



## Procédure (suite)

Aux fins de recherche, l'enseignante tient un journal de bord quotidien des actions et des réactions des élèves.

Suivant les étapes prescrites d'une recherche-action collaborative, la collecte de données se fait selon un cycle de trois étapes : l'observation, la réflexion et l'action. Au cours de l'année scolaire, ce cycle est répété sept fois, amorcé par l'enregistrement d'une période d'enseignement filmée par l'équipe de chercheurs. Cet enregistrement représente la première étape, l'observation. Une discussion d'environ deux heures, réunissant l'enseignante du cours de SW, les deux assistants du cours, la chercheuse principale et son assistante ainsi qu'un interprète LSQ-français, prend place systématiquement la semaine suivant le tournage :

1. on visionne la bande vidéo pour en analyser le contenu;
2. on discute des perceptions, des interprétations, des préoccupations et des problèmes vécus par les intervenants quant au changement de pratiques, ainsi que des succès, des progrès et des améliorations perçus;
3. on fait le bilan de l'expérience d'enseignement du SW pour reformuler les objectifs des périodes d'enseignement ultérieures, amorçant ainsi un nouveau cycle d'observation, de réflexion et d'action.

## Résultats

Au cours de l'analyse collaborative, on décèle quatre grands thèmes :

1. les apports du SW;
2. l'organisation de l'enseignement et des contenus, des activités, des démarches suivies;
3. les questionnements et les défis de l'apprentissage du SW;
4. les difficultés liées au contexte d'enseignement.

La présentation et l'interprétation de ces quatre thèmes permettent, d'abord, de découvrir ce qui se passe lorsque des élèves reçoivent pour la première fois un enseignement du SW; puis, d'explorer et de discuter du SW comme outil de construction identitaire chez les élèves.

## Apports du SignWriting

- Les élèves sont motivés, très actifs et attentifs au point où leur intérêt pour le SW persiste jusqu'à la fin du projet.
- Les élèves communiquent davantage entre eux et avec les enseignantes et les enseignants, s'exprimant de façon plus vive et même, à l'occasion, en défendant leur point de vue.
- À maintes reprises, et quel que soit le niveau des élèves, on remarque que l'apprentissage du SW facilite l'apprentissage de la LSQ.
- Puisque la LSQ est une langue signée et que, par conséquent, elle n'a pas de version écrite, les élèves s'entendent, en discutant, sur la façon de produire un signe : dans ces conditions, les échanges entre eux sont optimisés.
- Les intervenants remarquent que l'apprentissage du SW favorise l'acquisition des compétences linguistiques.
- Pour les enseignantes et les enseignants, le SW constitue un outil d'évaluation, tant des pratiques linguistiques que dans le dépistage des difficultés chez les élèves.

## Stratégies d'enseignement

Dès le début du projet, le cours de SW se fonde sur un manuel d'unités d'apprentissage de SW : l'enseignante présente systématiquement les différents éléments constituant les symboles de SW. Le groupe-classe procède à l'élaboration du sens des symboles en faisant un travail collectif.

Il s'agit d'une méthode de travail à l'aide de laquelle les élèves réussissent, progressivement, à approfondir leur compréhension du SW.

À ce stade, le français est introduit pour faciliter la compréhension à l'aide de l'oralisation. Une enseignante déclare : « On montre d'abord le symbole de SW et ils ne comprennent pas, même avec le signe en LSQ. On écrit les mots en français au tableau et on oralise, puis ils arrivent à comprendre et font le lien avec le symbole SW. »

## Questionnements et défis de l'apprentissage du SW

La plupart des difficultés rencontrées au cours du projet sont d'abord et avant tout liées à la maîtrise de la LSQ et, particulièrement, à l'hétérogénéité du groupe quant au niveau de compétence de la LSQ.

De plus, les problèmes survenant pendant l'apprentissage du SW découlent principalement d'un manque de pratique; toutefois, les élèves observés dans cette étude en sont encore au tout début de leur apprentissage du SW.

Dans l'apprentissage du SW, un troisième défi réside dans la transition entre les modes linguistiques de la LSQ, du SW et du français.

## Difficultés liées au contexte d'enseignement

Les intervenants s'entendent pour dire que les différences mentionnées ci-dessous nuisent à l'apprentissage :

- l'écart entre l'âge des élèves;
- l'écart entre le niveau de compétence linguistique du groupe-classe (LSQ, français).

Pour dissiper ces préoccupations, les élèves sont regroupés selon leur compétence en LSQ, et l'on adapte l'enseignement du SW selon les habiletés des groupes : la différenciation pédagogique!

Demeure le fait qu'en général les élèves ont des lacunes en ce qui a trait à la compétence linguistique de la LSQ et du français.

## Seconde recherche

Cette recherche, de nature exploratoire, vise à cerner, au cours d'une tâche, le comportement des utilisateurs de la LSQ ayant une surdité profonde et celui de leurs enseignantes pour comprendre la signification d'un texte.

## Stratégie de mise en œuvre

### Contexte scolaire/Participants

Trois adolescents ont été sélectionnés dans une école résidentielle pour enfants sourds offrant un programme bilingue et biculturel de l'apprentissage en français de la LSQ. Un diagnostic de surdité profonde à la naissance a été établi chez ces adolescents. Leur mode de communication est la LSQ et leur langue à l'écrit est le français.

Les élèves participant sont :

- Justin (14 ans) qui requiert une aide accrue pour lire un texte de niveau de 2<sup>e</sup> année;
- Dominic (17 ans) qui requiert une certaine aide pour comprendre un texte de niveau de 3<sup>e</sup> année;
- Richard (18 ans), étant le lecteur le plus autonome des trois, performant à un niveau de 4<sup>e</sup> année.

Issus d'un milieu familial francophone minoritaire dans une province majoritairement anglophone, ils sont placés en situation de « double minorité », étant sourds parmi une majorité entendante. Deux enseignantes engagées et disponibles sont aussi choisies étant donné que leurs stratégies d'enseignement diffèrent l'une de l'autre :

- une enseignante entendante, Carrie, qui donne le cours de français aux trois adolescents. Sa langue maternelle est le français et sa langue seconde est la LSQ.
- une enseignante sourde, Melissa, qui travaille dans l'école depuis plusieurs années. S'occupant aussi d'activités parascolaires en art dramatique, elle a la chance d'interagir avec les trois lecteurs.

## Procédure

À tour de rôle, tantôt avec l'aide de l'enseignante entendante, tantôt avec l'aide de l'enseignante sourde, Justin, Dominic et Richard lisent un texte narratif tiré d'un cahier de lecture coté à leur niveau. Ensuite, chacun raconte le récit qu'il a lu, en le « signant tout haut ». Chaque groupe (élève et enseignante) est filmé sur vidéo pendant la lecture du texte et l'interaction entre les deux personnes pour comprendre le sens du texte. L'activité de lecture dure environ 30 minutes et se termine lorsque l'élève et l'enseignante s'entendent pour dire que le texte est compris.

Ces exercices de lecture sont suivis, dans l'espace des trois jours suivants, d'une activité de rappel pour identifier les stratégies qu'a employées l'élève pour comprendre le texte, ainsi que les stratégies qu'a utilisées l'enseignante pour l'amener à construire le sens du texte écrit. Pendant l'exercice de rappel, enseignantes et élèves sont isolés dans le but de connaître, indépendamment, leurs impressions à l'égard de l'expérience de lecture. Ces exercices sont facilités par la présence d'un assistant de recherche formé et d'un interprète de la LSQ en français.

## Procédure (suite)

Les stratégies privilégiées par les lecteurs ou les enseignantes sont classées en deux catégories (Padden et Ramsey, 1998) :

### Compréhension axée sur les mots (accent sur le mot isolé)

- Dessin : pour comprendre un mot.
- Écriture : l'enseignante écrit un ou plusieurs mots pour aider l'élève à mieux comprendre un mot ou à cerner le sens d'un mot difficile à comprendre.
- Épellation digitale : l'enseignante épelle un mot en utilisant la langue des signes.
- Jeux de rôle : l'élève ou l'enseignante joue le rôle d'un personnage du récit.
- Lecture labiale : l'élève ou l'enseignante prononce un mot avec ses lèvres pour aider à comprendre ce mot.
- Logique : l'élève ou l'enseignante se sert du raisonnement logique ou de la cohérence d'un texte pour expliquer la signification d'un mot.
- Mot de la même famille : pour déduire le sens du mot.
- Réponse en LSQ : l'enseignante indique à l'élève la signification du mot en LSQ pour lui faire comprendre qu'il connaît le concept et qu'il peut en comprendre le sens.
- Synonyme : ou mot ayant la même signification.
- Décodage (phonétique ou visuel) : l'élève ou l'enseignante fait appel à la correspondance lettre et son ou à l'aspect visuel d'un mot.
- Apprentissage du vocabulaire : stratégies qui aideront l'élève à apprendre un nouveau vocabulaire.

### Recherche du sens global

(accent sur la phrase ou le paragraphe)

- Analogie : faire une analogie entre deux mots.
- Contexte : l'élève ou l'enseignante se fonde sur l'information concernant un mot (tiré d'une phrase ou d'une illustration) pour créer le récit.
- Expérience de vie : se réfère à ses connaissances antérieures — souvenirs, expérience, connaissances.
- Représentation visuelle (élève) : se fait une représentation visuelle de ce qui est écrit dans le texte.
- Sens global : l'ensemble du texte ainsi que les connaissances antérieures pour décoder le sens du mot ou de la phrase.
- Structure grammaticale : se reporte aux caractéristiques grammaticales du français ou de la LSQ pour établir le sens d'une phrase.
- Vérification de la compréhension : l'enseignante interroge l'élève pour vérifier sa compréhension d'une phrase, d'un paragraphe ou du récit.
- Explication en LSQ (enseignante) : l'information est transposée en LSQ pour aider l'élève à mieux saisir un nouveau concept, puisqu'il ne connaît ni le mot ni le signe rattaché au nouveau concept.
- Guider : l'enseignante donne un exemple, un indice ou une réponse pour aider l'élève.
- Comprendre le sens par soi-même (élève) : l'élève essaie de comprendre par lui-même.
- Mime : l'élève ou l'enseignante fait des gestes pour illustrer une action.
- Questionnement : l'enseignante interroge sans cesse l'élève jusqu'à ce qu'il comprenne.
- Référence aux illustrations du récit : l'élève pointe ou mentionne des illustrations du texte pour expliquer sa compréhension du texte.
- Référence à la LSQ : l'élève ou l'enseignante utilise les règles de syntaxe et de morphologie pour définir le sens d'un texte.

## Résultats

À la suite de l'analyse des activités de rappel, les figures et les tableaux ci-après illustrent les résultats :

### Stratégies employées par Justin

Figure 1 – Justin 2 <sup>e</sup> année en lecture	Avec Melissa (enseignante sourde)	Avec Carrie (enseignante entendants)
N <sup>o</sup> de stratégies employées	14	14
Stratégies privilégiées	<b>Recherche du sens global (50 %)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendre le sens par soi-même (6 x)</li> <li>• Contexte (5 x)</li> <li>• Référence aux illustrations du récit (4 x)</li> <li>• Référence à la LSQ (3 x)</li> </ul>	<b>Recherche du sens global (38,2 %)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexte (8 x)</li> <li>• Référence à la LSQ (7 x)</li> <li>• Comprendre le sens par soi-même (3 x)</li> </ul>
	<b>Compréhension axée sur les mots (50 %)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Décodage (phonétique ou visuel) (13 x)</li> <li>• Logique (5 x)</li> <li>• Lecture labiale (3 x)</li> </ul>	<b>Compréhension axée sur les mots (61,8 %)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Décodage (phonétique ou visuel) (13 x)</li> <li>• Lecture labiale (11 x)</li> <li>• Logique (4 x)</li> </ul>

### Stratégies employées par Dominic

Figure 2 – Dominic 3 <sup>e</sup> année en lecture	Avec Melissa (enseignante sourde)	Avec Carrie (enseignante entendants)
N <sup>o</sup> de stratégies employées	17	17
Stratégies privilégiées	<b>Recherche du sens global (52,4 %)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Représentation visuelle (2 x)</li> <li>• Référence à la LSQ (2 x)</li> <li>• Comprendre le sens par soi-même (3 x)</li> </ul>	<b>Recherche du sens global (68,4 %)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendre le sens par soi-même (8 x)</li> <li>• Représentation visuelle (5 x)</li> <li>• Référence à la LSQ (3 x)</li> </ul>
	<b>Compréhension axée sur les mots (47,6 %)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Décodage (phonétique ou visuel) (5 x)</li> <li>• Synonyme (1 x)</li> </ul>	<b>Compréhension axée sur les mots (31,6 %)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Décodage (phonétique ou visuel) (5 x)</li> </ul>

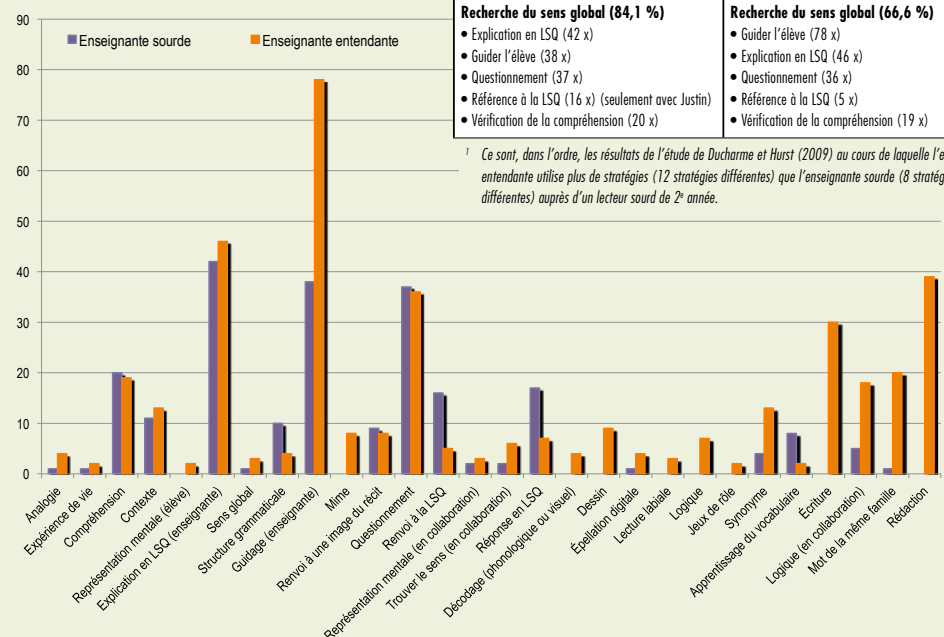
### Stratégies employées par Richard

Figure 3 – Richard 4 <sup>e</sup> année en lecture	Avec Melissa (enseignante sourde)	Avec Carrie (enseignante entendants)
N <sup>o</sup> de stratégies employées	12	12
Stratégies privilégiées	<b>Recherche du sens global (81 %)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Référence à la LSQ (8 x)</li> <li>• Comprendre le sens avec l'enseignante (5 x)</li> <li>• Comprendre le sens par soi-même (2 x)</li> </ul>	<b>Recherche du sens global (85,7 %)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Référence à la LSQ (12 x)</li> <li>• Comprendre le sens avec l'enseignante (9 x)</li> <li>• Comprendre le sens par soi-même (3 x)</li> </ul>
	<b>Compréhension axée sur les mots (19 %)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Décodage (phonétique ou visuel) (2 x)</li> <li>• Lecture labiale (1 x)</li> <li>• Synonyme (1 x)</li> </ul>	<b>Compréhension axée sur les mots (14,3 %)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Décodage (phonétique ou visuel) (2 x)</li> <li>• Raisonnement logique (2 x)</li> <li>• Lecture labiale (1 x)</li> </ul>

### Stratégies employées par les deux enseignantes

Figure 4	Avec Melissa (enseignante sourde) (Total de 20 stratégies 227 fois)	Avec Carrie (enseignante entendants) (Total de 27 stratégies 356 fois)
	<b>Compréhension axée sur les mots (15,9 %)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Écriture (0 x)</li> <li>• Réponses en LSQ (17 x)</li> <li>• Mot de la même famille (1 x)</li> <li>• Raisonnement logique (5 x)</li> <li>• Synonyme (4 x) (le plus souvent avec Justin, le moins souvent avec Richard)</li> </ul>	<b>Compréhension axée sur les mots (33,4 %)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Écriture (30 x)</li> <li>• Réponses en LSQ (7 x)</li> <li>• Mot de la même famille (20 x)</li> <li>• Raisonnement logique (18 x)</li> <li>• Synonyme (13 x)</li> </ul>
	<b>Recherche du sens global (84,1 %)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explication en LSQ (42 x)</li> <li>• Guider l'élève (38 x)</li> <li>• Questionnement (37 x)</li> <li>• Référence à la LSQ (16 x) (seulement avec Justin)</li> <li>• Vérification de la compréhension (20 x)</li> </ul>	<b>Recherche du sens global (66,6 %)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Guider l'élève (78 x)</li> <li>• Explication en LSQ (46 x)</li> <li>• Questionnement (36 x)</li> <li>• Référence à la LSQ (5 x)</li> <li>• Vérification de la compréhension (19 x)</li> </ul>

<sup>1</sup> Ce sont, dans l'ordre, les résultats de l'étude de Ducharme et Hurst (2009) au cours de laquelle l'enseignante entendants utilise plus de stratégies (12 stratégies différentes) que l'enseignante sourde (8 stratégies différentes) auprès d'un lecteur sourd de 2<sup>e</sup> année.



## Conclusions

### Première recherche

- Les intervenants relatent que les élèves ayant pris part à la recherche sont engagés et animés par le cours de SW, même s'ils se sont opposés, au tout début, à son enseignement. Cette motivation peut-elle s'expliquer du fait qu'ils s'approprient avec aisance le SW comme mode d'expression écrite de la langue signée?
- En ce qui concerne la LSQ, elle devient un sujet d'étude par l'intermédiaire de sa représentation par le SW : effectivement, les élèves en discutent et arrivent à mieux la comprendre pour mieux se l'approprier. Se bâtissent-ils, sans s'en rendre compte, une identité propre?
- Il est évident que les défis que rencontrent les élèves de la recherche sont grands quant à l'écriture du français, une langue orale; en situation minoritaire en Ontario, ils en sont encore plus détachés. De l'autre côté, le SW est en totalité « naturel ».
- L'enseignement du SW permet de relever certaines difficultés que rencontrent les élèves en LSQ parce que ce mode de communication écrit est facile et qu'il leur permet de parler de thèmes communs.

### Seconde recherche

La présente analyse indique que chaque élève a son style et ses préférences en matière de lecture.

- Justin, le plus faible et le moins autonome en lecture de tous les élèves, a utilisé plus de stratégies, plus souvent avec l'aide des deux enseignantes.
- Justin a utilisé des stratégies de recherche du sens global 50 % du temps avec l'aide de Melissa et 38,2 % du temps avec l'aide de Carrie. Lors d'une étude antérieure (Ducharme et Hurst, 2009), un élève de 2<sup>e</sup> année avait utilisé des stratégies de recherche du sens global 36,4 % du temps avec l'aide de Melissa et 13,2 % du temps avec l'aide de Carrie. Les résultats des deux études sont conformes. Les deux études font état de l'utilisation accrue de stratégies de recherche du sens global avec l'aide de l'enseignante sourde.
- Melissa avait clairement tendance à utiliser davantage les stratégies de recherche du sens global (84,1 %) comparativement à Carrie (66,6 %). Cette observation est conforme à ce que l'on avait observé dans une étude antérieure (Ducharme et Hurst, 2009), c'est-à-dire que l'enseignante sourde avait davantage utilisé les stratégies de recherche du sens global que l'enseignante entendant (74 % du temps comparativement à 34,4 %).
- Carrie a utilisé les stratégies de recherche du sens global 57,9 % du temps avec Justin, le moins autonome des trois élèves, 69 % du temps avec Dominic, un autre élève peu autonome, et 80 % du temps avec Richard, le plus autonome des trois. En d'autres mots, plus l'élève est autonome, plus l'enseignante a recours aux stratégies de recherche du sens global, sans aucune préférence pour une stratégie donnée. Cela laisse entendre que l'enseignante adapte son style d'enseignement aux habiletés de l'élève en matière de lecture.

## À LA PRATIQUE...

### Recommandations

L'analyse des deux recherches amène les auteures à faire certaines recommandations.

#### Première recherche

- Les intervenants conseillent de n'avoir recours à la langue française qu'au regard du vocabulaire au cours de l'apprentissage initial du SW.
- L'emploi d'applications informatiques, tels le clavier et les logiciels d'écriture, ne peut qu'aiguiser ce goût d'apprendre le SW.
- Le SW constitue une solution viable, permettant d'offrir à chaque élève sourd, quel que soit son âge, ses difficultés et ses particularités, une langue dans laquelle il peut se développer tout en bénéficiant d'un pont vers l'apprentissage de la langue orale dominante dans sa modalité écrite.
- Une fois la compétence linguistique acquise, les jeunes sourds seraient plus réceptifs à l'apprentissage du français écrit. Ce faisant, le SignWriting (SW) contribue à réduire les difficultés sociales qu'entraîne l'illettrisme dont souffrent historiquement les jeunes sourds francophones.

#### Seconde recherche

- On a demandé aux élèves ayant pris part à l'étude d'indiquer les stratégies qui les ont aidés à comprendre le sens du texte. Cet exercice a eu pour effet de les sensibiliser à leur personne. Réfléchir au processus de lecture a été une expérience d'apprentissage en soi.
- L'observation des trois élèves ayant pris part à l'étude laisse entendre que l'utilisation des stratégies de recherche du sens global augmente selon les habiletés en lecture de l'élève et, inversement, que l'utilisation des stratégies de compréhension axée sur les mots diminue. Cela laisse entendre que l'enseignement devrait cibler les stratégies de recherche du sens global à mesure qu'augmentent les habiletés en lecture des élèves. Toutefois, il y aurait lieu de poursuivre la recherche, puisque l'échantillon utilisé (trois élèves) est beaucoup trop petit pour généraliser les résultats de la recherche.
- Ce projet s'est inspiré de l'étude portant sur la catégorisation des stratégies de lecture visant les élèves sourds de Padden et Ramsey (1998). Toutefois, l'étude actuelle permet de dresser une liste de stratégies proposées, d'augmenter cette liste et de l'adapter à un contexte bilingue et biculturel spécifique (LSQ en français). Dès lors, les présents travaux apportent une contribution appréciable à l'étude des besoins des élèves sourds, comme ceux des Canadiennes françaises et des Canadiens français sourds qui vivent une situation de double minorité et qui sont largement sous-représentés dans la recherche.

**N. B.** Il n'existe aucun programme visant l'enseignement de la LSQ dans les écoles. Un projet subventionné par le ministère de l'Éducation de l'Ontario est en cours et vise le développement d'un tel programme.

## Références

DAIGLE, D., and F. ARMAND, (2008). "Phonological sensitivity in severely and profoundly deaf readers of French", *Reading and Writing*, 21, p. 699-717.

DUCHARME, D. A., and I. ARCAND (2009). "Using Noldus Observer XT for research on deaf signers learning to read: An innovative methodology", *Behaviour Research Methods*, 41, p. 833-840.

DUCHARME, D. A., et L. HURST (2009). « Être sourd et apprendre à lire. Une étude de cas des stratégies de lecture d'un élève de 14 ans », *Revue du Nouvel Ontario*, 34, p. 145-173.

DUCHESNEAU, Y. (2008). *Jeunes adultes ayant une surdité et des parents entendants : entre identité familiale et identité culturelle*, Mémoire déposée à l'École de service social, Ottawa, Université d'Ottawa.

GAUCHER, C. (2009). *Ma culture, c'est les mains. La quête identitaire des sourds au Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval.

Noldus Information Technology (2009). *Behavioral Research Software and Observation Labs* [Computer software], [www.noldus.com/human-behavior-research/products/the-observer-xt](http://www.noldus.com/human-behavior-research/products/the-observer-xt).

SHERIDAN, M. (2008). *Deaf adolescents. Inner lives and lifeworld development*, Washington, D.C., Gallaudet University Press.

WANG, Y., B. J. TREZEK, J. L. LUCKNER and P. V. PAUL (2008). "The role of phonology and phonologically related skills in reading instruction for students who are deaf or hard of hearing", *American Annals of the Deaf*, 153, p. 396-407.