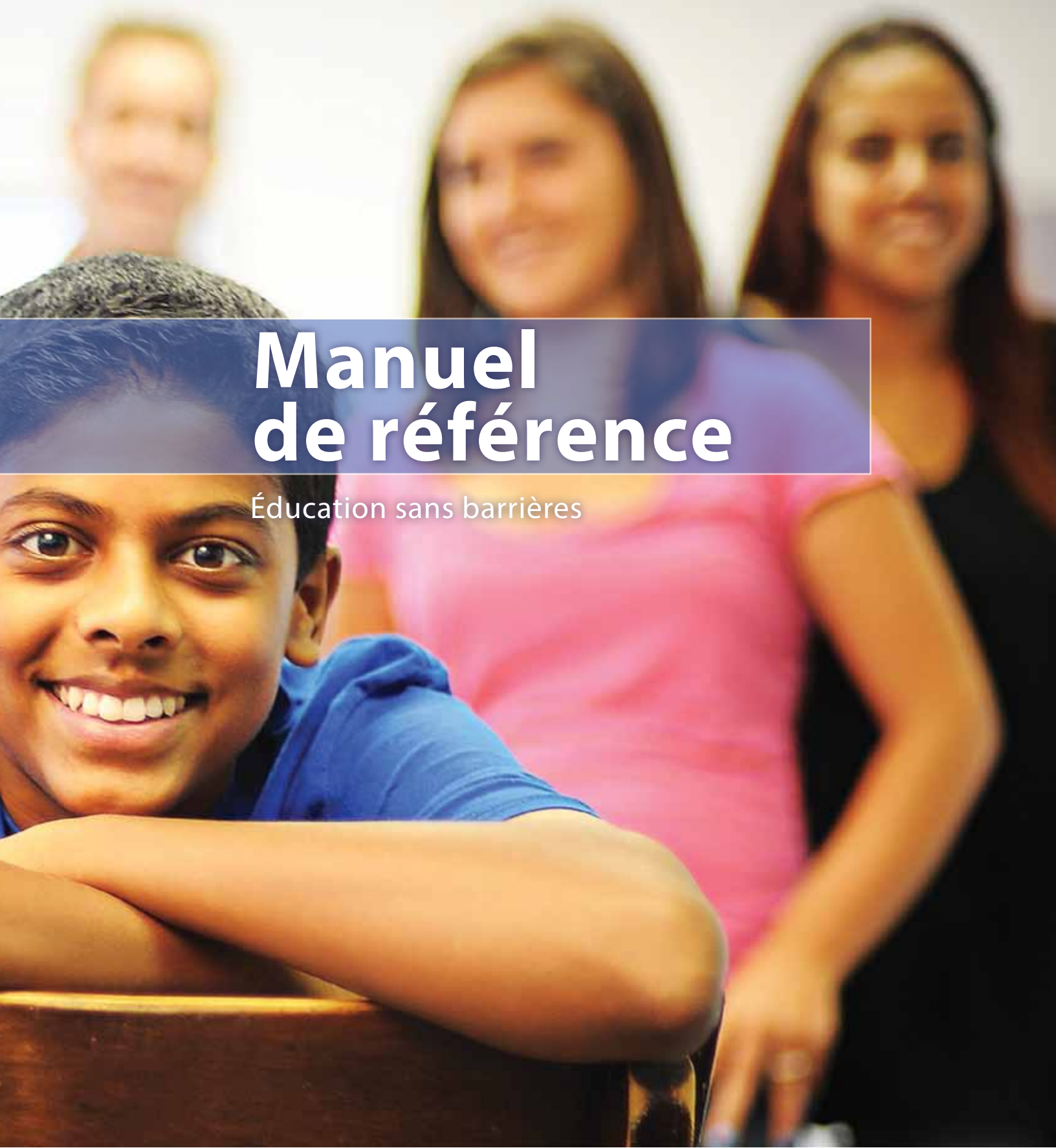




Manuel de référence

Éducation sans barrières

VISION

Une société dans laquelle toutes les personnes sont traitées avec respect, ont plein accès à toutes les formes de communication, et à laquelle elles peuvent participer sans barrières sociales, économiques ou émotionnelles.

MISSION

La Société canadienne de l'ouïe est le principal fournisseur en matière de services, de produits et d'information visant à :

- supprimer les barrières à la communication
- améliorer la santé auditive
- promouvoir l'égalité des chances pour les personnes culturellement Sourdes, sourdes oralistes, devenues sourdes et malentendantes

Les vues et opinions exprimées dans ce rapport sont celles du/des auteur(s) et ne reflètent pas nécessairement celles du ministère de l'Éducation et de son personnel.



Table des matières

Introduction	7
Utilisation de ce manuel de référence	11
Communication et accessibilité	13
Anti-audisme et anti-capacitisme	19
Planification de l'attitude et planification du langage	23
<i>Anita Small, M.Sc., Ed.D., et Joanne Cripps, intervenante auprès des enfants et des jeunes</i>	
Questionnaire sur le changement des attitudes personnelles	42
Questionnaire sur le changement des attitudes au sein du système	43
Recadrage : De la perte auditive aux gains par la surdité	44
<i>H-Dirksen L. Bauman, Ph.D.</i>	
Ressources supplémentaires	57
Glossaire	59

La reproduction de ce document, en tout ou en partie, est encourag e.   moins d'indication contraire, veuillez attribuer la source   la Société canadienne de l'Ouïe (SCO), 2009. Une version imprimable du présent document est disponible   l'adresse **chs.ca**.



Introduction

Imaginez une école où l'inclusion est la norme dans l'enseignement et où chaque élève se sent concerné et capable de se réaliser pleinement. Une école où l'on met constamment l'accent sur la satisfaction des besoins uniques de chaque élève en matière d'apprentissage grâce à une formation régulière des pédagogues à l'égard de la sensibilisation et de la diversité. Une école où les mesures de soutien au langage et à la communication sont courantes et dont les lieux physiques sont conçus pour être un environnement idéal pour favoriser la réussite de chaque élève, sans exception.

Une étape importante a récemment été franchie en vue de faire de cette école une réalité au sein des conseils scolaires d'un bout à l'autre de la province. La Société canadienne de l'ouïe (SCO), grâce au financement du ministère de l'Éducation, a élaboré la toute nouvelle initiative Éducation sans barrières au début de l'année 2009. Ce projet vise à apporter un soutien aux conseils scolaires dans la création d'un environnement d'apprentissage inclusif et sans barrières pour les élèves sourds ou malentendants, avec pour objectif d'améliorer les résultats de ces élèves dans les écoles financées par les fonds publics de l'Ontario.

Depuis 1940, la SCO est le principal fournisseur en matière de services, de produits et d'information en lien avec la surdité et la perte auditive. L'un de nos principaux mandats est de faire la promotion de l'égalité des personnes culturellement Sourdes, sourdes oralistes, devenues sourdes ou malentendantes. Cette égalité est essentielle à la réalisation de notre vision d'une société dans laquelle toutes les personnes sont traitées avec respect, ont plein accès à toutes les formes de communication et à laquelle elles peuvent participer sans barrières sociales, économiques et émotionnelles.

Le projet initiative Éducation sans barrières est une étape à franchir en vue de faire de cette vision une réalité, en ce qui concerne le secteur de l'éducation et l'engagement du ministère de l'Éducation à éliminer l'inégalité qui existe entre les élèves sourds ou malentendants et les autres élèves sur le plan de la réussite scolaire. Le projet offre aux pédagogues la chance d'évaluer les mesures d'aménagement en salle de classe et en milieu scolaire, et de réfléchir à leur sujet. De plus, le projet met tout l'accent nécessaire sur les attitudes personnelles et leurs effets sur vos pratiques professionnelles. Chose encore plus importante, il offre de nouveaux moyens de miser sur les forces de vos élèves et d'assurer que des efforts soutenus et systématiques soient mis en œuvre pour satisfaire leurs besoins uniques en milieu scolaire.

Le projet s'articule autour de trois éléments fondamentaux. Ensemble, ces éléments permettent aux conseils scolaires de cerner les besoins en matière d'accessibilité et d'aménagement des élèves sourds ou malentendants et d'analyser l'écart à combler pour la satisfaction de ces besoins. De plus, ces éléments fournissent au ministère de l'Éducation et à chaque école participante des recommandations pour fournir aux élèves les outils dont ils ont besoin.

A. Évaluation de l'accessibilité des installations

Les évaluations de l'accessibilité des installations représentent un guide important pour la prestation de services aux élèves sourds ou malentendants. Ces évaluations portent sur l'environnement physique, notamment les mesures technologiques d'aménagement, et donnent lieu à des recommandations visant à améliorer ou à augmenter les services.

B. Étude

Une étude approfondie sera menée sur les besoins actuels des enseignants et des élèves sourds ou malentendants en matière d'accès aux services d'interprétation en langue des signes québécoise (LSQ) – français et American Sign Language (ASL) – anglais.

Les résultats de l'étude ainsi que toute recommandation visant à améliorer les soutiens à l'interprétation en salle de classe seront partagés avec le ministère de l'Éducation.

C. Perfectionnement professionnel

Une meilleure compréhension des barrières particulières auxquelles font face les élèves sourds ou malentendants est essentielle à la création d'un environnement d'apprentissage inclusif. Il est également nécessaire de réfléchir sur nos propres mentalités et notre langage pour jeter de la lumière sur la manière dont nous réagissons aux élèves ayant une perte auditive. Deux ateliers de formation – Sensibilisation à l'anti-audisme et à l'anti-capacitisme et Sensibilisation à l'accessibilité de la communication – sont fournis dans le but de contribuer au perfectionnement professionnel.

Chacun de ces éléments va dans le sens de l'engagement du gouvernement ontarien, pris il y a plus de vingt ans, d'éliminer les barrières en éducation. Dans un contexte plus large, on retrouve également ces éléments dans les lois, politiques et études provinciales, nationales et internationales. En outre, la Loi sur l'accessibilité pour les personnes handicapées de l'Ontario a été adoptée en juin 2005 à l'Assemblée législative de l'Ontario. Cette loi, qui a porté beaucoup plus loin les acquis de la Loi sur les personnes handicapées de l'Ontario, fixe à 2025 l'échéance pour rendre la province pleinement accessible à tous les groupes de personnes ayant des incapacités. En vertu de cette loi historique, les barrières seront trouvées et abolies et on empêchera leur réapparition. Pour parvenir à cet objectif, des stratégies visant l'accessibilité seront mises en œuvre chaque année au sein du gouvernement provincial et des administrations municipales, ainsi que dans le secteur public en général (dans les transports publics, collèges et universités, hôpitaux, entreprises et conseils scolaires, notamment). Les exigences de cette loi s'appliquent directement aux pratiques de votre conseil scolaire et régiront la façon dont vous offrez des services aux élèves ayant des incapacités, notamment ceux atteints de surdité ou ayant une perte auditive.



Utilisation de ce manuel de référence

Le présent manuel de référence constitue une ressource importante pour les conseils scolaires prenant part à l'initiative Éducation sans barrières, particulièrement en ce qui concerne le perfectionnement professionnel et l'analyse des installations. Le manuel offre également des ressources supplémentaires et des références en lien avec les sujets abordés au cours des ateliers de sensibilisation. De plus, il fournit des renseignements généraux essentiels pour faciliter la création et la mise en œuvre d'un plan d'accessibilité, une fois qu'une analyse des installations a été menée.

Nous serons heureux de répondre à toute demande d'information supplémentaire ou de recevoir vos questions et préoccupations au sujet du présent document. Veuillez vous adresser à :

Communication et accessibilité

Jo-Ann Bentley

Service de consultation de la SCO, appareils de communication et accessibilité

jbentley@chs.ca

Anti-audisme et anti-capacitisme

Gary Malkowski

Affaires publiques SCO

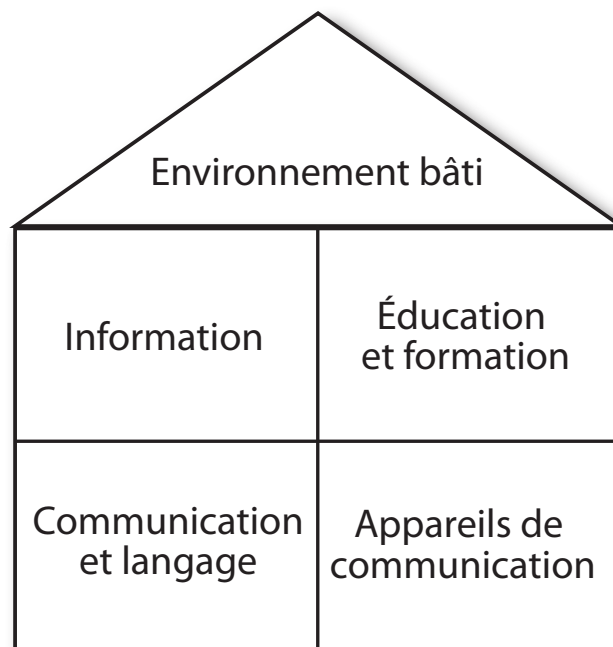
gmalkowski@chs.ca



Communication et Accessibilité

Éléments de base de l'accessibilité

Toute construction réussie repose sur des bases solides. Lorsque vous cherchez à satisfaire les besoins d'accessibilité de vos élèves Sourds ou malentendants, cinq différents éléments fondamentaux doivent se trouver à la base de votre stratégie. Ces éléments sont également les critères d'évaluation des installations de l'école. En intégrant ces éléments fondamentaux à votre salle de classe, votre école et votre pratique, vous commencerez à comprendre les barrières auxquelles sont confrontés vos élèves Sourds et malentendants. Vous pourrez ensuite mettre l'accent sur une accessibilité reposant sur des bases solides.



Environnement bâti

L'environnement bâti de votre salle de classe et de votre école peut avoir une incidence considérable sur la manière dont l'information est transmise et reçue par vos élèves. Il est capital de pouvoir communiquer clairement et avec précision lors des cours, présentations par des élèves ou des invités, rencontres élève-enseignant et situations urgentes. La sécurité des lieux physiques est également d'une importance capitale. Des améliorations à l'environnement bâti de votre école ou de votre salle de classe vous aideront à communiquer efficacement avec vos élèves. Parmi ces améliorations, on retrouve notamment l'ajout de technologies de communication (p. ex., l'ajout d'alarmes incendie visuelles et de systèmes d'avertissement d'urgence pour les élèves qui ne sont pas en mesure d'entendre les signaux d'alarme et informations sonores). De plus, des modifications simples apportées à la structure ou à l'aménagement d'une pièce peuvent régler les problèmes acoustiques (p. ex., un tapis et des tuiles de plafond peuvent être installés pour absorber le bruit de fond) ou de sécurité (p. ex., des miroirs convexes peuvent être installés dans les corridors pour permettre aux élèves sourds et malentendants de voir les gens qui approchent).

Information

Tous les élèves seront en mesure de comprendre les renseignements fournis par l'école et les enseignants et d'en bénéficier, si ces renseignements sont présentés en langue des signes (LSQ ou ASL) ainsi qu'en langue parlée. À l'école, communiquer clairement les messages importants (p. ex., les annonces du conseil scolaire, les bulletins, les avis disciplinaires, le matériel pédagogique ainsi que l'information et les instructions) de manière visuelle et auditive permet d'éliminer les erreurs de communication avec les élèves sourds ou malentendants et leurs parents ou tuteurs.

Éducation et formation

Pour assurer l'efficacité à long terme de votre engagement envers une stratégie d'éducation inclusive, les membres du personnel enseignant, administratif et de soutien de votre école doivent pouvoir avoir accès, sur une base régulière, à des formations et occasions de perfectionnement professionnel.

Une compréhension approfondie des besoins variés de vos élèves sourds ou malentendants, en matière de communication, ainsi qu'une formation à jour sur les différents appareils de communication, vous permettront d'intégrer les principes d'accessibilité et d'inclusion à chaque aspect de l'apprentissage de vos élèves. Qu'il s'agisse de bulletins de nouvelles à l'intention des parents, d'assemblées ou de sorties scolaires, vos élèves sourds et malentendants reconnaîtront vos efforts pour favoriser leur réussite à l'école.

Communication et langage

La communication est souvent comprise comme étant exclusivement liée à la langue parlée (c.-à-d. que le développement du langage est lié à la faculté de parler). En fait, la communication inclut à la fois les langues parlées et les langues des signes. Les préférences linguistiques d'un élève, et non sa capacité de communiquer, déterminent les accommodations qui s'imposent pour faciliter la communication. L'identification et la compréhension des choix linguistiques d'un élève sourd ou malentendant constituent une première étape essentielle pour déterminer comment soutenir et accommoder ce choix. L'interprétation en langue des signes et langue parlée et le sous-titrage en temps réel sont les méthodes les plus précises et les plus efficaces pour faciliter la communication.

Appareils de communication

Les technologies facilitant ou améliorant la communication sont un moyen simple et relativement peu onéreux de satisfaire les besoins de vos élèves dans un contexte d'apprentissage. Par exemple, fournir des systèmes qui amplifient la voix de l'enseignant et réduisent le bruit de fond (p. ex., des systèmes FM ou de champ acoustique) sont d'une aide précieuse pour les élèves malentendants et installer un appareil de télécommunication pour les sourds au secrétariat de l'école permet aux élèves sourds de faire des appels téléphoniques.



Profil des besoins en matière d'accessibilité

Pour mieux comprendre les besoins des élèves sourds, devenus sourds ou malentendants en matière de soutien et d'aménagement, il est important de comprendre leurs moyens de communication respectifs. Le tableau suivant constitue un guide de référence rapide offrant des termes descriptifs, choix de communication et mesures de soutien relatifs aux personnes culturellement Sourdes, sourdes oralistes, devenues sourdes et malentendantes.

	Choix en matière de communication	Soutiens à la communication
Élèves culturellement Sourds Personnes sourdes ou malentendantes qui s'identifient comme membres de la culture Sourde, y participent et en utilisent le langage. L'emploi du « S » majuscule dans le terme « culturellement Sourd » reflète le fait que ces gens considèrent la surdité et la perte auditive comme des différences culturelles plutôt que pathologiques.	Ces personnes utilisent les langues des signes (telles que la langue des signes québécoise (LSQ) ou l'American Sign Language (ASL)). Elles peuvent également utiliser la lecture labiale, les gestes et la langue écrite pour communiquer avec les personnes ne connaissant pas la langue des signes.	• Interprètes en langue des signes - langue parlée • Sous-titrage en temps réel • Lecture labiale • Aides auditives et implants cochléaires • Appareils de communication
Élèves sourds oralistes Personnes ayant une perte auditive allant de sévère à profonde et ne disposant que d'une ouïe résiduelle ou inexistante, qui préfèrent s'exprimer par la parole.	Ces personnes s'expriment principalement par la parole et utilisent leur ouïe résiduelle et des aides auditives, des implants cochléaires, des appareils de communication et/ou la lecture labiale. Certaines d'entre elles utilisent également une langue des signes, telle que la LSQ ou l'ASL.	• Interprètes en langue des signes - langue parlée • Sous-titrage en temps réel • Lecture labiale • Aides auditives et implants cochléaires • Appareils de communication

	Choix en matière de communication	Soutiens à la communication
Élèves devenus sourds Personnes ayant vécu une partie de leur vie en tant que personne entendant ou malentendante et ayant soudainement ou graduellement subi une perte auditive profonde.	Ces personnes utilisent habituellement la parole et des indications visuelles (notamment le sous-titrage, la prise de notes informatisée, la lecture labiale et la LSQ ou l'ASL).	• Interprètes en langue des signes - langue parlée • Sous-titrage en temps réel • Lecture labiale • Aides auditives et implants cochléaires • Appareils de communication
Élèves malentendants Personnes ayant une perte auditive.	Utilisent la parole et leur ouïe résiduelle pour communiquer en s'aidant grâce à différentes stratégies de communication (la lecture labiale, les aides auditives et les appareils de communication, notamment).	• Sous-titrage en temps réel • Lecture labiale • Aides auditives et implants cochléaires • Appareils de communication



Anti-audisme et anti-capacitisme

Liste de sensibilisation à l'anti-audisme et à l'anti-capacitisme

La liste suivante a été créée en partenariat avec Gary Malkowski (conseiller spécial auprès du président, Affaires publiques de la SCO) et H-Dirksen L. Bauman, Ph. D. (professeur à l'Université Gallaudet). L'Université Gallaudet est un établissement d'enseignement postsecondaire bilingue (ASL et anglais) du domaine des arts libéraux et un modèle en matière d'accessibilité en éducation. Cet établissement a obtenu une réputation internationale grâce à la qualité des recherches que l'on y mène sur l'histoire, la langue et la culture des personnes sourdes. Le Laurent Clerc National Deaf Education Center de l'Université Gallaudet est d'un intérêt particulier pour l'initiative Éducation sans barrières. Le centre accueille des enfants sourds et malentendants dans deux écoles-laboratoires et élabore, met en œuvre et fait connaître de nouvelles stratégies pédagogiques.

M. Bauman est le directeur du programme d'études supérieures relatives à la surdité et le coordonnateur de l'enseignement et de l'apprentissage bilingues à l'Université Gallaudet. Il est également le codirecteur du projet de livre/DVD *Signing the Body Poetic: Essays in American Sign Language Literature* (University of California Press, 2006) et le directeur de *Open Your Eyes: Deaf Studies Talking* (University of Minnesota Press, 2008). M. Bauman est également le chef de production et coréalisateur de la vidéo *Audism Unveiled* (l'audisme démasqué), mettant en vedette Ben Bahan et Facundo Montenegro et faisant partie de la documentation de votre atelier de formation. Il est également codirecteur de rédaction de la future publication *Deaf Studies Digital Journal*. M. Bauman a publié de nombreux articles sur la langue des signes et sa philosophie, ainsi que sur l'audisme et la bioéthique.

Gary Malkowski est le premier politicien culturellement Sourd jamais élu et le premier parlementaire à avoir utilisé une langue des signes à l'Assemblée législative. Il est connu d'un bout à l'autre de la province et du pays pour son leadership en matière de lutte contre la discrimination et de lutte en faveur des droits de la personne, ainsi que pour son implication dans les causes touchant les personnes sourdes et les personnes ayant des incapacités. À titre de conseiller et de présentateur, M. Malkowski a apporté sa collaboration à de nombreux organismes gouvernementaux, des droits de la personne et de protection du citoyen cherchant à élaborer des lignes directrices, politiques, lois et réglementations visant à lutter contre la discrimination, l'audisme et le capacitisme.

La liste de sensibilisation suivante vise à rappeler que le capacitisme et l'audisme se manifestent de manière individuelle, institutionnelle et idéologique. Le but de cette liste est de nous aider à identifier et à changer les comportements audistes et capacitistes que nous affichons, ainsi que ceux des autres.

1. Suis-je capable de définir le capacitisme et l'audisme et d'en donner des exemples? ☐ Oui ☐ Non
2. Est-ce que j'ai recherché activement plus d'information (en parlant à d'autres personnes, en lisant ou en tendant l'oreille) dans le but de rehausser ma sensibilisation et ma compréhension à l'égard du capacitisme et de l'audisme? ☐ Oui ☐ Non
3. Est-ce que je me pose régulièrement des questions sur mes propres attitudes et comportements à l'égard du capacitisme et de l'audisme? ☐ Oui ☐ Non
4. Est-ce que je prends des mesures concrètes pour confronter et éliminer le capacitisme et l'audisme, par exemple en examinant de plus près les termes et phrases que j'emploie et que d'autres emploient, de même que mes comportements et ceux des autres, qui pourraient être perçus comme étant dégradants ou blessants? ☐ Oui ☐ Non
5. Ai-je démontré de l'intérêt envers les programmes (ainsi que les manuels, employés de soutien, enseignants auprès d'élèves sourds et directions) d'écoles locales en ce qui concerne leur gestion des questions concernant le capacitisme et l'audisme? ☐ Oui ☐ Non
6. Est-ce que je donne de mon temps ou de l'argent à un organisme, une fondation ou un programme luttant activement contre le capacitisme et l'audisme? ☐ Oui ☐ Non

Perceptions de la surdité

Les « deux façons de voir la surdité » de Chris Wixtrom

La surdité est souvent perçue soit en tant que maladie (un déficit) ou simplement en tant que différence. Le tableau suivant permet de comparer ces deux perceptions de la surdité pour jeter un éclairage sur votre façon de comprendre la surdité.

Première façon de voir la surdité : en tant que maladie En percevant la surdité de cette manière, on peut :	Deuxième façon de voir la surdité : en tant que différence En percevant la surdité de cette manière, on peut :
Définir la surdité comme étant une maladie (un défaut ou un handicap) qui rend différentes les personnes sourdes, perçues comme anormales, des personnes entendant, perçues comme normales.	Définir la surdité comme une simple différence, une caractéristique distinguant une personne normale sourde d'une personne normale entendant. On peut également reconnaître que les personnes sourdes appartiennent à une minorité linguistique et culturelle.
Nier, minimiser ou cacher la surdité.	Reconnaître ouvertement l'existence de la surdité.
Chercher un « remède » à la surdité : mettre l'accent sur l'amélioration des symptômes de « l'incapacité » ou du « handicap » auditif.	Mettre l'accent sur les capacités des personnes sourdes.
Accorder beaucoup d'importance à l'utilisation d'aides auditives et d'autres appareils qui améliorent la perception auditive ou qui sont axés sur la parole. Par exemple, les amplificateurs, appareils de production de la parole tactiles et assistés par ordinateur et systèmes d'indices.	Accorder beaucoup d'importance aux questions entourant l'accessibilité en matière de communication pour les personnes sourdes grâce à des services et appareils utilisant la vision. Par exemple, les appareils de télécommunication, de sous-titrage, de signaux lumineux, ainsi que les interprètes.
Mettre l'accent sur la parole et la lecture labiale (les « aptitudes à la communication verbale »); éviter les langues des signes et autres moyens de communication considérés « inférieurs ».	Encourager le développement de tous les moyens de communication, sans se limiter à la parole.
Insister sur l'utilisation de moyens de communication axés sur l'audition; décourager l'utilisation de moyens de communication axés sur les signaux visuels.	Mettre fortement l'accent sur l'utilisation de la vision comme étant une alternative positive et efficace à la communication par voie auditive.

Décrire le langage gestuel comme étant inférieur à la langue parlée.	Estimer que le langage gestuel a la même importance que la langue parlée.
Percevoir la langue parlée comme étant la plus naturelle pour tous, incluant les personnes sourdes.	Percevoir la langue des signes comme étant le langage le plus naturel pour les personnes sourdes.
Faire de la maîtrise de la langue parlée un objectif pédagogique de premier plan.	Encourager la socialisation au sein de la communauté des Sourds et au sein de la collectivité en général.
Considérer la « personne entendante moyenne » comme étant le meilleur exemple à suivre.	Considérer les adultes sourds ayant réussi dans la vie comme des exemples à suivre pour les enfants sourds.
Considérer le travail auprès des personnes sourdes comme une « relation d'aide » visant à aider ces personnes à « surmonter leur handicap » et à « vivre dans le monde des personnes entendantes ».	Considérer le travail auprès des personnes sourdes simplement comme un « travail avec les Sourds » pour leur donner accès aux mêmes droits et privilèges que les personnes entendantes.
Refuser d'accepter et de soutenir une « culture Sourde » distincte.	Respecter, valoriser et soutenir la langue et la culture des personnes sourdes.

Wixtrom, C. 1988. «Two views of deafness». *The Deaf American*, 38(1), 3 – 10.



Planification des attitudes et planification linguistique

L'information qui suit est tirée d'un article intitulé *Attitude Planning: Constructing a Language Planning Framework toward Empowerment in Deaf Education*, rédigé par Anita Small, M. Sc., D. Éd., et Joanne Cripps, intervenante auprès des enfants et des jeunes. L'article complet est disponible en ligne sur le site chs.ca.

Introduction

Cet article fait un survol historique de la planification linguistique en lien avec l'éducation des élèves Sourds. i Il met en relief l'importance prépondérante de la planification des attitudes, en ce qui concerne ses incidences sur la planification linguistique, et compare les systèmes d'éducation de la Saskatchewan et de l'Alberta, car ceux-ci permettent de comparer des attitudes différentes à l'égard de l'American Sign Language (ASL) dans un contexte canadien. ii Nous présentons une méthode d'analyse systémique des changements d'attitude. Chose plus importante encore, nous offrons un modèle pour analyser nos changements d'attitude personnels, en tant que pédagogues. Nous concluons notre article avec des études internationales et offrons un modèle progressif pour favoriser les changements d'attitudes chez les pédagogues, professionnels de la santé, employés des services publics et d'organismes prestataires de services qui sont en contact avec des élèves sourds. Un questionnaire portant sur les attitudes, tant au niveau systémique que personnel, est fourni pour aider à créer un milieu scolaire où les élèves sourds de l'Ontario pourront réaliser leur plein potentiel.

L'audisme et son rôle dans la planification linguistique

Dans cet article, les auteurs postulent que l'audisme est présent dans notre société et qu'il a une grande incidence sur la planification linguistique à l'égard de l'ASL. Nous devons donc commencer par définir l'audisme. L'audisme consiste en l'idée que la capacité d'une personne

d'entendre ou de se comporter comme une personne entendant lui confère un statut supérieur (Humphries, 1977, p. 12) L'audisme se révèle par un ensemble de pratiques qui accordent une importance accrue à l'anglais et aux autres langues parlées, en n'attribuant que peu de valeur à l'ASL et aux autres langues des signes. Lorsque nous prenons la décision d'envoyer un élève sourd dans une école publique de langue anglaise parlée parce que cet élève dispose d'une « ouïe résiduelle », nous donnons automatiquement à l'anglais un statut plus important et accordons une importance moindre à l'ASL. Il s'agit également d'un déni de la contribution que l'ASL peut apporter dans la vie de l'élève. Le terme « audisme » a été laissé au repos pendant 15 ans, jusqu'à ce que Lane le reprenne à son compte en 1992. Au départ, Tom Humphries avait utilisé ce terme pour décrire les attitudes et comportements d'individus, mais Lane et d'autres ensuite en ont élargi la portée pour inclure les attitudes et pratiques d'institutions et de groupes qui sont dégradantes pour les personnes sourdes. « Ce sont les institutions privées et publiques qui font des déclarations au sujet des personnes sourdes, qui décident des écoles qu'elles fréquentent, qui enseignent à leur sujet, qui autorisent les idées que l'on se fait à leur sujet; l'audisme est la manifestation de la domination, de la restructuration et de l'autorité imposée par le monde entendant à la communauté des Sourds » (Lane, 1992, p.43). Que ce phénomène soit conscient ou inconscient, il a un effet intrinsèque et insidieux sur la planification linguistique.

La surditude et son rôle dans la planification linguistique

Le terme « deafhood », ou surditude, a été proposé en 1990 par le Britannique Paddy Ladd, Ph. D., pour « commencer à définir un état d'existence correspondant à être "sourd dans le monde" » (Ladd, 2003). Ladd décrit la surditude comme étant « non un état final, mais un processus par lequel les personnes sourdes en viennent à actualiser leur identité en tant que sourds » (Ladd, 2003). Il propose ce terme pour établir la différence avec le terme médical « surdité ». Le terme surdité sous-entend une perte et a été généralisé au point d'être appliqué à toutes les personnes sourdes, comme dans le cas du terme « personne

malentendante », qui faisait initialement référence aux personnes âgées « malentendantes » et rendait invisible l'existence collective réelle des personnes sourdes en tant que communauté. Comme les personnes sourdes (qui le sont à la naissance ou le deviennent ensuite) construisent leur identité en tant que personnes sourdes, l'existence collective de la surdité – la surditude – devient une ressource pour l'individu et la société. Les attitudes anti-audistes permettraient non seulement de cesser la dévalorisation des personnes sourdes et de leur langue des signes, mais encourageraient également l'émergence d'environnements encourageant la surditude. Nous sommes maintenant prêts à explorer de quelle manière les attitudes audistes ont influencé la planification linguistique et entraîné le désinvestissement des personnes sourdes dans leur propre éducation et à nous intéresser au potentiel de la surditude en tant que ressource servant à donner un meilleur statut aux personnes sourdes et à leur langue des signes et à offrir aux enfants sourds une éducation leur permettant de réaliser leur plein potentiel.

Histoire de la planification linguistique

La planification linguistique joue un rôle important dans l'éducation des élèves sourds depuis plus de deux siècles. Nover (1992) a démontré l'existence de la planification linguistique, à partir de la première utilisation de codes gestuels, en français, par l'abbé de l'Épée au cours des années 1760 et de la création de systèmes de signes gestuels tels que SEE 1, LOVE et SEE2 en Amérique du Nord au cours des années 1970. Il s'agissait en fait de « méthodes » de planification de l'enseignement, et non de planification linguistique, car il ne s'agissait pas là de langages évoluant naturellement. Avec le temps, ces méthodes ont été considérées *de facto* comme étant des langues. Au cours des années 1970, les écoles provinciales ontariennes pour élèves sourds ont vécu l'arrivée de la méthode Rochester (épellation digitale), suivie de la « communication totale », deux méthodes utilisées à tort en pensant qu'elles permettraient aux élèves sourds d'acquérir des compétences en anglais de la même manière que l'ouïe et la parole permettent aux

élèves entendants de le faire. Ces méthodes étaient conçues pour rendre l'anglais accessible au moyen de signes manuels. Même s'il n'existe aucune preuve permettant d'affirmer que mettre l'accent sur l'une ou l'autre de ces méthodes constitue ne serait-ce qu'un facteur partiel dans l'acquisition de compétences linguistiques de base, la planification linguistique met encore l'accent sur l'apprentissage de l'anglais plutôt que celui d'un langage des signes distinct, présentant sa propre intégrité, structure et base de connaissances.

La communication totale a effectué un retour au cours de la dernière décennie, les pédagogues n'ayant pas été formés à l'ASL au cours de leurs études et ceux ne pouvant pas communiquer couramment en ASL estimant qu'il n'est pas possible de rendre les élèves sourds compétents en anglais sans utiliser des signes manuels anglais.

Imposer l'utilisation de l'un ou l'autre de ces « moyens de communication » aux futurs enseignants et à leurs élèves sourds nuit à la capacité des élèves de devenir autonomes grâce à leur langage et linguistiquement polyvalents, en parlant une ou des langues, telles que la LSQ et le français. Les pédagogues ont maintenu une approche monolingue qui valorise l'anglais et dévalorise la langue des signes tout en ignorant son importance pour l'apprentissage de l'anglais et sa valeur intrinsèque. Les études menées au cours de la dernière décennie démontrent clairement, de manière corroborée et significative, que les enfants qui développent une grande maîtrise de la langue des signes deviennent plus compétents en anglais que les enfants dont les capacités en ASL sont plus limitées ou inexistantes (Strong et Prinz, 1997; Cummins, 2007). Malgré ces conclusions, les politiques gouvernementales en Ontario offrent toujours peu de soutien au développement des compétences en ASL à l'étape de la petite enfance ou pour la mise en œuvre d'une éducation bilingue et biculturelle pour les élèves sourds. À titre d'exemple, citons les politiques de notre gouvernement qui découragent, chez les enfants ayant reçu des implants cochléaires, l'apprentissage de l'ASL à un niveau leur permettant de communiquer couramment dans cette langue, à cause de l'idée, non prouvée par des données empiriques, que l'ASL nuirait à l'apprentissage de la langue anglaise parlée. Bien au contraire, des recherches menées en Scandinavie démontrent clairement que l'apprentissage d'une langue des signes a des effets positifs sur

l'acquisition de compétences en langue parlée chez les enfants ayant reçu des implants cochléaires (Preisler, Tvingstedt et Ahlströhm, 2002).

Small et Mason (2008) indiquent qu'en général les gouvernements utilisent la planification linguistique pour exercer un contrôle sur les langues utilisées par les différents groupes sociaux et populations, dans le but de maintenir la cohésion nationale, sociétale et linguistique au sein de leur territoire. Par contre, les gouvernements peuvent utiliser la planification linguistique pour préserver et maintenir une langue et en faire une ressource pour la société (Cummins, 2005). Small et Mason (2008) définissent de quelle manière la planification linguistique peut enrichir la population en lui permettant de connaître des langues diverses et la richesse culturelle qui se rattache à ces langues. La planification linguistique a donc une incidence prépondérante sur tous les aspects de la société et s'articule sur quatre fronts : la planification des attitudes, du statut, du corpus et de l'acquisition.

Le rôle de la planification des attitudes

Bien que la planification des attitudes soit l'aspect le moins étudié et le moins abordé dans la littérature portant sur le domaine, c'est celui qui a la plus grande influence sur tous les autres aspects de la planification linguistique. La planification des attitudes s'étend, consciemment ou inconsciemment, à tous les aspects de la planification linguistique (voir figure 1). Elle a donc des effets puissants et insidieux, ainsi qu'un effet déterminant sur le maintien du statu quo, le changement destructif entraîné par un dénigrement du langage de la minorité ou le changement constructif apporté par la promotion des langages des minorités dans l'éducation.

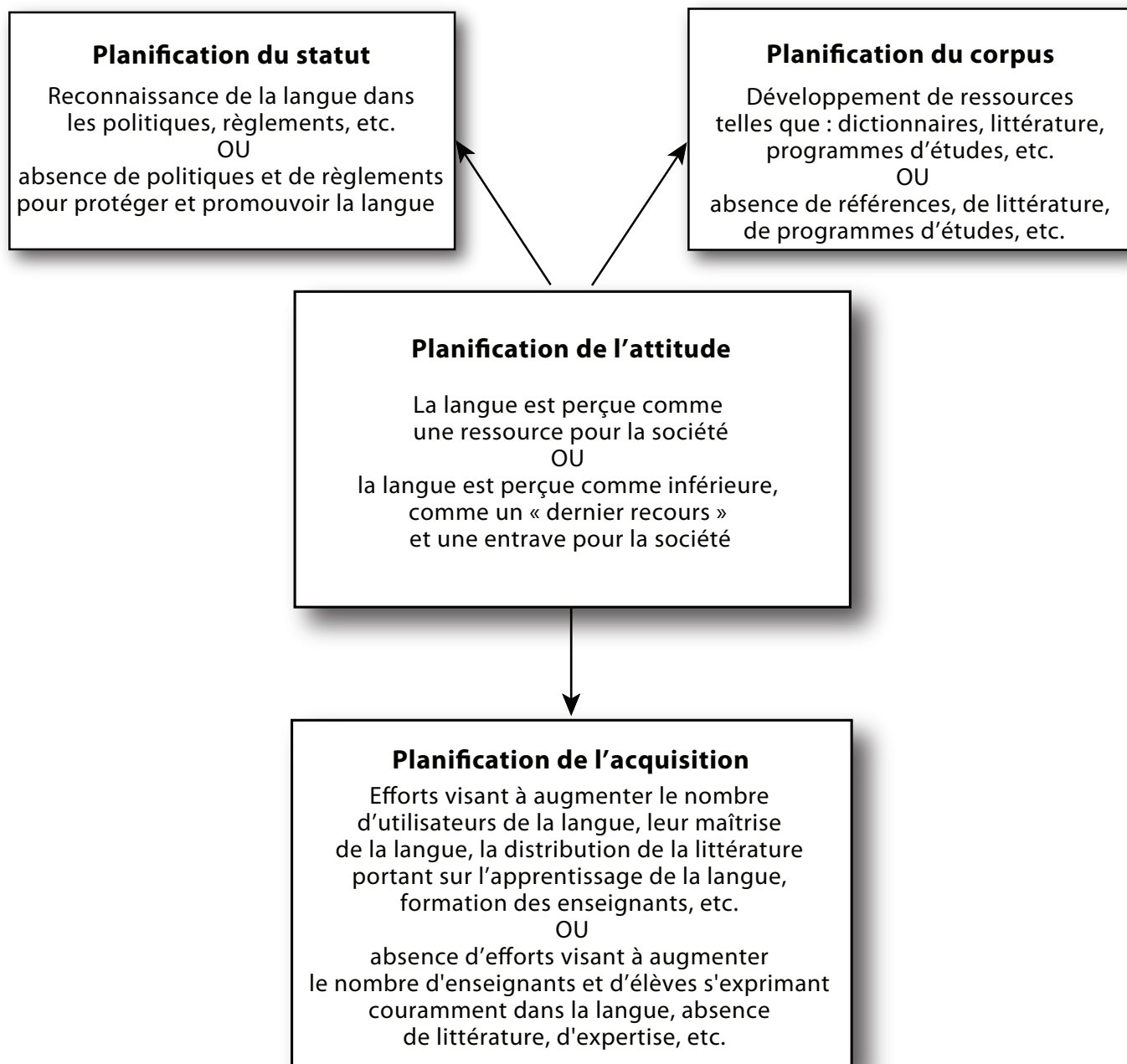


Figure 1 Effets de la planification des attitudes sur tous les aspects de la planification linguistique

En dépit de l'adoption, en 1993, du projet de loi 4 reconnaissant l'ASL et la LSQ en tant que langues d'enseignement, il importe de noter la réticence des responsables quant à l'application des réglementations prévues par la loi, application qui permettrait l'enseignement en ASL dans les écoles (planification du statut), ainsi que le manque d'acceptation de l'ASL dans les programmes d'enseignement, la pauvreté des ressources dans cette langue à l'extérieur des écoles provinciales pour les élèves sourds (planification du corpus) et le manque de programmes de formation à l'enseignement mettant l'accent sur une excellente maîtrise de l'ASL par ceux qui se préparent à enseigner à des élèves sourds (planification de l'acquisition).

Malgré la reconnaissance quasi générale de l'ASL en tant que langue, de nombreux administrateurs et pédagogues continuent de résister à son utilisation en Ontario. Small et Mason (2008) continuent d'insister sur le fait que malgré la longue et riche histoire de l'ASL en Amérique du Nord et le fait que les recherches universitaires sur l'ASL se poursuivent depuis plus de quarante ans, l'intérêt des universitaires entendants à l'égard de cette langue a été lent à se manifester (Wilcox et Wilcox, 1992; Mayer et Wells, 1996). Cette résistance à accepter l'ASL en tant que langue universitaire est probablement attribuable à l'attitude selon laquelle l'anglais est supérieur et l'ASL inférieur, même si ces deux langues sont également sophistiquées. Les attitudes négatives à l'égard de l'ASL et des autres langues des signes peuvent être attribuées à l'audisme, conscient ou inconscient, répandu dans notre société. Les décisions en matière de politiques sont principalement prises par des politiciens et pédagogues qui ne connaissent pas l'ASL ou qui ont certaines connaissances à son sujet et se croient justifiés de prendre des décisions quant à son usage ou non-usage en éducation, en fonction d'informations incomplètes et d'une compréhension ou d'une conception erronées quant à cette langue. Contrairement à la situation en Amérique du Nord, de nombreuses régions d'Europe encouragent l'utilisation de multiples langues des signes, de la même manière que les enfants entendants sont encouragés à utiliser plusieurs langues parlées (Mahshie, 1995). Cela diffère de la situation au Canada et aux États-Unis, où l'anglais est la langue la plus valorisée de toutes; la plupart des enfants sourds élevés au Canada et aux États-Unis

sont poussés vers l'enseignement ordinaire avec les enfants entendants et élevés sans apprendre l'ASL, à cause de l'idée fausse selon laquelle le travail intellectuel et la réussite scolaire sont impossibles sans la langue parlée et que la langue parlée et la communication humaine sont indissociables. Cette approche est intrinsèquement liée à la croyance selon laquelle les enfants sourds sont mieux servis s'ils peuvent s'assimiler à la majorité en étant le plus possible comme les enfants entendants. Cette attitude a une incidence énorme sur la planification linguistique en lien avec les enfants sourds dans les systèmes d'éducation comme celui de l'Ontario, qui ont accepté, jusqu'à un certain point, l'enseignement de l'ASL. Les attitudes à l'égard de la langue des signes limitent l'implantation de l'enseignement de l'ASL au sein du système d'éducation en général.

Accessibilité versus changements au système

Il existe une différence énorme entre l'accessibilité et le changement. Ce que l'accessibilité nous apporte ne nous est pas nécessairement bénéfique. Nous devons nous demander ce que nous devons changer pour permettre aux individus de réaliser leur plein potentiel.

Adapté d'une déclaration de la militante féministe Gloria Steinem, auteure de l'ouvrage « Revolution from Within », en juin 2000

De nombreux conseils scolaires d'un bout à l'autre du Canada s'efforcent d'offrir une meilleure accessibilité aux élèves sourds, avec pour objectif l'inclusion et la conception universelle. Il est impossible de nier l'importance de l'accessibilité dans la mesure où elle commence à offrir des chances égales aux élèves sourds. Malgré tout, cela ne suffit tout simplement pas. Une personne juive peut très bien assister à une messe en anglais, mais cela ne fait pas de l'église son lieu de culte et sa communauté. Cette personne a le droit d'aller à une synagogue, qui reflète ses valeurs, sa langue, sa culture et ses croyances. De la même manière, les élèves sourds peuvent avoir accès au contenu des cours à l'aide d'un interprète, mais ce contenu et l'environnement dans lequel il est communiqué ne leur offrent aucun apprentissage sur les modèles de comportement Sourds, la littérature Sourde créée par de grands poètes de l'ASL et les personnages historiques Sourds ayant eu un effet sur la société, et ne leur offrent pas non plus la possibilité d'interactions sociales sans entraves et la possibilité de démontrer du leader-

ship. Un environnement considéré comme « inclusif » et d'accès égal pour tous demeure encore un environnement dans lequel les élèves sourds doivent dépenser beaucoup d'énergie pour se placer au centre du système d'éducation. Pour les enfants sourds, la véritable inclusion signifie « qu'ils se sentent en sécurité, aimés et inclus à tous les niveaux dans leur vie familiale; qu'ils ont des relations avec leurs semblables pour leur permettre de mieux se connaître; qu'ils sont exposés à des modèles de comportement par la communauté des Sourds, que celle-ci leur transmet des valeurs et un héritage leur permettant un développement social naturel au sein d'une minorité; et qu'ils soient en mesure d'interagir avec le monde entendant au quotidien. » (Cripps, 2003, p.3)

Dans un système axé sur l'ASL et la culture Sourde, qui permet aux individus de réaliser pleinement leur potentiel, les élèves sont déjà au centre du système, tant sur le plan pédagogique que dans la sphère sociale, dans laquelle se réalisent une grande partie de nos apprentissages.

L'accessibilité n'est qu'une mesure palliative, tandis que les changements au système sont préventifs; l'accessibilité ne permet d'accéder qu'à certaines parties du système d'éducation, mais les changements systémiques sont de nature holistique et ont des effets sur l'ensemble du système d'éducation. Les changements systémiques créant un environnement permettant à tous de se réaliser pleinement sont le fruit d'interactions continues. « Plus les individus et les groupes se sentent en possession de leurs propres moyens, plus ils ont de choses à partager avec les autres, comme c'est le cas lorsque deux personnes s'aiment ou lorsque nous établissons un lien avec les enfants auxquels nous enseignons » (Cummins, 2003). Dans ce contexte, faire prendre conscience aux personnes de leurs propres moyens représente la création coopérative du pouvoir. Dans un environnement permettant aux individus de se réaliser pleinement, la perception des élèves quant à leur identité propre s'affirme et s'étend à leurs interactions avec les pédagogues et les autres élèves. L'école nourrit l'esprit de l'enfant, cet esprit s'en trouve renforcé et a un effet sur le système (Cummins, 2003). En ce qui concerne les enfants sourds, le système d'éducation amplifie « qui ils sont » au lieu de chercher à amplifier leur audition.

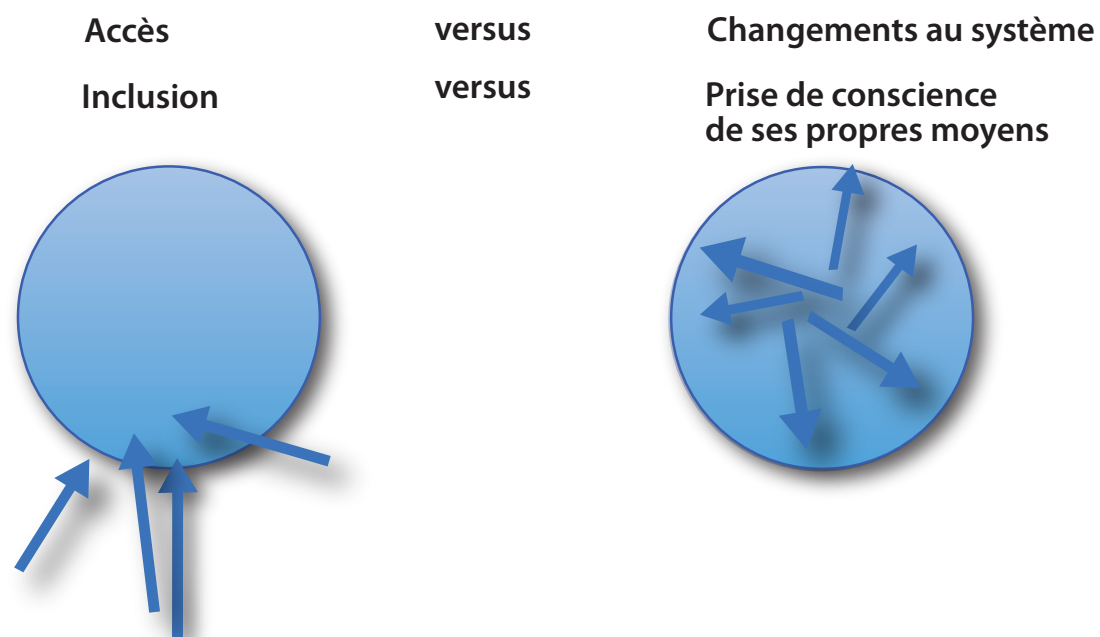


Figure 2 Accessibilité versus changements au système (Small, 2000).



A Framework for Complex System Change

VISION	COMPÉTENCES	ENCOURAGEMENTS	RESSOURCES	PLAN D'ACTION	CHANGEMENT
	COMPÉTENCES	ENCOURAGEMENTS	RESSOURCES	PLAN D'ACTION	CONFUSION
VISION		ENCOURAGEMENTS	RESSOURCES	PLAN D'ACTION	ANXIÉTÉ
VISION	COMPÉTENCES		RESSOURCES	PLAN D'ACTION	CHANGEMENT GRADUEL
VISION	COMPÉTENCES	ENCOURAGEMENTS		PLAN D'ACTION	FRUSTRATION
VISION	COMPÉTENCES	ENCOURAGEMENTS	RESSOURCES		FAUX DÉPART

Figure 3 Gestion de changements complexes (Ambrose, 1987)

Ce cadre conceptuel peut être des plus utiles pour la mise en œuvre de changements, dont les changements d'attitudes, car il permet de déterminer où des efforts supplémentaires doivent être consacrés pour permettre aux pédagogues de ne pas rester « accrochés » sur un aspect en particulier. Ce cadre définit donc des aspects nécessitant une attention particulière, notamment : le développement d'une vision commune (p. ex., l'éducation bilingue), des compétences requises (p. ex., la compétence en langue des signes du personnel), des encouragements (p. ex., des primes salariales pour les personnes plus compétentes en ASL), des ressources (p. ex., programmes d'études, documentation en langue des signes sur DVD), de plans d'action (p. ex., cours de langue des signes gratuits pour les enseignants, mise en place d'un environnement où il est compris par tous que l'usage de la langue des signes est de mise, au mieux des capacités de chacun, en tout temps). Les experts de la gestion enseignent ce cadre (p. ex., la Rotman School of Management de l'Université de Toronto) et les hôpitaux le font connaître à leurs gestionnaires dans le but d'améliorer leurs systèmes (p. ex., le Hospital for Sick Children). Mais, cela ne garantit pas les changements d'attitudes. Nous devons tout d'abord examiner nos attitudes personnelles.

Cadre pour le changement des attitudes individuelles

Au début des années 1990, Helms a défini le développement de l'identité au sein de la majorité et Cross a défini le développement de l'identité au sein de la minorité et ses incidences sur les relations raciales entre des étudiants caucasiens et noirs aux États-Unis (Tatum, 2002). Ces cadres d'études ont été analysés et se sont avérés très utiles lorsqu'appliqués aux interactions interculturelles entre les pédagogues sourds et entendants des premières écoles bilingues pour élèves sourds aux États-Unis (Philip et Small, 1992). Ils ont ensuite été adaptés, par Small, à la formation à l'enseignement bilingue et biculturel offert par l'Université York. Très utiles, ils sont prévus pour une utilisation introspective – pour vous permettre d'analyser vos propres attitudes et comportements plutôt que ceux des autres. Nous faisons le tour de ces étapes et répétons parfois ce cycle. Il est important de prendre en note les scénarios probables qui pourraient se produire, car les modèles utilisés pour le développement de l'identité au sein de la majorité et de la minorité interagissent entre eux. Par exemple, un individu entendant se trouvant à l'étape de la pseudo-indépendance pourrait vouloir côtoyer des personnes sourdes tout en manifestant peut-être un audisme non intentionnel. Si cette personne tente d'interagir avec une personne sourde se trouvant à l'étape de l'immersion/émersion et ayant plus envie de côtoyer d'autres personnes sourdes, il est probable qu'il y ait des conflits. Néanmoins, les deux progressent dans le développement de leur identité et à un certain moment dans l'avenir pourraient collaborer en toute harmonie pour éliminer l'audisme et favoriser l'instauration d'un environnement permettant aux élèves sourds de réaliser leur plein potentiel.

Développement de l'identité au sein de la minorité

ÉTAPES	VALEURS	STRATÉGIES
Prérencontre	L'individu s' imagine que la majorité est meilleure	L'individu croit que la minorité n'a rien à voir avec sa propre vie
Rencontre	L'individu se retrouve confronté à l'audisme	L'individu est forcé de se concentrer sur son identité en tant que membre d'une minorité
Immersion/ émersion	L'individu dénigre la majorité et glorifie la minorité	L'individu s'entoure de symboles de l'identité sourde et évite les symboles de la majorité
Internalisation	L'individu se sent sécurisé dans son identité	L'individu établit des relations avec les membres de la majorité qui font preuve de respect
Internalisation/ engagement	Engagement – l'individu reconnaît et outrepassé l'oppression de manière proactive	Pour l'individu, il s'agit d'un point de départ pour la découverte de son univers

Figure 4 Développement de l'identité au sein de la minorité, adaptation de A. Small (Cross, 1992).

Développement identitaire au sein de la majorité

ÉTAPES	VALEURS	STRATÉGIES
Contact	L'individu manque de sensibilisation à l'égard de l'audisme culturel et institutionnel et de son propre statut privilégié	Stéréotype
Désintégration	Prise de conscience et sentiments de culpabilité, de honte, de colère et dissonance cognitive	Déni ou tentatives de changer les attitudes des proches, du groupe minoritaire replié sur lui-même
Réintégration	Pression pour accepter le statu quo	Culpabilité et anxiété s'exprimant sous la forme de peur et de colère envers la minorité, blâmée pour l'inconfort ressenti
Pseudo-in-dépendance	L'individu abandonne ses croyances mais peut tout de même perpétuer le système de manière non intentionnelle	L'individu s'allie intentionnellement avec des personnes sourdes ou à l'écart des gens entendants qui n'ont pas encore commencé à examiner leurs propres comportements audistes
Immersion/émersion	L'individu se sent mal à l'aise d'être une personne entendante, sans pouvoir être autrement	L'individu cherche à apprendre de personnes entendantes luttant contre l'audisme
Autonomie	L'individu se redéfinit	L'individu se sent encouragé à lutter vigoureusement contre l'audisme et l'oppression et est en mesure de créer des alliances grâce à une attitude anti-audiste plus conséquente

Figure 5 Développement identitaire de la majorité, adapté par A. Small (Helms, 1992)

Un modèle pour l'Ontario : Évolution des attitudes

Nous sommes responsables de nos propres attitudes. Celles-ci évoluent et se transforment – nous ne sommes pas bons ou mauvais, audistes ou non audistes; nous évoluons. La planification des attitudes est donc appelée à évoluer. Ladd (2003, p. 409) indique que la beauté de la surditude est qu'elle permet à la communauté de voir ce qui peut arriver lorsque le fardeau de l'oppression est enlevé. Cela permet non seulement de croire en un changement culturel en faveur de la collectivité mais permet également d'entrevoir différentes avenues pouvant être empruntées pour réaliser des changements. De manière similaire, l'évolution des attitudes anti-audistes permet non seulement d'échapper à une vision réduite des élèves sourds en tant que personnes atteintes d'une pathologie, mais suggère également un rôle de collaboration libératrice permettant de promouvoir ensemble un environnement où chacun peut se réaliser pleinement. Ladd (2003) nous met au défi de ne plus voir les attitudes en tant que dichotomies mettant en opposition le bien et le mal. De même, le modèle présenté dans cet article fournit une alternative axée sur l'évolution. Nous pouvons, en fait, créer des milieux scolaires à la fois inclusifs et additifs qui reflètent « l'espace culturel des Sourds » et ensuite nous y habituer.

Le langage est au cœur de la planification des attitudes linguistiques. Un milieu scolaire évolutif peut engendrer un changement transformateur qui permettra aux élèves sourds de l'Ontario de réaliser leur plein potentiel. Nous nous gardons d'émettre des recommandations à l'égard des résultats de la planification linguistique, cet aspect faisant l'objet d'un autre article. Beaucoup d'éléments doivent être étudiés pour la mise en œuvre réussie d'une planification linguistique permettant à chacun de se sentir en pleine possession de ses moyens. Nous allons plutôt conclure avec deux questionnaires incitant à la réflexion, à l'intention de toutes les personnes travaillant dans un environnement où sont présents des élèves sourds, incluant le personnel enseignant, le personnel de soutien et le personnel administratif. Le questionnaire sur le changement des attitudes (Annexe A) et le questionnaire sur le changement des attitudes au sein du système (Annexe B) peuvent être utilisés pour entamer le processus de réflexion visant à créer des milieux scolaires permettant aux élèves sourds de réaliser leur plein potentiel.



Références

Ambrose, D. *Managing Complex Change*. Pittsburgh: the Enterprise Group Ltd, 1987, cité dans *Transforming Healthcare Organizations*. Healthcare Quarterly 10, 2006. PP. 10-19.

Convention relative aux droits de l'enfant. Disponible sur Internet : <http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm> Page consultée le 7 juillet 2009.

Cripps, J. *Quiet Journey: Understanding the rights of Deaf children*. The Ginger Press, Owen Sound, Ontario, 2000.

Cross, W., cité dans Tatum, B.D., *Talking about race, learning about racism: The application of racial identity development theory in the classroom*. Harvard Educational Review, 1992. 62 (1), 1-24.

Cummins, J. *Minority status and schooling in Canada*. Anthropology & Education Quarterly, 1997. 28 (3), 411-430

Cummins, J. *This place nurtures my spirit: Creating contexts of empowerment in linguistically-diverse schools*. University of Toronto. 2003. Disponible sur Internet : <http://www.iteachilearn.com/cummins/spirit.html> Page consultée le 5 juillet 2009.

Cummins, J. *A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom*. The Modern Language Journal 89, University of Toronto, 2005.

Cummins, J. *The relationship between ASL proficiency and English academic development: A review of the research*. Volume 3, Mars 2007. 75-94. Disponible sur Internet : <http://aslthinktank.com/files/CumminsASL-Eng.pdf> Page consultée le 8 juillet 2009

De Bres, Julia. *Planning for tolerability: Promoting positive attitudes and behaviours towards the Maori language among non-Maori New Zealanders*. Thèse de doctorat, University of Wellington, 2008. Disponible sur Internet : <http://researcharchive.vuw.ac.nz/handle/10063/687> Page consultée le 6 juillet 2009.

Duffy, Andrew. *The Bilingual Classroom in Class Struggles: Public education and the new Canadian*, 2004. PP. 13-14. Disponible en ligne : http://www.atkinsonfoundation.ca/files/Duffy_web.pdf Page consultée le 30 mai 2009.

Freire, P. *Literacy: Reading the word and the world*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey, 2000.

Helms, J., cité par Tatum, B.D. *Talking about race, learning about racism: The application of racial identity development theory in the classroom*. Harvard Educational Review, 62 (1), 1992. 1-24.

Humphries, Tom. *Communicating across cultures (deaf-/hearing) and language learning*. Thèse de doctorat. Cincinnati, OH: Union Institute and University, 1972. P. 12

Inform... Your Community Information Source : Alberta School of the Deaf, s.d. In Inform ACR... Your Community Information Source. En ligne. <http://informedmonton.com/public/agency/0122.htm>. Consulté le 3 juillet 2009.

Ladd, P. 2003. *Understanding Deaf culture: In search of Deafhood*. Clevedon, UK: Cromwell Press Ltd.

Lane, H. 1999. *The mask of benevolence: Disabling the Deaf community*. San Diego, California: Dawn Sign Press.

MacQuarrie, S. 2004. *Deaf rights champions. A Woman's Agenda: Celebrating Movers and Shakers*. Toronto, Ontario: Second Story Press.

Mahshie, S. 1995. *Educating Deaf children bilingually: With insights and applications from Sweden and Denmark*. Washington, D.C. : Pre-College Programs, Gallaudet University.

Mayer, C. et G. Wells. 1996. «Can the linguistic interdependence theory support a bilingual bicultural model of literacy education for deaf students?». *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1 (2), p. 93-107.

Ogbu, J. 1992. «Understanding cultural diversity and learning». *Educational Researcher*, 21 (8), p. 5-14.

Orr, P.C.J. *In the Matter of The Child and Family Services of Saskatchewan and Ryley Allen Farnham*, [2005] In the Provincial Court of Saskatchewan.

Philip, M. et A. Small. 1992. «Bilingual bicultural program development at the Learning Centre for Deaf Children». In *Deaf Studies: What's Up?* p. 51-105. Washington, D.C. : Gallaudet University.

Pizzacalla, H. 2007. «Message from the President». In *Signature Newsletter*, Vol.2, numéro 1, automne, p.3.

Preisler, G., A. Tvingstedt et M. Ahlströhm. 2002. «A psychosocial follow-up study of deaf preschool children using cochlear implants». *Child Care, Health & Development*, 28, 403-418.

Ruiz, R. 1984. «Orientations in language planning», *NABE Journal*, 8, 15-34.

Small, A. 2000. York University, Advanced Seminar in Bilingual Bicultural Education. Teacher Preparation Programme in the Education of Deaf and Hard-of-Hearing Students, Faculty of Education.

Small, A. et D. Mason. 2008. «American Sign Language (ASL) bilingual bicultural education». In J. Cummins and N. H. Hornberger (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 5: Bilingual Education, pp.133-149. Springer Science and Business Media LLC.

Skutnabb-Kangas, T. 2002. «Language policies and education: The role of education in destroying or supporting the world's linguistic diversity». *Linguapax : World Congress on Language Policies*. En ligne. <<http://www.linguapax.org/congres/plenaries/skutnabb.html>>. Consulté le 7 juillet 2009.

Snoddon, K. 2009. *American Sign Language and early literacy: Research as praxis*. Thèse de doctorat non publiée. University of Toronto.

Strong, M. et P. Prinz. 1997. «A study of the relationship between American Sign Language and English literacy». *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2, 37-46.

Tatum, B.D., 1992. «Talking about race, learning about racism: The application of racial identity development theory in the classroom». *Harvard Educational Review*, 62 (1), 1-24.

Wilcox, S. et P. Wilcox. 1991. *Learning to see: American Sign Language as a second language*. Old Tappan, NJ : Regents Prentice Hall.

Notes de fin d'ouvrage

i

Nous utilisons le « S » majuscule pour nous référer à l'ensemble des personnes sourdes. Cela n'est pas dans l'intention d'attribuer une identité particulière à des individus en particulier, mais plutôt pour indiquer que la langue des signes et la culture Sourde sont un droit de naissance pour toute personne sourde, du fait de sa naissance en tant que personne sourde ou étant devenue sourde au cours de l'enfance, qu'elle ait été exposée ou non à cette culture et à ce langage. Cela est en accord avec la manière avec laquelle les auteurs se réfèrent aux personnes d'autres groupes culturels tels que les Noirs ou les Juifs, peu importe la puissance de leur sentiment identitaire. Nous ne faisons aucune présomption au sujet de l'identité de chaque individu en déterminant s'ils doivent utiliser une lettre majuscule ou non pour la décrire. (Pizzacalla et Cripps, 1997)

ii

Les auteurs ne se penchent pas sur la planification des attitudes en ce qui concerne la langue des signes québécoise (LSQ) ou d'autres langues des signes utilisées au Canada, car nous ne sommes pas actifs auprès de ces communautés et systèmes d'éducation. Nous nous concentrons sur l'ASL au sein du système d'éducation de l'Ontario. Il est tout de même intéressant de mentionner que l'ASL et la LSQ sont reconnus en tant que langues d'enseignement en Ontario. La communauté et les pédagogues employant la LSQ décideront de la pertinence des idées contenues dans cet article en lien avec leurs besoins en matière de planification des attitudes.

Annexe A

Questionnaire sur le changement des attitudes personnelles

1. Quelle est mon « histoire »? Quelle a été mon éducation et quelle influence a-t-elle eue sur mes valeurs? Lorsque j'examine les tableaux sur le développement identitaire de la minorité et de la majorité (figures 4 et 5), quelles valeurs sont les miennes et quelles stratégies est-ce que j'emploie? À quelle étape en suis-je, présentement?
2. Quelles sont les situations qui me font réagir? De quelle manière est-ce que je réagis? Comment pourrais-je réagir différemment?
3. Posez-vous la question suivante : « Quel est mon rôle dans cette situation, quel est mon rôle en général lorsque je suis en contact avec des enfants sourds? »
4. Est-ce que je fais preuve d'audisme? Je n'en avais pas conscience, mais je suis prêt à changer. Que faire pour changer?
5. Qu'est-ce qui m'empêche de m'exprimer par signes tout le temps?
6. Je me sens drôle, en tant que personne entendante, de communiquer par signes avec une autre personne entendante, qui elle aussi me parle par signes. À quel moment communiquer par signes ou par la parole?
7. Nous sommes dans une situation d'AUTORITÉ. Les enfants n'ont pas d'autorité, mais nous en avons. Nous prenons les décisions concernant les endroits où ils doivent être placés en fonction de leur niveau de perte auditive. En faisant cela, nous leur enlevons la capacité d'interagir de manière naturelle et de pratiquer le langage, ce qui les rend dépendants du système.
 - Si ma position est neutre, les enfants sont-ils victimes de ma décision en restant neutre?
 - Personne n'est jamais totalement neutre. Est-ce que mon utilisation de ce terme m'empêche de faire face aux vraies questions?
 - Si ma position repose sur les CHOIX, comment est-ce que je perçois mon rôle en lien avec les droits des enfants?
 - L'isolation des enfants est la pire des choses. Pour un enfant sourd intégré au système d'éducation ordinaire, c'est encore pire. Quel est mon rôle à cet égard?
8. Me suis-je donné la peine d'en apprendre plus sur l'histoire de la culture Sourde pour éviter de poursuivre le cycle et pour renforcer les relations interpersonnelles? Ou bien, est-ce que je préfère me fier à des « experts » en « éducation spécialisée » qui n'ont jamais été dans la peau d'une personne sourde?
9. Je dois apprendre quelque chose pour être en mesure de favoriser l'émergence d'un environnement permettant aux élèves sourds de se réaliser pleinement. Qu'est-ce que c'est? Soyez clair. Quelle est la meilleure manière de faire cet apprentissage?
10. J'ai une contribution à faire pour créer un environnement permettant aux élèves sourds de se réaliser pleinement. Comment puis-je contribuer?

Annexe B

Questionnaire sur le changement des attitudes au sein du système

Par Anita Small, M. Sc., D. Éd., et Joanne Cripps, intervenante auprès des enfants et des jeunes

1. Est-ce que nous nous exprimons par signes tout le temps?
2. Qu'est-ce qui nous empêche de nous exprimer par signes tout le temps?
3. Craignons-nous de faire des erreurs?
4. Est-ce que nous prenons plaisir à améliorer nos compétences en ASL?
5. Est-ce que notre système met à notre disposition des mentors pour interagir en ASL et apprendre l'ASL?
6. Avons-nous un environnement permettant un jumelage avec une autre personne?
7. Existe-t-il une politique visant à contrer l'audisme dans notre école?
8. Indiquez les mesures en place actuellement dans les différents domaines de la planification linguistique :
 - Planification du statut
 - Planification du corpus
 - Planification de l'acquisition
9. Déterminez ce que vous souhaitez dans les différents domaines de la planification linguistique :
 - Planification du statut
 - Planification du corpus
 - Planification de l'acquisitionEnsuite, établissez un plan pour atteindre des objectifs.
10. Déterminez comment votre école réussit dans les domaines suivants :
 - Avons-nous une vision commune visant à créer un environnement permettant de se réaliser pleinement où les élèves sourds jouissent d'un espace culturel? Quelle est cette vision? Pourquoi pas? Qu'est-ce qui nous en empêche?
 - Quelles sont nos compétences en ce moment?
 - De quelles mesures incitatives disposons-nous?
 - Quelles sont les ressources dont nous disposons?
11. Déterminez de dont vous pensez avoir besoin dans chaque domaine :
 - Comment pouvons-nous créer un environnement permettant de se réaliser pleinement qui reflète réellement « l'espace culturel sourd »?
 - De quelles compétences avons-nous besoin pour commencer?
 - De quelles mesures incitatives avons-nous besoin?
 - De quelles ressources avons-nous besoin?
12. Quel est le plan d'action que nous devons établir pour chacun des domaines? Qui sera responsable de chaque partie du plan, quelle est l'échéance pour la réalisation de chacun de ses aspects? Comment allons-nous savoir que nous réalisons des progrès?

Changement de perspectives

« Recadrage : De la perte auditive aux gains par la surdité »

H-Dirksen L. Bauman, Ph. D.

L'article qui suit, intitulé « Recadrage : De la perte auditive aux gains par la surdité », a été rédigé par H-Dirksen L. Bauman, Ph. D., et propose une perspective nouvelle sur la façon de comprendre la perte auditive et les moyens que nous utilisons pour internaliser ces perspectives. M. Bauman nous demande de recadrer nos perspectives, d'adopter de nouveaux paradigmes et de réfléchir aux façons dont une personne sourde peut améliorer nos connaissances et notre compréhension.



« Recadrage : De la perte auditive aux gains par la surdité »

Par H-Dirksen L. Bauman, Ph.D., Université Gallaudet

Section A Cadrage

Définition : Le « cadrage » est une méthode simple que nous adoptons pour comprendre le monde (Gofman, 1974). Le cadrage est un processus en vertu duquel nous présentons et recevons des informations, en encourageant et en décourageant certaines interprétations.

Exemple : En anglais, un dicton dit qu'un verre d'eau peut sembler à moitié vide pour certaines personnes, et à moitié plein pour d'autres personnes. C'est le même verre d'eau, mais deux cadres de référence imposent deux interprétations : une optimiste, l'autre pessimiste.

Approfondissons : Examinons cet exemple avec un peu de recul. Nous remarquons qu'une autre dimension du cadrage y est en œuvre, à savoir notre conception de ce qui est vide et de ce qui est plein. Un verre peut être vide de liquide, mais rempli d'oxygène. Nos interprétations du monde dépendent souvent du cadre dominant, qui nous encourage à valoriser une interprétation plutôt qu'une autre. Les cadres d'interprétation connaissent le plus de succès lorsqu'ils sont acceptés sans questionnement, et considérés comme un fait.

Réflexion : Quels cadres les politiciens et les médias utilisent-ils pour modeler nos idées? Lisez le journal et identifiez des cadres créés à l'intention du public. Songez, par exemple, au concept d'« allègement fiscal », qui définit les impôts en tant que fardeau (Lakof, 2004).



Section B

Cadre dominant : L'audition

Définition : Audition normale

La surdité prend tout son sens dans la comparaison qu'on en fait avec l'« audition normale ». L'oreille est conçue pour transmettre et traduire les ondes en impulsions cérébrales. C'est ce qui permet de traiter les sons.

Approfondissons : La capacité de s'entendre parler fait partie intégrante de la vie des personnes entendant, à un point tel que cette faculté est tenue pour acquise. La capacité de s'entendre parler procure aux personnes entendant un sentiment d'auto-présence affirmé (Derrida, 1974). D'une certaine manière : je m'entends parler, donc je suis. La puissance du cadre repose sur le fait qu'il se présente comme une affirmation de bon sens.

Réflexion :

- Donnez trois exemples tirés de votre vie, démontrant la puissance de la voix et sa pertinence quant aux perceptions de l'intelligence, des classes, du pouvoir et de l'identité, et réfléchissez à ces trois exemples.



Section C

Cadre dominant : La perte

Définition : Le cadre inscrivant l'ouïe sous le signe de la complétude détermine les définitions pouvant être attribuées à la surdité : perte, manque, absence, déficience. Si l'intelligence, la puissance et l'identité découlent de la pleine présence de la voix, il s'ensuit que les personnes sourdes sont souvent perçues comme étant moins présentes, intelligentes et aptes à être maîtres de leur propre destinée.

Approfondissons : L'obligation sociale d'une société équitable et technologiquement avancée consiste à résoudre ses problèmes. Depuis le XIX^e siècle, les instances médicales et éducatives cherchent à combler le vide de la perte auditive par l'entraînement à la parole, la thérapie et les interventions chirurgicales.

L'accent mis sur la rééducation a souvent donné de l'élan aux campagnes visant à retirer la langue des signes de la vie des personnes sourdes (Baynton, 1996). Le mythe voulant que l'apprentissage précoce d'une langue des signes entrave l'apprentissage d'une langue parlée et écrite perdure jusqu'à ce jour dans les discours médicaux et pédagogiques.

Reflections:

- In the focus on rehabilitating deaf children, what are the unintended consequences of not exposing deaf children to a sign language environment?
- What are the psychological effects of language delay in deaf children?
- What myths of learning would bolster monolingual education over bilingual education?
- What is the current status of sign languages in deaf education?
- How can the irony be explained, that hearing infants are encouraged to learn sign language because of proven cognitive and psychological benefits while deaf children are actively denied access to sign language?
- What sign languages are in threat of language endangerment? Why are these languages in highly technologically advanced countries?

Section D

Un nouveau cadre : La diversité bioculturelle

Définitions

- **Biodiversité** : la variété des formes de vie dans un écosystème, indiquant sa santé relative. Plus la biodiversité d'un écosystème est riche, plus l'écosystème est sain.
- **Diversité bioculturelle** : un domaine de recherche interdisciplinaire qui étudie les liens entre la diversité linguistique, culturelle et biologique du monde (Mafi, 2005). Plus la diversité culturelle et linguistique est riche, plus l'humanité se porte bien.

Approfondissons : « Tout comme les espèces, le monde subit actuellement une extinction massive d'origine humaine des langues et des cultures » (Terralingua.org). À l'heure actuelle, on dénombre environ 6 000 langues parlées dans le monde (Ethnologue.org). Dans un siècle, il n'en restera plus que la moitié. Cela représente un taux d'extinction d'une langue chaque deux semaines (Crystal 2002).

Réflexions :

- Aux XIX^e et XX^e siècles, les conditions propices à la production de masse et à la normalisation ont été créées. Des vêtements aux modes de transport, nous avons accéléré le rythme vers une normalisation à plus grande échelle. Quelles sont les conséquences imprévues de la normalisation?
- Que perd-on lorsqu'une langue et une culture disparaissent?
- Qu'est-ce qui explique la corrélation entre la dégradation biologique, linguistique et culturelle?



Section E

Nouveau cadre : Les gains par la surdité

Définition :

Gains par la surdité : Ce cadre met l'accent sur ce que nous pouvons apprendre des personnes sourdes, dont les structures visuelles, spatiales et kinesthésiques en matière de pensée, de langue et d'activités culturelles présentent de nouvelles perspectives comparativement aux modes de pensée traditionnels. Ce recadrage redéfinit la surdité en tant que manifestation de la diversité humaine, apportant des contributions essentielles au bien-être collectif.

Approfondissons :

Gains par la surdité et diversité cognitive

- *Langue :* Les langues des signes ont modifié en profondeur notre compréhension de la nature du langage.
- *Apprentissage visuel :* Bien que les personnes sourdes ne possèdent pas une meilleure vision que les autres personnes, elles ont repoussé les limites du traitement de l'information visuelle (Bahan, 2008).

Gains par la surdité et diversité créative

- *Espaces sourds :* Les créations architecturales et la planification urbaine selon la perspective des personnes sourdes pourraient permettre de créer des espaces qui conviendraient à tous.
- *Littérature / pièces de théâtre en langue des signes :* Les artistes sourds réalisent ce que plusieurs auteurs et artistes entendants espèrent accomplir, c'est-à-dire, que leurs textes soient des incarnations d'images visuelles.
- *Langage cinématographique/Langue des signes :* La structure des langues des signes entretient des ressemblances homologiques avec le cinéma.

Gains par la surdité et diversité culturelle

- *Modes de vie collectivistes :* Alors que les sociologues notent l'isolation

caractéristique de la culture moderne, la culture sourde fait la promotion d'un contact visuel continu et d'un altruisme réciproque dans les simples faits et gestes, par exemple, lorsque deux personnes marchent ensemble (Sirvage, 2009).

- Mondialisme : Historiquement, les personnes sourdes ont pu communiquer dans un contexte supranational, le langage visuel permettant une meilleure compréhension de l'autre, au-delà des barrières linguistiques (Murray, 2008).

Réflexion

- Si les personnes sourdes avaient été exterminées à cause des courants eugéniques visant la perfection, en quoi nos connaissances et nos sociétés seraient-elles différentes?
- Pouvez-vous donner des exemples précis d'autres gains par la surdité?
- Comme il a été démontré que les gestes améliorent l'apprentissage (Goldin-Meadow, 2003), comment l'éducation des personnes sourdes peut-elle servir d'exemple pour élaborer des techniques d'apprentissage visuel? Comment l'éducation des personnes sourdes peut-elle raviver le rôle fondamental des mains et des gestes dans le domaine de la pensée?
- Selon vous, quels principes de conception d'espaces adaptés aux sourds peuvent être bénéfiques pour tous?
- Quelles innovations cinématographiques pourraient se fonder sur une culture qui utilise quotidiennement un langage de type cinématographique?
- Pouvons-nous apprendre d'un mode de vie collectiviste, et imiter celui-ci?
- Comment la communication humaine peut-elle être améliorée par le maintien des contacts visuels et une organisation sociale et physique circulaire?
- Comment la notion des liens supranationaux chez les personnes sourdes contraste-t-elle avec l'image répandue selon laquelle les personnes sourdes sont isolées et solitaires?
- Réfléchissez à la phrase suivante : « Les personnes sourdes peuvent tout faire, sauf entendre. » Cet énoncé est-il le produit du cadre de la perte ou du cadre des gains?

Dernières idées

Quelles sont les implications du cadre des gains par la surdité à l'égard de l'éducation des personnes sourdes?

- Devons-nous leur enseigner leurs forces? Devons-nous leur expliquer leurs contributions essentielles en tant que personnes sourdes, non pas malgré le fait qu'elles sont sourdes, mais parce qu'elles sont sourdes?
- Devons-nous enseigner en fonction du cadre de la perte, qui place automatiquement les personnes sourdes dans une position déficitaire, ou enseigner en fonction du cadre des gains, qui valorise la diversité humaine inhérente aux différentes façons d'être sourd?
- Avons-nous commencé à préparer les personnes sourdes à des carrières qui pourraient profiter de leurs façons d'être?

Références

Bahan, Ben. 2008. *Upon the Formation of a Visual Variety of the Human Race*, in Bauman, éd. *Open Your Eyes: Deaf Studies Talking*, Minneapolis: U of Minnesota P.

Baynton, Douglas. 1996. *Forbidden Signs: American Culture and the Campaign Against Sign Language*. Chicago: U of Minnesota P.

Crystal, David. 2002. *Language Death*, Cambridge: Cambridge University Press.

Derrida, Jacques. 1974. *Of Grammatology*, traduction De la grammatologie par Gayatri Spivak. Baltimore: Johns Hopkins UP.

Gofman, Erving. 1974. *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*, New York: Harper and Row.

Goldin-Meadow, Susan. 2003. *The Resilience of Language: What Gesture Creation in Deaf Children Can Tell us about how all Children Learn Language*, New York: Psychology Press.

Lakof, George. 2004. *Don't Think of an Elephant: Know Your Values and Frame the Debate*, White River Junction, Vermont: Chelsea Green Publishers.

Mafi, Luisa. « Linguistic, cultural, and biological diversity », *Annual Review of Anthropology*, 34, pp. 599 à 617.

Murray, Joseph. 2008. « Coequality and Transnational Studies: Understanding Deaf Lives », in Bauman, éd. *Open Your Eyes: Deaf Studies Talking*, Minneapolis: U of Minnesota P.

Sirvage, Robert. *Walking Signers: An Investigation on Proxemics*, Mémoire de maîtrise non publié. Gallaudet University, 2009.

Terralingua.org. Consulté le 15 août 2009.

Ce manuel se base sur un article du Dr. Joseph Murray, intitulé « Deaf Studies in the 21st Century: Deaf-Gain and the Future of Human Diversity » et publié dans Marshark et Spencer, « Oxford Handbook on Deaf Studies », Language and Education, vol 2. Oxford UP.

Ressources supplémentaires

Ressources sur l'anti-audisme et l'anti-capacitisme

Bauman, H-Dirksen L., éd. 2007. *Open Your Eyes: Deaf Studies Talking*, Minneapolis: University of Minnesota Press.

Bauman, H-Dirksen L. 2004. « Audism: Exploring the Metaphysics of Oppression », *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 9:2.

Hehir, Thomas. 2005. *New Directions in Special Education: Eliminating Ableism in Policy and Practice*, Cambridge: Harvard Education Press.

Rapports du ministère de l'Éducation

edu.gov.on.ca

Ministère de l'Éducation. *Comment tirer parti de la diversité – Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*, Toronto, 2009.

Ministère de l'Éducation. *Cheminer en harmonie - Guide de prévention et de résolution de conflits concernant les programmes et services offerts aux élèves ayant des besoins particuliers*, Toronto, 2007.

Ministère de l'Éducation. *Le gouvernement McGuinty accroît l'aide aux élèves sourds*, communiqué de presse, Toronto, 12 juillet 2007.

Bennett, Dr. Sheila et Kathleen Wynne. *Transformation de l'éducation de l'enfance en difficulté : Rapport des coprésidentes avec les recommandations de la Table de concertation sur l'éducation de l'enfance en difficulté. Rapport final à Sandra Pupatello*. Toronto, mai 2006.

Ministère de l'Éducation. *L'éducation pour tous : Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6e année*, Toronto, 2005.

Politiques et directives pertinentes de la Commission ontarienne des droits de la personne

ohrc.on.ca

Commission ontarienne des droits de la personne. *Politique et directives sur le racisme et la discrimination raciale*, Toronto, juin 2005.

Commission ontarienne des droits de la personne. *Politique et Directives sur l'accessibilité de l'éducation*, Toronto, septembre 2004.

Commission ontarienne des droits de la personne. *Politique et directives concernant le handicap et l'obligation d'accommodement*, Toronto, novembre 2000.

Commission ontarienne des droits de la personne. *UNE CHANCE DE RÉUSSIR : Éliminer les obstacles à l'éducation pour les personnes handicapées (Rapport de consultation)*, Toronto.

Ressources sur la Loi de 2005 sur l'accessibilité pour les personnes handicapées de l'Ontario (LAPHO)

mcss.gov.on.ca

Ministère des Services sociaux et communautaires. *À propos de la Loi de 2005 sur l'accessibilité pour les personnes handicapées de l'Ontario (LAPHO)*, Toronto, 2005.

Ministère des Services sociaux et communautaires. *Rapport annuel 2007 : Loi de 2005 sur l'accessibilité pour les personnes handicapées de l'Ontario*, Toronto, décembre 2007.

Énoncés de principes de la Société canadienne de l'ouïe

chs.ca

Société canadienne de l'ouïe. *Énoncé de principe de la Société canadienne de l'ouïe sur la discrimination et l'audisme*, Toronto, novembre 2007.

Société canadienne de l'ouïe. *Énoncé de principe de la Société canadienne de l'ouïe sur l'accessibilité et l'accommodement*, Toronto, avril 2007.

Société canadienne de l'ouïe. *Énoncé de principe de la Société canadienne de l'ouïe sur les alarmes et systèmes de notification en cas d'urgence*, Toronto, novembre 2007.

Société canadienne de l'ouïe. *Énoncé de principe de la Société canadienne de l'ouïe sur la pollution sonore*, Toronto, octobre 2008.

Glossaire

Capacitisme Discrimination (en pensée ou en pratique) fondée sur les capacités d'apprentissage, ou sur les capacités physiques, psychiatriques ou sensorielles d'une personne. Le capacitisme est une forme de discrimination qui porte à dévaloriser et à mépriser les personnes ayant des incapacités.

Accessibilité : Création d'un environnement où chaque personne peut communiquer clairement et participer, peu importe son incapacité.

Aménagement Modifications qui suppriment les barrières à la communication et à la participation pleine et entière des personnes ayant des incapacités.

Audisme : Forme de discrimination fondée sur l'incapacité d'une personne à entendre ou à se comporter comme une personne entendante, qui consiste notamment à répandre l'idée selon laquelle une personne malentendante ou sourde qui se comporte d'une façon plus similaire à une personne entendante, que ce soit en ce qui concerne son apparence, la langue qu'elle utilise, le mode de communication qu'elle privilégie ou son comportement, est plus intelligente, compétente, épanouie et prospère qu'une personne culturellement Sourde ou qui préfère communiquer en utilisant une langue des signes ou d'une façon différente des personnes entendantes.

Sous-titrage en temps réel : Soutien à la communication qui jumelle la transcription simultanée de la langue parlée à son affichage. Le sous-titrage en temps réel est réalisé grâce à la sténotypie assistée par ordinateur. Un sténographe transcrit exactement ce que dit chaque personne et le dialogue apparaît sur l'écran d'un ordinateur portable ou est projeté sur un grand écran.

Culture Sourde : Le fait de célébrer une langue des signes (au Canada, la LSQ ou l'ASL) et d'autres valeurs, traditions et comportements propres à la communauté des Sourds. La culture Sourde permet à la communauté des Sourds d'avoir un fort sentiment d'appartenance et de considérer la surdité sous un angle socioculturel plutôt que pathologique.

Surditude : Condition, état d'être sourd dans le monde. La surditude n'est pas un état final mais un processus par lequel les personnes sourdes en viennent à actualiser leur identité en tant que sourds (c.-à-d. l'existence collective de la surdité).

Interprètes : Les interprètes professionnels LSQ-français et ASL-anglais connaissent bien la langue et la culture des Sourds et des personnes entendantes. Ils fournissent des services d'interprétation en langue des signes et en langue parlée (par exemple, en LSQ et en français), en s'assurant que le message soit interprété en tenant compte de la culture de chaque participant.

Lecture labiale : Moyen de soutien à la communication qu'utilise une personne et qui s'effectue en regardant les lèvres, les dents et la langue d'une personne qui parle, de même que de nombreuses autres indications visuelles, dont les expressions faciales, les gestes, le langage corporel et le contexte. L'efficacité de la lecture labiale est variable lorsqu'elle est utilisée seule puisque plus de la moitié des mouvements permettant de créer des sons se produisent à l'intérieur de la bouche et ne peuvent donc pas être détectés par les yeux. De plus, de nombreux mots sont homophones (c.-à-d. qu'ils sont identiques sur le visage de la personne qui parle) et aucun mouvement ou position des lèvres ou de la mâchoire n'est propre à un son.

Preneurs de notes manuelles ou informatisées : Personnes qui prennent des notes écrites ou dactylographiées résumant (ce n'est pas une transcription littérale) l'enseignement et la discussion d'un cours. Les preneurs de notes permettent aux élèves qui utilisent des appareils de communication, la lecture labiale ou des interprètes de se concentrer pleinement sur ces soutiens à la communication, afin qu'aucune information cruciale ne leur échappe.

A blurred background image showing three people smiling. On the left, a woman in a grey sweater. In the center, a woman in a red shirt. On the right, a man in a blue shirt is partially visible, sitting in a wooden chair.

Manuel de référence

Éducation sans barrières



CHS | SCO

CANADIAN HEARING SOCIETY
SOCIÉTÉ CANADIENNE DE L'OUÏE