

L'APPROCHE BILINGUE AUPRÈS DES ÉLÈVES SOURDS

par Marjo Tardif et Daniel Daigle

Certains d'entre vous avez peut-être déjà eu un élève sourd dans votre classe... Peut-être avez-vous un enfant sourd... Peut-être n'avez-vous jamais entendu parler de surdité, mais aimeriez en apprendre sur le sujet...

Saviez-vous que, selon l'Association des sourds du Canada (ASC), il y aurait environ 310 000 Canadiens profondément sourds ou devenus sourds et probablement 2,8 millions de Canadiens malentendants? Plusieurs s'entendent pour dire qu'un sourd est une personne qui n'entend que très peu ou pas du tout et un malentendant est une personne qui entend mal. Au Québec, des milliers de sourds utilisent la *langue des signes québécoise* (LSQ) pour communiquer. En effet, il y aurait près de 7 000 sourds gestuels dans la province (Forgues 2005).

Il est important de mentionner qu'une langue des signes est propre à un pays ou à une région. Il y a une multitude de langues signées dans le monde. On remarque notamment qu'aux États-Unis, les sourds utilisent l'American Sign Language (ASL) pour communiquer, qu'en France ils emploient la langue des signes française (LSF), en Grande-Bretagne, c'est la *British Sign Language* (BSL), en Allemagne, la *Deutsche Gebärdensprache* (DGS), etc.

En outre, la langue des signes est également employée par des personnes entendant dans un contexte de vie familiale, sociale ou professionnelle, et ce, afin qu'elles puissent échanger avec des personnes sourdes. Au Québec, la LSQ est enseignée principalement par des sourds à l'université, au cégep, dans certains centres de réadaptation, dont l'Institut Raymond-Dewar à Montréal, ainsi que dans des organismes communautaires voués à l'aide et à la promotion des personnes sourdes¹. Les langues signées sont des langues à part entière. Elles possèdent des caractéristiques qui leur sont propres. Par exemple, on parlera de phonologie des langues signées ou encore de syntaxe des langues signées. Au Québec, le Groupe de

recherche sur la langue des signes québécoise et le bilinguisme sourd, dirigé par Anne-Marie Parisot, de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), s'intéresse particulièrement à la description de cette langue. Plusieurs ouvrages en font état, notamment les travaux de Colette Dubuisson et de M^{me} Parisot². Les chercheurs du groupe de recherche sur la LSQ s'intéressent aussi à l'éducation des enfants sourds selon une approche bilingue. Cette dernière est une nouvelle philosophie d'enseignement qui guide les pratiques de classes d'enfants sourds des écoles primaires Gadbois et Esther Blondin et, depuis 2005, celles de classes à la polyvalente Lucien-Pagé. Très globalement, l'approche bilingue s'appuie sur les acquis développés en LSQ (considérée comme une langue première) pour aborder l'apprentissage et l'enseignement du français. Pour évaluer la pertinence de cette approche en contexte québécois, le ministère de l'Éducation a subventionné une expérimentation dans une école primaire pendant six ans. Les rapports de recherche (voir Vercaingne-Ménard, Parisot et Dubuisson 2004 sur le site du Groupe de recherche sur la LSQ) ont révélé les effets positifs de cette approche sur les apprentissages scolaires, mais aussi sur l'épanouissement des enfants sourds. Ainsi, on trouve des classes bilingues au primaire et le secondaire s'ouvre maintenant à cette nouvelle approche.

Malgré ses effets positifs, cette approche – comme c'est le cas pour n'importe quelle autre – ne garantit pas l'atteinte des compétences visées pour tous les élèves sourds. En effet, plusieurs rencontrent des difficultés importantes dans l'apprentissage du français écrit. On peut facilement comprendre la situation d'un élève qui n'a pas (ou n'a que très peu) accès à la langue orale au moment où il aborde l'écrit. En général, les enfants s'appuient sur leurs connaissances de la langue orale pour apprendre la lecture et l'écriture. Pour les enfants sourds en milieu bilingue, il importe de s'assurer dans un premier temps qu'ils possèdent les connais-

sances nécessaires et préalables aux apprentissages liés à l'écrit. Cet enseignement, donné en langue signée, touche entre autres les connaissances générales, le vocabulaire, la syntaxe, etc. Par exemple, dans le but d'enseigner les déterminants en français, on verra d'abord la détermination en langue signée. Ainsi, les élèves réinvestiront en français ce qu'ils ont appris en LSQ.

Malgré cette prise en compte de la langue signée dans l'enseignement de la langue écrite, certaines difficultés semblent persister. C'est le cas notamment de celles liées à la reconnaissance des mots écrits. On n'a pas à rappeler l'importance de la reconnaissance des mots dans le développement de la lecture. Traditionnellement, on concevait la reconnaissance des mots en termes de procédures lexicales (accès direct au lexique mental) et de procédures sublexicales (accès indirect au lexique mental en passant par la phonologie). Les mots connus ou irréguliers devaient être traités par la voie directe et les mots nouveaux, par la voie indirecte. Selon cette vision du développement de la lecture, la voie indirecte se définissait uniquement en termes de traitements phonologiques. L'élève reconstruisait, graphème par graphème, la forme orale du mot afin d'y avoir accès. Le bilan de la recherche des dix dernières années permet d'affirmer que d'autres traitements sont actifs au moment de la reconnaissance des mots. C'est le cas notamment du traitement visuo-orthographique (analyse des caractéristiques visuelles des mots et des patterns orthographiques) et de l'analyse morphologique (analyse des morphèmes contenus dans un mot). Imaginez, par exemple, que vous lisez : « Ces insectes sont *remourables* ». Vous ferez probablement l'analyse suivante : 1) les insectes peuvent mourir, ils sont *mourables* (suivant la règle du français écrit qui admet accepter-acceptable); 2) ces insectes peuvent naître, puis mourir à nouveau. Ils sont donc *remourables*. Face à un mot nouveau, le lecteur activerait l'ensemble de ses connaissances, qu'elles soient phonologiques ou non. Il importe donc

d'amener les élèves sourds à utiliser l'ensemble des outils auxquels ils peuvent avoir accès lors de la reconnaissance des mots, que ces outils soient phonologiques ou non phonologiques, considérant que des difficultés en reconnaissance des mots sont très souvent corrélées à un déficit général en lecture.

Voici donc une partie de la problématique qui se présente aux professionnels et aux chercheurs qui évoluent dans le milieu de la surdité. Praticiens et chercheurs doivent faire des efforts conjoints pour trouver des solutions à cette problématique. Si, avec l'approche bilingue telle qu'elle a été définie, nous avons fait au Québec un grand pas en avant dans l'éducation des enfants sourds gestuels, il importe de continuer à encourager les travaux de recherche et les réflexions qui permettront, nous l'espérons, de donner à ces jeunes des chances égales de réussite.

M^{me} Marijo Tardif est étudiante en adaptation scolaire et M. Daniel Daigle est professeur au Département de didactique de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

ASSOCIATION DES SOURDS DU CANADA (ASC) : [<http://www.cad.ca/>]

FORGUES, D. « État de la situation de la langue des signes québécoise en enseignement », communication personnelle dans le cadre des consultations de l'OPHQ – Rapport de l'OPHQ, 2005.

INSTITUT RAYMOND-DEWAR : [<http://www.raymond-dewar.qc.ca/>]

VERCAINGNE-MÉNARD, A., A.-M. PARISOT et C. DUBUIS-SON. « L'approche bilingue à l'école Gadbois. Six années d'expérimentation. Bilan et recommandations », rapport déposé au ministère de l'Éducation en juin 2004.

1. Pour plus d'information, consulter le site de l'Institut Raymond-Dewar : [<http://www.raymond-dewar.qc.ca/>].
2. On trouvera la liste des travaux effectués par cette équipe dans le site : [<http://www.unites.uqam.ca/surcite/HTML/diffus.htm>].