

NOTE D'INFORMATION :

**LES APPRENANTS SOURDS MIGRANTS ET MULTILINGUES DANS LES ÉCOLES
DE L'UNION EUROPÉENNE**

Préparée par Chloë Ruth Marshall avec l'équipe du projet IDeALL

Traduit en français par Diane Bedoin

<https://ideall.uni-koeln.de/>



Éléments clés :

1. Les enfants et adolescents sourds et malentendants constituent un groupe d'immigrants dans l'Union Européenne (UE) à la fois restreint, mais important et hétérogène. Ils peuvent rencontrer des difficultés particulières pour apprendre la ou les langues du pays dans lequel ils s'installent.
2. Comme les autres élèves immigrés, les migrants sourds et malentendants doivent apprendre une nouvelle langue parlée/écrite et éventuellement la langue des signes nationale. Cependant, ils n'ont souvent pas eu l'occasion de développer de solides compétences dans une première langue (que ce soit la langue parlée par leur famille à la maison ou une langue des signes) et parfois ils ne savent pas encore lire et écrire. Cela signifie que l'apprentissage des langues sera probablement plus difficile pour eux que pour leurs camarades immigrés entendants.
3. Une meilleure prise de conscience des besoins de ces élèves en matière d'apprentissage des langues par les éducateurs et les décideurs politiques est nécessaire pour leur apporter un soutien plus efficace à l'école.

Recommandations :

1. Les enseignants peuvent établir une histoire langagière détaillée de l'élève, en l'impliquant dans cette démarche aux côtés des membres de sa famille. Par exemple, quelles langues (parlées, signées, écrites) l'élève a-t-il/elle apprises à la maison, à l'école et dans son/ses pays d'origine, et quels appareils auditifs utilise-t-il/elle ?
2. Les chefs d'établissement sont appelés à veiller à ce que l'ensemble du personnel et des élèves reçoivent une formation de sensibilisation à la surdité.
3. Les enseignants travailleront avec les parents et une équipe pluridisciplinaire afin de partager leur expertise et de répondre aux besoins des élèves.

Contexte

En 2022 (dernière année pour laquelle des chiffres sont disponibles), 7 millions de personnes (y compris les réfugiés, les demandeurs d'asile et les mineurs non accompagnés) ont immigré vers l'Union européenne (Commission européenne, 2024a), dont près d'un million avaient moins de 15 ans (Eurostat, 2024).

Les évolutions politiques intervenues depuis les années 1990 se traduisent par une augmentation de la diversité des pays d'origine des enfants et des adolescents. Les écoles sont confrontées à des défis lorsqu'il s'agit de répondre à la grande diversité linguistique apportée par l'immigration, car pour de nombreux élèves, la langue de l'école n'est pas la même que la langue utilisée à la maison.

Cette note d'information présente les défis de l'apprentissage des langues pour un groupe particulier d'apprenants au sein de la population des élèves immigrés, celui des sourds et malentendants. Outre les difficultés communes à tous les élèves migrants qui doivent apprendre une nouvelle langue, les apprenants sourds et malentendants sont confrontés à des problèmes supplémentaires liés à leur surdité et aux difficultés qui en découlent dans l'apprentissage de leur(s) langue(s) maternelle(s). Il est procédé à un repérage et une analyse de ces défis et de la manière dont ils sont susceptibles d'affecter les apprenants dans l'intention de mieux informer les éducateurs et les décideurs politiques qui ont généralement peu de connaissances ou d'expérience professionnelle auprès de ces apprenants sourds et malentendants. L'objectif est de sensibiliser ces acteurs quant aux besoins spécifiques de ces apprenants, dans le but d'améliorer le soutien qu'ils reçoivent dans les établissements scolaires.

L'article est structuré comme suit. Nous présenterons d'abord quelques faits jugés pertinents concernant la surdité et la perte auditive et leur impact sur l'apprentissage du langage (dont la lecture et l'écriture), ainsi que sur le développement cognitif et l'apprentissage de manière plus générale. Sur la base de ces considérations, nous nous concentrerons ensuite sur les élèves sourds et malentendants migrants et sur les défis spécifiques auxquels ils sont confrontés à l'école. Enfin, nous présenterons quelques études de cas d'élèves sourds et malentendants migrants et de leurs expériences d'apprentissage des langues.

Quelques faits sur la surdité et la perte auditive

Au niveau mondial, environ 3,5 enfants et adolescents sur 1 000 sont atteints d'une surdité, bien que le taux de prévalence varie d'une région à l'autre : il est plus élevé dans les pays économiquement moins développés (Guo et al., 2024) et dans les pays et communautés où les mariages consanguins sont fréquents (Neumann et al., 2020).

Un certain nombre de facteurs peuvent être à l'origine de la surdité permanente et de la perte d'audition, notamment des facteurs génétiques, des infections intra-utérines (comme la rubéole), le manque d'oxygène à la naissance et, pendant l'enfance, des infections (comme la méningite) et des accidents (OMS, 2021). L'otite moyenne, une infection de l'oreille moyenne, est l'une des principales causes de perte temporaire d'audition chez les enfants (OMS, 2021). La surdité et la perte d'audition peuvent être associées à d'autres handicaps, par exemple des difficultés d'apprentissage, des troubles visuels et le syndrome de Down. Toutefois, la surdité ne constitue pas en soi un trouble de l'apprentissage, bien qu'elle puisse avoir des conséquences sur le développement cognitif et l'acquisition de connaissances (comme nous l'expliquons dans cette note d'information).

La mise en place du dépistage néonatal de la surdité dans de nombreux pays signifie que la surdité congénitale (c'est-à-dire la surdité présente à la naissance) peut être détectée dès les premiers mois de la vie, ce qui permet à l'enfant de recevoir des soins de qualité, d'avoir un accès précoce aux appareils auditifs [voir encadré 1] et aux programmes d'intervention, ce qui conduit à de meilleures perspectives pour ces enfants. Ce dépistage atteint une excellente couverture (>85% de tous les bébés) dans la plupart des pays de l'UE, mais il est moins répandu dans les régions du monde moins développées économiquement (Neumann et al., 2020).

Encadré 1. Dispositifs technologiques pour les enfants et adolescents sourds et malentendants.

Ces dispositifs ont pour but de permettre au porteur d'avoir un meilleur accès au son, mais ils ne « guérissent » pas la surdité et ils ne conviennent pas à tous les individus concernés.



Les aides auditives peuvent être utilisées par les personnes atteintes d'une perte auditive légère à sévère [voir **encadré 2**]. Elles se fixent derrière ou dans l'oreille externe et fonctionnent par amplification du son (d'ordre vocal et non vocal).



Les **implants cochléaires** peuvent être utilisés par des personnes atteintes d'une perte auditive sévère à profonde [voir **encadré 2**] et dont la cochlée (partie de l'oreille interne) est endommagée de façon permanente. Ils sont implantés par voie chirurgicale. Ils convertissent le son en signaux électriques qui stimulent le nerf auditif.

Encadré 2. Niveaux de perte auditive (OMS, 2021) et leur incidence sur l'expérience auditive

Niveau de perte auditive	Seuil d'audition dans la meilleure oreille en décibels (dB)	Expérience auditive probable dans un environnement bruyant (par ex. salle de classe)
Léger	20 à <35 dB	Peut avoir des difficultés à entendre les conversations
Modéré	35 à <50 dB	Difficulté à entendre la parole et à participer à une conversation
Modérément sévère	50 à <65 dB	Difficulté à entendre la plupart des discours et à participer à une conversation
Sévère	65 à <80 dB	Difficulté extrême à entendre la parole et à participer à une conversation
Profond	80 à <95 dB	Incapacité à entendre les conversations

Apprentissage de la langue, de la lecture et de l'écriture chez les enfants sourds et malentendants

Le degré de perte auditive détermine la part de langage parlé que les personnes atteintes de surdité sont capables d'entendre [voir **encadré 2**]. Même les pertes auditives dites « légères » et les pertes auditives unilatérales (c'est-à-dire lorsqu'une seule oreille est touchée) peuvent entraîner des difficultés à entendre la parole lorsque le bruit ambiant est important (ce qui est souvent le cas dans la salle de classe !). Les résultats en matière de langage et de parole des enfants et adolescents sourds sont influencés par l'âge auquel l'intervention (c'est-à-dire la mise à disposition d'une technologie auditive et d'un soutien au langage et à la communication) est effectuée. Les résultats sont meilleurs pour les enfants identifiés avant l'âge de six mois (d'où l'importance du dépistage néonatal universel de la surdité) et qui bénéficient d'une intervention rapide (Yoshinaga-Itano, 2003).

Il n'est pas nécessaire que l'apport linguistique pour les enfants sourds et malentendants passe par la parole : les langues des signes [voir **encadré 3**] sont tout aussi efficaces pour la communication et pour soutenir le développement cognitif et socio-affectif des enfants (Hall et al., 2019). Cependant, très peu d'enfants auront l'occasion d'acquérir une langue des signes à un âge précoce. On constate que plus de 90 % des enfants atteints de surdité sont nés de parents entendants (Mitchell & Karchmer, 2004) qui ont très peu de chances de connaître une langue des signes et qui ont souvent une compréhension minimale de l'influence de la surdité sur le développement de leur enfant. Qui plus est, de nombreux mythes circulent selon lesquels l'apprentissage d'une langue des signes perturberait le développement du langage parlé/écrit des enfants, bien qu'il n'existe aucune preuve solide à l'appui de cette affirmation (Marshall, 2021). Au contraire, l'apprentissage de la langue des signes semble favoriser l'acquisition du langage parlé/écrit (Zhang et al., 2024).

Encadré 3. Langues des signes

Des groupes de personnes sourdes ont utilisé des langues des signes tout au long de l'histoire. Les langues des signes sont des langues à part entière, naturelles, avec leur propre grammaire et leur propre vocabulaire. Elles mobilisent non seulement les mains, mais aussi le visage (yeux, bouche, sourcils), la tête et le torse. Il existe plus de 150 langues des signes dans le monde et, comme c'est le cas pour les langues parlées, les utilisateurs de différentes langues des signes ne comprennent pas nécessairement les autres langues des signes.

Ces langues sont indépendantes de la (des) langue(s) parlée(s) qui les entoure(nt). Toutefois, certaines utilisent un alphabet manuel (« épellation avec les doigts ») pour épeler les mots de la langue parlée nationale, en particulier les noms de personnes et de lieux.

Un pays peut être doté de plusieurs langues des signes. Par exemple, la langue des signes nationale du Népal a probablement vu le jour il y a plusieurs décennies dans une école pour étudiants sourds située dans la capitale Katmandou. Le Népal possède également plusieurs langues des signes qui ont vu le jour dans des communautés villageoises où l'incidence de la surdité est plus élevée que d'habitude, notamment la langue des signes Jumla, la langue des signes Jhankot et la langue des signes Ghandruk (Ethnologue, 2024).

Compte tenu de leur accès réduit à la fois aux sons de la parole (en raison de leur surdité) et à la langue des signes (en raison du manque d'opportunités de l'apprendre), les enfants sourds et malentendants risquent de connaître un retard dans l'acquisition du langage, un phénomène connu sous le nom de « privation langagière » (*language privation*, Hall, 2017). Le retard dans les acquisitions langagières peut à son tour avoir un impact sur le développement des compétences scolaires et le comportement social des enfants sourds et malentendants, et avoir des conséquences à plus long terme sur l'emploi et la santé physique et mentale. Il est important de souligner que ces séquelles ne sont pas une conséquence de la surdité en soi, mais plutôt une conséquence de la privation langagière.

Les résultats d'un grand nombre d'études montrent que les élèves sourds et malentendants sont susceptibles d'obtenir de moins bons résultats en lecture et en écriture que leurs pairs (Wang et al., 2021 ; Williams & Mayer, 2015). Parmi les difficultés rencontrées par ces élèves, on peut citer le décodage des mots, la compréhension du texte et la rédaction du texte, ainsi que l'orthographe. Étant donné la relation étroite entre la langue parlée et la langue écrite, ces obstacles ne sont guère surprenants. Il existe néanmoins une grande variabilité dans les compétences en littératie des élèves sourds et malentendants, liée à plusieurs facteurs, notamment l'âge du diagnostic, le degré de la perte auditive, la connaissance du vocabulaire et les compétences en lecture labiale (Kyle & Harris, 2010).

Développement cognitif et apprentissages chez les enfants sourds et malentendants

La perte auditive peut avoir un impact durable sur les résultats scolaires d'un individu. Les élèves atteints de surdité ont tendance à avoir de moins bons résultats scolaires, à progresser plus lentement dans le système scolaire, à courir un plus grand risque de décrochage scolaire et à être moins enclins à s'inscrire dans l'enseignement supérieur, par rapport à leurs pairs entendants (Idstad & Engdahl, 2019 ; Järvelin et al., 1997).

Bien que tous les élèves apprennent une partie du vocabulaire par le biais d'un enseignement explicite, un grand nombre des nouveaux mots sont appris « incidemment », en étant entendus - ou, dans le cas des signes, en étant vus - lorsqu'ils sont utilisés en classe ou dans la cour de récréation. Les élèves sourds et malentendants ont moins de chances de pouvoir accéder à ce que disent les autres, même s'ils utilisent des aides auditives ou des implants cochléaires [voir **Encadré 1**], en raison de leur dépendance probable à l'égard de la parole visible (c'est-à-dire de la lecture labiale de l'orateur) et de l'absence d'un système d'évaluation de la qualité de la parole.

Le champ de vision est plus étroit que le champ sonore (c'est-à-dire que s'ils ne regardent pas l'orateur, ils ne pourront pas lire sur les lèvres). Ils sont donc moins susceptibles d'acquérir de nouveaux mots de manière fortuite, ce qui peut expliquer en partie leurs scores inférieurs en matière de vocabulaire (Convertino et al., 2014). Le manque de vocabulaire a lui-même un impact sur les compétences linguistiques, et en particulier sur le langage formel et académique [« compétence cognitive en langage académique », voir **encadré 4**].

Encadré 4. Différents types de compétences linguistiques

Cummins (2008) établit une distinction conceptuelle entre deux types de compétences linguistiques pertinentes pour l'apprentissage des langues, et cette distinction est utile dans le cadre de la réflexion sur l'apprentissage des langues par les élèves sourds et malentendants :

Capacités de communication interpersonnelle de base (*Basic Interpersonal Communicative Skills* ou BICS) : maîtrise de la conversation dans une langue parlée ou une langue des signes, souvent considérée comme la langue de la cour de récréation. Les BICS s'acquièrent relativement tôt par un processus simple et direct.

Maîtrise de la langue des études scolaires/universitaires (*Cognitive Academic Language Proficiency* ou CALP) : la capacité à comprendre et à exprimer, que ce soit par la parole, en langue des signes ou à l'écrit, des concepts et des idées qui sont pertinents pour réussir à l'école. Le concept englobe le langage nécessaire à des capacités de réflexion supérieures telles que classer, évaluer, émettre des hypothèses, déduire et généraliser. Les compétences CALP sont acquises lentement et grâce aux efforts fournis tout au long de la scolarité.

Un ensemble important de compétences nécessaires à l'apprentissage formel en classe est connu sous l'appellation de « fonctions exécutives ». (FE). Ces compétences sont des processus cognitifs d'autorégulation d'ordre supérieur qui permettent aux individus de moduler leur attention et de contrôler leur comportement afin d'atteindre un objectif spécifique, tel que la réalisation d'un travail en classe. Elles comprennent la résistance aux interférences de stimuli non pertinents (« inhibition »), le passage aisé d'un cadre de référence mental à un autre (« flexibilité cognitive ») et la capacité à conserver et à manipuler des informations dans l'esprit (« mémoire de travail »). Il est prouvé que le développement du langage favorise le développement des fonctions exécutives et que les compétences afférentes ont tendance à être plus faibles chez les enfants sourds et malentendants disposant de faibles compétences linguistiques (Jones et al., 2020).

La fatigue est également un facteur important qui impacte l'apprentissage des élèves sourds et malentendants en classe. Certains de ces élèves ressentent une plus grande fatigue que leurs pairs entendants en raison de l'effort nécessaire pour se concentrer sur ce que disent l'enseignant et les autres élèves (Bess & Hornsby, 2014).

L'offre éducative spécialisée pour les élèves sourds et malentendants varie d'un pays à l'autre, de même que la proportion d'entre eux qui fréquentent des écoles ordinaires (avec ou sans soutien spécifique en classe ou en dehors) (Commission européenne, 2024b). Même dans les écoles spécialisées, il se peut que les élèves n'aient pas suffisamment l'occasion d'apprendre correctement la langue des signes. Le degré d'expertise des éducateurs est probablement plus élevé dans les écoles spécialisées, mais même le personnel de ces écoles peut avoir une expérience limitée en matière de soutien aux apprenants sourds et malentendants migrants, et c'est sur cette population spécifique que nous nous concentrons dans la section suivante de cette note d'information.

Défis pour les apprenants sourds migrants dans les écoles

Bien qu'il n'existe pas de statistiques officielles sur le nombre d'apprenants migrants dans les pays de l'UE (Marx & Mann, 2024), il est probable qu'il s'agisse d'un petit groupe très hétérogène. Comme tous les élèves sourds et malentendants, ils diffèrent selon leur degré de surdité, l'âge auquel leur surdité a été identifiée, leur réaction aux appareils auditifs, leurs besoins d'apprentissage supplémentaires, etc. Il existe également une variabilité supplémentaire due à leur apprentissage de la langue et à leurs expériences scolaires avant l'immigration. Ils arrivent dans leur nouveau pays avec des histoires de migration et des expériences scolaires diverses (et certains peuvent n'avoir reçu aucune éducation formelle). Alors que les familles qui émigrent vers un nouveau pays peuvent avoir planifié cette transition, celles qui sont réfugiées peuvent avoir fui leur foyer de manière précipitée. Les élèves sourds et malentendants réfugiés peuvent avoir vécu un traumatisme en quittant leur foyer et leur pays, et en étant séparés des membres de leur famille et des personnes qui savent communiquer avec eux dans leur langue des signes maternelle.

Tout comme les autres élèves immigrés, ceux qui sont sourds et malentendants doivent apprendre une nouvelle langue nationale parlée/écrite et peut-être aussi la langue des signes nationale, mais il se peut qu'ils n'aient même pas eu l'occasion de maîtriser une langue parlée ou signée à la maison. Les langues et méthodes de communication en famille peuvent être variées combinant la langue parlée, la langue des signes et les gestes (Duggan, 2024). Certaines familles choisiront de conserver leur(s) langue(s) d'origine avec leurs enfants sourds et malentendants (Bedoin, 2024). Selon le moment où un apprenant migrant sourd ou malentendant s'inscrit à l'école dans son nouveau pays, un soutien à l'acquisition de compétences en BICS et en CALP [voir **encadré 4**] sera très probablement nécessaire (Cannon & Guardino, 2022). Afin de déterminer la meilleure façon de répondre aux besoins de l'élève en matière d'apprentissage des langues, l'établissement d'un rapport complet sur les compétences linguistiques de l'élève reflétant ses capacités dans toutes les langues auxquelles il est régulièrement exposé s'avère nécessaire (Pizzo & Ford, 2022).

L'un des défis pour les professionnels est d'utiliser des pratiques fondées sur des preuves (*Evidence-Based Practice* ou EBP) dans leur travail avec les apprenants sourds et malentendants migrants et leurs familles. Cette approche se compose de trois éléments : (a) l'utilisation des résultats les plus probants de la recherche, (b) l'application de l'expertise professionnelle, (c) la prise en compte de la perspective des élèves et de leurs familles (Roulstone, 2011). En ce qui concerne l'utilisation des meilleures données disponibles, il existe actuellement peu de recherches décrivant les résultats en matière de développement et de communication des apprenants sourds et malentendants migrants. En attendant, les éducateurs sont encouragés à s'appuyer sur les données de recherche concernant les apprenants entendants et les apprenants sourds ou malentendants non migrants (Scott et al., 2022).

Études de cas

Nous terminons cette note d'information par une série d'études de cas d'élèves sourds et malentendants migrants.

Chaque élève est unique, mais ces études de cas ont pour but d'illustrer la variété des expériences d'apprentissage linguistique de ce groupe. Pour des raisons de confidentialité, tous les noms utilisés dans ces études de cas sont des pseudonymes.

Étude de cas n° 1

Kwame est un garçon de 10 ans avec une surdité neurosensorielle bilatérale modérée et qui utilise principalement l'écoute et la langue parlée pour communiquer. Sa famille a immigré du Ghana au Royaume-Uni lorsqu'il avait 8 ans, afin d'obtenir un emploi dans une université. Sa première langue maternelle est le twi, un dialecte de l'akan (une langue parlée au Ghana), bien que ses parents parlent couramment l'anglais et l'utilisent à la maison. À l'école, Kwame a commencé à apprendre l'anglais et la langue des signes britannique (BSL) dans une classe dite de ressources composée d'un petit groupe d'élèves sourds et malentendants. Son professeur utilise une approche de communication globale pour l'enseignement (c'est-à-dire la langue des signes britannique, les gestes, la dactylographie et la parole pour communiquer avec sa classe). L'un des points forts de Kwame est sa capacité à décoder et à reconnaître les mots anglais à l'écrit, mais il doit encore travailler sa capacité à comprendre les détails clés d'une histoire.

(Cette étude de cas est adaptée de Scott et al, 2022)

Étude de cas n° 2

Fríða est une petite fille de 6 ans qui vit au Danemark. Sa famille a quitté l'Islande pour s'installer au Danemark lorsqu'elle avait 5 ans à l'époque où sa mère commençait son doctorat. Fríða est née avec une perte auditive moyenne à sévère qui a été diagnostiquée lors d'un dépistage néonatal. Les deux parents parlent islandais et Fríða utilise des aides auditives et apprend l'islandais par la parole et l'écoute depuis l'âge de 3 mois. Fríða est une enfant curieuse, amicale et attentionnée qui aime jouer et adore qu'on lui raconte des histoires. Lorsqu'elle a déménagé au Danemark, Fríða avait un peu de retard en islandais par rapport aux autres enfants de son âge. Elle parlait également un peu d'anglais, qu'elle a appris en regardant des émissions télévisées. Aujourd'hui au Danemark, Fríða vient de commencer à fréquenter une école ordinaire, où tout l'enseignement se fait en danois parlé. Cinq matins par semaine, elle entre dans une classe spécialisée avec d'autres élèves qui apprennent le danois comme langue seconde ou additionnelle. Tous les autres élèves de cette classe sont entendants et les enseignants n'ont aucune expérience professionnelle avec un enfant sourd ou malentendant. Fríða ne peut pas comprendre ses professeurs et ses camarades lorsqu'ils s'adressent à elle. Elle refuse également de porter ses appareils auditifs à l'école en raison du bruit de fond envahissant qui, selon elle, lui fait mal à la tête et la fatigue. Fríða aime jouer à l'extérieur, où le jeu peut être physique et n'implique pas de langage, mais dans d'autres situations, elle reste timide et renfermée.

(Nous remercions Kathryn Crowe de nous avoir fourni cette étude de cas).

Étude de cas n° 3

Medhi est un garçon sourd profond de 10 ans, né en Algérie et arrivé en France à l'âge de 4 ans. Il n'a pas d'aide auditive ni d'implant cochléaire. Ses parents sont entendants et ils ont six frères et sœurs au total, dont quatre entendants et deux sourds (Medhi et sa sœur aînée Hasna). L'arabe est la langue parlée à la maison et Medhi connaît également les bases de la langue des signes algérienne. Il est scolarisé dans une école primaire spécialisée pour les enfants sourds. Ses compétences en français parlé et écrit ne sont pas encore très développées, mais il progresse bien dans l'apprentissage de la Langue des Signes Française (LSF) qui est actuellement la langue qu'il maîtrise le mieux. Dans certaines circonstances, par exemple lorsqu'il évoque les expériences de sa petite enfance en Algérie, il incorpore des signes de la langue des signes algérienne dans son emploi de la LSF, une stratégie de « *code-switching* » largement utilisée par les locuteurs et signeurs multilingues (Bullock & Toribio, 2009).

(Nous remercions Diane Bedoin de nous avoir fourni cette étude de cas).

Lectures recommandées

Cannon, J. E., Guardino, C., & Paul, P. V. (2022). *Deaf and hard of hearing multilingual learners: Foundations, strategies and resources*. Routledge.

Marx, N., Adams Lyngbäck, L., Crowe, K., & Holmström, I. (Eds.) (2025). Special issue on immigrant deaf and hard-of-hearing additional language learners. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 46(2).

Références

Bedoin, D. (2024). Exploring identity building, language transmission and educational strategies for immigrant d/Deaf multilingual learners. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 46(2), 1–14. <https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2390570>

Bess, F. H., & Hornsby, B. W. (2014). Commentary: listening can be exhausting - fatigue in children and adults with hearing loss. *Ear and Hearing*, 35(6), 592–599. <https://doi.org/10.1097/AUD.0000000000000099>

Bullock, B. E., & Toribio, A. J. (Eds.). (2009). *The Cambridge handbook of linguistic code-switching*. Cambridge University Press.

Cannon, J., Guardino, C., & Paul, P. V. (2022). *Deaf and hard of hearing multilingual learners: Foundations, strategies and resources*. Routledge.

Convertino, C., Borgna, G., Marschark, M., & Durkin, A. (2014). Word and world knowledge among deaf learners with and without cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(4), 471–483. <https://doi.org/10.1093/deafed/enu024>

Crowe, K., & Guiberson, M. (2022). Language development, assessment, and intervention for d/Deaf and hard of hearing multilingual learners. In Cannon et al. (Eds.) *Deaf and hard of hearing multilingual learners: Foundations, strategies and resources* (pp. 106–141). Routledge.

Cummins, J. (2008). *BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction*. In Hornberger, N.H. (Ed.) *Encyclopedia of language and education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_36

Duggan, N. (2024). *Deaf migrants in Swedish adult education: Language ideologies, repertoires, and translanguaging practice*. PhD thesis, University of Stockholm.

Ethnologue (2024). Nepal. <https://www.ethnologue.com/country/NP/>

European Commission. (2024a). *Statistics on migration to Europe. Statistics on migration to Europe - European Commission* (europa.eu). 5th November 2024.

European Commission. (2024b). *Separate special education needs provision in early childhood and school education* (europa.eu) 18th June 2024

Eurostat. (2024). *Children in migration – demography and migration – Statistics Explained* (europa.eu) 14th June 2024.

Guo, Z., Ji, W., Song, P. et al. (2024). Global, regional, and national burden of hearing loss in children and adolescents, 1990–2021: a systematic analysis from the Global Burden of Disease Study 2021. *BMC Public Health*, 24, 2521. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-20010-0>

Hall, W. C. (2017). What you don't know can hurt you: The risk of language deprivation by impairing sign language development in deaf children. *Maternal and Child Health Journal*, 21(5), 961–965. <https://doi.org/10.1007/s10995-017-2287-y>.

Hall, M. L., Hall, W. C., & Caselli, N. K. (2019). Deaf children need language, not (just) speech. *First Language*, 39(4), 367–395. <https://doi.org/10.1177/0142723719834102>

Idstad M., & Engdahl B. (2019). Childhood sensorineural hearing loss and educational attainment in adulthood: results from the HUNT study. *Ear and Hearing*, 40(6), 1359–67. https://doi.org/10.1097/AUD.0000000000000716_9

Järvelin, M.R., Mäki-Torkko, E., Sorri, M.J., & Rantakallio, P.T. (1997). Effect of hearing impairment on educational outcomes and employment up to the age of 25 years in northern Finland. *British Journal of Audiology*, 31(3), 165–75. <https://doi.org/10.3109/03005364000000019>

Jones, A., Atkinson, J., Marshall, C., et al. (2020). Expressive vocabulary predicts nonverbal executive function: A 2-year longitudinal study of deaf and hearing children. *Child Development*, 91(2): e400–e414. <https://doi.org/10.1111/cdev.13226>.

Kyle, F. E. & Harris, M. (2010). Predictors of reading development in deaf children: A 3-year longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 107(3), 229–243. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.04.011>

Marshall, C. R. (2021). *Facts and myths about deafness*. <https://www.educationalneuroscience.org.uk/deafness/>

Marx, N., & Mann, W. (2024). Assessing vocabulary knowledge in written and signed languages of immigrant DHH learners – examining convergent validity. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2391066>

Mitchell, R. E., & Karchmer, M. A. (2004). Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students

in the United States. *Sign Language Studies*, 4(2), 138-163. <https://www.jstor.org/stable/26190985>

Neumann, K., Euler, H. A., Chadha, S., & White, K. R. (2020). A survey on the global status of newborn and infant hearing screening. *Journal of Early Hearing Detection and Intervention*, 5(2), 63-84. <https://doi.org/10.26077/a221-cc28>

Neumann, K., Mathmann, P., Chadha, S. et al. (2022) Newborn hearing screening benefits children, but global disparities persist. *Journal of Clinical Medicine*, 11(1): 271. <https://doi.org/10.3390/jcm11010271>.

Pizzo, L., & Ford, L. (2022). Developing a comprehensive language profile to support learning: The assessment of d/Deaf and hard of hearing multilingual learners. In Cannon et al. (Eds.) *Deaf and hard of hearing multilingual learners: Foundations, strategies and resources* (pp. 67-105). Routledge.

Roulstone, S. (2011). Evidence, expertise, and patient preference in speech-language pathology. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 13(1), 43–48. <https://doi.org/10.3109/17549507.2010.491130>

Scott, J., Amadi, C., & Butts, T. (2022). d/Deaf and hard of hearing multilingual learners and literacy instruction. In Cannon et al. (Eds.) *Deaf and hard of hearing multilingual learners: Foundations, strategies and resources* (pp. 142-174). Routledge.

Wang, Y., Sibai, F., Lee, K., et al. (2021). Meta-analytic findings on reading in children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 26(3), 336-350. <https://doi.org/10.1093/deafed/enab010>.

Williams, C., & Mayer, C. (2015). Writing in young deaf children. *Review of Educational Research*, 85(4), 630-666. <https://doi.org/10.3102/0034654314564882>

World Health Organisation (2021). *World report on deafness*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240020481>

Yoshinaga-Itano, C. (2003). Early intervention after universal neonatal hearing screening: Impact on outcomes. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Review*, 9, 252-266. <https://doi.org/10.1002/mrdd.10088>

Zhang, D., Ke, S., Yang, J., & Anglin-Jaffe, H. (2024). Sign language in deaf students' spoken and written language development: A research synthesis and meta-analysis of cross-linguistic correlation coefficients. *Review of Education*, 12(3), e70016. <https://doi.org/10.1002/rev3.70016>

Crédits photographiques

Page 1 : Enseignante accompagnant une élève sourde : Amelie-Benoist/BSIP Corbis Documentary/Getty Images

Page 3 : Enfant avec un appareil auditif : Anna-Maria Schapp sur Flickr ; Enfant avec implant cochléaire : vgajic.

Crédits texte

Cette note d'information a été préparée par Chloë Ruth Marshall au nom et avec le soutien de l'équipe IDeALL. Elle a été traduite en français par Diane Bedoin.

Le projet *Immigrant Deaf and Hard-of-hearing Students as Additional Language Learners* (IDeALL) a été financé de 2021 à 2024 par le Ministère fédéral de l'éducation et de la recherche en Allemagne. L'objectif du projet était de constituer un réseau de recherche interdisciplinaire et international sur la situation d'apprentissage des élèves sourds et malentendants migrants, leur soutien éducatif et le développement de la formation des enseignants. Pour plus d'informations, veuillez consulter le site web du projet, <https://ideall.uni-koeln.de/en>.



Cette licence permet aux réutilisateurs de distribuer, de remixer, d'adapter et d'exploiter le matériel sur n'importe quel support ou format, à des fins non commerciales uniquement, et à condition que le créateur soit cité.

Numéro de version : 2

Date : mai 2025