</sup>/anglais oral sur leurs perceptions de leur intégration scolaire et sociale. À l'issue de leur étude, les chercheurs conçoivent que très peu de données sont disponibles sur l'intégration des personnes ayant été scolarisées en LPC et qu'en connaître davantage sur leurs expériences et leurs perceptions aiderait les milieux de pratique à améliorer et mieux coordonner les interventions dans un domaine où la population est à haut risque d'analphabétisme et d'exclusion sociale. Dès lors, il est essentiel d'aborder les différents éléments influençant cette intégration scolaire.

Bien que l'intégration scolaire soit un mouvement encouragé par les politiques gouvernementales et ministérielles tant au Québec que de façon plus large (Government of Alberta, 2010; Government of Manitoba, 2004; Government of Ontario, 2008; Government of United States, 2004; ministère de l'Éducation du Québec, 1999*b*), différents facteurs influencent sa réussite et son déroulement tant du côté parental que du côté enseignant et étudiantin.

Dans un document qui fait suite à une métaanalyse, des chercheurs de l'Université du Québec à Montréal ont identifié différents facteurs pouvant influencer la qualité de l'intégration scolaire (Doré, Wagner et Brunet, 1996)<sup>9</sup>. Ils ont notamment relevé des conditions prédictives de favoriser ou de nuire à l'intégration scolaire. Parmi ces éléments, il est possible de retrouver les lois, les types de programmes, les services de soutien, l'encadrement scolaire, de même que la formation des enseignants, l'organisation scolaire, le type d'enseignement et les interactions avec le milieu. Mais ce sont les attitudes et les valeurs qui sont au cœur de leur analyse puisqu'elles sont cruciales dans la réussite de l'intégration et qu'elles

---

<sup>8</sup> Équivalent anglophone de la LPC

<sup>9</sup> À cet égard, l'annexe A présente la schématisation des facteurs identifiés.



---

se retrouvent dans chacune des catégories nommées précédemment. Toutefois, il faut bien comprendre que ces facteurs peuvent influencer l'intégration scolaire de tous les types d'élèves ayant des besoins particuliers. Néanmoins, lorsqu'il sera possible de le faire, des informations spécifiques à la population sourde seront ajoutées.

### 1.3.1 *Facteurs liés aux intervenants du milieu scolaire influençant l'intégration scolaire*

Comme l'environnement scolaire est caractérisé par des interactions sociales et des communications significatives entre les enseignants, les élèves et leurs pairs, il est important que les intervenants scolaires (enseignants, direction, psychologue) comprennent que leurs attitudes peuvent avoir de grandes influences sur la réussite de l'intégration scolaire. En effet, depuis trois décennies, il est connu que des attitudes favorables envers les enfants en difficulté sont l'une des conditions essentielles de la mise en place d'une école favorisant l'intégration scolaire (Beacham et Rouse, 2012; Boyle, Topping et Jindal-Snape, 2013; Vaz et al., 2015).

La collaboration entre les différents professionnels du milieu ainsi que leurs capacités à se concerter sont aussi des aspects influençant l'interaction existante entre les élèves et les intervenants, et par le fait même, la qualité de l'intégration scolaire (Allenbach et al., 2016; Beaupré, Landry et Tétreault, 2010; Rousseau, Prud'homme et Vienneau, 2015). En outre, plusieurs chercheurs se réfèrent à l'interactionnisme symbolique pour comprendre l'intégration scolaire puisque cette posture leur permet de mieux situer l'interaction entre les individus dans le processus dans lequel cheminent les élèves. À cet égard, Saurino et al. (1996) ont examiné le bienfondé de la formation d'équipe collaborative comme un outil dans le développement professionnel du personnel enseignant. Ils ont noté que les enseignants avaient remarqué des effets positifs de la formation d'équipe tels que l'augmentation de l'enseignement réflexif de même que l'amélioration de la communication dans leurs pratiques inclusives. Par ailleurs, l'utilisation de pratiques pédagogiques telles que le

---

coenseignement est très avantageuse pour permettre l'intégration scolaire (Solis, Vaughn, Swanson et Mcculley, 2012). Paré (2011) abonde dans le même sens en expliquant que les pratiques d'individualisation facilitent l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté. Dans ces conditions, une approche collaborative entre les professionnels favorise l'intégration des élèves en classes ordinaires (Allenbach et al., 2016).

La confiance des enseignants face à leurs compétences aurait également une influence sur la perception de l'intégration et la collaboration entre professionnels permettrait aux enseignants de mieux se familiariser avec l'intégration scolaire et ainsi mieux adapter leur enseignement (Brownell, Adams, Sindelar, Waldron et Vanhover, 2006; DeSimone, Parmar et Rene, 2006; Rousseau, Point, Desmarais et Vienneau, 2017). À cet égard, ElZein (2009) souligne que les enseignants du secteur ordinaire ne se sentent pas outillés pour interagir avec des élèves présentant une déficience auditive. Ce sentiment, qui n'est pas unique aux élèves sourds, est souvent animé par le fait que les enseignants trouvent qu'il manque de formation spécifique relativement à différentes populations d'élèves HDAA et aux adaptations à mettre en place pour favoriser l'intégration scolaire et qu'il manque de ressources pour les soutenir (Rousseau et al., 2017).

Pour mettre en œuvre l'intégration, les enseignants du primaire s'attendent à ce qu'il y ait des ressources humaines et matérielles leur permettant de réaliser des adaptations physiques et scolaires. Dans les recherches d'Avramidis, Bayliss et Burden (2000a, 2000b), les enseignants interrogés (n=83, primaire et secondaire) mentionnaient que du matériel physique adapté, des ressources didactiques adaptées, un ratio maître-élève plus restreint, plus de temps consacré aux élèves en difficulté, du soutien pédagogique de professionnels et une formation continue constituaient les principales mesures nécessaires à la réussite de l'inclusion.

---

Les enseignants sont également soucieux du grand nombre d'élèves en difficulté par rapport au nombre d'élèves sans difficulté. En effet, si le ratio d'élèves ayant des besoins particuliers est trop grand, l'intégration devient difficile à réaliser puisque les enseignants ne sont pas en mesure de répondre à tous les besoins des élèves (Ramel, Vienneau, Pieri et Arnaiz, 2016). De la sorte, les classes où des élèves sont intégrés doivent respecter un certain ratio et mettre en place des mesures de soutien permettant à l'enseignant d'assurer l'intégration scolaire de tous.

Des études québécoises ont fait notamment ressortir que la planification de l'intégration scolaire des élèves est nécessaire au bon déroulement du processus et que dans cette perspective, il est important que chacun des intervenants des milieux scolaire et familial ait une bonne connaissance des rôles de chacun dans la mise en place de l'intégration (Beaupré, Bédard, Courchesne, Pomerleau et Tétreault, 2004; Beauregard, 2006; Burton et Goodman, 2011).

À cet égard, la réussite de l'intégration scolaire repose aussi sur la collaboration entre l'école et la famille (Gross et al., 2015; Haines, Gross, Blue-Banning, Francis et Turnbull, 2015). Deslandes (2010) explique d'ailleurs que le fait que la famille partage les mêmes valeurs que l'école renforce les activités scolaires favorisant le développement d'habiletés et un meilleur apprentissage, qui se traduisent habituellement par une amélioration de la réussite scolaire.

### 1.3.2 *Facteurs parentaux influençant l'intégration scolaire*

L'engagement parental dans le suivi et le développement scolaire de l'enfant serait l'un des principaux facteurs influençant l'intégration scolaire. En effet, l'implication parentale a été associée à la compétence scolaire des élèves, leurs accomplissements et leur réussite scolaire (Cheung et Pomerantz, 2015; Daniel, Wang et Berthelsen, 2016; Shah, 2009). Toutefois, l'engagement parental peut être influencé par le niveau scolaire du ou des parents. Dans une étude canadienne assez

---

récente, il a été montré que le niveau de scolarité des parents est un facteur déterminant sur la fréquentation scolaire de l'élève, d'ailleurs, un facteur plus important que le revenu familial (Finnie, Childs et Wismer, 2011). Toutefois, il est à considérer que ce facteur ne s'adresse pas uniquement aux élèves intégrés, mais à tous les élèves du milieu scolaire.

Même si les parents entendants d'enfant sourd peuvent vivre des expériences spécifiques à la surdité (sentiment de rejet, anxiété face au manque d'interaction, choix de modes de communication) (Marschark, 2007; Quittner, Barker, Cruz, Snell, Grimley, Botteri et CDaCI Investigative Team, 2010), ils ne sont pas différents des parents d'un élève intégré ayant des difficultés quant à leurs perceptions de l'intégration scolaire. Toujours dans une optique de vouloir répondre au mieux aux besoins de leur enfant, certains parents font le choix de l'intégration scolaire alors que d'autres, non (Marschark, 2007). Ce choix s'explique par les motifs invoqués par les parents. Certains misent sur l'intégration sociale de l'enfant avec des pairs sans difficulté considérant que leur enfant aura la possibilité d'avoir des modèles sociaux alors que d'autres considèrent que leur enfant, en côtoyant des élèves comme lui, développe une meilleure estime personnelle (Bennett, Lee et Lueke, 1998; Joy et Murphy, 2012; Marschark, 2007; Ryndak, Downing, Morrison et Williams, 1996).

Aussi, les parents de l'élève intégré peuvent influencer l'intégration scolaire de leur jeune par l'environnement familial qu'ils créent autour de lui. D'ailleurs, différentes études ont montré que lorsque cette relation est positive, elle permet de construire un environnement chaleureux et de soutien propice non seulement à la socialisation, mais également au développement de son estime de soi, de son identité personnelle et de ses qualités et attitudes personnelles qui ont, elles-mêmes, des effets sur la scolarisation (Charon, 2004; Morris et Butt, 2003; Vryan, Adler et Adler, 2003; Weigert et Gecas, 2003). Bien que ces études ne portaient pas spécifiquement sur des populations d'élèves sourds, les parents semblent agir de la même façon. Mais il n'en

reste pas moins que les élèves eux-mêmes présentent des caractéristiques qui peuvent influencer leur propre intégration.

### 1.3.3 *Facteurs estudiantins influençant l'intégration scolaire*

Dans une recherche québécoise sous la direction de Schmidt (2007-2008), les chercheurs ont fait ressortir que l'intégration des élèves en difficulté débute avant tout par le développement de leurs habiletés sociales plutôt que par leur performance scolaire. De la sorte, les relations positives qu'ils tissent avec leurs pairs et leurs intervenants permettraient aux élèves d'être plus attentifs, d'avoir une meilleure compréhension, d'être plus engagés et de participer davantage aux activités. Cette interaction positive est ainsi l'un des éléments-clés dans la réussite de l'intégration scolaire (Palermo, Hanish, Martin, Fabes et Reiser, 2007). Toutefois cette interaction peut être influencée par divers éléments: l'âge des jeunes, le genre des jeunes, le type et la gravité de la difficulté, les interactions avec autrui et l'attitude des pairs.

En effet, d'une manière générale, plus les élèves sont jeunes, plus ils tendent à être compréhensifs face aux différences (Romano et Chambliss, 2000), ainsi l'intégration scolaire serait plus facile au primaire qu'au secondaire. En outre, alors que les filles seraient plus enclines à inclure un élève ayant une déficience intellectuelle ou physique, elles sont plus réticentes que les garçons lorsqu'il s'agit d'un élève ayant des troubles du comportement (McGregor et Forlin, 2005). D'ailleurs, aussi bien le type de difficulté rencontrée chez l'élève que sa gravité seraient également des facteurs influençant la qualité de l'intégration; plus l'enfant est en difficulté plus l'intégration est difficile (Cook, 2001, 2004; Cook et al., 2007; Forlin, 1995). Cependant certains de ces résultats seraient davantage en lien avec la perception que se font les enseignants de leurs élèves que de réels facteurs d'influence (Avramidis et Norwich, 2002; Ravey, 2000). L'interaction et l'attitude sont donc de puissants facteurs d'influence. Lorsqu'il s'agit des pairs de l'élève en difficulté, encourager les interactions

et organiser des ateliers de sensibilisation sont souvent des interventions nécessaires pour influencer positivement l'attitude des élèves (Rillotta et Nettelbeck, 2007).

C'est sur la base de leurs interactions sociales que les jeunes se créent activement des cultures, se forment une identité et affichent des comportements qui confirment ou modifient ces identités (Mead, 1934). Ces interactions sociales et la culture par les pairs existent à la fois au sein et en dehors des écoles et ont des implications importantes sur la façon dont les jeunes perçoivent l'éducation (Kinney, Brown Rosier et Harger, 2003). De la sorte, les acteurs s'influencent mutuellement dans leur environnement (Goffman, 1975). Dans le cas plus précis des élèves sourds, le développement de cette identité comporte certaines particularités en fonction du mode de communication utilisé et de la place qu'occupe la Culture Sourde dans le développement du jeune puisque ce ne sont pas tous les modes de communication qui font le lien avec la Communauté Sourde (Brunnberg, 2010; Crain et LaSasso, 2010; Foster, 1996; Hallberg, Pässe et Ringdahl, 2000).

Lorsqu'il s'agit d'élèves sourds, pour bénéficier d'une intégration réussie, leur programme éducationnel doit présenter des caractéristiques spécifiques à leurs difficultés. À travers une synthèse de recensions d'écrits, Powers (2002) présente différents indicateurs favorisant le bon déroulement de l'intégration d'un élève sourd. Parmi ces éléments, certains touchent davantage l'environnement scolaire, les agents intervenant auprès des jeunes, alors que d'autres impliquent directement l'élève. Ainsi, dans le tableau 3, Powers (2002, p. 238, trad. libre) définit 13 éléments susceptibles de faire une différence dans l'intégration des jeunes.

Tableau 3  
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
	6	L'accès des élèves sourds à un modèle sourd adulte.
Agents scolaires / 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.

Source: Powers, 2002, p. 238, trad. libre.

À travers le tableau 3, plusieurs éléments favorisant une intégration scolaire optimale sont proposés. Les sections «Environnement scolaire» et «Agents scolaires/intervenants» sont particulièrement intéressantes puisqu'elles explicitent les éléments importants à valoriser dans l'environnement scolaire de l'élève sourd pour favoriser son intégration, ce qui est directement en lien avec la présente recherche.

Aussi, en reprenant les indicateurs 3, 8 et 11 de Powers (2002) pour lesquels la maîtrise de la langue est nécessaire pour permettre l'interaction, l'intégration scolaire semble alors facilitée pour les élèves utilisant la LPC. En effet, comme nous le verrons plus tard, les élèves sourds scolarisés de prime abord en langue parlée complétée développent un français oral réceptif et expressif significativement mieux que des élèves scolarisés en gestuel et encore plus s'ils ont été scolarisés de façon précoce en LPC (Aparicio, Peigneux, Charlier, Neyrat et Leybaert, 2012; LaSasso et al., 2010; Leybaert et al., 2011). Cependant, au Québec, aucune autre donnée relative à la qualité de l'intégration scolaire et sociale des élèves présentant une déficience auditive et utilisant la LPC n'a été répertoriée (OPHQ, 2005).

À la base, l'intégration scolaire suppose que l'élève intégré fasse partie de son école de quartier ou, du moins, d'une classe ordinaire en lui permettant de participer aux activités de l'ensemble tout en tenant compte de ses besoins. Le but ultime pour l'élève est donc «de faire partie intégrante de la société dans laquelle» il vit (Beauregard et Trépanier, 2010, p. 37).

Ainsi, pour la présente recherche, l'intégration scolaire est plus qu'un simple regroupement de services pour ces élèves et leurs enseignants, elle porte une véritable signification et fait l'objet de différentes perceptions. C'est donc dans le but de poursuivre cette réflexion sur l'intégration scolaire que nous regarderons, dans la prochaine section, les recherches actuelles sur le sujet.

#### **1.4 Situation actuelle dans la recherche sur l'intégration des élèves présentant une déficience auditive**

Depuis l'avènement de l'intégration scolaire, plusieurs sujets ont été étudiés: l'intégration scolaire elle-même et la transformation des pratiques éducatives, l'impact de l'intégration sur le rendement scolaire et sur le développement des habiletés sociales, l'influence des perceptions et des attitudes des parents et des



---

enseignants sur l'intégration scolaire et également l'effet de l'intégration sur différentes populations d'élèves intégrés (Avramidis et Norwich, 2002; Bélanger, 2010; Cook et al., 2007; de Boer et al., 2010; Dionne et Rousseau, 2006; ElZein, 2009; Gaudet, 2012; Howes, Grimes, Shohel et Mahruf, 2011; Oldfield, 2009; Paré, 2011; Sosu, Mtika et Colucci-Gray, 2010; Vienneau, 2010). À cet égard, les élèves présentant une déficience auditive ont fait l'objet de nombreuses recherches.

Lorsqu'il s'agit d'enfants présentant des besoins particuliers et notamment ceux présentant une surdité, des modifications et des adaptations dans l'apprentissage, mais également dans l'enseignement sont régulièrement nécessaires. En effet, la surdité peut entraîner des difficultés à entrer en communication et ainsi influencer le développement social de l'élève sourd en limitant ses expériences d'interaction avec les autres (Antia, Jones, Luckner, Kreimeyer et Reed, 2011; Brown, Remine, Prescott et Rickards, 2000). Les programmes d'enseignement doivent donc répondre aux besoins de ces élèves et promouvoir un apprentissage des habiletés de communication et un développement de compétences sociales, tout en répondant aux exigences scolaires attendues.

Dans cette perspective, certains chercheurs 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 leur intégration sociale (Antia et al., 2011; Borders, Barnett et Bauer, 2010; Cambra, 2002; Hadjikakou, Petridou et Stylianou, 2008; Hung et Paul, 2006; Rose, 2002; Stinson et Kluwin, 2005). Toutefois, plusieurs autres recherches ont relevé 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; Luckner et Muir, 2001; Steve 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 que les élèves oralistes (Angelides et Aravi, 2007; Mertens, 1989).

À ce sujet, différents facteurs intrinsèques et extrinsèques influencent la compétence à communiquer et l'acceptation sociale des élèves présentant une déficience auditive: la surdité elle-même, l'âge, le sexe, la personnalité de l'élève, les perceptions et les attitudes des parents et des enseignants (Angelides et Aravi, 2007; Brown et al., 2000; Cambra, 2002). Ces recherches ont notamment fait ressortir que les perceptions des pairs, des parents et des enseignants ont une incidence sur l'intégration des élèves. À titre d'exemple, lorsque les parents ou les enseignants ont déjà eu une expérience positive de l'intégration scolaire, ils perçoivent plus positivement la situation, ce qui favorise l'intégration de l'élève. Aussi, les pairs considèrent souvent que les enseignants ont des attentes moins élevées pour les élèves sourds intégrés que pour les élèves sans difficulté (Antia, Stinson et Gaustad, 2002; Moores et Martin, 2006).

Toutefois, il existe très peu de données relatives aux perceptions des parents et des enseignants de l'intégration scolaire en fonction du mode de communication utilisé par des élèves sourds qui sont pourtant une population à haut risque d'analphabétisme (Blais, 2005). 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 (LSQ, oralisme, oralisme avec LPC, pidgin) est plus adapté qu'un autre pour favoriser l'intégration scolaire et l'interaction entre l'élève sourd et ses pairs ni de savoir si les perceptions de l'intégration scolaire de ces élèves sont positives ou non. Pourtant, en savoir davantage sur les perceptions 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. Ainsi, il serait possible de faire bénéficier à l'enfant d'un contexte favorisant l'interaction et le développement des habiletés à communiquer nécessaires à l'intégration sociale (Marschark, 2001; Virole, 2006).

À cet égard, bien que l'intégration scolaire soit encouragée et que la majorité des élèves sourds soit intégrée, il n'en demeure pas moins que leur taux de diplomation est alarmant. En 2006, moins de 50 % avaient obtenu leur diplôme d'études secondaires (Dubuisson et Grimard, 2006). D'ailleurs, une enquête sur la formation et l'emploi en déficience auditive au Québec souligne que ce faible taux de diplomation est d'autant plus alarmant chez les personnes sourdes gestuelles que chez les personnes oralistes (oralisme et LPC confondus) (Pinsonneault et Bergevin, 2006). D'ailleurs, la langue utilisée aurait une grande influence sur le parcours scolaire du jeune et son intégration scolaire.

## 2. LANGUES D'ENSEIGNEMENT EN DÉFICIENCE AUDITIVE

La problématique du développement du langage et de la communication de l'enfant sourd est bien connue (Barro Zecker, 2004; Constantinescu, Phillips, Davis, Dornan et Hogan, 2015; Evans, 2004; Le Normand et Moreno-Torres, 2013; Marschark, 2001; Mayberry, 2010; Polat, 2003) et c'est probablement pour cette raison qu'il existe plusieurs modes de communication permettant aux élèves présentant une déficience auditive d'être scolarisés avec ou sans interprète. Toutefois pour comprendre chacun de ces modes de communication, il faut mieux connaître la surdité.

Tel que le mentionnent entre autres Hage (2005) et Marschark (2001), la privation de l'ouïe durant l'enfance affecte le développement du langage. Afin de mieux comprendre les phénomènes sous-jacents à la surdité, nous présenterons ce qui ressort de la littérature quant aux définitions de la déficience auditive et son impact

sur les jeunes. Précédemment, il a été mentionné que la gravité du handicap pouvait avoir une influence sur l'intégration. Aussi à cette étape, distinguer les différents types de surdité est primordial puisque, comme il sera vu plus loin, chacune des typologies implique des conséquences dans l'organisation de l'intervention et des services offerts à l'élève et par extension, sur l'intégration scolaire de l'élève sourd qui implique souvent un choix concernant le mode de communication.

## **2.1 Typologies de la déficience 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 domaines utilise 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 adaptées aux besoins de l'enfant ou de l'adulte. Ces interventions peuvent se traduire par une chirurgie, un implant cochléaire ou une prothèse auditive, une rééducation orthophonique de la parole et/ou un enseignement individualisé (Dumont, 2008). Aussi, comme toute autre déficience, les personnes ayant une déficience auditive peuvent présenter d'autres diagnostics (difficultés d'apprentissage, déficience langagière, intellectuelle, développementale, troubles de comportement), mais pour répondre à la question spécifique de cette recherche, seule la déficience auditive sera ciblée dans cet ouvrage.

### 2.1.1 *Typologie topographique*

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 (Bonfils, Laccourreye et Couloigner, 2017). Qu'elle soit innée ou acquise, selon ce type de classification, la surdité peut être divisée en trois types: les surdités de transmission qui affectent l'oreille externe et moyenne, les surdités de perception qui affectent l'oreille interne et les voies auditives (nerf auditif) et les surdités mixtes qui combinent les deux types. Bien que l'objectif de cette recherche ne soit pas à visée médicale et que chacun de ces types de surdité comporte des spécificités qui ne seront pas détaillées, il convient de mentionner que la typologie topographique a surtout une incidence sur les interventions médicales et chirurgicales, qui à leur tour, auront une incidence sur la typologie audiométrique qui suit à la prochaine section.

### 2.1.2 *Typologie 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). 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<sup>10</sup> (ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2007). Le tableau 4 permet une meilleure visualisation des différentes mesures de surdité. En d'autres termes, il s'agit de la gravité de la surdité. Plus la surdité est importante, plus la personne sourde a de la difficulté à entendre.

---

<sup>10</sup> Pour mieux comprendre les dimensions du son, l'annexe B explique la notion de décibel.

Tableau 4  
 Degré de perte auditive et exemples de bruits correspondants

Perte auditive	Intensité requise pour la perception (dB) selon le MELS	Exemples de bruits à une distance de 60 cm
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

Source: Adapté de l'Institut national de santé publique (2007, p. 10)

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, Northern et Downs (2002) proposent une autre échelle que le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS) utilise, mais qui n'est pas appliquée dans le milieu scolaire. Au Québec, l'Institut national de santé publique (2007) considère que la surdité chez les enfants commence dès 16 dB, mais comme elle n'est pas reconnue dans le milieu scolaire, elle n'est associée à aucune mesure de soutien. D'ailleurs, cette différence de reconnaissance de la surdité peut entraîner certaines problématiques dans le milieu scolaire lorsque, malgré un diagnostic positif de surdité et des mesures de soutien accordées par le MSSS en centre de réadaptation, les parents de l'élève et l'élève lui-même se retrouvent sans possibilité d'intervention spécifique adaptée lors de son entrée en milieu scolaire.

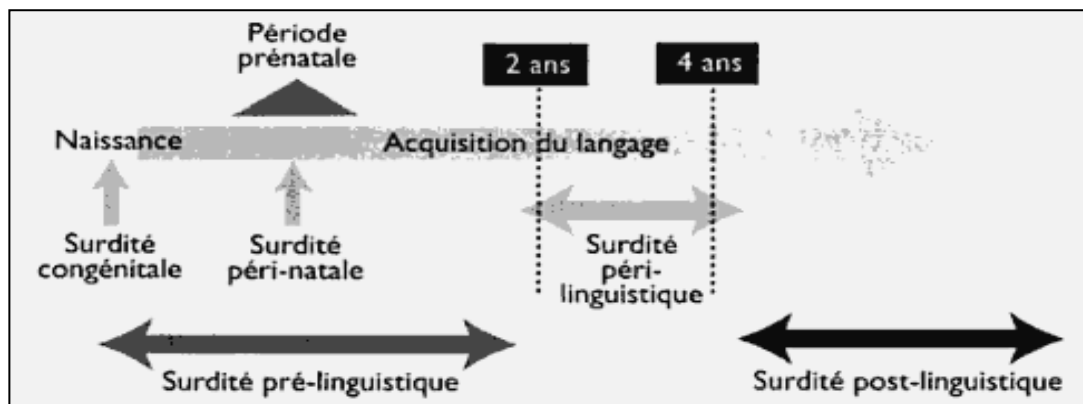
Ce problème de reconnaissance entre les diagnostics établis dans les milieux de la santé et les milieux scolaires n'est pas spécifique à la surdité, les personnes ayant une déficience langagière, intellectuelle ou des troubles du spectre de l'autisme vivent les mêmes difficultés (Mottron, Lapointe et Fournier, 1998; Reichman,

Corman et Noonan, 2008). Il s'agit donc d'une situation de conflit potentiel entre le milieu scolaire et la famille qui désire obtenir des services spécifiques.

Mais outre les problématiques liées à la gravité de la déficience auditive et à sa reconnaissance dans les milieux scolaires, la surdité peut également se caractériser par son âge d'acquisition.

### 2.1.3 Typologie en fonction de l'âge d'acquisition

Comme il a été mentionné plus tôt, la surdité peut être une déficience congénitale ou acquise, 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. Dans la littérature, il est possible de distinguer six grands types de surdité en fonction de l'âge d'acquisition, prélinguistiques, périlinguistiques et postlinguistiques qui sont illustrées à la figure 3.



Source: Dumont, 2008, p. 15.

Figure 3: Typologie des surdités selon l'âge d'acquisition

Lorsqu'il est question de déficiences auditives congénitales et périnatales, 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. D'ailleurs, 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). Ces 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 qui restreint alors les expériences sensorielles auditives de l'enfant (Hage, 2005; Marschark, 2001).

Les surdités qui apparaissent en même temps que l'apparition du langage sont nommées surdités linguistiques ou périlinguistiques. Cette phase cruciale du développement du langage 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 postlinguistiques, 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'extension de la structure des phrases à l'oral (Sharma, 2006). Aussi, en ayant réalisé des expériences audiosensorielles, les enfants ayant une surdité postlinguistique développent des conceptions différentes 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 prélinguistique (Marschark et Spencer, 2011).

Cette dernière typologie peut influencer la perception même de la surdité puisque pour ces proches, l'enfant sourd ne présentera pas les mêmes caractéristiques (notamment face à la communication orale) et ses apprentissages différeront selon



l'âge d'acquisition de la surdité. À cet égard, l'intégration de l'élève dans son milieu scolaire pourrait être influencée par l'âge d'acquisition de la surdité. Dès lors, c'est tout le parcours scolaire de l'élève qui peut être modifié et surtout ses chances d'obtenir un diplôme d'études secondaires.

Aussi, bien que les différents types de surdité – typologies clinique, audiométrique ou en fonction de l'âge d'acquisition - se répartissent inégalement dans la population, la déficience auditive représente une prévalence de 0,6 % des naissances au Québec, soit près de 425 enfants par année, dont 75 avec une surdité profonde (Institut national de santé publique, 2002). Quant à l'OPHQ (2004), elle recense près de 9800 enfants de 0 à 14 ans présentant une incapacité auditive<sup>11</sup>.

Cette dernière typologie influence grandement le développement langagier de l'élève sourd et peut également influencer le mode de communication avec lequel l'élève apprendra. En effet, l'enfant qui acquerra une surdité postlinguistique et qui aura appris à parler sera plus naturellement appelé à utiliser l'oral qu'un autre enfant n'ayant pas entendu à la naissance. Néanmoins, pour chaque type de surdité (clinique, audiométrique, âge d'acquisition), les enfants malentendants ou sourds peuvent apprendre à utiliser tous les modes de communications (oralisme, LSQ, LPC) selon leur préférence et/ou selon la langue utilisée par leurs parents et leur communauté d'appartenance. Ainsi, la LPC s'adresse à un type de mode de communication, c'est-à-dire l'oralisme, et non pas à un type d'enfant ou de surdité particulier; d'ailleurs des initiatives auprès de populations présentant des déficiences langagières ont fait leur apparition (Schlip, 1986). Mais il n'en demeure pas moins que les élèves sourds

---

<sup>11</sup> Dans ce rapport, l'incapacité auditive est 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). Il faut donc être prudent dans l'interprétation de ce nombre puisqu'une personne sans diagnostic pourrait avoir mentionné avoir des difficultés à entendre.

présentent des caractéristiques particulières qui influencent leur mode d'apprentissage.

À cet égard, 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; Daigle, Armand, Demont et Gombert, 2006; Koo, Crain, LaSasso et Eden, 2008; LaSasso et Crain, 2010; Lederberg, Schick et Spencer, 2013; Leybaert et al., 2011). Grâce aux études de ces chercheurs, les stratégies d'apprentissage des élèves sourds sont maintenant mieux comprises qu'elles ne l'étaient. En comprenant davantage le processus d'apprentissage de l'élève sourd, il est possible de mieux adapter l'enseignement afin que l'élève puisse être en mesure d'être intégré. C'est ce qui sera abordé dans les prochaines sections.

## **2.2 Apprentissage de la langue et modes de communication en déficience auditive au Québec**

La communication, dans une perspective générale, se définit comme le fait de manifester intentionnellement sa pensée ou ses sentiments à l'autre, par différents moyens tels que la prosodie<sup>12</sup>, le cri, la parole, l'écriture, le geste ou la mimique, dans le but de se faire comprendre ou de transmettre une information. Dans cette perspective, la communication permet à un individu d'entrer en relation avec autrui. Toutefois, pour parvenir à des échanges efficaces et précis, les humains doivent mettre en branle un ensemble de processus et utiliser un langage qui fait l'exclusivité de l'être humain. Afin de pouvoir comprendre ces aspects fondamentaux et par souci de clarté, il convient de définir les concepts fondamentaux relatifs à l'apprentissage de la langue.

---

<sup>12</sup> La prosodie étudie notamment l'intonation, le ton, l'accent, le rythme et le débit (Office québécois de la langue française, 2009).

### 2.2.1 *Apprentissage de la langue orale et écrite*

La faculté de créer une infinité d'expressions, suivant une syntaxe définie, est exclusivement humaine. D'ailleurs, «aucun autre système naturel de communication [chez d'autres espèces animales] ne peut [l']égaler» (Bijeljac et Breton, 1997, p. 12). À cet égard et comparativement aux autres animaux, l'homme, muni de tout un système de structures physiologiques et cérébrales, est génétiquement doté d'une capacité à apprendre le langage (Bijeljac et Breton, 1997). Néanmoins, cette capacité langagière ne peut se développer que dans et avec l'interaction d'un environnement social et linguistique (Sauvage, 2003).

Le langage s'articule donc à travers un système de signes arbitraires (en nombre fini), combinés les uns aux autres selon des règles de grammaire (en nombre fini) permettant une infinité d'expressions. Dans une perspective où l'interaction est primordiale, le langage s'opérationnalise en langue lorsqu'il devient un produit social commun à tous les membres appartenant à une même communauté linguistique, mais extérieur à l'individu qui ne peut la modifier (Le Cercle Ferdinand de Saussure, 2005). Ainsi, à plusieurs égards, la langue permet à ses membres de communiquer et de se représenter la réalité physique et sociale, tout en s'identifiant culturellement entre eux (Deacon, 1997). Ces signes linguistiques, propres à chaque langue, sont constitués dans les langues orales d'abord de ce qu'il est possible d'entendre (la parole) ou de voir (l'écrit), puis de chaînes sonores utilisées dans un ordre précis (signifiant) dans le but d'exprimer un concept (signifié), et ce, dans un contexte particulier (réfèrent) (Sauvage, 2003). De la sorte, l'enfant doit comprendre et construire ces mécanismes relationnels avant de savoir utiliser la langue cible de sa communauté. D'ailleurs, bien que l'école ait un rôle primordial dans l'apprentissage de la langue, l'apprentissage de cette dernière trouve ses émergences dans le développement de la communication qui commence dès les premiers jours du bébé où les parents y tiennent les premiers rôles (Van Straten, 1990).

Selon différents auteurs, tous les apprentissages se font nécessairement au contact et dans l'interaction d'une personne avec autrui (Makdissi, Boisclair, Blais-Bergeron, Sanchez et Darveau, 2010; Nelson et Kessler Shaw, 2010). Ces apprentissages se font dans le but d'une compréhension mutuelle de ce que font et sont les autres (Charon, 2004). Toutefois, au cours de leur développement langagier, tous les enfants n'apprennent pas nécessairement au même rythme ou les mêmes éléments au même moment - ce qui rend d'ailleurs l'étude du développement langagier plus difficile (Sauvage, 2003). Lorsqu'un enfant a une déficience auditive, il présente essentiellement le même potentiel cognitif et linguistique qu'un enfant entendant, toutefois son développement langagier n'est pas le même puisqu'il doit recourir à des stratégies différentes pour avoir accès aux mêmes informations. D'ailleurs les particularités de ces apprentissages ont intéressé plusieurs chercheurs, puisque comprendre le développement langagier des élèves présentant une déficience auditive, permet non seulement de faire le parallèle avec leurs difficultés dans le curriculum scolaire ordinaire, mais également de comprendre toute la problématique de leur intégration scolaire et sociale.

### *2.2.1.1 Facteurs influençant l'apprentissage de la langue orale*

Au tout début de ses apprentissages langagiers, l'enfant entendant est en relation avec son entourage de différentes façons et les premières formes de communication qu'il utilisera seront exprimées par des gestes, des vocalisations et éventuellement des mots. La problématique de l'enfant sourd né majoritairement de parents entendants réside avant tout dans le nombre restreint d'interactions orales que l'enfant a avec son entourage (Lepot-Froment et Clerebaut, 1996); limitant ainsi les comportements susceptibles de permettre à l'enfant de communiquer et, surtout, d'apprendre à communiquer (Hage, 2005; Marschark, 2001; Sanford Koester, 1995).

Ce manque d'interactions peut être causé par différents éléments: la perte de plaisir et de réciprocité à interagir avec l'enfant étant donné qu'il est sourd, le type de communication parent-enfant est moins ludique et plus empreint d'exigences

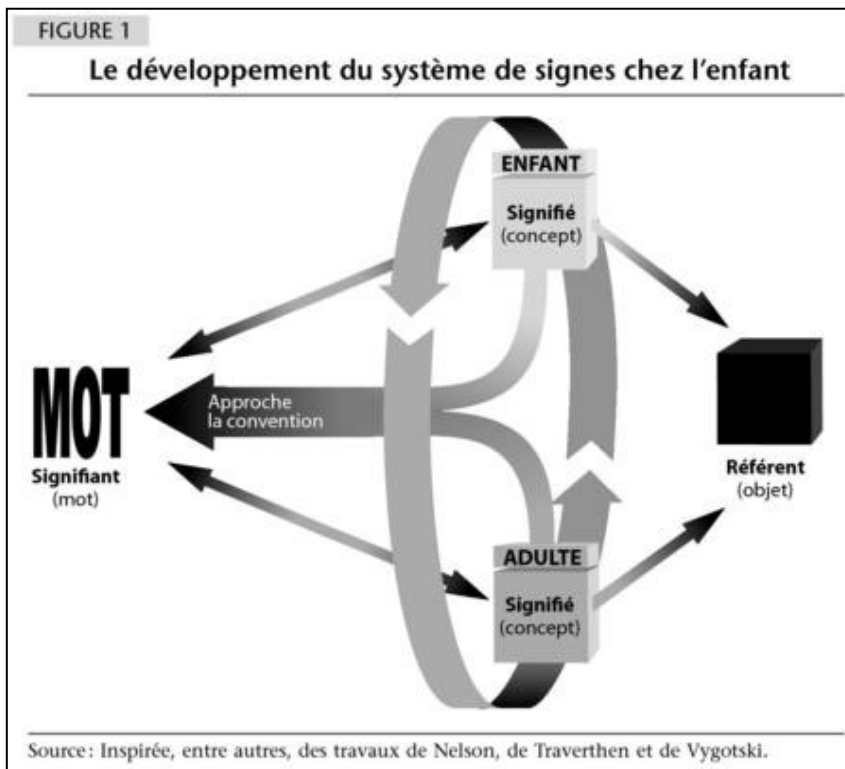
---

directives, l'enfant n'est plus considéré comme une personne pourvue de la parole (Lepot-Froment et Clerebaut, 1996). Ainsi, les professionnels travaillant avec ces familles accompagnent les parents pour limiter les obstacles venant affecter la construction du dialogue intersubjectif, défini plus loin. Dans cette optique, la vocalisation durant l'interaction permet aux parents d'adopter une attitude favorisant la stimulation visuelle et tactile de l'enfant sourd (Sanford Koester, 1995). Toutefois, les productions orales de l'enfant sourd ne peuvent pas être comparées à celles de l'enfant entendant, puisque de façon générale, elles deviennent plus courtes, plus restreintes phonologiquement<sup>13</sup>, moins harmonieuses, et ce, même si elles peuvent être très variables en fonction du degré de perte auditive (Lepot-Froment et Clerebaut, 1996) ou du port d'appareils auditifs et de l'acuité des services reçus (Most, 2004).

Nelson et Kessler Shaw (2010), dans une perspective interactionniste, considèrent avant tout l'apprentissage de la langue orale comme un développement symbolique socialement partagé. Le développement langagier ne se limite pas à un apprentissage basé sur une relation entre le sujet apprenant, l'objet d'apprentissage et son contexte; il inclut également une zone d'intersubjectivité où l'adulte significatif permet à l'enfant de s'approprier et d'intérioriser graduellement ses constructions langagières (Makdissi et al., 2010).

---

<sup>13</sup> Il est possible de trouver en annexe C un petit lexique expliquant les différents termes liés à l'apprentissage de la langue: phonologie, morphologie, syntaxe, lexique, sémantique.



Source: Makdissi, Boisclair, Blais-Bergeron, Sanchez et Darveau, 2010, p. 148.

Figure 4: Zone d'intersubjectivité

Opérationnalisée par le dialogue entre l'enfant et son parent, cette zone d'intersubjectivité contribue à l'organisation conceptuelle de la pensée de l'enfant pour le mener vers une compréhension des symboles socialement partagés que sont la parole et les écrits (Nelson et Kessler Shaw, 2010).

Cette approche novatrice dans la recherche sur le développement langagier, très en lien avec le socioconstructivisme, est avant tout «centrée sur l'enfant [et] prend en compte le développement social et cognitif de l'enfant, de même que l'intérêt de l'enfant à communiquer dans des contextes sociaux particuliers» (Nelson et Kessler Shaw, 2010, p. 41). D'ailleurs, d'autres chercheurs tels que Tomasello (2003, 2008; Tomasello et Bates, 2001), Bruner (Bruner et Watson, 2002) et Bloom (1993) ont également abordé le développement du langage dans cette perspective. Il

faut comprendre dès lors que l'apprentissage de l'oral est en étroite relation avec les habiletés d'interactions sociales et de relations intersubjectives de l'élève sourd. Ainsi, les difficultés d'appropriation de l'oral que pose la surdité peuvent engendrer des difficultés d'intersubjectivité et par la même occasion des difficultés d'interactions sociales qui à leur tour peuvent engendrer des difficultés d'intégration sociale et finalement, d'intégration scolaire. Mais ce modèle est loin d'être linéaire. Ainsi, la figure 4 tente d'illustrer comment l'intersubjectivité influence l'intégration scolaire et sociale d'un individu.

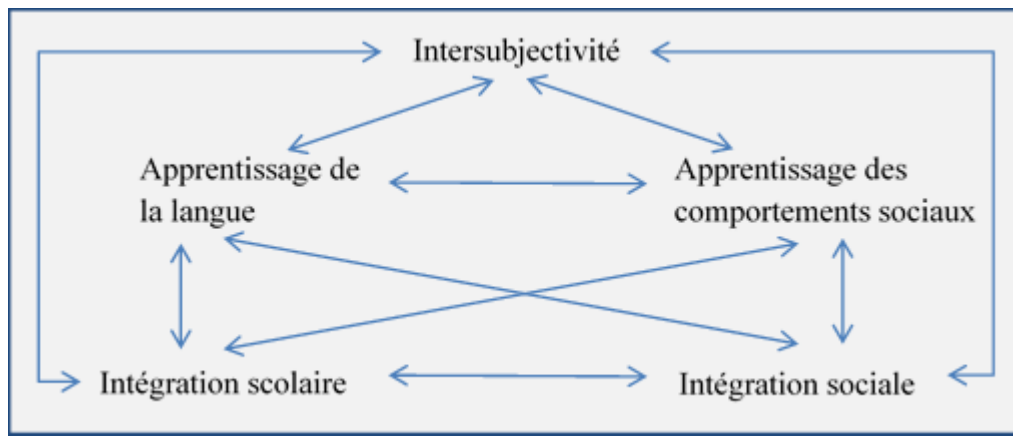


Figure 5: Interrelation entre l'intersubjectivité, l'apprentissage et l'intégration

Aussi, bien que l'apprentissage de la langue orale se fasse généralement en dehors du milieu scolaire auprès des parents, il était important de l'aborder puisqu'il a une influence marquée sur le développement d'un autre apprentissage souvent associé à la scolarisation: l'apprentissage de la langue écrite. L'émergence et l'apprentissage de l'écrit, qui incluent toutes les acquisitions de la lecture et de l'écriture, nécessitent des connaissances notamment linguistiques, des habiletés et des aptitudes spécifiques (Giasson, 2003). D'ailleurs, contrairement à la langue orale qui est apprise par l'enfant au contact de ses parents et de son entourage et qui est en partie influencée par des processus biologiques tels que l'audition, la langue écrite suppose des représentations mentales solides et conscientes (Gombert, 2005) et est imprégnée culturellement dans l'environnement (Elwert, 2001). Ces représentations mentales

peuvent se traduire en images, en symboles, en lettres ou même en mots connus (Virole, 2006).

### *2.2.1.2 Facteurs influençant l'apprentissage de la langue écrite*

Au même titre que l'apprentissage de la langue orale, l'apprentissage de la langue écrite peut se concevoir comme une interaction qui ne se limite pas à celle de l'enfant et du texte, mais une interaction qui fait également intervenir un processus itératif dans une perspective de construction de sens et de prise de conscience où l'élève est constamment en interaction avec l'adulte ou ses pairs (Makdissi et al., 2010). De cette façon, l'enseignement se réalise dans une suite infinie d'interactions indéterminées, à travers lesquelles se négocient et se construisent des représentations et des réifications des savoirs reconnus comme légitimes dans une société donnée (Morrissette, 2010).

De façon générale, le lecteur apprend à mettre en relation des segments orthographiques plus ou moins larges et les représentations phonologiques auxquelles ils correspondent, tels les phonèmes et les syllabes (Colé, Magnan et Grainger, 1999; Ferrand, Segui et Grainger, 1996; Rey, Jacobs, Schmidt-Weigand et Ziegler, 1998). Pour parvenir à gérer la reconnaissance des mots, le modèle à double voie de Coltheart (1978) est souvent cité dans la littérature<sup>14</sup>. Selon cette conception, la lecture peut se faire par voie directe (médiation orthographique) ou par voie indirecte (médiation phonologique) pour donner accès à un lexique mental (présupposé). Ainsi, lorsque le lecteur lit un mot, il a recours à ces correspondances pour activer une représentation lexicale (*c.-à-d.* une représentation phonologique du mot déjà mis en mémoire), ce qui permet ensuite l'activation d'une représentation conceptuelle

---

<sup>14</sup> Bien qu'il existe différents modèles à double voie pour l'accès lexical, c'est le modèle de Colheart qui a été présenté puisqu'il s'agit du premier modèle du genre à avoir été mis de l'avant et qu'il est à l'origine de nombreux autres modèles d'accès au lexique mental tels que ceux de Foster, Morton, McClelland et Rumelhart.



(*c.-à-d.* une activation du sens) (Taft, 1994). Le lecteur aurait donc recours à une procédure lexicoorthographique d'appariement direct du mot écrit avec sa trace en mémoire (Sprenger-Charolles et Casalis, 1996). Sur la base de la répétition de la lecture, c'est notamment le caractère génératif des procédures phonologiques qui faciliterait la mise en place des procédures lexicoorthographiques et, conséquemment, assurerait le développement des capacités de reconnaissance des mots dont dépend, du moins en partie, l'acquisition de la lecture. Toutefois, si le lecteur se retrouve devant un mot inconnu, c'est-à-dire pour lequel il ne dispose pas encore de représentation orthographique, il devra emprunter la voie indirecte, c'est-à-dire phonologique. La lecture devra alors découper en constituants qui seront mis en correspondance avec un phonème. Les phonèmes sont ensuite assemblés et le mot est prononcé sur la base de ce code phonologique. Dans cette lecture par «médiation phonologique», l'accès au mot écrit est obtenu indirectement grâce à la représentation orale. Une illustration de la double voie phonologique de Coltheart est disponible à l'annexe D.

Ainsi, les sourds acquerraient la lecture sensiblement comme les entendants, dans la mesure où les connaissances et les procédures à mettre en place sont les mêmes. Cependant, pour parvenir à développer une compétence en lecture comparable à celle des entendants, les sourds semblent avoir besoin de beaucoup plus de temps et de mesure de soutien. D'ailleurs, pour les élèves sourds, il est généralement possible de noter un retard en lecture (Geers et Hayes, 2011; LaSasso et Crain, 2015; Marschark et al., 2011). De fait, l'apprentissage de la lecture est particulièrement ardu pour les élèves qui n'ont qu'un accès réduit à la langue orale, étant donné que l'entrée dans l'écrit repose grandement sur les correspondances entre l'écrit et l'oral et, comme dit précédemment, nécessite l'utilisation de la voie phonologique indirecte. En fait, les procédures phonologiques et les procédures lexicoorthographiques qui reposent sur ces premières sont entravées si l'enfant ne développe pas sa conscience phonologique normalement issue de l'oral. C'est ce qui peut expliquer le haut taux d'analphabétisme chez les sourds gestuels. En effet, il est

---

généralement possible d'expliquer en partie le retard des sourds en lecture par un déficit majeur dans le traitement phonologique de la langue (Musselman, 2000; Perfetti et Sandak, 2000), mais aussi par une méconnaissance de la syntaxe de la langue à lire (Sirois, 2004), deux éléments qui sous-tendent les procédures de reconnaissance des mots (Berthiaume, 2008). Ainsi, les difficultés en lecture de l'élève sourd pourraient entraver son apprentissage et engendrer des difficultés à suivre le cursus scolaire tel qu'il est établi présentement. De la sorte, comme il a été présenté à la figure 4, ce retard pourrait également compromettre son intégration scolaire et sociale. C'est pourquoi différents modes de communication se sont développés pour répondre aux besoins des élèves sourds à communiquer et à apprendre.

### 2.2.2 *Modes de communication*

Actuellement au Québec, il existe six grands modes de communication utilisés par les personnes présentant une déficience auditive: la langue des signes québécoise (LSQ), l'oralisme dans une approche auditivo-orale, les pidgins, le français signé, la communication totale<sup>15</sup> et finalement, l'oralisme avec soutien de la langue parlée complétée (LPC) (OPHQ, 2005). Toutefois, certains modes de communication sont davantage présents que d'autres dans le milieu scolaire et c'est le cas de la LSQ, des pidgins, de l'oralisme et de la LPC. Aussi, pour chacun de ces moyens de communication, des services d'interprétation visuelle ou orale 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, 2006).

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

---

<sup>15</sup> Plus d'informations sur les différents modes de communication sont disponibles à l'annexe E.

des services éducatifs offerts à ces élèves ne leur permet actuellement pas de bénéficier d'un enseignement adapté (OPHQ, 2005). Au Québec, selon le Centre québécois de la déficience auditive (Centre québécois de la déficience auditive, 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 (Daigle, 1998; Ecalle, 2002; Freel et al., 2011; Marschark et al., 2011; Padden et Ramsey, 2005). Avec le temps, des chercheurs ont étudié l'influence de la compétence orale sur les habiletés en lecture des enfants sourds. Moores et Sweet (1990) ont d'ailleurs montré que la sévérité de la perte auditive de l'élève sourd ne prédisait en rien les résultats en lecture, mais la capacité de lire sur les lèvres, elle, oui. C'est donc dans la perspective de soutenir l'appropriation de l'oral pour favoriser l'apprentissage de l'écrit que la langue parlée complétée tire son origine. Dans cet ordre d'idées, il faut comprendre que la capacité à interpréter une langue écrite et une langue d'enseignement en classe intégrée est grandement influencée par le choix du mode de communication et que cet apprentissage de l'écrit a une incidence majeure sur la réussite et l'intégration scolaire.

### 3. INTÉGRATION SCOLAIRE, PERCEPTIONS ET LANGUE PARLÉE COMPLÉTÉE

La langue parlée complétée (LPC), considérée avant tout comme un mode de communication en soutien à l'apprentissage de la langue orale et non comme une langue à part entière<sup>16</sup>, permet aux élèves présentant une déficience auditive de

---

<sup>16</sup> 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 propres aux caractéristiques d'une langue (Jouison

différencier visuellement les sons prononcés grâce à des codes manuels. Inventée sous le nom de *Cued Speech* (CS)<sup>17</sup> en 1967 par un Américain, la LPC utilise des codes manuels définis et distincts de ceux de la langue des signes québécoise (LSQ). Alors que les signes de la LSQ sont des signes arbitraires (en nombre fini), combinés les uns aux autres selon des règles de grammaire (en nombre fini) définies par une communauté permettant une infinité d'expressions – définition d'une langue – les codes de la LPC ne réfèrent à aucun mot, mais plutôt à des phonèmes, la LPC n'est pas une langue. Toutefois, puisque l'anglais et le français n'utilisent majoritairement pas les mêmes unités phonémiques à l'oral, la LPC et le CS n'utilisent pas les mêmes codes visuels. La figure 6 illustre les codes de la LPC.

---

et Garcia, 1995). La LPC n'utilise que la structure et la syntaxe du français oral, elle ne pourrait donc pas exister en tant que langue à part entière. D'ailleurs elle est complètement inintelligible si elle est employée seule, sans la langue orale. Son propre est de soutenir la phonologie de l'oral.

<sup>17</sup> Le *Cued Speech* est la version anglophone de la langue parlée complétée qui est francophone. Différentes appellations sont faites selon la langue d'origine, par exemple le *Phonembestimmes Manualsystem* est la LPC allemande (Harrington, 2007).

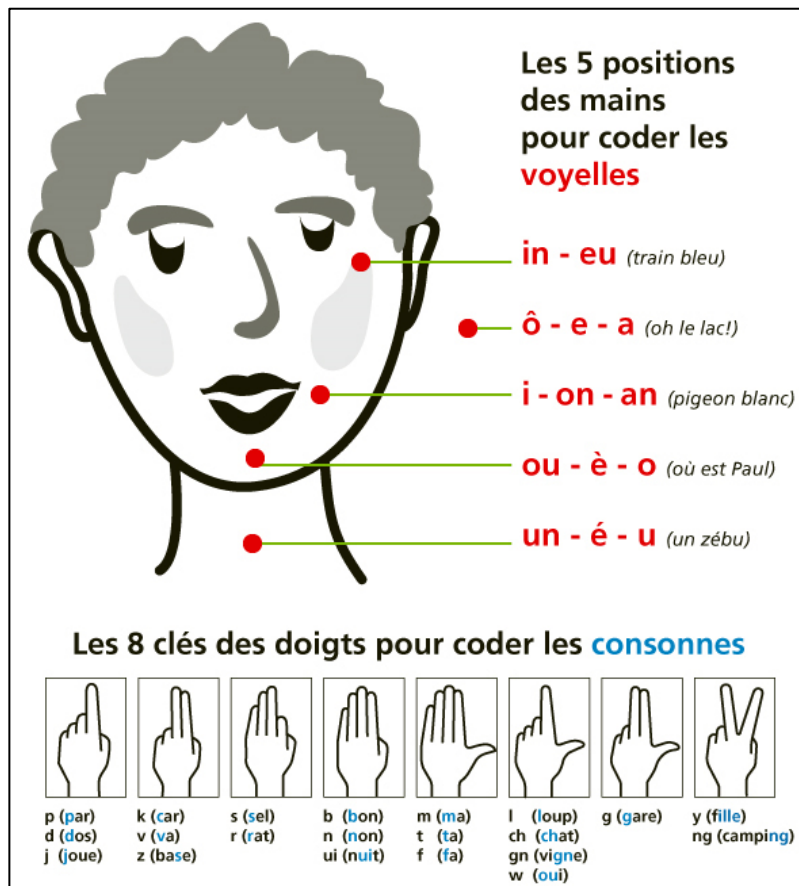


Figure 6: Codes manuels de la langue française parlée complétée

La LPC a fait l'objet de plusieurs recherches. Jusqu'à présent, des chercheurs ont noté que les enfants utilisant de façon précoce la LPC semblent bénéficier d'une meilleure compréhension du français oral et présentent un développement langagier qui se rapproche étroitement de celui d'un enfant n'ayant pas de surdité (Hage, 2005; LaSasso, Crain et Leybaert, 2003; LaSasso et al., 2010; Leybaert et Alegria, 2003; Leybaert et al., 2011). 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 rejoint la position actuelle de l'intégration scolaire des élèves présentant une déficience auditive au Québec qui se veut le plus près de l'école de quartier.

---

Toutefois, bien que la naissance de ce mode de communication et son utilisation en Europe remontent respectivement aux années 60 et 70 (Association nationale pour la promotion et le développement de la Langue française Parlée Complétée, 2010), la langue parlée complétée n'a commencé à faire l'objet d'un enseignement systématique que dans les années 90 au Québec (Bull et Garceau, 1997) et demeure encore méconnue dans l'enseignement au Québec (OPHQ, 2005). Pourtant, selon les auteurs consultés et mentionnés précédemment, les caractéristiques de la 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. Toutefois, bien qu'il y ait des données portant sur les avantages de l'utilisation de la LPC quant à l'apprentissage en classe, peu de données sont actuellement disponibles concernant l'influence de la langue parlée complétée sur les perceptions de l'intégration de ces élèves, et ce, tant chez les parents, les enseignants que les élèves eux-mêmes (Crain et LaSasso, 2010). D'ailleurs, Allen et Anderson (2010) soulignaient dans leur recherche comptant plus de 8300 élèves sourds, que seuls 28 individus utilisaient la LPC et que, le cas échéant, la trop faible prévalence de l'échantillon ne leur permettait pas d'effectuer des analyses quantitatives sur les facteurs influençant l'utilisation de ce mode de communication. Ainsi, il aurait été avantageux de procéder à des analyses qualitatives pour étudier cette population.

D'ailleurs, dans les études répertoriées avec une méthodologie qualitative, seule la recherche de Crain et LaSasso (2010) soulève que la langue parlée complétée aurait une influence positive sur l'intégration scolaire. En effet, les auteurs ont étudié comment la LPC a pu influencer l'estime personnelle, l'intégration sociale et la construction identitaire de 32 adultes sourds. Le bilan de leur étude montre, entre autres, que les sourds ayant été scolarisés en LPC se perçoivent davantage intégrés à la société que leurs pairs ayant fait l'apprentissage de la langue des signes. Il existe encore moins de données spécifiques à l'utilisation de la LPC au Québec; seule la recherche exploratoire de Dupont (2009) en traite spécifiquement. Dans cette étude,

les participants interrogés perçoivent que l'avantage de la LPC réside avant tout dans leur capacité à mieux comprendre le français oral et le français écrit et facilite ainsi l'interaction avec les autres. Stinson et al. (1996), bien qu'ils ne spécifient pas le *Cued Speech*, expliquent que les élèves recourant à une modalité qui utilise à la fois l'oral et des indices signés s'intègrent habituellement mieux que les sourds gestuels. Mais qu'en est-il des parents et des enseignants? Perçoivent-ils également la LPC du même œil? Dans cette perspective, il nous apparaît important de combler cette lacune dans les connaissances.

#### 4. PROBLÈME ET QUESTION DE RECHERCHE

De toutes les problématiques touchant le système éducatif québécois, l'intégration scolaire des élèves handicapés ou présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage est probablement l'une des plus actuelles à résoudre. D'ailleurs, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006, 2008) a placé l'organisation des services éducatifs et l'intégration en classe ordinaire au cœur de ses priorités. Cette intégration implique que les élèves en difficulté doivent être intégrés dans le milieu le plus normal possible, soit la classe ordinaire du quartier. Toutefois, l'intégration scolaire de l'élève n'est pas toujours perçue de la même façon. D'ailleurs, ces perceptions peuvent varier et entraîner des mésententes entre les enseignants et les parents quant à l'interprétation d'une situation et avoir un impact sur l'enseignement prodigué à l'élève intégré. Pourtant des attitudes positives tant chez les parents que les enseignants sont indispensables au succès de l'intégration scolaire des élèves (de Boer et al., 2010; Glazzard, 2011; Gordon, 2014; Hansen, 2014; Jinnah-Ghelani et Stoneman, 2009; Lee, Yeung, Tracey et Barker, 2015; Steve Powers, 2001; Shaver, Marschark, Newman et Marder, 2013).

À ce sujet, les conditions d'intégration sont souvent bien différentes selon les handicaps. Lorsqu'il s'agit d'une déficience auditive, l'apprentissage et l'enseignement nécessitent des adaptations. Représentant 10 % de la population

---

occidentale (Schoenborn et Heyman, 2008), la déficience auditive peut entraîner des difficultés à communiquer, influencer le développement de la compétence sociale et limiter l'enfant dans ses expériences d'interaction (Hage, 2005; Marschark, 2001). En milieu scolaire, cela peut se traduire par des difficultés en lecture et en écriture qui entravent la réussite scolaire et du même coup compromettent la diplomation. Ainsi, les programmes d'enseignement se doivent de répondre aux besoins des élèves sourds à communiquer et de promouvoir des interventions favorisant l'apprentissage scolaire et le développement de compétences sociales d'autant plus qu'il s'agit d'une clientèle à risque de décrochage scolaire. Conséquemment, afin de permettre une intégration scolaire réussie, deux éléments semblent importants: le mode de communication adopté et les perceptions de l'intégration scolaire.

Au fil du temps et des différents contextes historiques, divers modes de communication ont fait leur apparition pour pallier les difficultés de communication et d'apprentissage des enfants handicapés. Au Québec, plusieurs modes sont couramment utilisés en milieu scolaire par les personnes présentant une déficience auditive. Aussi, bien que ces modes de communication soient relativement bien définis dans la littérature, certains modes de communication, tels que la LPC, sont peu connus au Québec. Nonobstant, des chercheurs tels qu'Alegria (2005) et Leybaert et D'Hont (2003) ont noté que les enfants utilisant de façon précoce la LPC présentaient un développement langagier proche de ceux n'ayant pas de surdité. Toutefois, les enseignants et les parents peuvent avoir des perceptions de ces modes de communication et de leur influence sur l'intégration scolaire du jeune.

En ce sens, l'émergence de ces modes de communication a entraîné des modifications dans l'enseignement en contexte d'intégration et soulevé de nouveaux problèmes, tels que les divergences de perceptions des parents, des enseignants scolaires et des élèves en situation d'intégration. En effet, la perception dégagée d'une situation peut varier d'un individu à l'autre et créer des conflits rendant l'intervention moins efficiente (Tzeng, 2001) et l'intégration plus difficile



(Beauregard, 2006). Il est donc primordial de considérer les perceptions de tous dans l'intervention.

À ce propos, Crain et LaSasso (2010), après avoir entrepris l'étude des perceptions d'adultes universitaires sourds, mentionnent qu'il est nécessaire de mieux connaître les perceptions de ce groupe d'individus: les futures études ne doivent pas se limiter aux personnes sourdes, elles doivent également inclure celles de leurs parents et de leurs enseignants.

Dans cet ordre d'idées, il convient de poser la question suivante: quelles sont les perceptions de parents, d'enseignants et d'élèves présentant une déficience auditive et utilisant la langue parlée complétée quant à leur intégration scolaire?

## 5. OBJECTIFS DE RECHERCHE ET PRÉSENTATION DES ARTICLES

Au terme de cette section, il est possible de mettre en relief que l'adaptation sociale et scolaire reste 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 demeurent des facteurs facilitateurs permettant le développement de comportements sociaux adéquats. À cet égard différents modes de communication sont présents dans l'enseignement offert aux élèves sourds, parmi ces méthodes, la langue parlée complétée semble être une solution envisageable pour résoudre certaines difficultés occasionnées par les différentes caractéristiques engendrées par la surdité de ces élèves. Ainsi, il serait possible de voir dans la LPC un moyen qui pourrait influencer positivement l'intégration scolaire, et ce, bien qu'il existe certaines limites à la méthode.

Dans la perspective d'en connaître davantage sur la situation actuelle, cette recherche vise à explorer et à décrire les perceptions d'élèves, de parents et

d'enseignants de l'intégration scolaire où la langue parlée complétée est utilisée. Parmi les objectifs spécifiques de cette thèse, il sera question:

- a) de décrire les perceptions de l'utilisation de la langue parlée complétée en contexte d'intégration scolaire selon les points de vue de parents et d'élèves présentant une déficience auditive.
- b) de tracer le portrait de l'intégration scolaire d'élèves sourds selon les perceptions des participants
- c) d'identifier les facteurs<sup>18</sup> qui influencent ces perceptions.

Conformément aux exigences de la Faculté d'éducation pour une thèse de doctorat par articles, les trois articles ont été soumis à des revues scientifiques avant le dépôt de la thèse pour évaluation. Les annexes F à K présentent les directives de publication des revues ciblées ainsi que les confirmations de soumission aux revues. L'autrice de cette thèse est la première auteure de ces trois articles et l'annexe L présente les rôles respectifs de l'autrice et des coautrices des articles.

C'est dans la perspective de pouvoir établir les bases théoriques sur lesquelles repose cette recherche que le premier article de la thèse prend la forme d'un exercice de rapprochement entre les postulats de la théorie des champs perceptuels de Combs (1999) et les fondements de l'interactionnisme symbolique (Blumer, 1969). Cet article a été soumis à la Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation et établit les fondements conceptuels, tremplins vers les principes méthodologiques de l'étude.

---

<sup>18</sup> Notez qu'ici, facteurs est pris au sens large du terme, c'est-à-dire comme des conditions ayant une influence sur une situation et non dans un sens de causalité (Hotyat, 1973)

---

Ayant pour but de répondre au premier objectif de cette thèse, le deuxième article a été traduit afin d'être publié en anglais à la revue *Exceptionality Education International*. Cet article traite des perceptions de la LPC d'élèves sourds intégrés de même que des perceptions de leur parent.

Le dernier article de cette thèse a été soumis à la Revue canadienne de l'éducation et porte plus particulièrement sur l'étude de deux cas d'élèves intégrés au secondaire respectivement depuis la 3<sup>e</sup> et la 5<sup>e</sup> année du primaire. Puisque pour ces deux élèves, plusieurs enseignants ont participé à des entrevues, ces études de cas permettent de répondre au deuxième objectif spécifique de cette recherche, soit de tracer le portrait de leur intégration scolaire selon le point de vue des enseignants, des parents et des élèves eux-mêmes.

Le troisième objectif relatif aux facteurs influençant les perceptions, il a été, quant à lui, traité dans les deux articles selon le sujet traité par chacun d'eux et dans la discussion de cette thèse présentée au chapitre V.



**DEUXIÈME CHAPITRE**  
**PREMIER ARTICLE DE LA THÈSE**

LA THÉORIE DES CHAMPS PERCEPTUELS ET  
L'INTERACTIONNISME SYMBOLIQUE POUR COMPRENDRE  
L'INTÉGRATION SCOLAIRE D'ÉLÈVES PRÉSENTANT UNE  
DÉFICIENCE AUDITIVE

---

## **La théorie des champs perceptuels et l'interactionnisme symbolique pour comprendre l'intégration scolaire d'élèves présentant une déficience auditive**

### RÉSUMÉ

Bien que dans le discours commun son utilisation soit large, il est souvent difficile de préciser spécifiquement ce à quoi réfère le concept de perception dans les publications scientifiques. Sur près de soixante études recensées sur l'intégration scolaire des élèves sourds, seules quelques-unes explicitent le concept. Pourtant, il est essentiel de comprendre la perception pour pouvoir mieux l'étudier. Par notre contribution, nous voulons présenter le concept de perception dans une perspective interactionniste et une façon possible d'utiliser ce construit pour étudier l'intégration scolaire d'élèves sourds selon les points de vue d'élèves, de leurs parents et d'enseignants.

Mots-clés: perception, perception sociale, théorie des champs perceptuels, interactionnisme symbolique

### SUMMARY

Although in common speech its use is wide, it is often difficult to specifically define what refers the concept of perception in scientific publications. On nearly sixty studies reviewed on school inclusion of deaf students, only a few explicit this concept. However, it is essential to understand the perception to better study it. Through our contribution, we want to introduce the concept of perception in an interactionist perspective and a possible way to use this construct to study the school inclusion of deaf students by the views of students, their parents and teachers.

Key words: perception, social perception, theory of perceptions, symbolic interactionism

---

## 1. INTRODUCTION

Dans le langage courant, le mot *perception* est un vocable utilisé dans plusieurs contextes, à un point tel qu'il est devenu un terme générique pour décrire «tout ce que nous avons dans l'esprit» (Cléro, 2000, p. 12). À quelques exceptions près, il est souvent difficile d'obtenir une définition claire et opératoire de la perception sociale dans les recherches en éducation. Ce manque de précision vient peut-être du fait qu'il s'agit d'un terme du sens commun utilisé dans le langage courant. D'ailleurs, parmi près de soixante études répertoriées se rapportant à l'intégration ou à la population d'élèves sourds, seules quelques-unes explicitent ce qu'est une perception et sous quelle épistémologie elle devrait être comprise (Davidson & Lang, 1960; Jutras, Dubuisson & Lepage, 2005; Jutras & Lepage, 2006). Dans cet article, nous examinerons comment la théorie des champs perceptuels peut être comprise dans une perspective interactionniste et comment cet arrimage peut être utilisé pour choisir une méthodologie afin de pouvoir comprendre l'expérience d'intégration scolaire d'élèves présentant une déficience auditive et utilisant la langue parlée complétée.

## 2. THÉORIE DES CHAMPS PERCEPTUELS

Dans les années cinquante, Snygg et Combs proposent une théorie des champs pour expliquer le comportement des individus (Combs & Snygg, 1959; Snygg & Combs, 1949). Cette conception se précisera pour désigner l'univers personnel et expérientiel de chaque individu avec la théorie des champs perceptuels (*perceptual fields*) (Combs, Richards & Richards, 1976). S'inspirant de la notion phénoménologique d'espace de vie de Lewin (1972)<sup>19</sup>, le champ perceptuel

---

<sup>19</sup> L'espace de vie de Lewin correspond à «l'environnement psychologique total dont une personne a l'expérience subjective. L'espace de vie comprend tous les faits qui ont une réalité pour la personne et exclut tous ceux qui n'en ont pas. Il inclut donc ses besoins, ses buts, les influences de son

s'apparente au «monde intérieur» d'un individu et désigne l'ensemble de ses perceptions. Dans cette perspective, la perception souligne le caractère subjectif par lequel l'individu appréhende sa réalité. Par conséquent, pour ces auteurs, la perception n'est pas un phénomène fixé par des conditions préétablies; elle assume un rôle de compréhension individualisée du comportement humain et relève d'une perspective où les interactions sociales en sont un facteur d'influence important (St-Arnaud, 1974). Par exemple, il serait possible de comprendre les perceptions positives ou négatives d'un élève sourd quant à son intégration scolaire en fonction de ses interactions avec ses enseignants. Il est possible que l'élève perçoive positivement son intégration s'il considère avoir obtenu le soutien et les accommodations nécessaires de ses enseignants. Le contraire est tout aussi possible.

Ainsi, de toutes les choses qui peuvent être perçues, seules celles qui sont significatives et qui aident à maintenir l'organisation du champ perceptuel d'une personne sont mises à profit (Combs, 1999). Combs et Snygg (1959) expliquent que la notion de champ implique que la plupart des données qui intéressent les individus ne peuvent pas uniquement être considérées comme des «choses», mais plutôt traitées comme des phénomènes interreliés pour lesquels il n'est pas nécessairement possible d'identifier un lien de cause à effet. La notion de champ perceptuel est donc utilisée pour tenir compte des interactions entre ces phénomènes. Par exemple, il n'existe pas nécessairement de lien entre une expérience passée et une expérience présente, toutefois, les expériences vécues peuvent faire ressurgir des émotions précises et teinteront la perception de l'individu face à une nouvelle situation. De cette façon, même si deux individus ont vécu des expériences similaires, ils n'auront pas nécessairement les mêmes perceptions. Par conséquent, la meilleure façon pour

---

inconscient, ses souvenirs, ses croyances, les événements de nature politique, économique, sociale et autre qui influent directement sur son comportement.» (Marrow, 1977, p. 35)



---

étudier le fonctionnement des individus réside dans cette compréhension “vue de l’intérieur” (St-Arnaud, 1974).

Ainsi, chaque individu peut avoir une perception qui lui est propre puisque ce sont les évènements tels qu'ils sont vécus qui importent. Charon (2004) explique que dans ce contexte, les expériences influencent la manière dont une personne interprète le monde et agit. Il ne s’agit donc pas d’une réalité telle qu'elle existe d’un point de vue objectif, mais bien l’interprétation d’un monde où chaque individu utilise son propre filtre pour comprendre les situations; en d’autres mots, ce sont ses perceptions. Il est donc intéressant de connaître les perceptions des personnes pour comprendre leurs difficultés et leurs façons de composer avec leur quotidien.

Les perceptions, imprégnées de significations personnelles, sont donc à la base même du comportement des individus (Combs, 1999). Dès lors, il est possible d’étudier la perception afin de décrire et de comprendre l'ensemble des préoccupations personnelles recouvrant les principaux objets physiques et sociaux de l'environnement d'un individu, y compris lui-même.

Dans cette perspective, l’étude du champ perceptuel implique donc la description et l’analyse des perceptions des individus sur un ensemble de préoccupations. Pour connaître le champ perceptuel d’une personne, il faut alors s’appuyer sur une somme d’éléments qui composent sa réalité. Parmi ces éléments, notons ses émotions, ses croyances, ses attentes, ses motivations, ses attitudes, ses interactions et ses expériences passées puisque ce sont les éléments qui sont à la base même de son filtre personnel (Combs, 1999; St-Arnaud, 1974). Conséquemment, il ne faut pas considérer le champ perceptuel comme étant statique, mais plutôt dynamique et influencé par le changement de ces éléments; l’action qui s’ensuit l’est également, puisque c’est en organisant et réorganisant les significations composant son champ perceptuel que l’individu évalue une situation et agit (Meltzer, 2003).

L'analyse des perceptions doit aussi pleinement admettre que les actions d'autrui peuvent sembler irrationnelles aux yeux d'un observateur extérieur qui, de son point de vue, ne voit ni n'expérimente les phénomènes comme l'autre. Ainsi, il est possible de dire que toutes les perceptions exercent une influence sur le comportement, et ce, que la personne en ait conscience ou non. En conséquence, la perception peut libérer ou renforcer une action particulière et conduire à l'abandon ou la redéfinition d'un projet particulier.

À titre d'exemple, selon l'approche des champs perceptuels, les aspirations professionnelles d'un élève peuvent changer tout au long de sa vie selon les niveaux scolaires, ses expériences vécues, ses interactions, ses motivations et ses attentes. Ainsi, en fonction des buts à atteindre, les actions entreprises ne seront pas nécessairement les mêmes. Il faudrait ainsi connaître les perceptions de cet élève face à ses objectifs de carrière pour pouvoir comprendre son choix de suivre un cours en science plutôt qu'en psychologie. Mais, au terme de ses études, l'étudiant pourrait avoir une toute autre perception de sa vie future et modifier son choix de cours en fonction de cette nouvelle perception/motivation. Il devient alors indispensable de considérer les interactions de l'élève pour mieux comprendre ses perceptions.

### 3. PERSPECTIVE INTERACTIONNISTE DE LA PERCEPTION

La notion de relation interpersonnelle, St-Arnaud (1974) l'explique en fonction de trois éléments de base: une personne A qui interagit avec une personne B en fonction d'une cible (C) dans un environnement défini (figure 1). Pour faciliter la compréhension, nous présenterons un exemple après quelques précisions. Cette cible C correspond à un élément de l'environnement sur lequel les personnes A et B mobilisent leur attention, conjuguent leurs efforts ou établissent une perception à un moment précis. La cible peut être un objet, un individu ou un groupe, un comportement, une idée, etc. Dans cet environnement défini, la personne A a une perception d'elle-même, notée A<sup>a</sup>, de même qu'elle a une perception de B, qui

s'inscrit  $B^a$ , c'est-à-dire B selon le point de vue de A. Finalement, A perçoit la cible C selon ses propres valeurs, intérêts et expériences ( $C^a$ ). Il en est de même pour B. De la sorte, A et B entretiennent une relation où, par exemple, B, après avoir enregistré un certain nombre de comportements de A, les organise selon ses valeurs, ses intérêts, ses expériences passées, etc., puis agit en fonction de l'image  $A^b$  qu'il s'est faite.

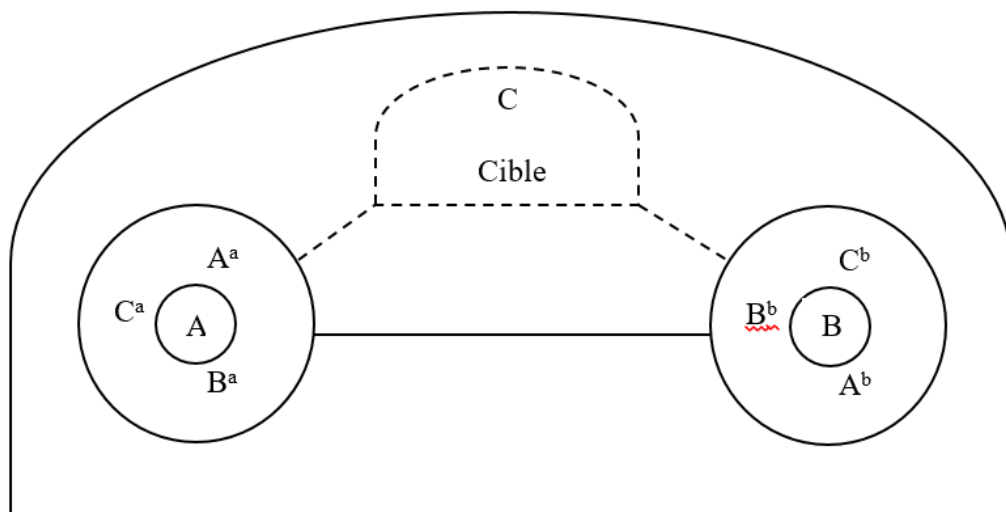


Figure 1: Modèle descriptif de l'interaction dans la perspective du champ perceptuel

Inspiré de St-Arnaud, 1974

A: Parents de l'élève sourd

B: Enseignants de l'élève

C: Intégration de l'élève

$C^a$ : Perceptions des parents face à l'intégration

$B^a$ : Perceptions des parents face aux comportements des enseignants

Dans un contexte scolaire où un élève sourd est intégré, les parents (A) de cet élève auront une conception qui leur est propre à savoir comment leur enfant devrait être intégré (C), c'est-à-dire sa participation aux activités, les apprentissages qu'il devrait faire en classe, la relation avec ses pairs et comment les intervenants (B) devraient interagir auprès de lui, à savoir leur accueil, s'ils parlent avec lui, s'ils

---

s'ajustent à ses besoins, etc. Il s'agit des croyances de ces parents (C<sup>a</sup>) quant à l'intégration de leur jeune sourd qui vit dans une société entendante. Lorsqu'ils observeront les comportements des enseignants face à l'enfant (B<sup>a</sup>), ils feront appel à leur perception de la situation en observant les attitudes des enseignants dans l'intégration de leur jeune (leurs actions, leurs paroles, leurs gestes, leurs adaptations, etc.). Leur perception de cette intégration sera bien entendu teintée par leurs propres croyances et leurs valeurs parentales de même que par leurs attentes du milieu scolaire. Conséquemment, les parents agiront en fonction de ce en quoi ils croient et de ce qu'ils auront interprété des interventions des enseignants. En d'autres mots, si les parents sont satisfaits de l'intégration de leur enfant, ils pourraient suggérer cette école à d'autres parents ou remercier les intervenants lors des rencontres scolaires. Le contraire est aussi possible. Si les parents trouvent que l'intégration de leur jeune n'est pas adéquate à leurs yeux, ils pourraient demander plus de services ou une rencontre avec les enseignants et la direction pour modifier la situation de leur enfant. Ainsi, bien que leur perception soit teintée de leurs préoccupations propres, c'est par l'interaction qu'ils auront eue avec les autres individus qu'elle aura été élaborée.

Ainsi, cette notion d'interaction est cruciale puisqu'elle influence la signification de la perception. En ce sens, comme l'exemple précédent le décrivait, la perception des parents du jeune sourd a été construite au travers de ces interactions; le sens attribué a permis l'organisation de leurs actions pour permettre à leur enfant d'être intégré. Pour Warshay (1962), cette perception<sup>20</sup> est une structure symbolique qui se réfère aux significations, aux valeurs et aux conceptions personnelles d'un individu et qui est modulée d'une part par la personne elle-même et d'autre part, par le contact avec autrui. La perception se construit donc dans l'interaction entre l'action et l'environnement et sert de guide à leurs comportements.

---

<sup>20</sup> Warshay (1962) utilise le terme "*breath of perspective*" pour parler de la perception sociale.

Dans cette perspective épistémologique, l'interactionnisme symbolique avance que le sens (*meaning*) n'est pas inhérent aux choses, mais plutôt construit et modifié dans et par les interactions sociales (Warshay, 1962). En d'autres mots, ce type de recherche s'intéresse à l'univers de significations auquel les personnes se réfèrent (d'où le qualificatif «symbolique») et, dès lors, à leur façon d'agir.

Toutefois, la perspective interactionniste est vaste et comme le soulignent Morrissette, Guignon et Demazière (2011, p. 3), «l'interactionnisme peut – et doit, en conséquence – être considéré comme un faisceau de postures et de perspectives, à la fois théoriques [...] et méthodologiques». Il existe donc un ensemble hétérogène de perspectives interactionnistes. Certains étudieront l'expérience quotidienne des acteurs regardant comment se constitue la symbolique, adoptant ainsi une vision ethnographique du monde alors que pour d'autres, il s'agira de regarder les phénomènes sociaux sous l'angle des interactions qui lient les acteurs entre eux, cherchant à rendre compte des significations qu'ils engagent dans ces interactions (Blumer, 1962, 1969).

Il s'ensuit que les orientations et les cadres théoriques dans une perspective interactionniste peuvent être très variés et, en conséquence, il est important de se situer au regard des travaux spécifiques qui sont source d'inspiration (Becker & McCall, 1990). Pour cette raison, nous nous sommes appuyés sur des études qui ont elles-mêmes réfléchi sur les perceptions pour élaborer notre programme de recherche.

#### 4. ÉTUDIER L'INTÉGRATION SCOLAIRE D'ÉLÈVES PRÉSENTANT UNE DÉFICIENCE AUDITIVE

Nous avons pris appui sur des recherches pour exposer sous quelle épistémologie et quelle méthodologie s'est construit notre projet de recherche (Jutras et al., 2005; Jutras & Lepage, 2006). Ainsi, à l'instar de l'interactionnisme symbolique, cet appui s'articule autour de la théorie des champs perceptuels qui

considère que les individus agissent en fonction de la symbolique personnelle qu'ils ont de leur environnement et que cette symbolique est engendrée par l'interaction qu'ils ont avec leur entourage.

Dans ce contexte résolument phénoménologique et interactionniste, il est possible de considérer la perception comme un processus social par lequel une personne interprète des éléments qui lui sont extérieurs. Cette réalité perçue est influencée à la base par les attentes, les motivations et les intérêts de l'individu et module à son tour ses attitudes et ses comportements. Aussi, comme il s'agit d'un processus qui peut varier dans le temps, les perceptions peuvent changer et être influencées par les expériences de la personne.

Bien que la très grande majorité des recherches recensées n'ait pas défini la perception, les quatre recherches de Jutras et ses collaborateurs (1994, 2003, 2005, 2006) définissent clairement la perception et le cadre écosystémique dans lequel les recherches ont eu lieu. Malgré qu'elles ne soient pas liées au domaine de l'éducation, leurs recherches portent sur les perceptions parentales du bien-être et de la santé chez les enfants (Jutras & Bisson, 1994; Jutras & Lepage, 2006; Jutras et al., 2003) dont une concerne spécifiquement les parents d'enfants à problèmes auditifs (Jutras et al., 2005).

Afin d'étudier le champ perceptuel du bien-être des enfants dans leur contexte, les travaux de Jutras et ses collaborateurs (2003, 2005, 2006) préconisent l'examen des perceptions de parents et de jeunes en reconnaissant explicitement que l'être humain se développe dans un contexte holistique fait de relations de réciprocité où interagissent des forces sociales. C'est d'ailleurs pour cette raison que ces chercheurs ont opté pour une méthodologie qualitative où les participants étaient interviewés; les entretiens semi-dirigés amenaient les sujets à parler de leurs perceptions dans différents contextes, dont le contexte scolaire, et prenaient en compte leurs expériences précédentes.

---

La méthodologie et les concepts exploités pour réaliser ces études sont similaires à ce que notre recherche vise. Par conséquent, il a été possible de tracer des parallèles entre ce que ces chercheurs ont entrepris et la perspective d'étudier les perceptions d'élèves sourds, de parents et d'enseignants dans un contexte d'intégration scolaire. Parmi ces parallèles, notons particulièrement le fait qu'ils font appel au concept de perception selon Combs et ses collaborateurs (1976). Aussi, l'équipe de recherche de Jutras (2005, 2006) ont étudié des populations de jeunes sourds et leurs parents. Dans leurs recherches, ils explorent aussi les conséquences de la surdité sur la vie de l'élève et de sa famille de même que l'influence du milieu scolaire sur le bien-être des jeunes.

Par ailleurs, Jutras et ses collaborateurs (2005) ont mis de l'avant que pour comprendre un individu et ce qu'il pense, il faut être en mesure d'établir des rapprochements entre ses expériences, ses croyances, ses attentes et la description qu'il fait de la situation. Dans cet ordre d'idées, le chercheur qui interprète les résultats doit comprendre individuellement chacune des situations vécues tout en dégagant un bilan plus général des perceptions. Il appert donc que cette analyse est tributaire de ce que les participants mentionnent à l'intervieweur.

De la sorte, cette perception propre à l'individu suppose l'accès à un discours élaboré personnellement qui nécessite le recours à une démarche phénoménologique qui vise à se rapprocher le plus possible «du monde intérieur» des participants qui partagent «dans des échanges symboliques» (Van der Maren, 1996, p. 103). De ce fait, pour parvenir à étudier les perceptions d'élèves, de parents et d'enseignants quant à l'intégration scolaire de ces jeunes, il faut être en mesure de prendre en compte leurs préoccupations telles quelles sont vécues dans leur quotidien (Deslauriers & Kérisit, 1997).

Ainsi, il ressort que pour comprendre l'intégration scolaire d'élèves sourds, il faut non seulement interroger l'élève, mais également ses parents et ses enseignants

pour avoir un portrait global de ce que chacun perçoit dans la situation. À cet égard, Bertin (2003, p. 148) explique que

*L'intégration ne peut se réaliser que si elle est envisagée de façon réciproque: intégrer et être intégré ne peuvent se concevoir l'un sans l'autre. Elle doit être un mécanisme par lequel un individu - ou un groupe - peut être en mesure d'adopter la langue et d'accéder à la culture majoritaire, en maintenant intacte son identité culturelle, y compris sa langue. Cela suppose donc de percevoir la surdité sous un angle diff rent de celui du handicap; ce n'est pas la surdité en elle-même qui crée ce handicap, mais l'interaction, la communication, qui concerne tous les acteurs d'une situation de communication.*

Dès lors, il est possible de comprendre comment étudier l'expérience d'élèves sourds, de leurs parents et de leurs enseignants dans un contexte d'intégration scolaire. Il ne sera donc pas question de dire si l'élève est bien ou mal intégré, mais plutôt de dégager un portrait global de la situation de l'élève où il existe des facteurs perçus comme facilitant ou nuisant à l'intégration de l'élève selon le contexte et les différents acteurs. Ces facteurs perçus seront l'expression même des interactions existantes entre l'élève, ses parents, des enseignants et le contexte scolaire de l'élève.

Dans le contexte qui nous intéresse, les élèves sourds interrogés sont intégrés au milieu scolaire régulier et ont également été scolarisés en français oral en utilisant le soutien de la langue parlée complétée (LPC). Le besoin d'en connaitre davantage sur l'intégration scolaire en langue parlée complétée relève d'un manque d'informations sur la situation de ces jeunes. Bien que les avantages et les limites didactiques de la LPC soient bien établis dans les écrits scientifiques (Koo et al., 2008; LaSasso & Crain, 2010; Leybaert et al., 2011; Reynolds, 2007), très peu de données sont disponibles quant aux avantages et aux limites de son utilisation lors de l'intégration scolaire de jeunes (Crain & LaSasso, 2010; Office des personnes handicapées du Québec, 2005).



Dans ces circonstances, il est possible d'illustrer les interactions existantes et influençant le champ perceptuel d'élèves sourds, de parents et d'enseignants scolaires dans un milieu scolaire intégré où la langue parlée complétée est utilisée. Dans la figure 2, le É représente l'élève sourd, le P est associé au parent, le I réfère aux intervenants scolaires et la LPC correspond à l'intégration scolaire avec l'utilisation de la langue parlée complétée. Chacun de ces acteurs aura donc à la fois une perception des personnes avec lesquelles il interagit en plus d'avoir son regard propre sur ce qu'apporte la LPC dans ce contexte intégré.

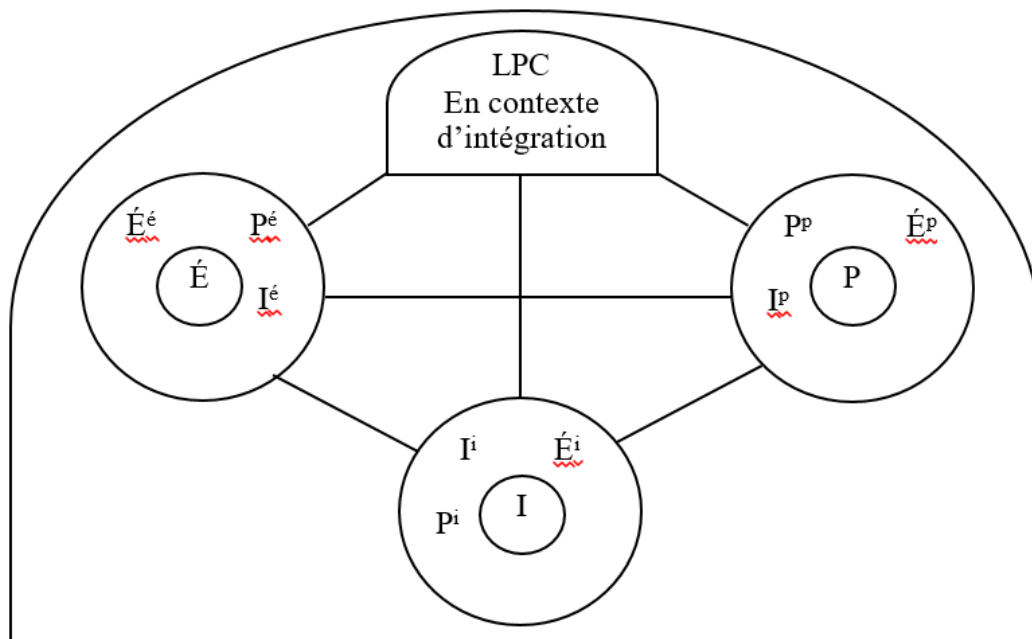


Figure 2: Interaction entre les champs perceptuels d'élèves, de parents et d'intervenants scolaires

De cette figure, il ressort que l'interactionnisme symbolique conçoit que l'apprentissage se réalise dans l'interaction sociale qu'un individu entretient avec les personnes de son environnement et que c'est la qualité de cette interaction qui influence la qualité des apprentissages, qu'il s'agisse d'apprentissages scolaires ou sociaux. Aussi, l'interactionnisme symbolique suppose qu'en interagissant entre eux, les individus se créent des perceptions de leur environnement et des situations. De cet

ensemble d'informations, il appert que la perception sociale peut se concevoir comme un processus social personnel au travers duquel l'individu crée et interprète sa propre réalité significative.

Cette figure met aussi de l'avant le fait que chaque individu aura une perception de ce que la langue parlée complétée peut apporter ou non à l'élève dans son contexte d'intégration, mais également que des interactions sont susceptibles d'influencer le parcours scolaire du jeune. Toutefois, comme l'ont montré différentes recherches sur l'intégration scolaire (Field, 2015; Gaudet, 2012; Gordon, 2014; Loreman, Forlin & Sharma, 2007; Newton, Carbridg & Hunter-Johnson, 2014), chacun des participants n'a pas nécessairement les mêmes connaissances, les mêmes expériences, les mêmes valeurs ou les mêmes attentes face à l'intégration, ce qui peut influencer la perception de la situation.

## 5. CONCLUSION

Considérant le fait que beaucoup d'études utilisent le mot "perception" dans un sens phénoménologique sans pourtant le définir, il était primordial de définir ce qu'est la perception dans notre contexte pour comprendre le sens épistémologique de son utilisation et les choix méthodologiques qui en découlent.

Notre définition de la perception sociale tient compte de différents aspects qui nous semblent pertinents à considérer dans une étude portant sur les perceptions de la LPC et son influence sur l'intégration scolaire; les différentes personnes que nous allons rencontrer durant la démarche de recherche ont toutes des expériences, des croyances et des attentes individuelles, et la théorie des champs perceptuels les prend en compte dans la compréhension des perceptions. Les perceptions recueillies seront donc la compréhension de la réalité propre et inhérente à chacun des individus interviewés au moment où ils auront été interviewés.

Au final, cette interaction pourra se traduire de différentes façons. Par exemple, si un élève associe sa performance ou sa non-performance à l'utilisation de la LPC dans une matière ou dans une autre par l'intermédiaire de son interprète, la perception qui en découlera sera influencée.

## 6. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Becker, H. S., & McCall, M. M. (1990). *Symbolic interaction and cultural studies*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Bertin, F. (2003). Intégration scolaire et éducation bilingue: des objectifs contradictoires ? *La nouvelle revue de l' AIS*, 21, 139-148.
- Blumer, H. (1962). Society as symbolic interaction. Dans A. M. Rose (dir.), *Human Behavior and Social Processes* (p. 179-192). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism. Perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc.
- Charon, J. M. (2004). *Symbolic interactionism. An introduction, an interpretation, an integration* (8<sup>e</sup> éd.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice-Hall.
- Cléro, J.-P. (2000). *Théorie de la perception. De l'espace à l'émotion*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Combs, A. W. (1999). *Being and becoming: A field approach to psychology*. New York, NY: Springer Publishing Company.
- Combs, A. W., Richards, A. C., & Richards, F. (1976). *Perceptual psychology. A humanistic approach to the study of persons*. New York, NY: University Press of America.
- Combs, A. W., & Snygg, D. (1959). *Individual behavior: A perceptual approach to behavior*. New York, NY: Harper & Row.
- Crain, K. L., & LaSasso, C. J. (2010). Experiences and perceptions of cueing deaf adults. Dans C. LaSasso, K. L. Crain, & J. Leybaert (dir.), *Cued speech and Cued language for deaf and hard of hearing children* (p. 183-216). San Diego, CA: Plural Publishing Inc.

- Davidson, H. H., & Lang, G. (1960). Children's Perceptions of Their Teachers' Feelings toward Them Related to Self-Perception, School Achievement and Behavior. *Journal of Experimental Education*, 29(2), 107-118. doi: 10.2466/pr0.1991.69.3.979
- Deslauriers, J.-P. & Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologies*. (p. 85-112). Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur.
- Field, R. (2015). *Perceptions on inclusion in elementary schools*. (Certificate of Advanced Study Thesis), Sacred Heart University, Fairfield, CT.
- Gaudet, P. (2012). Enquête sur les attitudes des enseignants en relation avec l'intégration scolaire d'élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire (Mémoire de maîtrise), Université de Trois-Rivières, Trois-Rivières, Québec.
- Gordon, C. (2014). *Attitudes of teachers with experience in exclusive education towards inclusion* (mémoire de maîtrise). University of the Witwatersrand, Johannesburg, Afrique du Sud.
- Jutras, S. & Bisson, J. (1994). La conception de la santé chez les enfants de 5 à 12 ans. Quelques clés pour la promotion de la santé. *Sciences sociales et santé*, 12(2), 5-37.
- Jutras, S., Dubuisson, C., & Lepage, G. (2005). Perceptions parentales sur le bien-être psychologique des enfants vivant avec des problèmes auditifs. Montréal, Québec: Université du Québec à Montréal
- Jutras, S., & Lepage, G. (2006). Parental perceptions of contributions of school and neighborhood to children's psychological wellness. *Journal of Community Psychology*, 34(3), 305-325. doi: 10.1002/jcop. 20101
- Jutras, S., Morin, P., Proulx, R., Vinay, M. C., Roy, E. & Routhier, L. (2003). Conception of wellness in families with a diabetic child. *Journal of Health Psychology*, 8(5), 573-586.
- Koo, D., Crain, K. L., LaSasso, C. J., & Eden, G. F. (2008). Phonological awareness and short-term memory in hearing and deaf individuals of different communication backgrounds. *Annals or the New York Academy of Sciences*, 1145, 83-99. doi:10.1196/annals.1416.025

- 
- LaSasso, C. J., & Crain, K. L. (2010). Cued Language for the development of deaf students' reading comprehension and measured reading comprehension. In C. LaSasso, K. Crain, & J. Leybaert (Eds.), *Cued speech and Cued language for deaf and hard of hearing children* (p. 285-321). San Diego, CA: Plural Publishing.
- Lewin, K. (1972). *Psychologie dynamique; les relations humaines*. Paris, France: Presses universitaires de France
- Leybaert, J., Aparicio, M., & Alegria, J. (2011). The role of Cued Speech in language development of deaf children. In P. E. Spencer (Ed.), *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education* (2<sup>e</sup> éd., Vol. 1, p. 276-289). New York, NY: Oxford University Press.
- Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4), 1-13. doi: 10.18061/dsq.v27i4.53
- Marrow, A. J. (1977). *The practical theorist: The life and work of Kurt Lewin*. New York, NY: Teachers College Press.
- Morrisette, J., Guignon, S., & Demazière, D. (2011). De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche. *Recherches qualitatives*, 31(1), 1-9.
- Newton, N., Carbridge, J., & Hunter-Johnson, Y. (2014). *Teachers' perceptions of inclusive education and its implication for adult education in the Bahamas*. Paper presented at the Adult Education Research Conference, Harrisburg, PA.
- 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.
- 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. (mémoire de maîtrise), Washington University School of Medicine, Washington.
- Snygg, D., & Combs, A. W. (1949). *Individual behavior: A new frame of reference for psychology*. New York: Harper.
- St-Arnaud, Y. (1974). *La personne humaine*. Montréal, Québec: Éditions de l'Homme.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2<sup>e</sup> éd.). Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

Warshay, L. H. (1962). Breadth of Perspective. In A. M. Rose (Ed.), *Human behavior and social Processes*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.

## **TROISIÈME CHAPITRE**

### **MÉTHODOLOGIE**

Compte tenu de l'organisation particulière de cette thèse et afin de créer des ponts entre le cadre conceptuel de cette thèse et les résultats présentés aux prochains chapitres, dans ce chapitre, il sera question de l'échantillonnage, des procédures de recrutement et du type de participants recherchés pour cette étude. Puis, les modes de collecte de données ainsi que les méthodes d'analyse seront présentés. Mais, avant de présenter les procédures méthodologiques qui seront utilisées pour effectuer cette recherche, il convient de justifier le choix du type de recherche et de l'approche méthodologique sélectionnés.

#### **1. TYPE DE RECHERCHE**

Le choix d'une méthodologie appropriée à une recherche nécessite de comprendre sa visée et ainsi, permettre d'établir une cohérence entre ce qui est étudié et comment il est étudié. La présente recherche vise avant tout à explorer et décrire les perceptions de l'intégration scolaire en langue parlée complétée selon le point de vue d'enseignants, de parents et d'élèves.

Par ailleurs, comme il a été établi que peu de recherches ont étudié ce sujet, la recherche exploratoire et descriptive semble fortement appropriée puisque, comme le soulignent Deslauriers et Kérisit (1997), la recherche exploratoire comporte des phénomènes pertinents qui n'ont pas encore été étudiés alors que la recherche descriptive vise à décrire une situation circonscrite. C'est donc dans cette optique qu'il a été possible de se familiariser avec les perceptions liées à l'intégration des élèves sourds utilisant la LPC et de fournir des informations sur ce contexte tout en déterminant des facteurs pouvant influencer les perceptions de cette intégration

scolaire. Mais au-delà de la recherche exploratoire et descriptive, encore faut-il utiliser une approche qui convient à l'étude de ce phénomène social et qui saura répondre au caractère de découverte et de compréhension de cette recherche.

## 2. APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Jusqu'à présent, il a été établi que la définition de la perception adoptée se conçoit comme un processus social personnel à travers duquel l'individu crée sa propre réalité significative. De la sorte, cette perception "vue de l'intérieur" suppose l'accès à un discours élaboré personnellement qui nécessite le recours à une démarche de recherche qualitative. D'ailleurs, cette approche vise à se rapprocher le plus possible «du monde intérieur» des participants partageant «dans des échanges symboliques» (Van der Maren, 1996, p. 103) en rendant compte des préoccupations telles quelles sont vécues dans leur quotidien (Deslauriers et Kérisit, 1997). Ces derniers auteurs renchérissent également par le fait que «la recherche qualitative s'ancre dans la dialectique des représentations, des actions et des interprétations des acteurs sociaux par rapport à leur environnement» (Deslauriers et Kérisit., p. 93). Ainsi, le type d'informations auquel nous voulons avoir accès serait difficilement qualifiable autrement. De surcroît, Savoie-Zajc (2004, p. 124) explique que la recherche qualitative permet «de mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience». De plus, le nombre peu élevé de sujets n'aurait pas permis la validité de données quantitatives. Ainsi, une approche qualitative permet l'analyse plus poussée de ce type de données (Deslauriers et Kérisit, 1997; Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 2006; Savoie-Zajc, 2004; Van der Maren, 1996).

De plus, dans un paradigme interprétatif (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 2006; Savoie-Zajc, 2004), il est possible d'avoir accès aux perceptions à travers le discours des élèves atteints d'une déficience auditive, de même que celui des parents et des enseignants. À cet égard, 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». Ce qui est tout à fait cohérent avec les objectifs visés par cette recherche.

La recherche qualitative, au même titre que la recherche quantitative, est soumise à un certain nombre d'étapes qui lui permettent de garantir la rigueur et l'objectivation de la recherche. Ces étapes sont l'échantillonnage, la collecte des données et finalement, les méthodes d'analyse des données.

### 3. ÉCHANTILLONNAGE

L'échantillonnage est crucial pour l'analyse future des données puisqu'il influence, et du fait même, limite les conclusions qu'il sera possible de tirer de cette analyse. L'échantillonnage qualitatif suppose habituellement de petits échantillons de personnes, orientés plutôt que pris aléatoirement, qui seront étudiés en profondeur (Miles et Huberman, 2003). Dans cette optique, Van der Maren explique qu'un échantillonnage raisonné permet de construire «un modèle de l'individu en se basant sur les idées *a priori* (une théorie, un postulat) concernant les caractéristiques que devraient posséder les individus de l'échantillon» (Van der Maren, p. 322). Dans la présente étude, tout comme le préconise Mucchielli (2009), il s'agit alors de sélectionner un certain nombre d'individus considérés comme prometteurs pour l'étude de la situation.

Afin de mieux comprendre comment se sont effectuées les procédures de recrutement et le type de personnes recherchées pour cette étude, les prochaines sections donnent davantage de détails.

#### 3.1 Recrutement

Pour procéder au recrutement des participants, des lettres de sollicitation (annexes M à P) ont d'abord été distribuées par l'entremise d'organismes œuvrant

auprès de la population ciblée: Association du Québec pour enfants à problèmes auditifs (AQEPA), l'Association des malentendants québécois (AMQ), le Centre québécois en déficience auditive (CQDA), le Service d'interprétation visuelle et tactile (SIVET), l'Institut de réadaptation en déficience physique de Québec (IRDPO) et finalement l'Institut Raymond Dewar (IRD).

Dans ces documents explicatifs, il est possible de retrouver les objectifs de la recherche, de même que les critères de sélection et le moyen de communiquer avec la chercheuse. Les participants intéressés ont eux-mêmes communiqué avec la chercheuse et c'est donc de cette façon qu'il a été possible de recruter des parents d'enfants sourds et des jeunes présentant une déficience et utilisant la LPC. Lors de cet échange, les objectifs de la recherche de même que les modalités de participation ont été précisés et un rendez-vous a été fixé, le cas échéant.

Dans un cas tel que celui-ci, Van der Maren (1996) préconise une méthode d'échantillonnage en cascade, c'est-à-dire qu'à partir de ces premières initiatives de recrutement, différentes personnes œuvrant dans le domaine de la déficience auditive pourront référer des noms de participants-enseignants potentiels. C'est à travers cette deuxième vague de recrutement que les enseignants ont été ciblés. Un deuxième envoi de documents explicatifs a donc été dirigé vers les enseignants des jeunes sourds participants.

Bien qu'aucune région particulière du Québec n'ait été ciblée, la majorité des organismes se situent à Montréal ou à Québec. Toutefois, les membres de ces organismes peuvent se retrouver partout dans toute la province. C'est donc en fonction des participants qui se sont manifestés que deux régions se sont davantage démarquées: la Montérégie et l'Estric.

### 3.2 Critères de sélection

Afin de répondre aux objectifs de cette recherche, l'échantillon de sujets interviewés était composé de parents, d'élèves et d'enseignants répondant à certains critères. L'échantillonnage en cascade a permis d'obtenir les participants d'une même situation, c'est-à-dire, le jeune sourd, un de ses parents et son ou ses enseignants. Toutefois, il n'y avait pas de restrictions quant à la participation; certains jeunes et leur parent ont été rencontrés sans que leur enseignant se soit manifesté.

Au total, nous avons rencontré dix-sept personnes: six jeunes, six parents et cinq enseignants. Les critères d'admissibilité sont présentés dans les prochains paragraphes.

#### 3.2.1 *Participants-élèves*

Les facteurs d'inclusion devant être respectés pour composer l'échantillon d'élèves était que 1) les élèves devaient avoir obtenu un diagnostic de surdité sans d'autres déficiences (intellectuelle, langagière, développementale); 2) les élèves devaient avoir appris à utiliser la langue parlée complétée; 3) les élèves devaient avoir été intégrés dans leur milieu scolaire ordinaire depuis minimalement 2 ans; et 4) les élèves devaient être âgés entre 13 et 21 ans.

Le premier critère est présent pour avoir un vécu similaire entre les participants. Par exemple, si un élève intégré est à la fois sourd et dysphasique, il serait alors difficile de savoir si les perceptions de la situation d'intégration se rapportent davantage à la surdité ou au trouble langagier. Le deuxième critère permet d'exclure les élèves qui utilisent uniquement une approche purement oraliste ou purement gestuelle qui pourraient avoir des expériences complètement distinctes des élèves utilisant la LPC. Le critère trois a permis de sélectionner des élèves qui avaient une plus grande expérience d'intégration et qui pouvaient possiblement davantage

s'exprimer sur le sujet que des élèves du primaire. Le dernier critère s'étend, dans le cadre normal des études, du secondaire au collégial. La raison en est que, comme il a été mentionné plus tôt, la Loi sur l'instruction publique accepte que la personne handicapée ait la possibilité de terminer son secondaire à l'âge de 21 ans, si les conditions le nécessitent, ce qui est souvent le cas avec la population sourde. Alors, il est possible pour un élève sourd d'être âgé de 21 ans et de poursuivre ses études au secondaire et c'est pourquoi l'âge a été étendu jusqu'à 21 ans. À cet égard, des mesures spécifiques aux participants entre 18 et 21 ans ont été prises quant au consentement éthique puisqu'ils n'avaient pas besoin de l'assentiment parental pour participer à la recherche.

### 3.2.2 *Participants-parents*

Les parents qui ont été sélectionnés avaient un enfant sourd répondant aux critères ci-dessus, et ce, quand bien même que l'enfant participait ou non à la collecte de données, et ce, pour avoir des expériences d'intégration comparables.

### 3.2.3 *Participants-enseignants*

Au même titre que les parents, les enseignants devaient avoir accueilli l'élève sourd répondant aux critères durant l'année scolaire en cours ou lors d'une année précédente.

## 4. COLLECTE DES DONNÉES

Après avoir accepté de participer à l'étude, les participants étaient rencontrés individuellement pour une période d'environ 60 minutes enregistrée de façon audio. Les participants étaient invités à prendre connaissance du certificat d'éthique et à y consentir.

---

Afin de pouvoir commencer l'entretien de recherche avec un minimum de connaissances sur la situation du participant et d'orienter plus spécifiquement les questions de l'entrevue (Boutin, 2006), les participants ont d'abord rempli un questionnaire de renseignements généraux. Par la suite, les entretiens semi-dirigés étaient enregistrés de façon audio afin qu'ils soient ultérieurement transcrits.

#### **4.1 Questionnaire de renseignements généraux**

Dans la perspective de pouvoir obtenir des informations permettant de s'assurer que le portrait des participants était respecté grâce aux critères de sélection, un questionnaire de renseignements généraux a été construit. Ce questionnaire apportait également quelques éléments utiles pour l'analyse de données c'est-à-dire qu'en considérant une perspective interactionniste, plusieurs éléments entrent en interaction dans le développement scolaire et social d'un individu. Considérant que certains facteurs extérieurs à la situation pourraient avoir une influence sur les perceptions, certains éléments doivent être pris en considération: notons entre autres, le type et la gravité de la surdité, l'âge à laquelle la surdité a été dépistée ainsi que le ou les modes de communication appris et utilisés. Les questionnaires de renseignements généraux sont présentés aux annexes Q à S.

#### **4.2 Entretien de recherche**

Considérant que la recherche consiste à décrire les perceptions de parents, d'enseignants et d'élèves sourds intégrés en langue parlée complétée de même qu'à identifier des facteurs pouvant influencer l'intégration scolaire de ces élèves sourds, l'utilisation du concept de champs perceptuels telle que l'ont employé Jutras et ses collègues (Jutras et al., 2005; Jutras et Lepage, 2006; Jutras et al., 2003) a permis de mieux comprendre la réalité vécue par ces individus. C'est donc dans cette optique que l'entretien qualitatif de recherche a été privilégié.

Afin de colliger les données les plus représentatives auprès des participants, l'entretien qualitatif a été un excellent moyen pour considérer les perceptions de l'intégration scolaire. Aussi, même si certains indicateurs de l'intégration scolaire se rapportent à la réussite scolaire, il n'a pas été nécessaire d'avoir recours au dossier scolaire de l'enfant parce que, dans un premier temps, le contact direct avec les élèves, les parents et les enseignants apparaît comme le premier moyen pour étudier leurs perceptions de leur intégration scolaire et, dans un deuxième temps, la perception de l'intégration scolaire n'est pas nécessairement en lien avec la réussite scolaire de l'élève.

Dans cet ordre d'idée, comme l'entretien qualitatif est l'un des modes d'investigation permettant une très grande liberté, l'entretien qualitatif individualisé est à privilégier auprès de personnes d'une même situation lorsque l'objectif est de recueillir des données relatives à cette situation. Van der Maren (1996) présente trois types d'entretien: l'entretien structuré, semi-structuré et non structuré ou libre.

#### 4.2.1 *Choix du type d'entretien de recherche*

Étant donné la perspective exploratoire et descriptive de cette recherche, l'entretien semi-dirigé était l'approche la plus appropriée à ce contexte. Ce type d'entretien permet des questions ouvertes orientées vers des thèmes prédéterminés. Dans cette recherche les thèmes abordés ont été notamment: l'intégration scolaire, l'intégration sociale et la place de la LPC dans ce processus. Les chapitres IV et V rapportent spécifiquement les thèmes relatifs à chacune des études.

Aussi une attention particulière a été portée au choix du vocabulaire utilisé pour la formulation des questions. Boutin explique que ce type de question permet «à la personne interrogée de répondre elle-même dans ses propres mots» (Boutin, 2006, p. 122) sans que des réponses ne lui soient suggérées. L'interviewer a également le rôle de guider le déroulement de l'entretien et «contribue à la fabrication du discours

du répondant» (Boutin, 1996, p. 123) en le dirigeant vers certains éléments de la surdité, de la LPC ou de l'intégration en lui permettant de faire des liens entre ces différentes thématiques. Ainsi, il reformule sa question si le sujet ne la comprend pas ou peut reprendre une expression et demander à l'interviewé de la clarifier, etc.

De surcroit, cette recherche s'inscrit dans une perspective où l'entretien favorise une analyse en profondeur de type introspectif. Dans leur ouvrage, Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1997) expliquent que l'entretien de recherche de ce type permet à l'intervieweur, à l'extérieur de la situation étudiée, de pouvoir comprendre le point de vue intérieur des participants; «l'intervieweur, tout en se voyant à l'extérieur du système, recherche les perceptions de ceux qui en font partie afin de comprendre comment naissent et se développent ces perceptions» (Lessard-Hébert et al., p. 107).

Dans cette perspective, des grilles d'entrevue ont été constituées (annexes T   V) et utilisées dans les entrevues pour explorer les perceptions de l'intégration scolaire d'élèves scolarisés en LPC, de parents et d'enseignants. Des éléments précis tels le cheminement scolaire de l'élève sourd, la perception de l'intégration scolaire et les perspectives d'avenir qui en découlent et la part de la LPC dans ce processus seront abordés. Ces thématiques ont permis d'orienter l'entretien et d'éviter que les participants ne s'écartent trop du sujet étudié.

#### 4.2.2 *Validation de l'entretien*

Bien que les questions de l'entretien étaient semi-ouvertes et permettaient une grande liberté d'expression aux participants, afin de s'assurer qu'elles soient claires, sans ambigu it  et exemptes de biais, les questions d'entrevue ont d'abord été présentées à un groupe d'experts afin d'en vérifier la validité de contenu, c'est-à-dire que 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 expérimentés auprès d'un autre échantillon pour évaluer la validité de la grille d'entrevue, vérifier la compréhension et, par la même occasion, permettre à l'intervieweuse de se familiariser avec les questions et de vérifier ses habiletés d'interaction nécessaires dans une entrevue telle que le préconise Boutin (2006). Ces préentrevues ont été réalisées auprès d'un échantillon similaire à celui désiré c'est-à-dire des étudiants universitaires ayant utilisé la LPC mais dont l'âge était supérieur à l'échantillon de recherche, leurs parents et des enseignants ayant vécu l'intégration de ces élèves. Ces précautions ont été prises afin de ne pas interviewer des participants potentiels de l'échantillon étudié. Ces pré-entrevues ont eu lieu avant le recrutement des participants de l'étude et leur analyse pourra servir à réorienter certaines questions s'il y a lieu.

Cette étape a permis d'affiner certaines questions et de confirmer qu'elles permettaient d'obtenir de l'information concernant les perceptions à l'égard de LPC et de l'intégration scolaire des jeunes. Par exemple, nous avons changé la question «Quelle est la place de la LPC dans votre intégration scolaire et dans votre intégration sociale?» pour «Qu'est-ce que la LPC a changé dans ta vie?». Nous avons également mis l'accent sur les dimensions scolaires et sociales de la langue parlée complétée de même que les conditions dans lesquelles la LPC était utilisée et l'environnement scolaire des jeunes.

#### 4.2.3 *Déroulement de l'entretien*

Différents auteurs proposent des étapes précises à suivre pour procéder à l'entretien de recherche (Boutin, 2006, 2007; Lessard-Hébert et al., 2006; Poupart, 1997). Comme il s'agit d'entrevues qualitatives semi-dirigées, l'établissement de liens entre l'intervieweur et la personne interviewée est capital puisque la communication est au cœur de cette relation professionnelle (Boutin, 2006). Dans cette optique, l'intervieweur a dû se préparer relativement à la prise de rendez-vous, à la réservation



du matériel nécessaire à l'enregistrement, à l'élaboration d'un guide d'entretien, à la réalisation d'un formulaire de consentement et au résumé de la présentation. Les procédures qui ont été mises en place pour le déroulement des entretiens sont présentées à l'annexe W.

Dans le cadre du déroulement de l'entretien, des précautions éthiques ont également été prises, notamment considérant le consentement écrit du participant et/ou du consentement parental. Bien entendu tous les participants ont consenti aux entrevues. Les participants ont également été informés qu'ils pouvaient à tout moment résilier leur participation. Les formulaires de consentement sont présentés aux annexes X à AA de même que le certificat d'éthique à l'annexe BB.

#### **4.3 Méthodes de consignation des données**

Afin de recueillir le plus fidèlement possible les propos des participants, les entrevues ont été enregistrées de manière 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 tous les participants rencontrés pouvaient s'exprimer oralement. Conformément aux règles éthiques de l'Université de Sherbrooke, les données primaires, c'est-à-dire les enregistrements et les verbatims ont été détruits en 2015. Toutefois, les données secondaires pourront être utilisées dans le cadre de recherches subséquentes à celle-ci.

#### **4.4 Précautions méthodologiques**

Bien que l'entretien de recherche qualitatif soit un outil fort approprié pour cette recherche, il n'en demeure pas moins que son utilisation demande certaines précautions méthodologiques. Aussi, afin de prévenir les possibles biais de la recherche, certaines mesures ont été mises en place. À cet égard, au même titre que la

---

recherche quantitative, différents critères méthodologiques balisent l'objectivité, la validité interne et la fidélité d'une recherche qualitative (Lessard-Hébert et al., 2006).

Dans un premier temps, toute recherche de type qualitatif exigeant un contact étroit entre les participants et la chercheuse n'est pas exempte de toute subjectivité. Van der Maren (1996) et Lessard-Hébert et ses collaborateurs (2006) expliquent cependant, qu'en prenant conscience des biais possibles, en expliquant les limites de la recherche et ses *a priori* et qu'en prenant des mesures, telles que le codage interjuge et la validation externe de chaque étape de la recherche, il est possible de contrecarrer ces effets. C'est d'ailleurs en reconnaissant la subjectivité de la recherche qualitative et celle qui est propre à la chercheuse qu'il sera possible d'objectiver la démarche (Van der Maren, 1996).

Plus tôt, il a été mentionné que l'entretien semi-dirigé permettait au participant de faire une description riche de son expérience et, dans ce sens, les questions ont été formulées pour permettre une telle expression (Savoie-Zajc, 2010). Alors, pour contrecarrer la subjectivité de cette recherche qualitative, les préentrevues ont permis à l'intervieweuse de pratiquer sa technique d'entrevue, de prendre conscience de ces biais et d'effectuer une mise à distance nécessaire à l'obtention d'une certaine objectivité. Il est possible de croire que certaines attitudes pouvant influencer les réponses des participants ont pu être évitées: une attitude d'approbation ou de désapprobation lors des réponses, des commentaires ou une empathie excessive.

## 5. MÉTHODES D'ANALYSE DES DONNÉES

À la suite des entrevues, les transcriptions littérales des enregistrements audios ont été réalisées par la chercheuse. Ces verbatim sont l'outil principal servant aux analyses et leurs transcriptions sont essentielles pour permettre le traitement des données (Lessard-Hébert et al., 2006).

---

De par la nature qualitative de cette recherche, la méthode d'analyse privilégiée a été l'analyse de contenu thématique puisqu'elle permet de décrire, de clarifier, de comprendre ou d'interpréter une réalité (Denzin et Lincoln, 2011; Paillé et Mucchielli, 2012). Telle que proposée par Paillé et Mucchielli (2012), l'analyse thématique séquencée s'inscrit dans une logique d'une part déductive et d'autre part inductive. Initialement un échantillon du corpus a permis l'élaboration d'une liste de thèmes auxquels correspondent des définitions identifiables dans le discours des participants. Les données ont donc été codées de trois façons: la réponse à une question était directement associée à un code correspondant, les données correspondent à des dimensions du cadre conceptuel ou les propos émis par les participants faisaient émerger de nouveaux codes.

Comme le recours à une méthode telle que l'entretien qualitatif conduit bien souvent à une grande quantité d'informations textuelles, les thèmes relevant du cadre conceptuel de la recherche correspondaient à une démarche déductive (Bachelor et Joshi, 1986), alors que ceux émergents des propos des participants s'inscrivaient dans une démarche inductive (Mucchielli, 2009). Ces thèmes sont le fruit de diverses unités de signification liées à une même idée ou un même sujet et c'est à partir de cet ensemble de thèmes qu'il a été possible de générer une représentation synthétique et structurée des propos des participants.

Aussi, par souci d'objectivation du processus de thématisation, un exercice de contrecodage a été réalisé. Cette étape a permis de s'assurer que les définitions des thèmes étaient bien vraisemblables et pertinentes, de telle sorte qu'un autre chercheur pourrait utiliser la même grille d'analyse et obtenir des résultats similaires (Van der Maren, 1996). Le contrecodage a été réalisé sur 10% du corpus d'unités de sens sélectionnées au hasard pour chacun des thèmes. Le taux d'accord obtenu avant discussion a été de 82 % alors qu'il a fait consensus après discussion. Ces résultats correspondent aux niveaux de cohérence recommandés pour le contrecodage (Miles et Huberman, 2003).

Bien que l'analyse phénoménologique puisse se faire manuellement, l'utilisation du logiciel QDA Miner a été privilégiée 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 également possible d'extraire les éléments les plus significatifs des verbatim des entrevues et de répertorier ces données en fonction de codages spécifiques.

Pour réaliser ce codage, trois grilles d'analyse ont été constituées: une pour les élèves, une pour les parents et finalement une dernière pour les enseignants. Ces grilles, présentées dans le tableau 5, ont permis à la chercheuse d'une part de garder une certaine objectivité face aux témoignages des participants et, d'autre part, de réaliser avec rigueur les étapes de codage.

Tableau 5  
Dimensions de la grille de codage pour les élèves, les parents et les enseignants

	Élèves	Parents	Enseignants
<b>Surdité</b>	Influence de la surdité sur ses activités	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Influence du diagnostic</li> <li>o Influence de la surdité sur la participation sociale</li> <li>o <i>Choix de la LPC<sup>21</sup></i></li> <li>o <i>Caractéristiques personnelles de l'élève</i></li> <li><i>Difficulté d'apprentissage de la LPC</i></li> </ul>	
<b>Perceptions de l'intégration scolaire</b>	Définition personnelle de l'intégration <ul style="list-style-type: none"> <li>o Situation actuelle               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apprentissages</li> <li>▪ Soutien</li> <li>▪ Besoins</li> <li>▪ Difficultés</li> <li>▪ Facilit�s</li> </ul> </li> <li>o Attitudes des intervenants scolaires</li> <li>o LPC               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Avantages</li> <li>▪ Limites</li> </ul> </li> <li>o <i>Compl�mentarit� de la LSQ</i></li> <li>o <i>Distinction entre l'utilisation de la LPC et de la LSQ</i></li> <li><i>Difficulté d'apprentissage du Cued Speech</i></li> </ul>	Définition personnelle de l'intégration <ul style="list-style-type: none"> <li>o Situation actuelle               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apprentissages</li> <li>▪ Soutien</li> <li>▪ Besoins</li> <li>▪ Difficultés</li> <li>▪ Facilit�s</li> </ul> </li> <li>o Attitudes de l'élève</li> <li>o Attitudes des intervenants scolaires</li> <li>o LPC               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Avantages</li> </ul> </li> <li>Limites</li> </ul>	Définition personnelle de l'intégration <ul style="list-style-type: none"> <li>o Expérience enseignante               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Expériences d'intégration</li> <li>▪ Attentes de l'intégration (ressources)</li> <li>▪ Comparaison avec les autres élèves</li> <li>▪ <i>Caractéristiques personnelles de l'élève</i></li> </ul> </li> <li>o Situation de l'élève               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apprentissages</li> <li>▪ Soutien/besoins</li> <li>▪ Difficultés perçues</li> <li>▪ Facilités</li> </ul> </li> <li>o Attitudes de l'élève</li> <li>LPC – connaissances</li> </ul>

<sup>21</sup> Les items en italique correspondent aux codes ayant émergé lors du codage des entrevues.

	Élèves	Parents	Enseignants
<b>Perceptions de l'intégration sociale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Interactions           <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Avec l'enseignant</li> <li>▪ Avec les pairs</li> <li>▪ Avec les parents</li> <li>▪ Avec l'interprète</li> <li>▪ <i>Entre l'interprète et les pairs</i></li> </ul> </li> <li>○ LPC           <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Avantages</li> </ul> </li> </ul> limites	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Interactions           <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Avec le jeune</li> <li>▪ Avec l'enseignant</li> <li>▪ Avec les pairs</li> <li>▪ Avec la famille</li> </ul> </li> <li>○ LPC           <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Avantages</li> </ul> </li> </ul> Limites	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Interactions           <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Avec l'élève</li> <li>▪ Avec les pairs</li> <li>▪ Comparaison avec les autres élèves en difficulté</li> <li>▪ <i>Avec l'interprète</i></li> </ul> </li> </ul>

En définitive, ces thématiques sont la somme des éléments du cadre conceptuel et des thèmes émergents et constituent le dernier jalon avant la présentation des deux autres articles scientifiques.

**QUATRIÈME CHAPITRE**  
**DEUXIÈME ARTICLE DE LA THÈSE**

PERCEPTIONS OF THE USE OF CUED SPEECH IN AN INCLUSIVE HIGH  
SCHOOL CONTEXT IN QUEBEC<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> L'article a été accepté par la revue *Exceptionality Education International*.  
Dupont, A., Beauregard, F. et Makdissi, H. (2018). Perceptions of the use of cued speech in an  
inclusive high school context in Quebec. *Exceptionality Education International*, 28(1), 100-120.

## **Perceptions de l'utilisation du *Cued Speech* dans un contexte scolaire inclusif au secondaire au Québec**

### RÉSUMÉ<sup>23</sup>

Six étudiants et six parents ont été interviewés au sujet de l'utilisation du *Cued Speech* (CS) dans un contexte d'intégration scolaire au Québec, Canada. L'objectif de l'étude était de décrire leurs perceptions de l'utilisation de la version française du *Cued Speech* au secondaire et d'identifier les facteurs qui peuvent influencer ces perceptions. Les résultats des entrevues semi-structurées ont montré que l'utilisation du CS est souvent temporaire, mais qu'elle est utile pour développer le langage oral et écrit. Le CS soutient également l'inclusion, à condition que certaines mesures d'application soient respectées en ce qui concerne les services d'interprétation et les interactions à l'école. L'utilisation complémentaire de la langue des signes québécoise est également discutée.

Mots clés: Langue parlée complétée, intégration scolaire, élèves sourds, perception

---

<sup>23</sup> Le résumé en français n'a été réalisé que pour les besoins de la thèse.



---

## **Perceptions of the Use of Cued Speech in an Inclusive High School Context in Quebec**

### **SUMMARY**

Six students and six parents were interviewed about the use of Cued Speech (CS) in an inclusive context in Quebec, Canada. The objective of the study was to describe their perceptions of the use of the French version of Cued Speech in high school and to identify factors that could influence these perceptions. The results of the semi-structured interviews showed that CS use is often temporary but that it is helpful for developing oral and written language. It also supports inclusion, so long as certain conditions for its application are met with respect to interpreter services and interactions at school. The complementary use of Quebec Sign Language is also discussed.

**Key words:** Cued speech, school inclusion, deaf students, perceptions

The inclusion of students who are deaf or hard of hearing has often been studied, but mainly from the angle of the use of sign language or of oralism. However, the inclusion of students using Cued Speech (CS) has received very little research attention. Even though the French equivalent of CS—Langue française parlée complétée, LPC—is commonly used in francophone European countries, this communication mode is still not widely used or studied in Quebec. The aim of the present study was to come to a better understanding of the inclusion of students who are deaf in Quebec who use CS.

### **1.1 Students Who Are Deaf or Hard of Hearing**

It has been estimated that, in Western countries, hearing losses affect nearly 10% of the population and nearly 2% of school-aged children (Schoenborn & Heyman, 2008). In Canada, that translates into more than 23,000 children (Canada Statistics, 2010). Of the population who are deaf or hard of hearing (D/HH), approximately 92% are born of hearing parents; 8% thus have parents who are also D/HH (Mitchell & Karchmer, 2004). In Quebec, slightly over 1,600 school-aged children are D/HH (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2009).

### **1.2 Educating Children Who Are D/HH**

To promote learning among students who are D/HH, Quebec's Education Act stipulates that a child with a handicap, such as hearing loss, has a right to free schooling until the age of 21 years, as opposed to 18 years in the general population (Gouvernement du Québec, 2011). In Quebec, school inclusion is generally achieved by means of a mainstreaming approach based on a cascade system (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec, 2010). Services range from a regular classroom with support services to home schooling, with a whole spectrum of intermediate options in between.

---

The communication mode<sup>24</sup> used in schooling a student who is D/HH depends mainly on where the student lives, as services for the D/HH are not spread evenly across the territory. For example, schooling in Quebec Sign Language (known as Langue des signes du Québec, or LSQ) is most accessible in the Montreal region because there are specialized schools in the area; whereas outside of large cities, students who are D/HH are most often taught in regular classes and therefore in an oralist system (Office des personnes handicapées du Québec, 2005).

In the oralist context, some classes are based on students' aural-oral capacities, while others employ the linguistic support of Cued Speech (CS). In aural-oral classes, the objective is to enable the child to acquire speech, through a variety of means, using residual hearing (Office des personnes handicapées du Québec, 2005). The learner needs to understand and reproduce the sounds of the oral language. In this approach, sign language or CS cues are generally not used. In classes using CS, the objective is the same, but the means to achieve it are different. CS is a visual communication mode to help the student distinguish the different phonemes of oral language, and for that reason, is necessarily used in conjunction with the oralist approach.

## 2. CUED SPEECH

In the specific case of Quebec, even there are isolated initiatives in different regions, only one school systematically teaches CS. This elementary school has a supraregional mandate, and its students come not only from the cities and towns in the regional school board, but also from the catchment areas of neighbouring school boards that do not offer those services.

---

<sup>24</sup> In this text, communication mode refers to the method used to exchange information. It can be oral, visual, or written.

In this study, we focus particularly on CS, a visual communication mode adapted to over 60 different languages and dialects (Cornett, n. d.). To clarify the particularities of CS, we present them within two dimensions: The social dimension is related to the acquisition of oral language and the interactions with others; the school dimension refers to the learning of reading and writing, which takes place primarily in school.

## 2.1 Social Dimension

For persons who are D/HH, the socio-linguistic aspect of a language is very important in their interactions, because to engage in an effective communication they need, on one hand, to understand what is said and, on the other, to make themselves understood. This is why the linguistic aspects of CS are particularly relevant in the social dimension.

Contrary to other signing communication modes, CS is a means of supporting oral language and follows the phonemic structure of the oral language as well as the sentence structure. In this way, oral language is the child's first language—the parents' language—with CS being a visual support for that language. In CS, a manual/visual representation, called a cue, is attributed to each pronounced phoneme, such that phonemes producing the same labial image, e.g., [b] and [p], are not represented by the same cue.<sup>25</sup> In this way, CS enables persons who are D/HH to learn to speak.

---

<sup>25</sup> Earlier, we pointed out that CS is used in around 60 languages. As these languages do not all present the same phonemes, it should be noted that French CS does not use exactly the same cues as its counterparts, for instance, in English or Spanish. When studying English, francophone students who are deaf and their transliterators need to use the cues that are specific to English.

---

Studies over the past three decades have shown that systematic use of CS improves the perception of oral speech both in English (Nicholls & Ling, 1982) and in French (Périer, Charlier, Hage & Alegría, 1990). Other studies have also highlighted the advantages of CS in the language learning process. Researchers observed that CS led to a significant improvement in lip reading, particularly when CS was learned before starting school, regardless of the severity of their hearing loss (Aparicio, Peigneux, Charlier, Neyrat, & Leybaert, 2012).

Thus, it appears the assistance provided by CS helps to improve the reception of speech and tends to reduce lip-reading confusions, even more so when CS is learned early (Aparicio et al., 2012). Perrier and colleagues (1990) concluded that, unlike signing communication modes, CS fosters the acquisition of oral language and leads to better oral communication. Several studies have shown that knowing the oral language fosters learning of the written language, so it follows that children who are D/HH with a better knowledge of the targeted language are more easily able to learn to read and write (Geers & Moog, 1989), which help them interact with their environment in an inclusive context.

## **2.2 School Dimension**

Students learn to read and write based on their mental representations of oral language. In this respect, according to several studies, CS has been shown particularly to foster the development of accurate phonological, lexical, and morpho-syntactic representations of oral language that allows children who are D/HH to understand a message, either oral or written (Crain & LaSasso, 2010; Leybaert, Aparicio, & Alegria, 2011). LaSasso and Crain (2015, p. 462) concluded that CS, in “providing clear, complete visual access to English,” facilitated the development of written language.

From a broader perspective, several studies emphasized that, among students who are D/HH, linguistic competencies were a key factor influencing their social inclusion (Dammeyer, 2010). Yet only few studies have specifically examined the influence of CS on the school inclusion environment (Crain & LaSasso, 2010; Dupont, 2009). The aim of the present study was to inquire how students and their parents perceive the use of CS in an inclusion context. To this end, our research question was: What perceptions do parents and their children who are D/HH using CS have about the inclusion experience?

### 3. METHOD

#### 3.1 Research Design

The specific objective of the study is to describe the perceptions of students who are D/HH and of their parents regarding the use of CS in an inclusion context and then to identify factors that might influence those perceptions. This objective led us to adopt an interactionist perspective as described by Blumer (1962, 1969), in which each individual, in interaction with others, conceives, perceives, interprets, and acts in a socially constructed symbolic reality. Our framework was also inspired by the notion of perceptual fields developed by Combs (Combs, 1999; Combs, Richards, & Richards, 1976; Combs & Snygg, 1959). In this study, perception was defined as a socially constructed personal process through which the individual creates and interprets his own meaningful reality (Dupont, 2018). Our research focuses on perceptions regarding the use of CS in an inclusion context where multiple interactions occur. The qualitative methodology adopted for this study is based on the work of Denzin and Lincoln (2011) and Miles, Huberman, and Saldaña (2014), and is closely linked to the interpretive research approach. In this approach, it is of great value to grasp the sense actors attribute to their conduct, and how they live their experiences: The actors are viewed as the main contributors. This approach is entirely compatible with the use of qualitative interviews.

### **3.2 Participants**

We conducted semi-structured interviews with six students who are D/HH and who had learned CS, and with six of their parents. Participants were recruited through letters distributed by an association for the deaf or hard of hearing. In a snowball sampling approach, the first participants recommended other participants.

With regard to inclusion criteria, students in this study had to: (a) be diagnosed as D/HH with no other disabilities (intellectual, language, developmental); (b) have learned to use CS; (c) have been integrated into their regular school environment for at least two years; and (d) be between the ages of 13 and 21 years. The parents in the sample were parents of the six selected students. Table 1 presents the participant profiles.

Table 1  
Participant Profiles

Students	S1	S2	S3	S4	S5	S6
Gender	F	F	F	M	M	M
Age	21	16	21	15	21	21
School Level	University	High school 4 <sup>th</sup>	Vocational training	High school 3 <sup>rd</sup>	Vocational training	College
Deafness	Moderate-severe	Moderate (sister – profound)	Profound	Profound (sister – profound)	Profound	Profound
Device	Hearing aid	Hearing aid	Cochlear implant	Cochlear implant	Cochlear implant	Hearing aid
Interpreter	None/FM device	None/FM device	CS	CS	Pidgin <sup>26</sup>	Pidgin <sup>27</sup>
Currently use of CS				x		
Elementary Inclusion	1 <sup>st</sup> cycle	1 <sup>st</sup> cycle	3 <sup>rd</sup> cycle	2 <sup>nd</sup> cycle	3 <sup>rd</sup> cycle	3 <sup>rd</sup> cycle
Parents	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Learn CS			x	x	x	x

### 3.3 Procedure

To collect information on the participants themselves as well as on their perceptions of their situation, we developed a general information questionnaire and an interview grid. The general information questionnaires allowed us to begin the

<sup>26</sup> Pidgin is an approximate mix of oral language and sign language that does not entirely respect the properties and characteristics of either of these methods (Blais, 2000). Usually the vocabulary is drawn from the sign language but follows the oral language word order and words that do not carry information (e.g. the, to, a, etc.) are often dropped, as are some word endings (e.g. morphemes – ed, –s, –ment, etc.).

<sup>27</sup> The student had to use pidgin by necessity because the college he was attending refused to hire a CS transliterator, so not having a CS service, he was assigned a pidgin interpreter.



research interviews with a certain basic knowledge about the participants' experiences. This questionnaire was also useful in modulating the results of the data analysis, as certain external factors might have an influence on perceptions, such as the degree of deafness, modes of communication used at home, and services received.

To collect the most accurate data from participants, we used qualitative semi-structured interviews. From an interactionism-based perspective, meaning is not inherent to things, but rather constructed and modified in and through social interactions (Warshay, 1962). This approach allowed us to focus the questions on predefined themes mapped out in our conceptual framework while giving a certain freedom to participants to raise or add any other issues. The topics covered in the interviews included the student's deafness, his or her school and social inclusion experience, and the importance of CS in those processes. For example, the questions presented to the students included: How does deafness affect your daily life? How is your life going in general, at school? Tell me about your schooling: elementary school, high school, college. The questions for parents followed the same general lines.

After agreeing to participate in the study, students and parents were met individually for about 60 minutes each. The purpose of this session was to complete the general information questionnaire and take part in semi-structured interviews that were audiorecorded and subsequently transcribed

### **3.4 Validation of the Data Collection Steps**

Before the interviews were conducted, the procedures for collecting and processing data were first reviewed by two colleagues with broad experience in research design and then tested with two persons who were not part of the sample because they did not meet the inclusion criteria. This step enabled us to fine-tune certain questions and to confirm that they were useful for the purpose of the study. For instance, we replaced the question, "What role does CS play in your school

inclusion and in your social inclusion?” with “What has CS changed in your life?” Unlike the first question, the revised question avoided orienting the respondent toward any specific direction and allowed information to be collected on the respondent’s own perceptions about the use of CS. Afterward, the two preliminary interviews were coded and peer-reviewed.

### **3.5 Data Analysis**

Given the qualitative nature of this study, thematic content analysis was the preferred method of analysis because it is useful for describing, clarifying, understanding, and interpreting a situation (Denzin & Lincoln, 2011; Paillé & Mucchielli, 2012). As put forward by Paillé and Mucchielli (2012), sequential thematic analysis is partly deductive and partly inductive. In the research process, certain themes emerged from the respondents’ statements, while others were theoretically guided by symbolic interactionism and perceptual fields theory. From the point of the theory of perceptual fields, out of all the things we might perceive, we perceive what is meaningful to us (Combs, 1999). This perspective allowed us to converge the perceptions of the children and their parents meaningful for them around the use of CS in an inclusion context in order to highlight the themes solicited repeatedly during the interviews.

Two themes emerged from the parents’ statements and comprised a first dimension, which was called the personal dimension. The other themes, emerged from the analysis of the participants’ statements, were grouped either into the social dimension (language development, interactions, and LSQ complementarity) or into the school dimension (academic learning and support, LSQ complementarity, and transliterator services). Figure 1 illustrates the different themes identified by the analysis according to our research design.

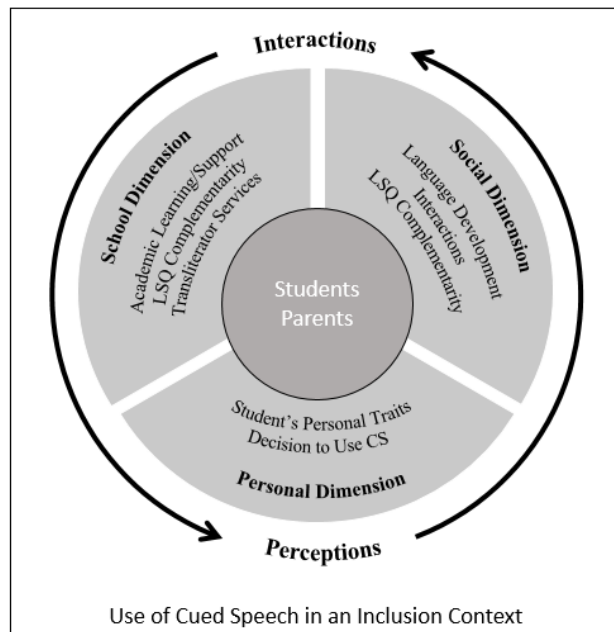


Figure 1. Themes addressed by the participants

As a methodological precaution in the theme-formulation process, we conducted two check-coding exercises (Miles et al., 2014). The first ensured that the definitions of the themes were sufficiently plausible and relevant, so that another researcher could use the same analysis grid and obtain similar results. The second check-coding exercise was conducted on 10% of the participants' statements randomly selected for each theme. The rate of agreement obtained before discussion was 82%, with full consensus achieved after discussion. These results corresponded to the recommended level of consistency for check-coding (Miles et al., 2014).

#### 4. RESULTS

The data were grouped according to whether the statements were made by students or parents, then were further subdivided into the three dimensions (personal, social, and school) presented in Figure 1.

## 4.1 Personal Dimension

Two themes that were raised only in the parents' interviews—the decision to use CS and the personal traits of their children—provided a broader picture of the experience of using CS.

### 4.1.1 *Decision to use CS.*

The decision to use CS was taken before the students' inclusion, but not all the parents felt they had a choice when their child started school. Of the six families encountered, three were nevertheless able to make a decision about their child's schooling. Regardless of the type of class (regular or special), it came down to a choice between LSQ or oralism.

*That's when we became engulfed in all these questions, LSQ, CS....  
Finally, we felt he was starting to catch on a little bit. To be talking. And  
so the decision was that we would continue with oralism. (P5)*

With the learning of oral language supported by CS, some parents felt CS had made real social inclusion possible over the long term. Others, however, did not consider CS to have been very significant in their child's development. Thus, for P1, his child's inclusion mainly had to do with her early entry into the regular school and with the child's characteristics, rather than with the use of a specific communication mode. However, this was not the case for all the families. One family (P3-S3), because of the lack of services for students who are D/HH in their school board, had to turn to the only specialized school in the region, which used CS. Thus, these parents really had no choice, as this was the only option within 80 kilometers.

#### 4.1.2 *Students' personal traits.*

Even though this factor was not initially among the themes we identified in the literature on persons who are D/HH, the parents all spoke about how their child's personality, attitudes, and temperament could have determining influence on their school inclusion.

For P3, her daughter's successful school inclusion was mainly due to her behaviour toward others, and she felt that it was thanks to her daughter's personal traits that she was able to have friends. Other parents saw their child's personal traits as influencing how they performed in school, how they learned, or how they interacted.

*For [S4], I would say he had more trouble accepting his deafness than [his deaf sister did].... He had a problem with authority. It doesn't necessarily have anything to do with his deafness, I think, but maybe a little bit, too, I don't know. (P4)*

In this statement, it appears that even the acceptance of deafness is part of the attitudes influencing the student's inclusion.

## 4.2 **Social Dimension**

In this section, we first present the students' perceptions, followed by those of their parents. The themes addressed by both the students and their parents were language development, the complementary use of LSQ, and interactions.

#### 4.2.1 *Students' perceptions.*

The students explained what CS, in their view, had contributed to their language development. They also spoke about their interactions with interpreters,

peers, and teachers, and about the various contexts that characterized these interactions. Lastly, the students spoke about their perceptions of the complementary role of LSQ in their social relationships.

*Language development.* Regarding the social dimension, respondents indicated that CS fostered interaction especially by facilitating their communications with others, helping them to learn the language, and enabling them to function in an inclusive setting. Along the same lines, all the students noted that CS helped them to be able to say things correctly when speaking orally.

*[CS] has helped me to integrate quickly into communicating verbally with other kids, those kids who knew how to talk well and had good pronunciation.... It helps me talk more! (S1)*

For this student, in supporting language development, CS also helped improved interactions with others. Indeed, all the students stressed the importance of being able to speak well. For them, CS was useful in developing oral skills—the form of accurate pronunciation, enhanced vocabulary, improved lip reading, clearer distinctions between sounds with identical labial movements. In fact, this was the primary advantage they identified.

*Interactions.* The students wanted to be able to do more than just communicate well; they also wanted to make friends and be part of a larger community in which discussions require a good command of language. For some of the students interviewed these interactions involved, among other things, having a transliterator present.

The two students who had the least hearing loss relied primarily on their FM devices to follow what was happening in class (S1, S2). The other four, who had used transliterators, all spoke about their relationships with them, since they often were

assigned the same one for several years in a row. For two of them these services were very important in their school socialization, as their transliterators were able to visually translate jokes, stories, or situations that the student had not been able to see. For the other two students, however, the service was a source of disagreement and even of conflict (S3, S4).

*It's because my transliterator used to scold my friend, so my friends said, "Hey, why is your transliterator mad at me? It's not my fault." So I had to make excuses for my transliterator, because they were getting mad at me. (S4)*

In this particular situation, the professional was confusing different roles, i.e., interpreter, parent, and special educator. The transliterators' approaches varied considerably from one participant to another, and while their experiences were generally positive, it appeared that over the long term a certain amount of adjustment was sometimes required.

Interactions with peers emerged as another key factor. Some students reported feeling excluded because they were D/HH and needed more explanations to understand a discussion. As S5 explained, because his deafness was invisible, it did not always occur to his peers to help him when conversations were hard for him to; and when he asked questions about what was being said, they made fun of him.

Beyond peer relationships for students who are D/HH, the interaction between the student who is D/HH and his teacher was a core factor in the student's inclusion experience. Participants reported that their relationship with their teacher changed when they were without a transliterator.

*I couldn't hear anything.... I didn't have my transliterator. So then, the teacher, she would always get irritated when I asked questions.... She*

---

*even asked my mother to keep me at home because there was just one more day before the transliterator was coming back. (S4)*

Other students we interviewed experienced quite the opposite situation, in which the teacher became more attentive to make up for the transliterator's absence. For S3, when she did not have a transliterator, the teacher spent extra time to help her understand everything being taught in class.

Of the two students who used FM devices, S1 reported that teachers sometimes resisted wearing the microphone, which made lip reading difficult for her. This student, as did S4, also considered that the teacher had a certain power over her ability to succeed and felt she was not being supported academically. Nevertheless, all the students reported that, as the school year progressed, they felt increasingly integrated into their environments and sometimes had the impression that their deafness was forgotten.

*Complementary use of LSQ.* All the students interviewed had some knowledge of LSQ to different degrees. Two (S4, S5) learned basic LSQ in early childhood, right up into kindergarten, before starting to learn CS. Others learned it by spending time in the company of other children who are D/HH and who used LSQ, either in associations or at summer camps. The students interviewed had very clear ideas about when to use CS and when to use LSQ. LSQ was used for rapid interactions with others who knew signs (camp counsellors, transliterators, friends who are D/HH), whereas CS required a command of oral language and was primarily a support for academic activity.

During their interview, on the one hand, all students reported using CS as an educational tool in school to facilitate language development, to help make their speech be more intelligible, and, as discussed in the subsection School Dimension, to improve their understanding of academic content. LSQ, on the other hand, was



described as more a mode for communicating among people who are D/HH. Even the four students who had not formally learned LSQ (S1, S2, S3, S6) reported using it with their school transliterator to speed up the interpretation, or in conversations with their friends who are D/HH. They found LSQ easy to learn because it was often based on images that represented concepts. Since CS is based on sounds, where students who are D/HH cannot necessarily hear, learning CS phonology cues seems more difficult than learning LSQ. Yet even though LSQ is a more accessible communication mode for these students, they see it as another element of exclusion because, in a hearing world, it cannot be used in interactions with other students who do not know LSQ.

*I had been in the Deaf community and I had liked that. I had learned LSQ and then, coming into high school, I felt all alone among all these [hearing] people.... I had a major identity crisis, figuring out what group I belonged to. I think it's too bad, because I tell myself, there's a Deaf community and a hearing community....It's a little like immigrants who come here... (S1)*

In this statement, the student concluded that to be able to function equally well in both settings and be fully integrated, the person must master two languages and two cultures. This perspective may explain why all the students in this study appreciated interacting with ease in either situation.

#### 4.2.2 *Parents' perceptions.*

Like the students, the parents highlighted the contribution of CS to their children's language development, and even though its use was variable, they considered it to be useful in learning oral language and in their interactions

*Language development.* Similar to their children, the parents also addressed the theme of language development. While the outcomes differed from one student to

another, all the parents said that learning CS had helped their children to a better understanding of oral language, but also to express themselves.

*When [S2] started school, she couldn't say her name.... She would put a 'j'. And I remember trying to get her to say a 'd', but she would say 'dje'. She couldn't hear it. With CS, she learned to put syllables on words. To talk better. (P2)*

P2 saw the impact of learning CS initially in the process of learning oral language. To promote their children's language development, two parents (P5, P6) made an effort to use CS at home and two others (P3, P4) used it systematically. This enabled them to communicate with their children and helped the children to distinguish between different sounds.

One parent (P6) explained that even though she found it difficult to become fluent in CS, it was a good tool for explaining word pronunciation to her son, but only when needed. For two families (P3, P5), it was with CS that their child began to speak. In the other families, the language of the child who is D/HH improved through clearer pronunciation or sentences. The parents who had used CS in the home reported that, while they used it fairly regularly when their child started elementary school, its use became more sporadic over the years, to the point at which those families were no longer using it at the time of our study. This illustrates the temporary nature of CS, in that it is used only until the student achieves a certain level of mastery in oral and written language.

*Interaction with school personnel.* Some parents found that the oral-language professionals sometimes put a lot of pressure on them to learn CS.

*I remember, I drove [S5] back [to school], and there, I used some signs. She [the teacher] nearly blew up at me.... [saying] that if I wanted him*

---

*to use oral language, I had to stop using signs, and that I was pretty much an unfit mother. (P5)*

Thus, from what P5 said, some high school teachers were not very supportive of complementarity between CS and LSQ, as they were not in favour of using LSQ at home while the student was learning CS in school.

All the parents spoke about the various measures they took, in the inclusive setting, to make school personnel more conscious of their child's needs. For P1, this involvement manifested itself in a collect of tennis balls to reduce the noise generated by the scuffling of chairs in her daughter's classroom so that she could optimize the use of her hearing aids. For other parents, this involvement took the form of leading consciousness-raising workshops in regular classes to explain to the group and the teacher the difficulties experienced by the child who is D/HH. The parents in our study explained that it was mostly in their children's first years at school that these types of interventions were needed. Often such interventions were needed to deal with teachers who were inflexible or refused to use FM devices, as described by S1 (subsection Students' perceptions–Interactions). Nonetheless, P6 explained a contrasting experience in which a teacher ensured her child's success.

*Complementary use of LSQ.* Three of the parents interviewed (P2, P4, P5) had learned LSQ and, like their children, readily saw its usefulness in the context of social interactions. For two of these parents, when they learned LSQ it became the primary mode of communication with their child (P4, P5), and they had to use sign language to interact with their child and understand his or her needs. Despite this, when their children were in kindergarten, these three parents all decided to have them educated in an oral-language approach to prepare them for life in a hearing society.

---

*The more he develops himself among hearing [students], the better it will be for him. You know, his family is hearing, everyone is hearing around him, you know. (P5)*

For this family (P5-S5), the change from LSQ-based to CS-facilitated oral-language schooling did not have the support of the speech therapists in their rehabilitation centre. After a short try in a LSQ class, even though they were going against the educators' advice, these parents decided to move their son from a specialized LSQ classroom to a different school specialized in CS when they saw that he was not being stimulated as much as the other students in his class. However, learning CS did not stop this family from continuing to use LSQ at home, as this was the communication method they had been using all along.

### **4.3 School Dimension**

With regard to the school dimension, both the parents and the students described how CS had influenced their academic experiences.

#### *4.3.1 Students' perceptions.*

The students talked about interpreter services, not only with regard to mastering the CS cues, but also more generally about the availability of services. The students also explained how LSQ was used in a complementary way for school purposes

*Academic learning.* In terms of academics, for students, the major advantage of CS was that it enabled them to understand and differentiate between sounds, and thereby to follow the curriculum in a regular school. All the students reported that this learning of the "correct" words or spellings happened mostly in elementary school. For the four students who used CS in high school, French was the subject it was mainly used in, both to understand what was being said and to learn writing

skills. S3 explained that in French classes, CS is better than sign language because with CS you make whole sentences, unlike sign language where the words used are not as specific. However, this support is less useful in subjects such as mathematics or science.

*In high school, it was more complicated. The interpreter had to use [LSQ] signs. Because there were teachers who talked a lot. It was different.... for French especially, we did, we often used CS. It was important. For other subjects, no. For instance in math, we used [LSQ] signs. (S4)*

Once the student knows the vocabulary, it is faster to make the sign for the number four, for example, than to cue it. It is true that CS transliterators are usually able to match the pace of spoken language, but this depends very much on the speed of the teacher's talking, and in some situations knowing sign language is a significant asset in interpretation.

*Complementary use of LSQ.* Because LSQ uses fewer signs (as compared to CS codes) and a different syntax than oral language, its interpretation is usually much more rapid than CS. Thus, as the students explained, in courses in which the teacher speaks rapidly, even a CS transliterator tends to use LSQ to be able to keep up. However, this does not happen in every situation, but occurs more often in some subjects than in others. This CS–LSQ complementarity is ultimately based on the premise that the overriding goal is to ensure students understand all the concepts explained in class, the vocabulary being used, and what it means, before they can combine CS with sign language.

*It depends what you're saying. It's because the transliterators, they mix things up a little. They use more CS, but they put signs in there, too. It's like with writing, there are attached [cursive] and unattached [printed] letters. It's a little bit like that.... Yes, sometimes, to keep up, you need to sign. (S4)*

Thus, the students used the two modes of communication very consciously. In these situations the student also needs to be able to understand LSQ, because conveying the information in this format must not impede the student's learning.

*Transliterator services.* Of the six students interviewed, four used transliterator services in high school. For them the interpreter's presence was sometimes essential, not only for understanding what the teacher was saying, but also for gaining access to what was said in class by the other students. Without this added input, their learning would have been affected. For example, when the teacher wrote on the board only the important points of the content, leaving out spoken details, S4 noticed that without transliterator services he tended to miss a lot of material. However, for the transliterator service to be effective, it needs to be compatible with the student's needs. Because CS transliterators are hard to find, sometimes students are given sign or oral interpreters. In both cases, since these interpreters do not meet the student's need for a CS transliterator, the student may be at risk of failing courses.

*In French, I tried with a LSQ interpreter, she was a replacement assigned to me. And when we did activities using LSQ, I failed completely. (S6)*

Students S3, S4, and S5 made the same observation regarding transliterators who were not properly trained or sufficiently knowledgeable in CS. Because CS is not the same in English as it is in French, not only did the CS transliterators have to know the English cue chart for the English classes, but the students also had to know it well enough to understand the transliterator's cues<sup>28</sup>. Two students (S3, S4) spoke about their problems with CS in English.

---

<sup>28</sup> English as a second language is mandatory in Quebec to obtain the Secondary School Diploma.

---

*Especially in English, it's hard.... My transliterator last year, she could do that. She did [CS] in English, but she didn't understand that I didn't understand it.... The sounds didn't work.... They didn't teach me that when I was little. (S4)*

Students therefore need to know oral French and the French cue chart, as well as English CS, to understand English phonemes. For students who are D/HH, who are from the outset at a disadvantage in learning language, this constitutes an additional burden.

#### 4.3.2 *Parents' perceptions.*

With regard to school, the parents' perceptions about the use of CS revolved around two points: academic support, which refers to their support for their child's school work; and interpreter services, which refers to all the efforts expended by parents to obtain these services for their child

*Academic support.* The parents who had learned CS explained that they used it primarily in supporting their child's school work. However, their use of CS was limited to the early school years, and some of the parents found it difficult to use CS at home. Now that their child had been integrated, some of the parents saw CS as simply an educational tool that their child no longer needed.

*Transliterator services.* In all, of the four families who had used transliterator services in school, two of those families had to find interpreter services when their children went on to vocational training after high school (S3, S5). These two families explained that, unlike in high school, where interpreter services are provided by the school board, when students go into post-secondary training the family is responsible for hiring interpreters, for which there are government subsidies. For parent P5, this entailed several conflicts. First, she was unable to find an interpreter with a good command of CS, and then the student noticed that the transliterator was not

transmitting everything the teachers said. Finally, the transliterator would be absent without advising the student. In this case, the parent had to assume a threefold role of parent, employer, and service coordinator, and the scarcity of transliterators did not help.

In another case, the lack of appropriate CS transliterator services prompted parent P3 to push her daughter to stay in school and to learn to function without services. She saw this as putting her daughter in the real-life situation of being in a hearing society. For this parent, not having an interpreter allowed her daughter to put her knowledge of oral language to the test and to be fully immersed in the inclusion experience. According to this parent, it was during this period that her daughter, S3, learned strategies and techniques that enabled her later to be fully integrated into her actual work environment.

## 5. DISCUSSION

Our objective in this study was to describe the perceptions of students who are D/HH and of their parents regarding the use of CS in an inclusion context and then to identify factors that might influence those perceptions. In the end, it is interesting to note that the participants did not talk about CS per se, but rather about all the interactions that affect its use: relationships with peers, transliterators, and teachers. According to the notion of perceptual fields (Combs, 1999), these interactions were the source of countless perceptions that sometimes supported school and social inclusion and at other times were impediments. The results revealed certain points on which the participants' perceptions converged: (a) CS is helpful in developing oral and written language and is a means of inclusion; (b) the use of CS is temporary and should be adapted to the context; (c) CS interpreter services are often difficult to obtain; and (d) LSQ can be used to complement CS.



---

There were no divergent perceptions about CS use; only the respondents' experiences were different. The emergent themes mostly had to do with conditions that fostered or hindered the students' inclusion at school. These conditions corresponded to the second part of our objective, which was to identify the factors shaping these perceptions. The three emergent themes had to do with: (a) the inclusion environments shaped by the educators; (b) the decision to use CS; and (c) the students' personal traits. In this section, we present our results by first discussing the convergences identified among the perceptions and then examining the factors influencing them.

### **5.1 CS as a Support to the Development of Oral and Written Language and as a Means of Inclusion**

Whether looking at it from the social or the school perspective, all the parents and the students considered CS to be an essential support for developing oral language and learning to write. This result corroborates those of other studies on this subject (LaSasso & Crain, 2010; Leybaert et al., 2011). The originality of our study lies in the fact that it was focused on the context within which CS is used, rather than on its didactic outcomes. At the same time, we answered to “an urgent need for further research concerning interventions that promote social interactions [of students who are D/HH] in inclusive education” raised by Xie, Potměšil, & Peters (2014, p. 435). Even though the parents and students did not draw explicit links between CS and the inclusion context, CS appears to support a student's inclusion, so long as it responds to a specific need in that student and the conditions for its implementation are respected (quality and availability of interpreter services, educators' open and supportive attitudes).

According to participants, by developing oral language these children were then better able to integrate into a hearing society. These results were similar to those obtained by Crain and LaSasso (2010), who pointed out that CS had had an impact on

the participants' lives, especially in the areas of communication, language, access, and academic success, as well as in terms of self-esteem. Nonetheless, two families whose children had the least profound hearing losses and had used CS for the shortest time (one or two years), had little or nothing to say about whether CS was useful in inclusion. These two children (S1 and S2) were nevertheless successfully integrated into regular classes, which suggests that CS might be a springboard to inclusion only for some children, and not necessarily for others.

Our results in this respect are aligned with those of several different studies (Aparicio et al., 2012; LaSasso & Crain, 2010; Leybaert et al., 2011; Leybaert & LaSasso, 2010). Once they had passed the critical stage of language learning and were integrated into high school, the students used CS almost exclusively through their transliterators. This is probably why the students and parents no longer saw CS as a tool for language development, but only as a support measure to compensate for what they might miss in the oral environment in the classroom.

## **5.2 CS as a Temporary Tool Adapted to Context**

Along the same lines, another observation had to do with the temporary nature of CS use, at home and/or at school, regardless of the student. For those who did not use transliterators, its use was more temporary than for others who were still using CS at school. This is a somewhat new research finding, as we found no similar results in the literature. While some studies have observed that CS is only used in school (Leybaert et al., 2011), the temporary nature of this support measure has not been explored, nor the reasons why it is used only in school. Our study uncovered two reasons why its use was limited to school: first, because the students no longer needed CS in the home to do their homework; and second, because it was difficult for hearing persons to learn it with sufficient fluency. Thus, even if some students continued to use CS transliterators in class to ensure they captured all the required

---

information, CS was no longer necessary outside of class because these students had a good command of oral and written language.

### **5.3 CS Interpreter Services Are Often Difficult to Obtain**

All the families we interviewed who had used transliterators emphasized clearly and strongly the fact that CS transliterators are in short supply, and that the way interpreter services are organized is not always in the students' best interests. In an academic environment where CS transliterators are a rare commodity, it is sometimes difficult for students who are D/HH to obtain the types of services they need: Interpreters are sometimes not trained in CS; interpreters are assigned to students based on union seniority rather than on fit between their qualifications and students' needs; and in post-secondary vocational programs, families, rather than school boards, are responsible for hiring interpreters or transliterators. These problems were also highlighted in the work of LaSasso and Crain (2010), and of Parisot, Villeneuve, Daigle, and Missud (2008). Since this latest Quebec study, the situation does not seem to have improved for students needing a CS transliterator.

### **5.4 LSQ Used to Complement CS**

In our study, even though the use of LSQ was not formalized, the students' situation constituted a form of bilingualism, in which CS and LSQ were both being used in high school but for different purposes (Hauser, 2000; Kylo, 2010; Morales-López, 2008). It is true that we did not assess the students' skills in LSQ, and it may be that the LSQ they used was more akin to a Pidgin Signed French<sup>29</sup>. Still, it seemed the students had learned LSQ informally out of necessity, partly because some interpreters or transliterators were more comfortable with LSQ than with CS or had to speed up interpretation, and partly from having interacted with other students

---

<sup>29</sup> See footnote, Table 1.

who are D/HH who used signs (e.g., in associations, summer camps). In social interactions, knowing both LSQ and oral language was useful in enabling students to engage in whatever communication mode was best suited to the other person. However, because the students were using LSQ without having studied it formally, there was the possibility that they might not properly understand what was being signed in LSQ (by the interpreter or by other students), with the attendant risk that such a misunderstanding might negatively affect their academic results or interactions.

### **5.5 Inclusion Environments Shaped by Educators**

Across the province of Quebec, even CS is gradually becoming better known, its implementation is still limited. However, to achieve students' inclusion requires that certain conditions must be put in place. Among the themes raised by our respondents, interactions with teachers and other school professionals seemed to be a major factor in students' successful inclusion and in the implementation of adapted services. Moreover, various studies have identified certain conditions that must be put in place to foster the inclusion of students who are D/HH (Eriks-Brophy et al., 2006; Powers, 2002); chief among these are professional training and collaboration among school personnel. Indeed, an educator whose attitude toward students is positive (open, receptive, attentive, supportive, listening, etc.) will foster successful inclusion. This is one of the main factors identified in the literature as influencing a student's successful inclusion (Eriks-Brophy et al., 2006; Nilholm & Alm, 2010).

### **5.6 Decision to Use CS**

The decision to use CS was not perceived in the same way by the different parents interviewed. Some felt they had no choice, because there were no other services for the students who are D/HH in their region. Others were faced with a choice between two communication methods: sign language or oralism. In other

---

studies on selecting a communication mode for those who are D/HH, the two considerations most often cited have been geographic location and learning oral language (Crain & LaSasso, 2010; Eriks-Brophy et al., 2006; Reynolds, 2007), findings which coincide precisely with our own results.

### **5.7 Students' Personal Traits**

A final aspect, which was frequently mentioned by the parents, was the students' personal traits. It is true that deafness is often associated with behaviours expressing frustration, isolation, problematic interactions, or difficulty in forming friendships (Kunnen, 2014; Marschark & Leigh, 2016). However, when parents compared their child with others, they saw beyond these characteristics associated with deafness, and considered their child's personality to be a determining factor in whether he or she would succeed in school and be well integrated socially. In light of this finding, the parents' perceptions of the use of CS and of their children's inclusion appeared to have been shaped by the students' own efforts, motivation, and competencies. According to studies on the disability creation process, personal traits such as temperament, personality, and attitudes are among the factors influencing successful inclusion, which is one manifestation of social participation (Geyh et al., 2011). This last point seems to have received only little attention in the research on deafness. While Powers (2002) highlighted three factors related to students that could foster their inclusion—extracurricular activities, involvement in decisions, and success in school—he did not address the students' own traits. Indeed, we were unable to find any studies on students who are D/HH in which personal traits were discussed as factors that could influence inclusion. Research on this topic is warranted.

## 6. CONCLUSION

According to the perceptions of students and their parents in this study, there is no direct link between CS use and inclusion; CS seems to have indirectly supported inclusion by facilitating the learning of oral language. For our participants, successful inclusion depended more on the interactions among the different actors than on the use of one particular communication mode. From these results, therefore, it should be noted that inclusion is fostered by encouraging awareness-raising in regular schools, among both students and teachers, and by supporting the students' learning in a variety of ways (CS, FM device, special accommodations, remedial education, etc.). It should also be noted that inclusion in high school supports social inclusion, which can be expressed in ways that no longer depend on CS. This implies that, measures adopted to support students need to evolve as their needs change, so as not to impede their interactions with others. Seen through the lens of the participants' perceptions, the different communication modes—oral language, CS, and LSQ—can be conceived as complementary, depending on the situation.

This study has certain limitations, which should be mentioned. First, all the students we interviewed had been integrated; if this had not been the case, the conclusions might have been different. Also, all the students interviewed used hearing aids or had cochlear implants, and while some of them were profoundly deaf, they nevertheless had a certain auditory acuity. Some studies have shown that the use of hearing aids or cochlear implants has an impact on language learning and communication (Dammeyer, 2010; Le Normand, Simon, & Leybaert, 2014; Leybaert & LaSasso, 2010). Given this, it is conceivable that the students' cochlear implants and hearing aids could also have had an impact on their inclusion.

Of course, given the small number of participants, the results cannot be generalized. It is also possible that, due to social desirability bias or the influence of recent events, some parents or students may have expressed opinions that did not

---

reflect what they usually thought. Perceptions are indeed subject to the influences of time and other events, such that the perceptions expressed in our interviews could change yet again. It is also possible that other factors not considered in our analysis may have affected the perceptions we collected. For instance, the parents' education level and socio-economic status might also have had an impact on their child's language development or academic achievement (de Boer, Pijl, & Minnaert, 2010; Finnie, Childs, & Wismer, 2011; Hoff, 2012).

This study identified certain factors that influence perceptions regarding CS use in inclusion, considering, in particular, interactions with school personnel. In Quebec, high school teachers are trained first and foremost in a didactic model, that is, they are primarily trained in the subject matter they will be teaching; they receive very little preparation for dealing with students with special needs or, even less, students who are D/HH. Unless they receive specific additional training, teachers know very little about the educational and learning needs of students who are D/HH. Therefore, there is a fundamental need to raise awareness in schools attended by students who are D/HH. Awareness-raising activities need to take place more than just once a year, to bring teachers up-to-date and ensure their interventions remain appropriate. Interpreter training also needs to be updated to include more CS, and, at the very least, the allocation of assignments in schools needs to be revised so that students' needs have priority over interpreter seniority. Consequently, any school board wishing to integrate students who are deaf or hard of hearing using CS must take into account, first of all, the students' needs, the availability and competency of interpreters, and the attitudes of the school personnel working with those students.

In our study, we looked at interactions through the lens of students' and parents' perceptions. Many respondents spoke about teachers', interpreters' and specialists' attitudes toward the students, that is, how they taught, how they worked with the students, whether or not they offered advice, etc. This suggests that our respondents saw these interventions as being important. We did not, however, look at

what the school personnel thought. It may be that, by exploring their perceptions, we could better understand student–educator and parent–educator interactions and the reactions coming out of them, and form a clearer picture of the role of CS in students’ inclusion.

## 7. REFERENCES

- Angelides, P., & 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(5), 476–487. doi:10.1353/aad.2007.0001
- Aparicio, M., Peigneux, P., Charlier, B., Neyrat, C., & Leybaert, J. (2012). Early experience of Cued Speech enhances speechreading performance in deaf. *Scandinavian Journal of Psychology*, 53(1), 41–46. doi:10.1111/j.1467-9450.2011.00919.x
- Blais, Y. (2000). L’importance de l’interprétation en langage visuel dans l’intégration des élèves vivant avec une surdité. *Apprentissage et socialisation*, 20, 67–81.
- Blumer, H. (1962). Society as symbolic interaction. In A. M. Rose (Ed.), *Human behavior and social processes* (pp. 179–192). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism. Perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Canada Statistics. (2010). *Participation and activity limitation survey 2006*. (89-628-X no. 012). Ottawa, ON: Canada Statistics.
- Combs, A. W. (1999). *Being and becoming: A field approach to psychology*. New York, NY: Springer Publishing.
- Combs, A. W., Richards, A. C., & Richards, F. (1976). *Perceptual psychology. A humanistic approach to the study of persons*. New York, NY: University Press of America.
- Combs, A. W., & Snygg, D. (1959). *Individual behavior : A perceptual approach to behavior*. New York, NY: Harper & Row.
- Cornett, O. (n. d.). International Languages / Dialects. Adapting Cued Speech to Additional Languages. Retrieved from <http://www.cuedspeech.org/cued-speech-in-different-languages>.



- 
- Crain, K. L., & LaSasso, C. J. (2010). Experiences and perceptions of cueing deaf adults. In C. LaSasso, K. L. Crain, & J. Leybaert (Eds.), *Cued Speech and Cued Language for deaf and hard of hearing children* (pp. 183–216). San Diego, CA: Plural Publishing.
- Dammeyer, J. (2010). Psychosocial development in a Danish population of children with cochlear implants and deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 15*(1), 50–58. doi:10.1093/deafed/enp024
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 25*(2), 165–181. doi:10.1080/08856251003658694
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Dupont, A. (2009). *Perceptions d'élèves québécois présentant une déficience auditive de l'utilisation du langage parlé complété en contexte d'intégration scolaire* (Master's thesis). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Dupont, A. (2018). *Regards croisés sur l'intégration scolaire d'élèves sourds utilisant la langue parlée complétée: Perceptions d'élèves, de parents et d'enseignants* (Doctoral dissertation). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, QC.
- Eriks-Brophy, A., Durieux-Smith, A., Olds, J., Fitzpatrick, E., Duquette, C., & Whittingham, J. (2006). Facilitators and barriers to the inclusion of orally educated children and youth with hearing loss. *The Volta Review, 106*(1), 53–88.
- Finnie, R., Childs, S., & Wismer, A. (2011). *Accès à l'éducation postsecondaire: Comparaison entre l'Ontario et d'autres régions*. Toronto, ON: Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Geers, A., & Moog, J. (1989). Factors predictive of the development of literacy in profoundly hearing-impaired adolescents. *Volta Review, 91*(2), 69–86.
- Geyh, S., Peter, C., Müller, R., Bickenbach, J. E., Kostanjsek, N., Üstün, B. T., ... Cieza, A. (2011). The personal factors of the international classification of functioning, disability and health in the literature—A systematic review and content analysis. *Disability and Rehabilitation, 33*(13–14), 1089–1102. doi:10.3109/09638288.2010.523104

- Gouvernement du Québec. (2011). *Loi sur l'instruction publique*. Québec, QC: Éditeur officiel du Québec.
- Hauser, P. C. (2000). An analysis of codeswitching: American Sign Language and Cued English. In M. Metzger (Ed.), *Bilingualism and identity in Deaf communities* (vol. 6, pp. 43–78). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Hoff, E. (2012). Causes and consequences of SES-related differences in parent-to-child speech. In M. H. Bornstein & R. H. Bradley (Eds.), *Socioeconomic status, parenting, and child development* (pp. 147–158). New York, NY: Routledge.
- Kunnen, E. S. (2014). Identity development in deaf adolescents. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(4), 496–507. doi:10.1093/deafed/enu010
- Kyllo, K. L. (2010). A bilingual (ASL and Cued American English) program for Deaf and hard of hearing students: Theory to practice. In C. LaSasso, K. Crain, & J. Leybaert (Eds.), *Cued Speech and Cued Language for deaf and hard of hearing children* (pp. 217–241). San Diego, CA: Plural Publishing.
- LaSasso, C. J., & Crain, K. L. (2010). Cued Language for the development of deaf students' reading comprehension and measured reading comprehension. In C. LaSasso, K. Crain, & J. Leybaert (Eds.), *Cued Speech and Cued Language for deaf and hard of hearing children* (pp. 285–321). San Diego, CA : Plural Publishing.
- LaSasso, C. J., & Crain, K. L. (2015). Reading for deaf and hearing readers: Qualitatively and/or quantitatively similar or different? A nature versus nurture issue. *American Annals of the Deaf*, 159(5), 447–467. doi:10.1353/aad.2015.0004
- Le Normand, M. T., Simon, M., & Leybaert, J. (2014). Spoken language and literacy skills in French-speaking children with cochlear implants: A 5-year follow-up study. *International Journal of Speech & Language Pathology and Audiology*, 2(1), 27–39. doi:10.12970/2311-1917.2014.02.01.4
- Leybaert, J., Aparicio, M., & Alegria, J. (2011). The role of Cued Speech in language development of deaf children. In P. E. Spencer (Ed.), *Oxford handbook of Deaf studies, language, and education* (2nd ed., vol. 1, pp. 276–289). New York, NY: Oxford University Press.
- Leybaert, J., & LaSasso, C. J. (2010). Cued Speech for enhancing speech perception and first language development of children with cochlear implants. *Trends in Amplification*, 14(2), 96–112. doi:10.1177/1084713810375567

- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2009). *Effectif étudiant à l'éducation préscolaire, primaire et secondaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Retrieved from <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=753>
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec. (2010). *Rencontres des partenaires en éducation—Document d'appui à la réflexion—Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Mitchell, R. E., & 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(2), 138–163. doi:10.1353/sls.2004.0005
- Morales-López, E. (2008). Sign bilingualism in Spanish deaf education. In C. Plaza-Pust & E. Morales-López (Eds.), *Sign bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations* (pp. 223–331). Philadelphia, PA: John Benjamins B. V.
- Nicholls, G. H., & Ling, D. (1982). Cued Speech and the reception of spoken language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 25(2), 262–269. doi:10.1044/jshr.2502.262
- Nilholm, C., & Alm, B. (2010). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences. *European Journal of Special Needs Education*, 25(3), 239–252. doi:10.1080/08856257.2010.492933
- Office des personnes handicapées du Québec. (2005). *État de la situation de la langue des signes québécoise*. Drummondville, QC: Office des personnes handicapées du Québec.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3rd ed.). Paris, France: Armand Collin.
- Parisot, A.-M., Villeneuve, S., Daigle, D., & Missud, A. (2008). *Rapport de recherche déposé au comité de travail sur la formation et l'évaluation des interprètes visuels*. Université du Québec à Montréal, QC: Groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd.

- 
- Périer, O., Charlier, B., Hage, C., & Alegría, J. (1990). Evaluation of the effects of prolonged Cued Speech practice upon the reception of spoken language. *Cued Speech Journal*, 4, 47–59.
- Powers, S. (2002). From concepts to practice in deaf education: A United Kingdom perspective on inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7, 230–243. doi:10.1093/deafed/7.3.230
- 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's thesis). Washington University School of Medicine, St. Louis, MO.
- Schoenborn, C. A., & 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*, 1–14.
- Xie, Y.-H., Potměšil, M., & Peters, B. (2014). Children who are deaf or hard of hearing in inclusive educational settings: A literature review on interactions with peers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(4), 423–437.

**CINQUIÈME CHAPITRE**  
**TROISIÈME ARTICLE DE LA THÈSE**

PERCEPTIONS DE L'INTÉGRATION SCOLAIRE D'ÉLÈVES SOURDS  
UTILISANT LA LANGUE PARLÉE COMPLÉTÉE: ÉTUDE DE DEUX  
CAS AU SECONDAIRE

---

**Perceptions de l'intégration scolaire d'élèves sourds utilisant la langue parlée complétée: Étude de deux cas au secondaire**

**RÉSUMÉ**

Peu de recherches se sont intéressées à l'intégration des élèves sourds utilisant la langue parlée complétée (LPC) et encore moins dans un contexte québécois. Dans cet article, il sera question de l'étude de deux cas d'élèves sourds intégrés au secondaire et utilisant la LPC. Cette recherche qualitative a pour objectif de décrire les perceptions d'élèves sourds, de leur mère et de quatre de leurs enseignants quant à leur intégration scolaire au secondaire. Les entretiens réalisés ont été transcrits afin d'être traités selon un processus d'analyse de contenu thématique et deux exercices de contrecodage ont été effectués. Parmi les thèmes abordés dans les résultats, notons les définitions de l'intégration scolaire, les perceptions des pratiques enseignantes, les caractéristiques personnelles du jeune et la présence de l'interprète. Des pistes de solutions sont également proposées pour améliorer l'intégration des élèves sourds.

Mots-clés: langue parlée complétée, élèves sourds, perceptions, intégration scolaire, parents, enseignants, interprète, méthodologie qualitative

**SUMMARY**

Few studies have focused on the inclusion of deaf students using Cued Speech (CS) and even less in a Quebec context. In this article, we will discuss the study of two cases of high school deaf students and CS users. This qualitative research aims to describe the perceptions of deaf students, their mothers and four of their teachers about their inclusion into high school. The interviews were transcribed to be processed according to a thematic content analysis process and two check-coding exercises were conducted. Topics covered in the results include definitions of school inclusion, perceptions of teaching practices, personal characteristics of the students,

---

and the presence of the interpreter. Solutions are also proposed to improve the inclusion of deaf students.

Key words: Cued speech, deaf students, perceptions, parents, stakeholders, interpreters, qualitative study

L'intégration scolaire des élèves sourds a souvent été étudiée, mais surtout dans le contexte linguistique de l'utilisation de la langue des signes ou de l'oralisme (Angelides & Aravi, 2007; Stinson & Antia, 1999). Cependant, l'intégration des élèves qui utilisent le soutien de la langue parlée complétée (LPC) n'a reçu que très peu d'attention de la recherche (Crain & LaSasso, 2010). En fait, même si la LPC est largement utilisée dans les pays européens francophones, ce mode de communication n'est toujours pas très utilisé ou étudié au Québec (Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ), 2005). Le but de la présente recherche est de décrire les perceptions de l'intégration scolaire d'élèves sourds qui utilisent la LPC au Québec. Pour mieux comprendre le contexte éducatif des élèves sourds au Québec, nous examinerons leur scolarisation et leurs perceptions face à cette intégration. Nous expliciterons ensuite les perceptions obtenues dans deux études de cas où les élèves, un de leurs parents et des enseignants discutent de l'intégration scolaire.

## 1. SCOLARISATION DES ÉLÈVES SOURDS AU QUÉBEC

Pour scolariser et intégrer les élèves sourds, différents modes de communication sont offerts. L'utilisation d'un mode de communication plutôt qu'un autre ne fait pas consensus dans la littérature, ni dans les milieux de pratique d'ailleurs, ce qui fait que les élèves ne sont pas tous scolarisés dans le même mode de communication (Moore, 2010). Au Québec, il y a notamment l'oralisme, la langue des signes du Québec (LSQ) et l'oralisme avec le soutien de la langue parlée complétée (LPC)<sup>30</sup>. Ainsi, il faut donc comprendre que le service donné à un élève

---

<sup>30</sup> L'oralisme s'appuie sur les capacités auditivo-orales des élèves, c'est-à-dire que l'objectif est d'apprendre la parole et le langage à l'enfant en utilisant ses résidus auditifs. Dans l'oralisme pur, les signes ou les codes LPC ne sont généralement pas utilisés. La LSQ est une langue gestuelle qui, au même titre que toutes les autres langues signées ou non dans le monde, possède des caractéristiques qui lui sont propres autant par son vocabulaire, ses signes que par sa syntaxe. Pour les élèves scolarisés en LSQ, il s'agit souvent de leur langue première. Pour ce qui est de la LPC, il s'agit d'un mode de communication oraliste qui utilise des codes manuels pour aider les élèves à discriminer visuellement les sons qui présentent une lecture labiale identique. Les élèves et les



---

dans une région donnée correspond aux ressources qu'il y a dans cette région (OPHQ, 2005). Alors que la LSQ est davantage présente dans la région montréalaise en raison de la densité de la population et de la concentration des services, il est possible de retrouver des classes utilisant l'oralisme à travers toute la province. Pour ce qui est de la LPC, encore en 2018, elle demeure encore peu utilisée au Québec. En effet, bien qu'il existe quelques initiatives isolées, une seule école utilise systématiquement la LPC avec tous ses élèves sourds. Cette école primaire possède d'ailleurs un mandat suprarégional et les élèves qui la fréquentent proviennent non seulement des villes desservies par la commission scolaire, mais également des commissions scolaires environnantes qui n'offrent pas de classes spécialisées en surdité.

Pourtant, plusieurs chercheurs à travers le monde ont étudié la LPC et ont noté que les enfants utilisant cette dernière présentaient un développement langagier proche de ceux n'ayant pas de surdité et plus particulièrement s'ils l'avaient utilisée de façon précoce (Aparicio et al., 2012; LaSasso & Crain, 2015; Leybaert & Alegria, 2003). Toutefois, outre les avantages didactiques, peu d'études se sont penchées sur l'influence de la LPC au regard de l'intégration scolaire d'élèves sourds. D'ailleurs en 2005, l'OPHQ (p. 16) notait qu'«aucune étude concernant les résultats scolaires et les mesures d'intégration sociale des élèves [utilisant le LPC] n'a été recensée». Aujourd'hui, Dupont (2009) et Crain et LaSasso (2010) mettent en relief que la langue parlée complétée aurait une influence positive sur l'intégration scolaire. Mais outre le mode de communication, d'autres facteurs ont une influence sur la réussite de l'intégration scolaire. La perception de l'intégration scolaire selon le point de vue des parents, des enseignants et des élèves est parmi ces facteurs (Allenbach et al., 2016; Doré et al., 1996; Rousseau et al., 2015).

---

intervenants qui utilisent la LPC parlent en même temps qu'ils codent les sons de la parole. La langue première est donc le français.

## 2. PERCEPTION DE L'INTÉGRATION SCOLAIRE

Pour expliciter les particularités des perceptions, nous les présenterons en fonction des acteurs: les enseignants, les parents et les élèves. Nous avons également pris soin de mettre en exergue deux dimensions: la dimension sociale porte sur les aspects interactionnels, les relations interpersonnelles et les attitudes alors que la dimension scolaire réfère aux apprentissages, aux matières scolaires et au soutien disponible.

### 2.1 Perceptions des enseignants

Plusieurs recherches ont montré que les perceptions des enseignants quant à l'intégration scolaire jouaient un rôle primordial dans sa mise en œuvre. Sur le plan scolaire, il semble que le type de difficulté présenté et sa gravité auraient une incidence sur les perceptions de l'enseignant de la classe ordinaire. L'intégration d'élèves présentant une déficience auditive serait mieux perçue que celle d'élèves présentant des troubles de comportement puisqu'ils seraient de moins grandes sources de stress probablement parce qu'ils demandent moins de gestion des comportements en classe (Avramidis et al., 2000a; Čagran & Schmidt, 2011; Lee et al., 2015). Il en est de même pour les élèves ayant moins de difficultés; les enseignants ont une perception plus positive quand ils ont l'impression de mieux répondre à leur mission d'enseignement et lorsqu'ils se sentent plus efficaces (Lee, Tracey, Barker & Fan, 2014; Scruggs & Mastropieri, 1996). Aussi, les enseignants du régulier ayant déjà vécu une intégration positive d'un élève (sourd ou non) semblent plus enclins à reproduire l'expérience que les autres (Avramidis et al., 2000a, 2000b; Hansen, 2014; Tomlinson, 2007). Du reste, plus il y a de soutien à leur pratique professionnelle, plus les enseignants considèrent positivement les élèves intégrés dans leur classe (Cook et al., 2007; Garberoglio, Gobble & Cawthon, 2012). Quant aux enseignants du secondaire en classe ordinaire, ils semblent avoir des perceptions plus négatives de l'intégration scolaire que leurs collègues du primaire. Le fait que les enseignants du

secondaire soient davantage spécialistes d'une matière scolaire, contrairement à ceux du primaire, et que le nombre d'élèves soit plus important dans leur classe sont probablement parmi les raisons de cette différence de perception (Lissi et al., 2017; Richardson, Marschark, Sarchet & Sapere, 2010; Vermeulen, Denessen & Knoors, 2012).

D'un point de vue social, l'intégration des élèves sourds utilisant une langue signée est davantage remise en question par les enseignants du régulier que celle des élèves sourds oralistes puisque cela rendrait l'interaction plus difficile et limiterait la communication avec les autres élèves entendants (Doherty, 2012).

## **2.2 Perceptions des parents**

Tout comme pour les enseignants, différentes variables semblent influencer les perceptions des parents. Par exemple, des parents dont l'enfant a des difficultés de tout ordre, modérées à sévères (Elkins, van Kraayenoord & Jobling, 2003; Salend & Duhaney, 2000) ou des parents d'enfant présentant de graves difficultés de comportement (Broomhead, 2013), sont moins favorables à l'intégration puisqu'ils considèrent que le milieu ordinaire ne répond pas aux besoins spécifiques de leur enfant. D'un point de vue scolaire, ElZein (2009) rapporte que selon des parents d'enfants à besoins particuliers, leurs jeunes auraient notamment de meilleures habiletés en lecture lorsqu'ils sont intégrés. Schirmer (2001) souligne que certains parents d'enfant sourd sont moins enclins à favoriser l'intégration parce que la formation générale des enseignants ne peut habituellement pas satisfaire les besoins éducatif, social, émotionnel ou culturel de leur enfant.

Dans une perspective sociale, plusieurs parents d'enfant à besoins particuliers perçoivent positivement l'intégration scolaire puisqu'elle aurait permis des changements d'attitudes positifs chez leur enfant et de meilleures habiletés sociales (de Boer et al., 2010; ElZein, 2009; Rousseau et al., 2009). D'autres parents

rapportent une plus grande autonomie, une meilleure estime de soi, une plus grande compréhension et tolérance de la part des pairs (Brown, 2001; Elkins et al., 2003). Ainsi, l'intégration préparerait à la *vraie vie* (Hertzog & Bennett, 2004; Rafferty, Boettcher & Griffin, 2001). Dans ce cas, l'intégration scolaire passe avant tout par l'intégration sociale et l'appartenance à un groupe plutôt que par l'apprentissage du curriculum scolaire. Cette dimension sociale revêt différents aspects: 1) la présence d'interactions positives entre l'élève et ses pairs; 2) l'acceptation de ce dernier par ses pairs; 3) la présence de relations sociales et d'amitiés entre l'élève et ses pairs et 4) le sentiment d'acceptation par ses pairs (Koster, Nakken, Pijl & Houten, 2009; Powers, 2003). Pour les sourds, parvenir à cette intégration sociale nécessite de partager la même langue que leurs pairs entendants et comme ils n'y ont pas forcément accès ou n'en ont pas nécessairement une maîtrise suffisante, il leur devient difficile de développer cette composante sociale en milieu ordinaire. C'est probablement pour ce fait que les parents d'enfants sourds oralistes sont davantage en faveur de l'intégration que les parents d'enfants sourds gestuels (Eleweke & Rodda, 2000).

### **2.3 Perceptions des élèves à besoins particuliers**

Les élèves présentant des besoins particuliers ont des perceptions bien campées de leur intégration. Ils aiment réaliser les mêmes activités, avoir les mêmes livres, faire les mêmes devoirs, être corrigés selon les mêmes critères que leurs pairs (Mortier, Van Hove & De Schauwer, 2010). Lorsqu'ils sont intégrés, les élèves trouvent qu'ils ont de meilleurs résultats (Rea, McLaughlin & Walther-Thomas, 2002) et se sentent plus motivés, mais parallèlement, ils croient que le système de notation devrait être davantage adapté à leurs difficultés (Klingner & Vaughn, 1999). Dans le cas plus particulier des élèves sourds, Angelides et Aravi (2007) ont constaté que les élèves sourds ayant fréquenté la classe ordinaire semblent avoir bénéficié de plus grandes opportunités d'apprentissage et que l'éducation reçue y est de meilleure qualité. Les sourds oralistes considèrent d'ailleurs qu'ils ont de meilleurs résultats scolaires que leurs pairs gestuels (Crain & LaSasso, 2010; LaSasso, 1999). Ceci n'est

pas surprenant considérant que la maîtrise orale de la langue utilisée en lecture et en écriture favorise la réussite scolaire (LaSasso & Crain, 2015; Lederberg et al., 2013).

Au point de vue social, les élèves à besoins particuliers intégrés soutiennent qu'ils ont plus d'occasions de se faire des amis (Mortier et al., 2010), ils se sentent davantage acceptés et ils perçoivent qu'ils ont une meilleure estime d'eux-mêmes (Theunissen et al., 2014). Toutefois, la communication et l'isolement personnel demeurent les principales difficultés à l'école ordinaire chez les élèves sourds. C'est probablement pour cette raison que les élèves sourds oralistes sont plus souvent intégrés que les élèves sourds gestuels (Cambra, 2002; Gulp, 2001). D'ailleurs, des études ont montré que de meilleures compétences en communication favorisent l'intégration sociale des élèves sourds (Antia et al., 2011; Cambra, 2002; Gulp, 2001).

Or, même si des recherches ont montré que la LPC favoriserait l'acquisition de la langue orale, une meilleure communication et l'accès à un modèle linguistique complet et structuré (Aparicio et al., 2012; LaSasso & Crain, 2015), il existe peu de données sur l'intégration scolaire des élèves utilisant la LPC et encore moins sur ce que pensent les principaux utilisateurs de cette intégration (Crain & LaSasso, 2010). C'est donc dans cette perspective que notre recherche vise à décrire les perceptions d'élèves sourds, de parents et d'enseignants quant à l'intégration scolaire d'élèves utilisant la LPC au secondaire. Nous nous sommes posé la question suivante: quelles sont les perceptions de l'intégration scolaire selon le point de vue de deux élèves sourds utilisant la langue parlée complétée, leurs parents et leurs enseignants?

### 3. MÉTHODOLOGIE

Le contexte théorique et épistémologique de la présente étude s'inscrit dans une perspective interactionniste telle que décrite par Blumer (1962, 1969) et s'appuie sur la théorie des champs perceptuels de Combs (Combs et al., 1976; Combs &

---

Snygg, 1959). Dans notre cas, la perception peut se définir comme un processus social par lequel une personne interprète des éléments qui lui sont extérieurs. Cette réalité perçue est influencée à la base par les valeurs, les attentes, les motivations et les intérêts de l'individu, mais également dans l'interaction avec autrui. Dans cette épistémologie interactionniste, chaque être humain interprète le monde – la «réalité» extérieure – comme son monde intérieur et agit sur ce monde en fonction de grilles de lecture personnelles qu'il se forge peu à peu à travers ces interactions (Blumer, 1969). Variant dans le temps, les perceptions peuvent changer et être influencées par les expériences de la personne, ce qui module à son tour ses attitudes et ses comportements (St-Arnaud, 1974).

### **3.1 Cadre méthodologique**

Inspirée du point de vue qualitatif et interprétaviste de Merriam (1988, 2009), contrairement aux perspectives plus positivistes de Yin (2009, 2011) et de Stake (1995), les études de cas présentées visent à rapporter une situation réelle dans un contexte spécifique, et ce, en tenant compte du caractère évolutif et complexe des phénomènes qui s'y produisent (Miles & Huberman, 2003). Dans cette perspective, l'étude d'un cas permet, par un raisonnement inductif, de mettre en lumière, de comprendre et de décrire une situation toute particulière (Merriam, 2009). En comparant deux cas, il s'agit non seulement de comprendre la situation, mais également de découvrir des convergences et des divergences existant entre ces deux situations. Dans cette approche, comme ce sont les acteurs eux-mêmes qui sont les mieux placés pour en parler, l'entretien semi-dirigé a été privilégié.

### 3.2 Participants

Au cours de la recherche, nous avons rencontré deux jeunes sourds (Anaïs et Benoît<sup>31</sup>), leur mère respective et certains de leurs enseignants.

Anaïs a 21 ans, présente une surdité profonde et est la cinquième enfant d'une fratrie de six. Parmi ses deux frères et trois sœurs, aucun d'entre eux ne présente une surdité. Depuis l'âge de 9 ans, Anaïs a un implant cochléaire. Elle a été scolarisée en LPC dans une classe spécialisée dès la maternelle pour ensuite intégrer une classe ordinaire en 5<sup>e</sup> année du primaire. Préférant le service d'interprétation au système MF<sup>32</sup>, Anaïs a eu recours à une interprète en LPC de la 4<sup>e</sup> année du primaire jusqu'en 4<sup>e</sup> année du secondaire. Faute de ressources en LPC à partir du secondaire cinq, Anaïs a dû terminer sa formation secondaire sans interprète. Elle a également complété un diplôme d'étude professionnelle en comptabilité sans service d'interprétation. À la maison, seule la mère d'Anaïs a appris la LPC lorsque cette dernière était au primaire. Anaïs utilise presque exclusivement le français oral pour communiquer, mais il arrive que sa mère utilise occasionnellement la LPC pour spécifier un mot. Au moment de l'entrevue, Anaïs occupait un emploi à temps partiel.

Benoît est âgé de 15 ans et a une surdité profonde. Il est le cadet d'une famille de deux enfants. Sa sœur aînée est également sourde et a appris la LPC plus jeune, mais elle utilise désormais principalement la LSQ. Il a un implant cochléaire depuis l'âge de 2 ans, mais à la suite d'un accident à l'âge de 10 ans, il s'est fait réimplanter avec un implant plus performant. Benoît est en 3<sup>e</sup> année du secondaire et bénéficie de services d'interprétation en LPC depuis son intégration en 3<sup>e</sup> année primaire. Tout comme Anaïs, il préfère l'interprète au système MF et s'exprime principalement en

---

<sup>31</sup> Noms fictifs

<sup>32</sup> Le système MF (modulation de fréquence) consiste en un émetteur, porté par l'enseignant, et un récepteur, porté par l'élève.

---

français. Sa mère a appris la LPC, mais ne l'a utilisée que lorsque Benoit faisait ses premiers apprentissages de la langue orale et principalement pour l'accompagner dans ses devoirs. À la maison, la LSQ et l'oral sont les principaux modes de communication.

Anaïs et Benoît ont fréquenté la même école primaire spécialisée et la même école secondaire. Au secondaire, ils ont tous les deux reçu les services de la même interprète, mais à quelques années d'intervalle. Il est important de noter que dans leur vie quotidienne les deux jeunes ne codent pas ou très rarement leurs réponses en LPC à leur interprète<sup>33</sup>, généralement ils ne font que décoder ce qui est interprété et répondent oralement à leur interprète, à leurs enseignants ou à leurs pairs.

Pour cette recherche, quatre enseignants ont été rencontrés: E1, E2, E3 et E4. Les enseignants travaillent tous dans une école secondaire publique de l'Estrie qui ne regroupe que les élèves de troisième à cinquième secondaire. Ces enseignants n'en étaient pas à leurs débuts, les enseignants avaient entre 17 et 25 ans d'expérience. Le tableau 1 présente les informations relatives au genre, au domaine d'enseignement, à la formation de l'enseignant, au niveau scolaire d'enseignement et à l'identification de l'élève intégré.

---

<sup>33</sup> La présence de l'interprète permettait notamment aux élèves de suivre les enseignements même si l'enseignant a le dos tourné ou de comprendre les questions de ses pairs qu'ils ne pouvaient pas entendre/comprendre.



Tableau 1  
Informations relatives aux enseignants

	<b>E1</b>	<b>E2</b>	<b>E3</b>	<b>E4</b>
<b>Genre</b>	Homme	Femme	Homme	Femme
<b>Domaine d'enseignement</b>	Sciences	Français	Mathématiques	Français
<b>Formation</b>	Biologie + certification en éducation	Littérature + certification en éducation	Agronomie + certification en éducation	Baccalauréat en enseignement du français au secondaire
<b>Niveau scolaire</b>	3 <sup>e</sup> secondaire	5 <sup>e</sup> secondaire	3 <sup>e</sup> secondaire	3 <sup>e</sup> secondaire
<b>Anaïs</b>	x	x	x	
<b>Benoit</b>			x	x

Ils ont aussi tous déjà accueilli des élèves présentant des besoins particuliers (trouble du spectre de l'autisme, troubles d'apprentissage, trouble du comportement, trouble du langage).

### 3.3 Méthodes de collecte de données

Un questionnaire de renseignements généraux et des grilles d'entretien ont été construits pour dresser le portrait des participants. Le questionnaire de renseignements généraux a permis de commencer les entretiens de recherche avec un minimum de connaissances sur la situation des participants. Aussi, pour colliger les données auprès des participants, l'entretien qualitatif semi-dirigé a été privilégié puisqu'il permettait d'axer les questions sur des thèmes préalablement balisés d'après le cadre conceptuel tout en laissant aux participants une liberté dans les éléments dont ils voulaient traiter (Miles et al., 2014). Les thèmes qui ont été abordés sont la surdité, l'expérience d'intégration scolaire et d'intégration sociale.

Avant d'entreprendre les entrevues, les étapes de collecte et du traitement des données ont été préalablement revues par des experts pour être ensuite soumises à deux personnes qui ne faisaient pas partie de l'échantillon. Les deux instruments de collecte ont été révisés. Cette étape a permis d'affiner certaines questions et de confirmer qu'elles permettaient de répondre aux objectifs de recherche. Par exemple, nous avons modifié les questions qui tendaient à orienter la réponse du sujet dans une direction précise. Nous avons également ajouté la question suivante afin de mieux cerner les stratégies à mettre en place pour favoriser l'intégration: «Si je devais accueillir dans mon école un élève comme toi, qu'est-ce que tu me conseillerais de faire pour l'aider dans son intégration?».

Après avoir pris connaissance du formulaire de consentement et accepté de participer à l'étude, les participants ont été rencontrés individuellement pour une période d'environ 60 minutes. Durant cette séance, les participants ont rempli le questionnaire de renseignements généraux pour ensuite participer à un entretien semi-dirigé enregistré de façon audio afin d'être transcrit ultérieurement.

### **3.4 Processus d'analyse**

Pour des études de cas, dans la phase d'interprétation des données, Merriam (2009) propose, entre autres, le développement de thèmes pour favoriser l'élaboration de liens entre les discours et pour soutenir le processus permettant de faire émerger de nouvelles données sur le phénomène étudié. Dans cette perspective, après avoir réalisé les verbatim des entrevues, la méthode d'analyse privilégiée a été l'analyse de contenu thématique puisqu'elle permet de décrire, de clarifier, de comprendre ou d'interpréter une réalité (Denzin & Lincoln, 2011; Paillé & Mucchielli, 2012). En utilisant le logiciel QDA Miner (Provalis Research, 2008), un premier corpus a été élaboré grâce au codage et au contre-codage d'entrevues préliminaires. Cela a permis l'élaboration d'un premier corpus de thèmes

correspondant à des dimensions de la recension des écrits: la perception de l'intégration scolaire/sociale, le parcours scolaire, les interactions entre les différents participants. Par la suite, dans une démarche plus inductive, d'autres thèmes ont émergé des propos émis lors des entrevues réalisées auprès des participants: les caractéristiques personnelles du jeune, la présence de l'interprète, les pratiques enseignantes.

Aussi, par souci d'objectivation du processus de thématisation, deux exercices de contrecodage ont été réalisés (Miles et al., 2014). Le premier exercice a permis de s'assurer que les définitions des thèmes étaient bien vraisemblables et pertinentes, de telle sorte qu'un autre chercheur pourrait utiliser la même grille d'analyse et obtenir des résultats similaires (Van der Maren, 1996). Le deuxième contrecodage a été réalisé sur 10% du corpus d'unités de sens sélectionnées au hasard pour chacun des thèmes. Le taux d'accord obtenu avant discussion a été de 82 % alors qu'il a fait consensus après discussion. Ces résultats correspondent aux niveaux de cohérence recommandés pour le contrecodage (Miles et al., 2014).

#### 4. RÉSULTATS

D'emblée, il faut souligner que lorsque les élèves ont parlé de leurs expériences avec la LPC, ils faisaient avant tout référence à leur scolarisation au primaire, à leur apprentissage de l'oral. Ces apprentissages réalisés, la LPC n'était qu'un soutien scolaire octroyé via les services d'interprétation. Ainsi au secondaire, les élèves, leurs parents et les enseignants n'ont presque pas fait mention de la LPC dans leur entrevue. Toutefois, la présence et les services d'interprétation ont été grandement abordés. Il est intéressant de noter que dans leurs propos les participants ne font pas de distinctions entre les dimensions scolaire et sociale de l'intégration telles que présentées dans notre recension des écrits. Leurs perceptions s'appuient davantage sur leur définition propre de l'intégration scolaire. Pour chaque cas, nous

allons d'abord présenter les perceptions de l'intégration scolaire des jeunes, ensuite celles de leur mère et enfin présenter celles des enseignants.

#### 4.1 Cas A: Anaïs

##### 4.1.1 Perceptions d'Anaïs.

Pour Anaïs, son intégration scolaire se conçoit comme le fait d'être «*comme tout le monde*» et s'articule principalement autour de sa capacité à parler et à fréquenter une école ordinaire.

*«Tout le monde me dit ça ne paraît pas que je suis sourde. À part une interprète. Parce que moi, je ne fais pas la LPC, je ne fais pas de signes, je parle comme toi. Gênée sur la voix, mais ce n'est pas grave. Sinon, ça ne paraît pas parce que je suis comme tout le monde».*

Même si cette jeune se sent intégrée à la société, le processus pour y arriver n'a pas été nécessairement facile. Anaïs rapporte que la sensibilisation en classe a grandement aidé son intégration dans son milieu scolaire. Elle explique que l'orthopédagogue et l'interprète l'ont beaucoup aidée pour expliquer sa situation aux élèves et aux enseignants de l'école.

*«Elle [l'orthopédagogue] disait aux élèves: elle est sourde, elle a besoin d'une interprète. Tu sais comme une sensibilisation. Et elle faisait tout le temps ça. À chaque année. Même avec les professeurs. [...] et, elle [l'interprète] faisait une rencontre avec les profs. Elle expliquait les signes et qu'elle pouvait interpréter leurs niaiseries et n'importe quoi. Après ça, c'est devenu normal».*

Jusqu'en secondaire 4, Anaïs avait toujours considéré le service d'interprétation comme essentiel à sa compréhension dans une classe ordinaire. Ainsi en secondaire 5, lorsqu'elle ne peut plus avoir d'interprète faute de disponibilité (congé de maladie, congé de maternité, non-connaissance de la LPC), elle a décidé de

poursuivre l'année sans faire de nouvelles demandes de services pour mettre ses capacités à l'épreuve. Au final, elle considère que cette expérience l'a obligée à mettre en place de nombreuses stratégies qui, selon ses propos, lui ont permis de mieux intégrer le marché du travail: si elle ne comprend pas, elle demande de ralentir, demande d'écrire par courriel ou transfère l'appel à d'autres collègues si les difficultés persistent.

Anaïs ne considère pas avoir eu de difficultés scolaires majeures. Pour elle, une fois que les enseignants étaient sensibilisés à sa situation, tout était dit. Elle se considère douée en mathématiques et lorsqu'elle présentait des difficultés de compréhension en français, elle rencontrait son enseignante lors de ses périodes d'anglais pour lesquels elle était dispensée<sup>34</sup>.

Au final, pour cette jeune, l'intégration scolaire s'est davantage faite au primaire et depuis ce temps, elle considère qu'elle est pleinement intégrée puisqu'elle agit et participe à toutes les activités de la vie quotidienne de la classe/de son travail.

#### 4.1.2 *Perceptions de la mère d'Anaïs.*

Pour la mère d'Anaïs, sa fille est sans aucun doute bien intégrée à son milieu scolaire.

*«Elle parle à tout le monde, elle est très joviale, elle est très gentille, elle fait des blagues, elle faisait même des blagues avec le gardien de la cour [...] Quand c'était le temps des plans d'interventions, ils [intervenants] étaient tout le temps tous là. La directrice avec ! Ils étaient tout le temps tous là pour travailler et voir ce dont Anaïs avait besoin.»*

---

<sup>34</sup> Il faut aussi préciser qu'à l'époque où Anaïs a fait son secondaire (2007-2011), le ministère de l'Éducation acceptait que les écoles puissent libérer les élèves sourds de leurs cours d'anglais afin de consacrer ce temps à d'autres matières. Aujourd'hui, cette mesure d'appui n'est plus disponible et tous les élèves sourds doivent réussir leur cours d'anglais pour obtenir leur diplôme d'études secondaires.

Cette intégration s'opérationnalise par deux éléments: l'un social, l'autre scolaire. D'une part, de par la personnalité d'Anaïs, elle entrait facilement en relation avec les personnes de son entourage. D'autre part, la présence des intervenants montrait à la mère que l'intégration de sa fille était favorisée puisqu'elle était planifiée et organisée en fonction des besoins de cette dernière.

#### 4.1.3 *Perceptions des enseignants.*

*Perceptions de l'intégration d'Anaïs.* Les trois enseignants rencontrés gardent un excellent souvenir d'Anaïs (E1, E2 et E3). Tous trois conviennent qu'elle avait un sens de l'humour très aiguisé, de belles relations avec ses pairs, qu'elle était débrouillarde et voulait être autonome le plus possible. E3 explique qu'Anaïs était très douée en mathématiques; il était convaincu qu'elle aurait pu faire des études universitaires ou, à tout le moins, collégiales. Il souligne aussi qu'«elle avait une mère qui la poussait dans le dos fort» et que, selon lui, cette présence parentale avait probablement aidé la jeune dans sa réussite scolaire.

Selon ses enseignants, certains comportements d'Anaïs lui ont permis de s'assurer de sa compréhension. Par exemple, elle allait poser des questions si elle ne comprenait pas la matière ou se levait ou se déplaçait pour avoir une meilleure vue de l'enseignant. Au final, comme elle n'hésitait pas à intervenir, les enseignants considéraient cette participation comme une confirmation de son intégration.

Toutefois, pour E2, il y a un revers à cette intégration puisque, pour elle, cela s'est fait «*au détriment des élèves qui n'ont pas besoin d'adaptation*» puisqu'en ajustant le contenu du cours aux personnes en difficulté, elle considère que ce sont les autres qui sont pénalisés et que l'intégration «*nivelle vers le bas*».

*Perceptions de leurs pratiques enseignantes.* Lorsqu'ils enseignaient à Anaïs, les enseignants ont rapporté avoir fait des changements dans leur pratique

d'enseignement, des changements qui ne leur plaisaient pas toujours. Par exemple, E2 rapporte qu'habituellement, en début de cours, elle fait souvent une introduction avec les élèves où elle parle rapidement et où ils échangent entre eux. Comme Anaïs n'aurait pas été capable de comprendre tout ce qui se passait, E2 s'abstenait de faire ces activités pour éviter de l'exclure, mais c'était parfois à contrecœur.

*«Des fois je me restreignais. Je me disais que je pénalisais peut-être les autres élèves d'un contact différent... Parce qu'Anaïs était là».*

La présence de l'interprète a aussi été un sujet discuté par les enseignants. Alors qu'E1 et E3 voyaient dans la présence de la professionnelle un effet bénéfique non seulement sur Anaïs, mais également sur le reste de la classe, E2 y voyait un obstacle à sa spontanéité. L'enseignante avait la perception que l'interprète allait rapporter ses propos à ses collègues et, pour cette raison, elle s'empêchait de parler plus ouvertement à ses élèves. E2 rapporte aussi que l'interprète l'interrompait parfois parce qu'elle parlait trop vite, ce qui la choquait et interrompait son rythme d'enseignement.

*«Ça me freinait l'interprète. J'aimais mieux quand il n'y en avait pas: Anaïs, elle venait plus me voir le midi, elle venait plus à la fin des cours me voir, j'aimais mieux ça.»*

Tout comme E1, E3 se remémore qu'Anaïs avait été sa première élève sourde et que cette situation était davantage stressante, mais qu'au final, l'expérience avait été positive.

*«On nous parlait beaucoup d'adapter, de regarder la personne lorsque l'on parle. Mais finalement, peut-être qu'à cause d'elle [Anaïs], à cause de sa personnalité qui était si agréable, attachante... Ça n'a pas pris de temps pour m'accoutumer... En fait j'enseigne comme j'enseigne dans toutes les autres classes. De temps en temps je vais regarder s'ils ont bien compris». E3*

En somme, les trois enseignants ont rapporté avoir eu une belle expérience d'intégration avec la présence d'Anaïs et ils seraient prêts à réitérer l'expérience.

## 4.2 Cas B: Benoît

### 4.2.1 Perceptions de Benoît.

Comme il a pu être scolarisé avec des entendants, Benoît considère qu'il fait partie de la société et fait le comparatif avec les sourds gestuels qui utilisent la LSQ et qui fréquentent des classes spécialisées.

*«Ils [les sourds gestuels] n'apprennent pas les mêmes choses que dans la vie sociale. [...] Je ne regrette pas d'avoir été avec les entendants, parce que c'est comme ça que je vais apprendre mieux à faire ma vie [...] parce qu'après ça je vais être pogné avec des entendants. [...] Avec un sourd je vais parler en signes, et avec un entendant, je vais parler comme ça là».*

Ce jeune rapporte que différents intervenants (orthopédagogues, orthophonistes, enseignants) ont fait pendant plusieurs années des sensibilisations auprès de ses pairs, mais, à ses yeux, ce qui a surtout favorisé son intégration est la présence de l'interprète puisqu'elle facilitait sa compréhension en classe. *A contrario*, l'absence de son interprète pouvait lui nuire.

*«J'entendais rien... je n'avais pas mon interprète. Donc là, la prof, elle pognait toujours les nerfs quand je demandais des questions. Une fois, elle est devenue rouge comme une tomate».*

Contrairement à Anaïs, tant au primaire qu'au secondaire, Benoît semble avoir vécu davantage de difficultés en milieu scolaire puisqu'à certains moments, il ne se sentait pas soutenu dans ses apprentissages ni dans son intégration sociale.



---

*«Non mais le primaire ça n'a pas été très le fun. J'avais pas beaucoup d'amis, puis il y avait beaucoup de personnes qui m'écoeurait. [...] Au secondaire ça va mieux, j'ai des amis là je n'ai pas de problème avec ça»*

À son avis, l'attitude de l'enseignante à son égard n'encourageait pas les autres élèves à interagir positivement auprès de lui. Benoît rapporte aussi que la présence de son interprète a parfois compliqué son intégration sociale puisque la professionnelle intervenait auprès de ses pairs pour les rappeler à l'ordre et eux, à leur tour, se fâchaient contre lui.

Pour ce jeune, l'attitude des enseignants, des interprètes et de ses pairs est l'essence même de son intégration: si ses enseignants le soutiennent, si l'interprète ne joue pas d'autres rôles que celui d'interpréter et s'il a des amis, son intégration est réussie.

#### 4.2.2 *Perceptions de la mère de Benoît.*

D'emblée, la mère explique le rôle déterminant des enseignants: ils doivent sensibiliser les autres élèves et prévenir l'exclusion de l'enfant non seulement au début de l'année scolaire, mais également toute l'année durant. Conséquemment, elle souligne qu'elle aurait aimé que les enseignants interviennent plus souvent et de façon continue pour prévenir l'exclusion de son fils. Contrairement à Benoît, sa mère constate qu'il y a un manque de ressources scolaires.

*«J'ai des emails des professeurs comme quoi Benoît répond, s'obstine [...] Je suis consciente qu'il a des comportements qui dérangent, mais je ne sais pas comment les régler, puis personne à l'école... C'est facile envoyer un email pour dire que ça va mal, mais, est-ce qu'il y a une solution?»*

Toutefois, cette mère fait la part des choses entre les comportements de son fils et sa surdité.

*«Pour Benoît, je dirais qu'il s'est moins bien accepté comme sourd que [sa sœur], il a vécu de l'intimidation, il a été agressif, parce qu'il ne s'acceptait pas. [...] Il a de la difficulté avec l'autorité. Ça n'a pas nécessairement rapport avec sa surdité, je pense, mais peut-être un peu aussi, je ne le sais pas...»*

Pour cette mère, même si Benoît vit encore parfois des difficultés et que le soutien du milieu scolaire n'est pas toujours au rendez-vous, elle considère que son intégration est tout de même bien réussie puisqu'il est heureux, qu'il est fier de lui et qu'il a des amis.

#### 4.2.3 Perceptions des enseignants.

*Perceptions de l'intégration de Benoît.* Dans le cas de Benoît, E3 et E4 font une distinction majeure entre les caractéristiques de la surdité et les traits de personnalité du jeune.

*«Je suis toujours sur son dos, parce que je le trouve plus paresseux [qu'Anaïs]. Il a du talent, je trouve que s'il mettait de l'effort dans ses études, il aurait de bien meilleures performances. Mais ça reste un petit gars immature, et pas aussi performant qu'il devrait l'être. Mais c'est au-delà de la surdité. Ça n'a pas avoir avec la surdité.» E3*

E4 souligne aussi que la personnalité de Benoît a une incidence dans ses interactions avec elle. Elle remarque que Benoît veut être autonome dans ses apprentissages, mais également dans ses interactions avec autrui puisqu' *«il veut s'affranchir de cette interprète-là. Il veut être autonome dans sa relation qu'il a avec moi»*.

Toutefois, contrairement à E3, E4 remet en question la valeur des notes scolaires de Benoît puisque pour cette enseignante, le fait qu'il ait besoin de plus de temps pour effectuer une tâche montre qu'il n'a pas le même niveau académique que les autres élèves.

*«Il n'a pas le même vocabulaire, la même compréhension [...] je me dis, son 60 ne vaut pas le 60 de l'autre [...] il a eu 60 avec 1/3 du temps supplémentaire. Avec de l'aide. Ce n'est pas 60.»*

D'ailleurs, cette enseignante de français souligne que les services de soutien aux enseignants ont diminué avec les années. Par exemple, elle note qu'auparavant des rencontres de concertation étaient planifiées pour préparer l'intégration des élèves alors qu'à présent, les informations sont simplement envoyées par courriel.

*Perceptions de leurs pratiques enseignantes.* E3 et E4 n'en étaient pas à leur première expérience d'intégration d'un élève sourd, d'ailleurs, tous deux rapportent avoir eu des expériences positives d'intégration. C'est peut-être pour cette raison qu'ils ne considèrent ni l'un ni l'autre avoir fait de changements majeurs dans leur enseignement pour Benoît. E4 mentionne qu'elle le questionne souvent sur sa compréhension, qu'elle parle plus lentement et que même si la présence de l'interprète est aidante, elle n'est pas nécessaire en tout temps dans le cas particulier de cet élève. Quant à E3, il explique qu'il devait parfois motiver Benoît.

*«Souvent, il va dire qu'il ne comprend pas, je suis obligé de me fâcher 'bon réveille, là!' [...] de temps en temps ça réussit à le stimuler, et des fois il a de très bons résultats.»*

Toutefois, cette façon de parler plus fort ou de se fâcher pour stimuler Benoît dans ses apprentissages résultait davantage d'un manque d'assiduité du jeune que de sa surdité.

## 5. DISCUSSION

### 5.1 Convergences et divergences dans les perceptions de l'intégration scolaire

Toutes les personnes rencontrées semblent avoir trouvé les deux expériences d'intégration positives, et ce, même si des difficultés, des ajustements ou des interventions ont dû être mis en place en cours de processus. Ce qui paraît avoir le plus influencé l'expérience de l'intégration est avant tout la personnalité et les caractéristiques de chaque jeune. L'acceptation de la surdité semble aussi influencée la perception de l'intégration. Il est vrai que la surdité est souvent associée à des comportements de frustration ou d'isolement et à des difficultés de communication ou d'interactions (Lepot-Froment & Clerebaut, 1996; Virole, 2006). Néanmoins, les deux mères et les enseignants, en comparant le jeune avec les autres, voient au-delà des caractéristiques de la surdité; la personnalité du jeune semble être un facteur important dans sa façon de s'intégrer socialement ou de réussir à l'école. Tout comme les résultats rapportés par Vermeulen et ses collaborateurs (2012), si l'élève ne fait pas les efforts ou n'est pas motivé à mettre à profit ses compétences, son intégration sera perçue plus négativement. Bien que Powers (2002) ait mis en exergue trois éléments relatifs à l'élève sourd qui pourraient favoriser son intégration (1- implication de l'élève dans des activités parascolaires; 2- implication de l'élève dans les prises de décisions le concernant; 3- réussites scolaires et parascolaires de l'élève), il n'aborde pas les caractéristiques propres à l'élève. Nous n'avons d'ailleurs pas trouvé de recherches en déficience auditive ayant mentionné les caractéristiques individuelles comme facteurs pouvant influencer l'intégration scolaire. Des recherches sur ce sujet seraient intéressantes et pas seulement pour une population d'élèves sourds.

Autre convergence, mères et enfants considèrent que les activités de sensibilisation ont été aidantes dans l'intégration des deux jeunes, même si d'autres facteurs peuvent l'avoir influencée. D'ailleurs, ces activités sont souvent un point de départ pour favoriser les interactions positives entre les élèves sans besoins

particuliers et leurs pairs intégrés (McGregor & Vogelsberg, 1998). À cet égard, David et Kuyini (2012) rapportent que la réussite de l'intégration sociale d'un jeune peut être influencée par ses enseignants, et ce, principalement grâce à ses pratiques pédagogiques et à ses attitudes face à l'élève.

Il existe toutefois des divergences dans les perceptions des enseignants quant à leurs pratiques. E3 et E4 valorisent l'intégration scolaire dans la mesure où l'élève est capable de satisfaire aux exigences du curriculum, et ce, sans trop d'accommodations. Paré (2011) souligne que les enseignants ayant une réticence à appliquer les accommodations semblent souvent ne pas avoir une conception claire de cette pratique, ce qui est le cas dans notre étude. Dans ce sens, la formation continue demeure d'actualité. E2 est la seule à clairement exposer une certaine réticence face à l'intégration scolaire: elle ne la valorise pas puisque, pour elle, cette pratique ne peut qu'être négative pour les autres élèves. Pourtant plusieurs études sur l'intégration scolaire ont montré ses bénéfices ou des effets neutres sur les autres élèves (Ruijs & Peetsma, 2009; Salend & Duhaney, 1999). Aussi, plusieurs auteurs rapportent qu'une formation inadéquate ou insuffisante peut avoir une influence négative sur la perception de l'intégration (Field, 2015; Loreman et al., 2007; Newton et al., 2014).

## **5.2 Convergences et divergences quant à la présence de l'interprète**

Tous les enseignants ont parlé de la présence de l'interprète en classe. Alors que pour trois des enseignants, cette présence était un soutien à leur enseignement, pour E2, elle y voyait une contrainte à sa spontanéité et à un enseignement plus intuitif. Ce résultat n'est pas étonnant puisque certaines recherches rapportent que la présence d'un autre adulte en classe peut rendre les enseignants inconfortables (Buckley, 2000; Maloney, 1994). Pourtant, il n'en demeure pas moins que le soutien de professionnels est souvent un facteur facilitant la réussite de l'intégration scolaire (Allenbach et al., 2016; Deslandes, 2010; Hansen, 2014).

Du côté des jeunes, Letscher (2012) rapporte que les jeunes considèrent la présence de l'interprète comme un facteur influençant l'intégration. Toutefois, leurs perceptions sont mitigées, les élèves rapportent avoir été davantage en mesure de comprendre les informations véhiculées lorsque l'interprète était en classe, mais par le manque de ressources ou par l'interaction parfois difficile entre l'élève, l'interprète et les pairs, la présence de l'interprète est parfois vue négativement. Tout comme le soulèvent Crain et LaSasso (2010) et Parisot, Villeneuve, Daigle et Missud (2008), les interprètes ne sont parfois pas formés en LPC et l'attribution d'un interprète relève souvent de son ancienneté plutôt que ses capacités à répondre aux besoins du jeune en LPC. Des améliorations demeurent d'actualité.

## 6. CONCLUSION

L'objectif de cette recherche était de décrire les perceptions de l'intégration scolaire d'élèves sourds utilisant la LPC au secondaire selon leur point de vue, mais aussi selon celui de leur parent et de leurs enseignants.

Selon les propos recueillis, de façon générale, les jeunes, leur parent et les enseignants perçoivent positivement leur expérience d'intégration scolaire, même si certaines difficultés ont été vécues. Le moteur principal de cette réussite semble s'appuyer sur deux éléments: les mesures mises en place pour aider le jeune et ses caractéristiques personnelles. Les mesures de soutien, de sensibilisation et d'accommodation semblent favoriser l'intégration scolaire de l'élève alors que leurs caractéristiques personnelles semblent faciliter leur intégration sociale et scolaire.

Aussi, même si la LPC a permis aux élèves d'apprendre l'oral et de réaliser leurs apprentissages en classe ordinaire, force est de constater qu'au fur et à mesure que les jeunes complètent leur scolarité, l'utilisation de la LPC tend à grandement diminuer. D'ailleurs, ce sont les interprètes qui utilisent la LPC et les élèves ne la décodent que pour suppléer l'information manquante.

Malgré ces résultats, il n'en demeure pas moins que cette recherche comporte certaines limites. En effet, le nombre restreint de participants n'a pas permis pas de traiter de façon quantitative les résultats. Dans cet ordre d'idées, ils ne sont pas généralisables, ce qui n'était d'ailleurs pas l'objectif initial de l'étude. Ainsi, il s'agissait avant tout de prendre le pouls de la situation d'intégration d'une population peu étudiée. Des limites inhérentes à la recherche qualitative telle que la désirabilité sociale ou des événements récents aient influencé les propos exprimés. Telles que définies plus tôt, les perceptions sont sujettes aux influences du temps et des événements et il est donc possible de croire que les perceptions exprimées pourraient changer de nouveau.

Différentes recherches ont mis de l'avant certaines conditions à mettre en place pour favoriser l'intégration d'élèves sourds (Eriks-Brophy, Durieux-Smith, Olds, Fitzpatrick & Whittingham, 2006; Powell, Hyde & Punch, 2013; Powers, 2001; Powers, 2002, 2003), parmi elles, notons la formation et la collaboration entre les enseignants. Au Québec, les formations des enseignants du secondaire sont prévues avant tout dans une perspective didactique, c'est-à-dire que les enseignants sont d'abord formés sur la matière qu'ils auront à enseigner et touchent peu aux caractéristiques des élèves HDAA à qui ils pourraient enseigner. Ainsi, à moins de suivre des formations supplémentaires précises, ils n'en connaissent que très peu sur les besoins pédagogiques et didactiques des élèves sourds. Une plus grande sensibilisation des milieux accueillant des élèves sourds est donc primordiale. Cette sensibilisation devrait être réalisée plus d'une fois par année pour remettre en contexte les enseignants et réactualiser les interventions. La formation des interprètes est également à revoir. Il faudrait y intégrer davantage de LPC ou du moins, revoir l'attribution des tâches dans les milieux scolaires afin de prioriser les besoins de l'élève plutôt que l'ancienneté de l'interprète.

---

## 7. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allenbach, M., Borri-Anandon, C., Leblanc, M., Paré, M., Rebetez, F., & Tremblay, P. (2016). Les relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, & R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Angelides, P., & 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*(5), 476-487.
- Antia, S. D., Jones, P., Luckner, J., Kreimeyer, K. H., & Reed, S. (2011). Social outcomes of students who are deaf and hard of hearing in general education classrooms. *Exceptional Children*, *77*(4), 489-504. doi 10.1177/001440291107700407
- Aparicio, M., Peigneux, P., Charlier, B., Neyrat, C., & Leybaert, J. (2012). Early experience of Cued Speech enhances speechreading performance in deaf. *Scandinavian Journal of Psychology*, *53*(1), 41-46. doi:10.1111/j.1467-9450.2011.00919.x
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000a). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, *16*(3), 277-293. doi 10.1080/713663717
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000b). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, *20*(2), 191-211.
- Blumer, H. (1962). Society as symbolic interaction. Dans A. M. Rose (dir.), *Human Behavior and Social Processes* (pp. 179-192). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism. Perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc.
- Broomhead, K. E. (2013). Preferential treatment or unwanted in mainstream schools? The perceptions of parents and teachers with regards to pupils with special educational needs and challenging behaviour. *Support for Learning*, *28*(1), 4-10. doi:10.1111/1467-9604.12009



- 
- Brown, K. T. (2001). *The effectiveness of early childhood inclusion (parents' perspectives)*. Paper presented at the Special Education Seminar, Loyola College, Baltimore, MD.
- Buckley, F. J. (2000). *Team teaching: What, why, and how?* Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Čagran, B., & Schmidt, M. (2011). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*, 37(2), 171-195. doi: 10.1080/03055698.2010.506319
- Cambra, C. (2002). Acceptance of deaf students by hearing students in regular classrooms. *American Annals of the Deaf*, 147(1), 38-45. doi 10.1080/08856257.2017.1306965
- Combs, A. W., Richards, A. C., & Richards, F. (1976). *Perceptual psychology. A humanistic approach to the study of persons*. New York, NY: University Press of America.
- Combs, A. W., & Snygg, D. (1959). *Individual behavior: A perceptual approach to behavior*. New York, NY: Harper & Row.
- Cook, B. G., Cameron, D. L., & Tankersley, M. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *Journal of Special Education*, 40(4), 230-238. doi 10.1177/00224669070400040401
- Crain, K. L., & LaSasso, C. J. (2010). Experiences and perceptions of cueing deaf adults. Dans C. LaSasso, K. L. Crain, & J. Leybaert (dir.), *Cued speech and Cued language for deaf and hard of hearing children* (p. 183-216). San Diego, CA: Plural Publishing Inc.
- David, R., & Kuyini, A. B. (2012). Social Inclusion: Teachers as facilitators in peer acceptance of students with disabilities in regular classrooms in Tamil Nadu, India. *International Journal of Special Education*, 27(2), 157-168.
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181. doi:10.1080/08856251003658694
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

- Deslandes, R. (2010). Collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 329-350). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Doherty, M. (2012). Policy and practice in deaf education: views and experiences of teachers, and of young people who are deaf in Northern Ireland and Sweden. *European Journal of Special Needs Education, 27*(3), 281-299. doi:10.1080/08856257.2012.678663
- Doré, R., Wagner, S., & Brunet, J. P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire*. Montréal, Québec: Les Éditions Logiques.
- Eleweke, C. J., & Rodda, M. (2000). Factors contributing to parents' selection of a communication mode to use with their deaf children. *American Annals of the Deaf, 145*(4), 375-383. doi: 10.1353/aad.2012.0087
- Elkins, J., van Kraayenoord, C. E., & Jobling, A. (2003). Parents' attitudes to inclusion of their children with special needs. *Journal of Research in Special Educational Needs, 3*(2), 122-129. doi: 10.1111/1471-3802.00005/full
- ElZein, H. L. (2009). Attitudes toward inclusion of children with special needs in regular schools (A case study from parents' perspective). *Educational Research and Review, 4*(4), 164-172.
- Eriks-Brophy, A., Durieux-Smith, A., Olds, J., Fitzpatrick, E. D., C., & Whittingham, J. (2006). Facilitators and barriers to the inclusion of orally educated children and youth with hearing loss. *The Volta Review, 106*(1), 53-88.
- Field, R. (2015). *Perceptions on inclusion in elementary schools*. (Certificate of Advanced Study Thesis), Sacred Heart University, Fairfield, CT.
- Garberoglio, C. L., Gobble, M. E., & Cawthon, S. W. (2012). A national perspective on teachers' efficacy beliefs in deaf education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 17*(3), 367-383. doi:10.1093/deafed/ens014
- Gurp, S. V. (2001). Self-concept of deaf secondary school students in different education settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 6*(1), 54-69. doi: 10.1093/deafed/6.1.54
- Hansen, S. C. (2014). *Teachers' perceptions and experiences of inclusion with deaf and hard of hearing students* (doctoral dissertation) . University of South Dakota, SD. ProQuest Dissertation & Theses Global (3683491)

- 
- Hertzog, N. B., & Bennett, T. (2004). In whose eyes? parents' perspectives on the learning needs of their gifted children. *Roeper Review*, 26(2), 96. doi: 10.1080/02783190409554249
- Klingner, J. K., & Vaughn, S. (1999). Students' perceptions of instruction in inclusion classrooms: Implications for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 66(1), 23-37. doi 10.1177/001440299906600102
- LaSasso, C. J. (1999). Test-taking abilities: A missing component of the curriculum for deaf students. *American Annals of the Deaf*, 144(1), 35-43.
- LaSasso, C. J., & Crain, K. L. (2015). Reading for deaf and hearing readers: Qualitatively and/or quantitatively similar or different? A nature versus nurture issue. *American Annals of the Deaf*, 159(2), 447-467.
- Lederberg, A. R., Schick, B., & Spencer, P. E. (2013). Language and literacy development of deaf and hard-of-hearing Children: Successes and Challenges. *Developmental Psychology*, 49(1), 15-30. doi:10.1037/a0029558
- Lee, F. L. M., Tracey, D., Barker, K., & Fan, J. C. M. (2014). What predicts teachers' acceptance of students with special educational needs in kindergarten? *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 14(Special Issue), 60-70.
- Lee, F. L. M., Yeung, A. S., Tracey, D., & Barker, K. (2015). Inclusion of children with special needs in early childhood education: What teacher characteristics matter. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 79-88. doi:10.1177/0271121414566014
- Lepot-Froment, C., & Clerebaut, N. (1996). *L'enfant sourd: Communication et langage*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Letscher, S. (2012). Perception de personnes sourdes sur les obstacles et les facilitateurs reliés à la participation sociale dans les domaines de l'éducation et du travail (thèse de doctorat), Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Canada.
- Leybaert, J., & Alegria, J. (2003). The role of Cued Speech in language development of deaf children. Dans M. Marschark & P. E. Spencer (dir.), *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*. Toronto, Ontario: Oxford University Press.

- Lissi, M. R., Iturriaga, C., Sebastián, C., Vergara, M., Henríquez, C., & Hofmann, S. (2017). Deaf and hard of hearing students' opportunities for learning in a regular secondary school in Chile: Teacher practices and beliefs. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 29(1), 55-75. doi:10.1007/s10882-016-9495-z
- Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4), 1-13. doi: 10.18061/dsq.v27i4.53
- Maloney, J. (1994). A call for placement options. *Educational Leadership*, 52(4), 25.
- McGregor, G., & Vogelsberg, R. T. (1998). Inclusive schooling practices: pedagogical and research foundations. A synthesis of the literature that informs best practices about inclusive schooling, (H086V40007) Washington, DC.: Special education program.
- Meltzer, B. N. (2003). Mind. Dans L. T. Reynolds & N. J. Herman-Kinney (dir.), *Handbook of symbolic interactionism*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Moore, D. F. (2010). The history of language and communication issues in deaf education. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (Vol. 2, p. 17-30). New York, NY: Oxford University Press.
- Mortier, K., Van Hove, G., & De Schauwer, E. (2010). Supports for children with disabilities in regular education classrooms: An account of different perspectives in Flanders. *International Journal of Inclusive Education*, 14(6), 543-561. doi: 10.1080/13603110802504929

- Newton, N., Carbridg, J., & Hunter-Johnson, Y. (2014). *Teachers' perceptions of inclusive education and its implication for adult education in the Bahamas*. Paper presented at the Adult Education Research Conference, Harrisburg, PA.
- 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.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3<sup>e</sup> éd.). Paris, France: Armand Collin.
- Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale*. (Thèse de doctorat), Université de Montréal, Montréal.
- Parisot, A.-M., Villeneuve, S., Daigle, D., & Missud, A. (2008). *Rapport de recherche déposé au comité de travail sur la formation et l'évaluation des interprètes visuels*. Université du Québec à Montréal, Québec: Groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd
- Powell, D., Hyde, M., & Punch, R. (2013). Inclusion in postsecondary institutions with small numbers of deaf and hard-of-hearing students: Highlights and challenges. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(1), 126-140. doi:doi:10.1093/deafed/ent035
- Powers, S. (2001). Investigating good practice in supporting deaf pupils in mainstreaming schools. *Educational Review*, 53(2), 180-189. doi:10.1080/00131910120055606
- Powers, S. (2002). From concepts to practice in deaf education: A United Kingdom perspective on inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 230-243. doi:10.1093/deafed/7.3.230
- Powers, S. (2003). Influences of student and family factors on academic outcomes of mainstream secondary school deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(1), 57-78. doi:10.1093/deafed/8.1.57
- Provalis Research. (2008). *QDA Miner. Qualitative data analysis software*. Montréal, Québec: Provalis Research.

- Rafferty, Y., Boettcher, C., & Griffin, K. W. (2001). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: parents' perspectives. *Journal of Early Intervention, 24*(4), 266-286. doi: 10.1177/105381510102400403
- Rea, P. J., McLaughlin, V. L., & Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children, 68*(2), 203-223. doi: 10.1177/07419325060270060501
- Richardson, J. T. E., Marschark, M., Sarchet, T., & Sapere, P. (2010). Deaf and hard-of-hearing students' experiences in mainstream and separate postsecondary education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 15*(4), 358-382. doi:10.1093/deafed/enq030
- Rousseau, N., Dionne, C., Vézina, C., & Drouin, C. (2009). L'intégration scolaire d'enfants ayant une incapacité: perceptions des parents québécois. *Revue canadienne de l'éducation, 32*(1), 34-59.
- Rousseau, N., Prud'homme, L., & Vienneau, R. (2015). C'est mon école à moi aussi. Les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (3<sup>e</sup> éd., p. 5-48). Québec, Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research and Review, 4*(2), 67-79. doi: 10.1080/00131881.2010.524749
- Salend, S. J., & Duhaney, L. M. G. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education, 20*(2), 114-126. doi: 10.1177/074193259902000209
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A Research Synthesis. *Exceptional Children, 63*(1), 59-74.
- St-Arnaud, Y. (1974). *La personne humaine*. Montréal, Québec: Éditions de l'Homme.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Stinson, M. S., & Antia, S. D. (1999). Considerations in educating deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 4*(3), 163-175. doi:10.1093/deafed/4.3.163

- 
- Tomlinson, B. (2007). A wualitative case study of teachers' inclusion beliefs, skills, and practices in the context of Pennsylvania's general And special education collaborative. (Thèse de doctorat), Indiana University of Pennsylvania, Indiana.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal, Québec: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Vermeulen, J. A., Denessen, E., & Knoors, H. (2012). Mainstream teachers about including deaf or hard of hearing students. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 174-181. doi:10.1016/j.tate.2011.09.007
- Virole, B. (2006). *Psychologie de la surdité* (3<sup>e</sup>  d). Bruxelles: De Boeck Université.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4<sup>e</sup>  d. Vol. 5). Thousand Oaks, CA: Sage Inc.
- Yin, R. K. (2011). *Applications of case study research* (3<sup>e</sup>  d.). Thousand Oaks, CA: Sage Inc.





## **SIXIÈME CHAPITRE**

### **DISCUSSION GÉNÉRALE**

Ce dernier chapitre constitue la discussion générale de cette thèse. Après avoir rappelé les trois objectifs, les résultats des trois articles seront présentés et discutés dans leur ensemble. Les différents apports en lien avec la thématique Recherche – Formation – Pratique ainsi que les limites de la réalisation de la présente étude seront également présentés. Pour terminer, différentes avenues pour les recherches futures seront proposées.

La présente thèse visait à explorer et à décrire les perceptions d'élèves, de parents et d'enseignants quant à l'intégration scolaire dans un milieu où la langue parlée complétée est utilisée. La recension des écrits a permis de révéler que les connaissances actuelles sur l'intégration des élèves sourds utilisant la LPC sont encore parcellaires et ciblent la plupart du temps des aspects relatifs à l'apprentissage de la langue. Cette recension a, par ailleurs, fait ressortir l'importance de poursuivre les recherches sur ce que vivent quotidiennement les élèves sourds intégrés et sur leur utilisation de la LPC.

#### **1. DE LA SYNTHÈSE DES RÉSULTATS À L'APPORT SUR LE PLAN SCIENTIFIQUE**

Les objectifs de cette thèse étaient de trois ordres: a) décrire les perceptions de l'utilisation de la langue parlée complétée en contexte d'intégration scolaire selon les points de vue d'élèves présentant une déficience auditive et de leurs parents ; b) tracer le portrait de l'intégration scolaire d'élèves sourds selon les perceptions des participants et c) identifier les facteurs qui influencent ces perceptions. Ces objectifs ont apporté une contribution originale à l'étude de la langue parlée complétée et à l'intégration des élèves sourds en proposant un point de vue davantage

---

psychopédagogique plutôt que didactique. Aucune étude recensée n'avait à la fois combiné les regards de parents, d'enseignants et d'élèves sourds dans un milieu intégré où la langue parlée complétée est/a été utilisée. De plus, à notre connaissance, aucune étude de ce genre n'avait été réalisée dans le contexte scolaire québécois. Cette thèse de doctorat apparaît donc novatrice et a tenté de combler des lacunes sur le plan de la recherche et de l'intervention en contexte d'intégration auprès des élèves sourds utilisant la LPC, de leurs parents et de leurs enseignants.

Des résultats, il découle de cette thèse une compréhension élargie des perceptions des participants quant à l'intégration scolaire, mais également du rôle joué par les interactions dans la formation de ces perceptions. Afin de mieux comprendre l'arrimage des différents concepts exploités tout au long de cette thèse, une schématisation liant les notions a été créée et sera discutée dans les pages qui suivent.

### **1.1 Précurseurs de l'interaction**

Dans la recension des écrits de même que lors des entrevues, bien que la langue parlée complétée présente des caractéristiques qui répondent à certains besoins spécifiques des élèves sourds – elle permet à l'élève de réaliser des apprentissages quant aux structures phonologiques, morphologiques et syntaxiques de la langue – il n'est pas possible de tracer un lien direct entre la LPC et la perception de réussite de l'intégration scolaire d'un jeune. Toutefois, il est possible de supposer que la LPC favorise jusqu'à un certain point l'interaction sociale des jeunes interrogés puisque nos résultats montrent que la LPC leur a permis de mieux comprendre et produire l'oral. Ce faisant il est possible de reprendre la réflexion illustrée au chapitre I et reprise ci-dessous.

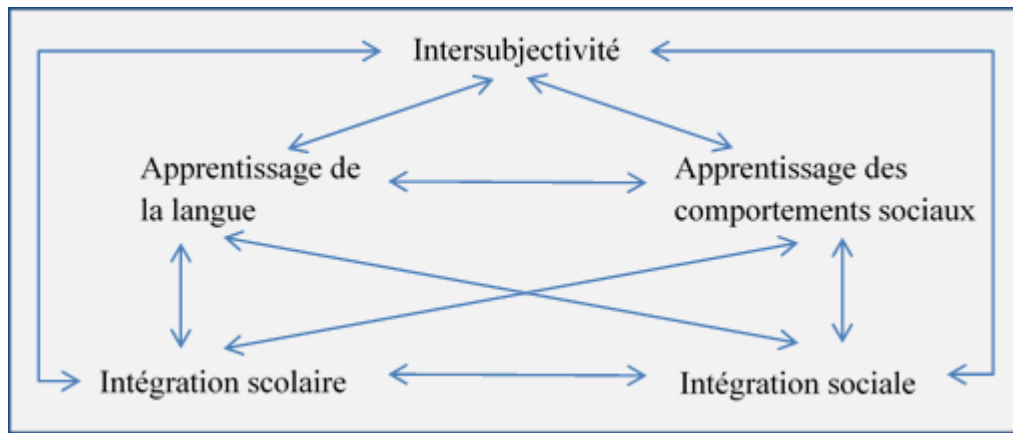


Figure 7: Interrelation entre l'intersubjectivité, l'apprentissage et l'intégration

Comme le jeune sourd utilisant la LPC serait davantage en mesure d'entrer en relation avec son environnement, il pourrait non seulement faire plus d'apprentissages à l'oral et à l'écrit, mais également mieux interagir avec ses pairs.

Réciproquement, il est possible de supposer que la multiplication des interactions sociales pousse la complexification de la langue et favorise dès lors l'interaction. Ce qui importe, ce n'est pas uniquement l'un ou l'autre, mais plutôt la combinaison de ces apprentissages qui s'opérationnalisent dans les interactions avec les enseignants, l'interprète ainsi qu'avec leurs parents et leurs pairs.

La synthèse de notre recherche peut donc être illustrée par la figure 6 et débute par l'interrelation entre la langue parlée complétée et l'intersubjectivité, telle qu'avancée par Nelson et Kessler Shaw (2010).

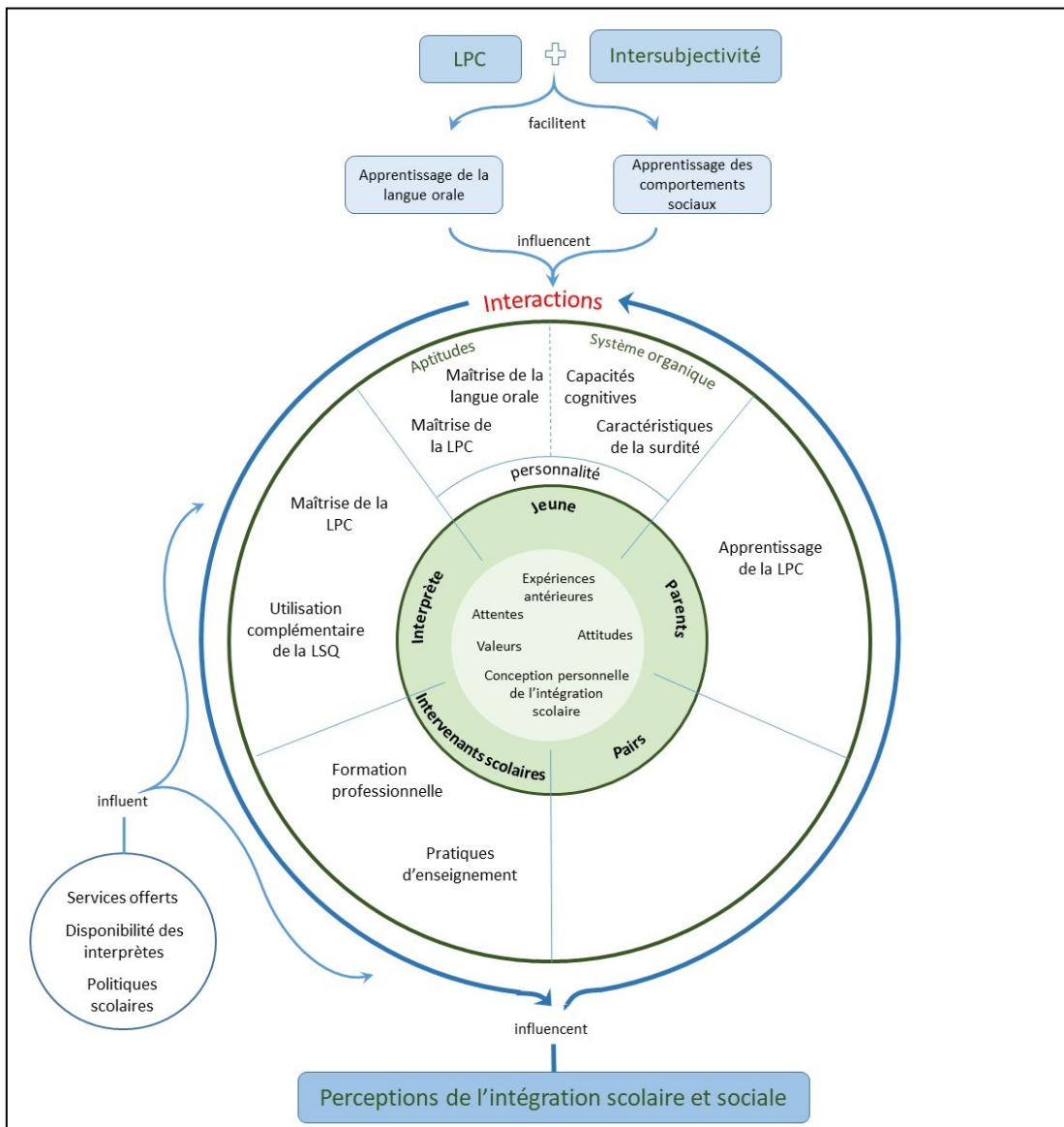


Figure 8: Facteurs influençant les interactions et les perceptions de l'intégration

En effet, dans des proportions variables selon les participants de cette recherche, c'est grâce à ces deux éléments précurseurs de l'interaction que les élèves sourds ont su, d'une part, maîtriser la langue orale socialement partagée et, d'autre part, acquérir les comportements sociaux leur permettant d'interagir en société. Aussi, afin de bien comprendre l'essence même de cette figure, nous la décrivons dans les prochains paragraphes en expliquant chacune des sections.

## 1.2 Interactions

Au centre de la figure-synthèse et au coeur de ces interactions, il est possible de retrouver les acteurs de la situation et leurs facteurs personnels. Tels que définis dans le premier article de la thèse selon les écrits de Combs (1999) et St-Arnaud (1974), ces facteurs se rapportent aux éléments propres aux individus. Bien que distincts d'une personne à l'autre, il peut s'agir de valeurs, d'attentes, d'attitudes, d'expériences ou de conceptions personnelles qui sont autant d'éléments pouvant avoir une incidence tant sur les interactions que sur les perceptions des individus. Un peu plus en périphérie, chaque individu présente des facteurs qui lui sont propres et qui diffèrent selon les participants. Dans les prochains paragraphes, nous présenterons chacune des populations qui participent aux interactions.

Comme les recherches recensées de même que les entrevues réalisées l'ont montré, différents éléments touchent l'élève sourd. Dans la figure, ces éléments se retrouvent spécifiquement dans la section propre à l'élève sourd: le type et la gravité de la surdité, ses capacités d'apprentissage, le mode de communication utilisé de même que la maîtrise de la langue. Abordés dans la recension des écrits, ces facteurs physiologiques et ces aptitudes influencent particulièrement les moyens à mettre en place pour favoriser l'apprentissage de la langue ainsi que l'interaction du jeune dans la société. Durant notre étude, un élément a été soulevé et présenté dans les articles II et III: les caractéristiques personnelles de l'élève. Trop souvent oubliés dans les recherches, les parents et les enseignants semblent accorder une part importante de la réussite de l'élève non seulement à ses capacités cognitives, mais également à sa personnalité dans son processus d'intégration scolaire. En effet, l'un des apports de cette recherche est le constat fait par les parents et les enseignants lorsqu'ils comparent l'élève sourd à sa fratrie ou aux autres élèves de la classe. De nos résultats, il ressort que la façon de gérer l'apprentissage, les efforts prodigués ou les intérêts de l'élève sont des facteurs à ne pas négliger dans la planification de l'intégration scolaire.

Aussi, les résultats montrent également un élément spécifique aux parents: le choix de la LPC et son apprentissage. Même si ce ne sont pas tous les parents qui ont choisi délibérément la LPC, puisqu'il s'agissait parfois de l'unique service disponible pour leur enfant, tous les parents avaient pour motivation de pouvoir parler avec leur enfant. Dans cet ordre d'idées, la principale raison évoquée par les parents qui ont fait le choix d'apprendre la LPC était de favoriser l'intersubjectivité avec leur jeune et ainsi faciliter l'apprentissage de la langue.

Dans le cas des pairs de l'élève sourd, les propos des jeunes interviewés se rapportaient principalement aux attitudes et expériences précédentes de leurs pairs (facteurs personnels) et bien que leur présence soit significative, les entretiens ne nous ont pas permis de relever des aspects spécifiques aux pairs qui, par ailleurs, ne faisaient pas partie des participants. C'est donc pour cette raison que nous avons laissé cette case libre.

Pour ce qui est des acteurs du milieu scolaire, les jeunes et leurs parents ont soulevé différents aspects spécifiques aux enseignants et aux interprètes. Pour commencer, la formation professionnelle de même que les pratiques d'enseignement semblent avoir grandement influencé les interactions de l'élève avec ses enseignants. Alors que certains enseignants étaient considérés comme aidant et faisant preuve de soutien, d'autres étaient vecteurs de frustrations ou d'un sentiment d'exclusion chez l'élève sourd. Quant aux interprètes, ce sont principalement la maîtrise de la LPC et l'utilisation complémentaire de la LSQ qui ont été relevées. Pour les jeunes qui utilisent les services d'un interprète, il était essentiel que ce dernier sache parfaitement la LPC pour être en mesure de faire la translittération en temps réel et ainsi rendre accessibles les enseignements. Dans les cas où l'élève n'avait pas un soutien qui lui était adapté, il se retrouvait parfois en situation d'échec ou dans l'obligation de trouver des stratégies compensatoires, mais souvent moins efficaces pour lui (MF, preneur de notes) pour réussir. Dans cette même ligne de pensées, l'utilisation complémentaire de la LSQ, dans des matières spécifiques, favorisait

justement cette accessibilité. Dans ce contexte, la LSQ servait avant tout à améliorer le temps d'interprétation pour des concepts déjà maîtrisés par les élèves (ex. les nombres). Mais au-delà de ces éléments, les interprètes et les enseignants ont également subi l'incidence de facteurs environnementaux extérieurs. Parmi ces facteurs, il est possible de retrouver les services offerts, la disponibilité des interprètes en LPC, de même que les politiques scolaires. Le manque d'informations et le manque de soutien face à l'intégration d'élèves sont un sujet récurrent dans la littérature scientifique et nos entrevues n'y ont pas échappé. Pour ce qui est de la disponibilité des interprètes, tant les enseignants que les jeunes et leurs parents ont abordé le sujet. Alors que certains y voyaient un avantage – autonomisation du jeune, limitation du nombre d'enseignants en classe –, d'autres concevaient la présence de l'interprète comme un facteur de protection dans la scolarisation du jeune, présence importante d'ailleurs soulignée par Blais (2000). Finalement, les politiques scolaires ont été principalement discutées par les jeunes qui ont subi des changements en lien avec l'apprentissage obligatoire d'une langue seconde, en l'occurrence l'anglais, alors qu'elle ne l'était pas par les années passées.

### **1.3 De l'interaction à la perception**

Poursuivons la compréhension de cette figure-synthèse par l'arrimage entre la théorie des champs perceptuels de Combs (1999) et celle de l'interactionnisme symbolique de Blumer (1969): il semble que le principal facteur influençant les perceptions de l'intégration scolaire et sociale soit les interactions entre les enseignants, les pairs de l'élève, les parents et l'élève lui-même. L'interactionnisme symbolique conçoit que l'apprentissage se réalise dans l'interaction sociale qu'un individu entretient avec les personnes de son environnement et que c'est la qualité de cette interaction qui influence la qualité de l'apprentissage, qu'il s'agisse d'apprentissages scolaires ou d'apprentissages sociaux. Ainsi, dans ce contexte, l'intégration ne peut se réaliser que si elle est envisagée dans l'interaction. Il n'est donc pas surprenant de relever ce résultat: les interactions influencent les perceptions

d'une situation qui influencent à leur tour les interactions. Ce rapprochement théorique novateur, entre interaction et perception, nous a permis, dans les articles II et III, de décrire des perceptions de l'intégration scolaire, de tracer le portrait de ces expériences d'intégration et, conséquemment, d'identifier des facteurs influençant ces perceptions.

#### **1.4 Apport scientifique des articles**

Cette étude est, à notre connaissance, la première du genre à être menée au Québec. Nous avons notamment observé que pour ces jeunes au secondaire et leur parent, l'utilisation de la LPC s'opérationnalise avant tout avec la présence de l'interprète. Comme l'apprentissage de l'oral s'est fait principalement au préscolaire et au primaire, la LPC n'est donc pour eux qu'une mesure visant à soutenir l'apprentissage du jeune en classe. Ce résultat est par ailleurs étayé par le fait qu'aucun des enseignants n'a été en mesure de décrire spécifiquement la LPC – qui plus est, certains ne connaissaient pas le nom du mode de communication utilisé entre l'interprète et le jeune. Ce résultat, qui n'avait pas encore été rapporté par les recensions des écrits scientifiques, semble être assez spécifique à l'utilisation de la LPC au Québec. Au Québec, ce mode de communication s'apparente davantage à une mesure d'accommodation scolaire qu'à un outil de communication au quotidien comme c'est le cas en Europe. En effet, son utilisation demeure presque essentiellement scolaire, ce qui n'est pas le cas des pays francophones européens où il existe des associations qui promeuvent l'utilisation de LPC en dehors des classes (<http://alpc.asso.fr/>) et des groupes de recherche spécifiques pour la LPC (<http://crcn.ulb.ac.be/lab/lcld/topics/>). Ainsi, bien que la recension des écrits ait fait ressortir les effets positifs d'une utilisation précoce dans toutes les sphères de vie de l'élève (Leybaert et al., 2011), pour les jeunes interviewés, cette utilisation foncièrement scolaire et tardive ne semble pourtant pas avoir influencé leur perception de leur intégration scolaire ni de leur intégration sociale.



## 2. POSITIONNEMENT DANS LA THÉMATIQUE DU DOCTORAT

Le programme de doctorat de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke s'appuie sur l'interrelation existant entre la recherche, la formation et la pratique. Aussi bien que ce doctorat s'inscrive principalement dans l'axe recherche-pratique, ses retombées peuvent également être bénéfiques pour la formation des enseignants. En effet, non seulement les résultats de cette thèse viennent contribuer scientifiquement aux nouvelles connaissances, ils offrent également un nouvel éclairage quant aux pratiques et attitudes à adopter afin de favoriser l'intégration des élèves.

Il est vrai que la LPC a été étudiée sous différents angles didactiques, mais elle n'avait été jusqu'alors que peu considérée dans une perspective d'outil d'intégration sociale et scolaire. Par conséquent, les résultats de cette thèse présentent une avancée sur le plan des connaissances théoriques quant à la LPC et à son utilisation en contexte d'intégration au Québec. Dans certaines études européennes, des chercheurs ont montré que les élèves ayant fait un apprentissage précoce de la LPC étaient grandement favorisés par rapport aux élèves l'ayant appris uniquement à leur entrée scolaire (Leybaert et al., 2011). Pourtant, les élèves interviewés n'en ont fait l'apprentissage qu'en milieu scolaire et ont néanmoins réussi à obtenir des résultats leur permettant de poursuivre des études secondaires et même postsecondaires dans un milieu ordinaire. Il revient donc à dire que la LPC n'est pas l'unique facteur de réussite dans notre contexte. Même si le nombre de personnes interviewées dans notre étude ne permet pas de remettre en question les résultats relatifs à l'apprentissage précoce de la LPC, cela suggère néanmoins que des conditions différentes peuvent produire des résultats similaires, du moins dans le contexte qui nous intéresse. Les caractéristiques personnelles des jeunes de même que le soutien parental et scolaire font certainement partie de ces conditions favorables à l'intégration (Marschark et Leigh, 2016; Marschark, Shaver, Nagle et Newman, 2015). Il est donc possible de croire que les interventions adoptées (LPC, soutien

parental, soutien scolaire, interprète, choix de la langue orale) auprès de ces élèves ont abouti à un résultat satisfaisant. Toutefois, cela ne remet aucunement l'importance prépondérante de l'intervention préventive quant à l'apprentissage de la langue qui demande souvent une attention particulière chez les élèves qui présentent une surdité.

Dans une perspective pratique, contrairement à ce qui est présenté dans plusieurs recherches, les jeunes interviewés n'utilisent pas systématiquement la LPC; au secondaire, il semble que son utilisation se limite à certaines matières, et ce, uniquement en contexte scolaire. Ceci suggère que la LPC, au secondaire du moins, n'est pas un mode de communication indispensable à l'interaction dans la vie quotidienne puisque les jeunes ne l'utilisent que dans un contexte d'apprentissage. Pour eux, il s'agit davantage d'une mesure de soutien sporadique qui est un tremplin vers une plus grande autonomie dans leurs relations interpersonnelles, leurs apprentissages et leurs choix de carrière ainsi que dans leurs capacités à pouvoir prendre des décisions. Il faut donc considérer les besoins du jeune dans son utilisation du/des modes de communication pour lui fournir les ressources appropriées. Ainsi, bien qu'elle ne soit pas une solution unique, la LPC peut être considérée comme un facteur de protection dans l'intégration scolaire et sociale d'un jeune.

Aussi, au fil des décennies, plusieurs études se sont intéressées aux conditions favorables à l'intégration des élèves handicapés ou présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (Rousseau et al., 2017). Certains des résultats obtenus dans notre étude, à l'instar de ceux obtenus par d'autres chercheurs, viennent confirmer ces conditions (travail d'équipe, accommodation dans la prise de notes, temps supplémentaire, séances de sensibilisation), néanmoins, de par la nature des caractéristiques de la déficience auditive, d'autres conditions spécifiques ont été mises de l'avant – notons en autres les services en interprétation visuelle. Le travail de collaboration entre l'enseignant et l'interprète, une meilleure connaissance du rôle de l'interprète (tant du point de vue de l'élève, que de l'interprète ou de l'enseignant)

et une prise en compte des compétences de l'interprète dans l'attribution des tâches sont autant de pratiques bénéfiques à valoriser dans les milieux scolaires.

Par extension, il ressort également de cette étude une éventuelle contribution quant au développement de la formation qu'il faudrait mettre en place pour les enseignants, mais également pour les parents. Les milieux familiaux doivent être mieux informés quant aux différentes implications scolaires et sociales de l'utilisation d'un mode de communication par rapport à un autre. Les formations des enseignants au secondaire devraient accorder davantage d'importance à la compréhension des accommodations et de leurs implications sur la réussite des jeunes (système MF, partage des notes de cours à l'avance, etc.). Aussi, une meilleure connaissance de la tâche de l'interprète pourrait également inciter les enseignants à planifier et à partager davantage l'information avec cette ressource et dissiper les craintes liées à la présence d'un deuxième adulte en classe. Dans cette perspective, la formation devrait également inclure un aspect informatif sur les caractéristiques de la déficience auditive dans le but de percevoir la surdité sous un angle différent de celui du handicap; ce n'est pas la surdité en elle-même qui crée le handicap, mais les difficultés dans l'interaction et la communication de tous les acteurs d'une situation.

### 3. LIMITES DES ÉTUDES RÉALISÉES – DÉFIS MÉTHODOLOGIQUES

Cette recherche comporte certaines limites. Bien entendu, le faible nombre de participants ne nous permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble de la population, mais ceci n'est pas le but de cette recherche qualitative exploratoire et descriptive.

Les jeunes qui ont participé à cette recherche ont tous fréquenté la même école au primaire puisqu'elle est la seule école au Québec qui utilise systématiquement la LPC. Même si les écoles secondaires sont de commissions

---

scolaires différentes, les expériences avec la LPC étaient de primes abords similaires, ce qui peut avoir influencé les convergences dans les perceptions.

Ceci étant dit, même si les participants proviennent uniquement de deux commissions scolaires de la Montérégie, selon la loi, la distribution des services complémentaires est sous la responsabilité des commissions scolaires et les mesures de soutien peuvent varier d'un milieu à l'autre. Il est donc possible que l'organisation locale et le soutien reçu aient influencé la vision des participants et leur position à l'égard de l'intégration scolaire et des services d'interprétation visuelle.

Par ailleurs, nos participants, autant les parents que les enseignants, avaient des expériences différentes de l'intégration scolaire. Certains en étaient à leur première expérience auprès d'un jeune sourd alors que d'autres avaient quelques années d'expérience ou un autre membre de la fratrie également sourd. Cette différence dans l'expérience peut avoir influencé les perceptions que les participants ont de l'intégration scolaire et de leurs pratiques. Par exemple, un enseignant qui a déjà vécu l'expérience d'avoir un interprète en classe n'a pas la même position sur sa présence en classe qu'un enseignant qui l'expérimente pour la première fois.

Enfin, bien que nous ayons tenté le plus possible de rencontrer la triade jeune-parent-enseignant, les résultats ne peuvent être généralisés. Les participants peuvent avoir apporté des réponses qui leur semblaient socialement acceptables afin de se présenter sous un jour favorable pour l'intervieweur. Par exemple, les enseignants pourraient avoir exprimé des perceptions positives face à l'intégration puisqu'elle est promue dans les documents ministériels. Aussi, comme les élèves n'étaient pas tous du même âge, la maturité peut avoir eu une incidence sur leurs réflexions. Par conséquent, comme cette recherche correspond à un moment bien précis dans leur scolarité, il est possible que le temps ait une influence sur leurs perceptions.

## CONCLUSION

Au Québec, l'oralisme avec le soutien de langue parlée complétée est un mode de communication disponible, de façon plus ou moins égale selon les régions, pour la scolarisation des élèves présentant une surdité. Même si ces qualités didactiques sont bien documentés dans la littérature scientifique, peu d'informations sont disponibles quant à son utilisation en contexte d'intégration scolaire et encore moins lorsqu'il s'agit de sa situation québécoise.

C'est en s'appuyant sur la définition des champs perceptuels de Combs et de ses collaborateurs (1999; 1976; 1959) et sur les principes de l'interactionnisme symbolique (Blumer, 1969; Le Breton, 2008) que cette étude a permis d'éclaircir les perceptions de l'utilisation de la langue parlée complétée en contexte d'intégration scolaire au Québec, de tracer le portrait de l'intégration scolaire d'élèves sourds et d'identifier des facteurs influençant ces perceptions.

Élaborée dans une perspective de thèse par articles, cette recherche révèle une multitude de renseignements concernant les perceptions à l'égard de l'utilisation de la langue parlée complétée en contexte d'intégration, mais également relativement aux interactions dans ce contexte. Grâce à ce regard croisé entre les perceptions des élèves, de leurs parents et de leurs enseignants, il a été possible d'identifier des convergences et des divergences quant à l'intégration scolaire d'élèves sourds utilisant la LPC.

En effet, des constats ont pu être établis relativement à l'utilisation de la LPC au Québec. D'abord, il ressort que la LPC permet le développement de l'oral et de l'écrit, mais que cet apprentissage est principalement réalisé au primaire et, qu'au secondaire, ce sont principalement les capacités du jeune à entrer en interaction qui lui permettent d'intégrer son milieu scolaire. Il semble aussi que l'utilisation de la

LPC soit temporaire dans le contexte québécois; au secondaire, presque essentiellement utilisée à l'école, la LPC n'est utile dans la vie quotidienne de l'élève que par l'intermédiaire de son interprète, lorsqu'il a ce service. Ces résultats semblent être les premiers du genre à être soulevés, ce qui tend à penser que le contexte scolaire québécois est bien distinct des contextes européen et américain. En outre, des lacunes ressortent quant à la présence des interprètes. Même si les services d'interprétation sont généralement perçus comme un facteur favorisant l'intégration scolaire, en LPC, ils sont parfois difficiles à obtenir; d'une part peu d'interprètes maîtrisent la LPC et d'autre part, l'octroi des interprètes ne s'arrime pas nécessairement aux besoins des jeunes. Il faut aussi mentionner la réticence de certains enseignants à la présence d'un autre enseignant en classe. En outre, l'étude a aussi fait ressortir l'apport complémentaire de la LSQ dans la scolarisation des élèves sourds. Cette complémentarité n'est que peu abordée dans la littérature et jette regard nouveau sur les modalités d'enseignement/apprentissage chez l'élève. Des recherches à cet égard sont nécessaires.

Tel que présenté dans la discussion générale, cette thèse s'inscrit dans la thématique du doctorat en éducation, soit l'interrelation entre la recherche, la formation et la pratique. En effet, les résultats de cette étude soulèvent l'apport de la recherche non seulement pour le développement de nouvelles connaissances mais également pour la formation et la pratique. De ce fait, il importe de rendre plus accessible les services d'interprétation selon les besoins des jeunes, d'accroître la formation tant chez les interprètes que chez les enseignants, de revoir la prise en compte des compétences de l'interprète dans l'attribution des tâches et de sensibiliser les familles et les milieux de pratique aux caractéristiques de la LPC et à la complémentarité de la LSQ.

Les résultats de cette thèse ouvrent plusieurs pistes de recherche qui pourraient permettre de nouvelles avancées théoriques et pratiques. En plus des

---

suggestions présentées dans chacun des articles, quelques autres se dégagent des résultats d'ensemble.

D'abord, dans aucun des articles nous n'avons abordé la place de la Culture Sourde, d'un modèle Sourd ou des interactions avec d'autres élèves sourds puisqu'aucun des participants n'a abordé spécifiquement le sujet dans le cadre de leur entrevue. Sans remettre en doute les indicateurs mis de l'avant par Powers (2002), il serait intéressant de voir quels autres facteurs de protection pourraient faciliter l'intégration scolaire et sociale d'un élève. La complémentarité des modes de communication pourrait d'ailleurs être une piste à étudier.

Comme nos résultats ne prennent en compte que deux commissions scolaires sur l'ensemble des commissions scolaires au Québec, élargir le territoire de collecte de données est une avenue à envisager dans une future recherche. Aussi, comme les résultats semblent être spécifiques au Québec – par rapport aux résultats européens –, il serait intéressant de connaître les facteurs à l'origine de ces distinctions: politiques scolaires, pratiques d'intégration, diffusion de l'information, organisation des services, etc.

Une dernière piste de recherche serait de réaliser la même recherche, auprès d'élèves utilisant la langue des signes québécoise, l'oralisme pur ou auprès d'une autre population pour voir si la synthèse de nos résultats et sa schématisation peuvent être transposées ailleurs et si elles peuvent refléter plus d'une réalité.





## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- 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(2), 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. doi: 10.1093/deafed/eni013
- 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 et J.-É. Gombert (dir.), *L'acquisition du langage par l'enfant sourd: les signes, l'oral et l'écrit* (p. 213-251). Marseille, France: Solal éditeur.
- Allen, T. E. et Anderson, M. L. (2010). Deaf students and their classroom communication: An evaluation of higher order categorical interactions among school and background characteristics. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(4), 334-347. doi: 10.1093/deafed/enq034
- Allenbach, M., Borri-Anandon, C., Leblanc, M., Paré, M., Rebetez, F. et Tremblay, P. (2016). Les relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur.
- 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(5), 476-487. doi: 10.1353/aad.2007.0001
- Antia, S. D., Jones, P., Luckner, J., Kreimeyer, K. H. et Reed, S. (2011). Social outcomes of students who are deaf and hard of hearing in general education classrooms. *Exceptional Children*, 77(4), 489-504. Doi: 10.1177/001440291107700407
- Antia, S. D., Stinson, M. S. et Gaustad, M. G. (2002). Developing membership in the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 214-229.

- 
- Aparicio, M., Peigneux, P., Charlier, B., Neyrat, C. et Leybaert, J. (2012). Early experience of Cued Speech enhances speechreading performance in deaf. *Scandinavian Journal of Psychology*, 53(1), 41-46. doi: 10.1111/j.1467-9450.2011.00919.x
- Association nationale pour la promotion et le développement de la Langue française Parlée Complétée. (2010). Histoire de l'ALPC. Repéré à <http://www.alpc.asso.fr/>
- Avramidis, E., Bayliss, P. et Burden, R. (2000a). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293. doi: 10.1080/713663717
- Avramidis, E., Bayliss, P. et Burden, R. (2000b). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.
- Avramidis, E. et Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. doi: 10.1080/08856250210129056
- Bachelor, A. et Joshi, P. (1986). La méthode phénoménologique de recherche en psychologie: guide pratique. Québec, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Baker, A. et Woll, B. (2008). *Sign Language Acquisition*. Amsterdam, Pays-Bas: John Benjamins Publishing Company.
- Barro Zecker, L. (2004). Learning to read and write in two languages. The development of early biliteracy abilities. Dans C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren et K. Apel (dir.), *Handbook of Language and Literacy: Development and Disorders*. New York, NY: The Guilford Press.
- Beacham, N. et Rouse, M. (2012). Student teachers' attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 3-11. doi: 10.1111/j.1471-3802.2010.01194.x
- Beaupré, P., Bédard, A., Courchesne, A., Pomerleau, A. et Tétréault, S. (2004). Rôles des intervenants scolaires dans l'inclusion. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 57-76). Ste-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.

- 
- Beaupré, P., Landry, L. et Tétreault, S. (2010). Les ressources qui gravitent autour de l'enseignant et de l'élève en contexte d'inclusion. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire: Pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 133-146). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire (Thèse de doctorat), Université de Montréal, Montréal.
- Beauregard, F. et Trépanier, N. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion? Dans N. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de services pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec, Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Becker, H. S. et McCall, M. M. (1990). *Symbolic interaction and cultural studies*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Bélangier, S. (2010). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2<sup>e</sup> éd.). Québec, Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Bennett, T., Lee, H. et Lueke, B. (1998). Expectations and concerns: What mothers and fathers say about inclusion. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33(2), 108-122.
- Berthiaume, R. (2008). Étude des connaissances morphologiques dérivationnelles de lecteurs sourds québécois du primaire (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Bertin, F. (2003). Intégration scolaire et éducation bilingue: des objectifs contradictoires? *La nouvelle revue de l'AS*, 21, 139-149.
- Bijeljac, R. et Breton, R. J. L. (1997). *Du langage aux langues*. Paris, France: Gallimard.
- Blais, M. (2005). *Variantes sur la culture sourde: quêtes identitaires au coeur de la communication*. (Thèse de doctorat), Université du Québec à Montréal, 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, 67-81.
- Bloom, L. (1993). *The transition from infancy to language: acquiring the power of expression*. Cambridge, Angleterre: Cambridge University Press.

- Blumer, H. (1962). Society as symbolic interaction. Dans A. M. Rose (dir.), *Human behavior and social processes* (p. 179-192). Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism. Perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc.
- Bond, C. (2010). Including preschool age students with disabilities: Perception and beliefs of community-based early childhood providers (Thèse de Doctorat), University of Florida, Floride.
- Bonfils, C., Laccourreye, O. et Couloigner, V. (2017). *ORL* (2<sup>e</sup> éd.). Paris, France: Lavoisier.
- Borders, C. M., Barnett, D. et Bauer, A. M. (2010). How are they really doing? Observation of inclusionary classroom participation for children with mild-to-moderate deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(4), 348-357. doi: 10.1093/deafed/enq028
- Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal, Québec: Éditions Nouvelles.
- Boyle, C., Topping, K. et Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching*, 19(5), 527-542. doi: 10.1080/13540602.2013.827361
- Broomhead, K. E. (2013). Preferential treatment or unwanted in mainstream schools? The perceptions of parents and teachers with regards to pupils with special educational needs and challenging behaviour. *Support for Learning*, 28(1), 4-10. doi: 10.1111/1467-9604.12009
- Brown, K. T. (2001). *The effectiveness of early childhood inclusion (Parents' perspectives)*. Conférence présentée au Special Education Seminar, Loyola College, Baltimore, MD.
- 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(3), p. 200-211. doi: 10.1177/10538151000230030901

- 
- Brüner, J. S. et Watson, R. (2002). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris, France: Retz.
- Brunnberg, E. (2010). Hard-of-hearing children's sense of identity and belonging. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 12(3), 179-197.
- Buckley, F. J. (2000). *Team teaching: what, why, and how?* Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Bull, K. et Garceau, J. (1997). L'intégration scolaire de l'enfant sourd, le modèle de l'école St-Jude de Longueuil. *Fréquences*, 9(2), 16.
- Burton, D. et Goodman, R. (2011). Perspectives of SENCos and support staff in England on their roles, relationships and capacity to support inclusive practice for students with behavioural emotional and social difficulties. *Pastoral Care in Education*, 29(2), 133-149. doi: 10.1080/02643944.2011.573492
- Čagran, B. et Schmidt, M. (2011). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*, 37(2), 171-195. doi: 10.1080/03055698.2010.506319
- Cambra, C. (2002). Acceptance of deaf students by hearing students in regular classrooms. *American Annals of the Deaf*, 147(1), 38-45. doi: 10.1080/08856257.2017.1306965
- Camirand, J. (1998). L'Enquête sur la participation et les limitations d'activités. Québec.
- Canada Statistics. (2010). *Participation and activity limitation survey 2006*. (89-628-X n° 012). Ottawa, Ontario: Canada Statistics.
- Centre québécois de la déficience auditive. (1997, mai). *Actes du colloque*. Colloque de l'après sommet sur la déficience auditive, Montréal, Québec.
- Charon, J. M. (2004). *Symbolic interactionism. An introduction, an interpretation, an integration* (8<sup>e</sup> éd.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice-Hall.
- Cheung, C. S.-S. et Pomerantz, E. M. (2015). Value development underlies the benefits of parents' involvement in children's learning: A longitudinal investigation in the United States and China. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 309-320. doi: 10.1037/a0037458
- Cléro, J.-P. (2000). *Théorie de la perception. De l'espace à l'émotion*. Paris, France: Presses universitaires de France.

- Colé, P., Magnan, A. et Grainger, J. (1999). Syllable-sized units in visual word recognition: Evidence from skilled and beginning readers of French. *Applied Psycholinguistics*, 20(4), 507-532.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. Dans G. Underwood (dir.), *Strategies of information processing* (p. 151-216). Londres, Angleterre: Academic Press.
- Combs, A. W. (1999). *Being and becoming: A field approach to psychology*. New York, NY: Springer Publishing Company.
- Combs, A. W., Richards, A. C. et Richards, F. (1976). *Perceptual psychology. A humanistic approach to the study of persons*. New York, NY: University Press of America.
- Combs, A. W. et Snygg, D. (1959). *Individual behavior: A perceptual approach to behavior*. New York, NY: Harper et Row.
- Constantinescu, G., Phillips, R. L., Davis, A., Dornan, D. et Hogan, A. (2015). Exploring the impact of spoken language on social inclusion for children with hearing loss in listening and spoken language early intervention. *The Volta Review*, 115(2), 153-181.
- Cook, B. G. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *Journal of Special Education*, 34(4), 203-213. doi: 10.1177/002246690103400403
- Cook, B. G. (2004). Inclusive teachers' attitudes toward their students with disabilities: A replication and extension. *Elementary School Journal*, 104(4), 307-320. doi: 10.1086/499755
- Cook, B. G., Cameron, D. L. et Tankersley, M. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *Journal of Special Education*, 40(4), 230-238. doi 10.1177/00224669070400040401
- Crain, K. L. et LaSasso, C. J. (2010). Experiences and perceptions of cueing deaf adults. Dans C. LaSasso, K. L. Crain et J. Leybaert (dir.), *Cued Speech and Cued Language for Deaf and Hard of Hearing Children* (p. 183-216). San Diego, CA: Plural Publishing Inc.
- Daigle, D. (1998). Faire le point sur les philosophies d'enseignement. Dans C. Dubuisson et D. Daigle (dir.), *Lecture, écriture et surdité: visions actuelles et nouvelles perspectives* (p. 27-42). Montréal, Québec:  ditions Logiques.

- Daigle, D., Armand, F., Demont, E. et Gombert, J.-É. (2006). Apprentissage implicite et traitement morphologique. Le cas d'élèves sourds gestuels. Dans D. Daigle et A.-M. Parisot (dir.), *Surdité et société. Perspectives psychosociales, didactiques et linguistiques*. Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Dammeyer, J. (2010). Psychosocial development in a Danish population of children with cochlear implants and deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 15*(1), 50-58. doi: 10.1093/deafed/enp024
- Daniel, G. R., Wang, C. et Berthelsen, D. (2016). Early school-based parent involvement, children's self-regulated learning and academic achievement: An Australian longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly, 36*(3), 168-177. doi: 10.1016/j.ecresq.2015.12.016
- David, R. et Kuyini, A. B. (2012). Social inclusion: Teachers as facilitators in peer acceptance of students with disabilities in regular classrooms in Tamil Nadu, India. *International Journal of Special Education, 27*(2), 157-168.
- Davidson, H. H. et Lang, G. (1960). Children's perceptions of their teachers' feelings toward them related to self-perception, school achievement and behavior. *Journal of Experimental Education, 29*(2), 107-118. doi: 10.2466/pr0.1991.69.3.979
- de Boer, A., Pijl, S. J. et Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 25*(2), 165-181. doi:10.1080/08856251003658694
- Deacon, T. (1997). *The Symbolic Species: The co-evolution of language and the brain*. New York, NY: Norton.
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- DeSimone, J., Parmar, R. et Rene, S. (2006). Middle school mathematics teachers' beliefs about inclusion of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice, 21*(2), 98-110. doi: 10.1111/j.1540-5826.2006.00210.x
- Deslandes, R. (2010). Collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 329-350). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.

- 
- Deslauriers, J.-P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (Eds.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologies*. (p. 85-112). Boucherville, Québec: Gaëtan Morin Éditeur.
- Dessalles, J.-L. (2000). *Aux origines du langage. Une histoire naturelle de la parole*. Paris, France: Hermès-Science.
- Dionne, C. et Rousseau, N. (2006). *Transformations des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Doherty, M. (2012). Policy and practice in deaf education: views and experiences of teachers, and of young people who are deaf in Northern Ireland and Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 281-299. doi: 10.1080/08856257.2012.678663
- 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.
- Doré, R., Wagner, S. et Brunet, J. P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire*. Montréal, Québec: Les Éditions Logiques.
- Dubuisson, C., Daigle, D. et Parisot, A.-M. (2009). *Scolarisation des enfants sourds au Québec*. Repéré à [http://www.unapeda.asso.fr/article.php3?id\\_article=959#top](http://www.unapeda.asso.fr/article.php3?id_article=959#top)
- Dubuisson, C. et Grimard, C. (2006). *La surdité vue de près*. Ste-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Dubuisson, C., Parisot, A.-M. et Vercaingne-Ménard, A. (2008). Bilingualism and deafness: Correlations between deaf students' ability to use space in Quebec Sign Language and their reading comprehension in French Dans C. Plaza-Pust et E. Morales-López (dir.), *Sign Bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations* (p. 51-71). Philadelphia, PA: John Benjamins B. V.
- Dumont, A. (2008). *Orthophonie et surdité*. Issy-les-Moulineaux, France: Elsevier Masson.



- Dupont, A. (2009). Perceptions d'élèves québécois présentant une déficience auditive de l'utilisation du langage parlé complété en contexte d'intégration scolaire. (Mémoire de maîtrise), Université de Montréal, Montréal.
- Ecalte, J. (2002). Lecture et surdité. Dans J. Ecalte et A. Magnan (dir.), *L'apprentissage de la lecture: fonctionnement et développement cognitifs*. Paris, France: A. Colin.
- Eleweke, C. J. et Rodda, M. (2000). Factors contributing to parents' selection of a communication mode to use with their deaf children. *American Annals of the Deaf*, 145(4), 375-383. doi: 10.1353/aad.2012.0087
- Elkins, J., van Kraayenoord, C. E. et Jobling, A. (2003). Parents' attitudes to inclusion of their children with special needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(2), 122-129. doi: 10.1111/1471-3802.00005/full
- Elwert, G. (2001). Writing culture and development. Dans D. R. Olson et N. Torrance (dir.), *The making of literate societies*. Malden, MA: Wiley-Blackwell
- ElZein, H. L. (2009). Attitudes toward inclusion of children with special needs in regular schools (A case study from parents' perspective). *Educational Research and Review*, 4(4), 164-172.
- Eriks-Brophy, A., Durieux-Smith, A., Olds, J., Fitzpatrick, E., Duquette, C. et Whittingham, J. (2006). Facilitators and barriers to the inclusion of orally educated children and youth with hearing loss. *The Volta Review*, 106(1), 53-88.
- Evans, C. J. (2004). Literacy development in deaf students: Case studies in bilingual teaching and learning. *American Annals of the Deaf*, 149(1), 17-27. doi: 10.1353/aad.2004.0011
- Evans, J. et Lunt, I. (2002). Inclusive education: are there limits? *European Journal of Special Needs Education*, 17(1), 1-14. doi: 10.1080/08856250110098980
- Ferrand, L., Segui, J. et Grainger, J. (1996). Masked priming of word and picture naming: The role of syllabic units. *Memory and Language*, 35(5), 708-723.
- Field, R. (2015). *Perceptions on inclusion in elementary schools*. (Thèse de doctorat), Sacred Heart University, Fairfield, CT.
- Finnie, R., Childs, S. et Wismer, A. (2011). *Accès à l'éducation postsecondaire: Comparaison entre l'Ontario et d'autres régions*. Toronto, Ontario: Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

- Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, 22(4), 179-185. doi: 10.1111/j.1467-8578.1995.tb00932.x
- Fortin, M.-F. (2005). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal, Québec: Chenelière Éducation.
- Foster, S. B. (1996). Communication experiences of deaf people: an ethnographic account. Dans I. Parasnis (dir.), *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience* (p. 117-135). Cambridge, Angleterre: Cambridge University Press.
- Freel, B. L., Clark, M. D., Anderson, M. L., Gilbert, G. L., Musyoka, M. M. et Hauser, P. C. (2011). Deaf individuals' bilingual abilities: American Sign Language proficiency, reading skills, and family characteristics. *Psychology*, 2(1), 18-23.
- Garberoglio, C. L., Gobble, M. E. et Cawthon, S. W. (2012). A national perspective on teachers' efficacy beliefs in deaf education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(3), 367-383. doi: 10.1093/deafed/ens014
- Gaudet, P. (2012). *Enquête sur les attitudes des enseignants en relation avec l'intégration scolaire d'élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire (Mémoire de maîtrise)*, Université de Trois-Rivières, Trois-Rivières, Québec.
- Geers, A. et Hayes, H. (2011). Reading, writing, and phonological processing skills of adolescents with 10 or more years of cochlear implant experience. *Ear and Hearing*, 32(1 suppl), 49S-59S. doi: 10.1097/AUD.0b013e3181fa41fa
- Geers, A. et Moog, J. (1989). Factors predictive of the development of literacy in profoundly hearing-impaired adolescents. *Volta Review*, 91(2), 69-86.
- Geyh, S., Peter, C., Müller, R., Bickenbach, J. E., Kostanjsek, N., Üstün, B. T., . . . Cieza, A. (2011). The personal factors of the international classification of functioning, disability and health in the literature – A systematic review and content analysis. *Disability and Rehabilitation*, 33(13-14), 1089-1102. doi: 10.3109/09638288.2010.523104
- Giasson, J. (2003). *La lecture. De la théorie à la pratique* (2<sup>e</sup> éd.). Boucherville, Québec: Gaëtan Morin Éditeur.
- Glazzard, J. (2011). Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: voices of teachers and teaching assistants. *Support for Learning*, 26(2), 56-63. doi: 10.1111/j.1467-9604.2011.01478.x

- Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris, France: Éditions de Minuit.
- Gombert, J.-É. (2005). La mise en place des capacités de traitements des mots écrits. Dans C. Transler, J. Leybaert et J.-É. Gombert (dir.), *L'acquisition du langage par l'enfant sourd: les signes, l'oral et l'écrit*. Marseille, France: Solal Éditeur.
- Goodman, A. (1965). Reference zero levels for pure tone audiometers. *ASHA*, 7, 262-263.
- Gordon, C. (2014). *Attitudes of teachers with experience in exclusive education towards inclusion* (mémoire de maîtrise). University of the Witwatersrand, Johannesburg, Afrique du Sud.
- Gouvernement du Québec. (2009). *Charte des droits et libertés de la personne*. Québec, Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2011). *Loi sur l'instruction publique*. Québec, Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Government of Alberta. (2010). *Setting the direction framework: Government of Alberta Response*. Edmonton, Alberta: Alberta Education.
- Government of Manitoba. (2004). *The Public Schools Act, CCSM c P250*. Winnipeg, Manitoba. Repéré à <http://canlii.ca/s/amvd>.
- Government of Ontario. (2008). *Services and supports to promote the social inclusion of persons with developmental disabilities Act. c. 14*. Repéré à [http://www.e-laws.gov.on.ca/html/statutes/english/elaws\\_statutes\\_08s14\\_e.htm](http://www.e-laws.gov.on.ca/html/statutes/english/elaws_statutes_08s14_e.htm).
- Government of United States. (2004). *Individuals With Disabilities Education Improvement Act, Amendments of 2004*. (Pub. L. No. 108-446, 20, U.S.C. § 1400 et seq.).
- Gross, J. M., Haines, S. J., Hill, C., Francis, G. L., Blue-Banning, M. et Turnbull, A. P. (2015). Strong school-community partnerships in inclusive schools are " part of the fabric of the school... we count on them". *School Community Journal*, 25(2), 9.
- Gurp, S. V. (2001). Self-concept of deaf secondary school students in different education settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6(1), 54-69. doi: 10.1093/deafed/6.1.54

- 
- Hadjikakou, K., Petridou, L. et Stylianou, C. (2008). The academic and social inclusion of oral deaf and hard-of-hearing children in Cyprus secondary general education: investigating the perspectives of the stakeholders. *European Journal of Special Needs Education*, 23(1), 17-29. doi: 10.1080/08856250701791211
- Hage, C. (2005). De la communication au langage: développement du langage oral chez l'enfant atteint de déficience auditive profonde. Dans C. Transler, J. Leybaert et J.-É. Gombert (dir.), *L'acquisition du langage par l'enfant sourd: les signes, l'oral et l'écrit*. Marseille, France: Solal Éditeur.
- Hage, C. et Leybaert, J. (2006). The effect of Cued Speech on the development of spoken language. Dans P. E. Spencer et M. Marschark (dir.), *Advances in the spoken language development of deaf and hard-of-hearing children* (p. 193-211). Oxford, Angleterre: Oxford University Press.
- Haines, S. J., Gross, J. M. S., Blue-Banning, M., Francis, G. L. et Turnbull, A. P. (2015). Fostering Family-school and community-school partnerships in inclusive schools: using practice as a guide. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(3), 227-239. doi: 10.1177/1540796915594141
- Hallberg, L. R.-M., Pässe, U. et Ringdahl, A. (2000). Coping with post-lingual severe-profound hearing impairment: A Grounded Theory Study. *British Journal of Audiology*, 34(1), 1-9. doi: 10.3109/03005364000000113
- Hansen, S. C. (2014). Teachers' perceptions and experiences of inclusion with deaf and hard of hearing students. Accessible par ProQuest Dissertations & Theses (3683491).
- Harrington, T. (2007). *Sign language of the world, by country*. Repéré à [http://library.gallaudet.edu/Library/Research\\_Help/Deaf\\_Research\\_Help/Frequently\\_Asked\\_Questions/Sign\\_Language/Sign\\_Languages\\_of\\_the\\_World\\_by\\_Country.html](http://library.gallaudet.edu/Library/Research_Help/Deaf_Research_Help/Frequently_Asked_Questions/Sign_Language/Sign_Languages_of_the_World_by_Country.html)
- Hauser, P. C. (2000). An analysis of code switching: American Sign Language and Cued English. Dans M. Metzger (dir.), *Bilingualism and Identity in Deaf Communities* (Vol. 6, p. 43-78). Washington, D. C.: Gallaudet University Press.
- Hertzog, N. B. et Bennett, T. (2004). Dans whose eyes? Parents' perspectives on the learning needs of their gifted children. *Roeper Review*, 26(2), 96. doi: 10.1080/02783190409554249

- Hoff, E. (2012). Causes and consequences of SES-related differences in parent-to-child speech. Dans M. H. Bornstein et R. H. Bradley (dir.), *Socioeconomic Status, Parenting, and Child Development* (p. 147-158). New York, NY: Routledge.
- Horth, R. (1998). *Historique de l'adaptation scolaire au Québec*. Repéré à [http://www.adaptationscolaire.or/adapsco/documents/histo\\_as.pdf](http://www.adaptationscolaire.or/adapsco/documents/histo_as.pdf).
- Hotyat, F. (1973). Facteur. Dans *Grand dictionnaire terminologique*. Repéré à [http://www.granddictionnaire.com/ficheOqlf.aspx?Id\\_Fiche=8991614](http://www.granddictionnaire.com/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8991614)
- Howes, A. J., Grimes, P., Shohel, M. et Mahruf, C. (2011). Imagining inclusive teachers: Contesting policy assumptions in relation to the development of inclusive practice in schools. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(5), 615-628. doi: 10.1080/03057925.2011.574969
- Hung, H.-L. et Paul, P. V. (2006). Inclusion of students who are deaf or hard of hearing: Secondary school hearing students' perspectives. *Deafness et Education International*, 8(2), 62-74.
- Institut de la statistique du Québec. (2010). Vivre avec une incapacité au Québec. Un portrait statistique à partir de l'Enquête sur la participation et les limitations d'activités de 2001 et 2006. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/etat-sante/incapacite/incapacite-quebec.pdf>
- Institut national de santé publique. (2002). Programme de dépistage universel de la surdité et d'intervention précoce chez les nouveau-nés au Québec: Analyse préliminaire (INSPQ-2002-034). Québec: Gouvernement du 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.
- Jinnah-Ghelani, H. A. et Stoneman, Z. (2009). Elements of successful inclusion for school-age children with disabilities in childcare settings. *Child Care in Practice*, 15(3), 175-191.
- Jouison, P. et Garcia, B. (1995). *Écrits sur la langue des signes française*. Paris, France: Éditions L'Harmattan.
- Joy, R. et Murphy, E. (2012). The inclusion of children with special educational needs in an intensive french as a second-language program: From theory to practice. *Canadian Journal of Education*, 35(1), 102-119.

- 
- Jutras, S. et Bisson, J. (1994). La conception de la santé chez les enfants de 5 à 12 ans. Quelques clés pour la promotion de la santé. *Sciences sociales et santé*, 12(2), 5-37.
- Jutras, S., Dubuisson, C., et Lepage, G. (2005). *Perceptions parentales sur le bien-être psychologique des enfants vivant avec des problèmes auditifs*. Montréal, Québec: Université du Québec à Montréal
- Jutras, S., et Lepage, G. (2006). Parental perceptions of contributions of school and neighborhood to children's psychological wellness. *Journal of Community Psychology*, 34(3), 305-325. doi: 10.1002/jcop. 20101
- Jutras, S., Morin, P., Proulx, R., Vinay, M. C., Roy, E. et Routhier, L. (2003). Conception of wellness in families with a diabetic child. *Journal of Health Psychology*, 8(5), 573-586.
- Kavale, K. A. et Forness, S. R. (2000). History, rhetoric, and reality: Analysis of the inclusion debate. *Remedial and Special Education*, 21(5), 279-296.
- Kinney, D. A., Brown Rosier, K. et Harger, B. D. (2003). The educational institution. Dans L. T. Reynolds et N. J. Herman-Kinney (dir.), *Handbook of Symbolic Interactionism*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Klingner, J. K. et Vaughn, S. (1999). Students' perceptions of instruction in inclusion classrooms: Implications for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 66(1), 23-37. doi: 10.1177/001440299906600102
- Knoors, H. (2016). Foundations for language development in deaf children and the consequences for communication choices. Dans M. Marschark et P. E. Spencer (dir.), *The oxford handbook of deaf studies in language*. New York, NY: Oxford University Press.
- Koo, D., Crain, K. L., LaSasso, C. J. et Eden, G. F. (2008). Phonological awareness and short-term memory in hearing and deaf individuals of different communication backgrounds. *Annals or the New York Academy of Sciences*, 1145, 83-99. doi: 10.1196/annals.1416.025
- Kunnen, E. S. (2014). Identity development in deaf adolescents. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(4), 496-507. doi: 10.1093/deafed/enu010
- Kyllo, K. L. (2010). A bilingual (ASL and Cued American English) program for deaf and hard of hearing students: Theory to practice. Dans C. LaSasso, K. Crain et J. Leybaert (dir.), *Cued Speech and Cued Language for Deaf and Hard of Hearing Children* (p. 217-241). San Diego, CA: Plural Publishing.

- LaSasso, C. J. (1999). Test-taking abilities: A missing component of the curriculum for deaf students. *American Annals of the Deaf*, 144(1), 35-43.
- LaSasso, C. J. et Crain, K. L. (2010). Cued Language for the development of deaf students' reading comprehension and measured reading comprehension. Dans C. LaSasso, K. Crain et J. Leybaert (dir.), *Cued Speech and Cued Language for deaf and hard of hearing children* (p. 285-321). San Diego, CA: Plural Publishing.
- LaSasso, C. J. et Crain, K. L. (2015). Reading for deaf and hearing readers: Qualitatively and/or quantitatively similar or different? A nature versus nurture issue. *American Annals of the Deaf*, 159(2), 447-467. doi: 10.1353/aad.2015.0004
- LaSasso, C. J., Crain, K. L. 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. doi: 10.1093/deafed/eng014
- LaSasso, C. J., Crain, K. L. et Leybaert, J. (2010). *Cued speech and cued language for deaf and hard of hearing children*. San Diego, CA: Plural Publishing Inc.
- Le Cercle Ferdinand de Saussure. (2005). Cahiers Ferdinand de Saussure. *Revue suisse de linguistique générale* (Vol. 58). Genève, Suisse: Librairie Droz.
- Le Normand, M. T. et Moreno-Torres, I. (2013). The role of linguistic and environmental factors on grammatical development in French children with cochlear implants. *Lingua*, 139, 26-38. doi: 10.1016/j.lingua.2013.02.012
- Le Normand, M. T., Simon, M. et Leybaert, J. (2014). Spoken language and literacy skills in french-speaking children with cochlear implants: A 5-year follow-up study. *International Journal of Speech et Language Pathology and Audiology*, 2(1), 27-39. doi: 10.12970/2311-1917.2014.02.01.4
- Lederberg, A. R., Schick, B. et Spencer, P. E. (2013). Language and literacy development of deaf and hard-of-hearing children: Successes and challenges. *Developmental Psychology*, 49(1), 15-30. doi: 10.1037/a0029558
- Lee, F. L. M., Tracey, D., Barker, K. et Fan, J. C. M. (2014). What predicts teachers' acceptance of students with special educational needs in kindergarten? *Australian Journal of Educational et Developmental Psychology*, 14(Special issue), 60-70.

- Lee, F. L. M., Yeung, A. S., Tracey, D. et Barker, K. (2015). Inclusion of children with special needs in early childhood education: What teacher characteristics matter. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 79-88. doi: 10.1177/0271121414566014
- Lepot-Froment, C. et Clerebaut, N. (1996). *L'enfant sourd: Communication et langage*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (2006). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Montréal, Québec: Éditions Nouvelles AMS.
- Letscher, S. (2012). Perception de personnes sourdes sur les obstacles et les facilitateurs reliés à la participation sociale dans les domaines de l'éducation et du travail. (Thèse de doctorat), Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Canada.
- Lewin, K. (1972). *Psychologie dynamique; les relations humaines*. Paris, France: Presses universitaires de France
- Leybaert, J. et Alegria, J. (2003). The role of Cued Speech in language development of deaf children. Dans M. Marschark et P. E. Spencer (dir.), *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*. Toronto, Ontario: Oxford University Press.
- Leybaert, J., Aparicio, M. et Alegria, J. (2011). The role of Cued Speech in language development of deaf children. Dans M. Marshark et P. E. Spencer (dir.), *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education* (2<sup>e</sup> éd., Vol. 1, p. 276-289). New York, NY: 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(4), 234-248. doi: 10.1093/oxfordjournals.deafdir.a014299
- 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 et N. Clerebaut (dir.), *L'enfant sourd: Communication et langage* (p. 277-315). Bruxelles, Belgique: 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), 34-40. doi: 10.3109/14992020309074622



- 
- Leybaert, J. et LaSasso, C. J. (2010). Cued Speech for enhancing speech perception and first language development of children with cochlear implants. *Trends in amplification*, 14(2), 96-112. doi: 10.1177/1084713810375567.
- Lipsky, D. K. et Gardner, A. (1995). The evaluation of inclusive education programs. *NCERI Bulletin*, 2, 1-9.
- Lissi, M. R., Iturriaga, C., Sebastián, C., Vergara, M., Henríquez, C. et Hofmann, S. (2017). Deaf and hard of hearing students' opportunities for learning in a regular secondary school in Chile: Teacher practices and beliefs. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 29(1), 55-75. doi: 10.1007/s10882-016-9495-z
- Loreman, T., Forlin, C. et Sharma, U. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4), 1-13. doi: 10.18061/dsq.v27i4.53
- Low, C. (1997). Is inclusivism possible? *European Journal of Special Needs Education*, 12(1), 71-79. doi: 10.1080/0885625970120107
- Luckner, J. L. et Muir, S. (2001). Successful students who are deaf in general education settings. *American Annals of the Deaf*, 146(5), 435-446.
- Makdissi, H., Boisclair, A., Blais-Bergeron, M.-H., Sanchez, C. et Darveau, M. (2010). Le dialogue. Moteur du développement d'une zone d'intersubjectivité littéraire servant la compréhension des textes écrits. Dans H. Makdissi, A. Boisclair et P. Sirois (dir.), *La littératie au préscolaire: une fenêtre vers la scolarisation*. Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Maloney, J. (1994). A call for placement options. *Educational Leadership*, 52(4), 25.
- Marrow, A. J. (1977). *The practical theorist: The life and work of Kurt Lewin*. New York, NY: Teachers College Press.
- Marschark, M. (2001). *Language development in children who are deaf: a research synthesis* (H159K70002). Alexandria, VA: National Association of State Directors of Special Education.
- Marschark, M. (2007). *Raising and educating a deaf child: A comprehensive guide to the choices, controversies, and decisions faced by parents and educators*. New York, NY: Oxford University Press.

- Marschark, M. et Leigh, G. (2016). Recognizing diversity in deaf education: Now what do we do with it?! Dans M. Marschark, V. Lampropoulou et E. K. Skordilis (dir.), *Diversity in Deaf Education*. New York, NY: Oxford University Press.
- Marschark, M., Sarchet, T., Convertino, C. M., Borgna, G., Morrison, C. et Remelt, S. (2011). Print exposure, reading habits, and reading achievement among deaf and hearing college students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(1), 61-74. doi: 10.1093/deafed/enr044
- Marschark, M., Shaver, D. M., Nagle, K. M. et Newman, L. A. (2015). Predicting the academic achievement of deaf and hard-of-hearing students. From individual, household, communication, and educational factors. *Exceptional Children*, 81(3), 350-369. doi: 10.1177/0014402914563700
- Mayberry, R. I. (2010). Early language acquisition and adult language ability: what sign language reveals about the critical period of language. Dans M. Marschark, P. E. Spencer et P. E. Nathan (dir.), *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (Vol. 2, p. 281-290). New York, NY: Oxford University Press.
- McGregor, G. et Vogelsberg, R. T. (1998). Inclusive schooling practices: pedagogical and research foundations. a synthesis of the literature that informs best practices about inclusive schooling (H086V40007). Washington, D. C.: Special education program
- McGregor, S. J. et Forlin, C. (2005). Attitude of students towards peers with disabilities: Relocating students from an education support centre to an inclusive middle school setting. *International Journal of Whole Schooling*, 1(2), 18-30.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society, from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Meristo, M., Falkman, K. W., Hjelmquist, E., Tedoldi, M., Surian, L. et Siegal, M. (2007). Language access and theory of mind reasoning: Evidence from deaf children in bilingual and oralist environments. *Developmental Psychology*, 43(5), 1156-1169. doi: 10.1037/0012-1649.43.5.1156
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: John Wiley et Sons.

- Mertens, D. M. (1989). Social experiences of hearing impaired high school youth. *American Annals of the Deaf*, 134(1), 15-19.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. et Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- 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, Québec: Gouvernement du Québec.
- 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, Québec: Gouvernement du Québec.
- 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, Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Statistiques de l'éducation. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). Modalités d'organisation et de gestion des services régionaux de soutien et d'expertise en adaptation scolaire. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- 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 (EHDAA). Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). Des conditions pour mieux réussir. Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2009). Effectif étudiant à l'éducation préscolaire, primaire et secondaire. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.  
Repéré à  
<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=ficheetid=753>.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2010). Rencontre des partenaires en éducation. Document d'appui à la réflexion. Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- 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(2), 138-163. doi: 10.1353/sls.2004.0005
- Moore, D. F. (2010). The history of language and communication issues in deaf education. Dans M. Marschark et P. E. Spencer (dir.), *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (Vol. 2, p. 17-30). New York, NY: Oxford University Press.
- Moore, D. F. et Martin, D. S. (2006). *Deaf learners: Development in curriculum and instruction*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Moore, D. F. et Sweet, C. (1990a). Relationships of English grammar and communicative fluency to reading in deaf adolescents. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 1(2), 97-106. doi: 10.1080/09362839009524746
- Moore, D. F. et Sweet, C. (1990). Factors predictive of school achievement. Dans D. F. Moore et K. P. Meadow-Orlans (Dir.), *Educational and developmental aspects of deafness* (p. 154-201). Washington, DC: Gallaudet University.
- Morales-López, E. (2008). Sign bilingualism in Spanish deaf education. Dans C. Plaza-Pust et E. Morales-López (dir.), *Sign bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations* (p. 223-331). Philadelphia, PA: John Benjamins B. V.
- Morris, R. I. et Butt, R. A. (2003). Parents' perspectives on homelessness and its effects on the educational development of their children. *The Journal of School Nursing*, 19(1), 43-50. doi: 10.1177/10598405030190010701
- Morrisette, J. (2010). Une perspective interactionniste. *SociologieS [En ligne]*. Repéré à <http://sociologies.revues.org/index3028.html>
- Morrisette, J., Guignon, S. et Demazière, D. (2011). De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche. *Recherches qualitatives*, 31(1), 1-9.

- Mortier, K., Van Hove, G. et De Schauwer, E. (2010). Supports for children with disabilities in regular education classrooms: An account of different perspectives in Flanders. *International Journal of Inclusive Education*, 14(6), 543-561. doi: 10.1080/13603110802504929
- Most, T. (2004). The effects of degree and type of hearing loss on children's performance in class. *Deafness et Education International.*, 6(3), 154-166. doi: 10.1002/dei.177/full
- Mottron, L., Lapointe, P. et Fournier, F. (1998). Le diagnostic des troubles envahissants du développement sans déficience et son impact sur l'obtention des services scolaires et sociaux au Québec. *Santé mentale au Québec*, 23(1), 96-114. doi: 10.7202/032439ar
- Mucchielli, A. (2009). Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines. (3<sup>e</sup> éd.). Paris, France: Armand Collin.
- Musselman, C. (2000). How do children who can't hear learn to read an alphabetic script? A review of the literature on reading and deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 9-31. doi: 10.1093/deafed/5.1.9
- Nelson, K. et Kessler Shaw, L. (2010). Le développement d'un système symbolique socialement partagé. Dans H. Makdissi, A. Boisclair et P. Sirois (dir.), *La littératie au préscolaire: une fenêtre ouverte sur la scolarisation*. Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Newton, N., Carbridge, J. et Hunter-Johnson, Y. (2014). *Teachers' perceptions of inclusive education and its implication for adult education in the Bahamas*. Communication présentée au Adult Education Research Conference, Harrisburg, PA.
- 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. doi: 10.1044/jshr.2502.262
- Nilholm, C. et Alm, B. (2010). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences. *European Journal of Special Needs Education*, 25(3), 239-252. doi: 10.1080/08856257.2010.492933
- Northern, J. L. et Downs, M. P. (2002). *Hearing in children* (5<sup>e</sup> éd.). Philadelphia, PA: Lippincott Williams et Wilkins.

- 
- Odom, S. L., Peck, C. A., Hanson, M., Beckman, P. J., Kaiser, A. P., Lieber, J., . . . Schwartz, I. S. (1996). Inclusion at the Preschool Level: An Ecological Systems Analysis. *Social Policy Report: Society for Research in Child Development*, 10(2 et 3),18-30.
- 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.
- Office québécois de la langue française. (2009). Fiche terminologique *Prosodie*. Repéré à [http://granddictionnaire.com/ficheOqlf.aspx?Id\\_Fiche=26503551](http://granddictionnaire.com/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=26503551)
- Oldfield, J. L. R. (2009). *Attitudes towards an inclusion classroom: A qualitative meta-synthesis study from 1997-2007* (Thèse de doctorat), University of Phoenix, Phoenix. Accessible à ProQuest Dissertations Publishing. (3405150)
- Organisation de coopération et de développement économiques. (1995). *L'intégration scolaire des élèves avec des besoins particuliers*. Paris, France: OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2004). *Équité dans l'enseignement: Elèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux*. Paris, France: OCDE
- Organisation mondiale de la santé. (2012). *International classification of functioning, disability and health (ICF)*. Repéré à <http://www.who.int/classifications/icf/en/index.html>
- Padden, C. et Ramsey, C. (2005). La langue des signes américaine (ASL) et l'aptitude des enfants sourds à la lecture. Dans C. Transler, J. Leybaert et J.-É. Gombert (dir.), *L'acquisition du langage par l'enfant sourd. Les signes, l'oral et l'écrit*. Marseille, France: Solal Éditeur.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3<sup>e</sup> éd.). Paris, France: Armand Collin.
- Palermo, F., Hanish, L. D., Martin, C. L., Fabes, R. A. et ReiserM. (2007). Preschoolers' academic readiness: What role does the teacher-child relationship play? *Early Childhood Research Quarterly*, 22(4), 407-422.

- Paré, M. (2011). Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale (Thèse de doctorat), Université de Montréal, 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*. Université du Québec à Montréal, Québec: Groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd.
- Perfetti, C. et Sandak, R. (2000). Reading optimally builds on spoken language: Implication for deaf readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 32-50. doi: 10.1093/deafed/5.1.32
- 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. (1990). Evaluation of the effects of prolonged Cued Speech practice upon the reception of spoken language. *Cued Speech Journal*, 4, 47-59.
- Pinsonneault, D. et Bergevin, M. (2006). *Enquête sur la formation et l'emploi en déficience auditive au Québec - Synthèse*. Montréal: Centre québécois de la déficience auditive.
- Polat, F. (2003). Factors affecting psychosocial adjustment of deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(3), 325-339. doi: 10.1093/deafed/eng018
- Porfeli, E. J., Algozzine, B., Nutting, B. et Queen, J. A. (2006). Predictors of Parents' Inclusion Decisions. *Journal of School Public Relations*, 27(1), 6-26.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif: Considération épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dirs.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologies*. (p. 173-209). Boucherville, Québec: 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, 9-22.

- 
- Powell, D., Hyde, M. et Punch, R. (2013). Inclusion in postsecondary institutions with small numbers of deaf and hard-of-hearing students: Highlights and challenges. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(1), 126-140. doi: 10.1093/deafed/ent035
- Powers, S. (2001). Investigating good practice in supporting deaf pupils in mainstreaming schools. *Educational Review*, 53(2), 180-189. doi: 10.1080/00131910120055606
- Powers, S. (2002). From concepts to practice in deaf education: A United Kingdom perspective on inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 230-243. doi: 10.1093/deafed/7.3.230
- Powers, S. (2003). Influences of student and family factors on academic outcomes of mainstream secondary school deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(1), 57-78. doi: 1093/deafed/8.1.57
- Presneau, J.-R. (1998). *Signes et institution des sourds. XVIIIe-XIXe siècles*. Seyssel, France: Les éditions Champ Vallon.
- Provalis Research. (2008). *QDA Miner. Qualitative data analysis software*. Montréal, Québec: Provalis Research.
- Quittner, A. L., Barker, D. H., Cruz, I., Snell, C., Grimley, M. E., Botteri, M. et CDaCI Investigative Team (2010). Parenting Stress among Parents of Deaf and Hearing Children: Associations with Language Delays and Behavior Problems. *Parenting, science and practice*, 10(2), 136-155. doi: 10.1080/15295190903212851
- Rafferty, Y., Boettcher, C. et Griffin, K. W. (2001). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: parents' perspectives. *Journal of Early Intervention*, 24(4), 266-286. doi: 10.1177/105381510102400403
- Ramel, S., Vienneau, R., Pieri, M. et Arnaiz, P. (2016). Des injonctions internationales aux législations nationales et locales. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Ravey, D. (2000). *Intégration scolaire et stigmatisation: exemple d'un passage d'établissement spécialisé à une section d'enseignement général et professionnel adapté*. Lorraine, France: Institut Régional du Travail Social de Lorraine.



- 
- Rea, P. J., McLaughlin, V. L. et Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children*, 68(2), 203-223. doi: 10.1177/07419325060270060501
- Reichman, N. E., Corman, H. et Noonan, K. (2008). Impact of child disability on the family. *Maternal and Child Health Journal*, 12(6), 679-683. doi: 10.1007/s10995-007-0307-z
- Rey, A., Jacobs, A. M., Schmidt-Weigand, F. et Ziegler, J. (1998). A phoneme effect in visual word recognition. *Cognition*, 68(3), B71-B80. doi: 10.1016/S0010-0277(98)00051-1
- 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. (Mémoire de maîtrise), Washington University School of Medicine, Washington.
- Rich, S., Levinger, M., Werner, S. et Adelman, C. (2013). Being an adolescent with a cochlear implant in the world of hearing people: Coping in school, in society and with self identity. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 77(8), 1337-1344. doi: 10.1016/j.ijporl.2013.05.029
- Richardson, J. T. E., Marschark, M., Sarchet, T. et Sapere, P. (2010). Deaf and hard-of-hearing students' experiences in mainstream and separate postsecondary education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(4), 358-382. doi: 10.1093/deafed/enq030
- 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), 1-75.
- Rillotta, F. et Nettelbeck, T. (2007). Effects of an awareness program on attitudes of students without an intellectual disability towards persons with an intellectual disability. *Journal of intellectual and developmental disability*, 32(1), 19-27.
- Rocher, G. (2004). Un bilan du Rapport Parent: vers la démocratisation. *Bulletin d'Histoire politique*, 12(2), 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 et B. F. Marple (dir.), *Hearing Loss*. New York, NY: Thieme Medical Publishers.
- Romano, K. et Chambliss, C. (2000). *K-12 Teachers' and administrators' attitudes toward inclusive educational practices* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 443 215).

- Rose, S. (2002). Inclusion of students with hearing loss in general education: Fact or fiction? *Teacher Educator*, 37(3), 216-229.
- Rousseau, N., Dionne, C., Vézina, C. et Drouin, C. (2009). L'intégration scolaire d'enfants ayant une incapacité: perceptions des parents québécois. *Revue canadienne de l'éducation*, 32(1), 34-59.
- Rousseau, N., Point, M., Desmarais, K. et Vienneau, R. (2017). Conditions favorables et défavorables au développement de pratiques inclusives en enseignement secondaire: les conclusions d'une métasynthèse. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-29.
- Rousseau, N., Prud'homme, L. et Vienneau, R. (2015). C'est mon école à moi aussi. Les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (3<sup>e</sup> éd., p. 5-48). Québec, Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Ruijs, N. M. et Peetsma, T. T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewdir. *Educational Research and Review*, 4(2), 67-79. doi: 10.1080/00131881.2010.524749
- Russell, D. (2008). *Getting to Skopos: What does a mediated education look like for deaf students?* Présentation par affiche, University of Alberta, Alberta.
- Ryndak, D. L., Downing, J. E., Morrison, A. P. et Williams, L. J. (1996). Parents' perceptions of educational settings and services for children with moderate or severe disabilities. *Remedial and Special Education*, 17(2), 106-118.
- Salend, S. J. et Duhaney, L. M. G. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114-126. doi: 10.1177/074193259902000209
- Sanford Koester, L. (1995). Face-to-face interactions between hearing mothers and their deaf or hearing infants. *Infant Behavior and Development*, 18(2), 145-153. doi: 10.1016/0163-6383(95)90044-6
- Saurino, D. R., Crawford, L. W., Cornelius, C. C., Dillard, V., French, J., McSwain, M. G., . . . Saurino, P. L. (1996). *Teacher team collaborative action research as staff development*. Conférence présentée au Annual Meeting of the National Middle School Association, Baltimore.
- Sauvage, J. (2003). *L'enfant et le langage, une approche dynamique et développementale*. Paris, France: L'Harmattan.

- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dirs.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3e éd., p. 123-150). Sherbrooke, Québec: Les Presses de l'Université de Sherbrooke.
- Schlip, 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 Schools, 17*(4), 270-275.
- Schmidt, S. (2007-2008). Analyse des conditions favorables au cheminement et à la réussite scolaires des élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire au primaire. Repéré à <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/parteneriat/nos-resultats-de-recherche/histoire/analyse-des-conditions-favorables-au-cheminement-et-a-la-reussite-scolaires-des-eleves-en-difficulte-d-apprentissage-en-classe-ordinaire-au-primaire-ixzz064f1432320715225>
- 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*.
- Scruggs, T. E. et Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A Research Synthesis. *Exceptional Children, 63*(1), 59-74.
- Shah, P. (2009). Motivating Participation: The Symbolic Effects of Latino Representation on Parent School Involvement. *Social Science Quarterly, 90*(1), 212-230. doi: 10.1111/j.1540-6237.2009.00612.x
- Shaver, D. M., Marschark, M., Newman, L. et Marder, C. (2013). Who is where? Characteristics of deaf and hard-of-hearing students in regular and special schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. doi: 10.1093/deafed/ent056
- Sirois, P. (2004). Les debuts de l'apprentissage de la lecture/écriture chez l'enfant sourd. Expérimentation d'une approche pédagogique (Thèse de doctorat), Université Laval, Québec.
- Snygg, D. et Combs, A. W. (1949). *Individual Behavior: A New Frame of Reference for Psychology*. New York, NY: Harper.
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E. et Mcculley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the schools, 48*(5), 498-510. doi: 10.1002/pits.21606

- Sosu, E. M., Mtika, P. et Colucci-Gray, L. (2010). Does initial teacher education make a difference? The impact of teacher preparation on student teachers' attitudes towards educational inclusion. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 389-405. doi: 10.1080/02607476.2010.513847
- Sprenger-Charolles, L. et Casalis, S. (1996). *Lire. Lecture/écriture: acquisition et troubles du développement*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- St-Arnaud, Y. (1974). *La personne humaine*. Montréal, Québec: Éditions de l'Homme.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Stinson, M. S. et Antia, S. D. (1999). Considerations in educating deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(3), 163-175. doi: 10.1093/deafed/4.3.163
- Stinson, M. S. et Kluwin, T. N. (2005). Educational consequences of alternative schools placements. Dans M. Marschark et P. E. Spencer (Dir.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (p. 52-64). New York, NY: Oxford University Press.
- Stinson, M. S., 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(1), 40-51. doi: 10.1.1.548.2718
- Taft, M. (1994). Interactive-activation as a framework for understanding morphological processing. *Language and cognitive processes*, 9(3), 271-294. doi: 10.1080/01690969408402120
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2008). *Origins of human communication*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Tomasello, M. et Bates, E. (2001). *Language development: the essential readings*. Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Tomlinson, B. (2007). A qualitative case study of teachers' inclusion beliefs, skills, and practices in the context of pennsylvania's general and special education collaborative. (Thèse de doctorat), Indiana University of Pennsylvania, Indiana.

- Torres, S., Moreno-Torres, I. et Santana, R. (2006). Quantitative and Qualitative Evaluation of Linguistic Input Support to a Prelingually Deaf Child with Cued Speech: A Case Study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(4), 438-448. doi: 10.1093/deafed/enl006
- Trépanier, N. (2005). L'intégration scolaire des élèves en difficulté. Une typologie des modèles de service (2<sup>e</sup> éd.). Montréal, Québec: Editions Nouvelles.
- Tzeng, J.-Y. (2001). Comparing teachers' and parents' mental models for teaching hearing-impaired children to speak. Conférence présentée au National Convention of the Association for Educational Communications and Technology, Atlanta.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal, Québec: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Van Straten, A. (1990). Heurs et heurts de la communication précoce. Dans F. François (dir.), *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale* (p. 13-31). Neuchâtel, Suisse: Delachaux et Niestlé.
- VandenBos, G. R. (2006). Deafness. *APA Dictionary of Psychology*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R. et Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PLoS ONE*, 10(8), e0137002. doi: 10.1371/journal.pone.0137002
- Vermeulen, J. A., Denessen, E. et Knoors, H. (2012). Mainstream teachers about including deaf or hard of hearing students. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 174-181. doi: 10.1016/j.tate.2011.09.007
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives: la recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 7-32). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Vienneau, R. (2010). Les effets de l'inclusion scolaire: état des connaissances et pistes d'actions. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2<sup>e</sup> éd., p. 237-264). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Viole, B. (2006). *Psychologie de la surdité* (3<sup>e</sup> éd.). Paris; Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.

- Vryan, K. D., Adler, P. A. et Adler, P. (2003). Identity. Dans L. T. Reynolds et N. J. Herman-Kinney (dir.), *Handbook of Symbolic Interactionism* Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Warshay, L. H. (1962). Breadth of perspective. Dans A. M. Rose (dir.), *Human Behavior and Social Processes*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Weigert, A. J. et Gecas, V. (2003). Self. Dans L. T. Reynolds et N. J. Herman-Kinney (dir.), *Handbook of Symbolic Interactionism*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Xie, Y.-H., Potměšil, M. et Peters, B. (2014). Children who are deaf or hard of hearing in inclusive educational settings: A literature review on interactions with peers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(4), 423-437.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4<sup>e</sup> éd. Vol. 5). Thousand Oaks, CA: Sage Inc.
- Yin, R. K. (2011). *Applications of case study research* (3<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA: Sage inc.

**ANNEXE A**  
**FACTEURS INFLUENÇANT L'INTÉGRATION SCOLAIRE**

(Doré et al., 1996, p. 81)

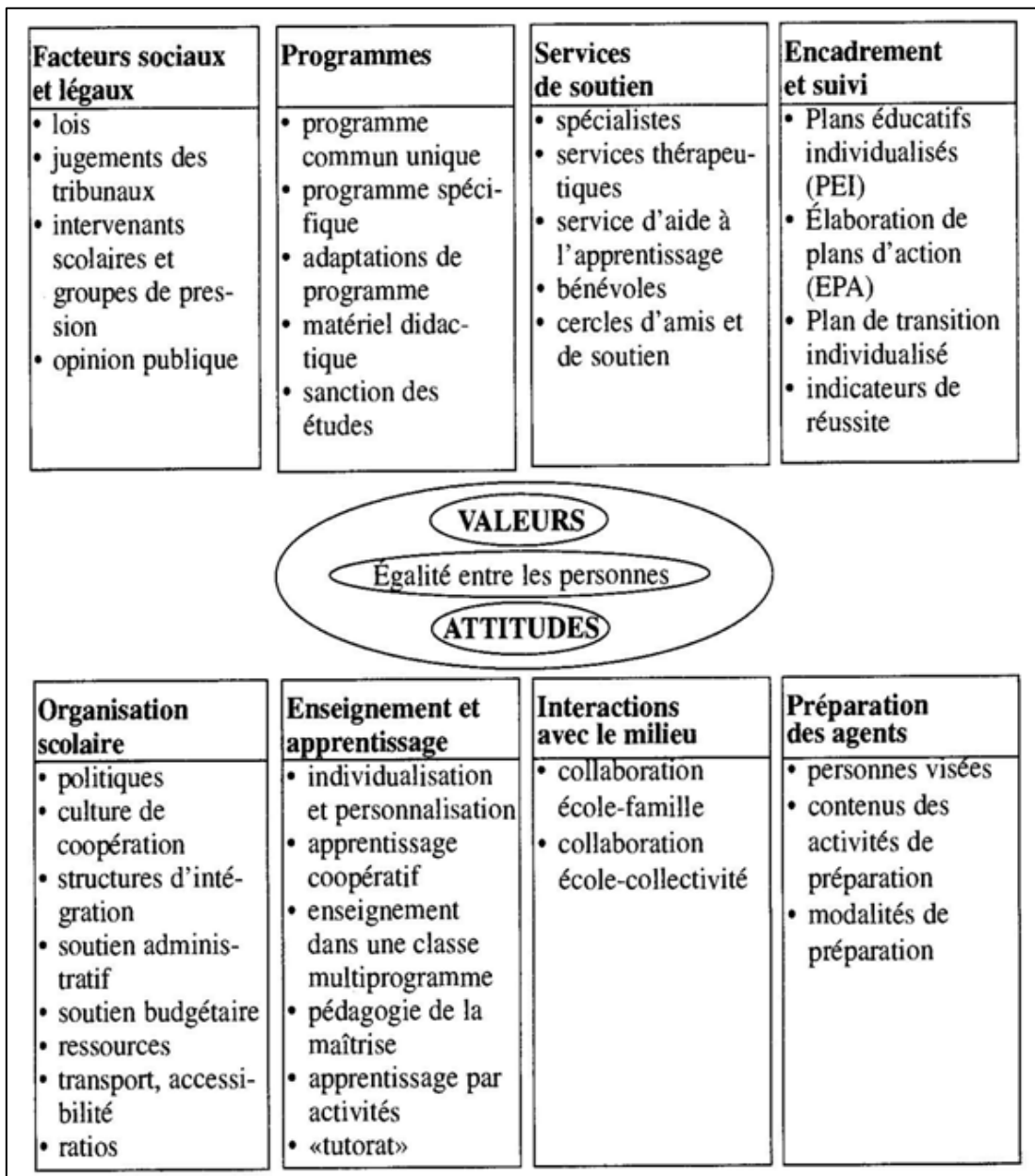


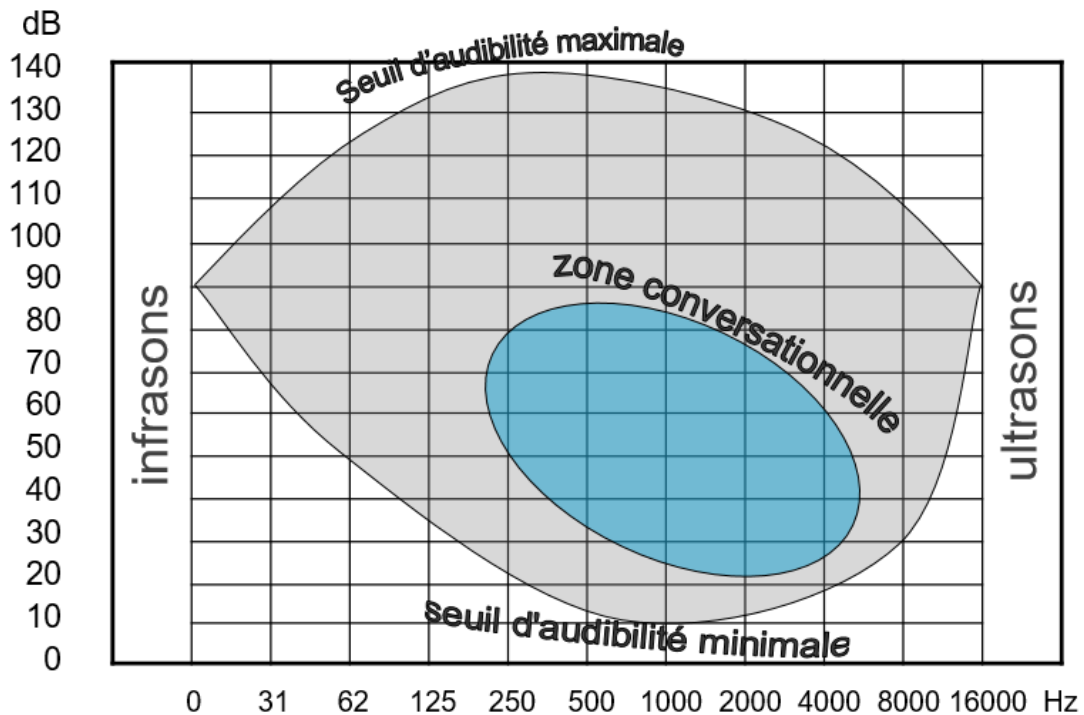
Figure: Dimension des conditions d'intégration au secondaire



**ANNEXE B**  
**LE DÉCIBEL**

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 d'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 rapides 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 décibel ou 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, Bordure, Calais et Malard, 2002).

À titre de comparatif, voici un diagramme qui illustre le spectre normal du champ auditif (figure 3). 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.



(Inspiré de Grosbois et LePellec, 2004, p. 37)

Figure: Diagramme du champ auditif

### Références

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, Québec: Gouvernement du Québec.

Legent, F. (2002). Audiologie pratique: manuel pratique des tests de l'audition. Paris, France: Elsevier Masson.

Pappas, D. G. (1998). *Diagnosis and Treatment of Hearing Impairment in Children*. Sans Diego, CA: Singular Publishing Group Inc.

Tortora, G. J. et Grabowski, S. R. (2007). *Principes d'anatomie et de physiologie*. (2<sup>e</sup> éd.). Saint-Laurent, Québec: Éditions du Renouveau pédagogique.



**ANNEXE C**  
**LEXIQUE DE LA TERMINOLOGIE RELATIVE À LA LANGUE**

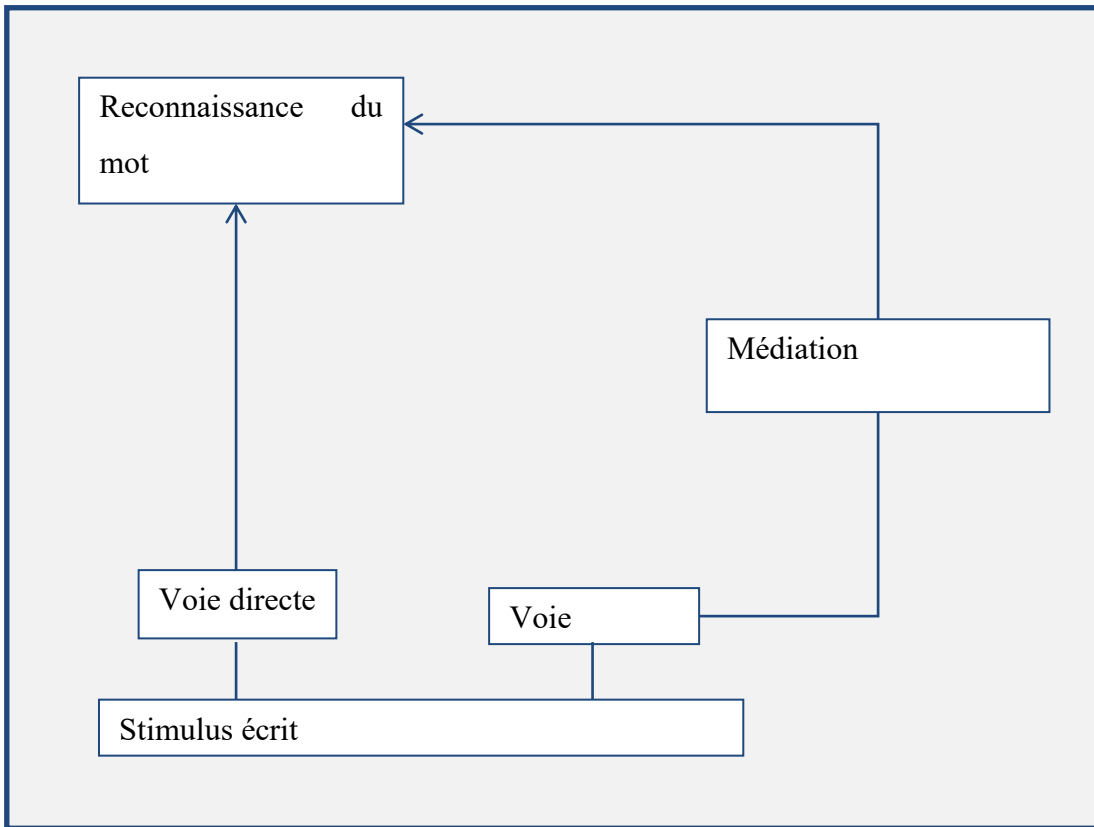
---

**Définitions tirées du grand dictionnaire terminologique de la langue française**

- Lexique:** On considère généralement que le lexique est la somme des mots (ou plus précisément des unités lexicales) disponibles pour un locuteur, un groupe ou une communauté linguistique donnés. Le vocabulaire fait partie du lexique. Ex. Le mot “chien” fait partie de son lexique. Il a accès à son lexique mental.
- Morphologie:** En un sens très large, science des procédés de formation qui mettent en jeu des morphèmes et principalement des suffixes. En grammaire, étude des mots, de leur formation et de leurs flexions. Le morphème est une unité minimale porteuse de sens. Ex. Le *s* à la fin d’un mot signifie le pluriel.
- Phonologie:** Étude des sons du langage comme éléments fonctionnels d’une langue donnée. Ex. Le phonème de *ph* est le son produit *f* et non la lettre *f*.
- Pragmatique:** Relatif aux rapports entre les signes et leurs utilisateurs. Ex. Les capacités d’un individu à pouvoir utiliser le langage dans différentes situations de communication (au travail, à la maison, avec les amis, durant une conférence, etc.)
- Sémantique:** Ensemble des relations entre les caractères, ou groupes de caractères, et leur signification, indépendamment de la façon de les employer ou de les interpréter. Ex. Lorsqu’un élève réussit à comprendre le sens de sa lecture, il s’agit de la sémantique du texte.
- Syntaxe:** Partie de la grammaire définissant les règles qui régissent la formation correcte des énoncés d’une langue. Ex. Chaque langue possède une syntaxe propre où l’ordre des mots peut différer comme avec l’anglais et le français.

**ANNEXE D**  
**MODÈLE À DOUBLE VOIE DE L'ACCÈS LEXICAL MENTAL**  
**DE COLTHEART**

(Coltheart, 1978)



Source: Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. Dans G. Underwood (dir.), *Strategies of information processing* (p. 151-216). Londres: Academic Press.

Figure: Modèle à double voie de l'accès lexical mental de Coltheart



**ANNEXE E**  
**MODES DE COMMUNICATION**

---

## MODES DE COMMUNICATION GESTUELS

### Langue des signes québécoise

Contrairement au geste naturel, 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 (français signé, anglais signé, etc.), 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 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, l'apprentissage de la langue orale se fait parallèlement. Cette perspective s'apparente davantage à l'apprentissage d'une langue seconde puisque la LSQ sera la langue première et le français oral, la langue seconde de l'enfant (OPHQ, 2005). Toutefois, pour avoir accès à cette deuxième langue orale, l'enfant doit avoir un niveau de compétence suffisamment élevé de sa première langue (Ducharme et Mayberry, 2005; Hage, 2005). D'ailleurs, ce bilinguisme sourd fait l'objet de plusieurs recherches tant en terme de compétences linguistiques (de Weck et Sovilla,

2000; Dubuisson et al., 2006; Evans, 1998; Evans, 2004; Mayer et Akamatsu, 2005; Oticon et Academy of Dispensing Audiologists, 1998; Reynolds, 2007) qu'en terme de possibilités sociales (Abbou, 1993; Fiedler, 2001; Hadadian, Studnicky et Merbler, 1997; Power et Leigh, 2005; Romand, 2005; Virole, 2006). De surcroît, il faut comprendre que ce bilinguisme sourd se définit par le fait que l'élève utilise la langue des signes comme langue première et que sa deuxième langue est la langue écrite, et non pas la langue orale comme c'est le cas dans le bilinguisme traditionnel .

De façon générale, le constat qui ressort est que l'enfant sourd scolarisé en langue gestuelle n'est souvent pas assez qualifié pour répondre aux exigences de réussite du milieu régulier (OPHQ, 2005). La raison à ces difficultés est que comparativement au bilinguisme de deux langues orales, le bilinguisme sourd suppose l'apprentissage bimodal (ou même trimodal) (Courtin, 2001) puisque les langues orales et visuogestuelles présentent des modalités différentes (orales, écrites et visuelles) (Bergeron et Boileau, 2006) rendant la tâche de l'apprentissage d'une langue seconde d'autant plus laborieuse.

### Français signé

Contrairement à la langue gestuelle telle que la LSQ, les langues signées, langues *gestivées*, modalités signées ou même parfois codes signés, dépendant des auteurs, s'inscrivent dans une dynamique de communication où la structure de la langue orale est utilisée pour aider l'élève sur le plan lexical (Loncke et al., 1996). Ainsi, telles 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 syntaxique et en partie morphologique 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 et écrite. 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 porte une syntaxe et un lexique distincts, les signes d'une langue signée seront différents de ceux d'une autre.

Théoriquement, le français signé calque la structure morpho-syntaxique du français, ce qui représente un avantage certain pour le développement du langage écrit (Makdissi, 1997). Aussi, bien que les études sur les langues signées aient montré que ces modes de communication permettaient à l'enfant sourd de mieux comprendre son entourage entendant, les résultats de recherche sur la production d'un message oral sont moins concluants. En effet, l'apprentissage du français signé « [...] ne garantit pas qu'ils [les élèves] acquièrent par ce seul fait la maîtrise de la langue parlée » (Loncke, Quertinmont, Martens et Dussart, 1996, p. 327). Aussi, lorsque les deux locuteurs n'utilisent pas la même langue signée ou orale ou n'ont pas le même degré d'habiletés langagières, il est très possible qu'un nouveau langage émerge spontanément pour faciliter leur communication. Il s'agit du pidgin.

### 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).

Dans ce contexte, tout en étant conscients que ce mode de communication fait partie de la réalité sourde, les pidgins ne constituent pas véritablement une langue de scolarisation définie puisqu'il s'agit du mélange entre deux langues.

## MODES DE COMMUNICATION ORALISTES

### Oralisme

L'approche oraliste ou auditivo-orale 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, selon certains auteurs, ne convient toutefois pas à toutes les personnes sourdes (Dubuisson et Daigle, 1998).

Dans une perspective de l'apprentissage de la langue orale, l'oralisme favorise le développement de la syntaxe, de la phonologie et du lexique simultanément (Makdissi, 1997). Alors, l'élève scolarisé en oralisme pourra apprendre à communiquer par la parole, à travers des échanges variés, et ainsi évoluer dans un milieu entendant. Dans de telles circonstances, la lecture labiale est souvent nécessaire. Toutefois, la lecture labiale présente certaines difficultés, telles que les flexions verbales et les sons «jumeaux», ce qui amène parfois des confusions (Leybaert et al., 1996). C'est d'ailleurs pour cette raison que l'oralisme est parfois

critiqué (Virole et Martenot, 2000). Dans cette perspective, d'autres modes de communication ayant subi des « fusions », telles que la communication totale et le langage parlé complété, demeurent des méthodes de communication basées sur la langue française.

## MODES DE COMMUNICATION MIXTES

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). Contrairement au langage parlé complété, où la modalité gestuelle est dépendante de la modalité orale, puisque sans l'oral, les codes utilisés n'ont aucun sens, la communication totale utilise en concomitance les signes et l'oral.

### 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, etc. 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). En effet, comme les intervenants ne s'entendent pas nécessairement sur le type de signes à utiliser en classe (Lachance, 2007), la communication totale ne permet pas aux enfants de développer des bases solides dans une langue première. D'ailleurs, ce mode de

communication est vivement critiqué dans l'enseignement et a de moins en moins d'adeptes (OPHQ, 2005).

## RÉFÉRENCES

- Abbou, M.-T. (1993). Rôle du professeur sourd dans la pratique bilingue et biculturelle. *Psychanalystes*, 46-47, 165-172.
- Bergeron, L.-F. et Boileau, N. (2006). Pertinence d'un système d'écriture pour la langue des signes québécoise. Dans D. Daigle & A.-M. Parisot (dir.), *Surdité et société. Perspectives psychosociale, didactique et linguistique*. Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Blais, Y. (2000). L'importance de l'interprétation en langage visuel dans l'intégration des élèves vivant avec une surdité. *Apprentissage et socialisation*, 20, 67-81.
- 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, 59-67.
- Daigle, D. (1998). Lecture, écriture et surdité: visions actuelles et nouvelles perspectives. Montréal Québec: Éditions Logiques.
- de Weck, G. et Sovilla, J. B. (2000). *Le langage écrit. Communication présentée 6e colloque d'orthophonie/logopedie*, Neuchatel, Suisse: Institut de linguistique.
- Dubuisson, C., Lelièvre, L., Parisot, A.-M., Vercaingne-Ménard, A. et Villeneuve, S. (2006). Le défi de l'évaluation des compétences en langue signée: le cas de la langue des signes québécoise chez des élèves sourds de classes bilingues. Dans D. Daigle & A.-M. Parisot (dir.), *Surdité et société: perspectives psychosociale, didactique et linguistique*. Québec, Québec: 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 (dir.), *L'acquisition du langage par l'enfant sourd: les signes, l'oral et l'écrit* (p. 15-28). Marseille: Solal éditeur.
- Evans, C. (1998). *Literacy acquisition in deaf children*. Communication présentée au 32<sup>e</sup> Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages, Seattle, WA.

- 
- Evans, C. J. (2004). Literacy development in deaf students: Case studies in bilingual teaching and learning. *American Annals of the Deaf*, 149(1), 17-27. doi: 10.1353/aad.2004.0011
- Fiedler, B. C. (2001). Considering placement and educational Approaches for Students Who Are Deaf and Hard of Hearing. *Teaching Exceptional Children*, 34(2), 54-59.
- Hadadian, A., Studnicky, J. et Merbler, J. (1997). Deaf education public school teachers: What are they saying about Bi-Bi philosophy? *CAEDHH Journal/La Revue ACESM*, 23(2-3), 78-94.
- Hage, C. (2005). De la communication au langage: développement du langage oral chez l'enfant atteint de déficience auditive profonde. Dans C. Transler, J. Leybaert & J.-É. Gombert (dir.), *L'acquisition du langage par l'enfant sourd: les signes, l'oral et l'écrit*. Marseille, France: Solal Éditeur.
- Institut Raymond-Dewar (1991). Ateliers de communication, Langue des signes québécoise - Guide de l'étudiant. Montréal, Québec: Institut Raymond-Dewar.
- Lelièvre, M. et Dubuisson, C. (1998). Implanter une approche bilingue/biculturelle. Dans C. Dubuisson & D. Daigle (dir.), *Lecture, écriture et surdité: visions actuelles et nouvelles perspectives* (p. 45-71). Montréal, Québec:  ditions Logiques.
- Lepot-Froment, C. et Clerebaut, N. (1996). *L'enfant sourd: Communication et langage*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- 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 (dir.), *L'enfant sourd: Communication et langage* (p. 277-315). Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- 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 (dir.), *L'enfant sourd: Communication et langage* (p. 317-346). Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Makdissi, H. (1997). Le choix du mode de communication de l'enfant sourd en regard des débuts de l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture. (M.A., Université Laval, Québec).



- 
- Mayer, C. et Akamatsu, C. T. (2005). Bilingualism and literacy. Dans M. Marschark & P. E. Spencer (dir.), *Oxford Handbook of deaf studies, language, and education*. New York, NY: Oxford University Press.
- 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.
- Oticon et Academy of Dispensing Audiologists (1998). *Open Doors: Options in communication and education for children who are deaf or hard of hearing*. Communication présentée à l'Academy of Dispensing Audiologists in Columbia, SC, October.
- Power, D. et Leigh, G. R. (2005). Curriculum. Cultural and communicative contexts. Dans M. Marschark & P. E. Spencer (dir.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education*. New York, NY: Oxford University Press.
- 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, Washington).
- Romand, C. (2006). L'accès à la langue française orale et écrite dans une approche bilingue. Les apports du LPC pour l'acquisition de la lecture. *Les Cahiers de l'Audition*, 18(1), 22-26.
- Virole, B. (2006). *Psychologie de la surdité*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Virole, B. et Martenot, D. (2000). Problèmes de psychopédagogie. Dans B. Virole (dir.), *La psychologie de la surdité* (p. 413-432). Bruxelles, Belgique: de Boeck Université.



**ANNEXE F**  
**CONSIGNES POUR LES AUTEURS – REVUE CANADIENNE DES JEUNES**  
**CHERCHEURES ET CHERCHEURS EN ÉDUCATION**

### Author Guidelines

- CJNSE/RCJCÉ invites manuscripts from Canadian graduate students or international students studying in Canada, that present an investigation into an issue in education, or offers a reflection on aspects of educational theory and research. CJNSE/RCJCÉ publishes original research articles, literature reviews, and book reviews.
- Authors, including co-authors, must be currently registered as graduate students—studying in Canada or Canadians studying abroad—at the time of submission.
- Manuscripts are formatted to the standards of the Publication Manual of the American Psychological Association (6<sup>th</sup> edition).
- Manuscripts should not exceed 5,000 words in length (including quotations, notes, and references). Book reviews should not exceed 2,000 words. Please provide the word count on the title page.
- All manuscripts (excluding book reviews) must include an abstract of 100-150 words.
- CJNSE/RCJCÉ is a non-blind peer-reviewed journal; therefore, it does not require that manuscripts be submitted with a masked title page. Authors must include their name(s) and full contact information on the title page of their manuscript. Where a manuscript has multiple authors, a lead author must be designated as the person with whom the Review Editor will correspond throughout the review/manuscript development process.
- CJNSE/RCJCÉ publishes electronically twice annually. Authors whose submission is “accepted subject to revisions” must confirm their availability and willingness to work closely with a Review Editor to bring their manuscript to completion under specified deadlines. In most cases, authors need to be able to commit to working closely with a Review Editor for approximately 4-6 weeks.
- Manuscripts may be submitted in English or French. After an accepted manuscript has been developed to its publishable state, an author may, if she or he wishes, translate the manuscript into another language for co-publication in

the same issue. Publication of manuscripts in languages other than English or French will be subject to a final review by an independent reviewer and the availability of suitable reviewers may limit CJNSE/RCJCÉ's ability to publish some languages/dialects.

- Authors are requested to declare in the cover letter accompanying their submission their intent to translate the completed manuscript (if other than English or French), and clearly state the language used in the co-published manuscript.



**ANNEXE G**  
**CONFIRMATION DE SOUMISSION – REVUE CANADIENNE DES JEUNES**  
**CHERCHEURES ET CHERCHEURS EN ÉDUCATION**

**Dupont Audrey**

---

De: General Inquiries  
Envoyé: 8 avril 2018 06:46  
À: Dupont Audrey  
Objet: [CJNSE/RCJCE] Submission Acknowledgement

Audrey Dupont:

Thank you for submitting the manuscript, "La théorie des champs perceptuels et l'interactionnisme symbolique pour comprendre l'intégration scolaire d'élèves présentant une déficience auditive" to Canadian Journal for New Scholars in Education/ Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation. With the online journal management system that we are using, you will be able to track its progress through the editorial process by logging in to the journal web site:

Manuscript URL:  
<https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/author/submission/48668>

If you have any questions, please contact me. Thank you for considering this journal as a venue for your work.

General Inquiries  
Canadian Journal for New Scholars in Education/ Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation

---

The Canadian Journal for New Scholars in Education/ Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation (CJNSE/RCJCE)

<http://www.cjnse-rcjce.ca>



**ANNEXE H**  
**CONSIGNES POUR LES AUTEURS – EXCEPTIONALITY EDUCATION**  
**INTERNATIONAL**

## SPECIFICATIONS FOR MANUSCRIPTS

All material submitted for publication MUST conform to the style of the Publication Manual of the American Psychological Association (6th ed., 2009) available from the Order Department, American Psychological Association, PO Box 92984, Washington, DC, USA 20090-2984.

All material submitted to EEI that does not adhere to the APA guidelines will NOT be considered for publication, and will be sent back to the author(s). If this occurs, the author(s) will be expected to address all APA errors and resubmit.

### TITLE PAGE

1. A running head with a maximum of 50 characters (includes letters, punctuation and spaces) should be included at the top of the manuscript.
2. A header using the first two or three words of the manuscript should be included in the upper right hand corner, five spaces from the page number.
3. Title of manuscript should be centred on the page. Please remove all names and identifying information from the title page.

### ABSTRACT

All manuscripts should include an abstract of 100-150 words.

### FORMAT

Manuscripts should be typed in 12-point font (Times New Roman) and must be double spaced throughout with 1-inch (2.54 cm) margins on all sides. Two spaces should follow punctuation (see APA manual, 6th ed.). Manuscripts typically should not exceed 30 pages including quotations, references, tables, figures, and appendices. Subheadings (using levels outlined in the APA manual) should be used at reasonable intervals to enhance readability of lengthy texts. Pages should be numbered consecutively and all figures must be camera-ready.

### TABLES

Tables should be created using the Table function in Microsoft Word. Tables created using tabs will be sent back to the author for formatting revisions.

### REFERENCES

Please ensure that all citations included in the body of the manuscript are included in the reference section. All references should be listed alphabetically (refer to APA manual for specifics). Electronic sources should include a DOI (see APA manual, 6th ed. for examples).

#### AUTHOR IDENTIFICATION

The complete title of the article and the names of the author(s) should be typed on a separate sheet or in the cover letter to assure anonymity in the review process. The first-named author or the co-author who will be handling correspondence with the editor, clearing galley proofs, and working with the EEI Publications Department should submit a complete address, telephone number, and e-mail address. It is the responsibility of the author(s) to remove all identifying information from the submitted manuscript.

#### SUBMISSION PREPARATION CHECKLIST

As part of the submission process, authors are required to check off their submission's compliance with all of the following items, and submissions may be returned to authors that do not adhere to these guidelines.

1. The submission has not been previously published, nor is it before another journal for consideration (or an explanation has been provided in Comments to the Editor).
2. The submission file is in Microsoft Word document file format (.doc or .docx).
3. When available, the DOIs to access references online are provided, including those for open access versions of the reference. URLs are ready to click (e.g., <http://pkp.sfu.ca>).
4. The text is double-spaced; two spaces after punctuation; uses a 12-point font (Times New Roman); employs italics, rather than underlining; and all illustrations, figures, and tables are placed at the END of the document, with "place table about here" instructions within the text at appropriate points.
5. If submitting to a peer-reviewed section of the journal, remove all identifying features of the author(s).



**ANNEXE I**  
**CONFIRMATION D'ACCEPTATION – EXCEPTIONALITY EDUCATION**  
**INTERNATIONAL**

**Audrey Dupont**

---

De: Jacqueline A Specht  
Envoyé: 12 juillet 2018 15:55  
À: Audrey Dupont  
Cc: The Authors; The Editors  
Objet: MS #1235 - Exceptionality Education International

Dear Audrey Dupont, France Beauregard, and H el ene Makdissi

Congratulations, your submission "Perceptions of Deaf Students and their Parents of the Use of Cued Speech in an Inclusive Schooling Context in High School in Quebec" has been accepted into Exceptionality Education International.

EEI's copy editor will be in contact with you about our process of preparing articles for publication.

Once the editor has decided that this submission is ready, you will receive an email requesting your final approval.

The current version of your submission is available here:  
<https://ir.lib.uwo.ca/cgi/preview.cgi?article=1235&context=eei>

Thank you,

Jacqueline A Specht  
Editor

Exceptionality Education International

---

**ANNEXE J**  
**CONSIGNES POUR LES AUTEURS – REVUE CANADIENNE DE**  
**L'ÉDUCATION**

Articles must address a question and present an investigation into an issue; they should be based in a scholarly context (literature review), and contribute to scholarship in education. The CJE does not publish teaching materials or administrative documents. Authors are responsible for receiving ethics approval from their own institutions.

Authors are required to demonstrate that their article fits within the Journal mandate and is relevant to the Canadian education community. The editorial staff of the CJE are unable to make a formal assessment of potential articles until they have been uploaded to the database.

Articles that do not meet the following guidelines will be screened out by the Managing Editor.

### **General instructions**

- Articles are to be submitted in .docx format. Articles should be between 5500 and 7000 words, excluding references. Articles that exceed 7000 words will not be considered. Review essays should not exceed 2,000 words; discussions, 1,500 words; book reviews and research notes, 1,000 words.
- Please include an abstract on the first page. The abstract (in both French and English) of 100 words should summarize the purpose of the study, the procedures employed, the results obtained, and the conclusions reached. A list of keywords should also be included after the abstract.
- Tables, figures, and graphic material are accepted only when necessary for the rigour of the argument. For visual aids not easily produced via word processing, pdfs can be submitted.
- Manuscripts must be single-spaced (including quotations, notes & references) in 12-point type.
- Authors are to submit articles through the Online Journal System (<http://www.cje-rce.ca>).
- During the submission process, authors are required to enter the names, institutions, and email addresses of all co-authors. It is impossible for the



editorial staff to seek appropriate reviewers without knowing the names of all authors. Whenever possible, please use institutional email addresses, rather than gmail accounts.

- Articles may include audio/video/visual components , and authors are encouraged to do include these elements when it pertains to their work.

### **Ensuring a Blind Peer Review**

To ensure the integrity of the blind peer-review for submission to this journal, every effort should be made to prevent the identities of the authors and reviewers from being known to each other. This involves the authors, editors, and reviewers (who upload documents as part of their review) checking to see if the following steps have been taken with regard to the text and the file properties:

1. The authors of the document have deleted their names from the text, with "Author" and year used in the references and footnotes, instead of the authors' name, article title, etc.
2. With Word documents, author identification should also be removed from the properties for the file as follows: File > Info > Check for Issues > Inspect Document (Inspect) > Document Properties and Personal Information (Remove All). For Mac users, click on Tools > Protect document > Remove personal information from this file upon save.
3. With PDFs, the authors' names should also be removed from Document Properties found under File on Adobe Acrobat's main menu.

Many authors share interim information about their scholarship through blogs, conference or grant proposals, or online research notes. These online postings can impact the CJE's double-blind review process. In such cases, it is imperative that authors submit a "working title" for their CJE article. The working title can be changed to a final title once the article is accepted.

### **Style Guide**

Please adhere to the most recent edition of the Publication Manual of the American Psychological Association (APA). English spelling follows the most recent edition of the Canadian Oxford Dictionary.

#### Book Reviews

- Please contact the [Book Review Editor](#) before submitting a review.
- Please submit book reviews as a .docx file.

Articles are peer reviewed, but book reviews and review essays are not.

#### A Note to those Submitting French Articles

In order to comply with the OJS, we kindly ask that you follow this process when submitting an article in French:

1. Save your title in French (with the résumé)
2. Save your title in English (with the abstract)

Unfortunately, if the article is not saved in both languages, you will not be able to proceed to the next stage of submission.

**ANNEXE K**  
**CONFIRMATION DE SOUMISSION – REVUE CANADIENNE DE**  
**L'ÉDUCATION**

**Audrey Dupont**

---

De: Katy Ellsworth  
Envoyé: 8 avril 2018 09:07  
À: Audrey Dupont  
Objet: [CJE/RCE] Submission Acknowledgement

Audrey Dupont:

Thank you for submitting the manuscript, "Perceptions de l'intégration scolaire d'élèves sourds utilisant la langue parlée complétée : étude de deux cas au secondaire" to Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation. With the online journal management system that we are using, you will be able to track its progress through the editorial process by logging in to the journal web site:

Manuscript URL:  
<http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/author/submission/3450>

We review articles in a chronological fashion and assign reviewers as submissions arrive. There is an average wait time of three months to hear back from all reviewers and editors.

If you have any questions, please contact me. Thank you for considering this journal as a venue for your work.

Katy Ellsworth  
Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation Canadian Society for the Study of Education Société canadienne pour l'étude de l'éducation <http://www.cje-rce.ca>

**ANNEXE L**

**RÔLE DE LA CANDIDATE DANS LA PRODUCTION DES ARTICLES**

Madame Audrey Dupont est la première autrice des trois articles qui font parties intégrantes de sa démarche doctorale. En tant que première autrice, elle a été responsable de la conception, de la réalisation et de l'écriture de toutes les étapes des trois études. Elle a également, à la suite de la réalisation de recensions des écrits portant sur la langue parlée complétée et sur les perceptions de l'intégration scolaire, élaboré une grille de codage et réalisé elle-même toutes les étapes relatives au codage des données et à leur interprétation.

La directrice, Madame France Beauregard, et la codirectrice, Madame Hélène Makdissi, de ce présent doctorat sont respectivement deuxième et troisième autrices des articles.

En tant que directrice, Madame Beauregard a supervisé et guidé la première auteure dans la réalisation des trois articles sur le plan de la conception, des questions de recherche, de la méthodologie de même que de l'analyse des résultats.

Parallèlement, Madame Makdissi, a particulièrement soutenu la première autrice dans la conception du cadre théorique, dans le processus méthodologique et dans ses commentaires au cours de la rédaction des articles.

**ANNEXE M**  
**LETTRE DE SOLLICITATION – ÉLÈVE**

Longueuil, mars 2012

### **Lettre de sollicitation de participation à la recherche**

OBJET: Sollicitation de la participation de votre enfant à un projet de recherche portant sur l'influence de la langue parlée complétée sur son intégration.

Chers élèves et chers parents,

Depuis maintenant plusieurs années, l'intégration scolaire est l'une des préoccupations de recherche. C'est dans le but d'apporter des pistes de solution aux parents et aux différents intervenants concernés que nous avons créé la présente recherche pour laquelle nous sollicitons votre aide. Nous désirons faire passer une entrevue à une dizaine de jeunes ayant une déficience auditive et utilisant la langue parlée complétée dans leur milieu scolaire afin d'obtenir des données pertinentes et utiles sur leur intégration et leur perception de la langue parlée complétée dans ce contexte. Ainsi, nous sommes à la recherche d'enfants âgés entre 13 et 17 ans, intégrés dans une école ordinaire et utilisant la langue parlée complétée. 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. La rencontre durera environ une heure et sera enregistrée de façon audio. 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 fera les entrevues. À moins que vous ne désiriez assister à l'expérimentation, votre présence ne sera pas nécessaire. Votre enfant pourra prendre des pauses, lorsque nécessaires ou arrêter en cours de route s'il n'a plus envie de participer à l'étude.



La participation de votre enfant à notre étude est importante et demeurera strictement 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 ses directrices. 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 le jeune ayant participé à l'entrevue ni son parent. À la fin de la recherche, nous vous assurons de vous faire parvenir les résultats.

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.

Audrey Dupont  
Doctorante  
Étudiante CRIR-IRD  
Faculté d'éducation  
Université de Sherbrooke

France Beauregard, Ph.D.  
Chercheuse CRIR-IRD et au CRIE  
Professeure agrégée  
Département de l'enseignement au au  
préscolaire et au primaire  
Faculté de l'éducation  
Université de Sherbrooke

Hélène Makdissi, Ph.D.  
Chercheuse au CRIRES et au GRIES  
Professeure agrégée  
Département d'études sur  
l'enseignement et l'apprentissage  
Faculté des sciences de l'éducation  
Université Laval



**ANNEXE N**  
**LETTRE DE SOLLICITATION – JEUNE ADULTE**

Longueuil, mars 2012

### **Lettre de sollicitation de participation à la recherche**

OBJET: Sollicitation pour votre participation à un projet de recherche portant sur l'influence de la langue parlée complétée sur votre intégration scolaire.

Chers étudiants,

Depuis maintenant plusieurs années, l'intégration scolaire est l'une des préoccupations de recherche. C'est dans le but d'apporter des pistes de solution aux élèves, à leurs parents et aux différents intervenants concernés que nous avons créé la présente recherche pour laquelle nous sollicitons votre aide. Nous désirons faire passer une entrevue à une dizaine de jeunes ayant une déficience auditive et utilisant la langue parlée complétée dans leur milieu scolaire afin d'obtenir des données pertinentes et utiles sur leur intégration et leur perception de la langue parlée complétée dans ce contexte. Ainsi, nous sommes à la recherche d'enfants âgés entre 18 et 21 ans, poursuivant leurs études au secondaire ou au collégial et utilisant ou ayant utilisé la langue parlée complétée. Votre participation à notre projet de recherche favoriserait l'avancement des connaissances et nous permettrait de proposer des solutions quant à l'intégration scolaire des élèves présentant une surdité favorisant ainsi leur réussite scolaire.

Il s'agit d'une étude où chaque personne sera rencontrée individuellement pour une entrevue. La rencontre durera environ une heure et sera enregistrée de façon audio. 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 fera les entrevues. Vous pourrez prendre des pauses, lorsque nécessaires ou arrêter en cours de route si vous n'avez plus envie de participer à l'étude.

Votre participation à notre étude est importante et demeurera strictement 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 ses directrices. 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 des membres de son entourage. À la fin de la recherche, nous vous assurons de vous faire parvenir les résultats.

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

Audrey Dupont  
Doctorante  
Étudiante CRIR-IRD  
Faculté d'éducation  
Université de Sherbrooke

France Beauregard, Ph.D.  
Chercheuse CRIR-IRD et au CRIE  
Professeure agrégée  
Département de l'enseignement au  
préscolaire et au primaire  
Faculté de l'éducation  
Université de Sherbrooke

Hélène Makdissi, Ph.D.  
Chercheuse au CRIRES et au GRIES  
Professeure agrégée  
Département d'études sur  
l'enseignement et l'apprentissage  
Faculté des sciences de l'éducation  
Université Laval



**ANNEXE O**  
**LETTRE DE SOLLICITATION – PARENT**

Longueuil, mars 2012

### **Lettre de sollicitation de participation à la recherche**

OBJET: Sollicitation pour votre participation à un projet de recherche portant sur l'influence de la langue parlée complétée sur l'intégration scolaire de votre enfant.

Chers parents,

Depuis maintenant plusieurs années, l'intégration scolaire est l'une des préoccupations de recherche. C'est dans le but d'apporter des pistes de solution aux parents et aux différents intervenants concernés que nous avons créé la présente recherche pour laquelle nous sollicitons votre aide. Nous désirons faire passer une entrevue à une dizaine familles ayant un enfant présentant une déficience auditive et utilisant la langue parlée complétée dans leur milieu scolaire afin d'obtenir des données pertinentes et utiles sur leur intégration et vos perceptions de la langue parlée complétée dans ce contexte. Ainsi, nous sommes à la recherche de parents de jeunes âgés entre 13 et 21 ans, intégrés dans une école ordinaire et utilisant la langue parlée complétée. Votre participation à notre projet de recherche favoriserait l'avancement des connaissances et nous permettrait de proposer des solutions quant à l'intégration scolaire de vos enfants tout en favorisant ainsi leur réussite scolaire.

Il s'agit d'une étude où vous serez rencontré individuellement, en couple ou en famille pour une entrevue. La rencontre durera environ une heure et sera enregistrée de façon audio. Ces rencontres auront lieu à votre maison ou dans un bureau de recherche à l'Institut Raymond-Dewar, selon votre convenance. Un intervieweur formé se rendra à votre domicile (ou à l'IRD), quelle que soit la région où vous habitez. C'est lui qui fera les entrevues. Vous pourrez prendre des pauses, lorsque nécessaires ou arrêter en cours de route si vous n'avez plus envie de participer à l'étude.



Votre participation à notre étude est importante et demeurera strictement 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 ses directrices. 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 enfant. À la fin de la recherche, nous vous assurons de vous faire parvenir les résultats.

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

Audrey Dupont  
Doctorante  
Étudiante CRIR-IRD  
Faculté d'éducation  
Université de Sherbrooke

France Beauregard, Ph.D.  
Chercheuse CRIR-IRD et au CRIE  
Professeure agrégée  
Département de l'enseignement au au  
préscolaire et au primaire  
Faculté de l'éducation  
Université de Sherbrooke

Hélène Makdissi, Ph.D.  
Chercheuse au CRIRES et au GRIES  
Professeure agrégée  
Département d'études sur  
l'enseignement et l'apprentissage  
Faculté des sciences de l'éducation  
Université Laval



**ANNEXE P**

**LETTRE DE SOLLICITATION – INTERVENANTS SCOLAIRES**

Longueuil, mars 2012

### **Lettre de sollicitation de participation à la recherche**

OBJET: Sollicitation de votre participation pour un projet de recherche portant sur l'intégration scolaire des élèves présentant une déficience auditive.

Chers intervenantes, intervenants,

Depuis maintenant plusieurs années, l'intégration scolaire est l'une de vos préoccupations et également l'une des préoccupations de la recherche. C'est dans le but d'apporter des pistes de solution aux différents intervenants et aux parents concernés que nous avons créé la présente recherche pour laquelle nous sollicitons votre aide. Nous désirons faire passer une entrevue à une dizaine d'enseignants ayant intégré un enfant présentant une déficience auditive et utilisant la langue parlée complétée dans leur classe afin d'obtenir des données pertinentes et utiles sur leur intégration. Ainsi, nous sommes à la recherche d'enseignants du secondaire qui ont intégré cette année ou l'an dernier un ou des jeunes sourds utilisant la langue parlée complétée. Votre participation à notre projet de recherche favoriserait l'avancement des connaissances et nous permettrait de proposer des solutions quant à l'intégration scolaire de ces élèves tout en favorisant ainsi leur réussite scolaire.

Il s'agit d'une étude où vous serez rencontré individuellement pour une entrevue. La rencontre durera environ une heure et sera enregistrée de façon audio. Ces rencontres auront lieu à votre école, à votre domicile ou dans un bureau de recherche à l'Institut Raymond-Dewar, selon votre convenance. Un intervieweur formé se rendra à votre dans l'endroit que vous désirez, quelle que soit la région où vous habitez. C'est lui qui fera les entrevues. Vous pourrez prendre des pauses, lorsque nécessaires ou arrêter en cours de route si vous n'avez plus envie de participer à l'étude.

Votre participation à notre étude est importante et demeurera strictement 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 ses directrices. 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 l’élève dont il parle. À la fin de la recherche, nous vous assurons de vous faire parvenir les résultats. N’hésitez pas à communiquer avec nous si vous désirez participer à notre projet ou obtenir des informations supplémentaires. En espérant que vous souhaitiez participer à notre projet, veuillez accepter, chers enseignants, nos salutations distinguées.

Audrey Dupont  
Doctorante  
Étudiante CRIR-IRD  
Faculté d’éducation  
Université de Sherbrooke

France Beauregard, Ph.D.  
Chercheuse CRIR-IRD et au CRIE  
Professeure agrégée  
Département de l’enseignement au au  
préscolaire et au primaire  
Faculté de l’éducation  
Université de Sherbrooke

Hélène Makdissi, Ph.D.  
Chercheuse au CRIRES et au GRIES  
Professeure agrégée  
Département d’études sur  
l’enseignement et l’apprentissage  
Faculté des sciences de l’éducation  
Université Laval



**ANNEXE Q**  
**FICHES DE RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX – JEUNE**

## FICHE DE RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX - JEUNE

sujet ( )

Sexe: M ( ) F ( )

Date de naissance: \_\_\_\_\_

Âge lors de la rencontre (année, mois): \_\_\_\_\_

Niveau scolaire: \_\_\_\_\_

Âge du diagnostic de la surdité:

Est-ce que vous portez une prothèse auditive?				oui ( )	non ( )
Depuis	quand	/	changer		récemment:

Est-ce que vous avez un implant cochléaire?				oui ( )	non ( )
Depuis	quand	/	changer		récemment:

Le portez-vous tous les jours à l'école?	oui ( )	non ( )
Type/Degré de surdité en fonction de la meilleure oreille: (sans amplification / implant)	Profond ( )	Sévère ( )
	Modéré ( )	Léger ( )
	Autre: _____	

Type/degré de surdité en fonction de la meilleure oreille: (avec amplification / implant)	Profond ( )
	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 de la LPC:

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

Utilisez-vous la LPC à l'école: \_\_\_\_\_

---

École actuellement fréquentée: \_\_\_\_\_

Depuis quand êtes-vous intégré: \_\_\_\_\_

Y a-t-il d'autres personnes sourdes dans l'école ou dans la classe:

Quelles sont les aides actuelles vous avez recours:

Interprète ( )

Système FM ( )

Orthopédagogue ( )

Audiologiste ( )

Orthophoniste ( )

---

Commentaires:

---



---



---



---



---



**ANNEXE R**  
**FICHES DE RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX – PARENT**



---

Langue utilisée à la maison: Français ( ) Anglais ( ) Autre: \_\_\_\_\_

Mode de communication gestuel/oraliste: \_\_\_\_\_

Autre: \_\_\_\_\_

---

Âge du début de l'apprentissage de la LPC:

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

L'enfant utilise-t-il la 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 ( )

---

\* Si d'autres enfants:

Est-ce que vos autres enfants présentent des difficultés à l'école:

---



---

Commentaires:

---



---



---



---



---



**ANNEXE S**  
**FICHES DE RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX – ENSEIGNANT**

## FICHE DE RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX - ENSEIGNANT

sujet ( )

Sexe: M ( ) F ( )

Niveau scolaire enseigné: \_\_\_\_\_

Nombre d'années d'expérience: \_\_\_\_\_

Formation initiale: \_\_\_\_\_

Y a-t-il d'autres élèves en difficulté/handicapé dans votre classe:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Avez-vous eu des formations sur l'intégration:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Avez-vous eu des formations sur la LPC:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Y a-t-il une interprète dans votre classe:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Commentaires:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



**ANNEXE T**

**GRILLE D'ENTRETIEN DE RECHERCHE – ÉLÈVE – JEUNE ADULTE**

---

## Grille d'entrevue JEUNE

### Partie 1: Surdité

- Vous êtes vous déjà senti limité par votre surdité?
- Comment le choix d'utiliser la LPC s'est-il fait?

### Partie 2: Intégration scolaire

- Comment le choix d'être intégré s'est-il fait?
- Que signifie pour vous, l'intégration scolaire?
- Comment s'est déroulé votre parcours scolaire au primaire? Au secondaire?
- Comment se déroule votre parcours scolaire actuellement?
- Quelle est la place de la LPC dans votre intégration scolaire?

### Partie 3: Intégration sociale

- Comment cela se passe-t-il sur le plan social (relation avec les autres)? Avant?  
Maintenant?
- Quelle est la place de la LPC dans votre intégration scolaire?

### Partie 4: En général

-   quoi considérez-vous que votre intégration scolaire soit réussie?
- Pensez-vous qu'avoir appris la LPC vous a permis de mieux réussir?
- Qu'est ce que vous aimeriez que les gens retiennent de votre expérience?
- Aimeriez-vous ajouter quelque chose ou préciser quelque chose?

**ANNEXE U**

**GRILLE D'ENTRETIEN DE RECHERCHE – PARENT**

---

## Grille d'entrevue PARENT

### Partie 1: Surdité

- Comment avez-vous pris la nouvelle lorsque vous appris que votre enfant était sourd?
- Pensez-vous que la surdité de votre enfant l'a déjà limité dans des activités?
- Comment le choix d'utiliser la LPC a-t-il été fait?

### Partie 2: Intégration scolaire

- Avez-vous fait partie du processus pour décider de l'intégration de votre enfant?
- Que signifie pour vous, l'intégration scolaire?
- Comment s'est déroulé le parcours scolaire de votre enfant au primaire? Au secondaire?
- Comment se déroule le parcours scolaire de votre enfant actuellement?
- Quelle est la place de la LPC dans son intégration scolaire?

### Partie 3: Intégration sociale

- Comment cela se passe-t-il pour votre enfant sur le plan social (relation interpersonnelle)? Avant? Maintenant?
- Quelle est la place de la LPC dans son intégration scolaire?

### Partie 4: En général

-   quoi considérez-vous que l'intégration scolaire de votre enfant soit réussie?
- Comment entrevoyez-vous l'avenir de votre enfant?
- Qu'est ce que vous aimeriez que les gens retiennent de votre expérience?
- Aimerez-vous ajouter quelque chose ou préciser quelque chose?

**ANNEXE V**

**GRILLE D'ENTRETIEN DE RECHERCHE – ENSEIGNANT**

---

### Grille d'entrevue ENSEIGNANT

#### Partie 1: Intégration scolaire

- Pour vous, que signifie l'intégration scolaire?
- Est-ce votre première expérience d'intégration? avec un élève sourd?

#### Intégration de l'élève

- Comment se déroule le parcours scolaire de l'élève actuellement?

En comparant le cheminement scolaire de l'élève sourd à celui de l'élève ordinaire? le cheminement scolaire des élèves ayant des difficultés?

#### LPC

- Connaissez-vous quelques codes LPC? si oui, l'utilisez-vous et à quel moment?
- \* En général, en classe, est-ce que la présence de l'interprète vous distrait?
- Voyez-vous une différence de compréhension de l'élève lorsque l'interprète n'est pas là? \*la question ne sera posée que si l'élève bénéficie d'un service d'interprétation

#### Partie 2: Intégration sociale

- Est-ce que l'élève semble avoir de bonnes relations avec des pairs dans la classe?
- Son intégration sociale est-elle similaire aux autres élèves de la classe? aux autres élèves en difficulté? Comment la décririez-vous?

#### Partie 3: En général

- À quoi considérez-vous que l'intégration scolaire de cet élève soit réussie?
- Aimerez-vous ajouter quelque chose ou préciser quelque chose?

**ANNEXE W**  
**PROTOCOLE 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 participants ou des parents pour les participants mineurs.

### Deuxième temps

- Planifier par téléphone du moment et du lieu de la rencontre.
- 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.
- Remplir le questionnaire d'informations générales.

## **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.
- Conclure l'entretien et rassurer de nouveau les participants.
- Remercier le participant et ses parents s'il y a lieu

### **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 X**  
**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ET D'ENREGISTREMENT –**  
**JEUNES ADULTES**

---

Formulaire de consentement pour le projet de recherche

**Regards croisés sur l'intégration scolaire d'élèves sourds utilisant la langue parlée complétée: perceptions d'élèves, de parents et d'enseignants**

Audrey Dupont, Doctorante en éducation  
Sous la direction du Dr. France Beauregard, Université de Sherbrooke  
et du Dr. Hélène Makdissi, Université Laval  
Études doctorales financées par le Conseil de recherches en sciences humaines du  
Canada

Madame,  
Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre. Les objectifs de ce projet de recherche sont de **comprendre et de décrire les perceptions d'adolescents et de jeunes adultes sourds intégrés, de parents et d'enseignants quant à l'utilisation de la langue parlée complétée en déficience auditive pour faciliter l'intégration scolaire de ces élèves.**

**En quoi consiste la participation au projet?**

Votre participation à ce projet de recherche consiste à **participer à une entrevue individuelle enregistrée de façon audio et à un à répondre court questionnaire écrit.** La rencontre aura lieu dans **l'endroit de votre choix quelque soit votre région**, et ce, en dehors des heures de travail. Le seul inconvénient lié à votre participation est le temps consacré à la recherche, soit un **maximum de 90 minutes**. Il est également possible que vous ressentiez un malaise par rapport à certaines questions qui vous seront posées. Si c'est le cas, **vous êtes libres de refuser de répondre à toute question** et au besoin, nous pourrions vous référer à des ressources psychologiques appropriées à l'Institut Raymond-Dewar.

**Qu'est-ce que la chercheuse fera avec les données recueillies?**

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. La confidentialité sera assurée par des codes numériques attribués à chacun des participants. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Les résultats seront diffusés grâce à la thèse de doctorat et des articles scientifiques connexes. Les données recueillies seront conservées sous clé les bureaux de recherche de l'Institut Raymond-Dewar et les seules la chercheuse et ses directrices y auront accès. Les données originales seront détruites cinq ans après la publication des résultats et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

**Est-il obligatoire de participer?**

**Non.** La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement **libre de participer ou non**, et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit. La décision de participer ou non à cette étude n'affectera en rien les services reçus.

**Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?**

Au-delà des inconvénients mentionnés jusqu'ici (temps et possible malaise), les risques ont été réduits au minimum. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'intégration des élèves présentant une déficience auditive et de l'utilisation de la LPC sera l'un des principaux bénéfices de votre participation. De plus, vous pourrez également vous rendre compte du chemin parcouru depuis l'intégration scolaire de votre jeune et faire le bilan de votre propre expérience. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

**Que faire si j'ai des questions ou que je désire participer au projet?**

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous.

Audrey Dupont  
Doctorat en éducation  
Faculté d'éducation  
Université de Sherbrooke

---

---

Copie Jeune

*J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet **Regards croisés sur l'intégration scolaire d'élèves sourds utilisant la langue parlée complétée: perceptions de parents, d'élèves et d'enseignants**. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de la participation de mon enfant. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement que mon enfant participe à ce projet de recherche. Mon enfant et moi avons discuté du projet de recherche et de sa participation. Je me suis assuré de sa compréhension et de son accord à participer. Je comprends toutefois que mon enfant demeure libre de se retirer de la recherche en tout temps et sans préjudice.*

- J'accepte de participer à l'entrevue.*
- J'accepte de transmettre à la chercheuse mes résultats scolaires en français et en mathématique.*

*Signature du jeune:*

---

*Date:*

---

*Signature de la chercheuse:*

---

*Date:*

---

***S.V.P., signez les deux copies.  
Conservez une copie et remettez l'autre à la chercheuse.***

*Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Serge Striganuk, président de ce comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant: 819-821-8000 poste 62644, ou par courriel à: [ethique.ess@usherbrooke.ca](mailto:ethique.ess@usherbrooke.ca).*

Copie chercheur

---

*J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet **Regards croisés sur l'intégration scolaire d'élèves sourds utilisant la langue parlée complétée: perceptions de parents, d'élèves et d'enseignants**. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de la participation de mon enfant. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement que mon enfant participe à ce projet de recherche. Mon enfant et moi avons discuté du projet de recherche et de sa participation. Je me suis assuré de sa compréhension et de son accord à participer. Je comprends toutefois que mon enfant demeure libre de se retirer de la recherche en tout temps et sans préjudice.*

- J'accepte de participer à l'entrevue.*
- J'accepte de transmettre à la chercheuse mes résultats scolaires en français et en mathématique.*

*Signature du jeune:*

---

*Date:*

---

*Signature de la chercheuse:*

---

*Date:*

---

**S.V.P., signez les deux copies.  
Conservez une copie et remettez l'autre à la chercheuse.**

*Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Serge Striganuk, président de ce comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant: 819-821-8000 poste 62644, ou par courriel à: [ethique.ess@usherbrooke.ca](mailto:ethique.ess@usherbrooke.ca).*





**ANNEXE Y**  
**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ET D'ENREGISTREMENT –**  
**ÉLÈVES**

Formulaire de consentement pour le projet de recherche

**Regards croisés sur l'intégration scolaire d'élèves sourds utilisant la langue parlée complétée: perceptions d'élèves, de parents et d'enseignants**

Audrey Dupont, Doctorante en éducation  
Sous la direction du Dr. France Beauregard, Université de Sherbrooke  
et du Dr. Hélène Makdissi, Université Laval  
Études doctorales financées par le Conseil de recherches en sciences humaines du  
Canada

Madame,  
Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre. Les objectifs de ce projet de recherche sont de **comprendre et de décrire les perceptions d'adolescents et de jeunes adultes sourds intégrés, de parents et d'enseignants quant à l'utilisation de la langue parlée complétée en déficience auditive pour faciliter l'intégration scolaire de ces élèves.**

**En quoi consiste la participation au projet?**

Votre participation à ce projet de recherche consiste à **participer à une entrevue individuelle enregistrée de façon audio et à un à répondre court questionnaire écrit.** La rencontre aura lieu dans **l'endroit de votre choix quelque soit votre région,** et ce, en dehors des heures de travail. Le seul inconvénient lié à votre participation est le temps consacré à la recherche, soit un **maximum de 90 minutes.** Il est également possible que vous ressentiez un malaise par rapport à certaines questions qui vous seront posées. Si c'est le cas, **vous êtes libres de refuser de répondre à toute question** et au besoin, nous pourrions vous référer à des ressources psychologiques appropriées à l'Institut Raymond-Dewar.

**Qu'est-ce que la chercheuse fera avec les données recueillies?**

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle.** La confidentialité sera assurée par des codes numériques attribués à chacun des participants. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Les résultats seront diffusés grâce à la thèse de doctorat et des articles scientifiques connexes. Les données recueillies seront conservées sous clé les bureaux de recherche de l'Institut Raymond-Dewar et les seules la chercheuse et ses directrices y auront accès. Les données originales seront détruites cinq ans après la publication des résultats et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

**Est-il obligatoire de participer?**

**Non.** La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement **libre de participer ou non**, et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit. La décision de participer ou non à cette étude n'affectera en rien les services reçus.

**Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?**

Au-delà des inconvénients mentionnés jusqu'ici (temps et possible malaise), les risques ont été réduits au minimum. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'intégration des élèves présentant une déficience auditive et de l'utilisation de la LPC sera l'un des principaux bénéfices de votre participation. De plus, vous pourrez également vous rendre compte du chemin parcouru depuis l'intégration scolaire de votre jeune et faire le bilan de votre propre expérience. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

**Que faire si j'ai des questions ou que je désire participer au projet?**

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous.

Audrey Dupont  
Doctorat en éducation  
Faculté d'éducation  
Université de Sherbrooke

Copie Élève

*J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet **Regards croisés sur l'intégration scolaire d'élèves sourds utilisant la langue parlée complétée: perceptions de parents, d'élèves et d'enseignants**. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de la participation de mon enfant. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement que mon enfant participe à ce projet de recherche. Mon enfant et moi avons discuté du projet de recherche et de sa participation. Je me suis assuré de sa compréhension et de son accord à participer. Je comprends toutefois que mon enfant demeure libre de se retirer de la recherche en tout temps et sans préjudice.*

- J'accepte que mon enfant participe à l'entrevue.*
- J'accepte de transmettre à la chercheuse les résultats scolaires en français et en mathématique de mon enfant.*

Parent ou tuteur de \_\_\_\_\_ (nom du jeune)

Signature du parent ou tuteur:

Signature du jeune:

Nom:

Nom:

Date:

Date:

Signature de la chercheuse:

Date:

**S.V.P., signez les deux copies.  
Conservez une copie et remettez l'autre à la chercheuse.**

*Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Serge Striganuk, président de ce comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant: 819-821-8000 poste 62644, ou par courriel à: [ethique.ess@usherbrooke.ca](mailto:ethique.ess@usherbrooke.ca).*

Copie chercheur

*J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet **Regards croisés sur l'intégration scolaire d'élèves sourds utilisant la langue parlée complétée: perceptions de parents, d'élèves et d'enseignants**. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de la participation de mon enfant. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement que mon enfant participe à ce projet de recherche. Mon enfant et moi avons discuté du projet de recherche et de sa participation. Je me suis assuré de sa compréhension et de son accord à participer. Je comprends toutefois que mon enfant demeure libre de se retirer de la recherche en tout temps et sans préjudice.*

- J'accepte que mon enfant participe à l'entrevue.*  
 *J'accepte de transmettre à la chercheuse les résultats scolaires en français et en mathématique de mon enfant.*

Parent ou tuteur de \_\_\_\_\_ (nom du jeune)

Signature du parent ou tuteur:

Signature du jeune:

Nom:

Nom:

Date:

Date:

Signature de la chercheuse:

Date:

**S.V.P., signez les deux copies.  
 Conservez une copie et remettez l'autre à la chercheuse.**

*Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Serge Striganuk, président de ce comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant: 819-821-8000 poste 62644, ou par courriel à: [ethique.ess@usherbrooke.ca](mailto:ethique.ess@usherbrooke.ca).*



**ANNEXE Z**  
**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ET D'ENREGISTREMENT –**  
**PARENTS**

Formulaire de consentement pour le projet de recherche

**Regards croisés sur l'intégration scolaire d'élèves sourds utilisant la langue parlée complétée: perceptions d'élèves, de parents et d'enseignants**

Audrey Dupont, Doctorante en éducation  
Sous la direction du Dr. France Beauregard, Université de Sherbrooke  
et du Dr. Hélène Makdissi, Université Laval  
Études doctorales financées par le Conseil de recherches en sciences humaines du  
Canada

Madame,  
Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre. Les objectifs de ce projet de recherche sont de **comprendre et de décrire les perceptions d'adolescents et de jeunes adultes sourds intégrés, de parents et d'enseignants quant à l'utilisation de la langue parlée complétée en déficience auditive pour faciliter l'intégration scolaire de ces élèves.**

**En quoi consiste la participation au projet?**

Votre participation à ce projet de recherche consiste à **participer à une entrevue individuelle enregistrée de façon audio et à un à répondre court questionnaire écrit.** La rencontre aura lieu dans **l'endroit de votre choix quelque soit votre région,** et ce, en dehors des heures de travail. Le seul inconvénient lié à votre participation est le temps consacré à la recherche, soit un **maximum de 90 minutes.** Il est également possible que vous ressentiez un malaise par rapport à certaines questions qui vous seront posées. Si c'est le cas, **vous êtes libres de refuser de répondre à toute question** et au besoin, nous pourrions vous référer à des ressources psychologiques appropriées à l'Institut Raymond-Dewar.

**Qu'est-ce que la chercheuse fera avec les données recueillies?**

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle.** La confidentialité sera assurée par des codes numériques attribués à chacun des participants. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Les résultats seront diffusés grâce à la thèse de doctorat et des articles scientifiques connexes. Les données recueillies seront conservées sous clé les bureaux de recherche de l'Institut Raymond-Dewar et les seules la chercheuse et ses directrices y auront accès. Les données originales seront détruites cinq ans après la publication des résultats et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.



**Est-il obligatoire de participer?**

**Non.** La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement **libre de participer ou non**, et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit. La décision de participer ou non à cette étude n'affectera en rien les services reçus.

**Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?**

Au-delà des inconvénients mentionnés jusqu'ici (temps et possible malaise), les risques ont été réduits au minimum. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'intégration des élèves présentant une déficience auditive et de l'utilisation de la LPC sera l'un des principaux bénéfices de votre participation. De plus, vous pourrez également vous rendre compte du chemin parcouru depuis l'intégration scolaire de votre jeune et faire le bilan de votre propre expérience. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

**Que faire si j'ai des questions ou que je désire participer au projet?**

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous.

Audrey Dupont  
Doctorat en éducation  
Faculté d'éducation  
Université de Sherbrooke

Copie parent

*J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet **Regards croisés sur l'intégration scolaire d'élèves sourds utilisant la langue parlée complétée: perceptions de parents, d'élèves et d'enseignants**. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.*

*J'accepte de participer aux entrevues.*

Signature du participant:

---

Nom:

---

Date:

---

Signature de la chercheuse

---

Date:

---

**S.V.P., signez les deux copies.**

**Conservez une copie et remettez l'autre au chercheur/à la chercheuse.**

**Ou Conservez une copie et retournez l'autre au chercheur /à la chercheuse dans l'enveloppe-réponse timbrée ci-jointe.**

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Serge Striganuk , président de ce comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant: 819-821-8000 poste 62644, ou par courriel à: [ethique.ess@usherbrooke.ca](mailto:ethique.ess@usherbrooke.ca).

Copie chercheur

*J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet **Regards croisés sur l'intégration scolaire d'élèves sourds utilisant la langue parlée complétée: perceptions de parents, d'élèves et d'enseignants**. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.*

*J'accepte de participer aux entrevues.*

Signature du participant:

---

Nom:

---

Date:

---

Signature de la chercheuse

---

Date:

---

**S.V.P., signez les deux copies.**

**Conservez une copie et remettez l'autre au chercheur/à la chercheuse.**

**Ou Conservez une copie et retournez l'autre au chercheur /à la chercheuse dans l'enveloppe-réponse timbrée ci-jointe.**

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Serge Striganuk , président de ce comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant: 819-821-8000 poste 62644, ou par courriel à: [ethique.ess@usherbrooke.ca](mailto:ethique.ess@usherbrooke.ca).



**ANNEXE AA**  
**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ET D'ENREGISTREMENT –**  
**INTERVENANTS**

Formulaire de consentement pour le projet de recherche

**Regards croisés sur l'intégration scolaire d'élèves sourds utilisant la langue parlée complétée: perceptions d'élèves, de parents et d'enseignants**

Audrey Dupont, Doctorante en éducation

Sous la direction du Dr. France Beauregard, Université de Sherbrooke

et du Dr. Hélène Makdissi, Université Laval

Études doctorales financées par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada

Madame,  
Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre. Les objectifs de ce projet de recherche sont de **comprendre et de décrire les perceptions d'adolescents et de jeunes adultes sourds intégrés, de parents et d'enseignants quant à l'utilisation de la langue parlée complétée en déficience auditive pour faciliter l'intégration scolaire de ces élèves.**

**En quoi consiste la participation au projet?**

Votre participation à ce projet de recherche consiste à **participer à une entrevue individuelle enregistrée de façon audio et à un à répondre court questionnaire écrit.** La rencontre aura lieu dans **l'endroit de votre choix quelque soit votre région,** et ce, en dehors des heures de travail. Le seul inconvénient lié à votre participation est le temps consacré à la recherche, soit un **maximum de 90 minutes.** Il est également possible que vous ressentiez un malaise par rapport à certaines questions qui vous seront posées. Si c'est le cas, **vous êtes libres de refuser de répondre à toute question** et au besoin, nous pourrions vous référer à des ressources psychologiques appropriées à l'Institut Raymond-Dewar.

**Qu'est-ce que la chercheuse fera avec les données recueillies?**

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle.** La confidentialité sera assurée par des codes numériques attribués à chacun des participants. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Les résultats seront diffusés grâce à la thèse de doctorat et des articles scientifiques connexes. Les données recueillies seront conservées sous clé les bureaux de recherche de l'Institut Raymond-Dewar et les seules la chercheuse et ses directrices y auront accès. Les données originales seront détruites cinq ans après la publication des résultats et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

**Est-il obligatoire de participer?**

**Non.** La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement **libre de participer ou non**, et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit. La décision de participer ou non à cette étude n'affectera en rien les services reçus.

**Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?**

Au-delà des inconvénients mentionnés jusqu'ici (temps et possible malaise), les risques ont été réduits au minimum. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'intégration des élèves présentant une déficience auditive et de l'utilisation de la LPC sera l'un des principaux bénéfices de votre participation. De plus, vous pourrez également vous rendre compte du chemin parcouru depuis l'intégration scolaire de ce jeune et faire le bilan de votre propre expérience. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

**Que faire si j'ai des questions ou que je désire participer au projet?**

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous.

Audrey Dupont  
Doctorat en éducation  
Faculté d'éducation  
Université de Sherbrooke

---

Copie intervenant

*J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet **Regards croisés sur l'intégration scolaire d'élèves sourds utilisant la langue parlée complétée: perceptions de parents, d'élèves et d'enseignants**. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.*

*J'accepte de participer à l'entrevue*

Signature du participant:

---

Nom:

---

Date:

---

Signature de la chercheuse

---

Date:

---

**S.V.P., signez les deux copies.**

**Conservez une copie et remettez l'autre au chercheur/à la chercheuse.**

**Ou Conservez une copie et retournez l'autre au chercheur /à la chercheuse dans l'enveloppe-réponse timbrée ci-jointe.**

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Serge Striganuk , président de ce comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant: 819-821-8000 poste 62644, ou par courriel à: [ethique.ess@usherbrooke.ca](mailto:ethique.ess@usherbrooke.ca).



Copie chercheur

*J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet **Regards croisés sur l'intégration scolaire d'élèves sourds utilisant la langue parlée complétée: perceptions de parents, d'élèves et d'enseignants.** J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.*

*J'accepte de participer à l'entrevue*

Signature du participant:

Nom:

Date:

Signature de la chercheuse

Date:

**S.V.P., signez les deux copies.**

**Conservez une copie et remettez l'autre au chercheur/à la chercheuse.**

**Ou Conservez une copie et retournez l'autre au chercheur /à la chercheuse dans l'enveloppe-réponse timbrée ci-jointe.**

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Serge Striganuk, président de ce comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant: 819-821-8000 poste 62644, ou par courriel à: [ethique.ess@usherbrooke.ca](mailto:ethique.ess@usherbrooke.ca).



**ANNEXE BB**  
**ATTESTATION DE CONFORMITÉ**  
**DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE**

**Attestation de conformité**

Le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

**Regards croisés sur l'intégration scolaire d'élèves sourds utilisant la langue parlée complétée : perceptions d'élèves, de parents et d'enseignants**

**Audrey Dupont**  
Étudiante, Doctorat en éducation, Faculté d'éducation

Le comité estime que la recherche proposée est conforme aux principes éthiques énoncés dans la *Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche avec les êtres humains*.

*Membres du comité*

Serge Striganuk, président du comité, professeur à la Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation

Chantale Beaucher, professeure à la Faculté d'éducation, Département de pédagogie

France Beauregard, professeure à la Faculté d'éducation, Département d'enseignement au préscolaire et primaire

Mélanie Lapalme, professeure à la Faculté d'éducation, Département de psychoéducation

Carlo Spallanzani, professeur à la Faculté d'éducation physique et sportive

Christina St-Onge, professeure à la Faculté de médecine et des sciences de la santé, Département de médecine

Vincent Beaucher, membre versé en éthique

France Dupuis, membre représentante du public

Le présent certificat est valide pour la durée de la recherche, à condition que la personne responsable du projet fournisse au comité un rapport de suivi annuel, faute de quoi le certificat peut être révoqué.

Le président du comité,

Serge Striganuk, 4 juin 2012