

Être sourd et apprendre à lire
Une étude de cas des stratégies de lecture d'un élève de 14 ans

Daphne Ducharme et Lisa Hurst

Numéro 34, 2009

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/038723ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/038723ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Institut franco-ontarien

ISSN

0708-1715 (imprimé)

1918-7505 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Ducharme, D. & Hurst, L. (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), 145–173. <https://doi.org/10.7202/038723ar>

ÊTRE SOURD ET APPRENDRE

À LIRE

Une étude de cas des stratégies de lecture d'un élève de 14 ans

Daphne Ducharme et Lisa Hurst

Programme d'orthophonie

École des sciences de la réadaptation

Faculté des sciences de la santé

Université d'Ottawa

Malgré de nombreuses recherches sur l'apprentissage de la lecture par les sourds, nous ne savons pas encore comment ces lecteurs sourds arrivent à décoder le langage écrit. En effet, la lecture demeure un défi de taille pour la majorité des personnes sourdes adultes dont le niveau de lecture moyen atteint équivaut à la quatrième année du primaire¹. Le présent article relate une étude exploratoire de type étude de cas menée auprès d'un adolescent sourd profond, et ce, dans le but de comprendre comment il arrive à construire le sens d'un texte écrit, avec l'aide de son enseignante.

Des recherches récentes portant sur l'apprentissage de la lecture ont montré que trois facteurs ont un impact sur l'habileté de lecture des lecteurs sourds. Premièrement, on a observé l'utilisation de diverses techniques employées en langue des signes telles que l'épellation digitale, les signes initialisés et la technique du chaînage comme moyen de créer des associations entre le langage écrit et les signes². Deuxièmement, on

¹ Judith A. Holt, Carol B. Traxler et Thomas E. Allen, *Interpreting the scores: A user's guide to the 9th Edition Stanford Achievement Test for educators of deaf and hard of hearing students*, vol. 97 (1). Washington, D.C.,: Gallaudet University, Gallaudet Research Institute, 1997, 50 p.

² Carol Padden et Claire Ramsey, « American Sign Language and Reading Ability in Deaf Children », dans Charlene Chamberlain, Jill

suggère que les enseignants sourds et entendants utilisent ces techniques différemment³. Troisièmement, on observe que les élèves semblent utiliser les stratégies de lecture qui reflètent l'approche pédagogique à laquelle ils ont été exposés et que cette l'approche varie selon que l'enseignant est sourd ou entendant⁴.

Dans le texte qui suit, nous examinons plus en profondeur la problématique de la lecture chez les sourds ainsi que l'étude de cas menée. Nous présentons d'abord une recension des écrits sur les difficultés que représente la lecture pour les sourds et les stratégies possibles pour y arriver; nous examinons également les approches utilisées par les enseignants sourds et entendants ainsi que leur impact sur l'élève; enfin, nous discutons de la problématique de la LSQ et de la lecture en français. Nous poursuivons ensuite le texte avec une description de l'étude de cas et des résultats obtenus pour enfin discuter des conclusions tirées de cette exploration.

Lecture et la surdité

Plusieurs études suggèrent que les sourds ont une pauvre acquisition du langage ainsi que des connaissances limitées sur les multiples sens des mots⁵. Les dernières statistiques sur le niveau de lecture chez les sourds en arrivent à la conclusion que les adultes sourds atteignent en moyenne

Morford et Rachel Mayberry (dir.) *Language Acquisition by Eye*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2000, p. 165-189.

³ *Ibid.*

⁴ Carol Padden et Claire Ramsey, « Reading ability in signing deaf children », *Topics in language disorders*, vol. 18, n°4, 1998, p. 30-46; Claire Ramsey, *Deaf children in public schools: Placements, context, and consequences*, Washington, D.C., Gallaudet University Press, 1997, 146 p.

⁵ Peter Paul, « First and second language English literacy », *Volta Review*, vol. 98 no.2, 1996, p. 5-16; Barbara Schirmer, « An analysis of the language of young hearing-impaired children in terms of syntax, semantics and use », *American Annals of the Deaf*, vol. 130, 1985, p. 15-19.

un niveau de lecture équivalent à la troisième ou la quatrième année du primaire⁶.

Si l'on considère l'apprentissage de la lecture comme étant une tâche qui consiste à construire des associations entre le langage écrit et le langage parlé⁷, alors l'apprentissage de la lecture chez l'enfant sourd qui n'a pas de représentation sonore du langage devrait être encore plus difficile. Par exemple, étant donné qu'il est limité au niveau de ses capacités auditives, il n'est pas naturel pour lui d'utiliser des stratégies de lecture comme celle d'essayer de produire les sons oralement pour comprendre un mot. De plus, la structure de la LSQ est différente de celle du français parlé ou écrit. Toutefois, malgré le manque d'association entre les signes et le langage écrit, des études démontrent que les personnes sourdes qui utilisent le langage des signes apprennent à lire⁸.

Comment les enfants sourds arrivent-ils alors à apprendre à lire?

L'épellation digitale et les signes initialisés sont souvent utilisés par les sourds pour communiquer un nom ou un mot pour lequel il n'existe pas de signe et qui fait partie intégrante de leur vocabulaire et de leur mode de communication⁹. Nous pouvons décrire ces techniques comme

⁶ Holt, Traxler et Allen, *Interpreting the scores: A user's guide...*

⁷ Marilyn Jaeger Adams, *Beginning to read: Thinking and learning about print*, Cambridge, MA: MIT Press, 1990. 506 p.

⁸ Charlene Chamberlain et Rachel Mayberry, « Theorizing About the Relationship Between American Sign Language and Reading », dans Chamberlain, Morford et Mayberry, *Language acquisition by eye*, p. 221-259.

⁹ Kathy Hirsh-Pasek, « Beyond The Great Debate: Fingerspelling as an alternative route to word identification for deaf and dyslexic readers », *The Reading Teacher*, vol. 40, n° 3, 1986, p. 340-343; Carol Musselman, « How Do Children Who Can't Hear Learn to Read an Alphabetic Script? A Review of the Literature on Reding and Deafness », *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 5, n° 1, 2000, p. 9-31

l'équivalent de la lecture à haute voix pour mieux comprendre le sens d'un texte.

Plusieurs auteurs¹⁰ affirment que la réussite en lecture chez les lecteurs sourds est liée à leur habileté à faire des associations entre les signes et l'écrit. Tout comme les lecteurs entendants qui lisent à voix haute pour former des associations entre les modalités orale et écrite, les lecteurs sourds utiliseraient plutôt l'épellation digitale et les signes initialisés pour former des associations entre la langue des signes et l'écrit. L'épellation digitale consiste à former un mot en produisant plusieurs configurations manuelles qui correspondent aux lettres de l'alphabet et permettent une construction manuelle du mot écrit. La technique des signes initialisés est similaire à l'épellation digitale, mais la représentation de celle-ci est très réduite. Dans les signes initialisés, on produit seulement la première lettre de la traduction orale du mot signé que l'on veut communiquer. Peu de recherches ont porté sur le rôle de l'épellation digitale et des signes initialisés dans l'apprentissage de la lecture chez les sourds¹¹.

Une troisième technique est suggérée pour former des associations entre les langages parlé et signé, à savoir la technique du chaînage¹². Certains enseignants l'utilisent pour aider l'enfant à faire des associations entre le mot signé, le mot écrit et l'épellation digitale du même mot. Lorsqu'il utilise cette technique, l'enseignant peut faire un signe et faire suivre ce signe par l'épellation digitale du mot exprimé ou il peut écrire manuellement un mot, le pointer et en refaire l'épellation digitale. Padden et Ramsey¹³ suggèrent que l'utilisation de la technique du chaînage est plus fréquente dans les écoles résidentielles pour enfants sourds que dans les écoles publiques et ce, peu importe le niveau d'audition de l'enseignante. En 2000, Padden et Ramsey¹⁴ ont écrit que les enseignants sourds qu'elles avaient observés utilisaient davantage la technique

¹⁰ Padden et Ramsey, « Reading ability in signing deaf children ».

¹¹ *Ibid.*

¹² *Ibid.*

¹³ *Ibid.*

¹⁴ Padden et Ramsey, « American Sign Language and Reading Ability in Deaf Children ».

du chaînage que les enseignants entendants. L'utilisation plus fréquente de cette technique par les enseignants sourds semble venir de leur intuition de la nécessité de comprendre les liens entre les signes, l'épellation digitale et l'écriture. En effet, il existe peu de données en ASL sur le rôle de la technique du chaînage dans l'apprentissage de la lecture chez les enfants sourds¹⁵. Il serait souhaitable d'examiner le décodage des enfants sourds par chaînage pour mieux cibler le rôle de celui-ci dans l'apprentissage de la lecture chez ces enfants.

L'étude de Padden et Ramsey¹⁶ qui porte sur les habiletés de lecture des enfants sourds tente de trouver des associations entre les habiletés langagières et les habiletés de lecture. Elles ont observé deux aspects : l'épellation digitale et les signes initialisés. L'épellation digitale est une méthode de communication fréquemment utilisée par les sourds; environ 15 % de tout le vocabulaire signé est produit sous cette forme¹⁷. Vu que ces techniques de communication sont construites à partir d'une langue orale, c'est-à-dire que ces signes contiennent un élément lié à une lettre qui est liée à un son d'une langue orale, il est intéressant de connaître son influence sur l'apprentissage de la lecture chez les sourds.

Cette étude de Padden et Ramsey¹⁸ a été menée auprès de 31 enfants sourds provenant de quatre classes différentes : deux classes de quatrième année pour enfants sourds, l'une dans une école publique, l'autre dans une école résidentielle, une classe de septième et huitième année pour enfants sourds et malentendants dans une école publique et une classe de septième année dans une école résidentielle. Tous ces milieux favorisaient une approche de « *communication totale* », c'est-à-dire une philosophie d'éducation qui utilise divers modes de communication. Afin de mesurer les compétences en ASL

¹⁵ Jean F. Andrews et Jana M. Mason, « Strategy Usage Among Deaf and Hearing Readers », *Exceptional Children*, vol. 57, n° 6, mai 1991, p. 536-545; Padden et Ramsey, « American Sign Language and Reading Ability in Deaf Children ».

¹⁶ Padden et Ramsey, « Reading ability in signing deaf children ».

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ *Ibid.*

des participants, Padden et Ramsey¹⁹ ont employé deux tests : le *Verb Agreement Production* et le *Sentence Order Comprehension* qui font partie d'une batterie de tests conçus pour mesurer l'usage de la syntaxe et de la morphologie en ASL. Le *Verb Agreement Production* évalue les habiletés à utiliser des verbes avec une forme d'inflexion en ASL. Dans le *Sentence Order Comprehension*, l'élève observe une phrase en ASL et choisit l'image qui y correspond. Il choisit parmi plusieurs images celles qui représentent la phrase qui contient les éléments « sujet » et « complément d'objet ». De plus, ces chercheuses ont développé un troisième test pour mesurer la capacité de mémorisation des phrases en ASL des jeunes. Pour mesurer les habiletés des jeunes à reconnaître des mots anglais par l'entremise de l'épellation digitale, elles ont demandé aux élèves de regarder une phrase présentée en ASL contenant un mot exprimé en épellation digitale. Après la présentation de la phrase, l'enfant devait répondre à une question qui nécessitait la reconnaissance et la compréhension du mot présenté sous forme d'épellation digitale. L'élève devait ensuite écrire la traduction anglaise du mot présenté.

Les résultats des trois tests de compétences en ASL de l'étude de Padden et Ramsey²⁰ suggèrent une corrélation entre les habiletés de lecture et les habiletés en ASL. De plus, ces résultats montrent que lorsque les habiletés en ASL augmentent, les habiletés en épellation digitale augmentent aussi. Donc, les compétences en ASL affectaient positivement la performance sur les tâches d'épellation digitale. De plus, Padden et Ramsey²¹ suggèrent qu'il existe une forte corrélation entre les compétences en épellation digitale et les signes initialisés et que ces deux techniques de communication sont reliées aux compétences de l'enfant en ASL.

Finalement, Padden et Ramsey²² notèrent une corrélation entre les habiletés de lecture et les résultats au test de signes initialisés. Plus les habiletés de lecture augmentent, plus les

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ *Ibid.*

²¹ *Ibid.*

²² *Ibid.*

scores obtenus au test de signes initialisés étaient élevés et vice versa. Toutefois, plusieurs des élèves sourds pouvaient utiliser l'épellation digitale ou les signes initialisés, mais seulement quelques-uns d'entre eux pouvaient faire l'association entre ces mots et leur forme écrite.

Une recherche menée par Hirsh-Pasek²³ s'est intéressée aux façons dont les enfants sourds apprennent à lire et a tenté d'établir une correspondance entre l'épellation digitale et l'identification de mots écrits. Cette recherche rapporte trois expériences menées auprès de 25 enfants sourds âgés de cinq à 16 ans. La première tâche était liée aux stratégies d'apprentissage utilisées par des enfants sourds; il s'agissait d'une tâche de segmentation. Les enfants devaient visionner 20 mots signés en épellation digitale ou initialisés qui ne leur étaient pas familiers. Ensuite, l'enfant devait décider si le mot présenté était un signe, un mot par épellation digitale ou un signe initialisé. Les résultats montrent que les enfants sourds sont capables d'identifier 90 % des signes, 98 % des mots par épellation digitale et 91 % des signes initialisés. Ces résultats mènent à la conclusion que les lecteurs sourds reconnaissent que les mots exprimés par épellation digitale sont différents et qu'ils savent que ces mots sont construits de manière à être divisés en unités et peuvent être représentés par écrit. De plus, Hirsh-Pasek²⁴ a suggéré que l'épellation digitale peut être employée pour enseigner de nouveaux mots de vocabulaire et pour améliorer la capacité des lecteurs sourds à identifier des mots par écrit. Donc, si les lecteurs sourds sont capables de faire l'association entre l'épellation digitale des mots et leur forme écrite, est-ce compatible avec l'utilisation de la structure phonétique du langage oral pour apprendre à lire?

Musselman²⁵ explore la possibilité que l'épellation digitale remplace la conscience phonologique chez les lecteurs sourds. Elle conclut que malgré le fait que l'épellation digitale fasse partie intégrante de l'ASL et qu'elle soit utilisée par

²³ Hirsh-Pasek, « Beyond The Great Debate: Fingerspelling as an alternative ».

²⁴ *Ibid.*

²⁵ Musselman, « How Do Children Who Can't Hear Learn to Read an Alphabetic Script?... ».

les enseignants comme lien entre la langue des signes et l'écrit, il n'y a pas de preuves suffisantes pour en arriver à la conclusion que les lecteurs sourds utilisent l'épellation digitale pour encoder l'écrit.

En ce qui a trait à l'épellation digitale, l'étude de Padden et LeMaster²⁶ montre que l'utilisation de l'épellation digitale peut donner aux enfants sourds une conscience première des lettres individuelles de l'alphabet pour ainsi susciter le contraste phonologique du langage parlé. Leur étude s'est faite à partir d'observations d'extraits vidéo de six jeunes sourds, de deux à sept ans, à différents moments de leur développement. Padden et LeMaster ont examiné l'épellation digitale, son acquisition ainsi que son utilisation dans la communication de l'enfant. Les parents des enfants sourds de cette étude avaient une bonne connaissance de l'ASL et disaient avoir observé les premières tentatives d'épellation digitale vers l'âge de deux ans tandis que l'utilisation des signes apparaît vers l'âge de huit mois. De plus, Padden et LeMaster ont observé que, vers l'âge de trois ans, les enfants pouvaient faire des séquences de mots par épellation digitale et, peu de temps après, ils pouvaient faire des associations entre l'épellation digitale et d'autres systèmes de communication (par exemple : l'écriture). De façon générale, leur étude examine le rôle de l'épellation digitale dans la communication des enfants sourds et suggère qu'il pourrait y avoir des similarités entre l'apprentissage de l'épellation digitale d'un enfant sourd et l'apprentissage de la lecture d'un enfant entendant. Il reste à poursuivre cette ligne de recherche.

De son côté, Leybaert²⁷ a recensé les écrits sur le décodage phonologique chez les sourds en ce qui concerne la lecture, l'épellation et la reconnaissance des structures phonologiques au niveau des mots isolés. Elle a identifié des études

²⁶ Carol Padden et Barbara LeMaster, « An alphabet on hand: The acquisition of fingerspelling in deaf children », *Sign Language Studies*, vol. 47, 1985, p. 161-171.

²⁷ Jacqueline Leybaert, « Reading in the deaf: The roles of phonological codes », dans M. Marschark et M. D. Clark (dir.), *Psychological perspectives on deafness*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1993, p. 269-309.

portant sur les signeurs de l'ASL et les non-signeurs, les lecteurs débutants et avancés et des recherches qui proviennent autant d'Amérique que de l'Europe. Selon elle, l'acquisition des connaissances phonologiques ne dépend pas uniquement de l'audition ou du reste auditif des personnes sourdes, mais aussi d'autres éléments d'information accessibles aux sourds tels que la lecture labiale et l'épellation digitale. Elle appuie cette hypothèse sur l'étude de Miller et Nicely²⁸ selon laquelle les entendants utilisent non seulement les indices auditifs, mais aussi la lecture labiale et l'information visuelle en contexte de bruit. Cela l'amène à suggérer que les humains naissent avec des connaissances phonétiques innées (entendants et sourds) spécialisées dans l'apprentissage d'une langue, orale ou visuelle. Les entendants utiliseraient des indices auditifs et visuels tandis que les sourds privilégieraient l'information visuelle. Leybaert²⁹ conclut que les sourds utilisent des renseignements de sources différentes telles que la lecture labiale et l'épellation digitale pour développer une représentation mentale compatible avec la structure phonétique du langage.

Comme l'épellation digitale a un lien direct avec les lettres de l'alphabet, elle a longtemps été suggérée comme un moyen utilisé par les sourds pour encoder l'écrit. Par contre, si l'on considère que le lexique des lecteurs sourds se compose de signes et non de paroles, il serait peu probable que l'épellation digitale joue un rôle semblable au décodage phonologique chez les lecteurs entendants³⁰. Vu qu'il y a peu de représentations visuelles de la structure de l'ASL dans l'orthographe de l'anglais, le décodage phonologique par les signes ne peut pas servir de lien entre le

²⁸ George Miller et Patricia E. Nicely, « An analysis of perceptual confusions among some English consonants », *Journal of Acoustical Society of America*, vol. 27, 1955, p. 338-352.

²⁹ Leybaert, « Reading in the deaf: The roles of phonological codes ».

³⁰ Chamberlain et Mayberry, « Theorizing About the Relationship Between American Sign Language and Reading ».

patron phonologique des mots écrits et le lexique des lecteurs sourds composé de signes de l'ASL.

Approches d'enseignement

Le lien entre les habiletés de lecture et les connaissances en ASL a également été étudié sous un autre angle par Padden et Ramsey³¹. Ces auteurs ont examiné l'utilisation de l'épellation digitale et des signes initialisés par les enseignants entendants et sourds provenant d'écoles publiques et résidentielles. Leur étude a permis de relever deux facteurs influents. Premièrement, les enseignants sourds utilisaient l'épellation digitale deux fois plus souvent que les enseignants entendants. Deuxièmement, les enseignants qui utilisent souvent l'épellation digitale ont aussi tendance à répéter les mots qu'ils épellent manuellement plusieurs fois au cours d'un segment. De plus, les enseignants sourds utilisaient fréquemment l'épellation digitale dans une technique qui s'appelle le chaînage. Les résultats d'une recherche subséquente³² ont montré que les enseignants sourds étaient davantage portés à créer des liens entre des mots écrits au tableau, le signe associé et le mot en épellation digitale pendant leur enseignement en utilisant la technique du chaînage pour passer d'une forme de communication à une autre.

Une hypothèse émise sur l'emploi des techniques de communication telles que le chaînage, l'épellation digitale et les signes initialisés par les enseignants sourds et entendants concerne les connaissances et la fluidité dans l'utilisation de l'ASL. Il semble que les enseignants sourds utilisent ces techniques à tous les jours dans leur communication, car elles font partie intégrante de la communication en ASL. Or, ces techniques seraient plutôt un reflet des caractéristiques personnelles de communication de l'individu³³. Toutefois, l'étude de Ramsey³⁴ a introduit un autre facteur. Un enseignant sourd

³¹ Padden et Ramsey, « Reading ability in signing deaf children ».

³² Padden et Ramsey, « American Sign Language and Reading Ability in Deaf Children ».

³³ *Ibid.*

³⁴ Ramsey, *Deaf children in public school: Placements, context, and consequences.*

dans une école publique utilisait moins l'épellation digitale et la technique du chaînage qu'un enseignant entendant dans une école résidentielle. Un autre facteur semble donc influencer les types de techniques utilisés par les enseignants, soit le milieu où enseigne le professeur. Il reste maintenant à savoir comment les techniques employées par l'enseignant influencent l'apprentissage de l'élève.

L'apprentissage de l'élève est le miroir de ce qu'il reçoit

Ramsey³⁵ a examiné les approches des enseignants sourds et des enseignants entendants. Pour ce faire, elle a observé un groupe d'enfants dans une équipe constituée d'un enseignant entendant et d'un autre sourd s'exprimant par les signes comme langue principale d'enseignement. Les enfants étaient encouragés à comparer l'anglais et l'ASL, à réfléchir sur le langage, et ils ont appris comment le langage pouvait être employé comme outil de travail. De plus, les interactions sociales étaient encouragées pour favoriser les apprentissages. Ramsey³⁶ soutient que le développement normal du langage chez l'enfant se fait lors des activités quotidiennes incidentes et non par instruction formelle.

Padden et Ramsey³⁷ suggèrent que l'enseignement reçu par l'élève a une incidence sur les stratégies de lecture qu'il va utiliser. Les stratégies de lecture employées par l'élève étaient observées à partir d'activités de lecture où l'enfant devait lire un texte et en raconter ensuite l'histoire. L'enseignant était présent et pouvait offrir, au besoin, des indices à l'élève. Ensuite, les chercheuses ont comparé l'interprétation de l'élève à l'histoire même du texte. L'épellation digitale et l'oralisation ont été observées ainsi que le Signing Exact English (SEE) et l'utilisation de l'ASL. L'interprétation de l'histoire a permis de mesurer le niveau de compréhension de l'élève. Leurs observations ont mis en évidence deux approches d'enseignement de la lecture : l'attaque et l'analyse du mot (*word attack*), et la recherche du sens du mot (*meaning making*). Dans l'approche d'attaque et d'analyse

³⁵ *Ibid.*

³⁶ *Ibid.*

³⁷ Padden et Ramsey, « Reading ability in signing deaf children ».

du mot, la lecture devient une tâche d'appariement où chaque mot écrit est traduit individuellement en signes. L'attention se porte sur les mots et les morphèmes plutôt que sur le sens de la phrase. Dans l'approche caractérisée par la recherche du sens des mots, le lecteur sourd observe les mots écrits, pour aller ensuite au-delà des mots afin d'en extraire le sens plus large du texte. Typiquement, l'élève fait une activité de lecture préliminaire afin de faire un survol du texte avant de commencer à signer. Dans cette approche, l'élève n'est pas restreint par les fins de phrases, les marques de ponctuation ou les mots qu'il ne peut pas décoder; il cherche à trouver un sens au-delà de la phrase ou du paragraphe, même lorsqu'il n'est pas capable de décoder chaque mot individuellement.

Selon Padden et Ramsey, même si ces deux approches sont les plus utilisées dans tous les milieux d'enseignement pour enfants sourds, leur niveau d'utilisation varie selon le type d'école, publique ou résidentielle; l'enseignant de l'école publique utilisait davantage l'approche d'attaque et d'analyse du mot tandis que l'enseignant de l'école résidentielle encourageait l'élève à aller au-delà des mots pour comprendre le sens général du texte³⁸.

La présente recension a examiné la correspondance entre l'ASL et la lecture et suggère que les enfants sourds profonds qui apprennent à lire doivent apprendre à faire des associations entre les signes et l'écrit. Trois techniques semblent être particulièrement utiles pour ces tâches : l'épellation digitale, les signes initialisés et la technique du chaînage. Nous avons cherché à savoir dans quelle mesure, en LSQ comme en ASL, l'emploi de l'épellation digitale, des signes initialisés et du chaînage peut également mener à une meilleure compréhension et ultimement à de meilleures habiletés de lecture en français.

LSQ

La majorité des recherches portant sur la lecture chez les sourds a été effectuée auprès des enfants utilisant l'ASL comme moyen de communication. La raison pour laquelle aucun article ne porte

³⁸ *Ibid.*

sur la LSQ est qu'aucune étude empirique n'a été repérée au sujet des stratégies employées par les sourds employant la LSQ comme moyen de communication dans l'apprentissage de la lecture. Cette recherche, pionnière dans ce domaine, contribuera à notre savoir sur les processus de lecture ainsi que sur les stratégies qui facilitent l'apprentissage de la lecture chez les jeunes sourds employant la LSQ.

Objectifs

Le but de notre projet était d'identifier les stratégies de communication et de lecture employées par un enfant sourd utilisant la LSQ pour créer des associations entre les signes et l'écrit. Pour ce faire, nous avons cherché à déterminer si l'emploi de l'épellation digitale, des signes initialisés ainsi que de la technique du chaînage lors de l'enseignement avait une incidence sur l'apprentissage de la lecture chez l'enfant sourd. Nous voulions aussi observer si l'approche utilisée par l'enseignante sourde diffère de celle employée par l'enseignante entendant. Enfin, nous voulions savoir si les stratégies de lecture utilisées par l'enfant sourd reflètent l'approche d'enseignement à laquelle il a été exposé. Voici les questions qui ont guidé notre étude :

1. L'emploi de l'épellation digitale, des signes initialisés ainsi que de la technique du chaînage influence-t-elle l'apprentissage de la lecture chez un enfant sourd dont la langue principale de communication est la LSQ?
2. L'approche pédagogique de l'enseignante entendant diffère-t-elle de celle de l'enseignante sourde?
3. Les stratégies de lecture utilisées par l'enfant sourd reflètent-elles l'approche d'enseignement à laquelle il a été exposé, selon que son enseignant est sourd ou entendant?

Méthode

Participant

Le participant choisi pour cette étude est un jeune adolescent de 14 ans qu'on a surnommé Justin (nom fictif). Il a été sélectionné parmi des élèves qui fréquentaient une école résidentielle pour enfants sourds. Comme plusieurs de ses pairs, Justin résidait à l'école durant la semaine et retournait dans sa famille les

fins de semaine. Sa langue principale de communication est la LSQ et son mode écrit de communication, le français. Les résultats aux tests standardisés, à savoir l'*Épreuve de vocabulaire et images Peabody (ÉVIP)* et le sous-test 2 (compréhension de l'écrit) du *Test de rendement pour francophones*, ont permis de déterminer que Justin a un niveau de lecture et de vocabulaire en français qui se situe en dessous de la troisième année du primaire.

Deux tuteurs ont aussi été sélectionnés pour le projet, soit une enseignante entendante et une enseignante sourde. L'enseignante entendante, Carole (nom fictif), enseignait le français au participant; ce dernier avait déjà lu des textes avec l'aide de Carole dans le contexte de son cours de français et il était donc familier avec son approche d'enseignement. La langue maternelle de Carole était le français et son niveau de compétence en LSQ était élevé. L'enseignante sourde, Mireille (nom fictif), œuvrait à la même école, mais n'enseignait pas à Justin; il n'était donc pas familier avec son approche, mais il la connaissait puisqu'il l'avait déjà vue dans l'école. Mireille avait une excellente connaissance du français écrit (sa langue seconde) et la LSQ était sa langue première. Le choix d'inclure une enseignante entendante et une enseignante sourde provenait de notre hypothèse que les stratégies de lecture utilisées par l'enfant sourd reflèteraient l'approche d'enseignement utilisée, et que les enseignants utilisent des stratégies différentes selon leur langue première³⁹.

Procédure

L'étude menée était de nature exploratoire. Le participant devait lire un texte et le raconter dans ses propres « mots » avec l'aide d'une enseignante. Ces activités de lecture ont été filmées et suivies d'une activité de rappel pour examiner les stratégies utilisées par l'élève pour comprendre le texte. L'enseignante et l'élève ont fait l'activité de rappel séparément, notre but étant d'examiner individuellement

³⁹ Padden et Ramsey, « Reading ability in signing deaf children »; Padden et Ramsey, « American Sign Language and Reading Ability in Deaf Children ».

comment ils ont vécu l'expérience de lecture. Durant ces séances, l'élève ou l'enseignante était encouragé à faire des commentaires sur l'activité de lecture et la façon avec laquelle on est arrivé à construire le sens du texte. L'élève a-t-il eu besoin du support de l'enseignant? Est-il arrivé à bien comprendre le contenu du texte? Lors de ces entretiens, nous avons observé, puis posé des questions par rapport aux méthodes (épellation digitale, signes initialisés et chaînage) et aux stratégies de lecture utilisées (au niveau du mot isolé et par le sens de la phrase) par l'enseignante et l'élève pour comprendre le texte.

Matériel

Sélection des textes

On a utilisé deux textes narratifs provenant d'un cahier de lecture correspondant au niveau de lecture de Justin; il ne les avait jamais lus. Selon Giasson⁴⁰, il existe deux types de textes : narratif et informatif. Nous avons choisi le texte narratif qui, selon Giasson⁴¹, est considéré des plus pertinents en éducation.

Résultats

Nos données, rapportées sous forme de tableaux, décrivent les stratégies de lecture employées : les passages difficiles pour l'élève, la discussion avec l'élève ainsi que la discussion avec l'enseignante. Comme le montrent ces tableaux, nous avons identifié des endroits où l'élève ne comprenait pas le mot ou le passage écrit et où il a eu recours à l'aide de son enseignante. Les stratégies nommées par l'élève ainsi que celles employées ou nommées par l'enseignante qui figurent dans les notes du procès-verbal y sont aussi indiquées. Nous en avons extrait les stratégies employées par chacune

⁴⁰ Jocelyne, Giasson. *La compréhension en lecture*, Bruxelles, Belgique, De Boeck Université, 2005, 272 p.

⁴¹ *Ibid.*

des enseignantes ainsi que leur fréquence d'utilisation pour examiner leurs similarités et leurs différences.

Étant donné qu'il y a pas d'études sur ce sujet⁴², nous avons utilisé les approches d'enseignement décrites par Padden et Ramsey⁴³ pour classer les stratégies en deux catégories : la recherche du sens global et l'attaque du mot. Cette classification nous permet de comparer l'utilisation et le choix des stratégies de nos trois participants, Justin le lecteur sourd et les deux enseignantes, Carole et Mireille. La classification des six stratégies de recherche du sens global s'est faite comme ceci :

Stratégies de recherche du sens global

E = élève

T = tuteur

D = Interviewer

- *Analogie* : une ressemblance que l'élève établit par l'imagination.

E : Il siffle.

T : Ça fait quoi un chien bon?

E : Ça jappe.

T : Est-ce que ça peut hurler aussi, regarde. Tu sais un loup bon, ça fait quoi un loup? Quand tu vois avec la lune, tu vois le dessin. Le loup fait quoi là avec le museau vers le haut?

E : Hurle.

- *Contexte* : l'élève utilise l'ensemble du contexte du mot ou de la phrase pour comprendre le sens.

T : « Pour grimper il pensait grippe ».

T : Je lui ai remis en contexte. Le raton là l'arbre, là grimpe.

⁴² Barbara Schirmer et C. Williams, « Approaches to teaching reading », *Oxford handbook of deaf studies, language, and education*. London, Oxford University Press. xvi, 2003, p. 110-122

⁴³ Padden et Ramsey, « Reading ability in signing deaf children ».

- *Expérience de vie* : l'élève utilise l'expérience de vie pour comprendre un mot ou une phrase.

E : Ça ici là, ça veut dire saisir, tenir.

T : Non, imagine-toi que tu es sur des patins et que tu essaies de te tenir là. Alors comme là? Tes patins sont pas solides, t'es pas solide sur tes patins.

- *Image* : l'élève utilise l'image pour comprendre le sens du mot ou de la phrase.

T : Non, non c'est une personne. C'est cette personne-là ici. Qu'est-ce que tu peux voir d'autre?

E : Je vois le chien ici.

T : Bon qu'est-ce que tu penses qu'il se passe?

E : Ils sont en train de jouer.

T : O.K. ils jouent au hockey, o.k. je vais te montrer l'autre image ici

- *Sens global* : l'élève utilise l'ensemble du texte ainsi que ses connaissances antérieures pour décoder le sens du mot ou de la phrase.

T : « Ici *amène* ça l'air au début il ne savait pas le mot mais je lui ai dit de lire jusqu'à la fin chien puis là il a pensé ah amène! Y a pensé puis après ça le mot tu y reviens et il l'a trouvé. »

- *Structure grammaticale* : l'élève utilise la structure grammaticale pour comprendre le sens du mot ou de la phrase.

E : Ben, Piko rentre chez Fani et Mélissa et ces deux-là sont des soeurs, ils ont les mêmes parents. Ce sont des surs.

T : Exactement, Alors si ici, si ça avait été les soeurs à Piko ça serait écrit ses soeurs. « ses » pas « les ».

L'ensemble de ces stratégies, rassemblées sous la rubrique de « recherche du sens global », ont été observées chez l'élève. Elles partagent une caractéristique qui les distingue des stratégies d'attaque du mot, à savoir qu'elles mettent l'accent sur le sens de la phrase ou du paragraphe. Il peut donc arriver, par exemple, que l'élève ne comprenne pas un mot isolé mais qu'il saisisse le sens d'un bout de texte plus long. La seconde catégorie de stratégies, celle d'attaque

du mot, comprend les dix stratégies que nous présentons ci-dessous.

Stratégies faisant partie de l'approche d'attaque du mot

- *Dessin* : l'élève utilise le dessin pour retenir un mot.

D : Ici tu fais un dessin, à quoi ça sert les dessins pour comprendre l'histoire?

E : Des tours de rôles, qui parle...

D : Quand que tu as dessiné le raton et Carole a dessiné le loup et après ça t'as mieux compris?

E : Oui.

- *Écriture* : l'élève utilise l'écriture pour comprendre un mot.

T : « Il disait le mot carotte pour le mot crotte. »

Carole a écrit le mot carotte et crotte pour les différencier.

- *Épellation digitale* : l'élève utilise l'épellation digitale pour comprendre un mot.

T : Ici c'est Justin pis ici c'est Piko. Ici c'est quoi ce mot-là?

E : Rien.

T : RIRE (par épellation digitale)

E : Rire.

- *Jeux de rôle* : l'élève utilise le jeu de rôle pour comprendre le dialogue.

Justin dit que c'est plus compliqué lorsqu'il y a plus d'un personnage. Il essaie de répéter l'histoire en LSQ pour savoir qui parle avec qui. Se tourner l'épaule vers la personne qui parle.

- *Lecture labiale* : l'élève lit sur les lèvres de l'enseignante pour identifier le mot écrit.

E: Elle (Carole) a faite sur ses lèvres « prudent », là j'ai compris prudent.

- *Logique* : l'élève utilise la logique, la cohérence pour comprendre la signification d'un mot.

T : « Pour le mot dégoûté il pensait « goûté » »

T : Sois logique, c'est du caca qu'il a mangé, c'est goût? Il dit « Non! Dégoût »

- *Mots de même famille* : l'élève identifie un mot de même famille pour identifier le mot.

Pour « prudemment », Carole utilise le mot « prudent » (un mot de même famille) pour l'aider à comprendre.

- *Racine du mot* : l'élève utilise la racine du mot pour déduire le sens du mot.

T : (Elle cache la fin du mot, imitation et montre le mot imite)

E : Alors Justin fait imite.

- *Réponse en LSQ* : la réponse en LSQ est donnée à l'élève.

E : Sûr (du mot sûrement, comme si c'était sur quelque chose)

T : Sûr dans le sens de certain

T : Sûrement, le U avec l'accent circonflexe veut dire sûr dans le sens de certain.

- *Synonymes* : l'enseignante donne un synonyme ou un mot avec une signification semblable pour que l'élève comprenne le mot qui est écrit.

T : Là, il ne savait pas emporter, donc j'ai faite apporter.

Contrairement aux stratégies de recherche du sens global, les stratégies regroupées sous la rubrique « attaque du mot » mettent l'accent sur le sens du mot isolé. Les stratégies présentées ci-dessus permettent donc à l'élève de comprendre chaque mot de la phrase sans insister sur le sens de la phrase ou du paragraphe. Dans les deux prochaines sections, nous examinons comment les deux types de stratégies, recherche

du sens global et attaque du mot, sont utilisées dans la lecture de deux textes, chacun avec une enseignante différente.

Histoire 1 : Le loup et le raton laveur

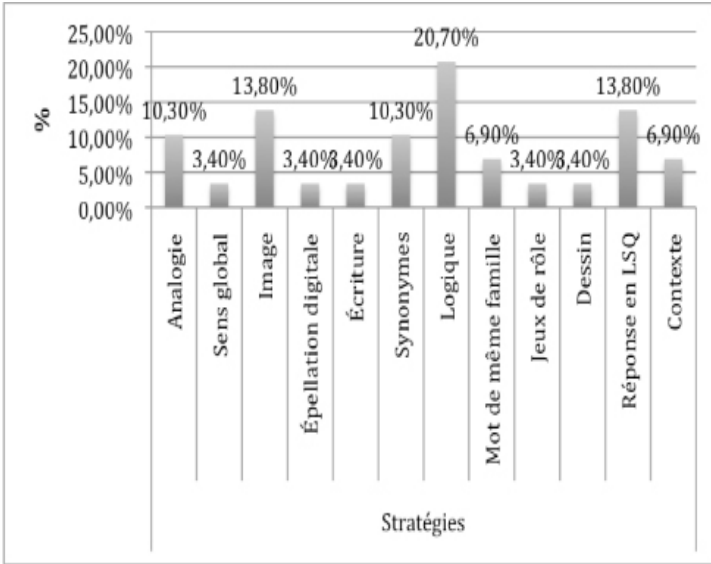
L'enseignante entendante

D'après l'analyse du rapport verbal de l'enseignante entendante, Carole, nous avons relevé 12 stratégies différentes : l'*analogie* entre des mots qui présentent des traits communs, le recours au *sens global* pour trouver une signification aux mots que l'élève ne comprend pas, l'observation d'*images* pour donner une représentation imagée de l'histoire, l'*épellation digitale* pour faire l'association entre les langages parlé et écrit, l'*écriture* pour renforcer la visualisation du mot, les *synonymes*, la *logique*, l'utilisation de *mots de même famille* pour former des associations entre des mots, des *jeux de rôles* pour comprendre les dialogues, le *dessin*, l'utilisation du *contexte* de l'histoire ainsi que la réponse fournie en *LSQ* (voir la Figure 1).

En examinant le tableau des résultats (voir la Figure 1) nous observons que la stratégie la plus fréquemment utilisée par Carole est la logique (voir la définition à la page précédente) avec un taux de fréquence d'utilisation de 20,7 %. La deuxième, l'utilisation de *l'image* ainsi que la *réponse* donnée en *LSQ*, a eu un taux de fréquence de 13,8 % chacune. Dans un ordre décroissant, ces stratégies sont suivies de l'utilisation de *l'analogie* et des *synonymes* (10,3 %) et celle du *contexte* et des *mots de même famille* (6,9 %).

L'enseignante entendante privilégie les stratégies d'attaque du mot lors de la lecture du texte avec l'élève plutôt que les stratégies de recherche du sens (voir la Figure 2). Pour faciliter la compréhension du mot, elle utilise diverses méthodes comme la *logique*, les *réponses en LSQ*, les *synonymes*, les *mots de même famille*, l'*écriture*, le *dessin*, l'*épellation digitale* et les *jeux de rôle*. Les stratégies de recherche du sens nommées par l'enseignante entendante sont : l'utilisation d'*images*, l'*analogie*, le *contexte* et la *recherche du sens global*. Le pourcentage d'utilisation des stratégies d'attaque

Figure 1
Stratégies d'enseignement utilisées par Carole
(l'enseignante entendante)



du mot atteint 65,3 %, tandis que celles de recherche du sens n'est que de 34,4 % (voir la Figure 2).

L'élève

Les stratégies nommées par Justin, ainsi que leur fréquence d'utilisation, révèlent que la stratégie la plus fréquemment utilisée est la *logique* (26,6 %) et la réponse donnée en *LSQ* (13,3 %). Ces stratégies sont suivies du *sens global*, de l'*image*, des *synonymes*, des *jeux de rôles*, du *dessin*, de l'*écriture*, de la *réponse en LSQ* et de la *lecture labiale* qui sont toutes utilisées à un taux de fréquence de 6,6 % (voir la Figure 3).

En examinant les stratégies employées par l'élève lors de la lecture du texte avec l'enseignante entendante, nous remarquons qu'il utilise davantage des stratégies d'attaque du mot isolé que de recherche du sens global. Les stratégies d'attaque du mot qu'il utilise sont la *logique*, la *lecture labiale*, la *réponse donnée en LSQ*, les *synonymes*,

Figure 2

Types de stratégies employées par Carole (l'enseignante entendante)

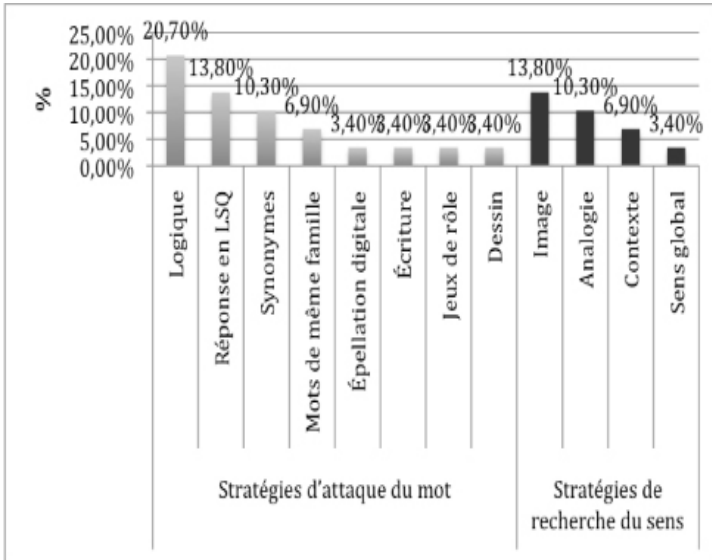
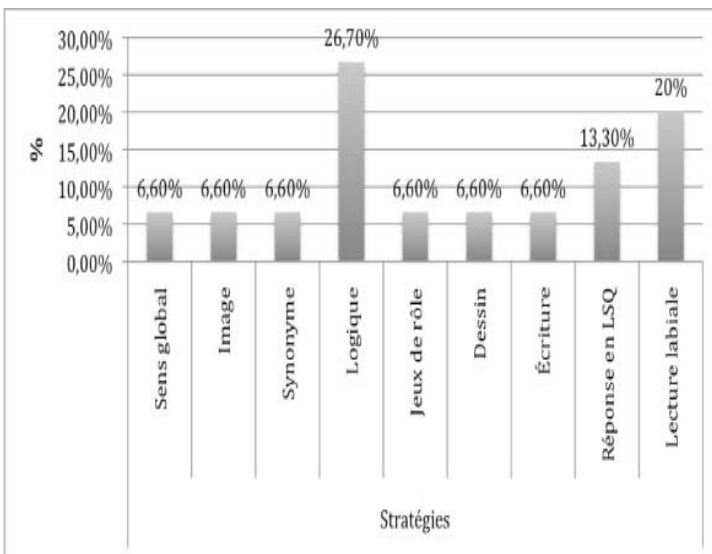


Figure 3

Stratégies utilisées par Justin (l'élève sourd profond)



le *dessin*, les *jeux de rôle* et *l'écriture*. Il utilise davantage les stratégies d'attaque du mot (86,4 %) que les stratégies de recherche du sens (13,2 %) (voir la Figure 4).

Histoire 2 : Le talent de Piko

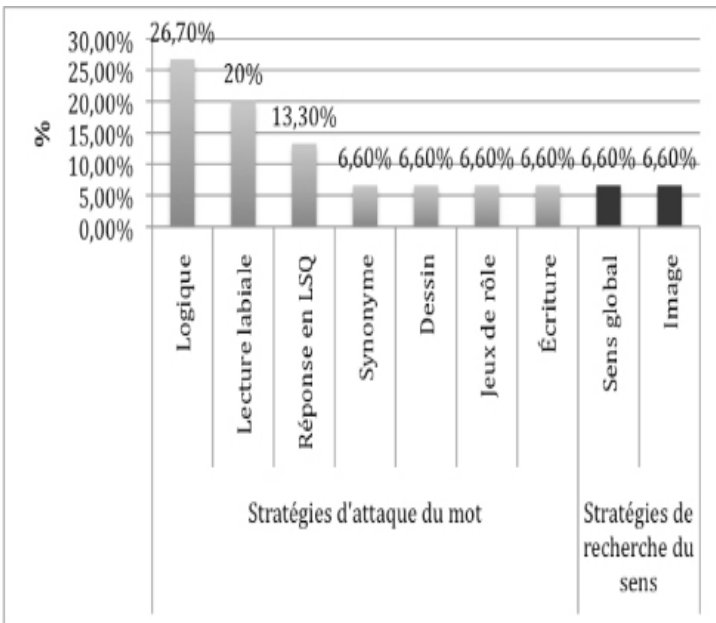
L'enseignante sourde

L'enseignante sourde, Mireille, rapporte avoir utilisé huit stratégies différentes : l'utilisation du *sens global* pour aider la compréhension de mots qui posent problème, l'emploi de *l'image* pour faciliter la compréhension du texte, *l'épellation digitale*, une explication quant à la *structure grammaticale* et la réponse donnée à l'élève en *LSQ* lorsque le mot n'était pas connu. la réponse donnée à l'élève en *LSQ* lorsque le mot n'était pas connu.

En examinant le tableau des stratégies nommées par Mireille, nous constatons que la stratégie la plus fréquemment

Figure 4

Types de stratégies employées par Justin



utilisée est l'utilisation du *sens global* avec un taux de fréquence d'utilisation de 37 %. Par ordre décroissant de fréquence viennent ensuite la *réponse donnée en LSQ* (18,5 %), l'utilisation de *l'analogie* (14,8 %), *l'image* (11,1 %) et l'explication à l'égard des *structures grammaticales du français* (7,4 %) (voir la Figure 5).

Ces résultats confirment que l'enseignante sourde utilise davantage les stratégies de recherche du sens global que celles d'attaque du mot. Les stratégies de recherche du sens pratiquées sont, entre autres, le *sens global*, *l'analogie*, *l'image*, les *structures grammaticales* et *l'expérience de vie*. D'après le rapport verbal de l'enseignante sourde, ces stratégies étaient utilisées fréquemment (74 %). Les stratégies d'attaque du mot ont été moins utilisées (25,9 %) et incluaient la *réponse donnée en LSQ*, la *racine du mot* et *l'épellation digitale*.

L'élève

L'élève nomme cinq stratégies qu'il a employées pendant la lecture d'un texte avec l'aide d'une enseignante sourde; ce

Figure 5

Stratégies utilisées par Mircelle (l'enseignante sourde)

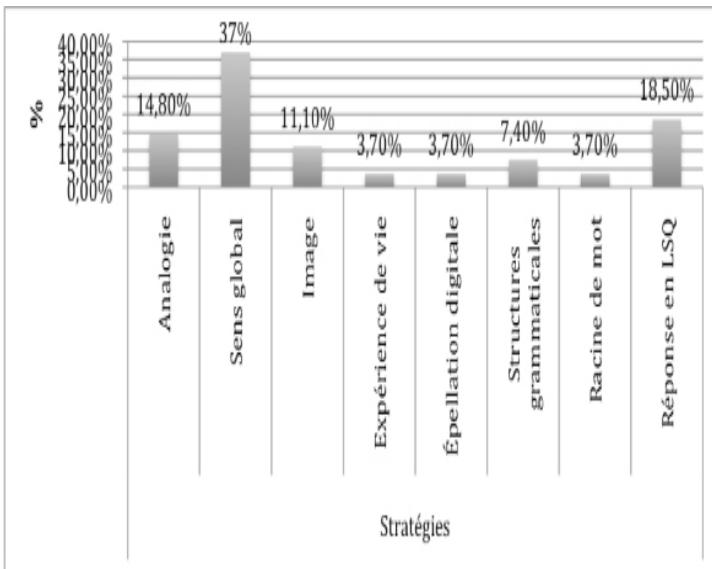
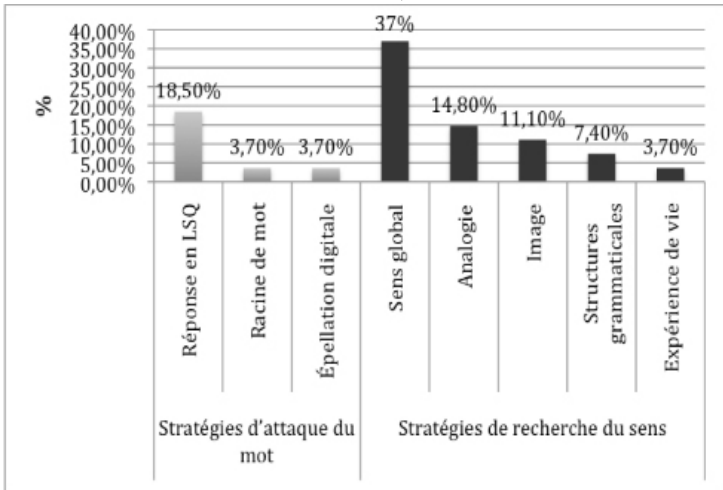


Figure 6

Types de stratégies employées par Mireille (l'enseignante sourde)



sont : la recherche du *sens global*, l'utilisation de *l'image*, *l'épellation digitale*, la *structure grammaticale* et la réponse donnée en *LSQ*. La *réponse donnée en LSQ* est la stratégie la plus fréquente (54,5 %) suivie de *l'utilisation de l'image* (18,2 %) et enfin, du *sens global*, de *l'épellation digitale* et de *l'utilisation de la structure grammaticale* (9,1 % chacune) (voir la Figure 7).

Qu'en est-il des types de stratégies employées par le lecteur sourd en lisant un texte avec l'enseignante sourde? L'élève emploie davantage les stratégies d'attaque du mot (63,6 %) que les stratégies de recherche du sens (36,4 %). Si l'on compare l'utilisation de ces deux types de stratégies durant la lecture des deux textes, nous remarquons que l'utilisation des stratégies de requête du sens sont plus fréquentes lors de la lecture du texte avec l'enseignante sourde et que les stratégies d'attaque du mot sont plus fréquentes avec l'enseignante entendante (voir la Figure 8).

Interprétation des résultats

Examinons maintenant les résultats obtenus à la lumière des études antérieures dont nous avons déjà parlé précédemment.

Figure 7

Stratégies utilisées par Justin (l'élève sourd profond)

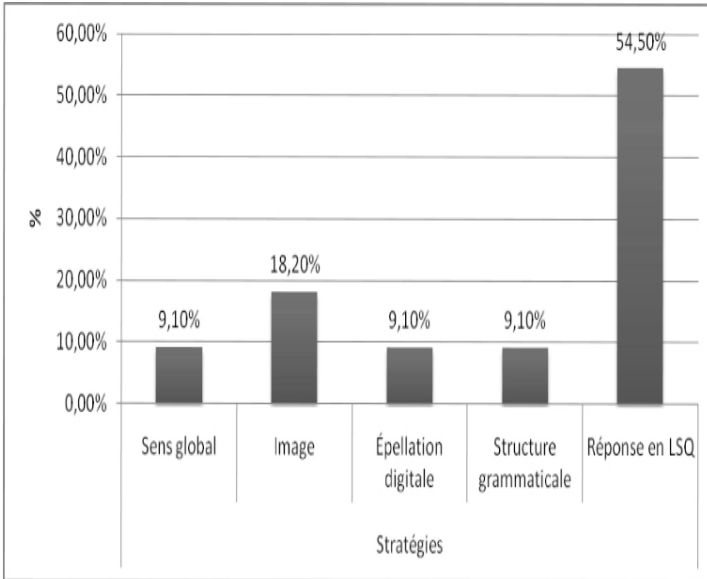
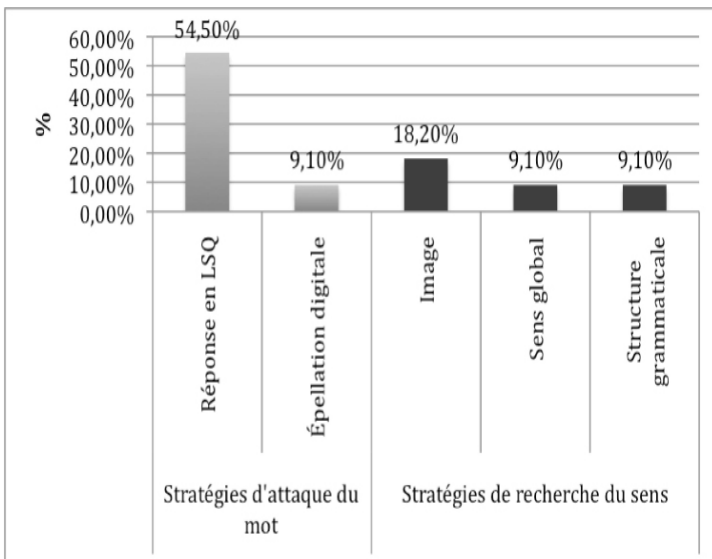


Figure 8

Types de stratégies employées par Justin



Comparons d'abord les stratégies de l'élève et de chacune des enseignantes pour ensuite comparer les stratégies des deux enseignantes.

Comparaison des stratégies de l'élève et de l'enseignante entendante

L'histoire 1, *Le loup selon laquelle et le raton laveur*, a suscité une concordance entre les stratégies nommées par l'enseignante entendante et l'élève. Ces données confirment celles obtenues par Padden et Ramsey⁴⁴. Ainsi, les stratégies employées par l'élève reflètent les méthodes de l'enseignante. Tout comme Padden et Ramsey⁴⁵, nous avons trouvé deux approches d'enseignement dominantes qui ont été utilisées avec l'élève lors de la lecture du texte : l'attaque du mot et la requête du sens.

Comparaison des stratégies de l'élève et de l'enseignante sourde

Si l'on compare les stratégies nommées par l'élève à celles nommées par l'enseignante sourde, nous constatons une concordance au niveau de l'identification des stratégies. Toutefois, l'élève nomme majoritairement des stratégies faisant partie de l'approche d'attaque du mot, comme la réponse en LSQ et l'épellation digitale. Il n'a identifié qu'un endroit dans le texte où il a eu recours à l'utilisation du sens global. Cependant, c'est la recherche du sens qui était la plus fréquente chez l'enseignante sourde (40,7 %).

Comparaison des stratégies utilisées par les deux enseignantes

Si l'on compare les stratégies employées par les deux enseignantes, des similarités ainsi que des différences sont manifestes. Carole utilisait une plus grande diversité de stratégies (12) tandis que Mireille en a utilisé seulement huit. Si l'on examine le nombre de corrections faites par les enseignantes

⁴⁴ Padden et Ramsey, « Reading ability in signing deaf children ».

⁴⁵ *Ibid.*

pendant la lecture des textes, les deux ont utilisé un nombre quasi identique, 27 pour Mireille et 29 pour Carole.

Si l'on compare les stratégies employées par les deux enseignantes, on note que Mireille utilisait davantage des stratégies faisant partie de l'approche de recherche du sens (74 %) et Carole, des stratégies de l'approche d'attaque du mot (65,3 %). En conclusion, l'enseignante sourde utiliserait davantage des stratégies de l'approche « requête du sens », tandis que l'enseignante entendant utiliserait davantage les stratégies « d'attaque du mot ».

Conclusion

À la question : « Le mode d'enseignement de l'enseignante entendant diffère-t-il du mode d'enseignement de l'enseignante sourde? », nous répondons que l'enseignante entendant utilisait davantage les stratégies d'attaque du mot et l'enseignante sourde, celles de recherche du sens. Ces types de stratégies correspondent aux deux approches d'enseignement dominantes observées parmi les enseignants d'enfants sourds⁴⁶. Ainsi, ces approches s'appliqueraient autant pour l'élève communiquant en LSQ qu'en ASL.

À la question : « Les stratégies de lecture utilisées par l'enfant sourd reflètent-elles l'approche d'enseignement à laquelle il a été exposé, selon que son enseignant est sourd ou entendant? », nous avons noté que Justin utilisait davantage les stratégies faisant partie de l'approche d'attaque du mot, reflétant l'approche utilisée par son enseignante de français, Carole, l'enseignante entendant. Ces données suggèrent qu'en effet, les stratégies de lecture utilisées par l'enfant sourd reflètent l'approche d'enseignement à laquelle il a été exposé.

La troisième question cherchait à savoir si l'emploi de l'épellation digitale, des signes initialisés et de la technique du chaînage, lors de l'enseignement, a une incidence sur l'apprentissage de la lecture chez l'enfant sourd dont la langue principale de communication est la LSQ. Même si on a observé l'utilisation de ces techniques, on ne peut pas affirmer

⁴⁶ *Ibid.*

qu'elles ont eu une incidence sur l'apprentissage de la lecture. Une étude avec plusieurs lecteurs sourds pour observer les répercussions à long terme de l'utilisation de ces techniques dans l'apprentissage de la lecture serait souhaitable.

Le lecteur sourd de cette recherche, Justin, nous a fait part de son expérience en tant que participant. Il affirme avoir eu à réfléchir davantage sur les stratégies qu'il a employées lors de la lecture des textes. Son niveau de français s'est aussi amélioré au cours de la période de nos rencontres à l'école à la grande satisfaction de son enseignante Carole. Nous espérons que la présente recherche encouragera d'autres chercheurs à se poser des questions sur l'apprentissage de la lecture chez les sourds qui utilisent la LSQ comme moyen principal de communication et que de futures recherches sur ce sujet soient effectuées, telles que les techniques d'épellation digitale, de chaînage et d'initialisation et leur rôle dans l'apprentissage de la lecture. En améliorant nos connaissances sur ce sujet nous souhaitons améliorer les méthodes d'enseignement utilisées dans les écoles auprès de cette population.