

État de la situation de la langue des signes québécoise

**Rapport de recherche et pistes de solution proposées
par l'Office des personnes handicapées du Québec**

Rédaction

Diane Veillette
Conseillère à l'intervention nationale
Direction de l'évaluation, de la recherche et de l'intervention nationale

Collaboration

Michael Magner
Annie St-Pierre
Conseillers à l'intervention nationale
Direction de l'évaluation, de la recherche et de l'intervention nationale

Le

13 décembre 2005

Mise en page

Véronique Bahl
Diane Bonin
Louise Sansfaçon
O:\DREC\Secrétariat\DOCUMENT\1200\État de situation LSQ.doc

Approbation

Norbert Rodrigue
Directeur général

AVANT-PROPOS

Terminologie

La communauté sourde est constituée de personnes sourdes¹. Plusieurs membres de cette communauté revendiquent la reconnaissance d'une culture propre aux personnes sourdes. Pour signifier cette appartenance culturelle, certains auteurs écrivent « Sourd », au lieu de « sourd » ou de « personne sourde ». Cette façon d'orthographier est liée à l'usage qui consiste à employer la majuscule pour désigner les membres de groupes culturels ou ethniques – les Innus, par exemple.

Les « sourds gestuels » ou « personnes sourdes gestuelles » communiquent principalement en mode gestuel, entre elles et avec les personnes entendant, dans ce dernier cas généralement par l'intermédiaire d'un interprète. Ces personnes peuvent s'exprimer en langue des signes québécoise (LSQ), en français signé ou encore en pidgin, un mélange de deux langues ou de codes gestuels.

Les « sourds oralistes » ou « personnes sourdes oralistes » communiquent en mode oral. Différents moyens permettent la communication orale : la lecture labiale, accompagnée ou non de précisions gestuelles qui proviennent du langage parlé complété (LPC), les prothèses auditives, les implants cochléaires. Cette distinction, bien qu'importante aux fins de l'analyse, n'est pas toujours claire dans les faits puisque plusieurs personnes sourdes peuvent communiquer en utilisant différents modes d'expression.

¹ On considère, aux fins de la présente recherche, qu'une personne sourde présente une incapacité auditive très importante. Elle se distingue de la personne malentendante, chez qui l'incapacité est moins marquée. Les personnes sourdes, et plus précisément les enfants, les élèves et les étudiants sourds, constituent la population cible de cette recherche.

Contexte de la démarche

À la demande du directeur général de l'Institut Raymond-Dewar (IRD), l'Office des personnes handicapées du Québec (ci-après l'Office) rencontrait, à l'hiver 2003, des représentants de la communauté sourde – plus précisément de la Société culturelle québécoise des Sourds (SCQS) et du Centre québécois de la déficience auditive (CQDA) – afin de mieux connaître les attentes que la communauté sourde gestuelle entretenait à son égard en ce qui concerne la reconnaissance de la LSQ comme langue officielle d'enseignement.

Lors de cette rencontre, la SCQS et le CQDA ont présenté à l'Office leur position par rapport à la reconnaissance officielle de la langue des signes québécoise (LSQ) comme langue d'enseignement. Ces représentants de la communauté sourde ont fait part à l'Office de leurs démarches pour la reconnaissance de la LSQ ainsi que des connaissances sommaires qu'ils détenaient au sujet de l'enseignement de cette langue et de la reconnaissance d'une langue des signes par d'autres gouvernements. Ces représentants de la communauté sourde ont demandé le soutien de l'Office, demande à laquelle celui-ci a répondu en proposant une démarche qui pourrait se réaliser en deux étapes. La première consisterait à documenter la situation de la LSQ et les répercussions de l'enseignement en langue des signes sur le milieu scolaire (au Québec et ailleurs) ; la seconde serait celle d'une concertation entre différents acteurs concernés par cette problématique.

Après cette rencontre, le CQDA s'est retiré du dossier et a demandé que le dialogue se poursuive dorénavant entre la SCQS et l'Office. Par sa présence ponctuelle, il voulait manifester son appui à la SCQS, organisme qui fut désigné responsable de ce dossier au nom de la communauté sourde gestuelle. Cela a donné lieu à la création du comité OPHQ-SCQS.

L'Office a ensuite proposé à la SCQS deux scénarios de réalisation de la première étape du plan d'action. Dans le premier, la SCQS réalisait elle-même un état de la situation, avec le soutien de l'Office (partage du réseau de relations, lecture des chapitres). Le second attribuait à l'Office la responsabilité de produire un état de la

situation de la formation préscolaire et scolaire des enfants, des élèves et des étudiants sourds, en collaboration avec la SCSQ. L'Office a précisé à la SCQS qu'il agirait alors en toute neutralité et avec le plus d'objectivité possible. En conséquence, il était possible que les résultats de la recherche et les prises de position en découlant ne conviennent pas à la SCQS, qui pourrait indiquer sa dissidence dans la présentation du rapport de recherche. Ce dernier scénario a été adopté.

Le Congrès mondial des Sourds tenu à Montréal en juillet 2003 a marqué le début de la réalisation de l'état de la situation. Depuis, l'Office a procédé aux différentes étapes de recherche en rendant compte régulièrement de l'avancement des travaux au comité OPHQ-SCQS. La SCQS, partenaire de l'Office pour cette recherche, fut une source précieuse d'information qui a permis de faire un état de la situation qui soit le plus exhaustif possible.

Considérant que la démarche de recherche devait être rigoureuse pour être reconnue par la communauté des chercheurs et par la communauté sourde, l'Office a tenu à allouer les ressources humaines et financières nécessaires à sa réalisation et à prendre le temps requis pour que chaque étape soit réalisée selon les règles de tout processus de recherche rigoureux. Cette recherche est d'ordre descriptif ; son ampleur permet de dresser un tableau consistant de la situation à l'étude.

Le présent rapport de recherche rend compte de l'état de la situation qui fut réalisé avec un objectif de rigueur et de rassemblement d'informations existantes. L'Office peut ainsi apporter sa contribution au débat.

Enfin, il faut préciser, qu'en raison de l'objectif de cet état de la situation et de la nature même d'un état de la situation, cette recherche fut réalisée sans cadre de référence. Une revue documentaire et les entrevues constituent le cœur de celle-ci.

Table des matières

AVANT-PROPOS	III
TERMINOLOGIE.....	III
CONTEXTE DE LA DÉMARCHE.....	IV
ABRÉVIATIONS UTILISÉES.....	XIII
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1	3
1. LA DÉMARCHE DE RECHERCHE	3
1.1 MÉTHODOLOGIE ET RECHERCHE QUALITATIVE	3
1.2 QUESTIONS DE RECHERCHE.....	3
1.3 REVUE DOCUMENTAIRE.....	5
1.3.1 <i>Ampleur et diversité des propos</i>	6
1.3.2 <i>Organisation de l'information</i>	6
1.4 ENTREVUES	7
1.4.1 <i>Ampleur et diversité</i>	7
1.4.2 <i>Technique de collecte d'information</i>	8
1.4.3 <i>Organisation des propos</i>	9
1.5 ANALYSE DE L'INFORMATION	10
1.6 VALIDITÉ ET FIDÉLITÉ	10
CHAPITRE 2.....	13
2. REVUE DOCUMENTAIRE	13
2.1 MODES DE COMMUNICATION DES PERSONNES SOURDES	13
2.1.1 <i>Quelques précisions terminologiques</i>	13
2.1.1.1 <i>Langues signées</i>	13
2.1.1.2 <i>Langage parlé complété</i>	15
2.1.1.3 <i>Pidgin</i>	17
2.1.1.4 <i>Dactylogories</i>	18
2.1.1.5 <i>Oralisme</i>	18
2.1.1.6 <i>Communication totale</i>	18
2.2 LANGUES DES SIGNES.....	19
2.2.1 <i>Linguistique des langues des signes</i>	20
2.2.2 <i>Reconnaissance des langues des signes</i>	22
2.3 STATUT DES LANGUES DES SIGNES À TRAVERS LE MONDE	25
2.3.1 <i>Statut des langues des signes à travers le monde</i>	25
Sur le continent européen.....	26
La Belgique	26
La France	29
La Suède	31
La Finlande.....	33
Le Danemark.....	34
La Norvège.....	34
L'Espagne	35

	L'Italie	36
	Le Portugal	36
	Les Pays-Bas	37
	L'Irlande.....	37
	D'autres pays	37
	Provinces canadiennes.....	38
	L'Ontario.....	38
	Le Manitoba.....	39
	Commentaires.....	40
2.4	STIMULATION PRÉCOCE	40
2.5	APERÇU HISTORIQUE	44
2.5.1	<i>Langues des signes au Québec avant 1980.....</i>	<i>48</i>
2.5.2	<i>Langues des signes au Québec après 1980.....</i>	<i>52</i>
2.6	CULTURE SOURDE	56
2.6.1	<i>Identité des personnes sourdes.....</i>	<i>57</i>
2.6.2	<i>Culture sourde au Québec.....</i>	<i>61</i>
2.7	ÉCHEC DE LA SCOLARISATION DES PERSONNES SOURDES.....	72
2.8	IMPLANTS COCHLÉAIRES	78
2.9	PARENTS ENTENDANTS D'ENFANTS SOURDS.....	84
2.10	ÉDUCATION BILINGUE ET BICULTURELLE.....	89
2.10.1	<i>Qu'est-ce que le bilinguisme ?.....</i>	<i>91</i>
2.10.2	<i>Qu'est-ce que le biculturalisme ?.....</i>	<i>92</i>
2.10.3	<i>Projets d'éducation bilingue et biculturelle à travers le monde.....</i>	<i>93</i>
2.10.4	<i>Projets d'éducation bilingue et biculturelle au Québec.....</i>	<i>96</i>
2.10.4.1	<i>École Gadbois.....</i>	<i>97</i>
2.10.4.2	<i>École Esther-Blondin.....</i>	<i>101</i>
2.10.4.3	<i>Autres projets d'éducation bilingue et biculturelle</i>	<i>102</i>
2.11	SYNTHÈSE	103
	CHAPITRE 3.....	105
	3. PRÉSENTATION DES PROPOS.....	105
3.1	STATUT, CLIENTÈLE ET APPROCHES PÉDAGOGIQUES	106
3.1.1	<i>Territoire couvert par les écoles spécialisées et les centres de réadaptation</i>	<i>106</i>
	Écoles spécialisées.....	106
	Centres de réadaptation	109
3.1.2	<i>Clientèles et types d'approche pédagogique des écoles spécialisées et certaines commissions scolaires</i>	<i>110</i>
	École primaire Dollard, Commission scolaire du Chemin-du-Roy.....	110
	École oraliste de Québec pour enfants sourds (école privée).....	111
	École Gadbois, Commission scolaire de Montréal	113
	École primaire oraliste Saint-Enfant-Jésus, Commission scolaire de Montréal.....	116
	École primaire oraliste Saint-Jude, Commission scolaire Marie-Victorin	119
	École Joseph-Paquin, Commission scolaire des Premières-Seigneuries.....	121
	École primaire orale privée de Montréal pour les sourds (école privée)	123
	L'école primaire gestuelle Esther-Blondin, Commission scolaire des Affluents	127
	École primaire oraliste J.-Jean-Joubert, Commission scolaire de Laval	128
	Centre MacKay, Commission scolaire English-Montréal.....	129
	Polyvalente Lucien-Pagé	130
	Polyvalente de Charlesbourg, Commission scolaire des Premières-Seigneuries	133
	Commission scolaire de la Capitale.....	135

	Commission scolaire de la région du Saguenay	135
	Centres d'éducation des adultes	136
	Cégep de Sainte-Foy	137
	Cégep du Vieux Montréal	139
3.1.3	<i>Commentaires d'associations sur leur rôle et les approches pédagogiques dans leur région</i>	140
	Fondation des Sourds du Québec	140
	Association des parents d'enfants sourds du Québec	141
	Association des Sourds de l'Estrie	144
	Association des Sourds et des malentendants de l'Abitibi-Témiscamingue ...	144
	Regroupement des sourds de Chaudière-Appalaches.....	145
	Regroupement des Sourds et malentendants du Saguenay– Lac-Saint-Jean.....	145
	Association des sourds de Québec	147
	Association des personnes avec problèmes auditifs des Laurentides	147
	Association des sourds et des malentendants du Centre-du-Québec	148
	Association des sourds de la Mauricie	148
3.2	COMPLÉMENTARITÉ DES MODES D'EXPRESSION GESTUEL ET ORALISTE.....	148
3.2.1	<i>Réconciliation des approches</i>	148
3.2.2	<i>Complémentarité des approches</i>	150
3.2.3	<i>Limites des compatibilités entre les approches</i>	151
3.2.4	<i>Culture sourde et approches éducatives</i>	154
3.3	BILINGUISME SOURD	157
3.3.1	<i>Recherche sur le bilinguisme sourd</i>	157
3.3.2	<i>Expériences dans les écoles québécoises</i>	161
	École Gadbois, Commission scolaire de Montréal	162
	École Dollard, Commission scolaire du Chemin-du-Roy.....	165
	École Joseph-Paquin, Commission scolaire des Premières-Seigneuries.....	166
	Collège des Sourds de Québec.....	167
	École Esther-Blondin, Commission scolaire des Affluents.....	168
	Centre MacKay	173
3.4	FORMATION PRÉSCOLAIRE	173
3.4.1	<i>Nécessité de la formation</i>	173
3.4.1.1	<i>Approche gestuelle</i>	174
3.4.1.2	<i>Approche oraliste</i>	178
3.4.2	<i>Variations dans la préparation préscolaire</i>	179
3.4.2.1	<i>Approche gestuelle</i>	179
3.4.2.2	<i>Approche oraliste</i>	182
3.5	IMPLICATION PARENTALE.....	183
3.5.1	<i>Nécessité du soutien précoce aux parents</i>	184
3.5.2	<i>Liens entre la famille et l'école</i>	189
3.5.2.1	<i>Orientations scolaires</i>	189
3.5.2.2	<i>Attentes parentales</i>	192
3.5.2.3	<i>Collaboration entre la famille et l'école</i>	193
3.5.2.3.1	<i>Chercheuses et associations</i>	193
3.5.2.3.2	<i>Commissions scolaires dans les régions du Saguenay et du Lac-Saint-Jean</i>	196
3.5.2.3.3	<i>Écoles</i>	196
	École oraliste de Québec pour enfants sourds.....	197
	École Gadbois.....	197
	Polyvalente Lucien-Pagé	197
	École Saint-Jude.....	198
	École Joseph-Paquin	199
	Polyvalente de Charlesbourg.....	199
	École orale de Montréal pour les sourds	199

	École Esther-Blondin	200
	Centre MacKay	200
	École J.-Jean-Joubert	201
3.6	COMPÉTENCE ET DISPONIBILITÉ DU PERSONNEL	202
3.6.1	<i>Commissions scolaires</i>	202
3.6.2	<i>Écoles gestuelles</i>	205
	École Dollard.....	205
	École Gadbois.....	205
	Polyvalente Lucien-Pagé	207
	École Joseph-Paquin	208
	Polyvalente de Charlesbourg.....	210
	École Esther-Blondin	210
	Centre MacKay	212
3.6.3	<i>Écoles oralistes</i>	213
	École orale de Montréal pour les sourds	213
	École Saint-Enfant-Jésus	213
	École Saint-Jude.....	213
	École oraliste de Québec pour les sourds.....	214
3.6.4	<i>Enseignement collégial</i>	214
	Cégep du Vieux Montréal	214
	Cégep de Sainte-Foy	216
3.6.5	<i>Associations</i>	218
	Centre québécois de la déficience auditive	218
	Association du Québec pour enfants avec problèmes auditifs.....	219
	Association de parents d'enfants sourds du Québec	221
	Regroupement des Sourds et malentendants du Saguenay– Lac-Saint-Jean.....	221
	Association des Sourds de l'Estrie	221
3.7	FORMATION REQUISE POUR LE PERSONNEL.....	222
3.7.1	<i>Formations académiques</i>	222
	Certificat en interprétation visuelle de l'UQAM	223
	Rôle de l'interprète.....	227
	Autres formations.....	232
	Cégep du Vieux Montréal.....	232
	Cégep de Sainte-Foy	233
3.7.2	<i>Formations souhaitées</i>	235
	Réflexions d'associations et d'écoles	236
	Réflexions sur le certificat en interprétation visuelle de l'UQAM	239
	Réflexions sur une formation collégiale	241
	Cégep du Vieux Montréal.....	241
	Cégep de Sainte-Foy	245
	Formations dans les centres de réadaptation	249
	Institut Raymond-Dewar.....	249
	Institut de réadaptation en déficience physique de Québec	250
3.7.3	<i>Formations non sanctionnées</i>	252
	Demandes de formations.....	253
	Offres de formations	254
3.7.4	<i>Évaluation des qualités requises pour les intervenants en surdité en milieu scolaire</i>	256
3.8	INTÉGRATION SCOLAIRE	258
3.8.1	<i>�coles gestuelles</i>	259
	�cole Gadbois.....	259
	�cole Joseph-Paquin	260
	�cole Esther-Blondin	261
	Centre MacKay	262
	�cole Lucien-Pagé.....	262

3.8.2	<i>Écoles oralistes</i>	263
	École Saint-Enfant-Jésus	263
	École Saint-Jude.....	263
	École orale de Montréal pour les sourds	264
	École J.-Jean-Joubert.....	265
3.8.3	<i>Commissions scolaires</i>	266
	Commission scolaire de la Capitale.....	266
	Commissions scolaires des régions du Saguenay et du Lac-Saint-Jean.....	267
	Commission scolaire de Laval	267
3.8.4	<i>Réflexions des associations et autres intervenants</i>	268
	AQEPA.....	268
	Associations régionales	268
	Autres intervenants	269
3.9	COLLABORATION ENTRE ORGANISMES	270
3.9.1	<i>Centres de réadaptation</i>	270
	Institut Raymond-Dewar	270
	Institut de réadaptation en déficience physique de Québec.....	272
3.9.2	<i>Collaboration avec et dans le milieu scolaire</i>	274
	Avec les centres de réadaptation	274
	École Gadbois.....	274
	École Saint-Enfant-Jésus.....	275
	École J.-Jean-Joubert	275
	Commissions scolaires des régions de Laval, des Laurentides et de Lanaudière	276
	École Esther-Blondin.....	277
	École Saint-Jude	277
	École Joseph-Paquin	278
	Polyvalente de Charlesbourg	278
	Commission scolaire de la Capitale.....	278
	École orale de Montréal pour les sourds	279
	Centre MacKay.....	280
	Services offerts dans les régions du Saguenay et du Lac-Saint-Jean	282
	Entre institutions scolaires	282
	Collaboration entre écoles gestuelles et oralistes.....	287
3.9.3	<i>Collaboration avec les associations</i>	288
3.10	NIVEAU D'APPRENTISSAGE ATTEINT	289
3.11	COMPARAISON ENTRE LES RÉGIONS	294
3.11.1	<i>Centres de réadaptation et d'éducation des adultes</i>	294
3.11.2	<i>Prédominance linguistique selon les régions</i>	295
	Communautés sourdes.....	297
	Recrutement des interprètes	298
	Variations régionales en France	299
3.12	COMMENTAIRES ET CRITIQUES	300
3.12.1	<i>Cumul des modes de communication</i>	300
3.12.2	<i>Services en interprétation</i>	302
3.12.3	<i>Recherches sur la surdité</i>	305
3.12.4	<i>Identité des personnes sourdes</i>	309
3.12.5	<i>Activités parascolaires</i>	312
3.12.6	<i>Dépistage néonatal</i>	313
3.12.7	<i>Financement des services</i>	314
	Disparités selon les commissions scolaires	314
	Iniquité dans le milieu anglophone	315
	Différences au collégial.....	315
3.12.8	<i>Apprentissage de l'anglais</i>	317
3.12.9	<i>Autres points de vue</i>	319
	Maintien de l'opposition entre approches oraliste et gestuelle	319

	Intégration scolaire.....	320
	Culture sourde	321
	Différences de points de vue entre organismes	322
3.13	SYNTHÈSE	323
	Statut et clientèle	323
	Approches pédagogiques	324
	Complémentarité des modes d'expression gestuel et oraliste	324
	Bilinguisme sourd.....	325
	Implication parentale.....	325
	Compétence et disponibilité du personnel scolaire	326
	Formation requise pour le personnel scolaire	326
	Intégration scolaire.....	327
	Niveau d'apprentissage atteint	328
	Comparaison entre les régions	329
	Commentaires.....	329
CHAPITRE 4.....		331
4.	CONSTATS.....	331
4.1	RECONNAISSANCE DES LANGUES DES SIGNES DANS D'AUTRES PAYS	331
	Constat.....	331
4.2	DISPARITÉS RÉGIONALES DANS LES APPROCHES PÉDAGOGIQUES UTILISÉES	333
	Constat.....	333
4.3	RÔLE DES PARENTS	335
	Constat.....	335
4.4	STIMULATION PRÉCOCE	337
	Constat.....	337
4.5	APPRENTISSAGE DE LA LANGUE DES SIGNES	339
	Constat.....	339
4.6	RÉCONCILIATION ET COMPLÉMENTARITÉ DES APPROCHES ORALISTE ET GESTUELLE	340
	Constat.....	340
4.7	RÉPONSES ADAPTÉES À DES BESOINS INDIVIDUELS.....	342
	Constat.....	342
4.8	RIVALITÉS ET COLLABORATION ENTRE LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES	345
	Constat.....	345
4.9	FORMATION DU PERSONNEL SCOLAIRE.....	348
	Constat.....	348
4.10	BILINGUISME SOURD	350
	Constat.....	350
4.11	SCOLARISATION DES ENFANTS SOURDS EN TANT QU'INVESTISSEMENT DANS LEUR AVENIR	353
	Constat.....	353
4.12	CONCLUSION DES RÉSULTATS DE RECHERCHE	354
CONCLUSION		357
BIBLIOGRAPHIE.....		359
LISTE DES PARTICIPANTS À LA RECHERCHE		373
ANNEXE 1 - PISTES DE SOLUTION PROPOSÉES PAR L'OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC		379

Abréviations utilisées

AFIDEO	Association française pour l'information et la défense des sourds s'exprimant oralement
APESQ	Association des parents d'enfants sourds du Québec
APPAL	Association des personnes avec problèmes auditifs des Laurentides
AQEPA	Association du Québec pour enfants avec problèmes auditifs
ASL	American Sign Language (langue des signes américaine)
ASM	Association des Sourds de la Mauricie inc.
BSL	British Sign Language (langue des signes britannique)
CQDA	Centre québécois de la déficience auditive
EUD	European Union of the Deaf (Union européenne des personnes sourdes)
FCSL	French Canadian Sign Language (langue canadienne-française des signes)
IRD	Institut Raymond-Dewar
IRDPO	Institut de réadaptation en déficience physique de Québec
LPC	Langage parlé complété
LSBF	Langue des signes belge française
LSD	Langue des signes danoise
LSF	Langue des signes française
LSJ	Langue des signes japonaise
LSN	Langue des signes néerlandaise
LSQ	Langue des signes québécoise
LSQA	Langue des signes québécoise américaine
LSS	Langue des signes suédoise
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec (maintenant MELS : Ministère de l'Éducation du Québec, du Loisir et du Sport)
SCQS	Société culturelle québécoise des Sourds
SIVET	Service d'interprétation visuelle et tactile de Montréal-métropolitain
SRIEQ	Service régional d'interprétariat de l'est du Québec
UQAM	Université du Québec à Montréal

Introduction

La reconnaissance de la langue des signes québécoise est revendiquée depuis plusieurs années par la communauté sourde. Dans la foulée de ses démarches, une demande plus précise a émergé : celle de la reconnaissance de la langue des signes en enseignement. L'Office des personnes handicapées du Québec (ci-après l'Office) a été interpellé pour apporter son soutien à la communauté sourde à cet égard.

En réponse à la demande de la communauté sourde, l'Office a réalisé un état de la situation de la langue des signes québécoise en éducation, au moyen d'une revue documentaire et d'entrevues. Le présent rapport fait état, dans son premier chapitre, de la démarche de la recherche en présentant son contexte méthodologique qualitatif, les questions de recherche, l'ampleur et la diversité des documents considérés pour la revue documentaire, l'organisation de son corpus, les techniques d'entrevue et d'analyse, des considérations sur la validité et la fidélité de la recherche.

Le second chapitre constitue une synthèse de la revue documentaire qui porte sur les modes de communication des personnes sourdes, les caractéristiques des langues des signes, le statut de ces langues à travers le monde, l'importance de la stimulation précoce, l'histoire des personnes sourdes, la culture sourde, l'échec de la scolarisation des personnes sourdes, l'impact des implants cochléaires, l'éducation bilingue et biculturelle.

Quant aux propos recueillis lors des entrevues, qui sont rapportés dans le troisième chapitre sous la forme d'un corpus, ils sont regroupés selon les thématiques suivantes : statut, clientèle et approches pédagogiques, complémentarité des modes d'expression gestuel et oraliste, bilinguisme sourd, formation préscolaire, implication parentale, compétence et disponibilité du personnel, formation requise pour le personnel, intégration scolaire, collaboration entre organismes, niveau d'apprentissage atteint, comparaison entre les régions. Des commentaires et critiques complètent ce chapitre.

L'analyse des propos considérés dans la revue documentaire et lors des entrevues a permis de dégager différents constats qui sont étayés au chapitre quatre. La réflexion qu'a suscité l'état de la situation a amené l'Office à proposer des pistes de solution qui se fondent sur ces constats. Les pistes de solutions ne constituent pas une partie du rapport, mais une annexe au rapport qui présente les fruits de cette réflexion. Les constats et les pistes de solution permettront d'ailleurs d'amorcer des échanges qui auront lieu à une table de concertation qui verra à avancer des solutions pour mieux répondre aux besoins des enfants, des élèves et des étudiants sourds.

Chapitre 1

1. La démarche de recherche

Ce chapitre présente l'ensemble de la démarche de recherche. Il fait état de la méthode, de la technique de collecte et du traitement de l'information. Il précise aussi la nature de l'échantillon, les modes d'analyse de contenu retenus ainsi que les formes de validité et de fiabilité de la recherche.

1.1 Méthodologie et recherche qualitative

Un état de la situation est, en soi, une recherche qualitative. Il décrit la situation qui est l'objet de la recherche, à un moment donné (Rey-Debove et Rey 1996). Le but visé par ce choix de méthode est donc la description d'une situation existante : « Une recherche descriptive posera la question des mécanismes et des acteurs. » (Deslauriers et Kérisit 1997 : 88) En tant que recherche qualitative, elle vise la découverte plutôt que la vérification (Deslauriers 1991). Puisqu'elle ne permet pas de vérifier des hypothèses (Mayer et Ouellet 1991), elle demande de procéder par questionnements. Les réponses aux questions donnent lieu à une codification qui vise à rendre compte de la situation de façon organisée. Ainsi, une question de recherche et des sous-questions qui y sont associées ont guidé la démarche servant à établir l'état de la situation de la formation préscolaire et scolaire des enfants, des élèves et des étudiants sourds.

1.2 Questions de recherche

L'objectif principal de cette recherche est de faire un état de la situation de l'apprentissage et de l'enseignement de la LSQ ainsi que de l'enseignement en LSQ au Québec. Pour atteindre cet objectif, la question de recherche suivante a été posée :

- Quelle est l'utilisation de la langue des signes québécoise dans le réseau de l'éducation et, en partie, dans le réseau de la réadaptation tant sur le plan de

l'apprentissage de cette langue des signes que sur celui la LSQ et sur le plan de l'enseignement général aux enfants, aux élèves et aux étudiants sourds ?

Cette question a été fractionnée en sous-questions, relatives à trois sous-thèmes :

- L'état de la recherche sur la LSQ et sur les langues des signes dans d'autres provinces canadiennes et d'autres pays
 - Quelles sont les définitions officielles et les conditions d'utilisation des différentes approches d'enseignement pour les enfants, les élèves et les étudiants sourds (LSQ, français signé, pidgin, oralisme, communication totale) ?
 - Quels sont les résultats des recherches sur la pertinence de l'enseignement de la LSQ et en LSQ au Québec, ainsi que sur l'enseignement des langues des signes dans d'autres provinces canadiennes et à l'échelle internationale ?
- La situation actuelle au Québec
 - Quelles sont les approches (méthodes d'enseignement) privilégiées par les différents ordres d'enseignement (primaire, secondaire, collégial, universitaire) ?
 - Quelles sont les particularités régionales des approches ?
 - Comment se fait la transition lorsqu'un élève change de milieu scolaire ou d'ordre d'enseignement ?
- La formation des interprètes et du personnel scolaire
 - Quelles sont les différentes formations des interprètes ?
 - Quelles sont les ressources de formation en LSQ ?

- Est-ce que les interprètes qui travaillent dans les milieux scolaires ordinaires² et les interprètes qui travaillent dans les écoles spécialisées ont une formation similaire ?
- Qui sont les formateurs sourds ?
- Quelle est la formation du personnel enseignant ?
- Quelles sont les particularités du contexte d'apprentissage de la LSQ ?

Afin de répondre à cette question de recherche et aux onze sous-questions qui y sont associées, on a retenu deux modes de collecte d'informations : une substantielle revue documentaire et des entrevues réalisées auprès de différents types d'intervenants qui travaillent auprès de la population cible.

1.3 Revue documentaire

Les documents consultés pour réaliser la revue documentaire furent trouvés par le biais du Centre de documentation de l'Office des personnes handicapées du Québec, de références des représentants de la SCQS et de liens Internet. Les trois quarts d'entre eux furent consultés avant les entrevues. Le dernier quart fut considéré pendant la tenue des entrevues ou lors de la rédaction de leur compte rendu, conformément à la démarche proposée par Deslauriers et Kérisit (1997). Cette façon de faire a permis de maintenir la mise à jour de l'information et d'enrichir la réflexion. Le plus souvent, seuls les documents récents, publiés après 1996, ont été consultés.

² Le mot *ordinaire* utilisé en référence aux classes et aux écoles remplace le mot *régulier*. Par exemple, la référence aux *classes régulières* se fera désormais sous l'appellation *classes ordinaires*.

1.3.1 Ampleur et diversité des propos

La revue documentaire repose sur la consultation de plus de 125 documents – certains scientifiques, d'autres théoriques et quelques-uns relevant du discours courant présenté dans les revues ou les livres publiés par la communauté sourde ou par ses sympathisants. Ainsi, toutes sortes de documents ont été considérés, mais les articles qui rendaient compte d'une recherche ou d'un ensemble de recherches ont été privilégiés. En raison de la forte empreinte idéologique sous-jacente à certaines recherches ou théorisations universitaires, certains propos furent exclus du corpus, d'autres y furent intégrés en tant qu'éléments représentatifs d'un courant idéologique dominant³. L'hétérogénéité de la documentation est caractéristique de ce qui est publié au regard de la situation des personnes sourdes. Le chapitre présentant la revue documentaire rend compte de cette diversité.

1.3.2 Organisation de l'information

Un corpus de plus de trois cents pages a été constitué et codifié en fonction des huit thématiques suivantes : historique, modes d'expression et d'enseignement, aspects psycholinguistiques, discours idéologiques, commentaires et critiques, bilinguisme sourd, reconnaissance d'une langue des signes dans d'autres pays, résultats de différentes recherches sur l'efficacité de méthodes pédagogiques. Le chapitre suivant présente une synthèse de ce corpus.

Après l'analyse de ce corpus, on a réorganisé l'information afin d'en simplifier la synthèse. Si le présent rapport de recherche ne fait pas état de tous les renseignements recueillis, il donne nombre de références bibliographiques (notes en bas de page) utiles à un approfondissement des propos.

³ Une idéologie est considérée ici comme un ensemble d'idées, de doctrines ou de croyances propres à un groupe social.

1.4 Entrevues

1.4.1 Ampleur et diversité

Un échantillon théorique et hétérogène a été constitué. Les participants à la recherche ont été choisis sur la base de leurs connaissances, de leur expérience relative au sujet à l'étude et, finalement, en raison de leur disponibilité. S'ils ne sont pas représentatifs de la population générale des personnes sourdes ou des intervenants œuvrant dans ce domaine, ils pouvaient apporter un maximum de renseignements consistants sur la situation que l'on voulait décrire⁴. Ces personnes furent interviewées parce qu'on a pris en considération leur éventuelle « qualité de démonstration, de mise en valeur, de mise en évidence d'une réalité, peu importe que cette réalité soit vécue par quelques individus ou toute une communauté » (Mayer et Ouellet 1991 : 40). Les participants à la recherche ont donc été recrutés à titre d'informateurs clés⁵.

Par ailleurs, il faut préciser que, dans un but de neutralité, on a préféré exclure du processus d'entrevues un organisme communautaire et une direction gouvernementale qui ont apporté leur collaboration à la réalisation de la recherche, même si certains de leurs représentants auraient aussi pu avoir le statut d'informateurs clés. Ainsi, aucun représentant de la SCQS, associée principale de la recherche, n'a été interviewé. De même, aucune entrevue n'a été faite avec des représentants de la Direction de l'adaptation scolaire du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), avec laquelle l'Office collabore régulièrement pour considérer différentes situations problématiques relatives aux élèves handicapés, notamment aux élèves sourds.

L'échantillon constitué est diversifié. Soixante intervenants ont accordé une entrevue : des représentants de toutes les écoles spécialisées en déficience auditive, de commissions scolaires, de cégeps, d'associations nationales et régionales de personnes sourdes ainsi que des intervenants des programmes de formation

⁴ Ce critère de sélection est important selon Deslauriers (1991).

⁵ Dans le sens que Mayer et Ouellet (1991 : 78) octroient à ce terme.

d'interprètes gestuels. Des chercheuses universitaires, oeuvrant dans le domaine des modes de communication, de l'enseignement aux personnes sourdes ou sur leur cheminement, ont également été rencontrées.

1.4.2 Technique de collecte d'information

Pour réaliser les entrevues, une grille de rencontres d'entrevue semi-directive a été conçue en référence aux sous-questions de recherche ainsi qu'à la suite d'un échange qui a eu lieu entre la chercheuse principale et la directrice de l'Association québécoise des parents d'enfants sourds de Trois-Rivières. Celle-ci a fourni des éléments à prendre en considération lors de consultations dans le milieu scolaire et dans le milieu associatif. La grille a été présentée au comité OPHQ-SCQS comme principal outil de référence de base pour les entrevues. Les entretiens réalisés sur la base de cette grille ont été adaptés selon la réalité professionnelle ou le champ d'action de chaque participant ; en cours d'entrevue, l'intervieweuse modifiait ses questions en fonction des propos tenus par les personnes rencontrées et de leur contexte d'intervention. Par exemple, les questions posées aux directions d'écoles oralistes différaient de celles qui étaient posées aux représentants des écoles gestuelles. Cependant, les sous-questions de recherche orientaient tous les entretiens. Certains participants à la recherche ne pouvaient répondre qu'à quelques sous-questions, mais leurs réponses apportaient des précisions majeures, qui permettaient d'approfondir la compréhension des aspects qui y étaient associés.

Plus de 90 % des entrevues ont été enregistrées. Dans les mois qui ont suivi l'entretien, tous les intervenants ont reçu par messagerie un compte rendu détaillé de l'entrevue ou un rapport de rencontre. Ils pouvaient modifier le compte rendu ou le rapport reçu dans les deux semaines suivant sa réception. Quelques-uns ont demandé un délai de réponse pour faire des modifications, d'autres ont fait des modifications dans les temps requis et certains n'ont pas répondu. Cinq des personnes rencontrées ont émis d'importantes contraintes relatives à l'utilisation des entrevues. Trois d'entre elles, rencontrées en même temps, ont fait parvenir un document substitut à l'entrevue qui fut

d'ailleurs utilisé. Quant aux deux autres personnes, il n'y a pas de référence au contenu des entrevues qu'elles ont accordées pour la présente recherche.

1.4.3 Organisation des propos

Les catégories de la classification n'étaient pas préétablies. Le modèle de catégorisation était ouvert (Mayer et Ouellet 1991 ; Deslauriers 1991). Pour classer les propos, on a effectué, dans un premier temps, une lecture flottante des comptes rendus ou des rapports de rencontre⁶, en ayant toujours à l'esprit les sous-questions de recherche. Cela constitue le premier niveau d'analyse.

Dans un second temps, on a commencé la systématisation du contenu du corpus en découpant « l'information en unités informationnelles, en classant ces unités par thèmes » (Mayer et Ouellet 1991 : 480). Les propos furent codifiés en fonction de douze unités de sens constituées d'éléments communs (L'Écuyer 1990) : statut et clientèle des organismes rencontrés et approches pédagogiques, complémentarité des modes d'expression gestuel et oraliste, bilinguisme sourd, formation préscolaire, implication parentale, compétences et disponibilité du personnel, formation requise pour le personnel, intégration scolaire, collaboration entre organismes, niveau d'apprentissage atteint par les élèves ou les étudiants après leur formation, comparaison entre les régions et commentaires généraux. Certains propos sont mixtes, relevant de plus d'une catégorie à la fois. Ils ont été associés à la catégorie qui semblait dominante. Un juge externe a validé cette catégorisation.

L'organisation conceptuelle de notre second niveau d'analyse est présentée dans le chapitre de présentation des propos.

⁶ Selon L'Écuyer (1990), cette technique est courante pour l'organisation de l'information dans ce type de recherche.

1.5 Analyse de l'information

De prime abord, il faut préciser que l'analyse de contenu effectuée est directe. Elle considère le sens littéral de ce qui est étudié, évitant toute extrapolation ou interprétation du discours. Elle ne vise pas à dépasser l'information reçue, mais à la classer afin de la rendre accessible⁷.

Les recoupements qui sont faits entre les propos des intervenants et avec la documentation permettent de faire certains constats en lien avec les sous-questions de recherche. Ces constats sont étayés dans le chapitre 4. Ils constituent la principale conclusion de la recherche et la pierre angulaire sur laquelle reposeront les pistes de solution qui font suite à l'état de la situation.

1.6 Validité et fidélité

Les constats qui sont faits dans cet état de la situation ont été présentés à des représentants de la SCQS et de la Direction de l'adaptation scolaire du MELS, qui les ont considérés comme pouvant être représentatifs de la réalité. L'avis de ces personnes connaissant le phénomène examiné, mais n'ayant pas participé à l'étude renforce la validité de la recherche.

Les personnes interviewées étant des intervenants clés, chacune d'entre elles détenait un savoir utile et unique. Pour cette raison, le point de saturation (redondance de propos qui n'ajoutent plus d'information) n'a pas été atteint, chaque intervenant apportant des renseignements nouveaux. Toutefois, comme en fait état le chapitre 4, des recoupements existent entre les propos des personnes interviewées et avec la documentation, ce qui confère à la recherche une validité interne. « Cette cohérence se définit comme une réponse au problème de la logique de l'argumentation ou de la démonstration, reliant entre elles les différentes composantes d'une recherche [...] »

⁷ Mode d'analyse décrit par Mayer et Ouellet (1991).

(Lessard-Hébert et autres 1990 : 67). La cohérence de la présente recherche réside aussi dans sa rigueur, dans la logique de l'enchaînement des idées et des étapes. Elle se trouve dans sa capacité de « répondre à la question de recherche posée » (Deslauriers 1991 : 99), en faisant le tour de la question. C'est cette cohérence du processus de recherche qui rend la recherche crédible, et cette crédibilité assure aussi sa validité interne (Muchielli 1996 : 59).

Quant à la fiabilité de la recherche, elle semble acquise. Selon Muchielli (1996 : 60), « à la base de la fiabilité se trouve la lucidité du chercheur à l'égard de ses jugements et la reconnaissance de ceux-ci en tant qu'éléments influençant ses analyses et interprétations ». La démarche réalisée fut transparente et lucide. La fiabilité se mesure aussi par la capacité de reproduire des résultats semblables si la recherche était conduite dans les mêmes conditions. La présente recherche pourrait être reproduite et si, bien sûr, certaines données différeraient en raison de l'évolution de la situation depuis la tenue des entrevues, cela constituerait peu de modifications.

Enfin, à des fins de vérification se trouvent, en annexe, la liste des documents consultés (bibliographie) et la liste des participants à la recherche.

Chapitre 2

2. Revue documentaire

Les recherches sur les langues des signes et sur la surdité sont souvent fortement influencées par différents débats historiques, des différences d'approches et de méthodes. Une brève explication des principaux termes utilisés dans cette revue documentaire paraît indispensable.

2.1 Modes de communication des personnes sourdes

2.1.1 Quelques précisions terminologiques

Les personnes sourdes communiquent de façons très variées. Mieux situer la langue des signes, objet de la présente recherche, nécessite de la distinguer d'autres modes communicationnels. Des notions, souvent associées et comparées à la langue des signes, doivent être brièvement précisées.

2.1.1.1 Langues signées

Bien que les références trouvées renvoient surtout au français signé, il existe plusieurs langues signées telles que l'anglais signé et l'allemand signé. Dans tous ces cas, il s'agit d'une représentation gestuelle de la langue orale ayant été élaborée à partir de signes pour permettre aux personnes sourdes d'accéder à la langue orale dans un code visuel ; on faisait du même coup l'hypothèse que l'exposition à la langue signée favoriserait l'apprentissage de la langue orale. Dans le cas du français signé, il s'agit d'un mélange de français parlé et de vocabulaire de la langue des signes où la structure de la langue parlée est à la base de l'encodage en signes.

On peut aussi parler de langue « gestivée », car celle-ci respecte les formes de la langue orale. Cependant, « la composante signée du message ne représente, dans nombre de situations, qu'une version incomplète de la composante orale. [...] Par conséquent, même si elle facilite la compréhension du message, la chaîne signée ne

peut reproduire dans toutes leurs nuances les particularités sémantiques et les rôles syntaxiques des différents éléments composant la chaîne orale. » (Lepot-Froment 1996c : 226-227.)

Historiquement, le français signé relève de l'idée de l'abbé de l'Épée, qui, au dix-huitième siècle, a inventé une façon de communiquer différente des langues des signes de l'époque. Ses « signes méthodiques » correspondaient aux mots de la langue orale et étaient utilisés dans l'ordre de la langue orale.

La structure du français signé est donc linéaire, comme celle du français parlé (Loncke et autres 1996). Bien que plusieurs auteurs soulignent que le français signé n'est pas une langue des signes (Renard 1999 : 47 ; Blais 2000) – opinion qui est d'ailleurs partagée par les personnes sourdes qui revendiquent une place plus importante pour une langue des signes⁸ –, certaines définitions restent plutôt confuses. Par exemple, selon un guide publié par le ministère de l'Éducation nationale de France (2001), le français signé n'est ni une langue ni une technique, mais une « pratique de communication », puisque les modalités orale et gestuelle y sont utilisées simultanément. Selon le même document, il faut, pour éviter toute ambiguïté de sens, « maîtriser les deux langues [...] qui ont leur propre organisation tant lexicale que syntaxique. » (Ministère de l'Éducation nationale 2001 : 14.) Difficile alors de savoir ce qu'est le français signé : une langue à part entière comme le français, une « pratique de communication » ou un calque signé du français...⁹

Outre ce débat terminologique, il faut retenir que, peu importe son statut (langue, système de représentation gestuelle du français, pratique de communication ou autre),

⁸ « Le français signé (...) ce code gestuel ne fait pas partie ni de la communauté ni de la culture sourde. » (Collectif. « Les péripéties... ») ; « Suédois signé (...) cette pseudo-langue » (Blais 2003 : 38). Voir aussi l'argumentation de Laura Petitto (1994) et de Blais (2000) qui vont dans le même sens. Toutefois, certaines personnes sourdes reconnaissent l'utilité des langues signées pour l'enseignement de la langue orale (Lepot-Froment 1996c : 272).

⁹ Voir aussi Daigle (1998a), qui offre un autre exemple d'usage de deux termes qui peut prêter à confusion.

le français signé représente une modalité d'expression différente de la langue des signes.

Finalement, on doit signaler l'existence de nombreuses études évaluant l'efficacité des langues signées. Lepot-Froment (1996c : 270) montre par exemple que l'anglais signé a permis d'augmenter considérablement les possibilités de communication entre les enfants sourds et leur entourage entendant (parents, enseignants). Toutefois, les résultats attendus en matière d'expression orale et en lecture n'ont pas été atteints. Ce manque de réussite est expliqué par le fait que le recours à un système signé « [...] ne garantit pas qu'ils [les élèves] acquièrent par ce seul fait la maîtrise de la langue parlée. Plusieurs études ont montré que les enfants en cette situation ne s'approprient pas nécessairement les structures de la langue parlée encodées en signes » (Loncke et autres 1996 : 327-328). Au contraire, ils produiraient des énoncés qui modifient les structures du système de manière à ce qu'elles ressemblent aux procédés de base des langues des signes. Il s'agit d'un phénomène de créolisation qui fait appel à leur créativité linguistique (Loncke et autres 1996 : 329).

2.1.1.2 Langage parlé complété

Le langage parlé complété (LPC) est une technique d'aide à la lecture labiale qui permet de choisir le bon mot lorsque l'information visuelle est insuffisante à la distinction de voyelles et de consonnes ayant des images labiales identiques en raison de la nasalité ou du voisement¹⁰. Autrement dit, c'est un système de clés manuelles qui sont présentées en synchronisme avec la parole et qui servent à clarifier les imprécisions de la lecture labiale. Techniquement, le LPC consiste à associer à chaque

¹⁰ L'auteur de cette méthode est le D^r Orin Cornett. À l'époque professeur à la Gallaudet University, il a inventé le *Cued Speech* en 1967. En 1975, cette technique de communication fut introduite en Europe et, aujourd'hui, elle est adaptée à environ quarante langues. Il faut noter qu'en France, le LPC a été initialement appelé « langage complété Cornett ».

phonème prononcé un geste complémentaire de la main à côté de la bouche¹¹. Par ailleurs, selon certains auteurs, cette méthode gestuelle favorise une « acquisition naturelle de l'expression orale » (Boroy 2001), en plus de permettre à l'enfant sourd de développer des représentations internes de la parole.

Les recherches indiquent que le LPC est efficace en ce qui concerne la compréhension du langage oral. Il aide à reconnaître des mots familiers et nouveaux.

« Les enfants sourds exposés précocement au LPC acquièrent la connaissance non seulement des mots pleins à contenu significatif, mais, également, de la morphophonologie de la langue orale. Elles [les recherches] montrent aussi que les représentations de la parole intériorisées grâce aux informations données par le LPC sont suffisamment précises pour permettre un jugement de rimes correct. Enfin, ces enfants peuvent acquérir la lecture et l'orthographe au même rythme que des enfants entendants. Dans les épreuves de morphophonologie, de jugement et production de rimes, de lecture et d'orthographe, les performances des enfants exposés au LPC à la maison sont remarquablement et uniformément bonnes. [...] jusqu'à présent, un tel niveau de performance à ces types de tâches n'avait jamais été observé pour des enfants à déficience auditive profonde et précoce. » (Leybaert et autres 1996 : 312-313)

De plus, le LPC offre l'avantage de s'apprendre en quelques dizaines d'heures, et son utilisation ralentit très peu le débit de la parole. Toutefois, les études sur les enfants sourds profonds oralisés avec l'aide du LPC ne sont pas encore disponibles (Courtin 2001). Au Québec, trois écoles donnent l'enseignement en LPC (Bull et Garceau 1997), mais aucune étude concernant les résultats scolaires et les mesures d'intégration sociale des élèves n'a été recensée.

¹¹ Au sujet du LPC, voir aussi : Blais 2003 : 181 ; Blais 2000 ; Daigle 1998a ; Leybaert et autres 1996 ; Bouchez et autres 1996 ; Virole 2001 ; Dumont 2003 ; Renard 1999 ; ministère de l'Éducation nationale 2001.

2.1.1.3 Pidgin

En linguistique, le pidgin est une approximation de deux langues permettant aux personnes de deux communautés linguistiques distinctes de communiquer pour des besoins précis (Lepot-Froment 1996a). Le pidgin permet à des locuteurs qui ne parlent pas la même langue de communiquer ensemble. Il est une interlangue (Daigle 1998a). Les différents pidgins n'ont pas été conçus à des fins pédagogiques, car ils émergent spontanément pour faciliter la communication entre des individus (Lepot-Froment 1996a).

Dans les documents consultés, lorsqu'il est question de communication entre personnes sourdes ou malentendantes, le mot *pidgin* est utilisé dans deux contextes différents. Blais (2000) précise que le pidgin mélange, d'une part, une approximation de la langue orale par un français signé rudimentaire et, d'autre part, une approximation de la LSQ ne respectant pas bien le caractère visuospatial global et non séquentiel de la grammaire de cette langue. Il souligne que la qualité du pidgin dépend des deux locuteurs en présence et de leurs habiletés langagières dans les deux langues. Pour sa part, Renard (1999) décrit le pidgin comme un mélange de langues des signes internationales – plus précisément de LSF et d'ASL –, dans lequel la gestuelle commune permet aux personnes sourdes de se comprendre après deux ou trois heures de pratique.

Dans le contexte de cette revue documentaire, on doit retenir que les pidgins sont une composition de deux modes de communication différents et qu'ils ne constituent pas en eux-mêmes des langues des signes. Pour cette raison, ce mode de communication ne fera pas l'objet d'une attention particulière, bien que le recours au pidgin, tel que cela ressort au chapitre suivant, soit partie intégrante de la réalité communicationnelle de plusieurs personnes sourdes¹².

¹² L'usage fréquent de pidgin dans les écoles au Québec a été mentionné, entre autres, dans les entrevues de Laflamme (1995).

2.1.1.4 Dactylogologies

Les dactylogologies ou alphabets gestuels propres à différents pays représentent d'autres techniques de communication utilisées par les personnes sourdes. Faciles à apprendre, ces techniques ont toutefois pour inconvénients majeurs de ralentir la communication et d'être souvent difficiles à lire. Elles sont un complément du langage oral ou du langage gestuel et servent à épeler les noms propres, les mots nouveaux ou les expressions techniques dont on ignore le signe¹³.

2.1.1.5 Oralisme

L'approche oraliste consiste à apprendre, par différents moyens, la parole aux personnes sourdes, souvent en utilisant les résidus auditifs. L'apprenant doit ainsi comprendre, mémoriser et reproduire les sons de la langue orale. Historiquement, cette approche a été opposée aux approches gestuelles, notamment aux langues des signes¹⁴. Or, il existe une grande diversité d'approches oralistes : certaines excluent complètement l'usage des signes, d'autres considèrent les signes comme des outils indispensables à l'apprentissage de la langue parlée. En ce qui concerne l'efficacité des approches oralistes, l'opinion qui serait probablement partagée par le plus grand nombre d'auteurs consultés est celle de Daigle (1998a), pour qui l'oralisme est efficace, mais ne convient pas à toutes les personnes sourdes.

2.1.1.6 Communication totale

La communication totale est une philosophie de communication qui a été développée aux États-Unis dans les années 1960, dans la foulée du mouvement en faveur de la reconnaissance des droits des minorités. Les partisans de la communication totale avançaient que les personnes sourdes devaient s'exprimer selon le mode de communication qui leur convient le mieux. Tous les référents étaient donc permis :

¹³ À ce sujet, voir : ministère de l'Éducation nationale 2001 ; Benoît 2000 ; Renard 1999.

¹⁴ Les controverses entourant ce débat seront présentées dans la partie historique du présent chapitre.

signes, dactylologie, lecture labiale, parole, amplification de la voix, lecture, écriture, utilisés séparément ou simultanément. Dans la perspective de la communication totale, l'oralisme et les signes peuvent être utilisés en même temps. Bref, l'inclusion potentielle de toutes les méthodes caractérise cette approche¹⁵.

La communication totale est souvent critiquée ; certaines auteures suggèrent que les recherches visant à évaluer les pratiques de communication totale sont trop hétérogènes et qu'elles portent plus à la controverse qu'à des conclusions (Lepot-Froment 1996c : 270)¹⁶. Nathalie Lachance (2002 : 171) précise que si « la communication totale a été prônée par beaucoup de personnes, autant par les intervenants que par la collectivité sourde, à la suite d'études démontrant le retard langagier des enfants sourds de naissance, [...] ceux-ci (intervenants, enseignants, personnes sourdes) ne s'entendent pas sur le type de "signes" à utiliser en classe. Le français signé est alors favorisé comme choix pédagogique ».

2.2 Langues des signes

Selon de nombreuses recherches, les langues des signes sont des langues à part entière. Toutefois, il faut rappeler que, il y a quarante ans¹⁷, les premières études montrant que les langues des signes possédaient toutes les caractéristiques des langues orales n'ont pas été acceptées à l'unanimité par les linguistes. Encore maintenant, même si une majorité d'entre eux reconnaissent les langues des signes en tant que langues à part entière, elles sont souvent marginalisées dans les travaux comparatifs.

¹⁵ À ce sujet, voir aussi : Daigle 1998a : 36 ; Lepot-Froment 1996a : 168.

¹⁶ Pour un exemple d'une telle recherche, voir : Bouchez et autres (1996).

¹⁷ Vers 1960, à la suite des travaux de William Stokoe, l'ASL est reconnue comme une langue à part entière. Stokoe en a aussi rédigé le premier dictionnaire en 1965 (Liddell 2003 : 3-4). Ses ouvrages servent toujours de référence à de nombreuses recherches linguistiques sur la langue des signes.

À titre d'exemple, peut être relevé le projet Rosetta, rattaché à l'Université Stanford, dont les auteurs ont recensé environ 1 300 langues¹⁸. On y recense seulement l'American Sign Language (ASL), et l'information à son sujet est très limitée. Il faut aussi rappeler qu'un des grands axiomes de la linguistique contemporaine posés par Ferdinand Saussure en 1916 a été celui du caractère nécessairement vocal du langage. Saussure concevait les langages des signes en fonction de l'alphabet dactylogique. On retrouve encore cette conception :

« Des linguistes [...] se sont fait prendre à la croyance erronée que le langage gestuel des sourds n'est que la transposition manuelle d'une écriture alphabétique que les pédagogues et rééducateurs leur apprendraient. Les dictionnaires et encyclopédies qui, à l'article "sourd", montrent un abécédaire dactylogique, participent également à cette méconnaissance généralisée. » (Virole 2000 : 166)

Dans la linguistique contemporaine, le débat concerne plutôt les ressemblances entre les langues des signes et les écritures hiéroglyphiques et idéogrammatiques (Virole 2000 : 222), ce qui amène, au bout du compte, aux questions concernant l'origine du langage (Virole 2000 : 224 ; Delaporte 2002 : 363 ; Renard 1999 : 41)

Néanmoins, la majorité des linguistes est maintenant d'accord pour reconnaître que les langues des signes, tout comme les langues orales, possèdent un lexique, une phonologie, une morphologie et une syntaxe qui leur sont propres.

2.2.1 Linguistique des langues des signes

La particularité principale des langues des signes réside dans leur caractère visuogestuel :

« L'expression en langue des signes nécessite de convertir dans l'espace visuel (qui devient donc espace linguistique) la proposition sémantique que le locuteur veut exprimer. Pour ce faire, on procède généralement à une spatialisation linguistique, par laquelle une partie de l'espace signé

¹⁸ Voir le site suivant : [<http://www.rosettaproject.org>].

correspond à une entité (sujet ou objet du discours). Différents points dans l'espace correspondent donc à différentes entités. Lors du discours, le signeur lie les différentes entités (les différents points de l'espace) entre eux, afin par exemple de les confronter, comparer, etc. Le signeur passe donc fréquemment d'un point à un autre de l'espace. Or, en changeant ainsi d'espace de référence, le signeur passe également à un autre point dans l'espace signé, c'est-à-dire qu'il prend la perspective du nouveau point de référence, avec une rotation de l'ensemble de l'espace en conformité avec le nouveau point de vue. » (Courtin 2001 : 61)

Pour cette raison, les langues orales et les langues signées sont structurellement incompatibles : « La correspondance mot à mot n'est pas possible entre, par exemple, la LSQ et le français oral. [...] De plus, l'ordre des mots dans les deux langues est différent. Il est donc techniquement impossible de produire un message en utilisant simultanément le français oral et la LSQ. » (Daigle 1998a : 38¹⁹). En ce qui concerne les signes, « chaque signe peut être décomposé en quatre paramètres : forme de la main ou configuration, position de la main par rapport au corps, orientation de la paume, mouvement. L'expression du visage et l'engagement du corps ont une importance considérable, permettant d'attribuer des sens différents à des signes qui paraîtraient identiques si l'on ne tenait compte que des paramètres manuels » (Renard 1999 : 41). Il est à noter qu'à cause de leur iconicité, les signes s'organisent en familles totalement autonomes par rapport aux familles de mots français. Les langues des signes, en raison de leur existence récente et du fait qu'elles font peu l'objet de description et de codification, sont caractérisées par la prolifération de variantes dialectiques (Lepot-Froment 1996a) ou argotiques (Renard 1994 : 44).

Finalement, de nombreux auteurs s'opposent à une idée reçue qui voudrait que les langues des signes ne permettent pas l'abstraction conceptuelle et qu'elles soient des langues d'un niveau d'expression inférieur. Une des explications de cette perception erronée réside dans le fait que les onomatopées visuelles sont plus répandues dans les

¹⁹ À ce sujet, voir aussi : Loncke et autres (1996 : 324).

langues des signes que ne le sont les onomatopées dans les langues orales (Courtin 2001 : 61 ; Renard 1999).

2.2.2 Reconnaissance des langues des signes

Les langues des signes varient d'un pays à l'autre et, malgré leurs ressemblances, constituent des entités différentes.

La première langue des signes à avoir fait l'objet d'une description détaillée est l'ASL. C'est Laurent Clerk qui a introduit la langue des signes française (LSF) aux États-Unis en 1817. On y a intégré des signes américains déjà existants, et la créolisation de la LSF a conduit à l'ASL. Aujourd'hui encore, 60 % des signes de l'ASL ont une origine française (Lepot-Froment 1996a).

La LSQ est aussi classée comme une langue distincte : « Nommée à la fin des années 1970 French Canadian Sign Language (FCSL) par les Américains, elle est déjà perçue à l'époque comme étant distincte de celle utilisée aux États-Unis et dans le reste du Canada ainsi que de celle utilisée en France. Raymond Dewar introduit le terme de langue des signes québécoise (LSQ) dans la foulée du mouvement nationaliste québécois » (Lachance 2002 : 199). Finalement, en 1993, il a été démontré que la LSQ constituait une langue des signes à part entière (Daigle 1998a)²⁰.

²⁰ Toutefois, selon Petitto (1994 : 3), il faut nuancer les affirmations de certaines auteures à l'égard de l'usage de la LSQ dans les communautés francophones hors Québec puisque, sauf en Ontario, les personnes sourdes gestuelles issues de familles francophones communiquent en ASL. Par ailleurs, la dimension identitaire bien particulière traduite par les expressions « personne sourde anglophone » ou encore « personne sourde francophone » – « les sourds franco-ontariens, doublement minoritaires » (Comité d'action de services aux sourds 1994 : III) – est problématique puisqu'elle fait ressortir une incohérence de l'argumentation des partisans de la culture sourde. Or, la distinction entre les personnes sourdes anglophones et francophones semble aller à l'encontre de l'identité primaire de personne sourde. On doit noter aussi que, malgré la politique de multiculturalisme actuellement en vigueur au Canada, aucune référence aux enfants sourds allophones ou amérindiens n'a été trouvée.

Étant donné que les langues des signes sont des langues à part entière, le niveau de connaissance qu'on peut en avoir varie énormément, comme c'est d'ailleurs le cas pour les langues orales :

« Un deuxième constat important qui ressort de cette recherche est le sous-développement de la LSQ, langue utilisée spontanément par les élèves sourds. L'évaluation générale de 24 élèves et approfondie de 12 élèves montre que si certains aspects formels (aspects chronologiques, expression corporelle, articulation) sont maîtrisés par l'ensemble des élèves, d'autres, plus fondamentaux, tels les structures grammaticales, les expressions idiomatiques, l'espace ne sont qu'en voie d'acquisition pour la majorité d'entre eux. Or, l'espace, qui est un des éléments de base de la langue visuelle qu'est la LSQ, joue un rôle primordial parce qu'il permet d'exprimer le contexte, les référentiels, les pronoms, de positionner les événements et les acteurs. De plus, si le débit, le rythme, la cohérence, l'organisation des idées sont acquis par la moitié des élèves, la précision du vocabulaire, la mémorisation des idées sont seulement en voie d'acquisition par la grande majorité d'entre eux. L'expression chez beaucoup d'entre eux est confuse et peu précise : absence de contexte, non-respect de la chronologie des événements, absence de lien, discours court, répétitif, images mentales pauvres, trop descriptives, imprécises. » (Hillion et autres 1995 : 219)

À cet égard, l'influence du milieu – surtout du milieu familial – joue un rôle primordial (Dubuisson et Vercaingne-Ménard 1997 : 10). Il faut d'ailleurs préciser que c'est seulement lorsque les parents sont sourds ou que l'un des parents est sourd et qu'ils communiquent en langue des signes que celle-ci est la langue maternelle pour l'enfant (Renard 1999 : 45). La langue des signes peut être la langue première d'un enfant si elle est la première langue qui lui est enseignée.

Selon certains chercheurs, la langue des signes peut être conçue en tant que langue première de tous les enfants puisque tous les enfants peuvent s'exprimer par gestes, et cela, de façon transitoire avant l'apprentissage du langage parlé. À cet égard, différentes recherches sur les *Baby Signs* sont en cours aux États-Unis (2004)²¹.

²¹ Voir, entre autres références, la communication de Shield, A., Leslie Cohen et R. P. Meier de l'University of Texas at Austin, « Comment les enfants apprennent-ils les signes pour les objets ? Un (...) »

Mais il reste que la langue des signes ne peut être la langue maternelle d'un enfant que si l'un des parents est sourd et s'exprime dans cette langue. La nuance entre langue première et langue maternelle est importante, car la langue maternelle et la langue première peuvent être les mêmes, être distinctes ou encore être utilisées simultanément.

Le caractère « naturel » d'une langue des signes a aussi ses limites. Ainsi, selon Boroy (2001 : 167), l'argument voulant que « le nouveau cliché du "sourd utilisant naturellement le signe puisqu'il est naturellement incapable de parler ou en grande difficulté avec la langue orale" est à combattre en tant que cliché. Car, si cette image correspond à une réalité tout à fait respectable et acceptable, elle ne correspond qu'à une partie de la photographie ».

Il existe donc différents contextes d'apprentissage, et il n'est pas surprenant qu'on trouve des différences entre les signeurs précoces et les signeurs tardifs (Lepot-Froment 1996a) ainsi que différents niveaux de maîtrise de la langue des signes : « Comme la LSF est une vraie langue, plusieurs conclusions s'imposent : il faut du temps pour l'apprendre, pour la maîtriser et se perfectionner ; il ne suffit pas d'être sourd pour maîtriser la LS [langue des signes], tout comme les entendants illettrés, certains sourds n'ont qu'une LS pauvre, insuffisante, avec une grammaire et une syntaxe défailtantes. » (Renard 1999 : 46) Il importe donc de préciser que la langue des signes, comme toute langue, doit faire l'objet d'un apprentissage tant de la part des personnes sourdes que des personnes entendant. Cela implique qu'il est toujours possible d'améliorer la maîtrise d'une langue des signes, comme il est possible d'améliorer la maîtrise de toute langue. Ce constat est un argument en faveur de l'enseignement structuré de la langue des signes.

(suite)

test expérimental sur la nature des mappages unimodaux » et ainsi que celle de Ginger, Pizer, de l'University of Texas at Austin, « *Baby Signs* : comment l'usage des signes dans les familles entendant reflète et affecte les perceptions de la langue des signes dans la communauté entendant », présentées au Colloque Surdité et société : l'interdisciplinarité en réadaptation et en éducation, dans le cadre du 72^e congrès de l'ACFAS, 11 mai 2004.

Par ailleurs, soulignons que l'apprentissage d'une langue des signes nécessite d'autres capacités que celui d'une langue orale. L'enfant sourd qui n'a pas une bonne coordination oculomanuelle aura de la difficulté à utiliser la langue des signes puisqu'il ne pourra pas coordonner suffisamment ses impressions tactiles, visuelles et kinesthésiques. Chez l'enfant, la progression du bon usage de la langue des signes suit le développement psychomoteur (Herzog 1995). Une autre recherche, réalisée auprès de 26 jeunes sourds âgés de 9 et 10 ans, a d'ailleurs permis de constater que l'introduction de la pratique de la gymnastique rythmique et sportive dans le programme éducatif avait un impact positif sur la qualité des productions psychomotrices et langagières : les élèves maîtrisant davantage les aspects spatiotemporels, ils ont obtenu de meilleurs résultats psychométriques et ont amélioré leur contrôle moteur lors de productions orales (Hamard 2000).

Finalement, il faut retenir qu'une personne sourde, privée de mémoire auditive, doit développer sa mémoire visuelle. C'est ce qui lui permet de mémoriser un signe pour ensuite l'interpréter. À cet égard, l'expression du visage en langue des signes est primordiale, car elle indique l'intonation et modifie le sens d'un signe.

2.3 Statut des langues des signes à travers le monde

2.3.1 Statut des langues des signes à travers le monde

Un portrait général du statut des langues des signes à travers le monde, non exhaustif, est dégagé ci-dessous, essentiellement à partir d'information extraite de sites Internet. En raison de la nature de ces documents, l'exactitude des informations factuelles n'a pas toujours été validée, quoique de nombreuses vérifications ont été faites. Les auteurs de ces documents ne sont pas soumis aux mêmes exigences que ceux qui produisent des publications scientifiques et des écrits documentés par les personnes sourdes.

De façon générale, ce portrait amène au constat que certains pays reconnaissent la langue des signes dans leur constitution, d'autres la reconnaissent sur le plan législatif, d'aucuns sont à l'étape des études, des analyses et des propositions.

En 1988, à la suite des sollicitations de l'European Union of the Deaf (EUD), le Parlement européen a reconnu les langues des signes des différents pays membres de l'EUD comme langues de la communauté sourde²². En effet, dans la résolution adoptée par le Parlement européen, il est recommandé que chaque État membre du Conseil de l'Europe reconnaisse la langue des signes comme moyen de communication naturel et complet pour les personnes sourdes. Le Parlement européen invite également chaque État membre à éliminer les obstacles connus à l'utilisation de la langue des signes. Selon M. Patrick Fourastie, président de la Fédération nationale des sourds de France, cette reconnaissance prend un sens différent selon les États. Les systèmes législatifs, l'histoire et la culture de chaque pays impliquent qu'il faut, pour chaque État, trouver des stratégies différentes pour faire reconnaître ou non la langue des signes²³. En consultant la documentation existante, force est d'admettre que cette réalité n'est pas propre à l'Europe. Il en est de même dans certaines parties de l'Asie, de l'Afrique et de l'Amérique du Nord.

Sur le continent européen

Les langues des signes sont reconnues dans divers pays européens, et ce, selon différentes législations. Leur statut varie donc d'un pays à l'autre.

La Belgique

En Belgique francophone, la reconnaissance de la langue des signes est, depuis de nombreuses années, une revendication des personnes sourdes. À la suite des résolutions européennes de 1988, les initiatives visant à faciliter l'intégration des

²² La résolution adoptée par le Parlement européen dans une séance plénière le 17 juin 1988 (Doc. A2-302-87) est disponible à l'adresse suivante : [www.ciemen.org/mercator/butlletins/47-09.htm]. Pour de l'information sur la European Union of the Deaf (EUD), voir le site suivant : [www.eudnet.org].

²³ Patrick Fourastie, « Tour d'Europe de la langue des signes », *Point.com : l'interprétation en langue des signes*, février et mai 2001. [www.geocities.com/aaeesit/intersignes4.htm]

personnes sourdes par le soutien à la langue des signes ont été nombreuses²⁴ : mais elles ne visaient pas directement la reconnaissance de la langue des signes, reconnaissance à partir de laquelle pourraient peu à peu s'articuler différentes mises en pratique. L'attribution de la compétence de faire reconnaître la langue des signes à la ministre de l'Aide à la jeunesse et de la Santé, M^{me} Nicole Maréchal, allait faire progresser le dossier en ce sens. La ministre a formulé deux objectifs importants. Il fallait d'abord déterminer qu'elle serait la langue des signes officielle, puisqu'il existe, dans la communauté française de Belgique, de nombreux dialectes ainsi que différentes tentatives d'uniformisation²⁵. Ensuite, il fallait évaluer les implications de cette reconnaissance, c'est-à-dire déterminer les différents domaines pour lesquels il y aurait une implication pratique lorsque la langue des signes serait reconnue²⁶.

Parmi les diverses voies de travail envisagées pour répondre à ces objectifs, on a retenu la réalisation d'une étude par un service spécialisé²⁷. Cette étude visait à évaluer la faisabilité de la reconnaissance officielle de la langue des signes. Elle poursuivait les objectifs suivants : dresser le bilan de la coexistence actuelle de plusieurs langues des

²⁴ À la Commission communautaire française de Bruxelles, il y a eu vote d'une résolution visant à garantir la présence de la langue gestuelle dans l'audiovisuel, il y a eu un décret visant à instaurer un droit à la traduction gestuelle pour les sourds. En région wallonne, il y a eu la création et la prise en charge d'une dizaine d'interprètes en langue des signes ainsi que des expériences de sous-titrage dans les télévisions communautaires. Ces initiatives et les développements subséquents sont décrits à la page 3 du document *Projet de décret relatif à la reconnaissance de la langue des signes, Parlement de la Communauté française, session 2002-2003, 446 (2002-2003), N° 3, 29 septembre 2003*, disponible à l'adresse suivante : [http://www.ffsb.be/doc/LS/decret_LS.pdf].

La Commission communautaire française de Bruxelles exerce un rôle de pouvoir organisateur dans des matières culturelles, sociales, de santé ou d'enseignement, en respectant les décrets de la Communauté française. Elle agit en cela comme un organe décentralisé et sous tutelle de la Commission française (organisme qui joue un rôle de liaison entre l'organisation internationale et la France). Pour de plus amples renseignements, consulter le site suivant : [www.cocof.be/].

²⁵ *Projet de décret relatif à la reconnaissance de la langue des signes, Parlement de la Communauté française, session 2002-2003, 446 (2002-2003), n° 3, 29 septembre 2003, p. 4.* [http://www.ffsb.be/doc/LS/decret_LS.pdf]

²⁶ *Idem*, p. 4.

²⁷ *Idem*, p. 4. En ce qui concerne cette étude, un groupe de travail interuniversitaire constitué d'experts a été formé. Ont participé au travail : M^{me} Brigitte Charlier, docteure en psychologie, chercheuse au laboratoire de psychologie expérimentale de l'ULB, et Damien Huvelle, chercheur responsable du programme de recherche, d'orientation et de formation pour interprètes en langue des signes de l'Institut Marie Haps.

signes dans la communauté française, analyser l'état d'avancement des travaux d'unification et de codification en la matière, établir l'inventaire des domaines d'activité concernés par la reconnaissance de la langue des signes, déterminer pour ces domaines d'activité les mesures à mettre en œuvre pour assurer l'usage de la langue des signes, estimer les répercussions budgétaires de ces mesures et finalement, définir les obstacles à la reconnaissance²⁸.

Les résultats de l'étude ont amené les experts à « recommander immédiatement la reconnaissance du droit de l'enfant sourd à un enseignement en langue des signes et en langue française. Le bilinguisme français/langue des signes paraît incontournable pour assurer le développement intellectuel des enfants sourds, et ce, dès le plus jeune âge²⁹ ». Les recommandations portent sur la rédaction de manuels et la réalisation de supports vidéo pour l'enseignement de la langue des signes aux enfants et adolescents sourds, aux parents et aux familles, aux enseignants et professionnels entendants, aux enseignants et professionnels sourds. L'étude insiste également sur la nécessité d'augmenter le nombre d'émissions télévisées interprétées ou présentées en langue des signes et sous-titrées³⁰.

C'est dans ce contexte que le 22 octobre 2003, les membres du Parlement de la communauté française de Belgique ont approuvé à l'unanimité le décret relatif à la reconnaissance de la langue des signes³¹. Ce décret prévoit la constitution d'une commission consultative qui devra veiller à la concrétisation des différents objectifs. Cette commission doit être composée de quinze membres nommés par le gouvernement, choisis pour représenter différents secteurs touchés par la question de la surdité.

²⁸ *Idem*, p. 4.

²⁹ *Idem*, p. 4

³⁰ *Idem*, p. 5

Toutefois, il faut relever qu'aucun article de loi ne précise que la langue des signes belge française (LSBF) devient une langue officielle d'enseignement à caractère obligatoire pour les enfants sourds. On reconnaît son importance, le droit d'y avoir accès et la nécessité d'en faire le développement, mais les autres formes d'enseignement gestuel et oral ne sont pas exclues pour autant.

La France

Au cours des dernières années, la langue des signes française (LSF) a fait l'objet de débats politiques. En février 2002, les raisons évoquées par le ministre de l'Éducation nationale, M. Jack Lang, pour plaider en faveur du développement de la LSF, se fondaient sur une légitimité à la fois éducative, pédagogique et culturelle³².

Le 1^{er} mars 2004, le Sénat a adopté, dans le cadre des travaux sur le projet de loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, l'amendement n° 132 concernant la reconnaissance officielle de la langue des signes française (LSF)³³. Cet amendement visait à reconnaître officiellement la langue des signes française et le braille au sein de la République française. Présenté le 21 février 2004 par M. Nicolas About, président de la Commission des affaires sociales du Sénat, cet amendement soulignait que cette reconnaissance permettrait d'introduire la LSF dans la scolarité ordinaire ; elle permettrait aussi aux élèves sourds de valider leurs compétences, aux élèves entendants d'apprendre ou d'être sensibilisés à la LSF, comme c'est le cas dans certaines écoles, et aux enseignants ayant une incapacité auditive d'être intégrés aux équipes pédagogiques.

(suite)

³¹ Le décret adopté officiellement le 22 octobre 2003 est disponible à l'adresse suivante : [www.ffsb.be/doc/ls/decret_officiel.pdf].

³² *La langue des signes : discours de Jack Lang, ministre de l'Éducation nationale, 13 février 2002.* [www.education.gouv.fr/discours/2002/signa.htm]

³³ Pour de plus amples renseignements, voir l'adresse suivante : [<http://www.humanite.presse.fr/journal/2004-03-30/2004-03-30-391009>].

Le 3 février 2005, lors de la séance délibérative de l'Assemblée nationale, les députés ont adopté le projet de loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, dont plusieurs articles concernent les personnes sourdes ou malentendantes³⁴.

L'article L.112-2-2 inséré à l'article 19 de ladite loi est ainsi rédigé :

« Dans l'éducation et le parcours scolaire des jeunes sourds, la liberté de choix entre une communication bilingue, langue des signes et langue française, et une communication en langue française est de droit. Un décret en Conseil d'État fixe, d'une part, les conditions d'exercice de ce choix pour les jeunes sourds et leurs familles, d'autre part, les dispositions à prendre par les établissements et services où est assurée l'éducation des jeunes sourds pour garantir l'application de ce choix³⁵. »

De plus, à l'article 75, après la section 3 du chapitre II, est insérée une section intitulée « L'enseignement de la langue des signes », où l'on retrouve l'article L.312-9-1 :

« La langue des signes française est reconnue comme une langue à part entière. Le Conseil supérieur de l'éducation veille à favoriser son enseignement. Il est tenu régulièrement informé des conditions de son évolution. Elle peut être choisie par les élèves comme épreuve optionnelle aux examens et concours y compris ceux de la formation professionnelle. Sa diffusion dans l'administration est facilitée³⁶. »

Concrètement, un étudiant peut donc, à la fin de sa scolarité, passer un examen pour évaluer ses compétences en LSF, mais il ne peut pas utiliser la LSF pour l'apprentissage dans d'autres matières.

Pour M. Fourastie, président de la Fédération nationale des Sourds de France, la suppression de l'article 6 du projet de loi par la commission mixte paritaire concernant

³⁴ *Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (1)* [www.legifrance.gouv.fr/WAspad/UnTexteDeJorf?numjo=SANX0300217L].

³⁵ *Idem.*

³⁶ *Idem.*

l'enseignement en LSF fut une amère déception. Cet article rappelait la possibilité pour les jeunes sourds de recevoir un enseignement directement donné en langue des signes française par des professionnels spécialisés.

Le président de l'Union nationale pour l'insertion sociale des déficients auditifs, M. Jérémie Boroy, considère que cette reconnaissance est une excellente avancée, mais qu'elle n'est pas suffisante puisqu'elle ne touche que l'éducation. Selon lui, la reconnaissance devrait être accompagnée d'un véritable plan d'action du gouvernement, visant à développer la LSF, à susciter des vocations d'interprètes, à inciter les jeunes à l'apprendre, etc.³⁷.

Ainsi, on constate que, bien qu'il y ait eu une reconnaissance de la LSF par le Sénat en 2005, les débats politiques se poursuivent.

La Suède

Selon M. Benoît Drion, la Suède est sans doute le seul pays au monde où l'éducation des enfants sourds est réellement bilingue, à l'échelle du pays tout entier, de l'école maternelle à l'université :

« Là-bas, le Sourd (avec S majuscule) est d'emblée présenté, par les médecins qui posent le diagnostic, comme appartenant à une minorité culturelle, dont la langue naturelle est la langue des signes. Alors que dans d'autres pays, le sourd (avec s minuscule) est présenté comme un individu à l'audition déficiente, qu'on va tenter de corriger³⁸. »

En 1981, le Parlement a adopté une loi statuant que les personnes sourdes doivent être bilingues de manière à pouvoir communiquer entre elles et dans la société en général. Elles doivent donc avoir une parfaite maîtrise de la langue des signes et du suédois

³⁷ Faustine Vincent, « Handicap : un petit signe pour les sourds », *Les archives intégrales de l'Humanité*, 30 mars 2004. [<http://www.humanite.presse.fr/journal/2004-03-30/2004-03-30-391009>]

³⁸ Benoît Drion, *Langue des signes en Europe : l'exemple suédois : compte rendu d'un voyage d'études en Suède par une délégation belge*. [<http://membres.lycos.fr/anpes/Etranger/suede.htm>].

écrit. Pour cela, elles peuvent bénéficier d'une éducation adaptée dans les deux langues³⁹. Il faut toutefois souligner que la Suède, contrairement au Québec, ne favorise pas l'intégration des élèves sourds dans des écoles ordinaires et que plusieurs d'entre eux vivent en maison d'hébergement.

Toujours selon M. Drion, depuis 1991, les étudiants entendants peuvent y choisir la LSS comme deuxième ou troisième langue à l'école⁴⁰. Le gouvernement assure aussi aux parents des enfants sourds un large éventail de services. Dès l'annonce du diagnostic, l'apprentissage de la LSS par les parents entendants est favorisé et encouragé. Il leur est possible de recevoir un financement de l'État pour interrompre leur travail pendant six mois et apprendre la LSS de manière intensive⁴¹.

De 8 000 à 10 000 personnes ayant une incapacité auditive utiliseraient la langue des signes suédoise, et on dénombre environ 450 interprètes en langue des signes pour 9 millions d'habitants⁴². De plus, en Suède, la loi prévoit environ 240 heures d'interprétation gratuite par année en langue des signes pour les personnes sourdes.

Enfin, il est intéressant de noter qu'un département de recherche en langue des signes a été créé en 1972 au sein de l'Institut linguistique de l'Université de Stockholm⁴³. Cette université y fait des recherches sur la description de la langue des signes suédoise et sur l'apprentissage du suédois comme langue seconde par les personnes sourdes. Les programmes de formation des enseignants et l'approche bilingue font l'objet d'un suivi scientifique (Lelièvre et Dubuisson 1998).

³⁹ *Idem.*

⁴⁰ *Idem.*

⁴¹ *Idem.*

⁴² Assemblée parlementaire, *Protection des langues des signes dans les États membres du Conseil de l'Europe*, Doc. 9738, 17 mars 2003, p. 8. [<http://assembly.coe.int/Documents/WorkingDocs/doc03/FDOC9738.htm>].

⁴³ Patrick Fourastie, *loc. cit.*

La Finlande

Toujours selon M. Patrick Fourastie, en 1995, la Finlande a reconnu et inscrit la langue des signes à l'article 17 de sa Constitution⁴⁴, lui faisant ainsi une place dans l'éducation, tant dans les domaines scolaires primaire, secondaire et universitaire que dans le domaine de la recherche⁴⁵. En éducation, la langue des signes est considérée de la même façon qu'une langue étrangère. De plus, selon une nouvelle législation présentée au Parlement, les étudiants entendants auraient la possibilité de choisir la langue des signes finlandaise comme matière à option.

Certains ministères concernés, dont ceux de la Justice, de l'Éducation et des Affaires sociales, ont entrepris des actions concrètes en vue de rendre possible l'usage des langues des signes à l'école maternelle et à des niveaux supérieurs, de favoriser la production de matériel didactique en langue des signes et d'assurer l'accès à l'information en langue des signes⁴⁶.

En Finlande, aussi bien qu'en Suède, les parents ont le droit d'être formés gratuitement en langue des signes. La langue des signes est protégée par la Constitution finlandaise en tant que langue minoritaire. Elle est utilisée par environ cinq mille personnes sourdes, tandis que dix mille personnes entendantes l'utilisent. Les municipalités

⁴⁴ La langue des signes finlandaise est considérée au même titre que la langue Sami, langue minoritaire parlée par le peuple Sami : « Article 17 – Droit à sa propre langue et culture. Les langues nationales de la Finlande sont le finnois et le suédois. Le droit de chacun d'employer dans ses rapports avec les juridictions et toutes autres autorités sa langue maternelle, le finnois ou le suédois, et d'obtenir les expéditions le concernant en cette langue est garanti par la Loi. L'État subvient aux besoins culturels et sociaux de la population de langue finnoise et de celle de langue suédoise selon les principes identiques. Le peuple autochtone Sami ainsi que les Rom et les autres groupes ont le droit de conserver et de développer leur langue et leur culture. Le droit des Sami d'utiliser leur langue maternelle dans leurs rapports avec les autorités est réglé par la Loi. Les droits des personnes utilisant la langue des signes ou ayant besoin d'une interprétation ou d'une traduction en raison d'un handicap sont garantis par la Loi. » Cette traduction non officielle de la Constitution de la Finlande est disponible à l'adresse suivante : [<http://www.finlex.fi/pdf/saadkaan/R9990731.PDF> consulté le 19 octobre 2005].

⁴⁵ Patrick Fourastie, *loc. cit.*

⁴⁶ Assemblée parlementaire, *loc. cit.*, p. 8.

finlandaises ont l'obligation de fournir des services en langue des signes finlandaise aux personnes qui en ont besoin⁴⁷.

Le Danemark

Au Danemark, c'est depuis 1991 que la langue des signes danoise (LSD) est officiellement reconnue pour l'éducation des personnes sourdes. Toutes les matières sont donc enseignées à ces personnes dans cette langue, considérée comme leur langue première. Le danois parlé, enseigné comme une matière à part entière à l'école, est considéré comme la deuxième langue de l'enfant sourd. La LSD fait officiellement partie du programme scolaire⁴⁸.

De plus, les parents dont les enfants sont sourds peuvent suivre des cours de langue des signes, les coûts étant assurés par les autorités locales (frais pour le matériel, frais de déplacement et compensation partielle de la perte de revenu d'activité liée à la formation)⁴⁹.

Les étudiants sourds qui veulent poursuivre des études supérieures peuvent bénéficier de services d'interprètes. Ces services sont également disponibles pour ceux et celles qui en ont besoin dans l'exercice de leurs fonctions professionnelles⁵⁰.

La Norvège

En Norvège, la langue des signes norvégienne est reconnue légalement⁵¹. Environ quatre mille personnes sourdes utilisent la langue des signes norvégienne, langue qui existe en deux versions principales, issues des deux écoles les plus

⁴⁷ *Idem*, p. 10.

⁴⁸ Patrick Fourastie, *loc. cit.*

⁴⁹ *Idem*.

⁵⁰ *Idem*.

⁵¹ *La situation des langues des signes dans quelques pays de l'Union européenne*, p. 4. Document transmis par M. Jacques Boudreault de la Société culturelle québécoise des sourds en 2004.

anciennes de Norvège destinées aux personnes sourdes : les écoles d'Oslo et de Trondheim. À l'école primaire et au collège, un programme spécial a été conçu pour les enfants sourds, la langue des signes norvégienne remplaçant la première langue étrangère (elle n'est donc pas considérée comme langue première). Selon M. Patrick Fourastie, on dénombre environ 400 interprètes pour 4,5 millions d'habitants. Toutefois, de nombreux interprètes ne sont pas diplômés⁵².

L'Espagne

En Espagne, d'après les sources consultées⁵³, le nombre d'utilisateurs des langues des signes dépasserait quarante mille, puisque, outre les personnes sourdes, beaucoup d'autres personnes les auraient apprises pour des raisons familiales, affectives ou professionnelles⁵⁴.

Au fédéral, la langue des signes n'est pas officiellement reconnue, mais elle l'est, dans les faits et officieusement, dans certaines régions du pays. Le Parlement catalan, notamment, a présenté en 1994 une proposition visant à promouvoir le bilinguisme, à réaliser une recherche sur la langue des signes et à abolir les barrières de communication⁵⁵. L'information recueillie n'a pas permis de connaître les suites de cette proposition.

En 2001, une campagne a été organisée par la Fédération nationale espagnole des Sourds en vue de promouvoir l'enseignement et l'apprentissage de la langue des signes espagnole. Elle tendait à valoriser le statut de cette langue, à proposer des

⁵² *Idem*, p. 4.

⁵³ Données recueillies dans le portail d'information sur les sourds [www.sourds.net] en février 2005.

⁵⁴ *La situation des langues de signes dans quelques pays de l'Union européenne*, p. 2.

⁵⁵ *Idem*, p. 2.

démonstrations de ses méthodes d'enseignement et d'apprentissage et à contribuer à l'enrichissement culturel⁵⁶.

L'Italie

La langue des signes en Italie n'est pas officiellement reconnue, mais, selon M. Patrick Fourastie, il y existe un certain nombre de lois faisant référence à la nécessité de recourir à des interprètes en langue des signes⁵⁷. Les étudiants sourds ont le droit, par exemple, d'être accompagnés par un interprète pendant leurs études universitaires. L'Association italienne des Sourds a préparé par le passé une proposition en vue de la reconnaissance de la langue des signes, avec la volonté de mobiliser des parlementaires à cet effet⁵⁸. L'information recueillie n'a pas permis de connaître les suites de cette mobilisation.

Le Portugal

Toujours selon M. Patrick Fourastie, l'Association portugaise des Sourds a mené avec succès une campagne afin que la langue des signes soit considérée dans la Constitution du pays. C'est le 23 juillet 1997 que le Parlement portugais a amendé la Constitution en conséquence. Il est prévu à l'article 74, portant sur l'éducation, de « protéger et considérer la langue des signes portugaise (LSP) comme un instrument d'expression culturelle et d'accès à l'éducation et à l'égalité⁵⁹ ». De plus, depuis le 5 juillet 1999, une loi générale de la République reconnaît et régit la profession d'interprète en LSP⁶⁰.

⁵⁶ *Année européenne des langues – Projets de sensibilisation : Apprenez à connaître notre langue – celle des signes*, 2001.
[http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/awareness/projects/project9_fr.html]

⁵⁷ Patrick Fourastie, *loc. cit.*

⁵⁸ *Idem*, p. 4.

⁵⁹ La Constitution du Portugal a été consultée le 19 octobre 2005 à l'adresse suivante : [http://www.presidencia-republica.pt/pt/republica/constituicao/crp_1.html].

⁶⁰ Assemblée parlementaire, *loc. cit.*, p. 8

Les Pays-Bas

Aux Pays-Bas, le gouvernement a créé, en mars 1996, une commission sur la langue des signes, afin d'étudier les modalités d'une mise en œuvre de la reconnaissance officielle de la langue des signes⁶¹. En juin 1997, cette commission présentait un rapport, dans lequel elle invitait le gouvernement à reconnaître la langue des signes néerlandaise (LSN)⁶².

Toutefois, selon l'information recueillie, il semble qu'il n'existe toujours aucune reconnaissance formelle de la langue des signes néerlandaise et qu'elle n'ait aucun statut au regard de la loi. Par contre, la LSN est enseignée dans les écoles pour personnes sourdes et elle est prévue dans la formation professionnelle des interprètes. L'interprétation en langue des signes est également disponible dans les tribunaux et dans le milieu professionnel⁶³.

L'Irlande

En Irlande, la langue des signes n'est pas reconnue. Les écoles dans lesquelles les enfants sourds sont admis adoptent principalement l'approche oraliste. De plus, les étudiants ayant une incapacité auditive qui sont intégrés en milieu ordinaire ne peuvent pas bénéficier de services d'interprétation. Bien que limités, ces services ne sont disponibles que pour les étudiants qui poursuivent leurs études à l'université⁶⁴.

D'autres pays

Au Japon, les écoles sont pour la plupart oralistes. Pour le ministère de l'Éducation japonais, cette approche est la plus importante, les autres façons de communiquer (en

⁶¹ Patrick Fourastie, *loc. cit.*

⁶² *Idem.*

⁶³ Assemblée parlementaire, *loc. cit.*, p. 8.

⁶⁴ *La situation des langues des signes dans quelques pays de l'Union européenne*, p. 3.

langue des signes par exemple) devant être apprises après l'oralisme⁶⁵. Quelques professeurs utilisent le japonais signé, mais les élèves qui utilisent la langue des signes japonaise ont de la difficulté à les comprendre⁶⁶.

En République démocratique du Congo, au Togo et au Cameroun, la LSF est, depuis quelques années, à la fois matière et langue d'enseignement des autres matières dans les rares écoles spécialisées⁶⁷. C'est le cas, par exemple, au Centre de rééducation pour enfants sourds à Douala ou à l'École spécialisée pour enfants déficients auditifs à Yaoundé. Dans les états anglophones d'Afrique, on privilégie la langue des signes américaine (ASL) ou britannique (BSL)⁶⁸. En Afrique du Sud, le BSL est utilisé depuis 1846, dans la première école pour Sourds du pays. Hors de ce centre, la langue des signes n'est pas utilisée. Ainsi, lorsqu'ils quittent les salles de cours, les Sourds ne pratiquent plus leur langue. Ce manque de pratique a une incidence négative sur leur capacité à assimiler et à maîtriser le langage des signes⁶⁹.

Provinces canadiennes

Au Canada, trois provinces accordent un statut particulier à la langue des signes dans l'éducation : l'Alberta, le Manitoba et l'Ontario. Des recherches effectuées auprès de fonctionnaires de ces provinces permettent de brosser un tableau général de ces situations.

L'Ontario

En 1994, par un amendement à la Loi sur l'éducation, l'Ontario a reconnu l'ASL et la LSQ comme deux des langues officielles d'enseignement (Comité d'action de services

⁶⁵ *The Japan Times Online*, Info-fax n° 360, 22 juillet 2003.

⁶⁶ *Idem*.

⁶⁷ Gervais Nitchou, « Éducation des sourds : le langage des signes toujours en panne », *MFI Hebdo : Éducation*, 15 avril 2005. [www.rfi.fr/fichiers/MFI/Education/1461.asp]

⁶⁸ *Idem*.

⁶⁹ *Idem*.

aux sourds, 1994 ; Lelièvre et Dubuisson 1998). En 1994, à la suite de pressions exercées par le milieu associatif œuvrant auprès des personnes ayant une incapacité auditive, le ministère a ajouté à la Loi une clause au sujet de l'enseignement en langue des signes. Cette clause précise que l'ASL la LSQ sont des langues d'enseignement. La Loi reconnaît donc que la langue des signes utilisée pour enseigner aux enfants ayant des problèmes de surdité par les enseignants est une langue d'enseignement. Par contre, aucun programme d'enseignement de ces langues n'est disponible.

La clause faisant de l'ASL et de la LSQ des langues d'enseignement n'affiche pas un caractère obligatoire. D'ailleurs, selon M^{me} Johanne Van Alstyne du ministère de l'Éducation d'Ontario, il n'y a pas d'obligation d'enseigner en langue des signes aux élèves sourds de l'Ontario et la langue des signes n'est pas une langue officielle dans cette province.

Il reste que la langue des signes est reconnue. Le Centre Jules-Léger, à Ottawa, offre un enseignement de la LSQ et en LSQ au primaire et au secondaire. Cependant, ce centre est le seul lieu d'enseignement en LSQ et, récemment, le nombre limité d'inscriptions menaçait ses activités⁷⁰.

Le Manitoba

En 1988, on adoptait une loi reconnaissant l'ASL comme la langue des personnes sourdes au Manitoba. C'était en quelque sorte leur reconnaître une identité culturelle différente. Sur le plan scolaire, aucune législation n'indique que l'ASL est une langue officielle d'enseignement aux enfants sourds. Cependant, les services sont organisés en fonction des besoins des élèves, dont la grande majorité est intégrée en milieu ordinaire.

⁷⁰ À ce sujet, voir aussi : Blais 1997 : 84-86.

Il existe une seule école spécialisée du côté anglophone, à Winnipeg. La Manitoba School for the Deaf, fréquentée par une centaine d'élèves, privilégie une approche bilingue anglais/ASL pour les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire ayant un problème de surdité. Il n'y a pas de programme scolaire officiel en matière d'ASL. L'enseignement est bilingue, mais les critères d'obtention du diplôme d'études secondaires demeurent les mêmes que pour les élèves des classes ordinaires.

Commentaires

Le survol des différents contextes de reconnaissance des langues des signes incite à interpréter avec prudence les conclusions qui sont tirées à propos de la situation de différents pays⁷¹. Certaines affirmations doivent être nuancées. Par exemple, quand on lit que « la langue des signes britannique fait maintenant partie des autres langues signées reconnues officiellement comme la première langue de communication des Sourds gestuels et comme langue d'enseignement » (Forgues 2003c), il faut savoir que cette reconnaissance n'assure aucune protection légale à la BSL, que le gouvernement britannique n'est pas obligé de fournir les services dans cette langue et que la BSL n'a pas, non plus, de place particulière dans le système d'éducation.

Néanmoins, ce tour d'horizon du statut des langues des signes à travers le monde permet d'appréhender quelque peu, au fil des énoncés argumentaires de divers pays, que les langues des signes suivent un processus de développement historique au même titre que les langues parlées. Elles connaissent aussi des variations régionales, ethniques, et même sociales.

2.4 Stimulation précoce

En matière d'éducation des enfants sourds, la stimulation précoce est primordiale. Des études ont ouvert la voie à une série de travaux portant sur l'acquisition des langues

⁷¹ Voir aussi : Lelièvre et Dubuisson 1998 ; Blais 2003 : 38-39 ; Desrosiers 2003 : 133-166 ; Courteix 2003 : 35-36 ; Maréchal 2003.

des signes : ce qui ressort de ces études, d'une façon quasi unanime, est l'importance de la stimulation précoce. En outre, la plupart des auteurs reconnaissent que, pour se développer harmonieusement, une personne doit acquérir une langue première avant l'âge de sept ans (tout au moins avant l'adolescence). Or, si tous les auteurs consultés s'entendent sur l'importance de la stimulation précoce, les opinions sur la façon de communiquer avec l'enfant sourd varient énormément.

L'efficacité relative des divers modes de communication varient énormément en fonction de la prise de position du chercheur. Par exemple, Courtin (2001) avance que, en ce qui concerne le développement des « théories de l'esprit », qui sont des précurseurs du bon développement psychosocial de l'enfant sourd profond, l'éducation en LSF est plus efficace qu'une éducation bilingue, elle-même plus efficace qu'une éducation oralisante.

De son côté, Boroy (2001 : 166) présente les résultats de quelques études récentes⁷² concernant la lecture ainsi que le développement phonologique et morphosyntaxique chez l'enfant sourd :

« Au sein d'un échantillonnage représentatif des différents modes de communication possibles (LSF, bilinguisme, oralisme sans LPC, bilinguisme ou oralisme avec utilisation du LPC en seul milieu d'enseignement et enfin oralisme avec LPC précoce et familial), les enfants les plus performants, dans le domaine de la compréhension et de l'expression de la langue orale ou écrite, sont statistiquement ceux qui ont bénéficié d'une éducation en langue orale avec utilisation précoce du LPC par leur entourage familial. Ce sont les seuls à obtenir des scores de réussite sensiblement équivalents à ceux obtenus par des jeunes entendants de même âge, et ce quelque [sic] soit leur niveau de surdité. »

Outre le fait que les opinions sur la façon de communiquer avec l'enfant sourd varient énormément, on trouve une unanimité sur l'importance de la stimulation précoce. Or, il

⁷² Ces études ont été menées par l'équipe de recherche du Laboratoire de psychologie expérimentale de l'Université libre de Bruxelles (J. Alegria, B. Charler, C. Hage, J. Leybaert).

est largement reconnu que les enfants sont capables d'apprendre avec autant de facilité une langue orale qu'une langue gestuelle, puisque signer et parler feraient appel à une même structure psychologique sous-jacente, à une base psycholinguistique commune. D'ailleurs, certaines études sur le bilinguisme des personnes sourdes révèlent que « les enfants sont capables de différencier leurs référents linguistiques dès l'acquisition du langage sur des bases contextuelles⁷³ ».

Renard (1999) souligne que les sciences neurologiques ont montré que les personnes sourdes qui s'expriment par la langue des signes activent les parties du cerveau gauche qui correspondent au langage chez les entendants, tout en activant une partie du cerveau droit qui est en lien avec l'image linguistique de l'espace. Cependant, il ne s'agit pas uniquement d'une simple dichotomie langue orale/langue des signes, puisque certains auteurs incluent différentes modalités de la langue orale (par exemple, le LPC) dans cette dichotomie⁷⁴.

Dans le processus de perception de la parole, la structure de traitement des formes auditives et visuelles est la même. Des études ont montré que « [...] les bébés sont sensibles à la cohérence entre les informations perçues acoustiquement et les mouvements des lèvres » (Leybaert et autres 1996 : 283) et que « [...] la lecture labiale, tout comme l'information auditive, laisse une trace sensorielle qui est prise en compte par les mécanismes de traitement précoce de l'information phonologique » (Leybaert et autres 1996 : 281⁷⁵).

Autrement dit, dès leur jeune âge, les enfants exposés à une réalité linguistique, qu'elle soit orale ou gestuelle, ont des capacités innées d'apprentissage et un potentiel de

⁷³ Résumé de F. Genesee (1989), « Early Bilingual Development : One Language or Two », *Journal of Child Language*, n° 16, p. 161-179, dans Dubuisson et Vercaingne-Ménard (1998 : 107). Voir aussi : Dubuisson et Daigle 1998 : 21-22.

⁷⁴ À ce sujet, on peut voir aussi : Dubuisson et Vercaingne-Ménard 1998 : 140-141 ; Lepot-Froment et Clerebaut 1996 : 223 ; Boroy 2001 : 157 ; Courtin 2001.

⁷⁵ Pour des résultats semblables, voir aussi : Hollich et autres 2005.

socialisation. Plusieurs études indiquent, par exemple, que le babillage manuel des enfants sourds représente l'équivalent du babillage syllabique des enfants entendants et qu'il aurait, tout comme pour les enfants entendants, une fonction d'exercice privée, plutôt que communicationnelle, jusqu'à l'âge de dix ou douze mois (Lepot-Froment 1996a⁷⁶). Des similitudes ont été observées dans la façon dont la langue signée et la langue orale sont apprises par les enfants en bas âge, qu'il s'agisse d'enfants sourds de parents entendants, d'enfants entendants exposés à la fois à la langue des signes et à la langue orale ou d'enfants entendants exposés initialement uniquement à la langue des signes (Petitto 1994 : 7-9). De même, à plus long terme, l'usage du signe et de la parole peut se produire simultanément. Même si les composantes gestuelle et orale peuvent parfois être redondantes, elles sont, le plus souvent, complémentaires (Loncke et autres 1996 : 345).

Les résultats des études sur la stimulation précoce relativisent l'importance de la langue des signes. C'est la stimulation précoce qui est, indéniablement, d'une grande importance pour le développement psychologique, conceptuel, linguistique et social des enfants sourds. Le choix des modalités de communication (langue des signes ou modalités gestuelles de la langue orale) demeure secondaire. Autrement dit, si l'apprentissage précoce de la langue des signes est efficace du point de vue communicationnel, d'autres approches permettent une excellente communication pourvu que l'intervention soit précoce. Bref, le résultat le plus important de la reconnaissance de la langue des signes en tant que langue à part entière, du point de vue du développement des enfants sourds et, conséquemment, de l'intégration sociale des personnes sourdes, est la reconnaissance du besoin de stimulation précoce.

Toutefois, sur le plan de l'efficacité pédagogique, les langues des signes sont souvent en compétition avec les différentes techniques de communication basées sur les

⁷⁶ À ce sujet, voir aussi un travail de Beaussant (2003 : 33) ainsi que les résultats des études de Petitto sur l'apprentissage de la langue des signes par les enfants.

langues orales. La question de leur importance relève aussi beaucoup des ordres historique et culturel.

2.5 Aperçu historique

L'histoire des personnes sourdes au Québec, et ailleurs dans le monde, est bien documentée. À cet égard, la thèse de doctorat de Nathalie Lachance (2002), le mémoire de maîtrise de Marguerite Blais (1997), la série d'articles de Gilles Boucher⁷⁷ ainsi que le principal livre de référence de Harlan Lane (1992) offrent un aperçu intéressant.

L'histoire des personnes sourdes s'inscrit dans un courant plus large de transformation des pratiques sociales par rapport à la différence corporelle. Lors de l'apparition du salariat, on tendait à « rendre » les personnes handicapées à la société par le biais du travail⁷⁸. Par conséquent, les nouvelles initiatives éducationnelles étaient strictement liées à l'apprentissage des métiers. Les personnes sourdes et les personnes aveugles ont été parmi les premières visées par cette approche. D'ailleurs, les premiers débats sur la langue des signes ont surgi dans ce contexte, où l'efficacité de la communication était mesurée par son utilité pour l'exercice d'un métier. Comme le mentionne Marguerite Blais (2003 : 27) : « De l'Épée, sans être contre l'enseignement oral, estime qu'il est capital de donner aux sourds un moyen de communication et d'apprentissage rapide. »

À cette approche, qu'on pourrait qualifier de pragmatique, s'opposent d'autres approches condamnant l'usage des langues des signes pour des raisons d'ordre philosophique. Dans cette perspective, l'usage des signes devait être interdit ou, au mieux, limité à son rôle d'aide à l'apprentissage de la langue orale. Toutefois, il n'était

⁷⁷ Cette série d'articles intitulée « Une page d'histoire avec Gilles Boucher » a été publiée dans la revue *Voir Dire* à partir de mars-avril 1996.

⁷⁸ Normand Boucher (2001 : 127-133) présente un panorama de ce contexte ainsi qu'une large bibliographie sur ce sujet.

pas question d'abandonner définitivement la langue des signes. Par exemple, certaines expérimentations menées par Jean-Marc Itard sur plus de deux cents élèves sourds lui ont permis, à l'encontre de ses attentes, de constater l'effet positif de l'éducation en signes (Bernard 2000 : 32).

L'usage d'une langue des signes était toutefois considéré indispensable seulement pour certaines catégories de personnes sourdes, jugées d'intelligence inférieure : « Parmi les sourds, la catégorisation établissait 5 % d'idiots [sic], mais en supposait bien plus, 20 % d'arriérés [sic], 55 % d'intelligence normale, enfin, 20 % d'intelligence supérieure. » (Bernard 2000 : 33.) Il fallait donc séparer les sourds oralistes et les sourds gestuels pour ne pas nuire à l'apprentissage de la parole par les personnes sourdes qui ont été jugées capables de l'apprendre.

Il faut souligner qu'un résidu de cette ségrégation persiste, par exemple dans les systèmes d'éducation français : « Les diverses modalités d'intégration (totale ou partielle) doivent prendre en considération les besoins concrets de l'enfant et les caractéristiques de son développement actuel comme de ses possibilités futures. [...] Cette formule peut être extrêmement positive, mais seuls les enfants sourds ayant un niveau de langue orale et une compréhension confortable du français parlé peuvent en profiter. Les autres seront davantage orientés vers des instituts pour sourds dans lesquels la langue gestuelle est utilisée. » (Poussin et Sordes Ader 2001 : 18-19.)

Au début du dix-neuvième siècle, aucune école pour personnes sourdes n'existait en Amérique. C'est Thomas H. Gallaudet qui contribua à la création des premières institutions pour les personnes sourdes sur le continent américain. À la suite de l'échec de sa tentative d'apprendre l'approche pédagogique oraliste à Édimbourg auprès de la famille Braidwood, Gallaudet s'est rendu à l'Institut de Paris, où il a appris la langue des signes. De retour en Amérique en compagnie de Laurent Clerc, personne sourde française formée par Sicard, il a fondé en 1817, à Hartford, au Connecticut, la première école pour les enfants sourds. Au moment de sa mort, en 1854, cette école a changé d'appellation pour devenir le Gallaudet College et, finalement, en 1864, le Congrès a

autorisé la fondation d'une université, qui est aujourd'hui la Gallaudet University (Chouinard, Diamond et Lapointe 2002 : 13 ; Blais 2003 : 30-31)⁷⁹.

Au cours de la deuxième moitié du dix-neuvième siècle, en Europe, on observait un conflit entre les partisans des approches oraliste et gestuelle. Le point culminant de cet affrontement a été le Congrès de Milan, en 1880 : les délégués se sont alors prononcés en faveur de la méthode orale pure et ont suggéré l'interdiction de l'usage des signes⁸⁰. Même si cette interdiction n'était pas respectée partout – l'Amérique du Nord, notamment, ne s'y conformait pas en totalité –, la place des langues des signes dans l'éducation a alors connu un important recul.

Le nombre d'écoles donnant l'enseignement en langue des signes est la mesure qu'on a proposée pour quantifier l'oppression linguistique :

« L'Amérique comptait 26 institutions destinées à l'éducation des enfants sourds en 1867, et l'ASL était la langue d'enseignement dans chacune d'entre elles ; en 1907, on comptait 139 écoles pour enfants sourds et aucune n'utilisait l'ASL. Les données françaises offrent une image comparable d'impérialisme linguistique impitoyable : en 1845, 160 écoles pour enfants sourds utilisaient la LSF comme langue d'enseignement ; au tournant du siècle, plus aucune école française ne l'autorisait⁸¹. »
(Lane 1992 : 113)

Il ne faut pas non plus passer sous silence l'influence extrêmement négative de l'eugénisme. Ce courant idéologique, inspiré du darwinisme, visait la création d'une société « parfaite » où les personnes handicapées, y compris les personnes sourdes, devraient, au même titre que les criminels et les prostituées, disparaître

⁷⁹ Il faut souligner qu'initialement, les approches gestuelle et oraliste étaient toutes deux utilisées dans cette institution.

⁸⁰ Les congrès internationaux des personnes sourdes (Paris 1889, Genève 1896, Chicago 1903) organisés en réaction aux décisions prises au Congrès de Milan ont constitué une amorce importante pour la vie associative indépendante qui a contribué au développement des langues des signes.

⁸¹ Traduction de l'Office des personnes handicapées du Québec.

progressivement par suite d'une politique populationnelle. On fera donc la promotion de leur isolement, au point de vouloir interdire le mariage entre eux et de proposer, ou même d'imposer, la stérilisation. Dans la même optique, plusieurs tentatives d'interdire la langue des signes ont vu le jour. En Amérique, c'est Alexander Graham Bell qui figurait parmi les défenseurs les plus ardents d'un oralisme pur et, en même temps, de pratiques eugéniques (Blais, 2003).

Il est important de rappeler que cette mémoire historique influence fortement les débats actuels entourant le rôle des langues des signes dans l'éducation⁸². Lachance (2002 : 355) le mentionne dans sa thèse de doctorat :

« Malgré les modifications dans les contextes historiques, les arguments pour ou contre les signes dans l'éducation des enfants sourds restent à quelques nuances près les mêmes depuis plus de 100 ans. Et dans le discours d'aujourd'hui, il y a le même débat qui opposait le baron de Gerando à Auguste Bébien, Alexander Graham Bell à Edward Miner Gallaudet. L'éducation bilingue et biculturelle a sa place à l'intérieur de cette dualité historique, car si elle se targue d'être une nouveauté dans le domaine de la surdité, elle marque néanmoins la continuité des revendications des personnes sourdes à donner une place aux langues des signes dans l'éducation des Sourds. De plus, cette approche n'est pas si nouvelle puisqu'en 1827, Auguste Bébien (France) proposait dans son manuel d'éducation l'utilisation de la langue naturelle des Sourds dans l'enseignement. Même si aujourd'hui les langues des signes sont reconnues comme des langues à part entière permettant toutes formes de communications comme les autres langues, elles ne sont pas considérées comme un choix valable pour s'assimiler socialement et pour arriver à s'intégrer dans la collectivité entendante. Il y a plus de cent ans, des opposants à la méthode gestuelle, dont Alexander Graham Bell et Jean-Marc Itard, reconnaissaient la valeur pédagogique de la langue des signes pour la transmission du savoir et des connaissances. En fait, les opposants à la méthode gestuelle prônaient l'abolition et l'interdiction de la langue des signes dans l'éducation car, selon eux, elle nuisait à l'intégration sociale en encourageant les personnes sourdes à former une collectivité linguistique à l'intérieur d'une nation. »

⁸² Un exemple de discours fortement imprégné de ce passé difficile est offert par Delaporte (2002 : 11).

Cependant, il est nécessaire de faire une distinction entre le discours qui présente la reconnaissance de la langue des signes comme une forme de compensation pour les torts infligés aux personnes sourdes dans le passé et les travaux qui visent à évaluer l'utilité des langues des signes en matière d'éducation. Autrement dit, bien que la connaissance du passé puisse aider à mieux comprendre le débat actuel, cela ne devrait pas influencer outre mesure l'évaluation du rôle et de l'utilité des langues des signes dans l'éducation.

2.5.1 Langues des signes au Québec avant 1980

Dans les documents consultés, aucune mention des personnes sourdes québécoises n'est faite avant l'ouverture de la première école à Québec au début des années 1830. L'enseignement était gestuel, mais aucune indication ne permet d'identifier la langue des signes qui y était utilisée. Cette première école a fermé ses portes après quelques années en raison d'un manque de financement. Entre 1836 et 1839, une autre école offrait des services à Saint-Hyacinthe. Ce n'est qu'en 1848 que le père Irénée Lagorce, clerc de Saint-Viateur, a fondé la première institution pour garçons sourds – celle-ci recevrait, en 1874, sa charte d'incorporation. Les Clercs de Saint-Viateur ont construit des ateliers pour favoriser l'apprentissage de métiers. L'enseignement s'y donnait en LSF. Les ouvriers qui y étaient formés trouvaient des emplois dans des entreprises privées ou dans les ateliers de l'institution. Certains élèves sourds sont devenus frères de Saint-Viateur et ont travaillé à l'institution comme auxiliaires. À compter de 1870, l'approche oraliste y était aussi présente, mais les signes ont toujours eu leur place dans l'éducation donnée par cette institution.

En 1851, une école pour filles, l'Institution des Sourdes-Muettes, a été ouverte à Montréal. L'éducation y était surtout orientée vers la vocation religieuse et on y formait des sœurs qui devenaient éducatrices pour les filles sourdes et muettes. La fondatrice, Albine Gadbois (sœur Marie de Bonsecours) a étudié aux États-Unis et a introduit l'ASL dans l'enseignement. En 1870, elle séjournait en Europe et se familiarisait avec l'oralisme. À la suite de ce séjour, à partir de 1879, la méthode gestuelle a été réservée exclusivement aux filles jugées incapables d'apprendre la parole. Dans la même

perspective, les sœurs ont divisé en deux tous les espaces scolaires (cour de récréation, réfectoire, dortoir, salles de classe) afin de constituer deux groupes d'étudiantes distincts et isolés.

La situation de l'éducation des personnes sourdes a peu évolué jusqu'à la deuxième moitié du vingtième siècle. À ce moment, les changements s'inscrivaient dans la dynamique sociale propre à la Révolution tranquille⁸³. En premier lieu, les institutions n'ont pas échappé au phénomène de la prise en charge publique des écoles. À partir de 1950, de plus en plus de laïcs ont été embauchés pour travailler auprès des personnes sourdes en milieu scolaire. Cela allait de pair avec d'autres changements importants, qui faisaient suite aux travaux de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec présidée par M^{gr} Alphonse-Marie Parent. L'État québécois avait pris en charge la scolarisation de tous les enfants, y compris de celle des enfants sourds. Une politique favorisant l'intégration scolaire apparentée à l'orientation de normalisation qui existait, entre autres lieux, aux États-Unis et dans plusieurs pays occidentaux, a été mise en place. Or, au Québec, ce mouvement en faveur de l'intégration scolaire se faisait parallèlement à l'adoption de la méthode de communication totale dans l'enseignement aux enfants sourds.

Nathalie Lachance (2002 : 169) présente un résumé de la situation :

« Au début des années 1970, la communication totale est introduite à l'Institution des Sourdes-Muettes, dans un premier temps, auprès des classes maternelles. Au départ, la communication totale fait l'objet d'un projet expérimental. [...] Le projet conduit aux conclusions suivantes : "La communication totale présente une possibilité d'enrichir la pensée lorsque les éducateurs la possèdent à fond et l'utilisent avec aisance. Lorsqu'ils sont parfaits bilingues, elle assure l'acquisition des structures linguistiques. [...] De plus, le projet-pilote permet de conclure que la communication totale aide à l'établissement

⁸³ À ce sujet, voir le chapitre 5 de la thèse de Nathalie Lachance, intitulé « Les années 1960 à aujourd'hui au Québec : destruction et reconstruction de l'espace scolaire et de l'espace sourd » (Lachance 2002 : 162-185).

d'un bon équilibre affectif puisque les liens que se crée l'enfant avec son entourage reposent essentiellement sur les relations interpersonnelles et que celles-ci sont facilitées à l'enfant sourd." »

On retrouvait le même enthousiasme aux États-Unis : « Il y a un peu plus de vingt ans, le recours aux signes dans les programmes est devenu la règle aux États-Unis. Ce recours était alors présenté comme une révolution majeure ; on attribuait à la communication totale, succédant enfin à l'oralisme exclusif, le pouvoir de remédier à la pauvreté des acquis scolaires et académiques constatée chez la plupart des personnes sourdes. » (Lepot-Froment 1996c : 269⁸⁴)

Cet intérêt pour la communication totale indiquait une certaine ouverture par rapport aux approches gestuelles. Toutefois, l'accent était rarement mis sur la langue des signes et, au Québec, c'était le français signé qui servait habituellement de moyen d'enseignement.

En 1961, les Clercs de Saint-Viateur ont fondé l'Institut des Sourds de Charlesbourg. En 1972, les classes mixtes ont été introduites et, trois ans plus tard, les étudiantes de l'Institution des Sourdes-Muettes ont été transférées à l'Institution des Sourds de Montréal. En 1977, les mandats des deux institutions montréalaises ont été modifiés. Les services d'enseignement qu'elles assuraient relevaient désormais du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). En 1981, on transférait à l'école Gadbois les jeunes enfants de l'Institution des Sourds de Montréal. Celle-ci serait, en 1984, transformée en centre de réadaptation spécialisé en surdité et en communication : l'Institut Raymond-Dewar (IRD). Finalement, en 1995, les services de réadaptation en déficience physique de la région de Québec ont été regroupés pour donner naissance à l'Institut de réadaptation en déficience physique de Québec (IRD PQ).

⁸⁴ Au sujet de la communication totale au Québec dans les années 1990, voir aussi : Daigle 1998a ; Beaudet et autres 1997.

Ces bouleversements majeurs ne se sont pas déroulés sans heurts. Tout d'abord, dans le contexte de la désinstitutionnalisation, les tensions entre les communautés religieuses et le gouvernement (Lachance 2002 : 174) expliquent en partie les difficultés des élèves sourds qui ne pouvaient pas s'intégrer dans des écoles ordinaires. Mais ce contexte ne touchait pas uniquement le milieu de l'éducation : avec la création, en 1974, d'une nouvelle forme d'hébergement (les résidences externes et foyers de groupe) et avec la réorganisation profonde du milieu associatif jusque-là animé par l'Église, les personnes sourdes ont dû reconstruire leur espace culturel dans des conditions qui ne favorisaient pas la transmission de la langue des signes.

La transformation de la vie associative avait pour conséquence l'apparition de nombreuses associations et d'une presse pour personnes sourdes variée :

« Les années 1970 et 1980 sont marquées par la création de plusieurs associations de loisirs, sportives ou de services ainsi que d'un grand nombre d'associations régionales. De plus, la fermeture des écoles, l'intégration scolaire ainsi que l'expérience de Lucien-Pagé où les personnes sourdes n'ont pas eu leur mot à dire, vont entraîner une prise de conscience de la part de la collectivité par rapport à l'urgence de se doter de structures pouvant les représenter auprès des gouvernements. L'espace sourd va ainsi se reconstruire, non seulement par la création de structures remplaçant celles existantes sous la supervision des congrégations religieuses, mais aussi par la mise en place d'associations à vocation plus politique dont l'objectif est la défense des droits des personnes sourdes. » (Lachance 2002 : 83)

La disparition des pensionnats qui permettaient une transmission facile de la langue des signes a été déplorée, entre autres, par Lelièvre et Dubuisson (1998). Les effets négatifs de la désinstitutionnalisation ont d'ailleurs été dénoncés dans d'autres pays aussi⁸⁵.

⁸⁵ À ce sujet voir l'argumentation de Lane (1992 : 137), en dépit de sa teneur idéologique marquée, celle de Virole (2001 : 38-40) et celle présentée au Congrès mondial des Sourds (*Livre des résumés du 14^e Congrès mondial de la Fédération mondiale des Sourds* 2003 : 3).

Finalement, il faut rappeler que c'est en réponse à la désinstitutionnalisation que la référence au génocide culturel des personnes sourdes est apparue :

« Confrontés à la tragédie d'intégration en Grande-Bretagne, les membres de la British National Union of the Deaf ont intenté une poursuite formelle contre leur gouvernement pour violation de la Convention des Nations Unies relativement à la prévention et au châtement pour crime de génocide. Ce traité défend d'infliger des dommages mentaux aux enfants d'un groupe ethnique et défend qu'ils soient transférés à un autre groupe. Selon cette organisation de personnes sourdes, l'intégration causera des dommages importants "non seulement aux enfants sourds mais à la langue et à la culture légitimes des enfants sourds"⁸⁶. » (Lane 1992 : 130)

2.5.2 Langues des signes au Québec après 1980

La période qui suit la Révolution tranquille au Québec est cruciale dans l'histoire de la LSQ (Lachance 2002 : 203). En 1981, le premier dictionnaire de la LSQ, contenant huit cents mots, a vu le jour⁸⁷. Les premiers manuels d'enseignement ont paru en 1982. Trois ans plus tard, Julie-Élaine Roy et Paul Bourcier ont publié un dictionnaire de 1 700 mots qui, selon nos sources, demeure le plus grand dictionnaire de la LSQ⁸⁸. Depuis 1987, la LSQ est enseignée à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), où un certificat en interprétation visuelle a été également créé en 1990. De même, depuis 1996, un certificat en communication et surdité est offert au Cégep du Vieux Montréal.

Les six services d'interprétariat au Québec sont assurés par quelque 180 interprètes (Ministère de la Santé et des Services sociaux 2002 : 36⁸⁹), dont environ 170 offrent leurs services dans le réseau scolaire⁹⁰. L'IRD et la Fondation des Sourds du Québec

⁸⁶ Traduction de l'Office des personnes handicapées du Québec.

⁸⁷ Il s'agit d'un travail conjoint de Julie-Élaine Roy, de Raymond Dewar et de Paul Bourcier (Witcher 2004).

⁸⁸ En comparaison, un dictionnaire récent de la LSQ (Vincent 2003) contient environ 1 500 mots.

⁸⁹ Voir aussi : Cégep de Sainte-Foy, 1998 ; Cégep de Sainte-Foy, [s.d.] ; Vercaingne-Ménard et autres 2002 ; Bélanger 2003.

⁹⁰ Voir le chapitre suivant.

offrent aussi des cours de LSQ⁹¹. De plus, les recherches scientifiques sur la LSQ, amorcées en 1988, se poursuivent⁹². Finalement, en 2001, l'une des 149 recommandations de la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, la 62^e, demandait « de reconnaître la langue des signes québécoise comme langue première des Sourds et que le ministère de l'Éducation la reconnaisse comme langue d'enseignement dans une relation complémentaire de bilinguisme LSQ/français ».

Les développements des 25 dernières années permettent de mieux saisir la réalité de la LSQ. Cependant, un bon nombre de questions importantes demeurent, dont celles du nombre de signes existants, des différences entre la LSQ et l'ASL et du nombre de personnes qui maîtrisent la LSQ. Ces données varient significativement dans les documents consultés. Les différences concernant le nombre des signes ne semblent pas nécessairement s'expliquer par la polysémie du signe. Certains auteurs, dont Forgues (2003a) estiment qu'il y a huit mille signes en LSQ⁹³. Le plus grand dictionnaire ASL/anglais contient 8 700 entrées, tandis qu'une autre langue des signes bien connue, la LSF, « [...] aurait, selon les meilleurs ouvrages, deux mille cinq cents signes. À cela s'ajoutent les signes spécifiques à des domaines, comme des métiers et les sports » (Delaporte 2002 : 309). Finalement, lorsqu'il s'agit du niveau le plus avancé des cours de la LSQ, on réfère à 2 000 mots⁹⁴. Bref, il n'est pas possible de préciser le nombre exact de signes de la LSQ en se basant sur les documents consultés.

⁹¹ Dans ce dernier cas, le cours est disponible sur Internet, sous forme d'enseignement à distance.

⁹² Il s'agit du Groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd, qui travaille en collaboration avec l'IRD en ce qui concerne la préparation de matériel pédagogique pour l'enseignement de la LSQ (Institut Raymond-Dewar 2004 : 27 ; Bastien 2001).

⁹³ À la demande de l'Office des personnes handicapées du Québec, M. Daniel Forgues de la Fondation des Sourds du Québec a fait parvenir, en juin 2005, une estimation du nombre des signes. Il parle d'environ dix mille signes.

⁹⁴ « LSQ 5. Ce cours de perfectionnement avancé permet de mettre en pratique toutes les connaissances acquises (plus de 2 000 mots) et les habiletés développées par la pratique de jeux de rôle dans des situations variées de la vie quotidienne. » (« Publicité adressée aux personnes entendant... » 2002).

Une autre question importante concerne la relation entre l'ASL et la LSQ. L'ASL a été enseignée à l'Institution des Sourdes-Muettes et cela jusqu'aux années 1970 (Lachance 2002 : 177). De plus, certains auteurs affirment qu'« entre les années 1900 et 1960, la LSQ a fait des emprunts à l'ASL. Cependant, depuis les années 1960 (approximatif), on a pu démontrer que la LSQ pouvait créer et posséder ses propres signes. Aujourd'hui, il reste environ 40 % des signes qui sont des emprunts à l'ASL⁹⁵. » (Forgues 2003^e.) D'autres personnes connaissant bien le milieu ajoutent des propos complémentaires. Selon Marguerite Blais (2003) par exemple, les emprunts récents en provenance de l'ASL sont le résultat de contacts plus étroits entre les personnes sourdes du Québec et celles des milieux anglophones, surtout par les études à la Gallaudet University. Quoi qu'il en soit, l'influence de l'ASL semble particulièrement présente à Montréal :

« Quelle a été ma surprise de constater que depuis environ dix ans, les Sourds de la région métropolitaine ont été fortement influencés par la langue des signes américaine (ASL). En effet, on retrouve de plus en plus de signes américains mélangés à la langue des signes québécoise (LSQ). [...] Cependant, au rythme où l'influence anglaise se poursuit, les Sourds montréalais risquent de se retrouver avec un mélange de signes (mots et expressions) et ne plus avoir de vraie langue ou, au pire, se retrouver avec une LSQA (langue des signes québécoise américaine). » (Forgues, 2003g.)

Ce phénomène semble être renforcé par la proximité des communautés sourdes anglophones et francophones, constatée par certains chercheurs, non seulement au Québec mais également à l'échelle du Canada :

« Comme dans le cas des locuteurs des diverses langues parlées, les utilisateurs d'une langue des signes donnée partagent souvent des croyances, des attitudes et des coutumes avec les autres utilisateurs de la même langue. [...] Au Canada, par exemple, les communautés de langue des signes – l'ASL et la LSQ – sont unies par un ensemble distinct de croyances et d'attitudes s'exprimant de multiples façons – par exemple

⁹⁵ À la demande de l'Office des personnes handicapées du Québec, M. Daniel Forgues de la Fondation des Sourds du Québec avançait pour sa part que 60 % des signes de LSQ proviendraient de l'ASL (juin 2005).

par (a) la poésie, (b) l'humour et les plaisanteries, (c) l'expression artistique indigène [théâtre et danse], (d) les us et traditions en matière de réunions (cf. les nombreux clubs sociaux des sourds des deux communautés canadiennes ainsi que des autres communautés de langue des signes du reste du monde), (e) les organisations religieuses des sourds, (f) les manifestations sportives pour les sourds, (g) les journaux et autres publications à l'intention des sourds, etc. » (Petitto 1994 : 4)

Bref, bien qu'un certain rapprochement entre la LSQ et l'ASL soit constaté, l'ampleur de ce phénomène semble difficile à quantifier, d'autant plus que l'ASL et la LSF ont été à l'origine de la LSQ.

Par ailleurs, l'éparpillement de la vie associative explique probablement les écarts entre diverses données concernant le nombre de personnes sourdes qui maîtrisent la LSQ⁹⁶. Selon une spécialiste renommée, la LSQ est aujourd'hui utilisée par plus de cent mille personnes sourdes et entendant (Dubuisson 2000 : 6). D'autres sources proposent des chiffres différents. Un document en provenance de la Fondation des Sourds du Québec parle de « 7 000 Sourds de tous âges communiquant principalement en langue des signes québécoise » (Fondation des Sourds du Québec [s.d.], « La culture sourde » : 6). Dans un autre contexte, celui de la commercialisation du communicateur Oralys, ce même organisme avance que cinquante mille personnes ayant une surdité profonde pourront profiter de ce communicateur à la base de la LSQ (Magny 2003)⁹⁷. Toutefois, les données en matière d'éducation indiquent que seul un nombre limité de personnes sourdes ont obtenu une éducation en langue des signes :

« Jusque dans les années 1960, peu de changements sont intervenus dans l'éducation des personnes sourdes au Québec, autant au niveau des structures que des objectifs éducatifs. À l'intérieur des institutions, tout au long du XX^e siècle, la majorité des enfants est éduquée par la méthode

⁹⁶ Cela n'est pas limité au Québec. Par exemple, selon un des militants de la culture sourde, le nombre de personnes qui maîtrisent l'ASL aux États-Unis varie entre cinq cent mille et deux millions (Lane 1992 : 120).

⁹⁷ Dans le cadre d'un échange récent avec l'Office des personnes handicapées du Québec (juin 2005), M. Daniel Forgues de la Fondation des Sourds du Québec a estimé à environ six mille le nombre de personnes maîtrisant la LSQ.

orale [...]. À Québec, pour l'année 1961-1962, sur 283 élèves, 202 sont dans le cours oral. » (Lachance 2002 : 162)

Ces données semblent correspondre aux chiffres avancés par certaines personnes sourdes qui connaissent bien le milieu : de trois mille à quatre mille personnes sourdes maîtriseraient la LSQ⁹⁸. Il n'existe pas non plus de données concernant le nombre de personnes sourdes pour qui la LSQ constitue la langue première apprise à la maison⁹⁹.

Finalement, bien que cela ne soit qu'une donnée partielle, le nombre de personnes qui suivent des cours de LSQ est restreint. Selon l'IRD (2004 : 20), 742 personnes ont suivi des cours de LSQ de différents niveaux en 2001-2002, et ce nombre était de 775 l'année suivante. Ainsi, en se fondant sur les données disponibles, on ne peut que faire une estimation très partielle du nombre de personnes qui maîtrisent la LSQ. En d'autres termes, cette donnée, cruciale pour décrire n'importe quel groupe linguistique, n'est pas disponible en ce moment.

2.6 Culture sourde

L'expression « culture sourde » est utilisée dans le discours scolaire et dans les débats menés par les acteurs sociaux, c'est-à-dire principalement par les organisations et les groupes de défense des droits des personnes sourdes. Nathalie Lachance propose une introduction pertinente pour comprendre la dynamique de ce mouvement social :

« Le terme de culture sourde apparaît aux États-Unis dans les années 1970-1980, dans le cadre du mouvement pluraliste, où il prend une connotation politique. En effet, l'affirmation d'une différence culturelle des Sourds s'inscrit à l'intérieur des mouvements de valorisation de la

⁹⁸ Chiffre avancé par Jacques Boudreault, membre et ex-membre d'associations régionales et nationales de personnes sourdes, rencontré à Québec le 19 avril 2005. Les représentants de la SCQS et de la CQDA, rencontrés en mars 2005, n'ont pas été en mesure de faire une estimation du nombre des personnes sourdes qui maîtrisent la LSQ.

⁹⁹ Il faut rappeler qu'aux États-Unis, seulement 1,9 % des enfants sourds ont l'ASL comme langue première, même si environ 10 % des enfants sourds sont nés dans des familles comprenant un ou deux parents sourds. Voir : S.N. Mahshie (1995), *Educating Deaf Children Bilingually*, Washington, D.C., Gallaudet University Press, cité dans Lelièvre et Dubuisson (1998).

différence et du pluralisme, de même que dans le cadre plus global de prises de position politiques face aux groupes minoritaires. [...] Ce mouvement de reconnaissance a alors bénéficié d'un cadre profitable en se développant à l'intérieur d'un mouvement en faveur du pluralisme, de telle sorte que les discours de revendications des leaders sourds ont été constamment reliés aux revendications des groupes minoritaires auxquels ils se comparent. » (Lachance 2002 : 191)

Les protagonistes de ce mouvement défient d'ailleurs les catégories de « handicap » historiquement associées aux personnes sourdes et se disent les porteurs d'un système de valeurs et d'une culture à part entière, où la surdité est considérée comme un élément d'identité et non comme un déficit :

« Historiquement, la surdité a été perçue socialement par les entendants de façon pathologique, comme un déficit. Au nom de l'égalité des individus, les entendants se sont arrogé le rôle de défenseurs, de protecteurs et de gardiens des sourds. Ils ont interprété leurs besoins et leurs désirs à la lumière de leur propre culture [...]. Les prémisses non formulées de cette vision sont que les entendants constituent le modèle à atteindre et que les langues orales sont les seules langues à part entière. Il existe une autre vision de la surdité qui concerne essentiellement les personnes avec une surdité sévère et profonde (perte auditive de 70 dB ou plus), n'ayant pas accès à la voix humaine. C'est la vision des Sourds eux-mêmes, qui se considèrent comme une minorité culturelle et assument leurs différences. Leur but n'est pas de devenir le plus possible semblables aux entendants, mais plutôt de vivre leur surdité de façon épanouie. » (Dubuisson et autres 1998 : 4¹⁰⁰)

2.6.1 Identité des personnes sourdes

Selon Lane¹⁰¹ (1992 : xiv-xv), l'un des protagonistes les plus connus de la culture sourde, les personnes sourdes constituent un groupe ethnique comparable aux groupes ethnolinguistiques et aux minorités sexuelles :

¹⁰⁰ À ce sujet, voir aussi : Desrosiers 2003 : 153-154 ; Moreau 2003 ; Blais 2003 : 40 ; Chouinard et autres 2002 : 10 ; Virole 2000 : 229 ; Fondation des Sourds du Québec 2001b ; Tremblay 1994 : 11 ; Comité d'action de services aux sourds 1994 : 30.

¹⁰¹ Lane est une « personne entendante ».

« La communauté sourde ne fait toutefois pas consensus – pas plus que, disons, la communauté hispano-américaine. La situation peut même être curieusement variable, puisque certaines personnes sourdes viennent d'un milieu familial sourd tandis que d'autres sont issues de familles entendantes. De plus, au sein de la communauté sourde se retrouvent des personnes sourdes qui sont, en même temps, ou en deuxième lieu, hispano-américaines, afro-américaines, autochtones, asiatiques-américaines, gaies ou lesbiennes, ainsi que des personnes sourdes qui ont également des incapacités physiques ou intellectuelles¹⁰². »

Or, la raison pour laquelle l'identité sourde prime sur d'autres types d'affiliation n'est pas claire. S'agit-il d'un biais ethnocentrique de l'auteur ? Dans ce cas, et c'est ce qui semble le plus probable, on pourrait reconnaître ici un calque du marxisme. Lane, comme d'ailleurs plusieurs autres idéologues du *deaf power*, s'inspire du marxisme pour jeter les balises théoriques de son argumentation, qui repose sur une dichotomie où les personnes ayant une surdité profonde sont considérées comme membres d'une classe qui a sa propre culture et qui est opprimée. Tout comme la conscience de classe primait pour les marxistes, la conscience d'être une personne sourde est reconnue comme un critère identitaire fondamental par les partisans de la culture sourde. En conséquence, les personnes sourdes oralistes et les personnes malentendantes sont largement exclues du discours sur la culture sourde¹⁰³.

Les débats entourant l'appellation des personnes sourdes offrent une illustration éloquent de cette exclusion : « le nom "Sourd" avec une majuscule désigne les personnes qui s'identifient à la culture sourde, la communauté sourde, la LSQ est utilisée pour la communication. Le mot "sourde", avec une minuscule, représente la personne qui n'entend pas. » (Moreau, 2003¹⁰⁴)

¹⁰² Traduction de l'Office des personnes handicapées du Québec.

¹⁰³ Au sujet des personnes malentendantes devenues sourdes, voir : Blais, 2000 : 68-70.

¹⁰⁴ Par ailleurs, dans l'expression suivante : « Les Sourds oralistes se sentent différents des Sourds gestuels [...] » (Blais 1997 : 88), l'usage de la majuscule est significatif. D'autres exemples vont dans ce sens. Selon un autre auteur, la façon correcte d'écrire est : « Sourd » et « personne Sourde » (Blais 2000). Or, il faut préciser que cela est un calque incorrect de la langue anglaise. En effet, les adjectifs décrivant les groupes linguistiques et culturels prennent la minuscule en français – (...)

Pour les tenants de l'idéologie du *deaf power*, le milieu professionnel des personnes qui œuvrent dans le champ de l'audition est contesté de différentes manières, et ce, sans référer au fait que tous les milieux professionnels sont composés en grande partie de personnes entendantes. Une description de la situation en France présente l'ampleur de l'intervention professionnelle :

« Les établissements et les services spécialisés travaillent en différentes équipes pluridisciplinaires : médecin qualifié en oto-rhino-laryngologie (compétent en phoniatry), pédiatre, psychologue, assistant social, rééducateurs divers, audioprothésiste chargé de la surveillance technique de l'adaptation prothétique, professeurs de sourds titulaires du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement des jeunes sourds (CAPEJS), enseignants déjà en exercice dans ces établissements lors de la création de ce nouveau diplôme, orthophonistes, interprètes en langue des signes française (LSF), des codeurs en langage parlé complété (LPC), des intervenants sourds pour favoriser l'acquisition et le développement de la communication gestuelle, audioprothésiste. » (Ministère de l'Éducation nationale 2001.)

En France, selon Delaporte (2002 : 359), pour quatre enfants sourds, il y a trois professionnels de la surdité. Une telle évaluation de l'ampleur des services n'est pas faite au Québec, mais certaines organisations (Centre québécois de la déficience auditive 1997 : 19) déplorent le manque de ressources consacrées aux personnes sourdes ; ressources qui, il faut le rappeler, sont offertes par des personnes entendantes.

Par ailleurs, étant donné que la pierre angulaire de l'argumentation en faveur de la culture sourde est la négation de la perception de la surdité en tant que déficience pouvant induire une situation de handicap, le milieu professionnel, qui associe la surdité à un handicap, et cela, dans des catégories médicales plutôt que culturelles, ne peut

(suite)

le mot *Française* désigne une personne et le mot *française* est un adjectif –, tandis qu'en anglais, le mot *French* s'écrit toujours avec une majuscule.

avoir bonne presse. Les partisans de la culture sourde considèrent que les personnes sourdes sont obligées d'accepter les catégories sociales et la terminologie inventées par les personnes entendantes.

Par ailleurs, cette argumentation fait souvent référence aux *colonial studies* :

« La personne colonisée tend à se conformer aux catégories du colonisateur – noir, de couleur, blanc, quarteron, octavon, mexicain, hispano-américain, hispanique, latin, nom espagnol, indien, métis, sous-développé, moins développé, en développement –. Alors les personnes sourdes tentent fréquemment et tragiquement de se mouler aux catégories entendantes. Le HIGH-SIGN, par exemple, fait référence à une façon de signer qui s'apparente moins à l'ASL, mais plus à l'anglais ; le LOW-SIGN, le noyau de la culture sourde, l'héritage central de l'histoire des sourds, est l'ASL. Si une personne sourde s'identifie comme personne malentendante, cela en dit beaucoup. Cette classification a été créée et promue vers la fin des années 1960 par l'establishment entendant, avec la prétention que les enfants sourds seraient mieux traités s'ils étaient catégorisés comme malentendants. Cette étiquette a été moulée au sein du "modèle infirmité" qui rend légitime cet establishment ; et il existe uniquement en opposition à entendant ; c'est comme utiliser "non-homme" pour dire femme, "non-blanc" pour parler des personnes de couleur ou "sexuellement handicapé" pour parler des gais. Lorsqu'un membre de la communauté sourde accepte une telle étiquette, il abandonne sa propre identité et accepte la définition imposée par le groupe social dominant. À l'occasion, le groupe dominant changera les étiquettes ; ce qu'il faut retenir, c'est qu'il a le pouvoir de le faire¹⁰⁵ » (Lane 1992 : 89¹⁰⁶)

Finalement, les professionnels de l'audition sont accusés de poursuivre avant tout leurs propres intérêts et de mettre de côté les intérêts des personnes sourdes. Cela peut mener à des accusations :

« L'histoire des sourds est remplie de professeurs agissant prétendument pour des raisons humanitaires seulement, mais qui sont en réalité motivés également par des objectifs personnels. L'abbé de l'Épée voulait convertir les enfants sourds barbares. Le premier grand oraliste, Jacob Pereire,

¹⁰⁵ Traduction de l'Office des personnes handicapées du Québec.

¹⁰⁶ D'autres commentaires vont dans la même veine. Voir par exemple Delaporte (2002 : 361), qui blâme les personnes entendantes d'audiocentrisme.

s'est efforcé de laisser un héritage à ses enfants. Le fondateur de l'éducation sourde britannique, Thomas Braidwood, a cherché à créer un lucratif empire monopolistique familial voué à l'éducation des sourds. Thomas Gallaudet avait besoin d'une carrière, après l'échec de quatre autres de ses tentatives en ce sens¹⁰⁷. » (Lane 1992 : 192)

Au cours des dernières années, à la suite de débats menés par le milieu associatif et de polémiques souvent plus académiques sur le rôle des langues des signes dans l'éducation, le concept de culture sourde a connu un développement important (Lachance 2002 : 374). Les événements déclencheurs de ce débat contemporain ont sans doute été les manifestations d'étudiants sourds à Washington en 1988, appelées « révolution Gallaudet ». Les étudiants réclamaient qu'au regard de leur formation, des personnes sourdes occupent un espace décisionnel. À la suite de cette révolution, le conseil d'administration de la Gallaudet University a été constitué par une majorité de personnes sourdes, et la présidente nouvellement élue a été forcée de démissionner pour être remplacée par une personne sourde¹⁰⁸.

2.6.2 Culture sourde au Québec

Les discours de la culture sourde américain et canadien ont trouvé une grande réception au Québec, où on y apporte toutefois certaines nuances :

« Face aux changements apportés à la structure scolaire et sociale, à l'apparition du français signé, le discours culturel se construit en interrelation avec le discours sur la LSQ. Le français signé menace la LSQ tandis que l'intégration scolaire menace les réseaux de transmission culturelle. Par conséquent, c'est principalement à travers les discours en faveur de la reconnaissance de la langue des signes que le débat va porter sur la culture sourde. Il faut spécifier que pour les personnes sourdes, la langue des signes constitue le centre de leur identité et de leur culture, et la reconnaissance de cette identité culturelle doit amener

¹⁰⁷ Traduction de l'Office des personnes handicapées du Québec.

¹⁰⁸ Pour des commentaires très favorables par rapport à ces événements, voir : Blais 2003 : 44 ; Jankowski 1997 ; Lane 1992 : 186-187 et 192. Ces événements sont d'ailleurs à l'origine d'un rassemblement annuel de personnes sourdes à la Gallaudet University, appelé « Deaf Way ».

l'utilisation de leur langue dans les écoles et l'instauration de services d'interprétation pour l'accès aux services publics. » (Lachance 2002 : 198)

Toutefois, le mouvement social de la culture sourde et son discours sont apparus au Québec dans un contexte déjà sensible à la cause de la langue des signes, puisque les revendications en faveur de la LSQ les avaient précédés :

« Au Québec, le concept [de culture sourde] va permettre d'appuyer un discours déjà présent sur l'autodétermination, sur les revendications pour avoir des enseignants compétents en LSQ et la reconnaissance de cette même langue. L'émergence et l'utilisation du concept de culture sourde vont de pair avec un discours en faveur de la reconnaissance de la langue des signes, la reconnaissance de l'une devant mener du même coup à la reconnaissance de l'autre. Ainsi, le discours visant à légitimer la langue des signes joue un rôle dans la reconnaissance sociale du concept de culture sourde. » (Lachance 2002 : 213)

Il faut aussi préciser que la langue des signes occupe une place de choix dans le discours sur la culture sourde, et cela pas seulement au Québec (Chouinard, Diamond et Lapointe 2002 ; Delaporte 2002 : 309).

Au Québec, une intervenante du MEQ a adressé à l'intention du ministre de l'Éducation une analyse de ce débat. Celle-ci a été rapportée par André Hallé de la Fondation des Sourds du Québec.

« En trame de fond, deux courants s'affrontent depuis des décennies en ce qui concerne le choix de l'approche à privilégier pour les personnes sourdes. Les parents non-sourds d'enfants sourds (qui constituent la très grande majorité) ont, pour la plupart, tendance à choisir leur langue, le français ou l'anglais, comme langue première de leur enfant. L'oralisme et la communication totale vont dans ce sens. À l'inverse, la plupart des parents sourds d'enfants sourds souhaitaient que leur enfant n'apprenne et n'utilise que la LSQ, langue visuelle dont les principes et la morphosyntaxe demeurent très différents du français. [...] La communauté sourde, qui se veut la porte-parole de toutes les personnes ayant une déficience auditive majeure, représente, dans les faits, une minorité de personnes sourdes adultes qui souhaitent la reconnaissance de la LSQ comme langue officielle du Québec et comme langue officielle d'enseignement aux élèves sourds. » (Hallé 2002 : 4)

Dans la foulée des revendications de personnes sourdes du Québec, la question d'une reconnaissance éventuelle de la LSQ a pris de l'ampleur au cours des vingt dernières années. Des événements tels que le Sommet québécois de la déficience auditive en 1986 ainsi que l'Après-Sommet tenu en 1997 ont joué un rôle important dans la formulation de demandes à cet égard. La revendication la plus fréquente : assurer la reconnaissance de la LSQ dans le système d'éducation ainsi que l'accessibilité aux services gouvernementaux pour les personnes sourdes. Plus précisément, certaines des demandes sont formulées ainsi :

« La reconnaissance et le respect de la langue des signes du Québec (LSQ) comme langue d'usage dans la vie familiale, professionnelle et sociale [...]. Reconnaissance des différentes formes d'expression des membres de la communauté sourde comme faisant partie du patrimoine culturel québécois et canadien. [...] La même éducation que les entendants, tant à l'école publique que privée, mais avec des moyens adaptés aux besoins des personnes sourdes et malentendantes. »
(Centre québécois de la déficience auditive 1997 : 16¹⁰⁹)

D'autres militants parlent de reconnaissance de la LSQ comme langue première d'enseignement et de mise en place d'une politique gouvernementale d'accès aux services d'interprétariat (Boucher 2004 : 7). D'autres encore utilisent un langage politique prônant une reconnaissance des droits des personnes sourdes :

« 1. LE SOURD A DROIT à sa langue maternelle, la langue des signes québécoise ; il l'utilise librement et souverainement. La langue des signes québécoise permet au Sourd de s'introduire, de se former, de s'informer, d'acquérir et de développer sa culture. Aussi, la langue des signes québécoise doit-elle devenir d'un usage naturel, libre et courant. Elle doit être protégée par la Loi. 2. LE SOURD A DROIT d'utiliser la langue des signes québécoise dans toutes ses relations avec la société. Aussi le Sourd a-t-il droit de recourir à un interprète lorsque la situation l'exige, aux frais de l'État. En outre, l'apprentissage, la diffusion et l'usage de la langue des signes seront encouragés et stimulés par le gouvernement du Québec et les organismes publics. [...] 6. LE SOURD A LES MÊMES DROITS à l'enseignement et à la formation que les citoyens dans sa langue, la LSQ. Le Sourd a le droit d'accéder au niveau d'enseignement

¹⁰⁹ Voir aussi : Centre québécois de la déficience auditive 1997 : 17.

pour lequel il est qualifié. Le ministère de l'Éducation paiera les frais des adaptations nécessaires. Il veillera en particulier à ce que la surdité ne conduise pas le Sourd, dès l'âge de sa formation, à un retard linguistique et scolaire irrattrapables. » (Forgues 2003f)

D'autres représentants de la communauté sourde souhaitent imposer la langue des signes à toutes les personnes sourdes au Québec :

« [...] Ainsi nous proposons : 1. Que la langue des signes (LSQ/ASL) soit reconnue comme la seule et unique première langue des Sourds du Québec ; qu'on lui reconnaisse le même statut qu'à toute autre langue officielle de par le monde. Le statut de la langue officielle aurait pour conséquences directes que : a) la langue des signes québécoise soit utilisée comme la langue d'enseignement dans tous les établissements éducatifs où on retrouve des sourds ; b) la langue des signes soit considérée dans les services gouvernementaux comme le moyen de communication des Sourds. » (Read, Desrosiers et Boudrault 1994)

D'une façon semblable, Blais (1997 : 95) propose la LSQ comme seul mode de communication pour les personnes sourdes qui ne s'orientent pas vers l'oralisme. Toutefois, un bon nombre de partisans de la culture sourde ne partagent pas cette vision (Fondation des Sourds du Québec 2001b : 3).

Certains chercheurs posent un nouveau regard critique sur les approches éducatives :

« Tous ces modes de pensée et choix éducatifs possibles, s'appuyant généralement sur un certain nombre de constats et d'arguments logiques, sont bien sûr respectables et mon propos ne consiste pas à les remettre en cause. Cependant, la loi actuelle, en regard d'une possible éducation bilingue, n'a pas aboli, bien heureusement, l'option dite "oraliste", soit plus précisément la possibilité pour les familles et les jeunes sourds de choisir une éducation en seule langue française, orale et écrite. Longtemps "seule en course" au détriment du signe injustement nié ou interdit, elle est désormais à son tour remise en cause dans les faits, tout aussi injustement me semble-t-il, au nom de sa majoritaire inefficacité passée et d'une hostilité affinée à son égard par un certain nombre d'adultes sourds. Certes, il semble bien que peu de sourds, dans un contexte d'éducation "oraliste traditionnelle" ait eu accès à un niveau de langue satisfaisant et confortable, malgré efforts et contraintes (mais ce peu ne doit pas pour autant être renié). La tendance actuelle serait donc plutôt de proposer du signe aux jeunes enfants sourds et à leur famille, souvent associé à la langue orale – et même en certains lieux à ne proposer que du signe, au

moins dans un premier temps (bafouant ainsi le droit des parents de ne pas y avoir recours, droit dont ils ne sont alors pas toujours informés d'ailleurs). Mais il semble qu'on ait condamné un peu rapidement un objectif d'accès prioritaire à la langue française sous prétexte de la relative inefficacité des méthodes qui y étaient consacrées sans tenir compte du fait que le contexte éducatif et pédagogique est aujourd'hui radicalement différent. » (Boroy 2001 : 157)

Finalement, il faut noter que certaines prises de position en faveur de la LSQ se font dans l'optique d'une confrontation avec l'État. La Fondation des Sourds du Québec a été un des organismes les plus critiques à l'égard de l'État. Selon son directeur,

« depuis les années 1960, le ministre de l'Éducation et l'Office des personnes handicapées du Québec (l'Office) prêchent pour l'intégration scolaire des enfants sourds dans les classes régulières. Jusqu'à présent, ils ont encouragé cette intégration en mettant l'accent sur une approche unilingue française. Or, l'expérience a démontré que le gouvernement et l'Office ont commis une grave erreur car l'intégration des enfants sourds dans des classes régulières avec des enfants entendants a été un échec total » (Forgues 2003b).

Si la critique à l'égard de l'Office manque partiellement la cible, puisque celui-ci a été fondé seulement en 1978, le gouvernement, et particulièrement le MEQ, demeurent l'objet de critiques :

« Pourquoi les fonctionnaires du ministère de l'Éducation, plus particulièrement de la Direction de l'adaptation scolaire, pourtant attentifs aux besoins éducatifs des enfants sourds, s'acharnent-ils à s'objecter à ce que les enfants sourds puissent s'instruire dans leur langue usuelle de communication ? Il serait plus qu'intéressant de voir un Sourd travailler un jour dans ce ministère afin de leur apporter un nouvel éclairage face à la culture sourde et aux besoins de ces enfants. Depuis des années, le ministère finance des projets de recherche de professeurs d'universités pour plusieurs millions de dollars. Ces recherches n'ont en aucun temps amélioré la réussite éducative des enfants sourds, l'employabilité et la qualité de vie des familles sourdes. [...] Pourquoi ne fait-on pas le simple effort d'écouter les Sourds dans la définition de leurs besoins et de les associer dans la recherche de solutions ? [...] Cessons les petites rencontres clandestines et n'ayons pas peur d'associer véritablement les

Sourds dans les orientations à définir et les actions à prendre. Après tout, l'avenir de plusieurs enfants sourds en dépend. » (Forgues 2003h¹¹⁰)

L'état de la situation que l'Office a entrepris, pour répondre à une demande des représentants de la communauté sourde et avec leur collaboration, a aussi été l'objet de critiques avant même que le rapport qui présente cette recherche soit publié :

« Regardons les faits. Au sujet de la reconnaissance de la langue des signes, l'on apprenait, à la dernière assemblée générale annuelle du Centre québécois de la déficience auditive (CQDA), que le gouvernement québécois veut continuer d'étudier la question. C'est de la *bullshit*! Cela fait longtemps (plus de 20 ans) que nous avons démontré que la langue des signes est une langue à part entière, et que ce fait est reconnu par les linguistes. Malheureusement, les linguistes ne peuvent pas tout faire seuls face au gouvernement. » (Desrosiers 2004 : 3)

Une autre critique est énoncée ainsi :

« Le gouvernement continue toujours d'étudier la pertinence de l'approche bilingue/biculturelle LSQ/français. Certes, il expérimente toutes sortes de programmes mais il n'a encore porté aucune action concrète concernant la reconnaissance de la langue des signes québécoise (LSQ) comme langue première de communication et comme langue d'enseignement pour les enfants sourds. On poursuit encore une fois des travaux de recherche et d'analyses de situations, cette fois-ci en collaboration avec l'OPHQ. Souhaitons que les vraies personnes concernées c'est-à-dire les Sourds et les associations de personnes sourdes seront consultées. Pendant ce temps, on ne déploie aucun effort réel pour rendre accessible l'approche bilingue/biculturelle LSQ/français et ce sont les enfants sourds qui en souffrent. [...] Quand le gouvernement cessera-t-il ses travaux de recherche qui, semble-t-il, n'aboutissent à rien et passera-t-il à l'action ? » (Hallé 2003a.)

Il faut souligner que, parallèlement à la réalisation de l'état de la situation de l'Office, et avant 2003, le MEQ¹¹¹ subventionnait une recherche-action sur l'expérimentation d'un

¹¹⁰ Forgues (2003d), entre autres, offre une critique semblable.

¹¹¹ Devenu ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport à l'hiver 2005.

projet d'enseignement bilingue LSQ/français. Il apportait également son soutien au développement d'un second projet de bilinguisme¹¹².

La reconnaissance d'une collectivité sourde particulière implique la prise en considération d'un jeu d'intérêts divergents, souvent contradictoires, à l'intérieur même de cette collectivité. D'ailleurs, au Québec, les divergences d'opinion entre différentes organisations représentant les personnes sourdes sont assez fréquentes :

« Les données m'ont permis d'entrevoir tout un réseau d'intérêts divergents et convergents, et ce, tant sur le plan individuel que collectif. Ces intérêts sont fluctuants, des associations et collaborations se font et se défont selon les intérêts, les besoins, les conflits et les guerres intestines. Tout ce jeu de relations et de non-relations est récupéré de part et d'autre pour revendiquer ou contester ces mêmes revendications. Les décisions se prennent à l'intérieur de tout un jeu de pouvoir et, si elles sont déterminées et influencées en partie par les besoins des personnes sourdes et de la collectivité sourde, elles le sont aussi par des intérêts économiques et politiques, que ce soit ceux d'un ensemble de personnes, d'une organisation ou institution ou tout simplement d'individus. »
(Lachance 2002 : 352)

De plus, « les conflits [entre les personnes sourdes] ne sont pas seulement à l'intérieur des groupes mais aussi entre les différents centres de service (réadaptation, scolaire). Il y a alors une lutte engendrée par des intérêts économiques (qui doit gérer les programmes de la petite enfance, les affaires sociales ou l'éducation) qui installe une guerre de pouvoir entre tous ces centres » (Lachance 2002 : 347). La recherche de l'Office, bien que significativement plus limitée que celle de Lachance, permet de discerner plusieurs divergences, souvent exprimées d'une façon assez directe¹¹³.

¹¹² Voir section 2.10 du présent chapitre.

¹¹³ Voici, à titre d'exemple, une prise de position tirée d'une des revues importantes du Québec : « Une partie de la faiblesse politique de la communauté sourde québécoise est que nos moutons noirs l'ont trop facile. Adopter le jeu des stratégies parallèles et du chacun pour soi, voilà comment nous mordons au jeu du "diviser pour régner" du gouvernement. Encore une fois, lors d'une commission parlementaire portant sur la consultation du projet de loi n° 56 (sur les personnes handicapées), M. Philippe Couillard a posé une question fort éloquente : "Et je me souviens très bien de la discussion sur la langue des signes du Québec – et effectivement on en a parlé avec le milieu de l'éducation, et il semble que le problème se situe – et vous pourrez peut-être m'éclairer là-dessus – (...)

D'ailleurs, malgré leur teneur idéologique bien claire, les propos des partisans de la culture sourde permettent de mieux comprendre certaines caractéristiques de cette culture. Bien que, dans leur optique, elles soient une « reproduction des structures oppressives de la société entendante » et qu'elles soient justifiées par « l'héritage douloureux de l'histoire de la communauté sourde », elles peuvent parfois mener à de l'ostracisme social :

« L'actrice sourde Marlee Matlin s'est valu l'admiration de nombreuses personnes entendantes lorsqu'elle a décidé de s'exprimer verbalement sur les ondes de la télévision nationale, plutôt que de recourir aux services d'un interprète, au moment de recevoir un Oscar pour son rôle de personne sourde d'une minorité ethnique dans le film *Children of a Lesser God*. Par ce même geste, elle s'est attirée des reproches de certains membres de la communauté sourde américaine. Pour eux, par ses quelques mots hésitants, elle a renié les principes mêmes du rôle qu'elle avait si brillamment interprété ; elle a choisi symboliquement de ne pas accepter le prix à titre de membre de la communauté sourde et elle a semblé endosser l'idée que n'importe quelle quantité de mots prononcés en anglais valait mieux, pour une personne sourde, que le plus éloquent des langages signés¹¹⁴. » (Lane 1992 : 8-9)

Certains membres de la communauté sourde gestuelle, et ce, dans l'ensemble des sociétés occidentales, semblent avoir un préjugé important par rapport à la majorité

(suite)

sur le fait qu'il existe également des personnes ayant des déficiences auditives qui ne sont pas de cette orientation. Vous savez, les oralistes, ceux qui veulent avoir recours aux prothèses auditives et aux implants cochléaires particulièrement, et suivi d'une réadaptation, qui même s'opposent à cette position que vous défendez. Alors, on a l'impression d'une querelle interne. Qu'en est-il exactement ? Quelle est votre perception de cette situation ?" Heureusement, nos représentants ont bien réagi face à cette question piège. Non seulement la question de la guerre entre les gestuels et les oralistes a été soulevée, mais il a été question de la discussion sur la LSQ. L'un de nos moutons noirs, de surcroît gestuel, a envoyé une lettre à plusieurs ministères de l'administration Landry. Cette lettre concernait la reconnaissance de la LSQ et il discréditait les efforts faits par plusieurs organismes et leaders sourds dans ce dossier. Arrêtons de nous mettre la tête dans le sable et faisons en sorte que cette singerie politique ne se reproduise plus. Nous n'avons pas besoin de l'énergie négative de leaders semblables. Non pas que l'on ait un contrôle sur ces interventions imprévues, mais ne donnons pas de position privilégiée à ces moutons noirs. Sapristi! Ils ne représentent pas les Sourds. Du moins, ils n'agissent pas dans le sens de nos intérêts collectifs. Si le dossier de la reconnaissance de la LSQ n'aise depuis vingt ans, je pense que ces moutons noirs doivent assumer une partie du blâme, tout comme le manque de concertation entre les Sourds et les parents d'enfants sourds. » (Presseault 2004).

¹¹⁴ Traduction de l'Office des personnes handicapées du Québec.

entendante – l'individu qui vient de l'extérieur de la communauté ne serait jamais accepté sur un pied d'égalité. Ce préjugé s'exprime, entre autres façons, par la valorisation négative des mariages avec des personnes extérieures au groupe :

« L'identité sourde est de grande valeur ; les personnes sourdes semblent s'accorder sur le fait qu'une personne entendante ne pourra jamais acquérir pleinement cette identité et devenir membre à part entière de la communauté sourde. Même avec des parents sourds et une connaissance depuis la naissance de l'ASL, la personne entendante n'aura pu vivre l'expérience de grandir en étant sourde, y compris celle de fréquenter une école pour personnes sourdes, et aura probablement plus d'une allégeance. [...] "Nous sommes tous de la même famille", a lancé un des chefs de file de la communauté sourde et, en effet, la métaphore de famille est fondamentale et récurrente. Il s'agit, selon les standards des personnes entendantes, d'une famille hétérogène : la prépondérance de l'identité sourde supprime les différences d'âge, de classe, de sexe et d'ethnie qui seraient plus présentes dans la société entendante. [...] La loyauté envers le groupe est forte et peut se prolonger jusqu'au fait de se fermer à toute information provenant des personnes entendantes concernant la langue et la culture communautaires. Les membres de la communauté sourde croient, tout comme les membres des autres minorités culturelles, qu'un être devrait se marier au sein de sa propre minorité : le mariage avec une personne entendante est certainement vu d'un mauvais œil¹¹⁵. » (Lane 1992 : 17-18)¹¹⁶

Il faut souligner que ces préjugés ont amené certaines personnes sourdes oralistes à fonder des associations pour défendre leurs droits devant les personnes sourdes gestuelles. À titre d'exemple :

« AFIDEO (Association française pour l'information et la défense des sourds s'exprimant oralement) a pour priorité d'informer et de défendre les sourds qui ont opté pour l'oralisation comme mode de communication, car elle estime qu'ils sont mal représentés, défendus et informés. [...] En France, la majorité des parents d'enfants sourds ont choisi l'oralisation. Mais l'existence de ces jeunes oralistes est loin d'être reconnue par les médias. Certaines conférences proposent l'utilisation d'une boucle magnétique ou d'un interprète en langue des signes (LSF), laissant une

¹¹⁵ Traduction de l'Office des personnes handicapées du Québec.

¹¹⁶ Il est d'ailleurs à noter que les mariages des personnes sourdes sont dans 90 % des cas des unions entre deux personnes sourdes.

majorité de sourds perplexes, soit parce qu'ils ne pratiquent pas la LSF, soit parce qu'ils ont une surdité trop importante pour entendre le message sonore. » (« Malentendances... » 2004 : 34)

Dans une optique semblable, plusieurs chercheurs prennent position en faveur de certains modes de communication en s'opposant consciemment à la langue des signes. Par exemple, une des protagonistes du LPC déplore le fait que la « [...] problématique de la surdité se pose actuellement aux parents en termes de choix de modes de communication et de scolarisation – choix rendus difficiles par la multiplicité des points de vue concernant les besoins éducatifs des enfants sourds – voire impossibles par absence ou insuffisance d'information précoce, ou limitation des réponses mises en œuvre sur le terrain ». Elle regrette aussi que les « [...] réponses institutionnelles semblent aujourd'hui se faire majoritairement en faveur d'un choix de communication bilingue (LSF et français oral et/ou écrit), la deuxième option légale (éducation en seule langue française orale et écrite) appar[ai]ssant injustement remise en cause, au nom de l'inefficacité des actions éducatives passées menées dans ce cadre. » (Boroy 2001 : 153).

En même temps, elle propose une plus grande ouverture par rapport aux différents modes de communication :

« Je rêve d'une société où mes enfants sourds pourront évoluer sans devoir "entendre" des propos du genre : "Tu parles, mais alors, tu n'es pas vraiment sourd" ou : "Le LPC, c'est bien, mais quel dommage que vous n'utilisiez pas la LSF" ou encore : "C'est bien l'intégration des sourds, mais ils sont quand même mieux entre eux". Je rêve d'une société où, parallèlement à des actions visant à faciliter l'intégration des sourds signeurs (comme par exemple la décision de créer des pôles d'accueil en milieu hospitalier avec présence d'interprètes en LSF), on penserait aussi, tout simplement, à organiser des mini formations des agents des services publics afin qu'ils soient tout simplement capables, face à une personne déficiente auditive, de parler "bien en face, en articulant correctement sans exagération et pas trop vite". » (Boroy 2001 : 167)

Pour sa part, Virole (2001) déplore le fait que le modèle de la culture sourde est porteur d'une idéologie politique de la différence. Selon lui, le danger de ce discours réside

dans la radicalisation et l'exclusion des personnes qui ne pensent pas comme les partisans de la culture sourde¹¹⁷.

On a illustré les positions extrêmes d'un très vaste spectre des opinions, ce qui n'exclut pas les tentatives d'accommoder les intérêts des personnes sourdes et de la majorité entendant :

« Tel que le stipule la rhétorique séparatiste, l'assimilation totale ne peut fonctionner, car elle contribue à priver l'individu issu d'une minorité ethnique de son identité culturelle. Pour les personnes sourdes, l'assimilation totale est impossible puisque la société ne répond pas à leurs besoins de communication de base. D'autre part, les intégrationnistes prétendent que le séparatisme total est impossible en termes de survie économique. Comme l'indiquent les trois attributs de croissance communautaire proposés, une solution semblerait être une fusion des meilleurs éléments de chaque faction¹¹⁸. »
(Jankowski 1997 : 159)

Cette critique ne se limite pas au milieu états-uniens, car on en trouve aussi des exemples en France :

« La loi actuelle [...] accorde aux parents le choix entre une éducation dite "oraliste" et une éducation dite "bilingue" (sans que ce terme soit clairement défini). Cette logique de choix est en réalité une logique d'exclusion réciproque. Ce dont les enfants et les étudiants sourds ou malentendants ont besoin, ce n'est pas d'un choix idéologique, mais d'une intégration de leurs besoins, y compris la langue des signes, dans l'enseignement. Les aides techniques ne sont pas une condition suffisante, loin de là, mais elles sont un préalable indispensable. Au-delà des questions, fondamentales, que posent les surdités aux sciences de l'éducation, au-delà des débats, légitimes et nécessaires, entre pédagogues, ce que peut remarquer l'observateur impartial est, une fois encore, la diversité des cas et des cursus. Certains ont connu d'étonnantes réussites avec les techniques oralistes (que l'on aurait tort de rejeter en bloc), d'autres parviennent à une bonne maîtrise du français avec le langage parlé complété, d'autres encore n'auraient pas réussi sans la langue des signes. "L'exception française" ne serait-elle pas dans

¹¹⁷ À ce sujet, voir aussi : Boisclair et autres 1998.

¹¹⁸ Traduction de l'Office des personnes handicapées du Québec.

la pluralité des méthodes, dans le droit d'en changer ou de les alterner ? »
(Renard 1999 : 167)

En résumé, notre analyse des documents au sujet de la culture sourde permet de mieux situer les racines du discours autour de la reconnaissance éventuelle de la LSQ. Elle attire aussi notre attention sur une dimension fort importante de l'éducation bilingue-biculturelle. Or, les protagonistes de la culture sourde insistent beaucoup sur la transmission de cette culture en complémentarité à la langue des signes. Certains affirment que la LSQ « comprend une culture, une syntaxe et une grammaire » (Fondation des Sourds du Québec [s.d.], « Les péripéties... »).

2.7 Échec de la scolarisation des personnes sourdes

Malgré le nombre important de professionnels qui travaillent dans le champ de l'audition et malgré le nombre significatif de méthodes éducatives et de techniques de communication, on constate un échec généralisé de l'éducation des personnes sourdes. La raison de cet échec, et en même temps la mesure la plus souvent utilisée pour l'illustrer, est l'insuffisance des capacités de lecture.

La lecture est une activité complexe. Elle nécessite le développement de nombreuses habiletés, que les élèves sourds n'acquièrent pas facilement. Hillion (1997) explique que leur difficulté à s'approprier les habiletés de lecture ont différentes causes : les élèves sourds décodent, signent mot à mot le texte, mais sans en comprendre le sens. De même, ils utilisent peu ou pas de stratégies de lecture. Finalement, le type d'enseignement qu'ils reçoivent est davantage orienté vers la mémorisation que la compréhension et, au regard de la lecture, ils manifestent la même attitude, ne cherchant pas à comprendre le contenu d'un texte. Cela affecte leur capacité de lecture puisque cette activité exige la reconstruction du sens ou de l'information d'un texte, ce qui dépasse le fait de simplement trouver le sens des mots déjà contenus dans une phrase.

De même, selon Andrée Boisclair (1997 : 19), l'enfant sourd apprend souvent

« [...] un langage concret, imagé, simplifié, contextualité. Or, lire un texte, c'est construire du sens simplement à partir de propositions écrites. C'est découvrir des informations non explicitement fournies, et ce, en mettant des énoncés en relation (c'est faire des inférences). Lire un texte, c'est reconstituer un contexte simplement à partir de mots écrits ; c'est construire du sens à partir d'un langage décontextualisé ».

Selon Christine Lepot-Froment (1996b : 162), « l'apprentissage de la langue orale et écrite proposé par l'environnement représente effectivement une entreprise difficile pour les enfants à déficience auditive profonde et précoce. En revanche, aucun constat univoque ou définitif n'apparaît quant au développement des diverses habiletés linguistiques investiguées ».

La question reste entière en ce qui a trait au développement linguistique des personnes sourdes. Pour certains auteurs, ce développement est déviant parce qu'il est incomplet. Pour d'autres, il est différent en raison de la nature des informations utilisées pour comprendre qu'elles sont différentes de celles des entendants¹¹⁹.

La situation qui ressort est plutôt sombre. À titre d'exemple, selon une étude réalisée au Québec auprès de 56 élèves sourds d'une école secondaire âgés de 13 à 19 ans, « beaucoup d'apprenants sourds maîtrisent difficilement la langue écrite, et ce, malgré plusieurs années consacrées à l'apprentissage du français. Il semble que l'apprenant sourd, dans le cadre de l'école actuelle, atteigne rarement une compétence acceptable à l'écrit » (Daigle 1998b : 235). Cependant, cette tendance n'est pas limitée au Québec ; de nombreux auteurs soulignent l'échec de l'éducation des personnes sourdes à travers le monde¹²⁰. Selon Lepot-Froment (1996b : 85), le niveau moyen des

¹¹⁹ Pour une revue des recherches sur les compétences en lecture des personnes sourdes en Amérique du Nord, principalement aux États-Unis et au Canada, voir : Dubuisson et autres 1998 : 8-10. Il est aussi intéressant de consulter les résultats de la vaste revue documentaire de Lepot-Froment (1996b).

¹²⁰ À ce sujet, voir : Daigle 1998a.

habiletés en lecture et en écriture des jeunes personnes sourdes de 18 ans correspond à celui d'enfants entendants de 9 ou 10 ans.

Selon certains observateurs,

« les difficultés rencontrées sont souvent liées à la structure ou au vocabulaire méconnu de la langue française. Les tournures employées, les questions posées s'adressent à un public entendant et l'emploi de certains mots qui ont pour but de préciser l'information ne fait que rendre celle-ci plus confuse pour un jeune déficient auditif dont le stock lexical est plus restreint que celui d'un entendant du même âge. Plus ils montent dans les classes du collège, plus les difficultés s'accroissent car on leur demande d'être autonomes, de mettre en place des savoir-faire élaborés alors que le vocabulaire de base fait défaut et qu'ils doivent retenir aussi les mots techniques propres à chaque matière. En histoire, géographie, S.V.T. (Science et Vie de la Terre), etc. On leur propose des textes aux phrases complexes ; on leur demande de rédiger des écrits, de construire des raisonnements clairs, d'expliquer des démarches, d'argumenter, etc. » (Collectif CSDA ALBI 2001 : 221)¹²¹.

Aux États-Unis, les résultats ne sont guère meilleurs : « Voici les résultats d'une étude menée auprès de mille sept cents étudiants sourds de niveau secondaire aux États-Unis : l'étudiant sourd moyen de 16 ans lit aussi mal qu'un enfant entendant de 8 ans. Même dans sa matière la plus forte, l'arithmétique, il se trouve quatre ans en arrière¹²². » (Lane 1992 : 130¹²³) Les partisans de la culture sourde blâment souvent l'oralisme et la communication totale pour l'échec éducationnel des personnes sourdes¹²⁴. Cependant, et c'est un aspect à souligner, on devrait plutôt parler d'un échec généralisé, puisque cela concerne autant les personnes sourdes oralistes que

¹²¹ D'autres argumentations avancent des facteurs tels que le temps consacré à l'activité de la lecture (Institut des Sourds de Charlesbourg). Voir aussi : Lane 1992 : 70 et 130 ; Poussin et Sordes Ader 2001 ; Beaussant 2003 : 38-39 ; Comité d'action de services aux sourds 1994 : 26-27.

¹²² Traduction de l'Office des personnes handicapées du Québec.

¹²³ Voir aussi : Blais, 2003 : 40.

¹²⁴ « L'apprentissage de la lecture par les élèves sourds soulève quatre types de difficultés : [...] 3 des difficultés [sont] d'ordre SOCIOLOGIQUE, l'absence de motivation à apprendre à lire étant peut-être attribuable à la non reconnaissance de la LSQ et à une identité distincte, l'identité sourde. » (Deslongchamps et autres 1994 : 708.) Voir aussi : Dubuisson et Daigle 1998 : 21-25.

gestuelles. Selon certaines sources, au Québec, 75 % des personnes sourdes gestuelles sont incapables de terminer leur cinquième secondaire (Centre québécois de la déficience auditive, 1997). De même, en France, les élèves sourds rencontrent de sérieuses difficultés en matière d'éducation, peu importe l'approche pédagogique (oraliste ou gestuelle).

Beaussant (2003 : 59) a fait une enquête auprès de professeurs spécialisés dans l'enseignement aux enfants ayant une déficience auditive pour évaluer si les objectifs scolaires étaient atteints. Cette enquête, non scientifique, révèle tout de même une tendance. Il ressort que 95 % des enfants qui suivent une formation en institut et 90 % de ceux qui poursuivent leur cheminement en intégration scolaire atteignent avec difficulté le niveau demandé en calcul. Quant à la rédaction en français, 35 % des enfants en institut et 50 % en intégration atteignent le niveau attendu. Pour ce qui est des sciences, 15 % des élèves en institut, et 70 % de ceux qui sont en intégration, parviennent à obtenir le niveau. Les difficultés relatives à la maîtrise du français, qui se trouve à la base de la représentation des phénomènes présentés, expliqueraient les difficultés rencontrées dans l'ensemble du cheminement scolaire.

Toutefois, certains auteurs remettent en question les chiffres présentés par les différentes évaluations. Ils jugent trop alarmistes les données relatives à l'analphabetisme chez les personnes sourdes. Selon Renard (1999), par exemple, il est faux d'avancer que 80 % des personnes sourdes sont analphabètes puisque le pourcentage de personnes éprouvant des difficultés en lecture, en général, pourrait atteindre 40 %. Il est cependant probable, toujours selon le même auteur, que le nombre d'illettrés (ceux qui peuvent lire et écrire seulement des textes élémentaires) soit statistiquement plus élevé chez les personnes sourdes que chez les personnes entendant, sans que l'on puisse le préciser avec exactitude. D'autres auteurs avancent que les comparaisons sont difficiles puisque les enfants oralisés ne forment pas un groupe homogène et que leur degré de surdité peut influencer les résultats de

tests¹²⁵. D'autres encore (Dubuisson et Bastien 1998 : 102) affirment que les recherches sur la lecture chez les personnes sourdes se limitent à la description de l'échec et ont des méthodologies contestables. D'ailleurs, le changement de méthodologie peut faire en sorte que, dans certains types de tests, les personnes sourdes obtiennent de meilleurs résultats que les personnes entendantes.

Selon certains auteurs, les enfants sourds maîtrisent différentes tâches cognitives dans un ordre différent de celui qu'adoptent les enfants entendants : « En fait, la structure de la LSF, en permettant un entraînement à l'estimation des perspectives visuelles, facilite la prise de conscience de la relativité des points de vue. Donc, ces enfants sourds signeurs natifs, quand ils sont testés sur une épreuve plus ou moins directement basée sur l'estimation de perspectives visuelles, font preuve de meilleures performances que les enfants entendants. » (Courtin 2001 : 64) Dans le même sens, Daigle (1998a : 40) présente deux études montrant que les apprenants sourds nés de parents sourds font preuve d'habiletés en lecture et en écriture supérieures à celles des enfants sourds nés de parents entendants.

Il faut aussi souligner la contribution des chercheurs qui attribuent l'échec éducationnel des personnes sourdes à des facteurs autres que le système d'éducation. Selon certains auteurs, cet échec est, en partie, lié aux stratégies communicationnelles des parents, alors que l'aspect pédagogique l'emporte parfois sur l'échange naturel. Le langage adressé à l'enfant sourd se caractérise par une longueur moyenne de production verbale réduite, un nombre réduit d'énoncés, l'emploi d'un lexique concret et peu diversifié ainsi que par le recours à des structures syntaxiques simples et souvent juxtaposées sans mot de relation. Sur le plan de l'échange conversationnel, on trouve peu d'interprétation ou de reprise des productions de l'enfant, mais de nombreuses covocalisations qui débouchent sur des chevauchements et une désorientation des

¹²⁵ Voir : Courtin 2001 ; Daigle et Dubuisson 1998 : 151. Des réserves semblables ont aussi été apportées par rapport aux évaluations de l'intelligibilité de l'expression orale des enfants sourds (Lepot-Froment 1996b).

tours de parole, un recours à des thèmes concrets avec de nombreuses répétitions de l'énoncé, une modification du style personnel d'élocution, le maintien d'un contenu superficiel pour éviter les mots complexes ou les tournures syntaxiques trop élaborées, la nécessité de nombreuses clarifications. Même dans le cas des enfants qui ont reçu des implants, « les relations langagières se rigidifient et deviennent pédagogiques. La conversation n'est plus établie pour dialoguer mais pour servir de véhicule à l'enseignement du langage et de l'articulation, à la découverte et à la mémorisation de nouveaux mots, de nouvelles formes syntaxiques » (Dumont 2003 : 24)¹²⁶.

Pourtant, ce sont les aspects affectifs et ludiques qui, dans les interactions entre les parents et leur enfant, sont à la base d'un bon développement du langage et des relations humaines : le soutien des parents est donc primordial à cet égard¹²⁷. De même, l'attitude des parents peut avoir un fort impact sur la réussite éducative de l'enfant sourd aux différents moments de son parcours.

L'intégration scolaire de l'enfant rassure les parents, mais lorsque l'enfant ou l'adolescent ne répond pas aux attentes, il en ressent des contrecoups dans sa famille. L'effort continu d'attention, la fatigue et la crainte de ne pas arriver à être à la hauteur l'affectent (Dorey 2001). Or, « avoir des parents attentifs au travail scolaire est un gage de réussite, que l'enfant soit sourd ou entendant » (Beaussant 2003 : 34), puisque c'est à l'école que l'enfant vit la première véritable épreuve de socialisation. Si cette étape de socialisation est réussie, les autres étapes d'intégration se font avec davantage de facilité (Poussin et Sordes Ader 2001). Cependant, certains parents sont dépassés psychologiquement et culturellement par le handicap qui touche leur enfant. Ils peuvent rejeter l'enfant – celui-ci se sent alors isolé et coupable – ou, au contraire, le

¹²⁶ Voir aussi : Dorey 2001 : 40.

¹²⁷ Voir dans Dubuisson et Vercaingne-Ménard (1998 : 94), le résumé que fait M. Bastien de l'article suivant : C. Dunant-Sauvin et J.-F. Chavaillaz (1993), « Un bilinguisme particulier français/langue des signes », *Bilinguisme et biculturalisme : théories et pratiques professionnelles, Actes du 2^e colloque d'orthophonie/logopédie*, Neuchâtel, Suisse, Université de Neuchâtel, Institut de linguistique, 1993, p. 61-77.

surprotéger en surestimant son handicap, en répondant à ses moindres désirs et en refusant l'aide extérieure¹²⁸.

2.8 Implants cochléaires

La question des implants cochléaires est étroitement liée au discours des partisans de la culture sourde et en reflète plusieurs tendances intéressantes. Comme l'implantation des personnes devenues sourdes ou malentendantes à l'âge adulte n'a jamais fait partie du débat, on ne tiendra compte que de la question de l'implantation cochléaire chez des enfants sourds¹²⁹.

Les premiers implants sont apparus au début des années 1980, et c'est depuis 1984 que cette technologie est disponible au Québec. À ce jour, plus de 65 000 personnes, dont environ 50 % d'enfants, ont reçu des implants cochléaires à travers le monde. Aujourd'hui, plus de la moitié des enfants atteints de surdité sont susceptibles d'être implantés et, avec le progrès technologique, cette proportion a tendance à augmenter. Au Québec, quelque 80 implants sont faits chaque année et, depuis 1984, environ 300 enfants québécois ont pu bénéficier de cette aide technologique. Le nombre de personnes ayant reçu un implant a augmenté de façon marquée au cours des dernières années. De même, à l'échelle mondiale, selon certaines sources, le nombre de personnes ayant reçu un implant aurait doublé entre 2000 et 2003 seulement (« Malentendance... » 2004 : 30).

Le débat entourant les implants cochléaires a beaucoup évolué au cours des dernières années. Tout d'abord, en 2000, une des organisations les plus importantes regroupant

¹²⁸ Pour une analyse récente concernant le Québec, voir : Dionne et Rousseau, 2005 : 53-59 et 119-122 ; Dubuisson et autres 2005.

¹²⁹ Il faut souligner un fait intéressant : aucune référence à des implantations chez des enfants de parents sourds n'a été trouvée.

les personnes sourdes américaines, la National Association of the Deaf (NAD), a changé sa position :

« La NAD reconnaît les droits des parents de faire des choix éclairés en ce qui concerne leur enfant sourd ou malentendant, respecte leur choix de recourir aux implants cochléaires ou à toute autre aide auditive et soutient fortement le développement de l'enfant dans son intégralité, du langage et de la littéracie. [...] En conclusion, la NAD soutient que la diversité des modes de communication et des cultures constitue notre force intrinsèque et que le respect mutuel et la coopération entre les personnes sourdes, malentendantes et entendant est, au bout du compte, avantageuse pour nous tous¹³⁰. » (National Association of the Deaf 2000.)

Ce changement est d'une grande importance, surtout lorsqu'on le compare avec les prises de position ultérieures des partisans de la culture sourde. En effet, cette déclaration pourrait être vue comme la fin d'une certaine époque où le discours militant était largement basé sur la dénonciation virulente de l'implantation. Cette critique s'est donc atténuée, mais un bref rappel permettra de mieux saisir le contexte des débats ayant entouré la reconnaissance éventuelle de la LSQ au cours des vingt dernières années.

Lane (1992 : 212-216) présente une série d'arguments typiques du discours militant visant à discréditer les implants cochléaires. L'argumentation contre les implants est appuyée sur une description historique des diverses manières de traiter la surdité, manières qui sont d'ailleurs souvent erronées et même cruelles (l'approche eugénique par exemple). Les implants d'aujourd'hui s'inscrivent, selon Lane (1992 : 216), dans la même dynamique que ces mesures inhumaines : « Parmi les moyens biologiques destinés à la régulation et, en fin de compte, à l'élimination de la culture, du langage et de la communauté sourde, les implants cochléaires ont des antécédents dans l'histoire, dans l'expérimentation sur les enfants sourds et la régulation des naissances chez les

¹³⁰ Traduction de l'Office des personnes handicapées du Québec.

adultes sourds. ». Par ailleurs, l'*audist establishment* est clairement désigné comme l'origine de cette menace pour la culture sourde :

« La Food and Drug Administration a autorisé les mesures les plus extrêmes de déni culturel, la plus agressive réaffirmation médicale du "modèle infirmité" de la communauté sourde de toute l'histoire de la surdité. [...] La situation désespérée des personnes sourdes telle que la peignent des études psychométriques discutables, la conception et l'échec de l'éducation spéciale que ce portrait tend à justifier et la "remédiation" désespérée effectuée à l'aide d'implants chirurgicaux hautement expérimentaux constituent des programmes de l'*audist establishment*, qui sont interreliés et qui s'allouent une légitimité réciproque¹³¹. » (Lane 1992 : 130)

En outre, on peut constater que l'auteur ne s'engage pas dans un débat d'arguments, mais plutôt dans une dispute purement idéologique. Selon lui, l'efficacité de l'implant n'a rien à voir avec le fait que cette pratique soit justifiable ou non. Les implants sont condamnés puisqu'il s'agit d'une menace à la culture sourde et pas à cause de leur efficacité ou à cause des risques pour la santé :

« Même si nous pouvions prendre des enfants destinés à être membres de communautés afro-américaines, hispano-américaines, autochtones ou sourdes américaines pour les convertir, grâce à la puissance de la biologie, en mâles blancs caucasiens entendants – même si nous le pouvions –, nous ne le devrions pas. Nous devrions de la même manière refuser les implants cochléaires aux jeunes enfants sourds, même si ces dispositifs étaient parfaits. [...] L'intervention médicale est inappropriée ; même si une "oreille bionique" était disponible, la effractive sur des enfants en santé est moralement inacceptable. Nous savons qu'à titre de membres d'une minorité stigmatisée, ces enfants seront confrontés à une vie remplie de défis, mais, en même temps, ils ont une contribution spéciale à apporter à leur propre communauté et à la société au sens large¹³². » (Lane 1992 : 237-238)

Cette prise de position amène Lane à mettre en question les droits des parents entendants qui prennent la décision d'implanter leur enfant sourd. À cet égard, Lane

¹³¹ Traduction de l'Office des personnes handicapées du Québec.

¹³² Traduction de l'Office des personnes handicapées du Québec.

(1992 : 234) postule que les porte-parole de la communauté sourde défendent les intérêts des enfants devant les parents et les médecins :

« Les enfants ont des droits : l'autorité des parents sur le corps de leur enfant n'est pas absolue, comme en font foi les lois relatives à la maltraitance des enfants. Il est romantique, mais faux, d'imaginer que les parents n'ont d'autre intérêt relatif à leur enfant que celui de le voir se développer et devenir un adulte indépendant et accompli. Les lois relatives au travail des enfants et à leur éducation obligatoire se posent entre les intérêts des enfants et ceux des parents¹³³. »

Ce que Lane soulève, c'est la menace que représentent les implants pour la culture sourde. Cette menace fut particulièrement mise en évidence lors du Congrès mondial des Sourds tenu à Montréal en juillet 2003¹³⁴. L'impact des implants sur le milieu des personnes sourdes au Québec et ailleurs dans le monde est indéniable. La réussite, même partielle, des implants fait en sorte que le nombre d'enfants sourds gestuels est en diminution. Or, il faut se rappeler qu'à la suite de nombreuses études et que, grâce en partie aux critiques des protagonistes de la culture sourde, il est maintenant admis que l'implant n'est pas une solution miracle. À cet égard, Dumont (2003 : 23¹³⁵) propose une analyse des premières réactions du milieu immédiat de l'enfant à la suite de l'implantation, en soulignant que l'apprentissage de la parole prend du temps :

« Lorsque la surdité est diagnostiquée et l'enfant appareillé, l'entourage immédiat pense qu'il commence à entendre et qu'à partir de cette date, il lui faudra quelques mois pour se mettre à parler. Les parents, grands-parents, frères et sœurs posent fréquemment la question du « quand parlera-t-il ? », « dans combien de temps ? » ; le « comment » apparaît peu dans les questions. Cette idée de temps, de durée nécessaire, semble fondée sur la connaissance implicite d'une relation entre l'audition

¹³³ Traduction de l'Office des personnes handicapées du Québec.

¹³⁴ La chercheuse principale a assisté à des conférences lors de ce congrès international et elle a pu prendre connaissance des inquiétudes de certains membres de la communauté sourde à ce sujet. Cependant, dans les débats et les échanges qui suivaient les conférences faisant allusion au génocide de la communauté sourde, certains membres de cette communauté se sont montrés très critiques par rapport à la teneur de ces propos.

¹³⁵ À ce sujet, voir aussi : Geers et Brenner 2003 ; Ministère de l'Éducation nationale 2001 : 6-7.

et la parole et sur l'analogie avec le jeune enfant entendant qui est « baigné » de son et de parole pendant de nombreux mois. »

Selon une étude d'envergure impliquant 181 enfants américains et canadiens âgés de 8 et 9 ans qui ont reçu un implant cochléaire avant l'âge de 5 ans, étude qui a été supervisée par un important groupe de chercheurs, l'implantation facilite significativement l'acquisition des capacités de lecture : plus de la moitié des enfants ont atteint des résultats comparables à la moyenne des enfants entendants appartenant au même groupe d'âge (Geers 2003). De plus, les enfants qui ont eu un implant font preuve de bonnes capacités de compréhension (Geers, Brenner et Davidson 2003) et de production de la parole (Uchanski et Geers 2003). Ils déclarent bien se débrouiller dans les activités de la vie quotidienne, et leurs parents évaluent de façon généralement positive l'impact de l'implantation sur leur vie familiale (Nicholas et Geers 2003).

D'autres résultats de cette même étude montrent que certains facteurs souvent considérés déterminants, tels l'âge où l'enfant devient sourd et le moment de l'implantation, ont un effet limité dans la mesure où l'implantation se fait avant l'âge de cinq ans (Tobey et autres 2003). Une telle affirmation constitue, indirectement, une critique de la pratique courante de procéder à l'implantation le plus tôt possible une fois la déficience auditive dépistée : il ne serait pas nécessaire d'implanter les bébés puisque, de toute façon, les résultats seraient comparables à ceux d'enfants dont l'implantation a été effectuée avant l'âge de cinq ans.

Finalement, les résultats de cette étude font la preuve, dans le cas des enfants ayant des implants cochléaires, d'une corrélation négative entre l'usage des signes dans le milieu scolaire et les capacités de lecture. Selon ce groupe de chercheurs, les enfants qui fréquentent les écoles favorisant l'approche oraliste possèdent de meilleures capacités de lecture que les enfants qui fréquentent les institutions où on a recours aux signes (Tye-Murray 2003 ; Geers, Nicholas et Sedey 2003).

Cela rejoint d'ailleurs les résultats d'une étude réalisée au Québec. Celle-ci portait sur les résultats en écriture de 12 enfants sourds (ayant pour la majorité des implants cochléaires) qui ont bénéficié d'une intervention visant à favoriser le développement langagier sans recourir à la LSQ :

« L'ensemble de ces résultats est impressionnant. Pourtant, comme pour les examens de lecture, ces élèves ont chaque fois été mis dans les mêmes conditions que les autres de leur classe respective. Nous avons constitué un appendice avec l'ensemble des textes recueillis. Le lecteur, la lectrice constatera que constamment, bien qu'il y ait des erreurs de syntaxe, les phrases sont françaises de construction. Systématiquement, dès la troisième ou la quatrième année, apparaissent des structures complexes ou des tentatives en ce sens. Souvent le vocabulaire devient plus recherché. On observe alors des éléments de langage littéraire : connecteurs utilisés à l'écrit, passés simples. Nous pouvons affirmer à coup sûr que presque tous ces élèves sourds ne sont pas de futurs analphabètes. En cela, comme groupe, ils ne ressemblent pas à l'ensemble des élèves ayant une surdité profonde au Québec ou ailleurs. » (Boisclair, Sirois et Makdissi 1998 : 64)

Notons, toutefois, que certains chercheurs apportent d'autres nuances :

« En soi, la langue des signes n'est en rien un obstacle à l'éducation de la parole. Par contre l'inverse n'est pas vrai et la privation de la langue des signes n'implique pas l'amélioration de l'utilisation de la parole. Elle ne fait que forcer l'enfant dans une direction imposée. La simple compréhension de ce qu'est la fonction profonde du langage et de la communication, mais aussi ce qu'on pourrait appeler une conception écologique de l'enfance, devrait nous aider à comprendre qu'il y a là dans ce forçage vers la parole quelque chose qui est dévié par rapport à la poussée générique du développement. » (Virole 1996 : 12-13¹³⁶)

Par ailleurs, Courtin (2001) relève l'absence de recherches objectives relatives à de l'utilisation de la langue des signes sur l'apprentissage de la parole. Par conséquent, on ne peut pas approfondir la discussion en ce qui concerne cet aspect.

¹³⁶ Voir aussi : Bergeron et autres 1997.

Cependant, on constate qu'il est largement admis que, pour augmenter la probabilité de réussite des enfants qui ont reçu un implant cochléaire, il est nécessaire d'assurer un suivi pédagogique et orthophonique d'une durée de plusieurs années afin que l'enfant puisse éventuellement intégrer une école ordinaire. Dans la plupart des cas, cet accompagnement est offert par des établissements oralistes où, pour améliorer les résultats pédagogiques, on limite souvent l'usage des signes. Cette limite indispose des militants de la culture sourde parce que cela rappelle le conflit historique bien connu entre personnes sourdes gestuelles et personnes sourdes oralistes.

2.9 Parents entendants d'enfants sourds

Il est indéniable que la découverte de la surdité de l'enfant est un choc profond pour les parents entendants – les mères seraient plus touchées que les pères par la surdité de leur enfant (Le Capitaine 2004 : 123). Pour un parent entendant, avoir un enfant sourd oblige à remettre radicalement en question ce qui semblait aller de soi à l'égard de l'éducation et de l'avenir de l'enfant. Les parents réagissent souvent par le déni – cette réaction pourrait être associée, entre autres facteurs, au fait que la surdité ne se voit pas – et par la colère, pour se protéger de la culpabilité et de la dépression lorsque leur sentiment de filiation est attaqué (Dorey 2001 : 40-42 ; Blais 1997 : 76).

Comme c'est d'ailleurs le cas de toutes les incapacités, la surdité est perçue, par les parents, avant tout comme une souffrance et un malheur :

« La surdimutité est communément regardée comme un scandale ou une monstruosité, le lieu de la souffrance et de sentiments mortifères. Pour les parents entendants, la découverte de celle de leur enfant a été un terrible malheur, dont la personne sourde gardera toujours la marque. Pour les médecins qui l'ont examiné, l'enfant sourd est un malade dont la déficience peut être mesurée et étiquetée, et éventuellement réparée par un appareillage plus ou moins sophistiqué. Pour les orthophonistes, il est une parole à rééduquer. Pour les enseignants, il est un enfant en échec. Plus tard, pour différentes commissions administratives, ce sera un handicapé auquel on attribuera un barème et des allocations compensatrices. » (Delaporte 2002 : 359)

Selon Le Capitaine (2004 : 102), la difficulté réside aussi dans une « différence de nature » qui se traduit par un « fonctionnement » des parents entendants et de leurs enfants sourds dans deux mondes séparés : « Sourds et entendants ne se situent pas dans un rapport de continuité, dans une différence quantitative ou relative, mais dans une différence ontologique, une altérité radicale. »

Dans ce contexte, déjà bien difficile en soi, les parents sont obligés de choisir – et cela souvent rapidement puisque la surdité n'est pas toujours dépistée à la naissance – un mode de communication adapté et, le cas échéant, une forme de thérapie :

« Il est très difficile pour les parents de retourner en arrière pour apprendre un autre code : ils veulent poursuivre ce qu'ils ont commencé, car ils n'ont pas de temps à perdre. Ils veulent se concentrer sur une langue et perfectionner leurs compétences. Dans le cadre de la mise sur pied d'un programme bilingue, le contact des parents entendants avec la LSQ est (donc) primordial dès le départ afin d'amener des attitudes appuyant l'utilisation de cette langue des signes. » (Lefebvre 1996 : 142)

Le choix éducatif des parents est souvent présenté comme principalement déterminé par les professionnels qui ont su les rassurer. Le thème de la non-maîtrise des parents rejoint donc celui de leur incompréhension (Le Capitaine 2004 : 124-125). Cela est d'autant plus vrai que chaque choix de modalité de communication exige un grand effort de la part des parents :

« Même quand les familles concernées sont aidées, cette période est extrêmement difficile car ces apprentissages demandent un investissement important. En outre, même si les choix effectués ne sont pas irréversibles, ces jeunes parents, confrontés à de grandes difficultés, sont en proie au doute. Ont-ils fait le bon choix ? Les polémiques qui ont agité les milieux de la surdité ont pu créer un certain désarroi même si elles ont contribué à faire avancer la réflexion et les recherches dans ce domaine. » (Ministère de l'Éducation nationale 2001 : 11)

Or, une étude récente, faite au Québec, montre clairement que le choix de la langue des signes constitue une option marginale parmi les divers modes de communication préférés par les parents d'enfants sourds (Dubuisson et autres 2005).

Les partisans de la culture sourde considèrent que les personnes sourdes gestuelles ont l'obligation particulière de transmettre la culture sourde et la langue des signes aux enfants sourds de parents entendants. La solution qui est proposée depuis environ quinze ans est celle d'un contact précoce de l'enfant sourd avec les adultes sourds : « Les enfants [sourds] ont besoin d'être entourés de personnes sourdes qui utilisent couramment la langue des signes, soit la langue la plus appropriée en mode visuel, la langue de leur communauté et leur héritage sourd. » (Tremblay 1994 : 15) D'autres auteurs présentent une argumentation très semblable :

« Si on considère que 90 % des enfants sourds sont nés de parents entendants, la seule façon pour ces enfants d'accéder à la LSQ est de pouvoir profiter de modèles adultes sourds ou de côtoyer d'autres enfants sourds. Les parents peuvent contribuer au contact avec les signes en apprenant eux-mêmes la langue signée et en l'utilisant avec leur enfant, mais il est rare qu'ils arrivent à une excellente maîtrise de cette langue. » (Dubuisson et autres 1998 : 6¹³⁷)

Certains auteurs présentent toutefois des opinions quelque peu différentes :

« En tant que langue transmettant des significations transindividuelles, elle [la langue des signes] est un objet de transmission culturelle et doit être considérée comme telle dans l'école. Le rôle des professionnels sourds est alors nécessaire pour la connaissance de la culture sourde et de l'histoire des sourds. Ce modèle n'est pas incompatible avec les apports de l'audiophonologie, comme le port prothétique, l'éducation auditive, l'apprentissage de la parole. Mais ces apports sont secondaires par rapport à l'enjeu majeur de l'éducation d'un enfant sourd : à savoir la maîtrise précoce d'une langue adaptée à son expérience perceptive du monde, la langue des signes. La finalité est de permettre aux sourds une intégration dans la société comme personne appartenant à une minorité linguistique et ayant à ce titre des droits particuliers en termes d'aide. Cohérent sur le plan des principes généraux, ce modèle est fragilisé sur

¹³⁷ Voir aussi les recommandations formulées par l'Institut des Sourds de Charlesbourg en matière d'éducation bilingue et biculturelle et les travaux de Daigle (1998a). Il faut rappeler également que c'est la publication par des linguistes de la Gallaudet University d'un article à ce sujet (R.E. Johnson, S.K. Liddell et C. Erting [1989], « Unlocking the Curriculum : Principles for Achieving Access in Deaf Education », *Gallaudet Research Institute Working Paper*, Washington, Gallaudet University, vol. 89, n° 3.) qui est à l'origine de cette prise de position en faveur d'une présence des modèles sourds dans l'éducation des enfants.

plusieurs points. Sur le plan de sa généralisation, d'abord, il est en effet incontestable que certains enfants sourds profonds présentent spontanément des appétences pour l'oral qui leur permettent l'acquisition du langage oral. Même si la langue des signes peut les aider à un certain moment de leur développement, ils peuvent ensuite s'orienter vers le langage oral. » (Virole 2000 : 40)

D'ailleurs, selon Loncke et autres (1996), les études portant sur le bilinguisme précoce indiquent que les enfants sourds peuvent acquérir deux langues simultanément, bien que, dans la plupart des cas, cela soit fait d'une façon incomplète. En effet, les conditions nécessaires à un développement bilingue complet sont rarement réunies, l'accès à la langue parlée étant limité par la déficience auditive et l'accès complet à un modèle de langue des signes étant exceptionnel.

L'accès, pour les enfants sourds, à des modèles d'adultes sourds devrait permettre aux enfants sourds de parents entendants d'apprendre la langue des signes et de mieux réussir dans le système d'éducation. Toutefois, les solutions concrètes pour favoriser une telle implication ne sont pas proposées. Autrement dit, il reste à trouver des façons de faire en sorte que des personnes sourdes adultes puissent collaborer avec les parents d'un enfant sourd pour lui enseigner la langue des signes et lui transmettre l'héritage de la culture sourde.

Les exemples existants se limitent à l'offre de cours de langue des signes pour les parents ainsi que d'activités ponctuelles par lesquelles l'enfant participant pourrait entrer en contact avec la langue des signes. Bergeron, Marinier et Patry (1997) font référence aux services offerts à l'IRD en cette matière, où environ 75 % des enfants qui reçoivent du soutien utiliseront la langue française orale dès le départ, alors que 25 % utiliseront d'abord la langue des signes québécoise (LSQ), puis le français écrit et oral ou seulement écrit. La compréhension et l'expression de la langue française demeurent des objectifs incontournables pour tous ces jeunes. À l'IRD, les enfants sourds gestuels ayant des parents entendants (c'est-à-dire au moins 90 % des enfants sourds) reçoivent des services en langage gestuel : « L'enfant peut participer à un groupe de communication en LSQ. Cet enfant est exposé à la langue des signes québécoise

(LSQ) par l'intermédiaire d'adultes sourds afin qu'il ait l'environnement nécessaire à l'acquisition d'une langue première. L'enfant est aussi vu en individuel pour répondre à des besoins spécifiques qui lui sont propres au plan du développement de la communication orale et gestuelle. En plus des services décrits au paragraphe précédent, les parents entendants peuvent recevoir une formation en LSQ. » (Bergeron, Marinier et Patry 1997 : 13)

Il est aussi important de mentionner que les partisans de la culture sourde présentent souvent les parents entendants de façon assez négative. Selon Lane (1992), les parents entendants ne peuvent pas établir une véritable communication avec leur enfant sourd puisque seuls les adultes sourds sont capables de lui donner accès au meilleur modèle linguistique et de lui enseigner à se débrouiller dans la vie en demeurant une personne sourde affirmée. Les parents entendants sont présentés, contrairement aux enseignants entendants, comme n'étant pas capables d'apprendre la langue des signes.

Par ailleurs, on constate que, même si les parents entendants apprennent la langue des signes, ils se voient souvent dépassés par leurs enfants qui sont capables de mieux signer dès qu'ils entrent en contact avec d'autres personnes sourdes :

« Certaines familles entendants apprennent la LSF pour donner à leur enfant la possibilité d'acquérir spontanément une première communication. Leur objectif est de créer les conditions d'une communication familiale sans contrainte pour l'enfant sourd. Ces parents se trouvent donc en situation d'apprendre une langue pour communiquer plus facilement avec leur enfant. L'expérience montre qu'ils doivent persister dans cet apprentissage au risque de se voir dépassés par le niveau du jeune sourd dès lors qu'il se trouve dans un groupe de sourds (école, SSEFIS, ...). L'enfant devient alors initiateur de ses parents, mais peut se trouver découragé si les questions qu'il pose restent sans réponse en raison de leur faible niveau linguistique. Cette phase est cruciale pour le maintien d'une communication familiale riche. Il faut alors, soit que les progrès des parents soient suffisants, soit que le développement du

langage oral de l'enfant permette, à ce stade, de prendre le relais. »
(Ministère de l'Éducation nationale 2001 : 13¹³⁸)

À l'opposé, certains représentants du milieu oraliste mettent l'accent sur la collaboration entre les intervenants et les parents. Cela peut se faire par une prise de position consciemment opposée à la démarche des protagonistes de la langue des signes :

« La plupart des enfants sourds ont des parents entendants. Dans l'approche de la culture sourde, il est proposé que ce soit non pas avec les parents, mais avec des membres de la communauté sourde que l'enfant soit introduit à la langue des signes comme langue première. Pour notre groupe [enseignement oraliste], le choix est exactement opposé. Le développement d'une réelle communication verbale entre l'enfant sourd et ses parents est une priorité. Dans le modèle proposé ici, ces derniers sont une source de première importance pour le développement de la communication verbale, ceci pour des raisons d'ordre affectif et socio-cognitif. Systématiquement, les parents avec lesquels nous travaillons se sentiraient désappropriés de ce qui leur appartient au plus profond d'eux-mêmes s'il n'en était ainsi. » (Boisclair, Sirois et Makdissi 1998 : 38)

Finalement, il faut aussi préciser que, dans l'ensemble de la documentation consultée, les personnes sourdes oralistes ne sont pas présentées en tant que modèles possibles pour les enfants sourds et qu'aucune référence n'a été trouvée par rapport à leur rôle dans l'éducation de ces enfants.

2.10 Éducation bilingue et biculturelle

L'intérêt marqué pour l'approche bilingue et biculturelle dans l'éducation des enfants sourds remonte aux années 1960. Les raisons en sont multiples. Tout d'abord, la visibilité des groupes sociaux minoritaires, y compris des associations de personnes

¹³⁸ À ce sujet, voir aussi : Dorey 2001 ; Le Capitaine 2004 : 110.

sourdes réclamant une culture sourde distincte, a contribué à l'ouverture à de nouvelles approches éducatives en remettant parfois en question le *mainstreaming* :

« Dans le discours en faveur d'une approche éducative bilingue et biculturelle, l'intégration est perçue non souhaitable pour tous les enfants sourds. Ce discours s'appuie sur différents arguments dont principalement le fait que, pour un meilleur développement scolaire, l'enfant a besoin d'être avec ses semblables. Être ensemble permet de développer une identité et une confiance en soi en n'ayant pas à évoluer dans un monde où l'identité attribuée est reliée au handicap. L'intégration scolaire est perçue comme quelque chose de négatif à l'intérieur de quoi le jeune sourd vit des frustrations et des situations de rejet. »
(Lachance 2002 : 337)

De plus, en réaction au constat de l'échec éducationnel des personnes sourdes, plusieurs ont trouvé la réponse à de nombreux enjeux éducatifs et identitaires dans le changement de pratiques et de philosophies d'enseignement associé à l'éducation bilingue et biculturelle. Les répercussions de la communication totale allaient conduire de façon décisive à une reconfiguration importante de l'espace scolaire :

« La situation dichotomique orale ou langue des signes n'est fort heureusement (mais malheureusement aussi) jamais aussi tranchée, mais fluctue entre les deux pôles, sous le terme générique recouvrant tout et n'importe quoi, de "bilinguisme". C'est-à-dire qu'actuellement, peu d'écoles offrent des éducations uniquement oralisantes, ou uniquement signées : les signes ont droit de cité dans presque tous les établissements, ne serait-ce que dans les cours de récréation. Inversement aucun enfant n'est totalement ignorant des pratiques oralisantes. » (Courtin 2001 : 60)

Certains auteurs (Dubuisson et autres 1998 : 11 ; MacDougall 1994 : 917-923) suggèrent que l'approche bilingue et biculturelle jouit d'un appui considérable au sein de la communauté sourde.

Bien qu'il soit probablement impossible, en se référant à l'ensemble des écrits, de proposer une définition uniforme de ce qu'est l'approche bilingue et biculturelle, la mise en évidence d'éléments principaux fera ressortir un certain nombre de définitions. Une distinction entre l'éducation bilingue et l'éducation biculturelle sera utile pour l'analyse.

En effet, même si ces deux termes sont souvent évoqués simultanément, il s'agit de réalités bien différentes.

2.10.1 Qu'est-ce que le bilinguisme ?

Selon certains auteurs, il s'agit d'un phénomène fort répandu puisque, « dans le monde, plus de la moitié de la population utilise au moins deux langues dans la vie de tous les jours. [...] Une personne bilingue est une personne qui utilise au moins deux langues dans la vie de tous les jours. » (Tremblay 1994 : 6). D'autres (Lelièvre et Dubuisson 1998) insistent sur le fait que le bilinguisme peut exister à différents degrés (maîtrise de deux langues/utilisation de deux langues) et qu'il s'agit d'une réalité subjective. Or, les différences entre le bilinguisme d'une personne maîtrisant deux langues orales et le bilinguisme des personnes sourdes sont significatives puisque les modalités des langues visuogestuelle et orale ne sont pas les mêmes. De plus, le manque d'accès direct à la modalité d'une langue orale caractérise ce bilinguisme qui est, de fait, bimodal¹³⁹.

Lorsqu'il est question de bilinguisme dans l'éducation des enfants sourds, les diverses approches consistent à exposer l'enfant de façon alternée, tantôt à la langue orale, tantôt à la langue des signes¹⁴⁰. En général, les protagonistes de l'approche bilingue proposent que tout enseignement autre que celui de la langue orale se fasse en langue des signes et que l'enseignement de la langue orale se fasse au moyen de la lecture et de l'écriture. Cependant, des variations concernant l'importance accordée à chacune des deux langues et leur ordre d'introduction existent. On parle donc de bilinguisme simultané lorsque l'enfant est exposé à la fois à la langue des signes et à la langue

¹³⁹ D'ailleurs, certains auteurs, dont Courtin (2001), avancent que le bilinguisme des personnes sourdes devrait être limité à la connaissance de la langue des signes et de la langue écrite. Dans cette perspective, la connaissance de la langue orale permettrait de parler plutôt de trilinguisme.

¹⁴⁰ Pour certains, notamment Lepot-Froment (1996a : 168), cette exposition double devrait être réalisée dès le diagnostic de la déficience auditive chez le bébé.

orale ou séquentielle ; la langue orale est alors introduite comme langue seconde, la langue des signes étant la langue première :

« Tout être humain a besoin pour son développement harmonieux d'un accès naturel à une langue qui lui permet de satisfaire ses besoins de communication. L'enfant sourd ne fait pas exception. Les seules langues auxquelles il a accès naturellement sont les langues signées. Cependant, tout enfant a besoin pour son développement harmonieux d'accéder aussi à la langue de sa famille et de la société dans laquelle il se développe. L'enseignement bilingue/biculturel vise à renforcer à la fois la maîtrise de la langue signée, qui n'est généralement pas atteinte en milieu familial, et celle de la langue majoritaire, que l'enfant sourd ne peut acquérir spontanément. » (Lelièvre et Dubuisson 1998 : 56¹⁴¹)

Cet enseignement bilingue exclut la référence à d'autres approches gestuelles, telles que le LPC ou les langues signées ; ces approches ne font d'aucune façon partie des modèles d'éducation bilingue pour les enfants sourds recensés.

2.10.2 Qu'est-ce que le biculturalisme ?

Bien que cette pratique soit rarement mentionnée, il faut relever l'existence d'une version particulière, non biculturelle, de l'enseignement bilingue. Il s'agit de l'approche que certains auteurs classifient de « transitoire » (Lelièvre et Dubuisson 1998) : la langue des signes y est considérée uniquement en tant qu'outil pédagogique facilitant l'apprentissage de la langue écrite. Au contraire, l'enseignement biculturel est basé sur une autre perspective, où l'apprentissage de la langue des signes se fait dans un cadre plus large de transmission de la culture sourde :

« Lorsque la surdité est vue comme une déviance, l'éducation bilingue et biculturelle se doit de réparer cette déviance, et la LSQ est essentiellement un outil sans statut particulier à l'école. Lorsque la surdité est perçue comme une différence culturelle, l'éducation bilingue et biculturelle est une approche éducative qui tient compte de cette différence en reconnaissant l'identité linguistique et culturelle de la collectivité sourde. Ceci a un impact direct sur le rôle que doivent jouer la

¹⁴¹ Voir aussi : Daigle 1998a ; Lepot-Froment 1996c : 270.

LSQ et la culture sourde dans une approche éducative bilingue et biculturelle. » (Lachance 2002 : 375¹⁴²)

Cette approche sert d'ailleurs deux buts distincts : d'un côté, augmenter les chances de réussite éducationnelle des enfants sourds, mais aussi permettre la transmission et le renforcement d'un sentiment d'identité sourde :

« Ce que nous appelons "éducation bilingue pour enfants sourds" est une proposition d'éducation alternative et radicalement opposée à la perspective "rééducative et thérapeutique" que la société entretient depuis près de deux siècles à l'encontre des enfants sourds. » (Lamothe 2003 : 25¹⁴³)

Un des éléments clés de ce processus de transmission de la culture sourde est la présence d'intervenants sourds dans le processus d'enseignement, à titre de « modèles identitaires » (Lachance 2002 : 260). Il s'agit toujours, bien entendu, de personnes sourdes gestuelles qui, de plus, utilisent la langue des signes et non pas le LPC ou la langue signée, et non pas des personnes oralistes ou malentendantes (Dubuisson et autres 1998 : 11 ; Lelièvre et Dubuisson 1998 : 67).

2.10.3 Projets d'éducation bilingue et biculturelle à travers le monde

Avant de présenter les premières expérimentations d'éducation bilingue et biculturelle au Québec, il semble intéressant de mentionner brièvement les projets en cours dans d'autres pays¹⁴⁴. À cet égard, les pays scandinaves possèdent une longueur d'avance. En Suède notamment, l'enseignement bilingue s'inscrit dans un modèle où la langue des signes suédoise (LSS) est enseignée en tant que langue première et où les explications sur le suédois écrit sont données en langue des signes. Les enfants

¹⁴² Dans les faits, cette distinction est rarement très nette, mais elle reste, à des fins d'analyse, utile.

¹⁴³ Pour des citations semblables, voir aussi : Desrosiers 1993 ; et Lelièvre et Dubuisson 1998 : 55. D'autres auteurs, dont Lane (1992 : 172), suggèrent d'inclure des éléments de *deaf studies* dans les programmes d'enseignement.

¹⁴⁴ Dubuisson et Vercaingne-Ménard (1998) proposent une revue documentaire à ce sujet.

apprennent aussi, lorsque cela leur est possible, la langue orale¹⁴⁵. De même, au Danemark, la langue des signes danoise (LSD) sert à l'enseignement du danois écrit. Les premiers résultats de ces projets sont d'ailleurs plutôt encourageants, surtout lorsqu'il s'agit de capacités en lecture.

Selon certaines études, les capacités de lecture des élèves sourds, en fin de scolarité, sont comparables à celles des entendants¹⁴⁶. Toutefois, on trouve aussi des affirmations de ce type : « Avant l'implantation du bilinguisme, on estimait que seulement 10 % à 15 % des enfants sourds savaient lire. Avec l'approche bilingue, on a montré que 55 % des élèves sourds savent lire ¹⁴⁷ ». Ces données doivent être interprétées avec prudence puisqu'il s'agit d'une recherche qui a été réalisée seulement quatre ans après le début de l'expérimentation et sans comparaison avec un groupe témoin.

Dans d'autres pays, la situation ressemble plutôt au contexte québécois. En France, par exemple, les expérimentations du bilinguisme sont sporadiques et limitées aux établissements spécialisés où, il faut le souligner, le recrutement se fait souvent d'une façon négative puisque seuls les enfants jugés incapables de suivre leur formation en étant intégrés aux classes ordinaires y sont dirigés¹⁴⁸. De même, en Grande-Bretagne et aux États-Unis, les tentatives d'implanter l'éducation bilingue et biculturelle sont rares et leurs résultats ne sont pas encore connus.

¹⁴⁵ Voir aussi : I. Algren et K. Hyktebstan (1994), *Bilingualism in Deaf Education*, Hambourg, Signum Press, cité dans Lelièvre et Dubuisson (1998 : 59).

¹⁴⁶ À ce sujet, voir le résumé de W. Lewis (1995), *Bilingual Teaching of Deaf Children in Denmark – Description of a Project 1982-1992*, [s. l.], [s.é.].

¹⁴⁷ B. Hansen (1994), « Trends in the Progress toward Bilingual Education for Deaf Children in Denmark », dans C. Ertin et autres (dir.), *Deaf Way*, Washington, D.C. Gallaudet University Press, p. 605-614, cité dans Lelièvre et Dubuisson (1998 : 60).

¹⁴⁸ L'évaluation de l'impact de ces expérimentations n'est pas encore accessible. À ce sujet, voir : Ministère de l'Éducation nationale 2001 ; Renard 1999 ; M. Brusque (1993), « Une expérience bilingue toulousaine les Iris », *Le bilinguisme, Communiquer*, n° 113, cité dans Lelièvre et Dubuisson (1998).

En Grande-Bretagne, une des premières expériences de bilinguisme a permis de constater que, si l'expérience était positive, la situation demeurerait complexe et devait être améliorée¹⁴⁹. Aux États-Unis, un certain nombre d'études « montrent qu'il y a une corrélation entre la maîtrise de l'ASL et le niveau de compétence en anglais écrit. Cependant, ces études ne démontrent pas de lien de causalité. En effet, elles n'indiquent pas si c'est la compétence en langue signée ou la compétence langagière en général qui constitue le fondement des apprentissages en langue écrite. » (Fondation des Sourds du Québec 2001b : 8) En ce qui concerne le Canada, on a trouvé très peu d'information au sujet de projets bilingues et biculturels ayant cours dans les provinces qui ont reconnu les langues des signes¹⁵⁰.

Bref, il appert que, à travers le monde, l'implantation d'approches bilingues-biculturelles dans l'éducation des personnes sourdes s'est multipliée depuis quelques années. Ces expériences ne durent toutefois pas depuis suffisamment longtemps pour qu'on puisse évaluer leurs résultats d'une façon significative. En d'autres termes, les résultats jusqu'ici accessibles sont plutôt favorables¹⁵¹, mais ils ne sont pas encore concluants

¹⁴⁹ S. Gregory (1996), « Bilingualism and the Education of Deaf Children », *Bilingualism and the Education of Deaf Children. Advances in Practice*, Knight and Swanwick, The School of Education, Leeds: University of Leeds, p. 18-30, dans Lelièvre et Dubuisson (1998). Pour le cas états-uniens, voir : *Livre des résumés du 14^e Congrès mondial de la Fédération mondiale des Sourds*. (2003 : 17) ainsi que K. Hakuta et E. F. Mostafapour (1996), « Perspectives from the History and Politics of Bilingualism and Bilingual Education in the United States » dans I. Parasnis, *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience*, New York, Cambridge University Press, p. 38-50, cité dans Dubuisson et Vercaingne-Ménard (1998 : 123).

¹⁵⁰ En effet, le seul auteur qui aborde cette question se montre assez critique par rapport au système actuellement en place : « Quelle est la philosophie du bilinguisme au sein des écoles pour enfants sourds actuellement ? Les trois écoles provinciales ontariennes font état dans leur politique du fait que l'utilisation de l'ASL et de l'anglais écrit est soutenue et réelle. La politique est-elle appliquée ? Comment font-ils pour s'assurer que l'ASL et l'anglais écrit sont utilisés convenablement ? Nos professeurs ont-ils les qualifications et les compétences nécessaires à l'utilisation de l'ASL et de l'anglais écrit pour enseigner aux élèves toutes les matières ? Ces questions concernant les commissions scolaires et les écoles provinciales pour les sourds demandent réponse. En toute honnêteté, notre système visant à assurer que les enfants sourds reçoivent la meilleure éducation ne livre pas la marchandise ! » (Kenopic 2003.) Traduction de l'Office des personnes handicapées du Québec.

¹⁵¹ Voir aussi : K. Heiling (1996), « Deaf Children's Reading and Writing. A Comparison between Pupils in Different Ages from Oral and Bilingual Schools », dans A. M. Vonen et autres (dir.), *Bilingualism and Literacy Concerning Deafness and Deaf-Blindness*, Skadalen Resource Centre, p. 101-114, cité dans Lelièvre et Dubuisson (1998 : 65).

par rapport à l'efficacité de ces programmes qui, il faut le rappeler, se trouvent souvent au stade expérimental.

Il serait d'ailleurs intéressant de connaître les effets sur la scolarisation et l'employabilité des personnes sourdes qu'auront à long terme ces projets d'éducation bilingue. De plus, une réévaluation de ces projets serait nécessaire une fois la phase d'expérimentation terminée puisque, au stade expérimental, ces programmes bénéficient souvent d'un encadrement nettement supérieur à celui qu'on trouve dans d'autres établissements du système d'éducation.

2.10.4 Projets d'éducation bilingue et biculturelle au Québec

Les projets d'éducation bilingue et biculturelle sont très récents au Québec. Selon Lelièvre et Dubuisson (1998), l'intérêt pour l'enseignement bilingue s'est accru à la suite du congrès organisé par l'IRD à Montréal en 1994. D'ailleurs, ce congrès a aussi eu un impact sur les conseils reçus par les parents d'enfants sourds : « Dans la région montréalaise, les familles sont référées à l'Institut Raymond-Dewar [...]. Jusque dans les années 1990, les options offertes étaient l'oralisme versus la communication totale et le français signé mais depuis, la communication totale est remplacée par une philosophie de bilinguisme et le français signé par la LSQ. » (Lachance 2002 : 263¹⁵²)

De plus, les tentatives pour les implanter proviennent de petits groupes d'intervenants (Lachance 2002 : 349 ; une intervenante du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) citée par Hallé 2002 : 4), et des régions entières continuent d'utiliser le français signé et d'autres modes de communication, ce qui correspond souvent à la demande des parents des enfants sourds (Lefebvre 1996 : 139).

¹⁵² Voir aussi : Tremblay 1994 ; Centre québécois de la déficience auditive 1997 : 22-23.

Selon une intervenante du MEQ, le manque de matériel pédagogique et de personnel capable d'enseigner en LSQ sont évoqués pour expliquer les limites de ces projets :

« Il est important de souligner que les programmes de formation du personnel enseignant, à cet égard, sont inexistantes au Québec, que le personnel qualifié pour enseigner en LSQ est rare et que les programmes d'enseignement de la LSQ et le matériel pédagogique sont à développer. [...] Il est également nécessaire de se questionner sur les enjeux et les conséquences d'une éventuelle reconnaissance de la LSQ [...]. Au niveau de l'évaluation, des épreuves ministérielles, de la sanction des études, [...] ces élèves devraient réussir un programme inexistant car, actuellement, il n'y a pas de curriculum pour l'apprentissage de cette langue. Toute la question de la langue seconde, versus la diplomation de ces élèves, serait aussi à analyser, le français devenant la langue seconde. Une reconnaissance officielle de la LSQ signifierait également qu'il y aurait obligation d'offrir l'enseignement dans cette langue si les parents d'un élève vivant en région éloignée en faisaient la demande. Or, tel que mentionné précédemment, il n'existe pas de programme de formation pour le personnel enseignant et le personnel qualifié est rare. » (Hallé 2002 : 4)

De même, Lachance souligne que : « l'un des informateurs qui œuvre dans le milieu scolaire reconnaît qu'il y a des personnes sourdes qui sont suffisamment cultivées et instruites pour le faire [travailler en milieu scolaire], mais les considère comme une minorité, voir [sic] même comme une exception. [...] Il y aurait donc une grande difficulté, selon l'informateur, à trouver des personnes sourdes compétentes pour pouvoir enseigner auprès des enfants sourds dans les écoles primaires étant donné que les personnes sourdes ne sont pas au même niveau que les personnes entendant » (Lachance 2002 : 316-317)

2.10.4.1 École Gadbois

Amorcé en 1998-1999 et financé par le MEQ, le projet d'éducation bilingue de l'école Gadbois de Montréal touchait initialement huit enfants qui fréquentaient cette école. En 2002-2003, vingt élèves faisaient partie des classes bilingues. Le projet, ayant à la fois un volet pédagogique et scientifique, profitait de l'encadrement de 33 personnes :

enseignantes, formateurs et formatrices, orthophonistes et chercheuses universitaires. Plusieurs rapports rendent compte de cette expérimentation¹⁵³.

La conférence « L'enseignement bilingue aux enfants sourds à Montréal : rapport d'expérimentation » de Michel Lelièvre de l'école Gadbois et de Johanne Lemieux de la Commission scolaire de Montréal, présentée dans le cadre du Congrès mondial des Sourds de 2003, rendait compte de l'expérience, dont certains faits saillants sont résumés ici :

« L'enseignement est bimodal et successif. Lorsque les élèves maîtrisent bien une première langue, la LSQ, ils peuvent apprendre la maîtrise d'une seconde langue, le français. On intègre le français graduellement. L'apprentissage des deux langues par un enfant se fait grâce au soutien de deux personnes : celui de la LSQ par une personne sourde, celui du français par un entendant. À cela s'ajoute le travail avec l'orthophoniste qui ne se fait pas en classe. On procède au transfert de la LSQ au français en faisant ressortir les ressemblances et les différences entre les deux langues. Les comparaisons doivent être bien structurées. Par exemple, il y a cinq temps de verbes en français, alors qu'il n'y en a que trois en LSQ. Il faut donc séparer les deux langues, ne pas mélanger leurs règles respectives. Il ne faut pas non plus signer et parler en même temps afin d'éviter la confusion¹⁵⁴. »

Les résultats de ce projet ont été jugés satisfaisants par les auteures du bilan final publié en 2004. À titre d'exemple, elles mentionnent le fait que l'apprentissage du français était un franc succès : « Il était extrêmement rare qu'un aussi grand nombre d'élèves aient atteint ces niveaux en français. » (Vercaingne-Ménard, Parisot et Dubuisson 2004 : 28¹⁵⁵) Il reste, cependant, que le vocabulaire spécialisé demeure une difficulté : « C'est là une limite de la surdité : ils [les élèves sourds] ne peuvent pas

¹⁵³ Voir, entre autres références : Dubuisson et autres 1998 ; Vercaingne-Ménard 1999 ; Vercaingne-Ménard 2002 ; Vercaingne-Ménard 2004 ; Vercaingne-Ménard et autres 2004.

¹⁵⁴ Extraits de notes prises lors de la conférence, tenue le 22 juillet 2003 dans le cadre du Congrès mondial des Sourds. Voir aussi la page 19 du *Livre des résumés du 14^e Congrès mondial de la Fédération mondiale des Sourds*, publié à Montréal en 2003.

¹⁵⁵ Voir aussi : Vercaingne-Ménard 2002 : 7-8.

reconnaître sur papier un mot qu'ils n'ont jamais appris. Le temps et une pratique intensive de la lecture pourront y remédier. » (Vercaingne-Ménard 2002 : 48)

Un autre argument retenu par les chercheuses est l'amélioration de la communication entre les élèves :

« Dans les classes bilingues plus particulièrement, on observe un saut qualitatif dans la communication des élèves par rapport à ce qui existait auparavant. Les propos sont plus riches, plus variés, plus nuancés, le vocabulaire plus étendu. » (Vercaingne-Ménard, Parisot et Dubuisson 2004 : 32)

Il est à noter que les capacités en lecture et en LSQ ont été analysées en interrelation : différents tests ont permis d'évaluer la maîtrise de l'espace en LSQ et de la comparer aux résultats des épreuves de lecture, ce qui a permis une analyse statistique de la relation entre la performance en lecture et la maîtrise de la LSQ. Il ressort que la compréhension du lien entre la langue signée et la langue orale dans un enseignement bilingue

« [...] passe d'abord par la compréhension du sens du français médiatisé par la LSQ, puis par une réflexion métalinguistique portant sur les deux langues. Enfin, un enseignement explicite de certains phénomènes du français écrit est aussi nécessaire puisque, dans certains cas, la relation entre la LSQ et le français ne permet pas d'aborder la langue écrite par la langue signée. Les résultats des tests de lecture et des tests portant sur la maîtrise de l'espace en LSQ ont montré une progression constante chez les élèves. De plus, les corrélations observées entre les habiletés en lecture et la maîtrise de l'espace en LSQ vont dans le sens des travaux (...) de chercheurs qui travaillent sur la langue des signes américaine (ASL) : la compétence en langue signée est liée à la compétence en lecture » (Vercaingne-Ménard 2004 : 26).

Toutefois, il faut souligner que l'analyse ne tient pas compte du quotient intellectuel des enfants, alors que les auteures du bilan mentionnent clairement des différences individuelles importantes entre les élèves. La démonstration du lien de causalité n'est donc pas faite puisque des capacités langagières innées peuvent être à l'origine d'une meilleure performance en langue des signes et en français écrit et qu'aucune

comparaison avec un groupe témoin n'est proposée. Cependant, bien que le lien de causalité ne soit pas établi, les résultats en lecture de ces élèves convergent avec ceux de la Suède et du Danemark, où l'on utilise une approche similaire.

Par ailleurs, l'un des objectifs du projet Gadbois était l'élaboration de matériel pédagogique en LSQ, en collaboration avec le Groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd (UQAM). La difficulté de développer du matériel pédagogique est évoquée : « D'une certaine manière l'on peut dire que la pédagogie a été adaptée au matériel et non l'inverse. » (Vercaingne-Ménard, Parisot et Dubuisson 2004 : 24) Le manque de matériel a été déjà signalé, entre autres, par Lelièvre et Dubuisson (1998). Une situation semblable existe aussi dans d'autres pays, par exemple en France (Ministère de l'Éducation nationale 2001 : 15). C'est donc un aspect qui préoccupe les chercheurs en matière d'enseignement bilingue.

Par ailleurs, les parents se sont peu investis dans le projet Gadbois, probablement parce qu'ils n'ont été informés du projet qu'assez tardivement. Au cours de l'année scolaire, ils ne se sont pas montrés intéressés à apprendre la LSQ :

« [...] À la demande de certains parents, en juin 2000, un projet d'ateliers de LSQ a été préparé par le formateur sourd et soumis aux parents. Malheureusement, ces ateliers n'ont pas pu avoir lieu faute de participants. Depuis l'année scolaire 2001-2002, les parents sont invités à assister aux réunions biannuelles convoquées par le ministère de l'Éducation et quelques-uns ont répondu à l'invitation. Ajoutons enfin qu'au début de chaque année scolaire, une lettre est envoyée aux parents pour les informer de la participation de leur enfant à l'expérimentation bilingue et leur demander de compléter un formulaire d'autorisation. » (Vercaingne-Ménard, Parisot et Dubuisson 2004 : 26)

De même, les parents ne semblent pas avoir été au courant de l'évolution idéologique du projet. Initialement, le projet était clairement bilingue et la LSQ ne devait servir que

d'outil pour l'apprentissage du français écrit¹⁵⁶. Cependant, avec le temps, de nouveaux éléments ont été ajoutés : l'initiation à la culture sourde et à l'histoire de la communauté sourde par exemple (Vercaingne-Ménard 2004 : 3). La dimension biculturelle de l'éducation en LSQ est devenue un élément crucial pour les auteures du rapport final.

2.10.4.2 École Esther-Blondin

Un autre projet d'éducation bilingue et biculturelle actuellement en cours au Québec a lieu à l'école Esther-Blondin. Initialement, ce projet a été développé par un groupe de parents qui s'opposait au projet de l'école Gadbois, qu'ils ne considéraient pas assez rigoureux en ce qui concerne l'usage de la LSQ¹⁵⁷. Ce projet, qui a démarré en 2002, comprend deux classes spéciales intégrées dans une école primaire ordinaire, où certaines activités sont partagées par les élèves entendants et sourds. La LSQ est utilisée comme langue de communication et le français (langue seconde) est enseigné à l'écrit uniquement¹⁵⁸. Bien qu'à ce jour, aucune évaluation systématique de ce projet ne soit disponible, les premiers résultats sont jugés satisfaisants par les parents des enfants participants :

« Les parents sont très heureux de voir leurs enfants intégrés avec succès au sein de la clientèle entendants de l'école Esther-Blondin. Le jumelage dans les cours d'éducation physique est une réussite. Les enfants aiment à partager leurs heures de jeux libres et leur dîner. Le personnel et les étudiants entendants ont accès à des cours de LSQ ce qui permet un échange culturel valorisant pour nos enfants. Heureux et souriants d'aller à l'école, ceux-ci sont donc plus motivés et réceptifs à la matière qui leur est enseignée. Les parents ont pu noter une bonne progression chez leur enfant dans les matières académiques telles que le français et les mathématiques. » (« Rencontre des parents... » 2003 : 1)

¹⁵⁶ Par exemple, Lachance (2002 : 343), décrivant le projet dans sa thèse de doctorat, était certaine qu'il s'agissait uniquement « de bilinguisme et en aucune façon de biculturalisme ».

¹⁵⁷ « Line Laforest : la grosse différence, c'est qu'à Gadbois les enfants discutent entre eux en français signé. Les parents d'enfants sourds se chicanent à la maison à cause de cette différence. » (Fondation des Sourds du Québec 2001c.) Concernant le même projet, voir aussi : Fondation des Sourds du Québec 2001a ; « Rencontre des parents... » 2003.

¹⁵⁸ Voir : Commission scolaire des Affluents 2004 :17.

Toutefois, les parents ont signalé leur insatisfaction par rapport au fait que le français signé continue d'être présent à l'école (« Rencontre des parents... », 2003 : 2). D'autres difficultés, telles que la qualité de la LSQ utilisée par les enseignantes et les interprètes, ont aussi été signalées¹⁵⁹.

2.10.4.3 Autres projets d'éducation bilingue et biculturelle

Deux autres projets complètent le survol des expérimentations en cours. Entre 1998 et 2001, le Collège des Sourds situé à Saint-Augustin, financé par la Fondation des Sourds du Québec, offrait un programme destiné aux enfants sourds. Toutefois, le nombre restreint d'inscriptions a provoqué la fermeture du collège en juin 2001¹⁶⁰. L'initiative d'un groupe restreint de parents qui, appuyé par la Fondation des Sourds du Québec, souhaitait lancer un projet semblable à Montréal, a échoué¹⁶¹.

Un autre projet apparenté au bilinguisme a été mené à l'école secondaire Lucien-Pagé. Il ne s'agissait pas d'un projet typique d'enseignement bilingue et biculturel, mais plutôt d'un projet d'apprentissage de la LSQ en lien avec l'acquisition du français écrit. L'impact de ce projet a d'ailleurs été très restreint : bien qu'on ait observé une légère amélioration de la communication parmi les élèves, les résultats en lecture ne se sont

¹⁵⁹ « Il semble, après avoir questionné les enfants, que le contenu des messages transmis dans le cadre de leur cours de LSQ ne soit pas clair, que la compréhension de texte comporte beaucoup d'erreurs qui mélangent les enfants et les amènent à leur tour à faire des erreurs. Ils se plaignent aussi du peu de contenu de l'enseignement reçu qui leur fait perdre leur attention sur la matière donnée. Les absences répétées du professeur les perturbent. » (« Rencontre des parents... » 2003 : 2.) En ce qui concerne les interprètes, on peut se référer à une évaluation faite par des chercheurs de l'UQAM, évaluation qui, pour des raisons de confidentialité, ne peut être citée dans ce document. Cependant, il faut souligner que certaines de ces difficultés semblent s'atténuer : cela sera relevé dans le chapitre suivant.

¹⁶⁰ Voir : les propos d'une intervenante du MEQ, cités par Hallé (2002 : 4-5) ; Lelièvre et Dubuisson 1998 ; Hallé 2003b.

¹⁶¹ Voir : Fondation des Sourds du Québec [s.d.], « Les péripéties... ». Il faut noter qu'un certain nombre de parents ayant participé à cette initiative se sont, par la suite, engagés dans le projet de l'école Esther-Blondin.

pas améliorés¹⁶². De plus, il n'y avait pas de différence entre le groupe cible et le groupe témoin (Hillion et autres 1995 : 228-229).

En résumé, les projets d'éducation bilingue et biculturelle menés au Québec ne permettent pas de formuler une conclusion à propos de leurs effets à long terme. Les opinions sont positives, mais, pour l'instant, il n'y a pas de preuves scientifiques de l'efficacité de ces projets, de leur supériorité par rapport aux autres modes de communication utilisés en ce qui concerne l'ensemble des apprentissages scolaires. Il paraît primordial de poursuivre les recherches sur diverses expérimentations de bilinguisme et de les diffuser. La formation des enseignants, le manque de matériel pédagogique, la qualité de la LSQ utilisée et le rôle des parents sont autant d'aspects qui devront être étudiés pour permettre une évaluation de projets d'éducation bilingue et biculturelle au Québec à long terme.

2.11 Synthèse

À la lecture des documents recensés dans le cadre de cette revue, on peut facilement constater une évolution importante du débat entourant les langues des signes : d'un débat de linguistes, on est passé au discours souvent militant d'un mouvement social. La plupart des analyses sont fortement influencées par des prises de position à l'égard des langues des signes en tant que telles, mais aussi et surtout des différents courants idéologiques associés à la culture sourde. Cela explique sans doute en partie la

¹⁶² « Les élèves ont fait un cheminement positif face à la communication. Tout d'abord, leur attitude face à la LSQ a changé au cours des dix mois d'expérimentation. Au début, l'utilisation de la LSQ comme langue de communication à l'intérieur du cours de français a soulevé des réactions chez les élèves. Chez plusieurs d'entre eux, il y a eu une résistance très nette à l'utiliser. Pour eux, la LSQ était une langue de couloir et constituait un obstacle à l'apprentissage de la lecture, alors que le français signé était, en quelque sorte, la "langue noble" qui donnait accès au savoir. Chez d'autres qui se targuaient de bien la connaître et de la posséder parfaitement, la confrontation avec des personnes expertes en LSQ a mis en évidence leur manque de précision, de clarté, leur méconnaissance de structures grammaticales plus complexes. Il s'en suivit un sentiment de déception, de démotivation. De plus, la majorité d'entre eux utilisait un mélange de français signé et de LSQ qui rendait leur communication lourde, répétitive et confuse. En cours d'année ils ont, petit à petit, découvert que tout pouvait se dire en LSQ, qu'on pouvait acquérir des connaissances à travers elle et qu'enfin, une meilleure connaissance de leur langue naturelle leur permettait un meilleur accès au français écrit. » (Hillion et autres 1995 : 227).

diversité des opinions par rapport à différentes questions – l’efficacité des langues des signes pour la scolarisation, leur comparaison avec les autres modes de communication gestuelle et les relations qu’elles entretiennent avec les langues orales dans le système d’éducation par exemple.

Plusieurs aspects directement liés à la culture sourde font apparaître la même diversité d’opinions. Les rôles des adultes sourds dans l’éducation des enfants sourds, la place accordée aux parents entendants d’enfants sourds et les impacts des implants cochléaires sont autant de questions qui suscitent de vifs débats.

À l’opposé, certains aspects font consensus chez les auteurs consultés, en dépit des prises de position dans les débats. Il s’agit, notamment, de l’importance inconditionnelle de la stimulation précoce, de l’échec éducationnel des personnes sourdes et du fait que les langues des signes sont des langues à part entière.

Finalement, force est de constater que, malgré les recherches, peu d’information a été recueillie au sujet des différents projets d’expérimentation dans divers pays, notamment des projets éducatifs en LSQ. De même, certains éléments restent à préciser : le nombre de signes de la LSQ, sa relation avec l’ASL ainsi que le nombre de personnes sourdes et de personnes entendant qui la maîtrisent au Québec.

Pour compléter ce tour d’horizon, on propose, dans les prochains chapitres, un nouvel éclairage sur l’expérience récente des enfants, des élèves et des étudiants sourds : celui qu’apportent les entrevues. En plus d’apporter moult précisions sur des éléments inclus dans la documentation, les entrevues fournissent des éléments qui en sont absents.

Chapitre 3

3. Présentation des propos

Les personnes interviewées dans le cadre de la recherche sont des représentants des écoles spécialisées, de certaines commissions scolaires, de cégeps, d'associations régionales et nationales de personnes sourdes ainsi que de centres de réadaptation. Des chercheuses universitaires de même qu'un représentant de la Direction de l'éducation des adultes du MELS ont aussi été rencontrés.

Les propos recueillis sont regroupés en fonction des thématiques suivantes :

- statut, clientèle et méthodes d'apprentissage,
- complémentarité des modes d'expression gestuel et oraliste,
- bilinguisme sourd,
- formation préscolaire,
- implication parentale,
- compétence et disponibilité du personnel scolaire,
- formation requise pour le personnel scolaire,
- intégration scolaire,
- collaboration entre organismes,
- niveau d'apprentissage atteint,
- comparaison entre les régions,
- commentaires et critiques.

Afin de rendre la lecture la plus cohérente possible, on a choisi de présenter, de façon intégrée et continue, les résumés et les citations des propos des personnes rencontrées. Le lecteur sera donc attentif aux transitions entre résumés et citations, indiquées par l'ouverture et la fermeture des guillemets.

3.1 Statut, clientèle et approches pédagogiques

Les clientèles de chacune des écoles spécialisées, de certaines commissions scolaires, de certaines régions et de certaines associations présentent certaines caractéristiques qui leur sont propres. De même, le statut des différents organismes comporte des particularités qui doivent être décrites. Sont présentés ci-dessous des aspects relatifs au statut de notre échantillon : le territoire couvert par les écoles spécialisées et les centres de réadaptation, leurs clientèles, leurs méthodes d'apprentissage (à l'exception du bilinguisme qui, en raison de son importance, fera l'objet d'un développement à part dans la partie 3.3). Sont aussi considérés les commentaires de représentants de commissions scolaires, d'associations et de chercheurs.

3.1.1 Territoire couvert par les écoles spécialisées et les centres de réadaptation

Écoles spécialisées

Plusieurs écoles spécialisées en déficience auditive desservent la clientèle de plus d'une commission scolaire. C'est d'abord le cas de deux écoles primaires ayant des approches gestuelles. Ainsi, l'école Dollard dessert la Commission scolaire du Chemin-du-Roy ainsi que la Commission scolaire de l'Énergie. Pour sa part, l'école Gadbois, de la Commission scolaire de Montréal (CSDM), est celle qui offre ses services au plus grand nombre de commissions scolaires. Elle a un mandat suprarégional et accueille les enfants d'une vingtaine de commissions scolaires. En échange, la commission scolaire qui dessert le territoire de l'élève qui vit à l'extérieur de celui de la CSDM assure le transport de l'enfant.

Il en va de même pour des écoles primaires oralistes. En effet, l'école Saint-Enfant-Jésus, aussi de la CSDM, offre des services aux enfants ayant une déficience auditive de l'île de Montréal. Des élèves des commissions scolaires Marguerite-Bourgeoys et de la Pointe-de-l'Île fréquentent cette école. Quant à l'école Saint-Jude, ses classes spécialisées desservent les élèves âgés de 4 à 12 ans de toute la Montérégie. Cependant, son soutien aux classes ordinaires n'est offert que dans la Commission

scolaire Marie-Victorin. Sur leur territoire, les autres commissions scolaires de la région prennent en charge l'orthophonie et l'orthopédagogie en classes ordinaires. Une personne est responsable du soutien régional et s'assure que les ressources sont disponibles partout.

Pour bénéficier des avantages des écoles spécialisées, certains enfants doivent parfois parcourir de grandes distances, ce qui peut entraîner une fatigue importante. À titre d'exemple, la directrice de l'école Saint-Jude rapporte que des enfants, comme ceux qui demeurent en Estrie, font des trajets d'une durée d'une heure à une heure trente : « Ils dorment dans le taxi le matin et le soir. La charge de ces enfants est lourde en termes de fatigue physique, particulièrement pour les enfants de 4 ans. Quand ils arrivent, on les envoie jouer dehors. Après Noël, ils sont moins fatigués et sont presque comme les autres enfants parce qu'ils adorent venir ici puisqu'ils peuvent communiquer avec d'autres enfants. Ils sont stimulés au lieu d'être seuls. » Il faut préciser que la distance a aussi une incidence sur les activités parascolaires, qui ne leur sont pas accessibles.

De même, le Centre MacKay offre des services à des enfants de différents milieux géographiques et culturels, et la distance parcourue y a un impact sur le temps de formation. Le directeur adjoint explique : « Ici, nous vivons aussi des réalités différentes. Nous avons beaucoup d'enfants immigrants. Et nos enfants viennent de partout. Cela crée un problème de transport. Dans l'école (toute incapacité confondue), il y a 130 élèves et une trentaine d'autobus. Il y a des autobus pour deux, trois ou huit enfants. Nos enfants arrivent à 8 h pour commencer l'école à 8 h 30. À 14 h 45, les enfants repartent. C'est court comme période de formation. On voudrait leur offrir plus de services, mais cela signifie que les parents doivent venir chercher leurs enfants. Il y a des enfants qui font une heure trente d'autobus le matin et l'après-midi. Le transport crée un problème. »

Dans la région de Québec, l'école Joseph-Paquin, qui adopte une approche de communication totale, relève de la Commission scolaire des Premières-Seigneuries.

Selon sa directrice, l'école qui n'a pas d'entente avec la Commission scolaire de la Capitale, est toutefois celle qui est spécialisée dans l'évaluation des compétences des enfants sourds de la région. Quant à l'École oraliste de Québec pour les sourds, elle offre ses services sur la base d'une entente avec des commissions scolaires¹⁶³. Pour sa part, la Commission scolaire de la Capitale a un mandat régional en matière de déficience auditive. Elle donne des services à 145 enfants ayant une déficience auditive, qui sont en intégration scolaire dans 5 commissions scolaires.

Dans la région de la Commission scolaire de Laval, le point d'ancrage est l'école primaire oraliste J.-Jean-Joubert, qui offre des services régionaux en déficience auditive sur les territoires de Laval, des Laurentides et de Lanaudière. Cela inclut les commissions scolaires de Laval, de la Seigneurie-des-Mille-Îles, des Affluents, de la Rivière-du-Nord, des Laurentides, des Samares et Pierre-Neveu.

L'École orale de Montréal pour les sourds, anglophone, dessert l'ensemble du Québec (ou presque), en fonction de la distance. Si l'enfant est de Montréal, de la Rive-Sud, de Laval, etc., l'école peut offrir des services de deux à quatre fois par semaine.

Au secondaire, en approche gestuelle, la polyvalente Lucien-Pagé accueille les élèves de Gadbois et de l'ouest du Québec. Cette école montréalaise a reçu de la CSDM un mandat suprarégional et dessert une centaine d'élèves sourds gestuels âgés de 13 à 21 ans, de tout niveau scolaire.

Dans l'est du Québec, c'est la polyvalente de Charlesbourg qui assure un service suprarégional en donnant des services à cinq ou six commissions scolaires. Les élèves viennent principalement de l'école Joseph-Paquin ou d'une école où l'intégration ne

¹⁶³ Extrait d'un document du ministère de l'Éducation, consulté à la suite de l'entrevue réalisée avec la directrice de l'École oraliste de Québec pour enfants sourds et de l'entrevue réalisée avec la directrice du Groupe de recherche en intervention auprès de l'enfant sourd (GRIES) : Direction de l'enseignement privé (2003), *Demande de renouvellement et de modification : École oraliste de Québec pour enfants sourds : rapport présenté par la Direction de l'enseignement privé*, 17 novembre 2003.

répond plus à leurs besoins. « Lorsqu'ils viennent d'une région éloignée, ce qui est la majorité des cas, c'est parce que leur milieu ne peut pas continuer d'offrir les services, parce qu'ils préfèrent avoir accès à plus de services, ou encore, parce qu'ayant eu une formation en intégration scolaire, ils ne peuvent plus suivre dans un milieu régulier. Ils demeurent alors en foyer d'accueil pendant l'année scolaire¹⁶⁴. »

Quant à l'éducation des adultes, elle est assurée à la majorité de la clientèle sourde par le Centre Champagnat de la CSDM et, dans la région de Québec, par la Maison des adultes de la Commission scolaire des Premières-Seigneuries. Ces établissements ont tous deux un mandat suprarégional.

Centres de réadaptation

Enfin, les deux centres de réadaptation rencontrés ont aussi un mandat suprarégional. Ainsi, l'IRD a pour mandat premier d'offrir, dans les régions de Montréal et de Laval, des services de réadaptation à la clientèle sourde, malentendante, sourde-aveugle ou présentant un trouble d'audition centrale. Dans la région de Montréal, il offre également des services aux enfants dysphasiques. De plus, l'IRD assume la prestation des services psychosociaux courants propres aux personnes sourdes gestuelles¹⁶⁵.

Il doit aussi offrir des services surspécialisés pour tout l'ouest du Québec, en collaboration avec les centres de réadaptation régionaux. Ces services ont trait à la clientèle ayant reçu un implant cochléaire, à la clientèle sourde-aveugle, à la clientèle utilisant le langage gestuel et les aides de suppléance à l'audition¹⁶⁶.

¹⁶⁴ Propos de la directrice adjointe.

¹⁶⁵ L'information est tirée du site Web de l'IRD : [www.raymond-dewar.qc.ca].

¹⁶⁶ Même source.

Quant à l'IRD PQ, il offre des services aux régions administratives de Québec et de Chaudière-Appalaches seulement. Les services disponibles dans ces deux régions sont les mêmes.

3.1.2 Clientèles et types d'approche pédagogique des écoles spécialisées et certaines commissions scolaires

Pour mieux cerner la réalité des divers milieux scolaires, on présente ci-dessous des renseignements concernant les clientèles de toutes les écoles spécialisées en déficience auditive et de certaines commissions scolaires ainsi que leurs approches pédagogiques (à l'exception du bilinguisme sourd). Ce mode de présentation peut être considéré fastidieux, mais il a l'avantage de permettre au lecteur de consulter, au besoin, l'information relative au milieu précis qui l'intéresse.

Le même procédé prévaut dans plusieurs sous-parties du présent chapitre, toujours pour faciliter la consultation rapide des propos des participants à la recherche.

École primaire Dollard, Commission scolaire du Chemin-du-Roy

L'enseignement dans cette école primaire de Mauricie devait, à l'origine, se faire en LSQ. L'approche pédagogique a toutefois dû être adaptée aux connaissances des enfants, qui s'exprimaient, pour la plupart, en mode oraliste ou par un mode gestuel différent. « Cette école a une classe spécialisée pour les enfants âgés de 4 et 5 ans, dont certains sont multihandicapés. Aux autres niveaux, les élèves ne sont pas dans des classes spécialisées, mais une interprète peut être présente¹⁶⁷. »

L'approche utilisée à l'école Dollard s'adapte aux besoins des enfants, mais on tend à ce qu'ils apprennent la LSQ. L'orthopédagogue de l'école explique : « Nous voulons amener les enfants vers la LSQ, mais sans les forcer. On essaie de leur faire comprendre la structure quand on leur enseigne. [...] On ne fait pas de transfert entre le

¹⁶⁷ Propos de l'orthopédagogue qui représentait l'école.

français signé et la LSQ. Le transfert se fait en apprenant la langue des signes. [Par exemple,] un enfant qui s'exprime en pidgin s'adresse à nous et structure en pidgin, mais nous interprétons en LSQ et il apprend ainsi la LSQ. [...] On utilise la langue des signes et on utilise le pidgin avec certains enfants, car on doit ajouter la structure française quand ils réfèrent au français signé. »

Par conséquent, à cette école, on ne donne pas, à proprement parler, de formation en LSQ aux enfants. Cependant, les enfants en font l'apprentissage, car les enseignants doivent nécessairement expliquer ce qu'ils signent en LSQ. De plus, les enfants apprennent à communiquer ensemble, et les jeunes qui ont une formation en LSQ en font la transmission. Bref, à l'école, les enfants « entrent dans le bain » quand on explique un mot, un cours. On se trouve à enseigner comment la LSQ est structurée, mais on ne leur enseigne pas la LSQ de façon formelle. D'ailleurs, selon la représentante de cette école, la personne la mieux placée pour leur apprendre la LSQ serait une personne sourde.

École oraliste de Québec pour enfants sourds (école privée)

« La corporation de l'École, fondée en mai 2000, est sans but lucratif et est ouverte à la participation des parents et des gens du milieu. Des spécialistes de l'intervention auprès des sourds de même que des représentants des milieux socio-économiques et de l'éducation sont présents au conseil d'administration.

« La corporation a obtenu en 2002 un permis l'autorisant à offrir les services d'éducation préscolaire 4 et 5 ans et les services d'enseignement au primaire réservés à des élèves ayant une déficience auditive sévère ou profonde. Depuis son ouverture, tous ces élèves sont admis par entente de scolarisation avec une commission scolaire.

L'élaboration du projet d'école [...] origine d'un groupe de recherche, appelé Groupe de recherche en intervention auprès de l'enfant sourd (GRIES). Depuis vingt ans, ce groupe a développé une conception de l'intervention auprès de l'enfant sourd et depuis

plus de dix ans, il a mis à l'épreuve à la fois un modèle original d'intervention auprès du jeune enfant sourd pour développer son langage et sa communication, à la fois un modèle d'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

L'objectif premier de l'École oraliste de Québec pour enfants sourds est de permettre à des enfants sourds, du préscolaire et du primaire, de se mettre à niveau au plan du langage, de la construction du monde et des apprentissages scolaires, en vue d'une intégration réussie au milieu scolaire régulier. Ainsi, l'École oraliste de Québec pour enfants sourds vise à rendre possible une intégration scolaire et sociale chez les enfants sourds.

Plus précisément, les visées d'excellence concerneront :

- l'intervention au regard du développement du langage et de la littératie chez l'enfant sourd, ceci dans un contexte organique, de pédagogie créative et ouverte ;
- la formation de professionnels en pédagogie du langage, de la lecture et de l'écriture auprès de l'enfant sourd ;
- la pratique de recherche sur le développement du langage et de la littératie chez l'enfant sourd¹⁶⁸. »

Au cours de l'année 2004-2005, 24 enfants, venant de différentes commissions scolaires, ont fréquenté cette école.

¹⁶⁸ Information tirée d'un document du ministère de l'Éducation, consulté à la suite de l'entrevue réalisée avec la directrice de l'École oraliste de Québec pour enfants sourds et de l'entrevue réalisée avec la directrice du Groupe de recherche en intervention auprès de l'enfant sourd (GRIES) : Direction de l'enseignement privé (2003), *Demande de renouvellement et de modification : École oraliste de Québec pour enfants sourds : rapport*, 17 novembre. Extrait d'un document du ministère de l'Éducation, consulté à la suite de l'entrevue réalisée avec la directrice de l'École oraliste de Québec et de l'entrevue réalisée avec la directrice du Groupe de recherche en intervention auprès de l'enfant sourd, *Demande de renouvellement et de modification. École oraliste de Québec pour enfants sourds. Rapport présenté par la Direction de l'enseignement privé*, 17 novembre 2003.

École Gadbois, Commission scolaire de Montréal

L'école Gadbois adopte différentes approches, dont celle du bilinguisme. Elle offre un service de maternelle 4 ans à temps plein pour la stimulation sur tous les plans, y compris le langage – car, affirment les représentantes de l'école, « cela nous semble primordial¹⁶⁹ ».

Elles poursuivent : « La priorité dans l'école est de répondre aux besoins de l'enfant. À notre école, on a une carte de services très large. Nous sommes en communication complète au lieu de communication totale. À l'école, il y a la présence de langues, la LSQ et le français sous toutes ses formes. Cela peut être aussi le français supporté par des signes à certains moments et à d'autres moments, seulement la LSQ. Cette modulation des moyens de communication est faite selon les moments de vie, selon l'enseignement qu'on va faire, selon l'enfant que l'on a en face de nous, son degré de compréhension. On a des enfants qui ont des déficiences associées à la surdité, des déficiences intellectuelles, qui font qu'ils n'ont pas la capacité d'apprendre parfaitement la langue des signes ou la langue française. Il faut alors développer d'autres moyens de communication visuels : des pictogrammes, etc. Tout ce qu'on utilise dans les programmes pour déficience intellectuelle est abordé avec ces jeunes-là parce qu'il faut leur donner des outils autres que le signe. Cela fait aussi partie de notre travail. C'est vraiment répondre au besoin de chaque enfant. C'est dans ce sens qu'on peut dire que la communication s'exprime sous toutes ses formes. »

Le mode de communication dépend aussi de la formation des intervenants. Ainsi, « dans une classe régulière (non bilingue) de l'école, l'enseignant intervient selon son habileté en LSQ ou en pidgin pour que l'enfant comprenne bien. Et la qualité de la LSQ dépend aussi de la connaissance de l'enseignant. Dans la classe, il y a un enseignant par cinq à sept élèves. Parfois, il y a un préposé parce qu'il y a des besoins particuliers.

¹⁶⁹ Propos de la directrice et d'une orthopédagogue de l'école (dans le cadre de cette entrevue conjointe, les propos de chacune des deux interlocutrices n'ont pas été différenciés).

Il y a des services d'éducation spécialisée de temps en temps. Le formateur y va pour deux périodes par semaine¹⁷⁰. Et il est alors supporté par l'enseignant dans le travail qu'il accomplit avec les jeunes, mais c'est lui qui a la gestion de la période et de son activité. Souvent, il se coordonne avec l'enseignante pour le thème et avec les enseignants-ressources qui travaillent à l'école. Habituellement, dans l'école, les gens parlent et signent presque toujours, en LSQ ou en pidgin, selon le contexte¹⁷¹ ».

Par ailleurs, l'école « donne une formation à la LSQ à tous les élèves depuis au moins cinq ans de façon formalisée à l'intérieur de la grille-matières, selon des approches différentes. Tous les élèves, sourds ou sourds-aveugles, toute la clientèle, suivent une formation à la LSQ. On utilise des approches différentes avec les enfants qui ont un handicap plus lourd. Il y a un contact et un apprentissage de la langue des signes qui sont différents avec ces enfants.

Dans les classes (autres que bilingues), on donne deux heures de formation à la LSQ par semaine. L'approche dépend des niveaux. Chez les petits, c'est plus axé sur le conte, l'imaginaire, le récit, la structure d'un récit, les personnages, les lieux. Il peut y avoir des activités LSQ qui sont greffées aux contes qui sont racontés. Cela peut être des activités LSQ qui sont en lien avec la structure de la LSQ en soi, des activités très formelles comme de travailler l'espace. Pour les plus vieux, cela peut être en lien avec le programme de sciences, l'éducation à la citoyenneté. Chez ces derniers, le conte est remplacé par des histoires qui concernent la citoyenneté, comme l'histoire des premières nations. Chez d'autres élèves, cela peut être l'actualité, le roman. Cela varie selon les niveaux des élèves et leur accessibilité au contenu. La LSQ va donc être utilisée différemment selon chaque enfant¹⁷² ».

¹⁷⁰ Le modèle présenté ci-dessus est celui de l'année scolaire 2003-2004. En 2005-2006, il y a trois formateurs sourds.

¹⁷¹ Propos de la directrice et d'une orthopédagogue de l'école.

¹⁷² Même source.

L'école s'adapte au contexte particulier des enfants, qui peut varier de façon très marquée d'un élève à l'autre : le niveau de surdité, l'appareillage ou l'orientation pédagogique à venir sont des exemples de facteurs à prendre en compte. Par exemple, « si un enfant arrive avec un implant récent, et qu'il a été habitué à la langue gestuelle, il y a une période de transition entre le langage gestuel et la langue orale, car c'est vers cela que les parents veulent conduire l'enfant : à son intégration. L'implant cochléaire devrait aussi conduire à cela, mais on ne perd pas de vue qu'il y a la langue signée qu'il faut continuer à utiliser. Alors, la période de transition est primordiale, on veut la faire à Gadbois. On ne peut pas laisser un enfant sans le support visuel, le temps qu'il soit fonctionnel avec son implant. On continue à signer pour qu'il soit bien informé, mais on veille à développer la partie auditive en collaboration avec l'audiologiste. Les parents peuvent aussi décider de l'envoyer à l'école régulière¹⁷³ ».

Quant à l'orientation scolaire de l'enfant, elle n'est pas nécessairement en lien avec son niveau de surdité. « Mais un enfant qui a une perte auditive légère ou moyenne et qui a une possibilité de langage oral très importante va être plus orienté en oralisme. Ce type d'enfant va nous arriver vers l'âge de 8-9-10 ans. Ceux qui nous arrivent vers cet âge-là sont ceux qui avaient un bon potentiel oral. On a cru qu'ils pouvaient se débrouiller en oralisme, mais quand ils n'y arrivent pas, ils s'en viennent ici. On croit que l'apport du gestuel va faire que les enfants vont mieux comprendre, apprendre et lire la langue française. Donc, à Gadbois, la majorité des enfants qui ont de très bons restes auditifs sont arrivés en cours de scolarité¹⁷⁴. »

L'admission à l'école Gadbois s'intègre au processus d'inscription aux écoles ordinaires. Elle se fait par l'intermédiaire du Comité de référence et d'étude des handicapés par une déficience auditive (CREEHDA) de la CSDM. « Ça veut dire, comme processus, que les parents qui demeurent à Montréal inscrivent leur enfant à l'école de quartier. Le directeur de l'école réfère ensuite cet enfant à la direction de

¹⁷³ Même source.

¹⁷⁴ Même source.

l'adaptation scolaire de son regroupement, qui envoie le dossier au Comité de référence et d'étude. Après étude du dossier, l'enfant est orienté soit vers l'école oraliste Saint-Enfant-Jésus, soit à l'école qui offre les services en gestuel, qui est l'école Gadbois. La décision d'orienter l'enfant vers l'école oraliste ou gestuelle se fait au Comité de référence et d'étude à la suite d'une analyse de la situation. Il y a une rencontre avec les parents, un enseignant de Gadbois et un enseignant de Saint-Enfant-Jésus, un psychologue qui est au comité, un orthophoniste du milieu oraliste ou gestuel, un audiologiste, parfois un ergothérapeute. Siègent aussi à ce comité les directions des deux écoles primaires et de l'école secondaire Lucien-Pagé. C'est vraiment une étude de dossier où l'on regarde le potentiel de l'enfant et le désir des parents, et on propose la meilleure recommandation possible en fonction des besoins de l'enfant, pour l'orientation de l'enfant, et l'inscription à l'une ou l'autre des écoles. Les parents prennent la décision finale, mais les recommandations du comité sont souvent suivies par les parents. (Et) cela se passe de la même façon dans les autres commissions scolaires. Il y a une entente de service entre les commissions scolaires qui fait que les parents peuvent inscrire leur enfant à Montréal. La voie de l'adaptation scolaire, la transmission du dossier au Comité de référence et d'étude de la CSDM, de l'analyse du dossier et de la "recevabilité" du dossier de l'enfant¹⁷⁵. »

École primaire oraliste Saint-Enfant-Jésus, Commission scolaire de Montréal¹⁷⁶

L'élève, dès son inscription à l'une des écoles de la CSDM, sera évalué, à la demande de la direction de l'école, par le CREEHDA. Les autres commissions scolaires peuvent aussi soumettre l'évaluation des élèves déficients auditifs à ce comité si elles ne sont

¹⁷⁵ Même source.

¹⁷⁶ À la suite d'une entrevue conjointe avec la directrice de l'École Saint-Enfant-Jésus, la répondante du secteur de l'itinérance auditive, à cette même école, et une enseignante itinérante aux services indirects de la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, ces dernières ont préféré que les références aux situations évoquées se fondent sur un document qui comprend différentes informations relatives aux questions qui leur furent posées. Ce document rend compte essentiellement du statut, de la clientèle et de l'approche pédagogique de cette école et des services de soutien oraliste offerts sur l'Île de Montréal. Sont citées ou paraphrasées des informations ainsi transmises.

pas en mesure de répondre aux besoins de l'élève. Les possibilités de « classement » d'un enfant ayant une incapacité sont : l'école primaire Saint-Enfant-Jésus, en communication oraliste ; l'école secondaire Georges-Vanier, en communication oraliste ; l'école primaire Gadbois, en communication gestuelle ; l'école secondaire Lucien-Pagé, en communication gestuelle ; l'école ordinaire de son quartier, avec le soutien « d'un enseignant itinérant direct ou indirect et/ou d'un interprète oral¹⁷⁷ ». À la suite de l'évaluation du comité et du classement de l'élève, on élabore un plan d'intervention adapté, qui sera rédigé chaque année. « Ce plan suivra l'élève jusqu'à la fin de sa scolarisation, qui peut être prolongée jusqu'à ses 21 ans¹⁷⁸. »

« Les jeunes vivant avec une surdité qui fréquentent l'école Saint-Enfant-Jésus peuvent être âgés entre 4 ans et 12 ans. Les enfants déficients auditifs [sic] peuvent y être scolarisés dès la prématernelle, à 4 ans, dans des classes spéciales ou régulières¹⁷⁹. » Les élèves fréquentent soit une classe spéciale d'élèves ayant une incapacité auditive, soit une classe-ressource en intégration partielle dans une classe ordinaire, avec des élèves entendants, soit une classe ordinaire en intégration totale avec des élèves entendants.

Les classes-ressources permettent « à l'élève déficient auditif de poursuivre un cursus scolaire régulier mais adapté à son rythme d'apprentissage¹⁸⁰ ». L'élève peut être intégré à des élèves entendants pour certaines matières. Dans les classes ordinaires, les élèves suivent le même cursus scolaire que les enfants entendants. En plus de leur

¹⁷⁷ Une entrevue conjointe a été menée avec la directrice de l'École Saint-Enfant-Jésus, la répondante du secteur de l'itinérance auditive à cette même école et une enseignante itinérante aux services indirects de la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. À la suite de l'entrevue, ces dernières ont préféré que les références aux situations évoquées se fondent sur un document qui comprend de l'information relative aux questions posées. Ce document rend compte essentiellement du statut, de la clientèle et de l'approche pédagogique de cette école ainsi que des services de soutien offerts aux enfants oralistes sur l'île de Montréal. Sont cités ou paraphrasés des renseignements ainsi transmis.

¹⁷⁸ Document de référence qui fut envoyé à la suite de l'entrevue. Voir la note précédente.

¹⁷⁹ Même source.

¹⁸⁰ Même source.

titulaire de classe, ils seront accompagnés d'une enseignante itinérante de une à cinq heures par semaine. Ils peuvent aussi bénéficier de services d'orthophonie.

Un élève ayant une incapacité auditive qui fréquente une école de la CSDM « sera suivi par un service d'itinérance par le biais d'un enseignant itinérant¹⁸¹ » de une à cinq heures par semaine. Il peut aussi bénéficier de services d'orthophonie.

Un élève ayant une incapacité auditive qui fréquente une école de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys « sera accompagné par une enseignante itinérante en service indirect à titre de soutien à l'intégration scolaire de l'élève. Les services directs à l'élève seront donnés par le personnel de l'école recevante : orthophonie, orthopédagogie, psychologie ou accompagnement par une éducatrice, s'il y a lieu¹⁸² », de une à cinq heures par semaine.

L'école Saint-Enfant-Jésus dispose des ressources de soutien pédagogique suivantes : un système MF¹⁸³, un technicien en aides auditives et, au besoin, un interprète oraliste. « De plus, un partenariat avec le Centre de réadaptation du ministère de la Santé et des Services sociaux MSSS [sic] via l'Institut Raymond-Dewar permet à l'élève déficient auditif de recevoir, selon ses besoins, une évaluation ou des services dans les secteurs suivants : psychologie, neuropsychologie, psychoéducateur, travailleur social et audiologie¹⁸⁴. » L'école « encourage l'utilisation de ses restes auditifs [ceux de l'élève] par l'utilisation du soutien technique, c'est-à-dire par le port des aides auditives comme les prothèses par les élèves et le système MF par l'élève et les intervenants. De plus, l'élève peut utiliser en classe le système Audisee, qui lui permet une meilleure lecture labiale.

¹⁸¹ Même source.

¹⁸² Même source.

¹⁸³ Il s'agit d'un système d'amplification du son.

¹⁸⁴ Document de référence envoyé à la suite de l'entrevue.

Dans l'ensemble, les intervenants adapteront les stratégies de communication nécessaires aux jeunes, la lecture labiale faisant partie des stratégies de communication. [...] Entre autres, en classe, au niveau préscolaire, l'apport et le soutien de la langue parlée complétée (LPC) [sic] sont utilisés afin de favoriser chez l'enfant l'accès à la langue française. Chez plusieurs de nos élèves, âgés de 4 ans, 5 ans ou 6 ans, l'utilisation de la LPC, qui codifie par une configuration simple de 15 signes de la main la phonologie de la langue française, favorise l'apprentissage de la structure de la langue française et ensuite celle de la lecture.

Les jeunes bénéficient d'une approche pédagogique différenciée et adaptée (concernant l'apprentissage et la compréhension de la langue française et l'apprentissage de la lecture), suite aux recherches faites par M^{me} Boisclair¹⁸⁵ de l'université de Laval [sic], qui sont appliquées en classe¹⁸⁶ ».

École primaire oraliste Saint-Jude, Commission scolaire Marie-Victorin

À l'école primaire Saint-Jude, les enfants sont atteints de surdité légère à profonde. Certains de ces enfants ont des implants, d'autres ont des prothèses. Cette école est par ailleurs fréquentée par un certain nombre d'enfants allophones.

Les classes ont un ratio maximum de sept élèves. Les élèves sont parfois quatre par classe. On trouve sept classes spécialisées : deux classes d'élèves ayant 4 ans, une classe d'élèves ayant 5 ans, deux classes de première année, deux classes de deuxième année et une classe pour ceux des autres années du primaire.

Les modes pédagogiques utilisés sont la lecture labiale, le système MF et l'appareil visuel (écran individuel qui montre la bouche en gros plan pour faciliter la lecture

¹⁸⁵ M^{me} Andrée Boisclair est la directrice du GRIES.

¹⁸⁶ Document de référence envoyé à la suite de l'entrevue.

labiale)¹⁸⁷. Une technique de rééducation neurofonctionnelle est aussi utilisée par les orthophonistes. Celle-ci, selon la directrice de l'école, donne de bons résultats, entre autres lorsque les enfants présentent des troubles associés à la surdité.

Mais la principale technique de communication est le LPC. La directrice déclare : « C'est notre école qui, au Québec, utilise le plus le LPC. Il faut un mouvement pour mettre le LPC de l'avant. [...] On utilise toujours le LPC, quel que soit l'appareillage de l'enfant, même pour ceux qui ont des restes auditifs. Eux aussi en ont besoin à certains moments [...] Les orthophonistes et les enseignants travaillent toujours avec le LPC en classe. Dans les classes fermées, il n'y a pas d'interprètes, ce sont les enseignants qui codent tout. Chacun des codes est appris aux enfants à l'aide d'une histoire. Les enseignants ont composé des histoires pour développer le son, la conscience phonologique. À partir du moment où les enfants sont prêts à être intégrés dans une classe régulière, certains ont besoin d'un interprète, certains n'en ont pas besoin selon leur niveau de restes auditifs et de compréhension. »

Les enseignants et les élèves des classes ordinaires de l'école reçoivent aussi une formation au LPC. Ainsi, les enfants sourds et les enfants entendants jouent ensemble dans la cour de récréation et ils peuvent communiquer en ayant recours au LPC.

Par ailleurs, si les enfants sourds utilisent beaucoup le LPC pour comprendre le message qu'on leur code, ils l'utilisent peu entre eux pour s'exprimer. Ils trouvent d'autres moyens pour communiquer. Leurs parents précisent toutefois que les enfants connaissent bien les codes.

La directrice de cette école précise qu'à partir de la première année, les élèves suivent le même programme qu'en classes ordinaires, et que le visuel est exploité au maximum. « On fait aussi beaucoup d'intégration en première année, où l'on mélange

¹⁸⁷ Selon la directrice de l'école, ce système intéresse davantage les élèves du secondaire que les enfants du primaire.

les enfants entendants et les enfants sourds. On explique beaucoup plus le vocabulaire. On prépare plus les textes, on travaille plus la compréhension de lecture parce que tous les petits détails de compréhension sont plus compliqués pour eux¹⁸⁸. »

École Joseph-Paquin, Commission scolaire des Premières-Seigneuries

L'école primaire Joseph-Paquin adopte une approche de communication totale depuis des années. La directrice explique : « La communication totale veut dire LSQ, français signé, mime, dactylographie, pictogrammes. On utilise beaucoup le visuel, l'expression corporelle, l'art dramatique. On travaille beaucoup l'expression corporelle [...] pour faciliter l'expression. »

À cette école, presque tous les enfants sourds présentent des troubles associés à la surdité tels que des troubles d'attention, des troubles obsessionnels, des troubles d'apprentissage. La directrice de l'école précise que si ces élèves « étaient entendants, ils seraient dans des classes pour des enfants ayant un problème d'apprentissage. Cela me dérange car notre taux de réussite n'est pas celui de l'école oraliste, qui sélectionne les enfants. Ici, on ne sélectionne pas les enfants. On prend [...] les enfants qui ne sont pas faciles, qui ont des troubles, et on fait des petits miracles sur le plan du développement avec eux, sauf que cela ne se traduit pas toujours en termes de notes et d'atteinte d'objectifs scolaires comme le cégep ou le diplôme d'études professionnelles (DEP). Souvent, nos élèves s'intègrent socialement dans des ateliers protégés, et c'est une grosse réussite¹⁸⁹. » Quand les enfants n'ont pas de problèmes importants, ils sont orientés vers une classe ordinaire. La gravité des troubles des élèves actuels de l'école fait en sorte que très peu d'enfants y ont accès à la voie de l'intégration : l'année précédant l'entrevue, ils n'étaient que deux.

¹⁸⁸ Propos de la directrice de l'école.

Le suivi qu'offre cette école est différent de celui des autres écoles primaires. Les enfants peuvent bénéficier de services jusqu'à l'âge de 21 ans. À 16 ans, ils peuvent s'inscrire au programme Défi, grâce auquel ils s'engagent dans des stages. L'école Joseph-Paquin, la polyvalente de Charlesbourg et les milieux de stage collaborent étroitement. Les élèves sont intégrés à la polyvalente lorsque le niveau nécessaire est atteint. Ils font alors leur troisième secondaire et ont, ensuite, accès à un métier. Ils peuvent suivre, par exemple, une formation en alternance-travail ou dans des ateliers protégés.

À l'école Joseph-Paquin, le ratio est de six élèves par groupe classe. Le soutien est personnalisé. « Le cheminement est important. L'intervention est ciblée et on fait des échanges cliniques pour voir ce qui arrive au bout de la course. [...] Il faut s'adapter au niveau de l'élève, de son langage. Il faut savoir comment adapter le matériel et comment rejoindre l'enfant¹⁹⁰. »

Cette école offre différents services pour les élèves handicapés, dont le système MF¹⁹¹ et les services d'une audiologiste, car les enfants sont « appareillés ». Il y a aussi deux conseillères pédagogiques qui collaborent au suivi pédagogique, notamment en trouvant et en adaptant le matériel. L'une de ces aides fait surtout du coenseignement (*team teaching*) en classe, alors que l'autre assure la formation continue.

Quant à l'approche pédagogique elle-même, elle relève directement de l'expertise des enseignants, formés en français signé. Ainsi, « dans les classes, on enseigne surtout en français signé. Sur le plan de la communication, on utilise surtout la LSQ. On peut donc dire qu'on parle pidgin. [...] L'école est surtout pidgin. La LSQ est intéressante,

¹⁹⁰ Propos de la directrice de l'école.

¹⁹¹ En matière de système MF, l'école dessert aussi les enfants des autres écoles du territoire qui en ont besoin.

mais si on n'avait que la LSQ, si, en français, on n'utilisait que la LSQ, on aurait des pertes¹⁹². »

Toutefois, la discussion avec les élèves sourds se fait en LSQ. Elle « est alors plus fluide et rapide. On entre dans leur structure, leur mode de pensée. Mais cette structure de pensée est quasi inaccessible pour les entendants. Les messages qu'on leur passe ne seront jamais aussi parfaits qu'un message qui provient d'un sourd, car on a une forme de pensée différente. [...]

[De même, les concepts sont enseignés en LSQ [car] l'enseignement des concepts [...] en LSQ [...] est plus rapide, [alors que] le français est enseigné en français signé. On fait le transfert : le message qui veut dire ça, on l'écrit comme ça, on le lit comme ça et on le dit comme ça. Cela est important que ce soit fait souvent en bas âge. Cela prend beaucoup de temps. Cela leur prend presque une année de plus [que les autres enfants] pour faire leur scolarisation à chaque année à cause de ce transfert. C'est long avant qu'ils aient des connaissances suffisantes¹⁹³. ».

Les enfants apprennent la LSQ au contact d'autres enfants. Ils ne suivent pas de cours de LSQ de façon formelle. Ils l'apprennent dans les corridors, en échangeant entre eux et avec le personnel, par la cohabitation. La directrice souhaite d'ailleurs que les élèves finissants forment les plus jeunes.

École primaire orale privée de Montréal pour les sourds (école privée)

L'enseignement, dans cette école primaire, se fait en partie en intégration et en partie en classes spécialisées. La directrice explique : « Nous louons une partie de l'école¹⁹⁴ pour nos classes. Les enfants sont intégrés la plupart du temps dans nos classes

¹⁹² Propos de la directrice de l'École.

¹⁹³ Même source. Le calcul qui découle de ces propos laisse croire que le temps de scolarisation au primaire serait ainsi doublé.

¹⁹⁴ On parle ici de l'École Westmount Park de la Commission scolaire English-Montréal.

spécialisées, mais ils sont aussi partiellement intégrés dans des classes régulières de l'école¹⁹⁵. »

Dans cette école de 220 enfants, 35 enfants fréquentent de petites classes spécialisées. On y trouve 20 enfants de prématernelle 3 et 4 ans, 10 enfants en maternelle, dont 5 seront intégrés en classe ordinaire de première année. L'école offre aussi des services indirects à 20 enfants en région éloignée. La directrice précise par ailleurs : « Nous recevons de dix à vingt bébés par année. Nous suivons aussi 150 enfants qui sont intégrés dans des écoles du secteur. Ils bénéficient des services d'un enseignant itinérant, une à trois fois par semaine¹⁹⁶. »

Les enfants arrivent généralement à cette école avant d'avoir 3 ans, et parfois plus tard, soit jusqu'à l'âge de 6 ans. La directrice souhaite que l'intégration se fasse le plus tôt possible. « On fait une intervention intensive que l'on commence très tôt. Même si l'enfant n'a presque pas de restes auditifs, les prothèses et les implants cochléaires ont changé l'approche en surdité. Nous existons depuis 1950 et nous avons toujours insisté sur l'utilisation des restes auditifs, mais maintenant, avec les prothèses et les implants cochléaires, c'est magnifique ce que l'on peut faire avec cela. Lorsque les enfants commencent avec nous très jeunes, on leur enseigne à utiliser la parole et le langage pour toutes les dimensions de leur vie. [...] Avec les appareils d'aujourd'hui, c'est facile. On met l'emphase sur la lecture. La lecture est plus un système auditif que visuel car on doit faire le lien entre le langage que la personne a. Si l'enfant a une bonne connaissance phonologique, cela aide beaucoup la connaissance et la compréhension du texte.

Sur le plan de la méthode, on commence à travailler avec les enfants avec des choses très simples, associer le son avec un objet. En même temps, on poursuit toutes les routines de leur vie avec des sons. À chaque moment de la journée, on associe des

¹⁹⁵ Propos de la directrice de l'École orale de Montréal.

¹⁹⁶ Même source.

mots simples avec des expériences. Quand l'enfant commence à associer des choses concrètes ou des choses qui arrivent avec des sons, on passe à un niveau plus élevé. Il veut quelque chose en plus. On veut que le mot prononcé correctement. Par exemple, comme "more" doit être bien prononcé et on n'acceptera pas "mer". C'est un progrès constant qui est exigé. On demande toujours que l'enfant atteigne un niveau plus élevé et on refuse qu'il régresse à un niveau plus bas.

Habituellement, on ne cache pas les lèvres, mais nous le faisons à l'occasion. Comme c'est le cas dans certains centres anglophones. Pour notre part, nous essayons d'être dans des situations les plus naturelles possible. On s'assied à côté de l'enfant et on parle naturellement, on tourne la tête, comme dans une situation normale. On n'est pas visuels et on peut parfois travailler avec la bouche couverte pour permettre le développement du système d'audition¹⁹⁷. »

À cette école, on veille à ce que les apprentissages se fassent dans un contexte qui soit naturel en intégrant le plus possible les apprentissages aux choses courantes de la vie. La directrice dit encore : « On donne une formation complète à nos enfants. On peut utiliser une carte géographique pour travailler la parole. On peut utiliser les mathématiques pour développer le système des habiletés du son, le transfert du temps. C'est une approche intégrale : on ne fait pas une heure avec l'orthophoniste ou l'audiologiste, c'est tout mélangé, tout est intégré. La formation reçue par notre personnel et nos services le permettent. Même les enfants qui sont intégrés sont vus par un enseignant spécialisé et on utilise leurs matières académiques pour travailler le langage, l'audition, la parole, etc. On a un bon système pour travailler toutes les choses en même temps, comme c'est le cas dans la vie¹⁹⁸. »

Par ailleurs, la directrice indique que certains élèves de son école ont été en contact avec la langue des signes avant leur admission à cette école. Elle tient d'ailleurs à

¹⁹⁷ Même source.

¹⁹⁸ Même source

nuancer la position de son école par rapport à la langue des signes. Elle précise que les élèves qui ont été en contact avec la langue de signes « sont surtout les enfants qui arrivent plus âgés (3 ou 4 ans). Pour des enfants très jeunes, la langue des signes donne une idée de ce qu'est la communication. Il y a des mots qui peuvent être utilisés, qui peuvent leur permettre d'identifier des choses. Dans ces cas, c'est important d'associer le signe au mot que l'on dit aussi oralement, pour aider leur mémoire auditive, pour la compréhension de l'importance de développer des habiletés auditives. Les signes doivent aider à discriminer ce qui doit être intégré dans la mémoire auditive. Commencer avec les signes peut avoir des résultats positifs pour quelques enfants, mais ce n'est certainement pas nécessaire pour tous les enfants. Cela peut être nécessaire pour quelques enfants. On demande alors à leurs parents d'aller au Centre MacKay pour qu'ils puissent apprendre des signes. On connaît quelques signes ici, mais pas suffisamment pour leur apprendre. On connaît quelques signes ici, mais pas suffisamment pour leur apprendre. L'ASL peut parfois être utile dans des séances individuelles pour quelques rares enfants. Je crois qu'il est très difficile pour la plupart des gens (professionnels) de jumeler le développement du langage des signes et l'oralisme, et c'est encore plus difficile pour les parents. Je ne connais que très peu de gens qui y parviennent, et ils sont des thérapeutes oralistes qui connaissent un peu le langage des signes – ils doivent toutefois être complètement dédiés au développement de l'audition, et cela ne peut se produire que s'ils possèdent aussi un bagage en langue oraliste.

Il y a des enfants qui arrivent ici en étant sur une liste d'attente pour recevoir un implant. Cela peut être très long, le temps d'attente. À ce moment-là, l'utilisation du langage signé peut être recommandée par l'hôpital ou par nous si l'enfant est très affecté par la situation. Le langage des signes peut devenir une modalité qui serve de fond qui permette à l'enfant de se développer. Lorsque l'enfant développera ses habiletés auditives, il pourra se fonder sur quelque chose. Mais le langage signé n'est utilisé comme un moyen intermédiaire que dans quelques rares cas.

Lorsque l'enfant est implanté et qu'il utilise ses restes auditifs, le langage signé décline au fur et à mesure qu'il apprend à développer son habileté auditive. Mais il n'y a pas de période fixe d'arrêt de référence au langage des signes. On préfère rarement que le langage signé demeure plus longtemps, mais le langage signé tend à diminuer avec le développement des habiletés auditives. On ne suggère pas du tout à l'enfant de recommencer à signer, mais si l'enfant est intéressé, il peut choisir de signer pour communiquer avec d'autres jeunes¹⁹⁹ ».

L'école primaire gestuelle Esther-Blondin, Commission scolaire des Affluents

L'enseignement du bilinguisme à Esther-Blondin a débuté en 2002-2003. Cette école primaire a une dominante gestuelle en LSQ – le soutien oral y est possible, mais il n'est pas disponible en permanence. L'école accueille douze élèves sourds âgés de 7 à 13 ans dans deux classes spécialisées, qui vont de la première à la quatrième année. Elle n'offre pas de formation de niveau préscolaire. C'est un comité de sélection qui évalue, à la demande des parents, si l'enfant peut participer au projet de cette école.

À cette école, « les enseignantes signent (en LSQ) et parlent. Elles font les deux en même temps. Quand l'enseignante est seule, elle va signer ou utiliser la voix. Elle va s'adapter aux besoins des élèves. Et lorsqu'on est en enseignement pointu : français, maths, etc., à ce moment-là, elle ne fait que parler. C'est l'interprète qui signe. On fait la distinction entre l'oral et la LSQ²⁰⁰ ».

La LSQ est enseignée aux élèves cinq heures par semaine par une formatrice sourde. Celle-ci travaille avec l'enseignante, mais elle prépare aussi ses activités

¹⁹⁹ Même source.

²⁰⁰ Propos de la directrice par intérim.

individuellement. L'enseignante lui manifeste les besoins – l'enseignement de la soustraction par exemple – et la formatrice travaille en conséquence²⁰¹.

Il faut aussi mentionner une expérience qui semble propre à cette école. Elle est rapportée par la présidente de l'Association des parents d'enfants sourds : « Le communicateur Oralys a été présenté aux parents dans une soirée d'information. Les parents et la direction sont favorables à son utilisation comme outil pédagogique. Celui-ci est en voie d'être utilisé à l'école (le MEQ subventionne son achat moyennant une demande appuyée par les intervenants du cadre scolaire). C'est un outil intéressant pour les élèves sourds car ils peuvent ainsi communiquer, par exemple, avec le personnel entendant de l'école qui ne connaît pas les signes ou servir aux enfants comme guide de références pour la syntaxe et la grammaire en français. »

École primaire oraliste J.-Jean-Joubert, Commission scolaire de Laval

Les enfants qui fréquentent cette école n'ont pas tous des implants ; certains ont des prothèses auditives. Ils sont atteints de surdité sévère à profonde. Certains d'entre eux, dont les parents demandaient la scolarisation en oralisme (ceux qui ont un implant cochléaire par exemple), ont fait des apprentissages en mode gestuel.

L'approche utilisée à cette école fait appel aux aides auditives : implants, prothèses auditives. La lecture labiale est utilisée, mais pas le LPC. « Il va y avoir des gestes naturels qui vont être ajoutés à cela. On peut aussi utiliser l'alphabet digital occasionnellement²⁰². »

Sur le plan pédagogique, l'approche utilisée s'apparente à l'approche de récit, mais, précise la représentante rencontrée, « on lui a donné une couleur locale. [...] À l'école,

²⁰¹ Cette information était valable pour l'année 2004-2005. En 2005-2006, un formateur sourd est engagé à temps plein pour offrir de la formation aux deux groupes.

²⁰² Propos de Danielle Séguin, coordonnatrice en déficience auditive pour les régions de Laval, des Laurentides et de Lanaudière.

l'an dernier, avec toute l'équipe d'enseignantes et d'orthophonistes, on a écrit un document : *L'approche pédagogique par le livre en milieu oraliste auprès des élèves sourds*. On utilise cette approche plus particulièrement à la suite de nos collaborations passées. On a eu quatre années de collaboration avec M^{me} Boisclair²⁰³ de l'Université Laval. Il y a eu, par la suite, la réforme de l'éducation. Et il y a la couleur du milieu. Tout cela fait qu'on a élaboré une approche qui s'approche de celle de M^{me} Boisclair. Il s'agit du développement du langage dans toutes les situations signifiantes de la vie quotidienne. Les enseignantes préparent, au préscolaire, leur contenu pédagogique en collaboration avec les orthophonistes, qui y insèrent le contenu langagier. Et c'est le livre qui est la base de l'apprentissage, et à ce livre, on va greffer tous les apprentissages pédagogiques, les contenus notionnels de sciences, de mathématiques, etc. [...] Au primaire, nous utilisons un peu une approche semblable. Ce n'est pas un livre hebdomadaire comme au préscolaire, mais on fait des projets où le livre est très présent. On va toujours avoir la préoccupation de développer les savoirs essentiels sur le plan du Programme de formation de l'école québécoise, en lien étroit avec le développement du langage²⁰⁴ ».

Centre MacKay, Commission scolaire English-Montréal

Le Centre MacKay, école gestuelle primaire et secondaire, comprend une partie « réadaptation » et une partie « scolaire ». « Il y a [au Centre] de moins en moins d'enfants sourds. En 1986, il y avait 100 enfants sourds alors que, pour l'année suivante, il est prévu qu'il y ait environ 26 enfants âgés de 5 à 20 ans, du primaire et du secondaire. Cette diminution serait attribuée à celle de la population anglophone des dernières années. L'an prochain, il y aura trois classes pour une quinzaine d'enfants, qui seront regroupés selon l'âge et le potentiel académique.

²⁰³ M^{me} Boisclair est la directrice du GRIES.

²⁰⁴ Propos de Danielle Séguin, coordonnatrice en déficience auditive pour les régions de Laval, des Laurentides et de Lanaudière.

La clientèle est très hétérogène : en plus de leurs différences d'âge, les enfants ont aussi souvent d'autres problèmes que la surdité et certains sont des immigrants, parfois en période de transition avant de partir pour Toronto. Il y a donc d'importantes variations dans les niveaux de connaissance, de potentiel, de situations des enfants. C'est difficile pour l'enseignant de trouver des programmes spécifiques à chacun des enfants de son groupe²⁰⁵. »

Les élèves de cette école reçoivent tous les cours en American Sign Language (ASL), dès qu'ils entrent au Centre. Le directeur adjoint poursuit : « À l'intérieur de notre programme, on a aussi un programme où l'on fait du *speech reading*. On va travailler avec des orthophonistes du Centre MacKay dans la classe. On s'entraide. On échange des idées. Certains professeurs ont une force dans un champ précis et on va leur amener des enfants qu'ils peuvent plus particulièrement aider. Pour les sourds, il y a l'éducation aux concepts et l'éducation aux sons. L'éducation aux concepts peut se faire en langue des signes. »

Polyvalente Lucien-Pagé

Dans cette école de 1 600 élèves entendants, le secteur des élèves sourds est petit. Il y a, en moyenne, de cinq à six élèves par classe. Des ressources importantes sont toutefois nécessaires pour répondre aux besoins des divers profils scolaires et assurer que tous les cours obligatoires seront offerts. Le cheminement scolaire doit mener à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (DES), d'un diplôme d'études professionnelles (DEP) ou d'un certificat en insertion sociale et préparation au marché du travail (ISPMT).

Malgré une baisse de clientèle, les besoins de personnel se maintiennent. Il y a un enseignant par matière. La directrice adjointe précise : « On veut préserver cela. Si j'ai trois élèves en secondaire 5, je donne tout le cours de secondaire 5 : français, maths,

²⁰⁵ Propos du directeur adjoint.

etc. Je peux avoir une élève très forte, cela lui prend des maths 536 au lieu de 514, je vais demander un prof de soutien pour l'accompagner, pour l'intégrer du côté des entendants. C'est du cas par cas, on regarde ce qui est le mieux pour chaque élève. On est en mesure de desservir les élèves en difficulté tout autant que les élèves plus forts²⁰⁶. »

Quant à l'approche pédagogique, « tous les cours se donnent en signes. Certains profs parlent aussi. Il y a des élèves qui ont aussi besoin d'entendre ; ils ont des restes auditifs et le fait d'entendre les rend plus attentifs. Pour d'autres, c'est le contraire. [De plus,] des cours de LSQ sont offerts aux jeunes afin de leur permettre de développer des compétences dans leur propre langue en plus des cours académiques qui font partie du programme du ministère²⁰⁷ ».

Elle précise que « le profil scolaire des élèves qui arrivent au secteur des sourds est variable. Les élèves arrivent à Lucien-Pagé à l'âge de 12 ou 13 ans. Certains entrent en cheminement continu, d'autres en cheminement temporaire 130 ou 160 et d'autres, de façon plus exceptionnelle, vont entrer en première secondaire. Ceux qui sont en cheminement continu arrivent du primaire avec un niveau scolaire de première, deuxième ou troisième année. En cheminement temporaire 130, ils arrivent du primaire avec un niveau de quatrième année, un début de cinquième année. En cheminement temporaire 160, ils arrivent du primaire avec une fin cinquième année ou une sixième année non terminée. Quand ils arrivent du primaire avec une sixième année terminée, ils entrent en première secondaire. La plupart des élèves étaient intégrés dans leur école de quartier, ils s'ennuyaient et/ou trouvaient trop difficile de suivre le programme du régulier avec un nombre plus restreint de périodes qu'au secteur des sourds de Lucien-Pagé pour y arriver et dans une classe de trente élèves entendants ou plus avec un interprète gestuel²⁰⁸. »

²⁰⁶ Propos de la directrice adjointe.

²⁰⁷ Même source.

²⁰⁸ Même source.

La polyvalente offre donc différents programmes. En plus des deux cheminements (continu et temporaire), on y offre l'insertion sociale et préparatoire au marché du travail ainsi que le programme spécial Motivation jeunesse²⁰⁹. Quant aux élèves inscrits au programme ordinaire, ils reçoivent la même formation que les élèves du secteur entendant. Dans ce dernier cas, les cours sont adaptés à des élèves sourds et offerts par des enseignants du champ de l'adaptation scolaire. L'évaluation, les examens sont les mêmes que pour les élèves entendants. La directrice adjointe précise cependant : « Pour assurer la réussite des élèves, les matières obligatoires sont offertes avec plus de périodes. Tous les cours prescrits par le ministère sont offerts à nos élèves. Si un élève, au cours de son cheminement, a besoin d'un cours optionnel qui n'est pas offert au secteur des sourds, il sera intégré au secteur entendant avec un professeur de soutien interprète pour l'accompagner et le soutenir. Ces élèves du régulier se dirigent vers un diplôme d'études secondaires (DES) ou un diplôme d'études professionnelles (DEP) [sic]. De ce nombre, environ 5 % vont décrocher ; environ 50 % visent l'obtention d'un diplôme d'études professionnelles après avoir accompli un secondaire 3 ou 4 et 35 % se dirigent vers un cégep. »

Par ailleurs, les élèves qui sont en formation professionnelle sur le territoire de la CSDM sont suivis par des enseignants de soutien et des interprètes de Lucien-Pagé. Ceux-ci les accompagnent, les soutiennent et favorisent leur intégration pendant tout leur parcours de formation professionnelle. « Environ 70 % des élèves finissants de Lucien-Pagé (quatrième ou cinquième secondaire) [sic] doivent passer par l'école Eulalie-Durocher²¹⁰ pour reprendre les cours échoués durant leur parcours (cours à unités de

²⁰⁹ Ce programme est offert à des décrocheurs potentiels, ceux qui sont en deuxième année du secondaire et qui ne peuvent pas poursuivre leurs études. On y offre des cours de mathématiques, de français, d'anglais et de préparation au marché du travail. Chaque semaine, les élèves suivent écolotrois jours de cours à l'École et font deux journées de stage. Cela les prépare pour s'inscrire à un diplôme d'études professionnelles.

²¹⁰ « Eulalie-Durocher est une école publique qui reçoit des élèves de quatrième et cinquième secondaire en formation générale. C'est une école qui offre aux élèves un service à la carte, possibilité de temps partiel, une année partagée en deux sessions (90 jours chacune), cette école accueille également nos décrocheurs qui reviennent reprendre certains cours après un temps d'arrêt, cette école leur permet de travailler à temps partiel. Cette école intègre donc les sourds gestuels dans des classes régulières. Ces élèves sont également suivis par des enseignants de (...)

quatrième et de cinquième secondaire), principalement les cours de français. La réussite de ces cours conduit à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires et donne accès à la formation professionnelle ou à la formation collégiale²¹¹. »

Polyvalente de Charlesbourg, Commission scolaire des Premières-Seigneuries

Cette polyvalente, gestuelle, reçoit aussi des élèves qui proviennent d'un milieu oraliste. Elle accueille sept élèves malentendants, âgés de 14 à 20 ans. Leur surdité varie de modérée à totale. Ils peuvent avoir ou pas un implant cochléaire ou des prothèses auditives. Certains s'expriment en français signé, d'autres en pidgin et peu d'entre eux connaissent bien la LSQ. Certains font de la lecture labiale et d'autres ont des restes auditifs. Leur formation varie, mais, en général, ils ont complété leur primaire (sixième année).

Dans les classes, tous les cours sont signés par des enseignants qui connaissent la langue des signes, qui parlent et qui signent en même temps. Bien que la formation initiale de certains membres du personnel enseignant soit en français signé, « on n'utilise pas le français signé, on utilise le pidgin et la LSQ de façon informelle. Les élèves qui fréquentent notre école acquièrent graduellement la LSQ. Les enseignants proposent d'ailleurs de se joindre à eux lors de leur formation²¹². »

« Les élèves, en général, sont en classe spécialisée²¹³. Les groupes sont formés de trois à sept élèves, regroupés par matières scolaires. Ils bénéficient d'un enseignement individualisé ou en groupe selon la matière²¹⁴. »

(suite)

soutien interprètes de Lucien-Pagé qui les accompagnent, les soutiennent, aident à leur intégration pendant toute la durée de leur parcours à Eulalie-Durocher. » Danielle Charland, directrice adjointe à la polyvalente polyvalente Lucien-Pagé.

²¹¹ Propos de la directrice adjointe.

²¹² Propos d'une enseignante qui précise que les enseignants reçoivent une formation en LSQ.

²¹³ Une élève est intégrée aux classes ordinaires, avec le soutien d'une interprète oraliste.

L'école dispose d'appareils, mais pas de système MF. Il n'y a pas non plus d'interprètes, car ce sont les enseignants pour élèves sourds qui leur apportent du soutien et qui interprètent pour eux quand ils vont en classe ordinaire. « Ils continuent ainsi le travail fait en période spécialisée. L'enseignant peut ainsi mieux faire le suivi avec le jeune. Quand on a besoin d'interprète, on demande des ressources externes, si besoin est. Ils [les élèves] peuvent parfois être intégrés dans certains cours selon leurs intérêts, leurs capacités, leurs besoins et les places disponibles²¹⁵. »

« Les enseignants travaillent beaucoup au niveau individuel et s'adaptent aux besoins des élèves. Un jeune de 16 ans peut faire du français de première secondaire et des mathématiques de troisième secondaire²¹⁶. » Les élèves apprécient d'ailleurs les services offerts.

À cette polyvalente, « les matières enseignées sont les mêmes qu'au secteur régulier, mais elles sont adaptées pour chaque élève. Ils présentent tous des retards d'apprentissage. Certains élèves peuvent se trouver en intégration dans des matières au régulier. Un interprète ou un enseignant accompagne alors le jeune. Cela permet au jeune de socialiser avec des élèves entendants²¹⁷. »

On y offre le programme d'insertion sociale et professionnelle des jeunes. Les élèves inscrits à ce programme se situent à un niveau scolaire équivalant à la cinquième ou à la sixième année du primaire. Dans ce programme, ils poursuivent leur formation en français et en mathématiques tout en se préparant à intégrer le marché du travail. Ce

(suite)

²¹⁴ Extrait d'un document complémentaire à l'entrevue que la directrice adjointe a fait parvenir à l'Office des personnes handicapées du Québec : *Portrait et orientations 2004-2005. Polyvalente de Charlesbourg. Services spécialisés en déficience auditive.*

²¹⁵ Propos de la directrice adjointe.

²¹⁶ Même source.

²¹⁷ Extrait du document complémentaire à l'entrevue.

programme inclut deux jours de formation à l'école à temps plein et trois jours en milieu de travail.

Commission scolaire de la Capitale

Dans cette commission scolaire (et celles qu'elle dessert), un seul élève est intégré en LSQ. Il est au secondaire. Les autres suivent tous une formation oraliste. Seulement deux d'entre eux obtiennent les services d'un interprète oraliste. Les autres reçoivent différents services ponctuels comme l'orthopédagogie et l'orthophonie.

Commission scolaire de la région du Saguenay

Dans la région du Saguenay, la coordination en matière de déficience auditive est faite pour le territoire des commissions scolaires des Rives-du-Saguenay et celui de la Commission scolaire De La Jonquière. Ces services profitent à 75 élèves des régions du Saguenay et du Lac-Saint-Jean. « Plus précisément, il y a 44 élèves au Saguenay, dont 9 ont des interprètes. Les autres sont seuls avec leur système d'amplification du son²¹⁸. »

Certains enfants sont intégrés à des classes ordinaires. Les élèves qui ont des troubles d'apprentissage ou des troubles langagiers sont en classes adaptées, en petits groupes. Il y a aussi des groupes restreints. Enfin, les services offerts directement dans les écoles qui accueillent les élèves sont l'audiologie et l'orthophonie.

Au Saguenay, tous les enfants font leur apprentissage en mode oraliste et les interprètes sont oralistes. « La majorité des interprètes sont présents à temps plein auprès des enfants, entre 25 heures et 32 heures par semaine. [Ils] utilisent le français signé et le LPC. Il y a un langage gestuel qui sert d'accompagnement à la

²¹⁸ Propos de la coordonnatrice des services éducatifs dans es régions du Saguenay et Lac-St-Jean.

lecture labiale. Celle-ci constitue la base et le français signé et le LPC viennent en appui²¹⁹. »

La coordonnatrice interviewée fait le constat suivant : « En région, ici, on n'a pas de LSQ. C'est surtout du travail, parfois, en français signé et, majoritairement, en lecture labiale. Les parents essaient de faire en sorte que les enfants puissent parler et qu'ils soient intégrés dans des classes normales. C'est ce qu'on a présentement, mais on s'enligne vers une autre voie. On regarde présentement la possibilité de signer en LSQ dans les prochaines années. Mais, pour l'instant, ce qu'on offre, c'est vraiment du soutien sur le plan du vocabulaire en orthophonie, en audiologie, pour pouvoir les faire parler²²⁰. »

Centres d'éducation des adultes

La clientèle d'élèves adultes sourds est restreinte. En 2003-2004, quatorze adultes sourds ont fréquenté la Maison des adultes, dans la région de Québec ; vingt autres étaient inscrits au Centre Champagnat de Montréal. Les adultes sont inscrits en formation générale plutôt qu'en formation professionnelle (en 2003-2004, deux élèves étaient inscrits en formation professionnelle).

En éducation des adultes, l'approche est personnalisée, axée sur le service adapté aux besoins des élèves ayant une incapacité auditive. Ces « mesures d'accommodement, c'est-à-dire le temps dont les élèves disposent pour faire les examens, l'accès à un local privé, l'absence d'examens oraux, sont appréciés chez les jeunes adultes²²¹. »

²¹⁹ Même source.

²²⁰ Même source.

²²¹ Propos d'André Pelletier, spécialiste en sciences de l'éducation, Direction générale de l'éducation des adultes du MELS.

Cégep de Sainte-Foy

Le Cégep de Sainte-Foy est responsable de l'offre de services en interprétation pour l'est du Québec. Selon le responsable des services adaptés, « le dossier des étudiants sourds au collégial a énormément évolué depuis cinq ans. C'est un fait qui est différent dans la région de l'ouest et dans la région de l'est du Québec. Au collégial, dans l'est, il n'y a plus d'étudiants en mode gestuel, en LSQ. Cela apporte une tout autre dimension. Nos interprètes qui, pour la majorité, étaient formés en LSQ, ont dû passer au mode oral. Cela n'a pas été facile, car il s'agit de deux cultures différentes, de deux modes de pensée différents, de deux façons de voir le phénomène de surdité différentes.

« L'autre phénomène est que le nombre des étudiants qui ont besoin d'interprétariat est en chute libre. Ceux qui nous arrivent du secondaire ne restent pas aux études collégiales. Ce sont tous des étudiants oralistes. Il n'y avait pas ce type d'abandon aussi flagrant. Peut-être est-ce une coïncidence. Avec les étudiants en mode gestuel, il y avait une persévérance aux études qu'il n'y a plus. Mais, c'est peut-être le hasard. Il faudrait analyser les abandons les uns après les autres pour tirer des conclusions.

« De plus en plus de nos étudiants sourds ont des implants cochléaires. Cela fait une différence importante car, avec les implants cochléaires, ils ont développé la lecture labiale et ils vont faire un "magasinage" en début de session. Ils demandent des interprètes, disons, pour 26 heures, mais après, ils disent que, dans tel cours, ils n'en n'ont plus besoin, car ils comprennent le professeur sans les services d'un interprète, alors qu'ils veulent conserver les services d'un interprète dans d'autres cours. Cela signifie que la planification peut s'être faite pour 26 heures et qu'on se retrouve avec 6 heures d'interprétation.

« Par ailleurs, parfois, l'étudiant va demander qu'on lui rajoute un interprète qu'il a demandé de lui retirer en raison d'une difficulté de compréhension du cours ou pour une autre raison. C'est un casse-tête. C'est de plus en plus complexe. Avant, c'était simple, l'étudiant sourd avait un interprète gestuel pour tous ses cours. »

L'adaptation des cours est aussi modifiée. « Il y a cinq ou six ans, il y avait des cours adaptés aux étudiants sourds en français et en philosophie. Un professeur de philosophie se consacrait, par exemple, uniquement aux étudiants sourds. Il avait développé une approche en philosophie pour étudiants sourds. On avait la même chose en français. Mais depuis que nous n'avons que des étudiants en mode oraliste, nous n'avons plus du tout de cours adaptés. Ils suivent le même programme que les étudiants entendants parce que la logistique, la façon de comprendre l'analyse, est la même que pour une personne entendant. Tandis qu'avec les étudiants en LSQ, il y avait une façon de comprendre les choses, d'analyser le monde, qui était différente. Il fallait faire le transfert. On ne fait plus cela. Cela ne veut pas dire qu'ils n'ont pas de problèmes d'apprentissage, mais si c'est le cas, c'est d'un autre ordre. Lorsqu'on voit la chute libre des étudiants sourds en mode oral dans la région de l'est, on doit se poser d'importantes questions.

« Sur le plan académique, ils répondent aux exigences, mais ils ont une problématique qui relève peut-être de l'adaptation de la façon de se situer au collégial. Nous avons engagé une travailleuse sociale et nous voyons le travail énorme qui doit être fait auprès de ces étudiants. Mais c'est un nouveau phénomène. Cela fait quatre ans, nous n'avons pas assez de recul. Mais nous faisons le constat que nous allons vers une descente à pic par rapport aux autres étudiants handicapés. Il y a une légère tendance à la hausse des autres étudiants handicapés en intégration au collégial. Donc ce n'est pas la baisse de la natalité qui explique la diminution d'étudiants sourds.

« [En conclusion,] il faut que les normes changent parce qu'il y a une évolution dans la situation réelle. Les personnes sourdes sont différentes²²². »

²²² Propos du responsable des services adaptés.

Cégep du Vieux Montréal

Au cégep du Vieux Montréal, des services d'interprétation sont offerts depuis plus de vingt ans. Des membres du personnel ont une expertise en interprétation. Selon le coordonnateur rencontré, le cégep « a la responsabilité d'offrir les services d'interprétation pour l'ensemble des cégeps publics de la région ouest du Québec. Dans les faits, actuellement, il y a dix-sept cégeps qui ont des étudiants sourds nécessitant des services d'interprétation, et ce sont nos employés qui donnent ces services d'interprétation dans l'ensemble des cégeps. Dans un cégep, un étudiant peut suivre toute sa formation accompagné par un interprète de formation LSQ ou autre, selon son besoin.

Un étudiant inscrit au Cégep d'Ahunatic [sic] qui a inscrit les besoins d'interprétation dans son plan d'intervention à son cégep obtiendra des services d'interprétation par le biais de notre cégep. Nous recevons les plans d'intervention concernant les besoins d'adaptation en communication des cégeps de l'ouest. Il y est précisé le mode de communication et le nombre d'heures requis par l'étudiant. Nous acheminons ces demandes au Ministère, qui nous finance selon les plans d'intervention pour chacun des étudiants et nous payons les interprètes, qui sont nos employés.

Cette façon de fonctionner est d'ailleurs souhaitée par des étudiants adultes au niveau secondaire. Il y a plusieurs histoires d'horreur dans les programmes d'études professionnelles, où les étudiants doivent choisir eux-mêmes leurs interprètes. Ils n'ont souvent pas les compétences pour discuter des ententes, des contrats avec les interprètes. Il y a des problèmes importants en ce qui concerne les étudiants qui fréquentent le niveau secondaire²²³. »

²²³ Propos du coordonnateur des services pour étudiants ayant une incapacité auditive pour les cégeps de l'ouest du Québec.

3.1.3 Commentaires d'associations sur leur rôle et les approches pédagogiques dans leur région

Fondation des Sourds du Québec

« La Fondation des Sourds est un organisme de promotion et non une association de Sourds comme telle. Le directeur général est sourd et on a des Sourds sur le conseil d'administration pour nous éclairer sur le fait sourd. Même si on est parent d'un enfant sourd, on n'est pas Sourd. Cela fait vingt ans que l'on essaie de faire reconnaître la langue des signes, mais on n'a jamais été vraiment capables de rassembler les Sourds vers cette idée-là. On a beau leur expliquer que cela les concerne et qu'on peut les aider de différentes façons, mais on ne parvient pas à obtenir un consensus chez les Sourds malgré le fait que les Sourds considèrent la LSQ comme leur langue maternelle²²⁴. »

La fondation, située dans la région de Québec, où le français signé est très présent, a particulièrement réfléchi à l'utilisation du français signé. Le directeur de la fondation considère que « le français signé ne peut pas être utilisé comme langue de transition entre la LSQ et le français. [Il] a été mis sur pied autour de 1980 et on croyait que c'était bon parce que cela suivait la syntaxe et l'on essayait d'enseigner le français signé, comme à l'IRD PQ. Au Centre Dominique-Tremblay, on a essayé d'enseigner cela pendant vingt ans. Mais les Sourds comme moi qui sont adultes aujourd'hui et qui ont appris en français signé n'ont pas réussi l'apprentissage du français. Alors on s'est rendu compte que cela ne convenait pas. La LSQ est une langue solide, et en donnant une base solide aux enfants, ils seront capables d'apprendre le français parce qu'ils auront compris leur langue maternelle. On enseigne le français signé pour rien²²⁵. »

Par ailleurs, selon l'adjoint au président, « le français signé n'est pas une langue. Et l'auteur du français signé, Paul Delage, remet en question cette langue [sic]. Le français

²²⁴ Propos du président de la Fondation des Sourds du Québec.

²²⁵ Propos du directeur de la Fondation des Sourds du Québec.

signé est un code où l'on met un signe à chacun des mots dans l'ordre des phrases du français écrit. Mais les Sourds ne parlent pas en français signé ; ils s'expriment en LSQ. Et l'apprentissage du français signé est un apprentissage qui se fait avec des méthodes globales de lecture. Quand on enseigne aux enfants entendants, on utilise l'approche globale de lecture ou l'approche dynamique. Ici, on utilisait l'approche globale de lecture où l'enfant reconnaît des mots dans la phrase. Ce n'est pas nécessaire qu'il lise chacun des petits mots, des articles. Ce qui importe, c'est qu'il regarde les mots qui évoquent un sens. C'est comme cela qu'il fait l'apprentissage de la lecture et qu'il apprend à écrire. Mais l'enfant va apprendre à lire et à écrire que lorsqu'il aura le vocabulaire. Et par le français signé, il ne l'apprendra pas. C'est pour cette raison qu'il doit apprendre tôt la langue des signes. Les enfants entendants ne commencent pas à apprendre les mots par syllabes à la maison. Ils apprennent des mots complets ».

Tel que mentionné dans le précédent chapitre, la Fondation a développé un programme d'enseignement en LSQ pour le primaire au Collège des Sourds. L'adjoint au président, qui a travaillé dans ce collège, précise qu'il y « a eu aussi à faire du rattrapage, car les enfants arrivaient souvent classés au-dessus de leur niveau scolaire réel. Lorsqu'on leur enseigne en LSQ, ils font des progrès rapides, car c'est la langue qu'ils comprennent. Lorsqu'ils maîtrisent cette langue, qu'ils associent des mots aux objets, on peut leur apprendre le français écrit. Mais on insiste uniquement sur la lecture et l'écriture. On ne leur montre pas à s'exprimer oralement. Ils ne peuvent pas s'exprimer oralement. Cela ne donne absolument rien d'amener un enfant à exprimer des sons²²⁶ ».

Association des parents d'enfants sourds du Québec

« L'Association des parents d'enfants sourds du Québec (APESQ) fut mise sur pied pour répondre aux attentes des parents qui souhaitent que leur enfant sourd, dont la surdité est la seule incapacité, reçoivent un enseignement en LSQ (et qu'aucune

²²⁶ Propos d'André Hallé, adjoint du président de la Fondation des Sourds du Québec.

intrusion de français signé ne vienne mélanger ceux-ci dans leur connaissance de leur langue première, la LSQ). Ces parents désirent aussi que leur enfant ne soit pas intégré dans un groupe spécialisé où il y a des enfants sourds ayant des troubles majeurs associés (comme c'est le cas à Gadbois). Ils veulent également que cette école privilégie les liens avec les familles des enfants, que les commentaires des parents soient pris en considération. [Ils considèrent aussi] [...] l'importance de modèles sourds adultes pour l'enseignement à leurs enfants, ainsi que l'accès pour tous à l'enseignement en *team teaching* et non pas en groupe choisi et privilégié.

C'est à partir de ces revendications que les parents ont rencontré le MEQ pendant l'année 2000-2001 afin de convaincre celui-ci de la légitimité de leurs demandes. Pour prouver leur volonté indicible, après avoir vu le Collège des Sourds du Québec devoir fermer les portes de son collège à Montréal suite à une injonction (octobre 2000), les parents ont envoyé, l'année durant, leurs enfants à Québec (toujours au Collège des Sourds) pour qu'ils n'aient plus à retourner à Gadbois. C'est durant cette période que l'association a créé les tables de concertation sur le projet d'enseignement bilingue-biculturel de l'UQAM (Colette Dubuisson²²⁷)²²⁸. »

Cette association a regroupé des intervenants en éducation, (université, cégep, adaptation scolaire), des associations de personnes sourdes, le CQDA, l'OPHQ, l'Institut Raymond-Dewar, afin de réévaluer « le projet initial en l'adaptant aux écoles publiques et de le bonifier en tenant compte des divers points de vue de tous les milieux impliqués. Une suggestion de Fernande Hamelin de l'OPHQ a mis en valeur le modèle de Lucien-Pagé, où l'on retrouve un secteur sourd dans un milieu entendant pour favoriser l'intégration sociale des enfants sourds dans la communauté entendant par une sensibilisation aux deux cultures. La proposition a fait l'unanimité.

²²⁷ Colette Dubuisson est professeure-associée et directrice du Groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd à l'UQAM.

²²⁸ Propos de la présidente. Lors de l'entrevue, la présidente s'appuyait sur certains des documents déjà considérés, en partie, dans le chapitre précédent. Pour maintenir la cohérence de la présentation des propos, de l'information tirée de ces documents est reprise ici.

« Au cours de l'été 2001, le MEQ a pris une entente entre les parents et le Collège des Sourds afin d'offrir un lieu d'enseignement convenant à leur désir sur le territoire de Montréal. À l'automne 2001, seulement sept des trente enfants sourds inscrits (les sept enfants étaient exclusivement des élèves du Collège des Sourds) ont été retenus comme élèves par la CSDM à Accès-Est²²⁹. Parallèlement, le Collège des Sourds du Québec à Québec, qui donne un enseignement en LSQ, ferme ses portes.

Au printemps 2002, plusieurs manigances au sein de la CSDM visent la fermeture de l'école et le transfert des enfants vers Gadbois. Les parents réussissent à prouver au MEQ la mauvaise volonté de la CSDM quant au développement du projet de l'école Accès-Est. Le MEQ accepte alors d'offrir aux parents une école située en dehors de Montréal de façon à éviter la concurrence créée par la présence de deux écoles gestuelles sur le même territoire²³⁰ ».

Dans la « Demande d'une école Bilingue/biculturelle (LSQ/français) pour les enfants sourds de la région de Montréal : Projet éducatif »²³¹, on relève, à la page 1, que « le développement de l'enfant est étroitement lié à l'environnement dans lequel il évolue et à la stimulation qu'il reçoit dès son plus jeune âge. [...] Pour l'enfant sourd de parents sourds, la communication se développe de façon naturelle et spontanée dans sa langue maternelle, la LSQ. Pour l'enfant sourd de parents entendants (plus de 90 % des cas), il

²²⁹ La présidente ajoute aussi : « Il y avait eu une année de scolarisation pour ces élèves dans une section d'une école secondaire de Montréal ; la CSDM ne trouvait pas de place disponible dans une école primaire. »

L'école Accès-Est (ou Accès-Primaire) est une école de transition qui a précédé le projet final (intégration de classes spécialisées à l'école Esther-Blondin). La CSDM a créé un espace dans une école secondaire pour accueillir un groupe bilingue-biculturel de niveau primaire (excluant les élèves de maternelle). Les élèves qui fréquentaient cette école de transition étaient isolés ; ils n'étaient pas en contact avec les élèves du secondaire et avec des élèves de niveau primaire d'une autre école. À la suite de ce constat, il fut proposé que le projet assure l'intégration des élèves dans une école primaire ordinaire, que les enfants soient mis en contact avec les enfants du milieu ordinaire, lors des récréations, des dîners et autres activités de l'école. Ce projet fut « finalisé » dans une autre commission scolaire que la CSDM, qui offre aussi un programme de bilinguisme (école Gadbois).

²³⁰ Propos de la présidente.

²³¹ Ce document fut envoyé en complément à l'entrevue.

est plus difficile d'acquérir une langue première puisque le mode de communication de son milieu familial, la langue orale, ne lui est que très partiellement ou pas du tout accessible. Lorsque l'enfant est sourd profond, il n'a de la langue orale que l'image visuelle de lèvres qui bougent. Sa compréhension du monde est morcelée et incomplète. Une façon d'y remédier est de le mettre en contact avec une langue signée telle que la LSQ, langue à part entière qui lui est totalement accessible. »

Association des Sourds de l'Estrie

Dans sa région, l'Association des Sourds de l'Estrie est la seule association qui donne toute l'information aux parents. Lorsque les parents ne sont pas informés, ils choisissent l'oralisme.

Association des Sourds et des malentendants de l'Abitibi-Témiscamingue

L'Association des Sourds et des malentendants de l'Abitibi-Témiscamingue offre des services aux adultes. Le représentant de cette association ne sait pas avec précision ce qui se passe dans les écoles, car c'est le centre de réadaptation qui est en lien avec elles. Cependant, son association constate, d'une génération de personnes sourdes à l'autre, des changements dans le mode d'expression gestuelle. « En Abitibi-Témiscamingue, les sourds adultes parlent en LSQ. Dans le passé, on ne gardait pas les sourds en région. Donc leur première langue est la LSQ. Les enfants sourds et/ou malentendants, quant à eux, c'est du français signé qu'ils apprennent. Tout l'enseignement se fait en français signé par le centre de réadaptation. Il y a des interprètes qui aident les élèves en classe. Le professeur enseigne et l'interprète traduit en français signé. Il n'y a aucune formation scolaire qui est donnée en LSQ²³². »

²³² Propos du président de cette association.

Regroupement des sourds de Chaudière-Appalaches

Selon le représentant de ce regroupement, on ne peut pas exiger des enfants sourds qu'ils apprennent selon une méthode qui ne leur convient pas. « J'ai des amis qui ont suivi une formation oraliste. Ils n'arrivaient pas vraiment à comprendre l'enseignant. Ce n'est pas la faute de l'enseignant, mais on ne peut demander à l'élève de se forcer à comprendre. L'enfant a besoin d'une base. Et quand il reçoit sa base en LSQ, on s'aperçoit qu'il comprend beaucoup plus vite²³³. »

Au sein de ce regroupement, « on voudrait enseigner la LSQ, mais c'est trop différent de ce qui a été appris à l'école par les adultes. On a une base, mais il y a des différences. Je préférerais avoir une base en LSQ au lieu d'avoir une base de signes. Avec ce qu'enseignent les parents et les grands-parents, il y a des différences et cela devient mélangeant. À Québec, cela va bien pour apprendre la LSQ. À Montréal, ils sont très compétents, et après cela, il n'y a pas de lieu de formation de la LSQ, car l'enseignement gestuel est trop différent. Il y a un mélange de français signé et de LSQ²³⁴ ».

Regroupement des Sourds et malentendants du Saguenay–Lac-Saint-Jean

Selon la représentante du Regroupement des Sourds et malentendants du Saguenay–Lac-Saint-Jean, « c'est surtout en français signé et en oral que se donne la formation. Plusieurs enfants ont reçu des implants, certains d'entre eux aimeraient apprendre la LSQ, mais on va voir, par la suite, ce qui va arriver avec les enfants qui ont reçu des implants.

Au Saguenay, il y a l'oralisme qui est fort. On a des gens qui utilisent des prothèses, on a des orthophonistes, des audiologistes. Toute la même équipe. Ils fonctionnent depuis longtemps ensemble. Et les sourds se demandent comment communiquer. Ils ont des

²³³ Propos du représentant de ce regroupement.

²³⁴ Même source.

problèmes de communication. Plusieurs intervenants ne connaissent pas la LSQ et ils doivent forcément communiquer en mode oral, même si les prothèses ne fonctionnent pas, même si les appareils ATS ne fonctionnent pas. Parfois, à l'occasion, ils connaissent le français signé, mais le sourd ne le comprend pas nécessairement. Il préférerait la LSQ et il va appeler un interprète LSQ. Il faudrait que les intervenants respectent les personnes sourdes et essaient d'offrir un mode LSQ. On ne veut pas enlever le français signé. On le respecte de même que les gens qui reçoivent des implants.

Au Saguenay–Lac-Saint-Jean, on ne donne pas de formation formelle à la LSQ aux élèves, mais l'association travaille en ce sens : « Nous commençons à enseigner la LSQ. Moi, j'enseigne aux parents, mais après cela, ce sont eux qui décident pour leurs enfants. Cependant, on commence notre projet. Les parents commencent à venir nous voir à l'association. Mais le centre de réadaptation offre uniquement le français signé et l'oralisme. On verra si l'enseignement de l'association change quelque chose dans le choix des parents²³⁵. »

Il appert donc, selon cette représentante, que « les besoins de formation à la LSQ sont immenses parce que les enfants ne sont pas capables de s'exprimer. Ils se sentent limités avec les phrases. Ils voudraient s'exprimer, mais ils ne savent pas comment exprimer leur phrase. Ils se referment sur eux et ils s'isolent. Ils sont tous isolés dans leur coin. Parfois, je les rencontre car je suis capable de faire un peu de français signé avec eux, mais en réalité, je m'exprime plus en LSQ et ils voudraient s'exprimer en LSQ. Ils me suivent et ils essaient d'apprendre. Leur façon de s'exprimer est limitée. En LSQ, ils pourraient s'exprimer s'ils ont de la peine, s'ils sont fâchés, s'ils ont des questions. Avec les phrases, l'expression est trop longue. Ils ne comprennent pas et on ne comprend pas, donc ils abandonnent. C'est sûr qu'il y a des enfants qui ont le goût d'aller en français signé, mais ils peuvent agencer cela avec la LSQ. Dans notre région, on pourrait faire cela. Ça aiderait les parents à concilier les deux approches ».

²³⁵ Propos de la représentante de ce regroupement.

En résumé, selon elle, dans cette région, « les gens sous-estiment leurs besoins. On a grandi dans un monde oraliste. On a appris un peu de français signé ; maintenant, en étant adultes, on décide d'adopter et d'apprendre la LSQ car c'est tellement plus facile et compréhensible pour nous. On voudrait aider les jeunes et leur conseiller de ne pas adopter le français signé ou l'oralisme. Mais il ne faut pas mettre de pression, on veut seulement leur expliquer, les conseiller à partir du vécu des personnes sourdes. Mais ce sera aux parents de décider et il faudra respecter leur choix ».

Association des sourds de Québec

Les représentantes de l'Association des sourds de Québec constatent qu'en mode gestuel, à Québec, la formation se donne surtout en français signé ou en pidgin. Elles déplorent qu'à l'école, le personnel se comporte avec les enfants sourds comme s'ils n'avaient pas autant de potentiel que les enfants entendants. Le fait que les enfants sourds se retrouvent dans des écoles spécialisées pour des enfants ayant des problèmes d'apprentissage amène le personnel scolaire à se comporter comme si les enfants sourds n'avaient pas autant de potentiel d'apprentissage que les enfants entendants. Selon elles, il faudrait avoir davantage confiance dans les capacités de l'enfant sourd.

Association des personnes avec problèmes auditifs des Laurentides

L'Association des personnes avec problèmes auditifs des Laurentides (APPAL) est un organisme communautaire voué à la promotion et à la défense des droits des personnes vivant avec une surdité. Elle œuvre sur tout le territoire des Laurentides pour répondre aux besoins des membres de sa communauté. Elle a pour mission de regrouper les personnes ayant des problèmes auditifs, de les informer, de les écouter et de les aider. Elle offre aussi du soutien à leurs familles et veille à sensibiliser la population aux problématiques liées à la surdité.

Association des sourds et des malentendants du Centre-du-Québec

L'Association des sourds et des malentendants du Centre-du-Québec (ASMCQ) a pour mandat de répondre aux besoins des personnes ayant un problème auditif. Cet organisme cherche à faciliter la communication des personnes sourdes, entre elles et avec leur entourage entendant. Il fait la promotion de l'amélioration de leurs conditions de vie et veut défendre leurs droits. Il a aussi pour objectif de sensibiliser le public, les organismes gouvernementaux et les employeurs à la réalité des sourds et des malentendants. Cette association offre des soirées d'information, des cours de LSQ, des ateliers de communication en LSQ, des activités sociales, des ateliers de lecture labiale, des groupes de discussion, des ateliers d'initiation à l'interprétation scolaire ainsi qu'un soutien en LSQ pour les enfants.

Association des sourds de la Mauricie

L'Association des sourds de la Mauricie, fondée en 1955, est un organisme sans but lucratif dont l'orientation première est de subvenir aux besoins de la communauté sourde. Cette association propose des projets d'habitation pour les personnes âgées, des services d'interprètes, d'accueil et référence, des cours de LSQ, des activités de loisirs et de l'information.

3.2 Complémentarité des modes d'expression gestuel et oraliste

3.2.1 Réconciliation des approches

Les intervenants n'ont pas tous la même position au regard des modes d'expression et de leur complémentarité. Pour certains, la complémentarité est nécessaire, pour d'autres, elle n'est nécessaire que pour certaines personnes sourdes, alors que d'autres considèrent qu'il y a une limite à ne pas franchir dans la mixité des approches. Il reste que la recherche a permis de mettre au jour l'amorce d'un mouvement de

réconciliation, bien que selon quelques-uns²³⁶, le duel entre la LSQ et l'oralisme persiste.

D'entrée de jeu, le président de la Fondation des Sourds du Québec, organisme qui fait la promotion de la LSQ, situe ce nouveau contexte de conciliation entre des approches ou des modes d'expression différents en faisant référence à sa situation familiale : « La conjointe de mon fils est une sourde oraliste. Avec un appareil, elle entend passablement bien et elle parle passablement aussi. Elle communique surtout en LSQ parce que mon fils est gestuel, mais avec nous, elle s'exprime en langue orale. Ce serait stupide d'empêcher des enfants comme cela d'aller dans une école intégrée, s'ils veulent y aller. Mais à chaque fois qu'on parle d'école gestuelle, il y a plusieurs parents d'enfants sourds qui choisissent l'école oraliste. »

Le CQDA constate aussi cette ouverture, un changement dans les attitudes : « Ce qui est nouveau, c'est que les tenants des approches oraliste et gestuelle parlent de concertation. Ce rapprochement est naturel, car on peut référer aux aspects historiques du Québec, où les élèves des deux écoles se côtoyaient même si l'enseignement était séparé. »

Dans cette perspective, ses représentants soutiennent que : « Ceux qui ne souhaitent ni apprendre ni utiliser la LSQ ont aussi des droits, mais ceux qui veulent la reconnaissance de la LSQ, c'est par fierté de leur langue, de leur identité culturelle. C'est aussi une question d'accessibilité et d'égalité pour tous. »

Par ailleurs, le CQDA souligne que l'école anglophone orale de Montréal a une position très différente de celle de Gadbois : « On peut comparer les approches de ces écoles comme le yang et le yin. À l'école orale de Montréal, c'est l'oralisme pur. Il n'y a pas de LPC comme c'est le cas de Saint-Jude. »

²³⁶ Parmi eux, on compte l'ex-responsable de la formation continue au Cégep de Sainte-Foy et la directrice de l'école primaire Joseph-Paquin.

3.2.2 Complémentarité des approches

Les représentantes de l'école Gadbois considèrent même que la complémentarité des approches est importante : « Le langage gestuel n'empêche pas l'apprentissage de l'oral. C'est important de ne pas négliger l'un au profit de l'autre. L'oralisme et le gestuel ne sont pas une entrave l'un à l'autre. Dans certains cas, cela peut même être un déclencheur où l'enfant se met à comprendre, à communiquer, on peut lui enseigner. C'est un mystère. Sur le plan cognitif, il y a des choses qui se passent. J'ai même vu des projets dans un service de garde : ils ont mis en place un système de communication gestuelle pour les tout petits enfants entendants, dont les parents sont aussi entendants, et cela a eu un effet extraordinaire, parce que la communication gestuelle arrive plus tôt que la communication verbale. Le système gestuel est plus facile d'accès que l'organe de la voix. La communication gestuelle peut être précurseur à la communication verbale

Mais il ne faut pas que le recours à un mode de communication empêche l'accès à l'autre mode de communication. Il faut donner de l'importance aux deux, ne pas négliger l'un et l'autre. Même pour les enfants qui ont peu de restes auditifs, il faut encourager tout ce qui concerne la parole, hormis la voix et l'audition, comme la lecture labiale. Donc il faut avoir connaissance des capacités de l'enfant. S'il a des capacités auditives, il ne faut pas les négliger. Le personnel ici est conscient de cela et stimule en conséquence. C'est ça qui est important. Au primaire, la stimulation doit se faire sur tous les plans. Au secondaire, les jeunes choisissent souvent entre le gestuel ou l'oralisme, mais plus tard, ils communiquent sous les deux formes. C'est extraordinaire. Ils naviguent d'une langue à l'autre et avec souplesse. »

Par ailleurs, ces intervenantes font ressortir un aspect particulier de la complémentarité des approches. Elles constatent qu'« en lecture, il y a des enfants qui décodent bien, mais qui ne comprennent pas. Les enfants de l'oralisme arrivent souvent avec des stratégies très bonnes pour décoder les phrases, lire les phrases, mais sans compréhension. La langue gestuelle va finaliser cette compréhension-là. C'est là une dimension complémentaire. »

La directrice de l'école Saint-Jude considère aussi que les deux modes d'expression sont compatibles. Selon elle, « les enfants qui signent peuvent faire le passage à l'oralisme. Le gestuel et l'oralisme sont complémentaires. On aimerait compléter le LPC par de la LSQ. Cela donne un autre outil de communication aux enfants. Pour les enfants, c'est convivial et agréable, cela leur permet de se rapprocher entre eux ».

Le caractère complémentaire des approches s'associe aussi à la volonté de répondre aux besoins des jeunes et de s'y adapter. La directrice de l'école Joseph-Paquin fait part de sa réflexion à ce sujet : « Je comprends que pour les sourds, la LSQ et leur culture sont importantes. Mais a-t-on besoin que les professeurs aient une formation parfaite en LSQ ? Il peut aussi y avoir un éventail et que tout le monde gravite autour de cela sans se chicaner. Il y a de l'énergie gaspillée à défendre un seul point de vue, autant chez les oralistes que chez les gestuels LSQ. Il faut rester ouvert aux différentes approches parce que ce sont des sourds qu'on aide, et ils n'ont pas tous le même profil. Il faut répondre aux besoins spécifiques de chacun. Si un sourd a un profil oraliste et qu'il se débrouille bien ainsi, il faut l'encourager dans cette approche. Un autre enfant sourd pour qui cette approche ne convient pas, même si on tient absolument à ce qu'il apprenne à articuler, il faut respecter ses capacités et il doit pouvoir s'exprimer en signes. Il faut que les enfants fassent des apprentissages quelle que soit l'approche, et non pas juste insister sur l'approche. L'école ciblée devrait aussi l'être en fonction de l'enfant. »

3.2.3 Limites des compatibilités entre les approches

La directrice du Groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd de l'UQAM apporte des nuances concernant la compatibilité des approches. Selon elle, « il faut éviter de construire sur la guerre entre approches, autant dans les pratiques que pour le développement scientifique, mais il faut aussi respecter les spécificités de chacun, de leurs connaissances scientifiques et de leurs connaissances pratiques, pour éviter de privilégier une approche globalisante qui ne corresponde pas à personne : aucun enfant, aucun intervenant, aucun chercheur. Il faut considérer et tirer parti des expertises spécifiques de chacun des groupes, de chacune des disciplines et de

chacun des points de vue de la réalité et des besoins d'un enfant sourd. La réalité sourde est multiple, les approches en recherche, enseignement et intervention devraient aussi pouvoir l'être sans se remettre réciproquement en question »

La mixité des approches peut ainsi être vue comme un problème, comme le soulève une orthopédagogue de l'école Dollard qui rejoint la perspective de la directrice du groupe de recherche. Pour la représentante de l'école Dollard, l'adhésion à une approche précise est primordiale. Elle conçoit que son rôle, comme orthopédagogue, est d'apprendre aux enfants à lire et à écrire et non à parler. Il faut leur permettre de s'exprimer, et la LSQ est, selon elle, parfois le seul outil pour cela : « Je suis ici pour leur montrer à lire et à écrire et non pour régler leur problème de "sillage" ou pour leur apprendre à "gérer" leur appareil. Il y a des places où c'est l'oralisme qui est la méthode utilisée, l'approche est différente. Mon rôle, en gestuel, est de trouver des façons pour que les enfants aiment à s'exprimer, à lire comme il faut, à comprendre ce qu'ils lisent. »

La chercheuse principale de l'expérimentation bilingue à Gadbois, Astrid Vercaingne-Ménard, apporte aussi, à son tour, quelques nuances. Dans un premier temps, elle distingue les personnes qui ont une surdité profonde des autres personnes sourdes : « La langue gestuelle est la langue pour un enfant sourd profond, qui a une perte auditive importante, bien qu'on ne puisse pas juger de la situation uniquement en fonction de la perte auditive. Il faut aussi considérer d'autres aspects, comme si l'enfant peut discriminer les sons. Mais, ici, on réfère aux enfants qui ne peuvent pas suffisamment discriminer les sons pour développer une langue orale. Ces enfants devront apprendre le français, mais non pas comme langue première, mais comme langue seconde. »

Elle précise aussi que si « le français est appris comme langue seconde sous sa forme écrite, cela n'empêche pas qu'il puisse aussi être appris sous sa forme orale. Au lieu d'essayer de faire prononcer des sons aux enfants, on part de l'écrit, et l'enfant est amené à prononcer la phrase écrite. Lors d'une situation de lecture, l'enseignant la

prononce devant lui et l'élève essaie de la prononcer à son tour. On fait le passage de l'écrit à l'oral de façon graduelle et l'orthophoniste peut travailler les mêmes éléments pendant la période d'orthophonie. Ce qui fait que certains enfants, comme ceux qui ont des implants cochléaires, vont dire la phrase oralement ».

Par ailleurs, à l'importance de l'ordre d'apprentissage seraient liés d'autres facteurs, tels que la réalité des enfants et les limites de chaque approche. Pour le directeur adjoint du Centre MacKay, toute approche a une portée limitée : « Ce ne sont pas tous les enfants qui sont en oralisme qui profitent de l'oralisme, pour différentes raisons : l'âge de l'apparition de la surdité – si l'enfant est devenu sourd à 2 ans, il a une base de langage et l'approche oraliste peut lui convenir –, le degré de surdité lorsque l'enfant est sourd de naissance. Si l'enfant a des bons restes auditifs et qu'il a le potentiel pour apprendre à parler, l'approche oraliste peut lui convenir. Même dans des cas où la surdité est très profonde, des enfants vont bien répondre à l'entraînement à la parole. Pour d'autres enfants, l'approche oraliste ne fonctionne pas du tout. On a reçu des enfants qui sont revenus en gestuel parce que l'approche oraliste ne fonctionnait pas et qu'ils vivaient de la frustration qui devenait quasiment plus importante que le langage. L'enfant fait des efforts, mais tout ce qu'il dit est incompréhensible. Il n'est pas entendant et il n'est pas capable de communiquer avec les sourds. Il se retrouve entre les deux. »

Cela ne l'empêche pas de reconnaître la complémentarité des approches. Il conclut qu'il « serait possible de concilier l'approche oraliste et l'approche gestuelle. Il importe que les enfants comprennent le concept. Je pense qu'avec l'approche gestuelle, ils peuvent comprendre les concepts plus rapidement. L'oralisme peut suivre après. J'aimerais ça²³⁷. »

Enfin, il faut relever que, lorsque le mode gestuel est mis de côté pour que soit développé exclusivement le mode oraliste, le langage gestuel est oublié. Ainsi, selon la

²³⁷ Propos du directeur adjoint du Centre MacKay.

directrice de l'école orale de Montréal : « Les petits enfants en viennent à oublier l'ASL. Ils ne communiqueront pas, par ce moyen, avec d'autres enfants sourds. » Ainsi, à l'évidence, ils ne seront pas intégrés à la culture sourde.

3.2.4 Culture sourde et approches éducatives

Pour les personnes sourdes oralistes, la complémentarité des approches est au cœur du processus d'intégration à la culture sourde. Dans la perspective de la scolarisation des personnes sourdes, on peut se demander ce qui différencie et rapproche les personnes qui privilégient différents modes d'expression, on peut constater l'importance des particularités de chaque personne sourde. Pour faire le point sur ces questions, on cite ici longuement le point de vue d'une chercheuse universitaire à l'UQAM, Marguerite Blais, auteure de la thèse de doctorat *Variantes sur la culture sourde : Quêtes identitaires au cœur de la communication*²³⁸.

« La surdité est en soi. La pensée de la personne qui parle est toujours celle d'une personne sourde. Un sourd qui parle demeure un sourd. Il s'exprime oralement mais il n'entend pas. Avec l'implant cochléaire, il obtient un outil de communication qui lui permet d'avoir accès à des bruits et des sons, mais le jeune sourd reste fondamentalement une personne sourde.

La personne sourde qui signe possède un langage différent. Tout comme l'oraliste, le champ visuel du gestuel est différent. Qu'il ait ou non appris la langue des signes, le jeune sourd aura envie d'être en contact avec des Sourds et d'apprendre cette langue. Les sourds qui parlent ont fait d'énormes efforts pour apprendre à parler. Ils ne veulent pas perdre cette capacité durement acquise, mais une majorité d'entre eux veulent aussi communiquer en langue des signes. Ils deviennent alors bilingues. Ils choisissent d'être bilingues et de se promener d'une communauté entendant à une communauté sourde.

²³⁸ Depuis l'entrevue, cette doctorante a soutenu sa thèse et obtenu son doctorat.

Le milieu scolaire doit comprendre que les sourds/Sourds ne deviennent pas scolarisés seulement à l'université. On commence à les scolariser dès le primaire. Il faut enrayer le décrochage. Je ne crois pas [que pour ce faire, il y ait] une approche qui soit la meilleure. Il y a des enfants sourds qui ont plus de talent que d'autres. Certains sont en contact avec des orthophonistes extraordinaires et ils ont des parents fantastiques, ce qui fait qu'ils peuvent apprendre à parler. D'autres n'ont pas ce soutien, peut-être parce que le parent est tellement déçu d'avoir eu un enfant handicapé qu'il s'en occupe peu ou que son orthophoniste est moins compétent, peut-être parce que l'enfant a moins de disposition personnelle pour l'apprentissage, peut-être parce qu'il est trop sourd profond pour apprendre à parler. Il faut évaluer, cas par cas, la situation pour savoir si un sourd profond peut apprendre à parler.

Il y a eu tellement d'approches éducatives différentes. Par exemple, dans le système gestuel, on utilisait un faux système gestuel. On utilisait un calque de la langue française ou anglaise. On utilisait des signes artificiels pour enseigner aux enfants sourds. On enseignait le français signé. On commence à peine à enseigner la LSQ à Gadbois. L'enfant inscrit dans une école gestuelle primaire n'apprenait pas une véritable langue dès le départ. Il apprenait la communication totale : le français signé et d'autres moyens pour apprendre à communiquer. Et le but de l'exercice est qu'il puisse s'intégrer. C'est toujours cela la finalité : l'intégration à la société entendante. Quand le jeune, au secondaire ou plus tard, était en contact avec des personnes sourdes qui signaient en LSQ, il était attiré par cette langue visuelle et spatiale plus accessible à sa condition de sourd. Il décrochait souvent de l'école parce qu'il ne possédait pas de véritable langue. Il décrochait car il n'arrivait pas à saisir le sens des mots lorsqu'il lisait. Souvent, il n'avait pas développé dans sa petite enfance un langage lui permettant d'avoir accès aux notions plus abstraites.

Ce qui fait qu'on a des sourds/Sourds à l'université, c'est grâce, entre autres, au programme d'accueil du Cégep du Vieux Montréal – Julie-Élaine Roy et Paul Bourcier – qui propose des services adaptés pour les sourds oralistes ou gestuels et qui les intègre dans leur intégrité. Ce service d'accueil propose un répondant sourd

(J.-É. Roy à Lucien-Pagé) ou qui connaît la langue des signes (P. Bourcier au cégep) – à l'Université du Québec, le répondant n'est pas sourd, il ne connaît pas la LSQ –, il y a un service d'interprètes. Les étudiants ont accès à un interprète oraliste, pidgin ou LSQ. Les interprètes vont donc répondre aux besoins de l'étudiant. On propose également un service de prise de notes et des cours homogènes en anglais, en français et en philosophie. Les étudiants sourds d'autres cégeps peuvent obtenir les mêmes services en passant par le Cégep du Vieux Montréal ou le Cégep de Sainte-Foy.

Et souvent les besoins de l'étudiant se transforment au cégep parce qu'il est en processus de découverte de soi, même pour un Sourd, né de parents sourds, qui n'avait pas fait l'apprentissage de la grammaire ou de la syntaxe LSQ, parce que sa codification est récente. Plusieurs élèves apprennent la grammaire et la syntaxe au contact de pairs et par le biais des interprètes et des professeurs Sourds. Le cégep offre aussi des cours homogènes qui permettent aux étudiants sourds d'avoir des cours de philosophie, de français et d'anglais adaptés pour eux. Ils font du théâtre et d'autres activités. Les entendants qui sont en contact avec eux ont beaucoup moins peur des sourds/Sourds. Plus tard, ils auront peut-être moins de réticence à travailler ou à embaucher une personne sourde. Et de plus en plus d'étudiants poursuivent leur formation à l'université, où les services sont offerts pour les sourds/Sourds. Ils poursuivent à l'université parce que les services existent et qu'ils veulent améliorer leur sort. »

La prise de position de cette chercheuse est claire : « Il faut cesser d'enseigner le français signé. On sait maintenant qu'il s'agit d'une langue artificielle. Maintenant qu'on a une véritable langue qui se développe, il faudrait utiliser la véritable langue. Cela ne va pas remplacer la lecture et l'écriture d'une langue orale, qui sont la base de tout apprentissage, car c'est comme cela que la pensée se développe. Il faut aussi donner tout le soutien et les moyens pour que l'enfant apprenne à parler, s'il le peut, parce qu'il vit dans une société dominante entendant. »

3.3 Bilinguisme sourd

L'approche pédagogique du bilinguisme sourd, généralement conçue dans une perspective biculturelle, fait l'objet d'expérimentations au Québec et, tout au moins, de discussions dans d'autres pays. Cette approche peut être bien établie, selon des critères précis, ou utilisée de façon plus informelle dans certaines écoles du Québec. Cette approche, bien que prédominante, peut ne pas être exclusive.

Sont présentées ci-dessous différentes réflexions et expériences relatives au bilinguisme sourd, telles qu'elles nous ont été rapportées lors de notre consultation.

3.3.1 Recherche sur le bilinguisme sourd

De l'avis de Marguerite Blais, « l'approche bilingue pour plusieurs enfants sourds est adéquate. D'autres pays, comme la Suède et le Danemark, ont du succès avec cette approche. L'enfant sourd peut développer son plein potentiel à une langue écrite, l'accès à la lecture, à l'écriture et aux nouvelles technologies, voire à une langue parlée s'il possède les habiletés pour y parvenir. Une des raisons pour laquelle le niveau d'analphabétisme est si élevé, c'est parce que les enfants décrochent du système scolaire. On leur a enseigné selon différentes méthodes, et encore de nos jours. À un moment donné, ils se sentent perdus et décrochent. Ils ont peu de modèles identitaires sourds qui pourraient leur transmettre le savoir et les connaissances en saisissant toutes les difficultés que les élèves sourds doivent surmonter au quotidien. »

La seule recherche réalisée pour évaluer la pertinence du bilinguisme sourd au Québec est celle du Groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd de l'UQAM. Cette recherche porte sur l'expérimentation de groupes bilingues à l'école Gadbois. La principale chercheuse de cette expérimentation, Astrid Vercaingne-Ménard, précise que si de nombreuses définitions du bilinguisme sont recensées dans les écrits, « le bilinguisme sourd présente certaines particularités : il est bimodal (une langue en modalité visuogestuelle et l'autre en modalité auditivo-orale) et il se caractérise par le manque d'accès à la langue orale. Ces deux différences ne sont pas sans effets. Ainsi,

le bilinguisme sourd ne peut être que composé, la langue signée est toujours la langue première et la langue orale, toujours la langue seconde. La double modalité entraîne également la possibilité que la langue orale ne soit maîtrisée que sous sa forme écrite. Il n'est pas exclu cependant que la langue orale soit aussi apprise et utilisée par certains sourds bilingues, la référence à l'oral ne devant pas être exclue de l'éducation des enfants sourds. En outre, le bilinguisme sourd est un bilinguisme fonctionnel, car la langue signée et la langue orale ont forcément des fonctions différentes pour les personnes sourdes.²³⁹

Les connaissances actuelles sur l'acquisition du langage, qui mettent en lumière la nécessité d'avoir accès à une langue première très tôt dans la vie, et les particularités du bilinguisme sourd ont guidé notre approche pédagogique à l'école Gadbois. Le bilinguisme sourd, en effet, ne peut pas être assimilé au bilinguisme entendant. Par contre, la nécessité de distinguer les deux langues (la langue orale et la langue signée) est nécessaire tant dans le bilinguisme qui implique une langue orale et une langue signée que dans celui qui implique deux langues orales.

Le bilinguisme, tel que conçu par le groupe de recherche sur le bilinguisme de l'UQAM, signifie que le français est appris comme langue seconde dès que l'enfant arrive à l'école, dès la maternelle si possible. Il s'agit ici du français écrit pour aller éventuellement vers le français oral pour les enfants qui en sont capables. Dès leur arrivée à l'école, dès la maternelle 4 ans, on les initie à l'écrit. On leur montre des mots clés pour ne pas tarder à les initier à l'écrit. Cela ne veut pas dire qu'on leur apprend à écrire à la maternelle. Le français est appris un peu à la façon des langues secondes. Mais il faut faire des adaptations. Dans une langue seconde orale, on apprend l'oral, puis on apprend l'écrit. Tandis qu'ici, on apprend l'écrit directement. C'est un gros problème parce que les enfants doivent apprendre à lire une langue qu'ils ne

²³⁹ Certains aspects des propos de M^{me} Vercaingne-Ménard ont déjà été cités dans le chapitre précédent. Elle les reprend pour compléter l'entrevue afin bien situer le contexte de ses propos.

connaissent pas et c'est une langue qui traduit des sons que l'enfant n'entend pas. Ils doivent donc faire un énorme apprentissage.

[Donc,] le principe de base en bilinguisme est que la compréhension passe par la langue première. On leur explique les choses dans leur langue première, puis on fait le lien entre tel signe et tel mot : "Cette phrase qu'on signe, voici ce que cela veut dire en français." Le lien se fait entre les deux langues. On les amène graduellement jusqu'à ce qu'ils deviennent capables de lire par eux-mêmes en français. Mais il faut toujours avoir recours à la langue première parce qu'ils ont longtemps besoin de cet appui, jusqu'à ce qu'ils soient capables de lire par eux-mêmes. Et cela n'arrive vraisemblablement pas au primaire. C'est ça le bilinguisme. Il faut que l'enfant ait une langue première. La seule langue possible est la langue des signes pour un enfant qui ne peut pas discriminer les sons et, à ce moment-là, il va apprendre le français comme une langue seconde adaptée à la surdité. »

De façon concrète, « l'enseignement se fait en LSQ, les explications sont données en LSQ, et ensuite, il y a une transposition en français. Je ne vois pas comment cela pourrait se faire autrement parce que les explications ne peuvent pas être données sans être comprises, et au départ, les enfants ne comprennent que la langue signée. Alors cela ne peut pas s'enseigner autrement qu'en langue signée jusqu'au moment où ils sont capables d'avoir accès à l'écrit pour lire les explications. Les plus avancés, ceux de 5^e année, peuvent y arriver avec un soutien. À partir du moment où ils deviennent des lecteurs autonomes, ils peuvent aller chercher des informations en français²⁴⁰ ».

Cette chercheuse reconnaît toutefois qu'il y a « des limites à ce qu'on peut comparer dans les deux langues (tout comme entre toutes langues orales), dans le sens où il y a certaines structures qui existent en LSQ et pas en français et vice-versa. On ne peut pas les comparer. Il faut alors expliquer de façon explicite au lieu de faire le transfert.

²⁴⁰ Propos de la même chercheuse.

C'est le cas, par exemple, entre l'imparfait et le passé composé en français. On peut l'expliquer en LSQ, mais on ne peut pas faire le transfert de la LSQ au français puisque cette distinction n'existe pas en LSQ. Il y a certains aspects du français qu'il faut expliquer sans nécessairement faire référence à la LSQ. Cela peut parfois se faire au secondaire. Mais il faut absolument le faire, sans quoi, l'élève aura des problèmes de confusion en français. Toutefois, soutient-elle, le bilinguisme est l'approche à privilégier sans aucun doute. Pour un enfant sourd, les conditions optimales sont réunies dans cette approche ».

Cet avis se fonde sur l'expérimentation qui fut réalisée à Gadbois : « Les enfants qui terminent cette année ont développé des compétences en français qu'on ne prévoyait même pas. On a eu des surprises agréables, surtout en lecture. Le vocabulaire leur pose problème, et ce sera peut-être le cas toute leur vie. Mais s'il y a un mot qu'ils ne comprennent pas, ils vont chercher des façons de se débrouiller et ils vont regarder dans le dictionnaire s'ils ne comprennent pas. Ce qui importe, c'est qu'ils sont capables de détecter leur incompréhension. Ils essaient d'y remédier. Ils vont discuter entre eux pour mieux comprendre le sens. Ils ont des stratégies de lecteur qu'on ne retrouve généralement pas chez les enfants entendants, peut-être parce que ceux-ci n'en ont pas besoin. S'ils avaient le vocabulaire, les élèves inscrits au programme de bilinguisme seraient des lecteurs extraordinaires. Ils sont conscients qu'ils doivent porter une plus grande attention au français, pour le maîtriser, que les enfants entendants. On les a amenés à réfléchir et cela a fonctionné. »

Par ailleurs, cette expérimentation fut différente d'autres expérimentations. Il faut préciser le contexte spécifique de cette recherche-action : « Au départ, avec notre expérimentation, on s'inspirait de l'expérience de la Suède, où il y avait huit élèves de parents très motivés à envoyer leur enfant dans ce type d'école. Les enfants n'avaient pas de problèmes d'apprentissage. On a commencé ici l'expérience avec huit élèves en sachant que quatre élèves avaient des difficultés d'apprentissage et ne chemineraient pas aussi rapidement que les autres enfants. Déjà, on se distingue de la Suède. De plus, on n'a pas de groupe témoin car on ne peut pas faire de groupe témoin avec des

groupes de trois ou quatre élèves. On peut comparer avec les résultats qu'il y a déjà eu à l'école Gadbois, mais il y a toujours eu une grande hétérogénéité dans les groupes²⁴¹. »

Selon elle, cette approche peut être efficace avec l'ensemble des élèves. « On peut y arriver même avec ceux qui ont plus de difficulté. On prend plus de temps, et il faut que les enseignantes s'impliquent et qu'elles aient confiance en l'enfant²⁴². »

Par ailleurs, l'approche bilingue n'empêcherait pas le développement d'habiletés verbales pour les enfants qui en ont la capacité. « De fait, rien n'empêche un enfant de développer l'oral dans une classe bilingue. Si un élève a des capacités auditives, l'enseignante peut les exploiter individuellement. Dans une situation d'enseignement de lecture ou peut-être d'écriture où toute la classe est impliquée, on se sert de l'oral essentiellement pour faire la distinction entre le français, langue orale qui se réalise par l'écrit, et la LSQ. On a remarqué que certains élèves qui n'avaient aucune capacité auditive tirent partie de cette façon de faire. »

3.3.2 Expériences dans les écoles québécoises

Une seule école a connu une évaluation de son projet de bilinguisme. D'autres écoles ont des programmes de bilinguisme reconnus, comme l'école Esther-Blondin, ou offrent des services pédagogiques qui relèvent de cette approche.

Le bilinguisme intéresse non seulement les chercheurs mais aussi les intervenants en éducation et en réadaptation qui sont à l'affût de moyens pédagogiques pouvant améliorer la réussite scolaire de certains élèves sourds dans leur milieu. Ainsi, la responsable de la coordination des services éducatifs au Saguenay–Lac-Saint-Jean porte une attention particulière à cette approche qui diffère de ce qu'on pratique

²⁴¹ Même source.

²⁴² Cette position est quelque peu différente de celle de la direction de Gadbois, qui considère que cette approche ne convient pas à tous les enfants.

actuellement dans cette région. « Je vais beaucoup voir à Montréal et à Québec ce qui se passe sur le plan du bilinguisme. C'est magnifique ce qui se passe ailleurs. C'est une réalité qu'on n'a pas encore, mais on aimerait bien. On trouve cela extraordinaire. C'est une possibilité, un moyen, qui ne serait pas universel, mais qui serait utile pour certains enfants²⁴³. »

De même, le centre de réadaptation Raymond-Dewar informe et conseille parfois les parents sur la pertinence de l'approche bilingue pour leur enfant. « C'est ainsi que le Centre est en mesure de suggérer aux parents, "au moindre doute" en prévision de l'échec de la communication oraliste et après les avoir informés, à partir d'une philosophie déjà orientée vers la LSQ, de choisir pour leur enfant la communication bilingue-biculturelle²⁴⁴. »

École Gadbois, Commission scolaire de Montréal

Le regard que portent les intervenantes de l'école Gadbois est complémentaire à celui de l'équipe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd. Elles résument ainsi le déroulement de l'expérimentation de ce projet de bilinguisme : « Pour le projet expérimental, au départ, il y avait une cohorte qui a été scindée en deux et qui fut enrichie. Deux ans plus tard fut ajouté un groupe de maternelle, de même que l'année suivante. Ces élèves ont cheminé dans le projet expérimental tout au long du processus scolaire. Les enseignants qui veulent en savoir plus sur l'approche vont bénéficier des services de soutien de l'équipe pour une période d'un mois : écriture, lecture, comparaison des deux langues, formation à la LSQ, sur les principes du bilinguisme, comment harmoniser cela avec l'enseignement stratégique. Il y aura un formateur en classe. Douze enseignants bénéficieront de la formation mensuelle en bilinguisme. Le projet bilingue se poursuit, en 2004-2005, à Lucien-Pagé, avec les nouveaux élèves, élèves provenant principalement de Gadbois qui ont été pendant tout

²⁴³ Propos de la coordonnatrice des Services éducatifs de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay, qui offre aussi des services à la région du Lac-Saint-Jean.

²⁴⁴ Document de référence transmis par les intervenantes rencontrées à l'école Saint-Enfant-Jésus.

leur parcours du primaire dans le projet bilingue. Nous espérons grandement améliorer les compétences en français de nos élèves avec cette nouvelle approche. »

Selon elles, cette expérimentation a eu des répercussions sur l'ensemble des élèves de l'école. « Une différence très marquée entre les élèves qui ont suivi l'approche bilingue et les autres se situe sur le plan de la communication et de l'identité. Cela a eu un effet sur tous les élèves de l'école, grâce aux enfants qui ont suivi la formation bilingue. Ils connaissent davantage la LSQ. Les enfants de l'approche bilingue ont l'habitude de réfléchir sur leur langue, de mieux la comprendre. Ils ont plus de compréhension, de finesse et de subtilités dans leur langue qu'il y a cinq ou six ans. [...] Et cela a un impact sur tous les élèves de l'école parce qu'ils communiquent entre eux et ils sont en contact à la cour de récréation, etc. De plus, des enseignants ont aussi enrichi la LSQ. Il y a donc un impact clair sur la communication, et pour les enfants, il y a aussi un impact sur l'identité. Il y a eu un effet de contamination positif pour les élèves et pour le personnel enseignant²⁴⁵. »

Comme on l'a constaté au chapitre précédent, la définition du bilinguisme varie selon les milieux et les chercheurs. La vision du bilinguisme adoptée par l'école Gadbois fait ressortir l'importance de « la complémentarité entre un entendant et un sourd ; la LSQ étant enseignée par un sourd. L'enseignement de la LSQ et l'enseignement du français se font par des natifs de chaque langue pour que ce soit bien fait. La complémentarité de ces deux personnes et de ces langues et le transfert de l'un à l'autre fait que l'enfant peut réfléchir sur sa langue visuelle, naturelle, pour pouvoir réfléchir aussi sur le français. Et ce ne sont pas tous les enfants qui sont capables de réfléchir là-dessus et de pouvoir après retransférer sur le plan de l'apprentissage de la deuxième langue²⁴⁶ ».

Par ailleurs, cette approche bilingue « ne porte pas sur le simple fait qu'il y a deux langues, mais sur la comparaison entre les deux langues : ce qui est semblable et

²⁴⁵ Propos de la directrice de l'école et d'une orthopédagogue qui a participé à l'expérimentation.

²⁴⁶ Même source.

différent, et ce, en comparant les moindres détails. On doit expliquer pourquoi il y a des différences et non pas transférer directement de la LSQ au français. On remarque qu'avec cette approche, lors de la lecture, les enfants lisent silencieusement, le formateur leur demande leur compréhension de la lecture, les enfants interagissent alors entre eux et à chaque intervention, les enfants se réajustent. Ils réajustent leurs hypothèses, posent des questions précises. Et si un problème de compréhension émerge de façon précise, on intervient avec plus d'emphasis sur la comparaison entre les langues pour améliorer la compréhension. Les enfants deviennent plus habilités à identifier les pertes de sens. C'est là-dessus qu'on constate que les enfants sont beaucoup plus forts que les autres. Mais ce sont seulement les enfants les plus forts qui peuvent faire cela, pas ceux qui ont des difficultés d'apprentissage²⁴⁷ ».

Cependant, précisent les intervenantes rencontrées, « c'est un modèle qui coûte cher et la recherche qui y est associée déstabilise parce qu'on est toujours en recherche-action, donc en réflexion sur le travail qu'on effectue quotidiennement en pédagogie et en communication²⁴⁸ ». Ainsi, l'énergie et l'argent investis doivent être utilisés à bon escient pour améliorer les services pour les enfants sourds : « Il va falloir tenir compte des résultats du projet de recherche-action qui s'est mené à l'école, de l'état de la recherche sur la LSQ qui se fait à l'UQAM. Nous sommes un terrain d'action pour développer des modèles de services encore plus adéquats pour nos jeunes, mais toujours avec des ressources humaines et financières. Il n'y a pas de poches sans fond, mais si on pense à des modèles de services à développer, que ce soit à Montréal ou en région, il faut penser à tout ça. D'abord, la formation des gens, les ressources adéquates humaines et matérielles. Faire le point sur l'approche bilingue, voir comment l'améliorer. Et en même temps, toujours garder en tête que l'approche bilingue ne convient pas à tous les enfants. Pour savoir si cette approche convient à un enfant, il faut se poser la question : si cet enfant était entendant, est-ce qu'il développerait une langue, est-ce qu'il pourrait lire et écrire ? Si la réponse est oui, oui, l'approche bilingue

²⁴⁷ Même source.

²⁴⁸ Même source.

peut lui servir. [Par conséquent,] il doit y avoir des suites à la recherche actuelle. Et ce qui se fait ailleurs a aussi du sens. Il faut partager tout cela. Dans notre plan de rayonnement, on veut établir des contacts avec des milieux qui sont moins privilégiés en termes de ressources qu'ici, voir comment ils se débrouillent et ce qu'on peut rajouter et voir ce qu'ils peuvent nous apporter²⁴⁹. »

École Dollard, Commission scolaire du Chemin-du-Roy

L'école Dollard n'a pas le statut d'école bilingue mais, dans les faits, l'orthopédagogue, rencontrée dans le cadre de la recherche, travaille depuis quelques années à faire de l'enseignement bilingue de la LSQ au français. Elle aimerait d'ailleurs qu'une collaboration soit développée avec l'école Gadbois : « J'aimerais qu'il puisse y avoir un échange avec Gadbois pour partager nos expériences car, en plus d'apprendre, nous pourrions apporter notre contribution, car nous avons aussi développé des façons de faire qui peuvent ajouter aux connaissances sur le transfert entre la LSQ et le français, comme les casse-tête qui montrent les différences de structure des langues. »

L'approche de son école consiste à montrer comment la LSQ est structurée pour ensuite en arriver au français. Elle explique ainsi, en LSQ, comment fonctionne le français. Elle soutient que pour ce faire, il faut développer des synonymes, préciser les préfixes et les suffixes du français et les faire comprendre, etc. Cela est compliqué, selon elle, tout au moins au début de la formation de l'élève, car il faut s'adapter à la réalité de chaque enfant. Par exemple, si elle vise le transfert de la LSQ au français écrit, mais que l'enfant ne le fait pas, elle doit avoir recours au pidgin. Il faut alors utiliser l'expression et le vocabulaire LSQ, mais en s'appuyant sur la structure française ou, parfois, avoir recours à la parole pour mieux s'adapter à la compréhension de l'enfant.

Elle décrit la différence structurelle entre la LSQ et le français de façon imagée : « La LSQ est comme une pièce de théâtre – on part du gros pour aller vers le petit –, alors

²⁴⁹ Même source.

que le français part du plus petit pour aller vers le plus gros. En LSQ, l'action se met à la fin, alors que c'est le contraire en français. Alors, on doit partir des éléments du plus gros, de la LSQ, aux éléments plus petits et mobiles pour arriver au français. Très peu d'enseignants peuvent expliquer cela. »

Cependant, pour que « l'enseignement bilingue puisse fonctionner avec les enfants, il faut qu'ils connaissent déjà la LSQ. Mais les enfants sont très démunis sur le plan des signes, et pour s'exprimer, lorsqu'ils arrivent à l'école. Ils sont très restreints sur le plan du vocabulaire. Ils ont beaucoup de retards de langage. Souvent, l'enfant ne suit pas l'interprète car il ne connaît pas le vocabulaire. Il faut que, tout petit, l'enfant ait un bon bagage et qu'il ne nous arrive pas avec des retards de langage. On pourrait alors commencer un enseignement bilingue pour tout le primaire, cela ferait toute une énorme différence en termes de réussite²⁵⁰. »

Afin que les enfants apprennent bien la LSQ, elle souhaiterait qu'il y ait une personne sourde dans l'école pour donner des cours de LSQ : « Il faudrait qu'il y ait un formateur sourd afin que les enfants puissent être régulièrement en contact avec une personne sourde qui puisse les aider, leur enseigner leur langue [LSQ] et présenter un modèle. Il pourrait enseigner la grammaire LSQ. Cela nous manque. Il pourrait donner des capsules de grammaire LSQ. Les autres matières que le français doivent aussi être enseignées avec un soutien LSQ, des interprètes LSQ ou un enseignant sourd pour la compréhension. » Lorsqu'elle demande l'intervention d'un formateur sourd, on lui répond que les budgets ne permettent pas d'offrir ce service.

École Joseph-Paquin, Commission scolaire des Premières-Seigneuries

La directrice de cette école est critique par rapport à l'expérience bilingue de Gadbois ; elle distingue les classes bilingues des autres classes de cette école : « On ressemble à Gadbois sur le plan du fonctionnement, mais on n'a jamais été intéressés par

²⁵⁰ Propos de l'orthopédagogue rencontrée.

l'expérimentation bilingue. Les classes en bilinguisme à Gadbois ne sont pas comme leurs classes habituelles. Ce sont les bons qui sont intégrés en bilinguisme. Ceux qui ne sont pas bons vont se retrouver dans des groupes comme les nôtres. »

Elle suggère d'apporter des ajustements à cette approche : « Les ressources à Gadbois ne sont pas offertes ailleurs. Pour avoir assisté à la formation de Gadbois, c'est correct, mais pas nécessaire. Si nos enseignants pouvaient faire le transfert, on n'aurait pas besoin de multiplier les ressources [formateurs sourds et enseignants]. On pourrait plus combler par des ateliers en LSQ, par des activités parascolaires en LSQ. Je ne pense pas qu'un enseignant ait besoin d'un formateur sourd pour faire comprendre ce qu'il veut aux élèves. Les élèves vont me suivre et vont comprendre ce que je leur dis. Je ne leur parle pas en LSQ pure, mais ils comprennent le message. C'est sûr que si on avait un professeur très qualifié en LSQ qui serait aussi un excellent pédagogue, ce serait parfait. »

Collège des Sourds de Québec

Cette évaluation du projet Gadbois trouve un écho à la Fondation des Sourds du Québec, qui a créé le Collège des Sourds de Québec : « À l'école Gadbois, les enseignants sont entendants et ne sont pas vraiment compétents sur le plan de la LSQ. Ils engagent des Sourds qui vont faire de la traduction en signes, mais si c'était de l'enseignement direct, ce serait une économie de coûts²⁵¹. »

Toutefois, la fondation n'a pas toujours entretenu cette perception à l'égard de l'école Gadbois : « Au début, on avait des points de vue différents de l'école Gadbois. Et c'est peut-être par l'absence de qualité [dans les] services qui se donnaient à Gadbois et dans le secteur public que nous avons créé le Collège. Mais, maintenant, je vois que l'école Gadbois a beaucoup cheminé à ce niveau²⁵². »

²⁵¹ Propos du directeur de la fondation.

²⁵² Propos de l'adjoint au président de la fondation.

La fondation, avant même que soit mis en branle le projet d'expérimentation bilingue à Gadbois, faisait une expérimentation bilingue au Collège des Sourds. L'adjoint au président raconte : « On a créé et administré la première école d'enfants sourds gestuels au Québec. Et si on a fermé le Collège des Sourds, ce n'était pas par manque de clientèle, mais parce qu'on avait eu l'engagement du MEQ d'offrir des services en LSQ aux enfants sourds²⁵³. » Ce modèle d'enseignement bilingue était associé aux recherches de l'UQAM sur le bilinguisme. « Le document de présentation du projet a été préparé avec Collette Dubuisson [de l'UQAM], car ce projet d'éducation bilingue du Collège a été développé en partenariat avec l'UQAM, qui devait en faire le suivi pédagogique. Mais cela a aussi été développé avec la directrice de l'enseignement de la commission scolaire des Découvreurs. On donnait un enseignement axé sur les besoins de l'enfant sourd. Cet enseignement se donnait uniquement en LSQ par des enseignants sourds ou des enseignants entendants qui maîtrisaient parfaitement la LSQ. Il y avait très peu d'interprètes, car cela ne correspondait pas à la perspective de l'école. [...] Pour les enfants sourds, c'est important qu'ils aient des modèles sourds, des gens qui sont des enseignants sourds ou des enseignants entendants qui maîtrisent la LSQ – parce qu'à l'école [Collège des Sourds], on avait les deux. On avait une Sourde oraliste et une Sourde gestuelle et les deux enseignantes maîtrisaient la langue [LSQ]. On avait aussi une enseignante entendante dont les parents étaient Sourds, la LSQ était sa langue, tout comme le français. Elle était parfaitement bilingue. Alors, on faisait donc un enseignement bilingue. Le modèle sourd est extrêmement important dans l'éducation des enfants pour qu'ils puissent s'identifier à des gens qui ont réussi et qui parlent leur langue²⁵⁴. »

École Esther-Blondin, Commission scolaire des Affluents

L'approche utilisée au Collège des Sourds a été reprise par l'Association des parents d'enfants sourds du Québec, fondée pour que soit développé un projet d'enseignement

²⁵³ Même source.

²⁵⁴ Même source.

bilingue dans une école qui exclurait toute référence au français signé et dont l'enseignement se ferait en LSQ directement par le personnel enseignant : « L'approche bilingue décrite dans le document transmis au ministre de l'Éducation, le 23 mars 2001, sera développée dans une école de la CSDM, sans lien administratif avec l'école Gadbois²⁵⁵. » À la suite des démarches de cette association, « la Commission scolaire des Affluents accepte que l'école Esther-Blondin ouvre des classes spécialisées pour enfants sourds gestuels. Le projet débute en 2002-2003. L'enseignement se fait en LSQ dans une perspective de bilinguisme [transfert de la LSQ au français écrit]. Les professeurs entendants n'ayant pas tout le bagage de connaissance de la LSQ, ceux-ci ont un interprète avec eux et poursuivent une formation durant l'année avec le professeur de LSQ, Lynda Lelièvre²⁵⁶. »

Cette association conçoit qu'il « est clair que le bilinguisme ne peut être l'unique approche préconisée pour l'ensemble des enfants ayant une surdité. L'oralisme demeure une voie possible pour les enfants dont les capacités auditives leur permettent d'acquérir la langue orale. Cependant, pour tous les autres enfants sourds, l'éducation bilingue offre les plus grandes chances de succès²⁵⁷ ». Son propre projet porte sur l'enseignement à la LSQ. Ainsi, « la langue signée québécoise sera utilisée comme langue de communication. Le français, enseigné à titre de langue seconde, fera objet d'un enseignement à l'écrit uniquement (lecture et écriture)²⁵⁸ ».

En complément à l'entrevue, la présidente de cette association de parents a fait parvenir à l'Office des documents présentant le projet.

²⁵⁵ Extrait de l'« Aide-mémoire de la rencontre tenue le 14 août 2001 concernant l'organisation d'un service de scolarisation bilingue (LSQ/Français) à la Commission scolaire de Montréal (CSDM) », p. 1. Ce document a été envoyé en complément à l'entrevue.

²⁵⁶ Propos de la présidente de l'APESQ.

²⁵⁷ On renvoie ici à la page 3 du document « Demande d'une école bilingue/biculturelle (LSQ/français) pour les enfants sourds de la région de Montréal : projet éducatif ».

²⁵⁸ On renvoie ici à la page 17 du « Document d'information générale concernant l'introduction de classes LSQ/français », non daté, de la Commission scolaire des Affluents.

Dans la « Lettre du 23 mars 2001 adressée à M. François Legault, ministre d'État à l'Éducation et à la Jeunesse²⁵⁹ », on précise en page 2 que « le premier objectif de l'école serait de veiller à ce que chacun des enfants maîtrise sa langue première, la LSQ. Fort de cet acquis, l'élève accédera graduellement à l'apprentissage du français en mettant l'accent sur la lecture et l'écriture. L'enfant sourd ayant acquis sa langue développe sa propre identité et prend confiance en lui, au contact de modèles sourds ».

Dans la « Demande d'une école bilingue/biculturelle (LSQ/français) pour les enfants sourds de la région de Montréal : projet éducatif », on relève, à la page 1, que

« le développement de l'enfant est étroitement lié à l'environnement dans lequel il évolue et à la stimulation qu'il reçoit dès son plus jeune âge. [...] Pour l'enfant sourd de parents sourds, la communication se développe de façon naturelle et spontanée dans sa langue maternelle, la LSQ. Pour l'enfant sourd de parents entendants (plus de 90 % des cas), il est plus difficile d'acquérir une langue première puisque le mode de communication de son milieu familial, la langue orale, ne lui est que très partiellement ou pas du tout accessible. Lorsque l'enfant est sourd profond, il n'a de la langue orale que l'image visuelle de lèvres qui bougent. Sa compréhension du monde est morcelée et incomplète. Une façon d'y remédier est de le mettre en contact avec une langue signée telle que la LSQ, langue à part entière qui lui est totalement accessible²⁶⁰ ».

La présidente de l'association présente le résultat des démarches entreprises : « Les enfants ont des cours de LSQ d'une heure chaque jour. Les enfants sont intégrés dans les cours d'éducation physique avec des groupes d'enfants entendants. Les cours de musique ont été remplacés par des cours de théâtre à leur attention. [...] Les classes fonctionnent en *team teaching* professeur et formateur sourd dans le cadre des cours de français, afin d'aider les enfants à bien distinguer les deux langues. [...] Il y a aussi des cours de LSQ qui sont offerts aux élèves entendants de l'école sur l'heure du dîner. »

²⁵⁹ Le but de la lettre est de présenter le projet d'éducation bilingue/biculturelle élaboré dans le cadre du groupe de travail sur le projet LSQ et de solliciter l'appui du Ministère dans son application.

Ce fonctionnement semble satisfaire les parents. Les notes relatives à une rencontre tenue en avril 2003 pour faire le bilan du projet LSQ/français écrit offert depuis l'automne 2002 révèlent en effet que :

« les parents sont très heureux de voir leurs enfants intégrés avec succès au sein de la clientèle entendante de l'école Esther-Blondin. Le jumelage dans les cours d'éducation physique est une réussite. Les enfants aiment à partager leurs heures de jeux libres et leur dîner. Le personnel et les étudiants entendants ont accès à des cours de LSQ, ce qui permet un échange culturel valorisant pour nos enfants. Heureux et souriants d'aller à l'école, ceux-ci sont donc plus motivés et réceptifs à la matière qui leur est enseignée. Les parents ont pu noter une bonne progression chez leur enfant dans les matières académiques telles que le français et les mathématiques²⁶¹ ».

Toutefois, toujours selon ce document, « il semble, après avoir questionné les enfants, que le contenu des messages transmis dans le cadre de leur cours de LSQ ne soit pas clair. Que la compréhension de texte comporte beaucoup d'erreurs qui mélangent les enfants et les amènent à leur tour à faire des erreurs. Ils se plaignent aussi du peu de contenu de l'enseignement reçu qui leur fait perdre leur attention sur la matière donnée. Les absences répétées du professeur les perturbent²⁶² ».

Selon la présidente de l'association de parents d'enfants sourds, la situation se serait améliorée de façon importante depuis cette évaluation. Les propos de la directrice de l'école semblent aller dans ce sens. Lors de l'entrevue que l'Office a réalisée avec cette dernière, elle a précisé que le projet d'origine, mené par l'association, avait dû être quelque peu adapté : « Il y a deux ans, on a présenté aux parents et au MEQ le projet qui a commencé en septembre 2002 ; on termine notre deuxième année. C'était un programme de LSQ, les enseignants ne devaient communiquer qu'en LSQ et il devait y avoir des cours de LSQ pour les élèves. C'était un programme bilingue où les élèves apprennent la LSQ, mais travaillent aussi le français. C'est une approche bilingue, mais

²⁶¹ Extrait d'un document de 3 pages envoyé en complément à l'entrevue et intitulé « Rencontre des parents de l'école Esther-Blondin ».

²⁶² *Idem*, p. 2.

centrée davantage sur la LSQ que dans d'autres écoles, comme Gadbois, qui sont bilingues, mais où la LSQ est moins utilisée comme moyen de communication de base. Mais on a dû adapter un peu notre projet parce que, dans les faits, on ne trouvait pas d'enseignants qui ont un baccalauréat pour enseigner et qui étaient qualifiés avec un niveau LSQ 6 ou un brevet d'interprète. On a dû se réajuster. On avait des enseignantes qui avaient un bon niveau de LSQ, mais qui devaient être accompagnées par une interprète en support avec les enseignantes. L'objectif initial qui était que la communication puisse être uniquement (et directement) en LSQ n'a pas pu voir le jour pour des raisons de recrutement, etc. C'est [donc aussi] une école de communication totale qui fait un enseignement gestuel, qui a une dominance LSQ. Le soutien oral existe, mais il n'est pas toujours présent²⁶³. »

Concrètement, cela signifie que l'enseignement se fait en LSQ et qu'on fait le transfert de la LSQ au français écrit. L'enseignement en LSQ est donné par un formateur sourd. Un interprète ou un technicien en éducation spécialisé accompagne le titulaire de la classe lorsqu'il enseigne le français et certaines autres matières. « Notre bilinguisme met beaucoup l'accent sur la LSQ. Nos enfants ont 5 heures d'apprentissage de la LSQ [par semaine]. La communication primaire se fait aussi en LSQ. [...] Dans les cours de LSQ, on montre la grammaire LSQ. Et lorsqu'ils travaillent en français, avec l'interprète, on fait la transition en français écrit. On le fait d'une phrase à l'autre en expliquant la grammaire française. Les enfants font donc le transfert d'une langue à l'autre. Il va y avoir des activités techniques [du genre] : "Voici comment on dit ceci en français et comment on le dit en LSQ". Les enfants signent et ils vont associer les signes aux mots de vocabulaire pour faire le transfert d'une langue à l'autre. L'information est transmise de la même façon en lecture²⁶⁴. »

²⁶³ Tel que cela a été mentionné ci-dessus, « les enseignantes signent et parlent. Elles font les deux en même temps. Quand l'enseignante est seule, elle va signer ou utiliser la voix. Elle va s'adapter aux besoins des élèves. Et lorsqu'on est en enseignement pointu : français, maths, etc., à ce moment-là, elle ne fait que parler. C'est l'interprète qui signe. On fait la distinction entre l'oral et la LSQ ». Nathalie Brisebois, directrice de l'école Esther-Blondin.

²⁶⁴ Même source.

Ces modifications apportées au projet initial d'enseignement bilingue, ces adaptations scolaires dont il a fait l'objet, semblent satisfaire les parents des élèves de cette école.

Centre MacKay

Le Centre MacKay n'est pas considéré comme un lieu d'enseignement bilingue. Cependant, le directeur adjoint reconnaît que, dans les faits, l'approche pédagogique qui a cours recèle des éléments propres au bilinguisme, quoique cela dépende de la connaissance de l'ASL des enseignants. « L'enseignement gestuel est accompagné de la voix par certaines personnes, pour d'autres non. Certaines font la démarcation entre les deux langages. Par exemple, on travaille une histoire en ASL et on présente sa traduction en anglais. On essaie de faire le transfert entre la langue des signes et l'anglais écrit [comme dans l'approche bilingue]. On présente l'anglais comme une deuxième langue. On explique les règles de grammaire de l'anglais par signes. Mais ce ne sont pas tous les enseignants qui peuvent l'enseigner. Notre perspective s'apparente un peu au bilinguisme. »

3.4 Formation préscolaire

L'aspect qui fait consensus dans la documentation recensée et auprès des personnes rencontrées, qu'elles proviennent du milieu scolaire, associatif ou universitaire, est la nécessité, pour les enfants sourds, d'une stimulation précoce, d'une préparation préscolaire appropriée, quelles que soient les formes de stimulation utilisées. Autre fait constaté : le niveau de connaissances langagières et culturelles varie de façon importante d'un enfant à l'autre.

Divers points de vue, teintés de la couleur propre à chaque approche, font état de la nécessité de la formation et de ces variations en matière de préparation préscolaire.

3.4.1 Nécessité de la formation

S'ils reconnaissant tous la nécessité d'une formation préscolaire, les intervenants des milieux oralistes ou gestuels analysent différemment leurs besoins en cette matière.

Leurs points de vue sont regroupés selon qu'ils relèvent essentiellement de l'une ou l'autre des approches.

3.4.1.1 Approche gestuelle

À l'école Dollard, on considère qu'« il faut que les petits aient une formation avant d'entrer à l'école. C'est le point primordial. [...] Il faudrait que les enfants connaissent la LSQ. Les sourds sont les personnes désignées pour leur enseigner, comme à l'Institut Raymond-Dewar. La formation devrait être donnée en LSQ²⁶⁵ ».

À l'école Gadbois, on constate que « les besoins non comblés chez les enfants sourds sont le manque de stimulation à un âge décisif. Il faudrait trouver des ressources de niveau préscolaire 0-4 ans, car cette période est celle où l'on apprend la langue, où on établit toutes nos bases de langage. C'est cette période qu'il faut regarder et c'est pour cela qu'on prend les enfants à 4 ans, pour évaluer et aider la stimulation²⁶⁶ ».

La directrice de l'école Joseph-Paquin considère que la stimulation de l'ensemble des connaissances de l'enfant est à la base de ses capacités scolaires et que les parents d'enfants sourds devraient s'assurer que leur enfant apprenne la LSQ. Mais elle constate des résistances à cet égard : « Pour l'enfant sourd comme pour l'enfant entendant, la stimulation n'est pas liée à la langue, mais à l'attitude des parents, les connaissances intégrées, les acquis, etc. [Ainsi], avant l'entrée scolaire, il faudrait que les enfants suivent une formation en LSQ. [Cependant], les parents veulent surtout une approche oraliste parce qu'ils pensent qu'il faut forcer l'oralisme. Et la LSQ les oblige à apprendre des signes. C'est difficile de les rejoindre pour les convaincre de l'efficacité de l'apprentissage de la LSQ. Ce serait bien qu'ils répondent aux besoins parallèles à ceux du milieu scolaire. »

²⁶⁵ Propos de l'orthopédagogue qui représente cette école.

²⁶⁶ Propos de la directrice et d'une orthopédagogue de l'école.

La direction de la Fondation des Sourds du Québec met aussi en évidence l'importance de l'apprentissage de la LSQ au préscolaire. Le directeur de la fondation s'appuie, entre autres arguments, sur les propos de « Marius Paquin, qui est docteur en psychologie, [et qui] est un Sourd qui parle de l'importance pour les tout petits enfants sourds en âge préscolaire de détenir une base solide en LSQ, de maîtriser la langue. L'apprentissage du français se fait facilement après cela. Mais s'ils apprennent de façon mêlée les deux langues, il n'y aura pas d'apprentissage solide des principes de base. Cela prend une base solide de la connaissance de la LSQ avant de connaître le français écrit ».

Selon le président de la fondation, « la préparation scolaire se fait à peu près seulement à l'IRD à Montréal. À Québec, en raison de la dualité, de la particularité de la clientèle, il n'y a presque pas de Sourds qui vont à l'école Joseph-Paquin, qui a une orientation multiproblèmes. L'IRD PQ, qui devrait être le pendant d'un établissement universitaire, devrait être à l'avant-garde de l'éducation aux jeunes enfants sourds. Pourquoi ne reconnaît-on pas officiellement la LSQ à l'IRD PQ ? Il y a des efforts qui se font un peu depuis quelques années, mais c'est très difficile de prendre cette orientation. On nous signifie qu'on veut prendre cette orientation, mais dans les faits, il n'y a rien qui se passe. Il n'y a rien qui se passe à l'ancien Institut des Sourds, maintenant le Centre Dominique-Tremblay, qui est rattaché à l'IRD PQ. Donc, à ma connaissance, l'IRD est la seule organisation qui donne vraiment de l'aide aux jeunes Sourds et à leurs parents entendants. Car c'est là qu'il y a un problème. Le parent sourd, lui, enseigne la LSQ naturellement, comme nous apprenons le français dans nos familles. Pour les Sourds, c'est la même chose. En bas âge, quand ils sont en contact avec des Sourds, ils apprennent la langue des signes rapidement. Il faut un complément pour les enfants sourds : aller dans une organisation préparatoire à l'école comme ce que fait l'IRD. Cela est formidable. Ici, à Québec, malheureusement, à cause de la clientèle, c'est moins intensif. Il n'y a pas de clientèle parce que les enfants sourds sont intégrés dans leur région. On préconise de plus en plus l'intégration des Sourds. Moi, j'en suis même venu à dire à des parents qu'ils gardent leur enfant chez eux et qu'ils leur fassent l'école. Je leur dis de garder leur enfant dans leur coin, car, s'il vient à Québec ou qu'il va à Montréal, ce ne sera pas mieux. À l'adolescence, c'est un problème majeur. Les

familles d'accueil et toutes ces formes d'organisation peuvent être problématiques. Ces enfants seraient mieux de rester chez eux à moins qu'on veuille vraiment leur donner une instruction appropriée à leur langue. Parce que, quand ils arrivent ici et qu'ils vont à l'école en français signé, à toute fin pratique, cela ne donne rien. On connaît très bien les résultats de ces enfants-là. Il y a 85 % de la population sourde qui est analphabète. L'éducation est donc la clé de tout. Si on n'est pas capable de se dire que l'éducation doit se faire dans leur langue, comme pour toutes les autres cultures, comme pour les Inuits qui reçoivent l'éducation dans leur langue... Chaque fois qu'on parle d'éducation en langue gestuelle, c'est comme si on touchait un tabou ».

La chercheuse principale de l'expérimentation bilingue à Gadbois, associée à l'équipe de recherche sur le bilinguisme sourd de l'UQAM, souligne que « l'approche bilingue, [...] a pour fondement le constat théorique du besoin de l'enfant d'avoir une langue première le plus tôt dans sa vie, parce qu'il y a une période critique pour l'apprentissage de la langue et si on dépasse cette phase d'apprentissage, celui-ci se fait moins bien, et il peut ne pas se faire du tout. Un enfant qui n'a rien appris à 12 ans ne développera jamais une véritable langue. Déjà à quatre ans, c'est tard ; à sept ans, il y a des séquelles. Donc, il faut avoir une langue première le plus rapidement possible. [D'ailleurs], on remarque à Gadbois, en bilinguisme, que les enfants qui réussissent bien sont ceux qui connaissaient déjà la LSQ avant leur entrée à l'école. À quatre-cinq ans, même s'ils ont des parents entendants, ces enfants utilisent la LSQ. Tous ceux qui ont du retard marqué ont des problèmes comme des déficits d'attention ou des problèmes neurologiques. Les autres ne savent pas signer avant d'arriver ou ils ont des parents dont le français n'est pas la langue maternelle ou les parents ne signent pas à la maison ou les parents ont une perception négative de la LSQ. Si un enfant a des capacités normales en apprentissage, il devrait réussir en formation bilingue, à la condition de connaître une langue avant d'arriver à l'école, comme tout enfant entendant. Pour avoir un cheminement normal, régulier, à l'école, les parents devraient prendre les moyens nécessaires pour que leur enfant puisse développer la langue des signes le plus possible avant son arrivée à l'école. Cela ne signifie pas que le bilinguisme ne soit pas bénéfique pour les enfants qui ont des problèmes

d'apprentissage. Ils proviennent souvent de l'oralisme. Ils font des apprentissages. En lecture, les apprentissages sont plus lents, mais ils en font. Ils en font aussi à tous les points de vue, ils sont plus attentifs, ils sont plus intégrés socialement. Le bilinguisme, c'est comme pour tout enfant qui a des difficultés : il ne va pas progresser normalement, mais cela va quand même lui apporter quelque chose ».

De façon plus précise, cette chercheuse universitaire rappelle des propos qui proviennent d'un document qu'elle a rédigé :

« Un enfant qui n'a pas accès à une langue très tôt dans sa vie risque d'en garder des séquelles permanentes. Il existe des périodes propices pour tous les développements chez l'enfant, et le langage ne fait pas exception. Ces périodes propices correspondent aux années où le cerveau est en train de s'organiser (période de plasticité du cerveau). On parle de périodes "critiques" pour le langage, l'odorat, le toucher et la vue. Lorsque les périodes critiques sont passées, il est possible, par des mesures spécifiques, pour certaines fonctions, de développer la capacité du cerveau à compenser, mais il reste difficile d'amener le cerveau à son plein potentiel. Si un enfant n'a pas eu accès à ce dont il avait besoin pour se développer pendant les périodes critiques, il est presque impossible de rattraper plus tard les effets de cette privation. Des recherches menées sur l'ASL révèlent que les signeurs natifs sont meilleurs en ASL (compréhension et production, en particulier au niveau de la morphologie) que ceux qui ont appris l'ASL entre 4 et 6 ans, qui à leur tour sont meilleurs que ceux qui ont appris l'ASL après 12 ans. En somme, plus l'âge d'exposition à cette langue est tardif, moins les performances sont bonnes. »

Tout comme les tenants de l'apprentissage de la LSQ, elle conçoit enfin qu'« il faut que l'enfant fasse l'apprentissage de la langue le plus tôt possible pour des raisons linguistiques et psychologiques : identité et autres. Seule une langue signée peut être accessible à un enfant [sourd]. Il doit donc l'apprendre le plus rapidement possible ».

3.4.1.2 Approche oraliste

Cette attente de formation préscolaire prévaut aussi en milieu oraliste :

« Afin de réaliser le mandat scolaire premier de l'école primaire oraliste Saint-Enfant-Jésus [...], nous souhaiterions que le jeune enfant âgé de 4 ans s'inscrivant à l'école et dont la surdité a été dépistée entre 0 et 4 ans et qui a bénéficié des services au centre de réadaptation, c'est-à-dire à l'Institut Raymond-Dewar du MSSS, ait bénéficié : d'un entraînement auditif, d'une stimulation intensive du langage oral à l'aide de la langue française et d'une initiation à la Langue parlée complétée [sic] communément appelée la LPC. Les enfants auraient ainsi :

- une meilleure connaissance de la langue parlée, c'est-à-dire le français ;
- et auraient développé les préalables à l'apprentissage de la lecture dès leur arrivée dans le milieu scolaire²⁶⁷. »

À l'école oraliste Saint-Jude, la directrice demande aussi une formation au LPC le plus tôt possible : « Il faudrait que, dès que la surdité est détectée, les parents soient informés qu'ils peuvent suivre un cours de LPC pour aider leur enfant à développer son vocabulaire, son langage, avant qu'il aient quatre ans. Il faut que les enfants apprennent le LPC tôt. En France, le LPC est enseigné aux parents par des parents qui le maîtrisent. Après six mois, un an, le parent code et l'enfant apprend beaucoup plus de vocabulaire. »

Quant à la directrice de l'école orale anglophone de Montréal, elle fait ressortir l'importance des implants pour la stimulation précoce : « Plusieurs facteurs peuvent influencer, mais les implants aident beaucoup. Si les enfants reçoivent tôt les implants, ils peuvent entendre les sons. On espère que l'enfant aura son implant dans les deux, trois semaines, ce qui peut toutefois s'avérer trop rapide pour que les familles aient le temps de s'adapter à la situation après le diagnostic, mais si l'enfant le reçoit en

²⁶⁷ Extrait du document envoyé en remplacement de l'entrevue par la directrice de l'école Saint-Enfant-Jésus, la répondante du secteur de l'itinérance auditive à cette même école et une enseignante itinérante aux services indirects de la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys.

deuxième année, ce sera un plus difficile. La plupart des enfants sont diagnostiqués après un an, souvent lorsqu'ils sont âgés entre 8 et 15 mois, ce qui pourrait être plus tôt si le dépistage à la naissance se répand au Québec. Pour nous, le mieux serait que le diagnostic se fasse à la naissance. La première année est la plus importante. Avec un bébé, c'est le meilleur moment pour lui apprendre les sons. Si l'enfant est diagnostiqué très tôt, c'est fort probable qu'il va développer un langage normal. »

3.4.2 Variations dans la préparation préscolaire

Comme d'autres participants à la recherche cités ci-dessous, la coordonnatrice des services en déficience auditive de la Commission scolaire de la Capitale constate que « le niveau de communication, de connaissances, de vocabulaire de l'enfant varie beaucoup d'un enfant à l'autre ». Cette situation aura une influence sur le reste du cheminement scolaire de l'enfant qui a connu des carences en matière de formation. « Comme il a été privé de langage pendant les premières années de sa vie, il [l'élève sourd] doit tenter de combler tout au long de son parcours scolaire les retards et les lacunes dans l'apprentissage du français²⁶⁸. »

3.4.2.1 Approche gestuelle

À l'école Gadbois, les connaissances des enfants varient de façon très marquée. « Lorsque les enfants arrivent à Gadbois, leur connaissance de la LSQ est très variable. Certains ne connaissent qu'une vingtaine de mots signés, donc de concepts. D'autres enfants se développent à peu près normalement, mais avec de grands retards sur le plan du langage, et cela, quel que soit l'âge auquel ils arrivent, car ils n'arrivent pas tous à 5 ans²⁶⁹. »

²⁶⁸ Cette information est tirée du document complémentaire à l'entrevue que la direction de la polyvalente de Charlesbourg nous a fait parvenir : *Portrait et orientations 2004-2005. Polyvalente de Charlesbourg. Services spécialisés en déficience auditive.*

²⁶⁹ Propos de la directrice et de l'orthopédagogue de l'école.

Un des facteurs qui expliquerait ces variations serait la fréquentation, ou l'absence de fréquentation, de l'IRD. Le moment de l'intégration à l'école importe aussi. On constate que « ceux qui arrivent en cours de scolarité ont développé des stratégies d'évitement, ce qui fait qu'on a souvent l'impression qu'ils comprennent. Il faut être attentifs pour voir qu'ils n'ont pas compris. Pour les petits, le développement cognitif varie selon les enfants, selon la richesse du milieu familial, etc. Dans la base de la communication, il y a le contact visuel. Certains enfants ne l'ont pas, ils ne nous regardent pas quand on parle ou qu'on signe. Ils n'ont pas cette amorce-là. On part donc du plus bas pour amener les enfants à progresser. Souvent, il faut beaucoup stimuler les parents, leur donner des stratégies de communication à développer en parallèle à la maison pour que cela démarre à l'école. Les enfants qui fréquentent l'IRD sont davantage stimulés, mais ceux qui ne fréquentent par l'IRD sur une base continue ou qui demeurent à l'extérieur ont des stratégies très variables. Certains ont eu peu ou pas de suivi²⁷⁰ ».

La directrice de l'école Joseph-Paquin constate d'emblée que « les enfants nés de parents sourds qui arrivent ici s'expriment en LSQ, mais ce sont les seuls qui connaissent la LSQ. Les autres ne connaissent presque pas de signes, à moins qu'ils aient consulté un centre de stimulation comme l'IRD PQ. Ces enfants connaissent des signes, mais surtout le français signé. Les autres enfants de parents entendants n'ont pas de signes. Il y a peu de connaissances de la LSQ et de connaissances générales ; et ces méconnaissances vont en s'accroissant car des organismes comme l'Office visent l'intégration sociale ».

La même comparaison entre parents sourds et parents entendants se retrouve lorsqu'on se reporte à l'expérience vécue au Collège des Sourds. « Les enfants sourds qui arrivaient au Collège provenaient de familles où les parents étaient sourds ou entendants. À l'exception des enfants sourds nés de parents sourds, les autres enfants sourds maîtrisaient moins la LSQ, sauf si les enfants avaient suivi des cours à l'IRD parce qu'il y a un programme zéro-quatre ans. Il n'existe pas de programme

²⁷⁰ Même source.

d'enseignement de la LSQ zéro-quatre ans à Québec. Moi, j'ai demandé au directeur général de l'IRD d'instaurer un zéro-quatre ans à Québec. C'est très important parce que la langue à laquelle a accès un enfant sourd de parents entendants, c'est la langue de signes domestiques, comme le signe de manger. Il n'a pas de langue cet enfant. Quand cet enfant arrive à l'école, il connaît très peu de mots de vocabulaire : 300 ou 350. Alors qu'un enfant entendant a 2 000 mots. C'est entre zéro-quatre ans que l'enfant apprend le langage, c'est une période critique pour l'apprentissage du langage. L'enfant qui n'a pas de langue et qui arrive à l'école est défavorisé par rapport aux autres. Les enfants qui arrivaient à l'école étaient donc inégaux sur le plan du développement du langage. À cet effet-là, ce qu'on faisait, on leur donnait des cours d'apprentissage de la LSQ. Ils arrivaient en maternelle, en première ou en deuxième année, et on leur donnait une formation²⁷¹. »

Au sujet du français signé, on affirme : « La diversité des approches préscolaires est mise en évidence par l'Association des sourds de Québec, qui constate que les enfants n'arrivent pas tous préparés également à l'école en matière de connaissance de la LSQ, pas plus qu'en oralisme. Cela dépend des parents, de la perception et de la connaissance qu'ils ont de la LSQ. Les parents sourds donnent davantage de formation à la LSQ, mais c'est une minorité de parents qui sont sourds. Les parents entendants peuvent choisir le français signé, l'oralisme, la LSQ, ou ne pas choisir de mode de communication avec leur enfant. Cette situation provient du fait que les parents sont peu informés au sujet des ressources existantes.

En milieu anglophone, le directeur adjoint du Centre MacKay considère que « les enfants qui arrivent au centre de réadaptation à 1 ou 2 ans sont bien préparés lorsqu'ils arrivent à l'école. Au centre, ils travaillent avec des orthophonistes ou autres spécialistes de la parole, des éducatrices sourdes. On les met dans des situations de jeux et des parents peuvent observer ce que fait leur enfant. Au centre de réadaptation, on offre du soutien oraliste et ASL ». Il reste que malgré ces services, les enfants de

²⁷¹ Propos de l'adjoint au président.

cette communauté sourde ont des problèmes d'apprentissage qui sont mis en lien avec la démographie. Ainsi, le représentant du Centre MacKay constate que ces « enfants n'ont pas un très bon niveau d'ASL parce qu'on manque de population, de gens avec lesquels ils pourraient pratiquer. La diminution de la clientèle crée un problème. Nos professeurs n'ont que 4 ou 5 enfants dans leur classe, mais avec des niveaux très variés ».

3.4.2.2 Approche oraliste

Les mêmes variations sont reconnaissables chez les enfants oralistes, tant sur le plan du type que du niveau de préparation.

C'est ce que met en évidence la directrice de l'école Saint-Jude : « Les élèves qui arrivent ici ont habituellement 4 ans et leur formation est assez variée. Quelques-uns connaissent le langage gestuel avant d'entrer à l'école parce que les parents ne connaissent pas autre chose. Mais les enfants ne l'utilisent pas beaucoup ; c'est surtout les parents qui communiquent par le gestuel, surtout quand il n'y a pas beaucoup de vocabulaire acquis chez l'enfant. Mais la plupart des enfants qui arrivent ont un peu de vocabulaire, cela dépend du milieu. La plupart des enfants ne connaissent pas le LPC, quelques-uns lisent sur les lèvres, mais de façon intuitive. Les parents ont été dans les centres de réadaptation, sauf ceux qui proviennent d'une région plus éloignée ou lorsque le diagnostic a été fait tardivement. Ceux qui ont consulté le Centre montérégien de réadaptation (CMR) n'ont jamais reçu autant de services d'orthophonie que ce qu'ils reçoivent ici. »

Dans deux seules régions, au Saguenay et au Lac-Saint-Jean, on considère que les enfants ont une préparation préscolaire consistante, et ce, en raison du travail du centre de réadaptation en déficience physique. « Avant que les élèves arrivent à l'école, il y a beaucoup de travail qui est fait avec le centre de réadaptation physique. Ils s'occupent beaucoup des enfants âgés de zéro-quatre ans. Ils travaillent le vocabulaire, les résidus auditifs. Depuis quelques années, les enfants arrivent avec une bonne base. C'est intéressant, contrairement à ce qui se passait il y a une dizaine d'années. Ils arrivaient

alors avec une difficulté de langage très prononcée. C'est maintenant plus rare. Le centre de réadaptation travaille en audiologie et en orthophonie²⁷². »

Cette préparation préscolaire, telle qu'elle est considérée dans la partie suivante, est étroitement associée à l'implication parentale et aux services qui sont disponibles pour les parents. À cet égard, le directeur général de l'AQEPA est assez précis : « Lorsqu'ils arrivent à l'école, les enfants ont une connaissance de la LSQ qui varie selon leur lieu d'origine. C'est aussi le parent qui décide le niveau d'investissement de la LSQ pour l'enfant. Si le parent est intéressé par la LSQ, la connaissance de la LSQ de l'enfant, lors de son entrée à l'école, devrait être suffisante (toujours selon les ressources régionales aussi). On ne doit pas dissocier LSQ, connaissance de la LSQ du parent et celle de l'enfant. Si on compare avec l'approche oraliste, l'enfant a des sessions de formation avec l'orthophoniste à toutes les semaines, mais s'il n'y a pas d'investissement du parent, l'enfant ne pourra pas développer le langage. »

3.5 Implication parentale

Plusieurs écoles et associations réclament que les parents obtiennent davantage d'information et de soutien dès que le diagnostic est posé et lors de l'apprentissage de l'enfant d'âge préscolaire car, comme l'avance la directrice de l'école oraliste de Montréal, « même si l'enfant a une importante surdité, si les parents travaillent, cela va favoriser la situation. Si l'enfant n'a pas beaucoup de soutien à la maison, même s'il a une perte très légère, il peut avoir des carences importantes ». parentale est aussi liée au soutien qu'obtiennent les parents avant et pendant le cheminement scolaire de leur enfant. Selon le CQDA, deux associations, qui ont des points de vue différents, apportent du soutien aux parents de ces enfants : l'Association du Québec pour enfants avec problèmes auditifs (AQEPA), qui favorise l'intégration scolaire, et l'APESQ, qui cherche à s'assurer de la disponibilité de l'enseignement gestuel. Quelques-uns de

²⁷² Propos de la coordonnatrice des services éducatifs pour la commission scolaire des Rives-du-Saguenay.

leurs propos, ainsi que ceux d'associations régionales, sont présentés dans cette section.

3.5.1 Nécessité du soutien précoce aux parents

Lors de leur intégration scolaire, que ce soit dans une classe ordinaire ou spécialisée, les enfants ont déjà acquis des connaissances. La nature et l'ampleur de ce savoir varient beaucoup d'un enfant à l'autre. Cette variation, selon différents intervenants, dépendrait, entre autres facteurs, de l'information dont disposent les parents et du soutien psychologique qui leur est apporté.

À l'école Dollard, on est d'avis qu'il faudrait informer les parents sur les trois modèles de communication – oralisme, pidgin, LSQ –, en précisant les avantages et les inconvénients de chaque modèle. On résume ainsi ces avantages et inconvénients : « Une personne oraliste peut arriver à se débrouiller très bien avec des entendants, mais qu'elle se sent seule car elle ne s'exprime pas dans sa langue, qui n'est ni le français ni la LSQ. La personne qui a une formation en LSQ pur va avoir de la difficulté à communiquer avec les entendants, mais il y a des places où elle se sent très bien. Et en pidgin, les enfants ne seront jamais bien à une place et à l'autre, ils seront coincés entre les deux. Il faut dire aux parents que c'est vrai que des personnes peuvent réussir en oralisme, en LSQ et en pidgin. Mais il faut leur présenter les trois choix au lieu de les orienter seulement vers l'oralisme, comme c'est souvent le cas, parce qu'on dit qu'il faut que l'enfant parle.

[D'autre part,] la circulation d'information est importante, du milieu médical au centre de réadaptation au milieu scolaire. Il faut que les parents aient accès à toutes les informations possibles. Il y a des associations pour parents, il y a des associations de sourds, il y a des cours qui se donnent à différents endroits. Il faut avoir toutes les cartes en main pour supporter les parents. Quand les parents apprennent le langage gestuel, c'est encore mal vu par les parents. De plus, la vision médicale est d'enlever le handicap de l'enfant, donc de corriger, de l'annuler avec une prothèse. D'ailleurs, les parents qui font des pressions pour que leur enfant ait un implant en cours de scolarité

ici ont des attentes énormes vis-à-vis de cette opération. Et ils se disent que leur enfant va entendre et va apprendre comme un autre enfant²⁷³. »

À l'école Gadbois, les personnes rencontrées relèvent qu'avant que l'enfant ait 4 ans, « il y a beaucoup de formation à donner aux parents. Il y a des associations et des orthophonistes qui le font correctement. Mais c'est aussi pour les parents une période difficile d'acceptation du handicap, c'est beaucoup d'engagement de la part des parents, et la prise de conscience ne se fait pas toujours suffisamment pour installer le langage de manière à ce que l'enfant soit adéquat au primaire et puisse suivre correctement. Parce que les retards de langage et de communication sont énormes à la rentrée scolaire. C'est difficile de rattraper cela et d'enseigner une deuxième langue après cela. Et c'est la pire période pour intervenir auprès des parents parce que c'est la période où les parents sont les plus instables. Quand ils apprennent la surdité de l'enfant, c'est une période qui est très émotive, et cela crée beaucoup d'instabilité, et lorsqu'on arrive pour leur dire qu'il y a une langue gestuelle qui existe, ce n'est pas le bon moment [sur le plan psychologique] de les informer, à cause de l'émotivité. Il y a des parents qui se manifestent avant, lorsque les enfants entrent à l'école, et d'autres ne se manifestent jamais ».

Par ailleurs, les représentantes de cette école considèrent que « les parents d'enfants sourds devraient apprendre des stratégies de communication, dont la LSQ. Il y a des enfants sourds implantés de plus en plus jeunes, que nous ne voyons pas et que les écoles oralistes ne voient pas parce qu'ils s'en vont directement en milieu intégré. On a deux clientèles différentes, le problème, c'est la clientèle qui est entre les deux. Les enfants qui ont été implantés jeunes et qui sont au régulier aujourd'hui sont-ils considérés comme sourds ? Il y en a certainement pour qui cela réussit et dont on n'entend pas parler. Ceux pour qui cela ne réussit pas, on les retrouve. »

²⁷³ Propos de l'orthopédagogue qui représente l'école.

Elles font aussi allusion à la confusion des parents à l'égard des différentes approches, de leurs effets et de la nécessité de stimuler leur enfant par toutes les approches possibles. « On est dans une période d'effervescence d'approches et cela est difficile de prioriser, de faire les choix. Il faut des stratégies de communication pour les parents d'enfants entre 0 et 4 ans et des stratégies visuelles et auditives. Les deux entrées sont importantes, et peut-être plus le visuel que l'auditif, parce qu'on ne sait pas jusqu'à quel point l'enfant entend. Il faut tous les moyens pour le stimuler, ne pas le mettre à l'écart des informations. Il faut que les parents soient conscients le plus tôt possible de cette nécessité. Si le parent tarde à communiquer avec l'enfant en attendant une intervention médicale, la perte de temps où il ne communique pas avec l'enfant est dommageable. La communication ne doit pas être nécessairement en LSQ, mais il faut que le parent trouve une façon de communiquer avec son enfant, d'attirer son attention, de lui donner toutes les informations sur son environnement, car c'est de cela dont il a besoin. La stimulation doit être de tout ordre. On doit lui apprendre le temps : avant, pendant, après. Et aussi pourquoi on fait une activité. Cet enfant, on le sort, on l'emmène voir des spectacles, on lui explique qu'on arrive dans telle ville et qu'on doit voir telle personne, qu'on met son manteau et ses bottes parce qu'on va magasiner. C'est le manque de connaissances générales et de vocabulaire qui fait problème pour l'enseignement aux sourds. Le vocabulaire est très important. Plus l'enfant va lire, plus il va s'en sortir. »

La façon d'informer les parents retient particulièrement l'attention du directeur adjoint du Centre MacKay qui considère qu'il y a une préoccupation de plusieurs établissements, dont le Centre MacKay pour : « informer les parents sur ce qui existe comme ressources. Nous ne voulons pas que cela se passe selon le principe "le premier [établissement] qui l'accroche : c'est à lui". Nous voudrions que les parents puissent faire l'inventaire de ce qui existe et qu'ils posent des questions, qu'ils prennent le temps de prendre des décisions. Présentement, les parents ne sont pas suffisamment informés, ils sont plus orientés qu'informés. »

Le soutien préscolaire apporté aux parents a aussi son importance et il influence l'apprentissage des enfants qui suivent une formation en bilinguisme. C'est le constat que fait le groupe de recherche sur le bilinguisme sourd : « Une approche comme le bilinguisme déborde le cadre scolaire dans le sens où l'enfant arrive avec des connaissances préscolaires qui varient d'un enfant à l'autre. L'information reçue par les parents est aussi à considérer car elle influence les connaissances préscolaires de l'enfant et la méthode d'apprentissage qu'ils vont privilégier pour leur enfant. Il faut devenir capables d'impliquer les parents le plus tôt possible. Il faut améliorer le soutien aux parents. On le voit. Quand les parents ont une attitude positive face à la LSQ, les enfants ont une longueur d'avance. Si l'enfant sent que son parent est d'accord avec la démarche et qu'il l'appuie, cela encourage l'enfant. Alors que si le message du parent est : "Pauvre petit, il doit apprendre les signes", c'est démotivant pour l'enfant²⁷⁴. »

Quant aux associations, qu'elles soient de niveaux national ou régional, elles sont préoccupées par les orientations pédagogiques vers lesquelles on dirige les parents sans leur faire connaître toutes les possibilités. Ainsi, les représentants du CQDA relèvent que « les parents ne sont pas bien informés, car on met surtout l'accent sur l'approche médicale (le premier contact se fait entre le médecin et le parent), les implants cochléaires, l'approche oraliste. Ils ne sont pas informés sur les ressources existantes, ni des avantages et des inconvénients de chacune des approches. On leur fait plutôt peur par rapport à l'approche gestuelle. Il faudrait informer les parents, apporter du soutien lors du diagnostic. Leur dire que tant qu'il y aura des sourds, il y aura des signes, que c'est naturel pour les sourds de signer même s'ils choisissent l'approche oraliste. Il faut que les parents obtiennent toutes les informations sur tous les services actuellement offerts [...] [car] finalement, ce sont toujours les parents qui ont le dernier mot sur les choix de formation de leur enfant ».

Dans les différentes régions, l'évaluation des besoins en matière de soutien à apporter aux parents peut toutefois s'avérer difficile à réaliser, comme en témoignent deux

²⁷⁴ Propos de la chercheuse principale du projet d'expérimentation bilingue à Gadbois.

exemples. Au Saguenay–Lac-Saint-Jean, « les parents ont un lien avec leur enfant en français signé. Ils disent que ça va bien en français signé et en oral. On ne peut pas vraiment aller voir si ça irait mieux en LSQ. On pourrait offrir un service en LSQ, mais on n'a pas d'interprète. C'est sûr que quand il y a un petit bébé, on dit à la mère de suivre des cours LSQ pour que son enfant, lorsqu'il ira à l'école, puisse avoir un interprète en LSQ. Mais cette sensibilisation reste à faire²⁷⁵ ». En Estrie, « il y en a de la LSQ. C'est possible d'offrir ce service avec des interprètes. Mais on n'offre toujours que le français signé ou l'oralisme. Alors les parents choisissent entre l'oralisme et le français signé. On ne dit jamais qu'il peut y avoir de la LSQ²⁷⁶ ».

Le contexte des régions dépend donc de l'offre et de la promotion des services offerts. De même, le type d'incapacité auditive et la culture familiale influencent la connaissance qu'ont les parents des différentes ressources ainsi que le choix de l'orientation, gestuelle ou oraliste, qu'ils effectuent pour leur enfant. Une chercheuse universitaire analyse cette situation en en faisant ressortir la dualité : « Il existe des communautés sourdes gestuelles au Québec tout comme des communautés sourdes oralistes : les malentendants et les devenus-sourds qui vivent des situations différentes. Toutefois, les Sourds issus de familles où les parents sont sourds sont pleinement intégrés à la culture sourde. C'est en quelque sorte la société qui crée le handicap car elle est dominante, elle est organisée en fonction d'une majorité qui est entendante. Mais ces Sourds, issus de parents Sourds, considèrent qu'ils n'ont aucun problème, aucune déficience, aucune incapacité et aucun handicap. Lorsque les parents sont entendants, il y a une différence, une déficience. Ces sourds sont alors considérés selon le modèle de la déficience. La perception de la surdité comme une déficience provient des parents et du système d'éducation, de rééducation, de normalisation, du système de santé où on répare l'oreille qui est brisée. Donc, les Sourds issus de parents Sourds n'ont aucun problème dans leur milieu Sourd mais beaucoup dans les

²⁷⁵ Propos de la vice-présidente du Regroupement des Sourds et malentendants du Saguenay–Lac-Saint-Jean.

²⁷⁶ Propos du président de l'Association des Sourds de l'Estrie.

milieux entendants. Les sourds issus de parents entendants sont orientés dès leur jeune âge, à la garderie et à la maternelle, vers une normalisation, c'est-à-dire par des séances d'orthophonie, vers des audiologistes, en portant des orthèses voire des implants cochléaires. Donc, toute leur éducation, leur apprentissage, vont être orientés vers cette ligne²⁷⁷. »

Par ailleurs, l'attitude de la famille à l'égard de la surdité ne manque pas non plus d'influencer les relations qu'elle entretient avec l'école.

3.5.2 Liens entre la famille et l'école

L'établissement et le maintien de liens entre la famille et l'école sont essentiels à la réussite scolaire de tous les enfants, et encore plus à celle des enfants ayant des besoins particuliers. La communication entre l'école et les parents « est primordiale pour tout élève qui a un handicap. Il faut soutenir les parents pour l'évolution et pour l'apprentissage de l'élève. Il faut soutenir les parents et il faut que les parents soutiennent l'école également. Il faut travailler ensemble. Les parents doivent nous informer et nous devons les informer régulièrement. Cela s'applique d'ailleurs pour tout élève qui a un trouble d'apprentissage²⁷⁸. »

Les liens entre la famille et l'école s'établissent d'abord lors de l'orientation de l'enfant vers une école. L'école doit ensuite tenir compte des attentes parentales pour établir les modes de collaboration.

3.5.2.1 Orientations scolaires

On a présenté, dans la section traitant du statut de certains établissements scolaires, divers processus relatifs à l'orientation des élèves vers l'une ou l'autre des écoles. Cette question demande toutefois de prendre en considération d'autres aspects. Des

²⁷⁷ Propos de Marguerite Blais.

²⁷⁸ Propos de la directrice de l'école Esther-Blondin.

confusions et des positions idéologiques, notamment, semblent ainsi parfois entrer en jeu lorsque vient le temps d'orienter un élève vers un établissement scolaire.

La présidente de l'APESQ, organisme qui est à l'origine du projet de l'école Esther-Blondin, relève que « sur le plan administratif, il y a des confusions dans l'orientation des élèves sourds gestuels qui devraient fréquenter Esther-Blondin en raison de leur lieu de résidence, mais qui sont dirigés à Gadbois. Il faudrait que le ministère porte attention à cette confusion. Il est important de songer à la pérennité du projet en s'assurant un renouvellement de la clientèle. L'école Esther-Blondin a un mandat régional Laval/Laurentides/Lanaudière pour la clientèle sourde sans autre handicap associé tandis que l'école Gadbois a un mandat suprarégional pour une clientèle sourde qui peut présenter divers handicaps. De ce fait, il serait souhaitable de penser que les enfants sourds du territoire de Laval/Laurentides/Lanaudière seraient admis en priorité à Esther-Blondin puisqu'ils font partie de leur juridiction. Il est important de noter que le temps de transport des enfants sur des périodes d'une heure et plus matin et soir n'est pas acceptable et nuit au bon rendement scolaire. Pas plus qu'il est souhaitable d'envoyer un enfant loin de son univers social car cela l'empêche de tisser des liens avec les enfants qu'il fréquente à l'école puisqu'il ne peut pas prolonger ses liens en dehors du cadre scolaire vu les distances qui les séparent, et non plus participer à des activités parascolaires. L'école Gadbois offre un cadre social seulement gestuel, ce qui ne stimule pas l'enfant à trouver des stratégies de communication avec la communauté entendante, comme il est important pour lui d'acquérir s'il veut devenir une personne autonome et fonctionnelle en société, au contraire de l'école Esther-Blondin ».

À l'école oraliste Saint-Jude, la directrice constate que « les parents magasinent un peu avant d'inscrire leur enfant ». Certains enfants sont orientés à Saint-Jude et finissent par fréquenter une école qui offre un enseignement gestuel parce qu'ils ont d'autres difficultés que la surdité. Par ailleurs, « il y a des parents sourds profonds gestuels qui envoient leur enfant à Saint-Jude parce que leur enfant a une surdité moins importante que la leur ». Le fait que cette école est la seule institution scolaire de la Rive-Sud à offrir des services en classe fermée pour les enfants sourds peut contribuer à cette

situation. « Il se peut que les parents ne veulent pas que leurs enfants aillent à Gadbois parce que ce serait trop éloigné de la maison. »

Outre ces confusions, il reste que l'orientation vers une approche est, de l'avis de Marguerite Blais, en lien avec l'histoire, qui accorde la prédominance au mode oraliste puisqu'il est celui qui répond le plus aux attentes des personnes n'ayant pas d'incapacité auditive. Elle évalue que « le monde de l'enseignement pour les personnes sourdes est très disparate. Depuis trois siècles, il existe deux philosophies d'enseignement, gestualiste et oraliste, qui peuvent s'apparenter à celle de l'acceptation de la différence et à celle de l'intégration de la différence. Cette dernière est associée au fait de la difficulté d'une majorité entendant à concevoir qu'il y a un groupe – les sourds gestuels – qui se sent confortable à vivre sans entendre ni parler. Cela nous renvoie à notre différence : un sourd qui parle n'est plus sourd à nos yeux d'entendants, mais un sourd qui signe nous renvoie à notre propre différence. Étant donné que 90 % à 95 % des enfants sourds sont issus de parents entendants, il est normal que ces parents entendants, en général, choisissent la voie de l'intégration proposée dans des écoles pour que leur enfant sourd profond ou sévère apprenne à parler, puis à lire et à écrire, comme les enfants entendants. Ils sont généralement orientés, dès la nouvelle de la surdité de leur enfant, vers le modèle de la déficience auditive avec tout ce que cela comporte pour l'enfant : séances d'orthophonie, prothèses auditives, apprentissage de la lecture labiale, et parfois implantation cochléaire. Le système éducatif actuel propose leur intégration dans des écoles régulières. Lorsqu'il existe des classes adaptées pour les élèves sourds, l'enfant peut fréquenter une classe qui enseigne selon la méthode oraliste, mais cela n'est que de courte durée. Lorsqu'il s'adapte bien, on l'intègre dans une classe « dite » régulière. Il se sent plus solitaire que dans une classe qui regroupe d'autres enfants sourds. Ce n'est pas facile et c'est encore plus complexe pour les enfants sourds qui sont en région éloignée où l'accès aux services est plus difficile ». Ainsi, elle considère que « le système est un système d'intégration qui n'offre pas d'autres alternatives aux parents, ou si peu. Le système éducatif actuel propose d'intégrer les enfants sourds, qu'ils soient issus de parents sourds ou de parents entendants, dans la société dominante entendant, parce que, de toute façon, si vous

voulez que votre enfant travaille un jour, il serait mieux d'apprendre à parler, parce qu'autrement, il va avoir de la difficulté à se présenter pour obtenir un travail ».

On trouve donc, au cœur des attentes des parents, l'intégration sociale de leur enfant sourd.

3.5.2.2 Attentes parentales

Dans les faits, des établissements scolaires considèrent que les attentes des parents à l'égard de l'école sont multiples et très élevées. C'est le constat qui est fait à l'école primaire Dollard : « Les parents s'attendent à ce qu'on apprenne à l'enfant à lire et à écrire tout en portant ses appareils, qu'on signe en LSQ tout en leur parlant. Ils ne comprennent pas que la structure du français et celle de la LSQ ne correspondent pas. Ils ont tellement peur de manquer, qu'ils réclament tout : que les enfants apprennent les signes, qu'ils lisent sur les lèvres. Les parents demandent une forme de communication totale par manque d'information, en fonction du lieu où ils furent référés au début. [Mais] la mission de l'école est d'enseigner, de faire faire des apprentissages. C'est bien, l'orthophonie et l'oralisme, mais ce n'est pas la priorité. [D'ailleurs,] ce serait aux parents de veiller à ce que les enfants puissent s'intégrer [à l'école] en ayant une formation à la LSQ²⁷⁹. »

Les représentantes de l'école Gadbois relèvent aussi que « les parents ont beaucoup d'attente envers l'école, même si l'école est en gestuel, afin que leur enfant puisse développer l'aspect oral, l'aspect auditif. C'est très important pour les parents. Quand on peut répondre à leur attente, on le fait. Mais quand l'enfant n'est pas du tout oral, on informe les parents que leur enfant est plus gestuel et qu'on doit continuer en signes ».

Selon elles, les attentes seraient aussi parfois irréalistes, car « les parents d'un enfant qui n'a pas été stimulé, et qu'on stimule à quatre-cinq ans, s'attendent souvent à ce qu'il

²⁷⁹ Propos de l'orthopédagogue qui représente l'école Dollard.

rentre dans un programme de première année tout de suite et qu'il suive sa scolarité au rythme d'un enfant régulier à toutes les années. Quand ils s'aperçoivent que le rythme n'est pas là et que l'apprentissage ne se fait pas, là, c'est décourageant pour eux. Ils pensent que c'est l'école qui n'a pas pris les bons moyens. C'est comme un deuxième deuil. Parce que pour eux, quand leur enfant entre à l'école, c'est comme si leur enfant va à l'école comme les autres enfants, et ils oublient un peu la réalité de leur enfant. Ils sont vite confrontés à la réalité, puis ce n'est pas facile pour eux ». Ces parents sont donc confrontés de nouveau à cette réalité qu'est la surdité de leur enfant. La collaboration de l'école s'avère alors d'autant plus primordiale.

3.5.2.3 Collaboration entre la famille et l'école

Dans les lignes qui suivent, il est question des points de vue des chercheuses et des associations qui mettent en relief les difficultés de collaboration, alors que les écoles font le point sur leurs modalités de collaboration.

3.5.2.3.1 Chercheuses et associations

Les établissements scolaires évaluent généralement de façon positive la collaboration entre les écoles et les familles, comme en témoignent les propos présentés un peu plus loin. Cependant, une chercheuse de l'équipe de l'UQAM ainsi que des associations nationales et régionales viennent nuancer cette perception en se prononçant sur la question de la reconnaissance des compétences parentales, sur la qualité des services ou sur les distances géographiques.

Pour Astrid Vercaingne-Ménard de l'expérimentation sur le bilinguisme à Gadbois, « l'attitude des parents a une très grande importance. Le fait qu'on s'occupe d'eux est important. Je trouve qu'à Gadbois [projet expérimental], on ne l'a pas fait suffisamment. Il faut dire qu'on a peut-être manqué de disponibilité pour le faire, mais aussi, au début, sur une vingtaine de parents contactés pour un atelier, un seul pouvait se rendre à la rencontre. Il faut comprendre que certains parents demeurent très éloignés (en termes de distance) ».

La distance est aussi une préoccupation pour des associations régionales. C'est le cas du Regroupement des Sourds de Chaudière-Appalaches, qui cite en exemple le cas d'un parent : « Une mère qui vient me rencontrer me dit que son enfant va aller à l'école en français signé. Je vais lui dire que c'est correct, c'est son choix. Et elle va alors me dire qu'elle voudrait qu'il ait aussi de la LSQ, mais que cela se donne seulement à Québec et que c'est loin, qu'elle ne veut pas que son enfant parte de la maison. Je lui dis que c'est correct, qu'il va s'adapter. On va voir comment il va réussir à s'exprimer. »

Pour le Regroupement des Sourds et malentendants du Saguenay–Lac-Saint-Jean, c'est la confusion entre les approches qui est problématique pour les parents. Ces derniers font des efforts pour l'apprentissage du français signé, mais ils sont découragés par l'AQEPA régionale en ce qui concerne l'apprentissage de tout mode gestuel, dont la LSQ. Or, selon le Regroupement, « c'est vraiment aux parents de choisir le mode oral, la LSQ ou le français signé ». Par ailleurs, ce regroupement a relevé un problème de communication école-famille par rapport aux parents sourds d'enfants entendants : « Pendant quatre ans, des parents sourds d'enfants entendants qui allaient à l'école n'avaient pas vraiment de communication avec l'école pour faire les devoirs avec les enfants. Nous avons été obligés récemment de prendre un interprète pour qu'il puisse aider les enfants parce que les parents ne pouvaient pas le faire. Le gouvernement a accepté de subventionner ce service, mais l'an dernier, il a été coupé. Les parents vivent de la frustration parce qu'ils ne peuvent pas aider leurs enfants à faire leurs devoirs. Les parents n'obtiennent pas suffisamment d'aide, c'est problématique pour les enfants²⁸⁰. »

Les deux associations nationales de parents évaluent aussi la collaboration famille-école. Tandis que l'AQEPA est critique par rapport à la situation qui prévaut dans de

²⁸⁰ Propos de la vice-présidente.

nombreuses écoles, l'APESQ se dit satisfaite des ententes qu'elle a réussi à établir avec une école précise²⁸¹.

L'AQEPa rappelle que « la loi oblige que tout enfant à risque²⁸² ait un plan d'intervention. Ce plan devrait inclure les parents de concert avec les écoles, les enseignants et les spécialistes. Mais il y a encore des directeurs d'école qui ne croient pas à cela, et les parents doivent se battre pour avoir un plan d'intervention. Le MEQ prend l'AQEPa au sérieux en tant qu'association de parents, mais, sur le terrain, le directeur d'école peut décider de ne pas prendre au sérieux le parent d'un enfant sourd. Nous invitons les parents à faire partie des conseils d'établissement pour qu'ils aient une voix et qu'ils puissent faire part de leur doléances quand il y a lieu. Le respect du parent est donc très variable selon l'école. Selon la théorie [MEQ] c'est considéré comme important, mais dans les faits, il faut parfois se battre, car la compétence parentale n'est pas toujours reconnue²⁸³».

De son côté, l'APESQ relève une expérience positive : celle de sa collaboration avec l'école Esther-Blondin. De prime abord, « le groupe de recherche de l'UQAM qui suit le projet offre aux parents une rencontre d'information sur le bilinguisme ainsi que sur les différentes stratégies qui peuvent aider les parents à soutenir les enfants dans leur apprentissage de la langue française lue et écrite. [Par ailleurs,] les parents ont demandé des ajustements comme d'engager un professeur assidu et compétent en LSQ (ce qui fut fait avant la fin de l'année scolaire), d'assurer aux enfants un interprète qualifié pour les matières académiques et non pas une personne ayant des connaissances de la langue seulement (situation modifiée pour le début des classes en 2003-2004), ainsi que l'assurance qu'aucun manuel de français écrit ne fasse partie du

²⁸¹ Il faut rappeler que l'APESQ a fait de nombreux reproches en ce qui a trait au manque d'ouverture que manifestait la CSDM à l'égard des demandes des parents membres de cette association. Il est possible d'avancer que c'est en réaction à ce manque de collaboration qu'elle a pris une entente avec une école d'une autre commission scolaire.

²⁸² C'est-à-dire tout enfant en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

²⁸³ Propos du directeur général.

matériel préconisé (promesse tenue). Et l'achat attendu d'un appareil ATS fut fait au cours de l'année suivante²⁸⁴. »

3.5.2.3.2 Commissions scolaires dans les régions du Saguenay et du Lac-Saint-Jean

Dans les régions du Saguenay et du –Lac-St-Jean, on apprécie le rapport entre les commissions scolaires et les parents en raison de l'intérêt des enseignants pour leur travail avec les enfants sourds. « Le contact est assez bien établi entre les enseignants et les parents. Je fais aussi des liens entre l'école et les parents. Quand cela se rend à moi, c'est parce qu'il y a des problèmes. Habituellement, la communication est bonne. On a des enseignants qui sont très ouverts et très bien avec les enfants. On les choisit et eux choisissent aussi de travailler avec les enfants sourds²⁸⁵. »

3.5.2.3.3 Écoles

À la Commission scolaire de la Capitale, on considère que « les liens entre la famille et l'école varient selon les écoles. Ils sont spécifiques à chaque école. La commission scolaire souhaiterait renforcer le partenariat avec les familles avant que l'enfant entre à l'école, car les parents sont inquiets lorsque les enfants entrent à l'école. La commission scolaire aimerait que les parents soient davantage sécurisés avant que leur enfant commence son apprentissage scolaire²⁸⁶ ».

Pour ce qui est des écoles mêmes, les écoles d'orientation oraliste autant que les écoles d'orientation gestuelle disent accorder de l'importance à la collaboration avec les parents.

²⁸⁴ Propos de la présidente.

²⁸⁵ Propos de la coordonnatrice des services éducatifs pour les commissions scolaires de la région du Saguenay et de la région du Lac-Saint-Jean.

²⁸⁶ Propos de la coordonnatrice en adaptation scolaire de la Commission scolaire de la Capitale et des autres commissions scolaires affiliées.

École oraliste de Québec pour enfants sourds

L'École oraliste de Québec « ne peut atteindre [ses] objectifs sans créer une alliance avec les parents. En conséquence, elle vise à partager formation et information avec les parents. Elle vise à faire en sorte que ceux-ci gardent constamment leur rôle premier et entretiennent un sentiment de compétence vis-à-vis eux-mêmes, comme parents, et une haute estime à l'égard de leur propre enfant²⁸⁷ ».

École Gadbois

À l'école gestuelle Gadbois, on a l'obligation de travailler étroitement avec les parents. « On le fait régulièrement : mensuellement, hebdomadairement, quotidiennement. Avant l'entrée des enfants, on fait visiter l'école par les parents, avant même que leur choix d'orientation soit arrêté. Lorsqu'ils choisissent Gadbois, ils vont à Gadbois avant l'inscription officielle. L'enfant peut alors passer une demi-journée dans la maternelle. Lors de l'entrée scolaire, des activités particulières d'accueil sont organisées pour les parents et les enfants les premières journées. Il y a des rencontres très personnalisées ponctuelles pour le bulletin, des rencontres pour le suivi du plan d'intervention et des thérapies : observations d'orthophonie, observations en classe. Les parents sont invités à faire du bénévolat en classe. Et il y a aussi beaucoup d'échanges écrits et téléphoniques avec les parents. Plusieurs formes de support sont offertes²⁸⁸. »

Polyvalente Lucien-Pagé

À la polyvalente Lucien-Pagé, « il y a deux rencontres de parents : une en novembre et une en février. Un suivi serré est engagé avec les parents. Nous sommes une petite école [secteur des élèves sourds] dans une grande école. Dans une école régulière, quand l'élève est absent, qu'il a du retard ou une retenue, etc., c'est la secrétaire qui appelle les parents. Ici, c'est l'éducateur spécialisé qui contacte le parent. C'est un petit

²⁸⁷ Extrait du document de l'École oraliste de Québec pour enfants sourds. *Demande de renouvellement et de modification*, 17 novembre 2003.

²⁸⁸ Propos de la directrice et de l'orthopédagogue rencontrées.

monde. C'est un prof avec six ou sept élèves. Dès que quelque chose ne va pas, on appelle le parent. Il y a un lien assez intime qui se crée entre nous et la famille. La famille habite parfois loin, les élèves sont parfois en famille d'accueil ou en foyer de groupe, mais en général, les parents s'impliquent. Quand on a des rencontres de parents, plus de la moitié se présentent. Ils s'impliquent. C'est facile de s'impliquer avec le fil du temps : ils arrivent à l'âge de 13 ans et ils peuvent rester ici jusqu'à l'âge de 21 ans. Donc, il y a une bonne collaboration²⁸⁹ ».

École Saint-Jude

À l'école oraliste Saint-Jude, « on donne le cours de LPC aux parents lorsque qu'ils arrivent ici. On l'enseigne aux enfants de 4 et 5 ans. On rencontre les parents, pour une première fois, en février, avant l'entrée scolaire de leur enfant. C'est par le biais du CMR qu'on entre en contact avec eux. Le CMR nous achemine les enfants qui pourraient bénéficier de Saint-Jude. Ensuite, on rencontre les parents au mois de mars. En mai, ils ont la formation de LPC par les soirs, deux heures par soir pendant six soirs. En juin, on leur envoie de la documentation et en août, on les recontacte. On offre aussi une formation de LPC à l'automne. Plusieurs parents ne peuvent pas suivre la formation parce qu'ils demeurent trop loin. Tous les gens de la grande région, de Chambly à Sorel, suivent la formation. Les cours sont aussi offerts gratuitement aux grands-parents, grands frères et grandes sœurs. C'est aussi offert à des intervenants du CMR et à des enseignants des classes régulières qui veulent l'apprendre et aussi à des gens qui veulent faire de l'interprétation ou qui sont des interprètes gestuels qui veulent en plus connaître le code LPC. [En outre,] les parents ont les mêmes réunions qu'au régulier et, en plus, ils sont invités à une des deux séances d'orthothérapie qui sont offertes à leur enfant chaque semaine, pour apprendre à aider l'enfant à la maison. Ce ne sont pas tous les parents qui peuvent venir, mais la majorité viennent et participent bien. Il y a aussi beaucoup d'échanges téléphoniques entre les orthophonistes, les orthopédagogues et les parents des enfants de 4 et 5 ans. Ils ont un

²⁸⁹ Propos de la directrice adjointe.

cahier de communication chaque jour : les parents et les enseignants y écrivent tous les jours. À partir de la première année, on utilise surtout la feuille de route et c'est l'organisation habituelle de l'école qui se poursuit. On offre aussi au moins une conférence par année aux parents sur le thème de la surdité²⁹⁰ ».

École Joseph-Paquin

À l'école gestuelle Joseph-Paquin, « les parents sont très présents. Il y a une belle collaboration avec les parents la plupart du temps. Il y a des progrès avec leurs enfants²⁹¹ ».

Polyvalente de Charlesbourg

À la polyvalente de Charlesbourg, « on a de bons contacts avec les parents : à la rentrée scolaire, des rencontres régulières et des échanges téléphoniques fréquents avec les enseignants lors du suivi du plan de services auxquels ils participent. La famille des élèves étant souvent éloignée géographiquement, l'enseignant doit assurer un suivi et offrir son soutien, il l'accompagne dans son cheminement "vers une certaine acceptation de la réalité"²⁹² ».

École orale de Montréal pour les sourds

La directrice de l'École orale de Montréal affirme : « Nous travaillons de très près avec les parents. On établit un lien étroit avec eux. On passe ici au maximum cinq heures ou cinq heures et demie. Les parents sont donc avec leur enfant le reste du temps. Ils sont avec leurs enfants toutes les journées, les fins de semaine. Chaque instant de leur vie est un moment pour enseigner à leur enfant : la parole, l'audition, la relation entre eux. Leur implication est très importante. L'école va donner ici tout le support aux parents. On va aider le parent à permettre de développer les habiletés auditives de

²⁹⁰ Propos de la directrice de l'école Saint-Jude.

²⁹¹ Propos de la directrice de l'école Joseph-Paquin.

²⁹² Propos de la directrice adjointe.

l'enfant, mais aussi dans le non-verbal si cela est nécessaire. On recommande aux parents d'investir le plus possible sur les restes auditifs et avec un niveau de langage qui va être "complété" par un gestuel [sic] naturel. Les enfants font parfois la distinction, ils utilisent plus le langage gestuel à la maison, et le moins possible à l'école. Au fur et à mesure se fera la transition. »

École Esther-Blondin

À l'école Esther-Blondin, à prédominance LSQ, « les échanges entre l'école et les parents sont satisfaisants de part et d'autre. Ces derniers apportent du soutien tout en pouvant préciser leurs demandes. L'école tient compte de ces demandes et tente d'y répondre dans la mesure du possible. Il n'y a pas de surprise des parents en fin d'année car il y a une communication qui est maintenue tout au long de l'année. Les contacts avec les parents sont fréquents car on suit le plan d'intervention, ce qui exige plusieurs rencontres en cours d'année scolaire. Les communications entre parents et enseignants se font par le biais de l'agenda ou du téléphone. Le contact est continu avec les parents. Les parents nous font part de leurs commentaires et de leurs questionnements pendant les rencontres des plans d'intervention ou lors d'autres rencontres. Donc, on est en contact tout au long de l'année. On parle aux parents de l'évolution de l'enfant et les parents nous communiquent aussi leurs préoccupations. La communication établie entre l'école et les parents semble très appréciée par les parents²⁹³ ».

Centre MacKay

« Pour les parents et les membres des familles des enfants, le Centre MacKay offre des cours d'ASL. Nous avons aussi des projets spéciaux. Le MEQ subventionne certains services. Nous avons engagé quelqu'un qui va, dans les maisons, travailler le soir ou la fin de semaine avec les enfants sourds. Cela permet aux parents d'observer et d'apprendre des façons de travailler avec leur enfant sourd dans leur environnement.

²⁹³ Propos de la directrice.

On a des cultures différentes, des enfants qui proviennent de milieux très pauvres, d'autres fortunés, mais il importe de travailler dans leur milieu, de prendre en considération leur réalité. Il y a des familles qui fonctionnent bien et d'autres sont en état de crise. On essaie de faciliter leur vie un peu. C'est délicat parfois. Il y a des cas de négligence où il faut aider les parents. Ce n'est pas facile parce que nous avons nos priorités comme école et nos enfants sont très importants, mais les familles se trouvent souvent en situation de survie et il faut en tenir compte²⁹⁴. »

École J.-Jean-Joubert

Selon la directrice de l'école J.-Jean-Joubert, « le premier contact entre les parents et le milieu scolaire passe généralement par les instituts de réadaptation qui nous les réfèrent quand leur enfant a quatre ans. Ils viennent une première fois à l'école à l'occasion des journées des portes ouvertes. Ils viennent visiter l'école en compagnie des membres de leur famille ou de personnel de centre de réadaptation. Ils viennent parfois avec les enfants. Ils ont beaucoup de questions et d'interrogations. C'est notre phase d'accueil. Par la suite, ils sont invités à venir, chacun leur tour, avec leur enfant. En avant-midi, l'enfant est reçu dans un processus d'admission où les intervenants d'ici, orthophonistes, enseignants, etc., reçoivent l'enfant et évaluent un peu où il est rendu dans son processus d'apprentissage du langage. En après-midi, on rencontre l'enfant de nouveau, mais avec ses parents. On fait le bilan de ce qu'on a observé au cours de l'évaluation de l'avant-midi. Les parents prennent alors la décision de l'inscrire ou non. Le processus est alors amorcé. Ils reviennent au mois d'août pour une entrée progressive. On prend bien soin des enfants, surtout des petits. Ils sont très entourés. Après cela, il y a les contacts avec les parents et les intervenants externes pour les enfants qui ont d'autres handicaps ou des difficultés d'apprentissage. Ce sont les occasions de rencontre pour les plans d'intervention, les bulletins, pour faire le point sur le cheminement scolaire de l'élève, pour la prévision et la recommandation de poursuite du cheminement scolaire de l'année qui suit, etc. Sur une base quotidienne, chaque

²⁹⁴ Propos du directeur adjoint.

enseignante titulaire communique avec les parents par le biais du cahier de communication de chacun de nos élèves.

Les parents sont aussi régulièrement invités à venir en classe à des activités plus ludiques : des sorties, l'anniversaire de leur enfant. On a souvent des parents dans les classes. Ils sont aussi invités à participer à des séances de rééducation en orthophonie. Les parents assument généralement bien leur part de responsabilité. Les parents sont très présents à l'école. Le lien entre la famille et l'école est important. Cela est essentiel pour la réussite de l'enfant ».

3.6 Compétence et disponibilité du personnel

La compétence du personnel et le nombre de ses membres sont des facteurs considérés par les participants à la recherche. Le niveau de formation, l'engagement du personnel, les difficultés de recrutement et les contraintes économiques sont des aspects discutés. On présente ces éléments, ci-dessous, en les regroupant selon qu'ils émanent de représentants de commissions scolaires, d'écoles gestuelles, d'écoles oralistes, de cégeps ou d'associations, de formateurs ou de chercheurs universitaires.

3.6.1 Commissions scolaires

Selon le représentant de la Direction de l'éducation des adultes du MELS, le Centre Champagnat de la CSDM et la Maison des adultes de la Commission scolaire des Premières-Seigneuries, qui ont tous deux un mandat suprarégional, ont recours à des interprètes omniprésents pour la formation des élèves adultes sourds qui ont besoin de services d'interprétariat. « Ce sont ces centres qui recrutent les interprètes. Ces derniers ne sont toutefois pas des employés de la commission scolaire. Ils sont à contrat. Ces centres s'assurent de leur compétence. [Mais] l'élève peut engager la personne qu'il veut; pratique que l'on retrouve plus fréquemment en région. »

Le constat général qu'il présente est que le service d'accueil des centres d'éducation des adultes structure l'engagement des interprètes, mais que le « type » d'interprète

engagé varie : « Le conseiller pédagogique recommande un interprète en fonction des besoins de l'élève. Ce n'est habituellement pas un problème de recruter des interprètes à cause du bassin de clientèle qui n'est pas élevé. Mais nous ne connaissons pas le profil type des interprètes. Le profil est très varié. Certains connaissent bien la LSQ, d'autres s'expriment en pidgin. Il y a donc une importante variation du langage utilisé. »

Il ajoute, par ailleurs, que les services de formation continue sont organisés autrement, puisque ce n'est pas la commission scolaire qui apporte son soutien pour le choix des interprètes ; ce sont les entreprises qui commanditent la formation. « En formation continue, le service aux entreprises des commissions scolaires assure le service d'interprète dans le cadre d'une offre de service. Normalement, l'entreprise défraie les coûts de soutien pour la personne handicapée, car cela fait partie des besoins à combler pour suivre la formation. Le service aux entreprises veille à ce qu'on réponde à ces besoins. C'est ce service qui est responsable de la qualification des intervenants [interprètes] lors des formations et des évaluations. »

Dans les commissions scolaires des régions de Laval, des Laurentides et de Lanaudière, les enseignantes ont une formation en adaptation scolaire et une formation d'appoint en déficience auditive. Ces régions ne connaissent pas de difficultés de recrutement des orthopédagogues pour les classes en déficience auditive²⁹⁵.

Dans les régions du Saguenay et du Lac-Saint-Jean, le statut du personnel varie selon les divers contextes. « Lorsque les enfants sont dans des classes régulières, ils ont des enseignants du régulier. Lorsqu'ils sont dans des classes d'adaptation, les enseignants ont une formation en adaptation scolaire²⁹⁶. » Dans cette région, il n'y a pas d'interprète LSQ. La représentante rencontrée explique : « On n'en a pas besoin présentement. On a un seul élève, qui est arrivé de Montréal cette année, qui connaît la LSQ. Il a une

²⁹⁵ Propos de la conseillère pédagogique en déficience auditive pour les régions de Laval, des Laurentides et de Lanaudière à la Commission scolaire de Laval.

²⁹⁶ Propos de la coordonnatrice des services éducatifs pour la commission scolaire de la région du Saguenay et de la région du Lac-Saint-Jean.

interprète formée en français signé qui apprend sa LSQ avec l'enfant. Donc, elle la développe présentement sur le terrain et elle s'adapte. C'est le seul cas²⁹⁷. »

Quant à la formation du personnel, elle est assurée par la coordonnatrice des services éducatifs de la région : « Le personnel n'a pas une qualification particulière, mais il accepte d'avoir un élève ayant une déficience auditive. Moi, je donne une formation, en début d'année, sur ce qu'est la déficience auditive, et je fais le suivi pendant l'année. S'ils ont besoin d'outils pédagogiques, d'une meilleure structure, de matériel adapté, c'est moi qui leur apporte. Je suis très satisfaite des enseignants. Ils sont très ouverts et quand il y a un problème, ils m'appellent. Je vais les voir directement sur le terrain. Il y a des orthopédagogues dans chacune des écoles où il y a un petit groupe, ou en individuel avec ces élèves. C'est particulier ici parce qu'on est une petite région. Je travaille avec les orthopédagogues, école par école. Je travaille aussi avec les élèves. Je fais de la sensibilisation dans les classes – je montre aux jeunes ce que c'est que d'être malentendant – pour favoriser une meilleure intégration. Je développe aussi un dossier pour chaque élève. Mon contexte d'intervention auprès des jeunes est davantage celui de sensibilisation plutôt que de soutien direct. C'est le personnel qui est sur place qui apporte le soutien direct²⁹⁸. »

Le recrutement du personnel varie aussi d'une commission scolaire à une autre. À Québec, la Commission scolaire de la Capitale connaît des difficultés de recrutement des interprètes parce que ce sont des tâches qui ne sont pas à temps plein. Cependant, les éducateurs spécialisés sont recrutés facilement²⁹⁹.

²⁹⁷ Même source.

²⁹⁸ Même source.

²⁹⁹ Propos de Johanne Chénard, coordonnatrice des services en adaptation scolaire pour la commission scolaire de la Capitale et d'autres commissions scolaires affiliées.

3.6.2 Écoles gestuelles

École Dollard

À l'école primaire Dollard, à l'origine, la formation des intervenantes était en français signé, mais le personnel a suivi des formations parallèles afin de mieux s'adapter à la réalité des enfants : français signé, pidgin, LSQ. L'exigence est « une base de connaissance de niveau 5 [en LSQ]. Après avoir obtenu le certificat, on n'est pas des interprètes supercompétents, mais on est très bien équipés. Ici, au début, on n'avait pas de formation, puis on est allé chercher des formations. L'équipe est très sensibilisée. On va aussi demander des personnes-ressources pour répondre aux besoins des enfants, on veut qu'elles aient aussi la compétence en LSQ. Mais il ne faut pas oublier que c'est très rare que les enfants connaissent la LSQ ; ils s'expriment en pidgin. Donc, le personnel doit se débrouiller en conséquence³⁰⁰ ».

École Gadbois

L'école primaire Gadbois doit assurer la compétence de professionnels particuliers : les formateurs sourds qui travaillent dans les classes bilingues. « À Gadbois, on a tous les formateurs sourds. On a eu beaucoup de candidats à chaque fois qu'on a voulu recruter. C'est sur le plan de la qualification que cela accroche. On demande une bonne connaissance de la LSQ, de connaître la grammaire, la syntaxe de la LSQ, d'avoir une connaissance de la culture sourde, de l'expérience dans l'enseignement de la LSQ, de l'expérience dans le travail auprès des jeunes, de l'expérience de travail en complémentarité avec d'autres personnes.

[Leur recrutement] s'est fait, dans la majorité des cas, par l'approche bilingue, sur entrevue, avec des critères précisés par l'équipe de recherche. Les plus anciens ont été recrutés selon leurs disponibilités et leurs intérêts. Ils ont suivi une formation continue et ils ont obtenu beaucoup de soutien des enseignants-ressources en pédagogie et en

³⁰⁰ Propos de l'orthopédagogue désignée pour représenter l'école.

communication pour élaborer les activités, pour faire le choix des contes. Ils ont eu aussi beaucoup de support de l'équipe pédagogique. Les enseignants rencontrent souvent les formateurs et examinent les besoins au plan pédagogique et au plan de la communication. Le formateur a la charge de l'enseignement LSQ. Il y a beaucoup de travail de collaboration. Tous ont déjà commencé des études universitaires, soit en adaptation scolaire, soit en formation linguistique. On pourrait recruter des personnes qui n'ont qu'un certificat ou un diplôme de cégep, mais qui ont de bonnes capacités linguistiques.

L'évaluation des formateurs est faite par l'école. Et il n'y a pas de structures formelles d'engagement. Ce sont des contrats, ce ne sont pas des employés réguliers. Ils n'ont pas de statut particulier, mais advenant le cas où ils auraient un statut très formel, ou une description de tâches formelle, il faudrait un encadrement avec une description du diplôme, des cours suivis. Le fait qu'ils n'aient pas de statut particulier permet une certaine souplesse. Et cela nous permet d'avoir quelques exigences particulières, un encadrement et un suivi avec eux. Un des formateurs a obtenu le statut de technicien-interprète pour la commission scolaire. C'est le statut qui se rapproche le plus de la fonction qu'il effectue. Mais ce statut ne correspond pas non plus à sa vraie fonction, cela ne reflète pas ce qu'il fait. S'il y a généralisation de ce type d'emploi, il faudra redéfinir le contenu de ce type d'emploi. On a pensé à un "animateur de langue". On aimerait qu'ils aient un statut de spécialiste, mais comme ils n'ont pas la formation en pédagogie, ils n'ont pas la charge d'une classe, donc on ne peut pas les inclure dans cette classe professionnelle, mais c'est ce qui s'en rapprocherait le plus. Il faudrait une collaboration avec d'autres instances pour définir cette fonction. On sait aussi quel type de programme qui leur serait nécessaire avant qu'ils soient engagés comme formateurs ou comme interprètes. On en a discuté avec eux et avec l'UQAM³⁰¹ ».

³⁰¹ Propos de la directrice et de l'orthopédagogue de l'école.

Polyvalente Lucien-Pagé

À la polyvalente Lucien-Pagé, « tout le personnel enseignant et non enseignant ainsi que la direction œuvrant auprès des jeunes élèves sourds maîtrise la langue des signes québécoise. Nous avons une équipe de professionnels maîtrisant la LSQ : des préposés aux personnes handicapées pour accompagner des élèves souffrant du syndrome de Usher, un technicien en interprétation sourd qui enseigne en présence d'un enseignant la culture sourde et améliore les compétences en LSQ (80 %), deux orthophonistes (100 %), une audiologiste (40 %), une psychoéducatrice (100 %), un éducateur spécialisé (100 %), une psychologue (80 %), une conseillère d'orientation (30 %), 40 % d'une tâche d'enseignant est consacré à l'éducation au choix de carrière pour tous les élèves du secteur. Un enseignant est également libéré pour mettre sur pied l'approche orientante (25 %).

Les enseignants ont un baccalauréat en adaptation scolaire et ils ont suivi un cours de LSQ de niveau 5 pour la plupart et ils donnent leur cours en LSQ. Les profs ne sont pas des interprètes. Le certificat en interprétation est offert pour former des futurs interprètes. Nous, nous souhaiterions un cours pour les enseignants, des pédagogues qui utilisent cette langue (LSQ), mais pour enseigner les maths, la chimie, la physique, l'histoire, la géographie, etc.

On a tous appris la LSQ en allant à l'IRD (ou au certificat de l'UQAM) et on se débrouille. Mais tout le monde voudrait apprendre les aspects comparatifs. On a hâte de pouvoir le faire. Les profs ne sont pas non plus des formateurs sourds ou des interprètes scolaires. Il nous faudrait une formation spécifique. On veut mieux connaître la LSQ et ses fondements, comme pour le français³⁰² ».

Dans les faits, « les élèves utilisent surtout la LSQ, mais les enseignants peuvent utiliser le pidgin, la communication totale, cela dépend de leur compétence en LSQ. La

³⁰² Propos de la directrice adjointe.

majorité du personnel veut performer en LSQ. Le personnel enseignant utilise de moins en moins le pidgin parce que les nouveaux enseignants qui rentrent sont de plus en plus compétents en LSQ, cela force les gens à s'améliorer constamment, quelques-uns ont même une formation en interprétation de l'UQAM. Il y a vingt ans, le personnel qui arrivait ne connaissait pas nécessairement les signes, maintenant, ce n'est plus du tout le cas, ils sont performants; ils signent très bien. Il y a une importante différence. Le personnel du secteur des sourds a beaucoup changé. Le seul danger : il y a un manque de relève. Il faut tout mettre en place dans les universités pour qu'il y ait de plus en plus de jeunes qui apprennent la LSQ. À Lucien-Pagé, nous avons invité des universitaires dans notre école pour leur faire visiter le secteur des sourds, mais ce n'est pas suffisant. Il faut faire plus³⁰³ ».

École Joseph-Paquin

La directrice de l'école primaire Joseph-Paquin ne connaît pas de difficultés pour trouver des enseignants permanents, mais elle éprouve des difficultés à recruter des suppléants.

À cette école, les « enseignants ont tous un diplôme de base en adaptation scolaire de premier cycle et doivent avoir un niveau de signes minimal³⁰⁴ ». On trouve des variations dans la forme de communication et une alternance entre le français signé et la LSQ : « Le personnel enseignant qui travaille ici doit avoir atteint un niveau 3 ou 4 en LSQ ou en français signé. Les profs qui ont une formation LSQ, en formation à l'interne, ils vont avoir des cours de français signé. Et on a des contacts avec une personne sourde qui connaît la LSQ pour travailler cela dans notre milieu. Souvent, il y a de nouveaux signes qu'on ne connaît pas et c'est la personne sourde qui nous les apprend, qui fait le lien entre la communauté sourde et nous. On a une professeure sourde en éducation physique et on a eu deux stagiaires sourds. La professeure sourde

³⁰³ Même source.

³⁰⁴ Propos de la directrice de l'école.

a suivi une formation oraliste et elle a plus appris de signes ici qu'avant son arrivée. Les enseignants qui ont une formation LSQ 3, 4 ou 5 suivent une formation dans une association comme la Fondation des Sourds. Ceux qui ont suivi une formation à l'IRDPO en stimulation précoce vont s'inscrire au français signé. Ils ne le savent pas. Ils se font dire que le français signé est mieux et les autres se font dire que la LSQ est mieux³⁰⁵. »

La connaissance de la LSQ et du français signé est aussi souhaitée dans le but de répondre aux besoins de l'enfant : « J'aimerais que les professeurs connaissent mieux la LSQ, sa raison d'être, son utilité dans la communication, et aussi le français signé. Il y a des élèves pour qui le français signé est important. Des enfants sont plus à l'aise en LSQ, d'autres en français signé. Il faudrait qu'il y ait une vue plus générale. Il n'y aurait pas de parti pris pour une approche ou une autre. Cela prendrait une formation plus généraliste pour mieux répondre aux besoins. Ici, il n'y a pas de purs élèves LSQ et de purs élèves oralistes. Il y a ici des élèves qui sont très bons en oralisme, mais ils sont bien ici parce qu'ils ont d'autres troubles d'apprentissage. Oui, cela prendrait une formation plus générale. Il faudrait que les gens ne soient pas rigides et ne ciblent pas une seule approche. Quand une seule approche est ciblée, c'est comme s'il y avait un lavage de cerveau. Cela enlève de l'objectivité et cela n'aide pas l'enfant. Tu ne lui proposes qu'une seule approche. Alors que si la perspective est plus large, sur le plan pédagogique, on est en mesure de rejoindre davantage l'enfant. L'objectif est de faire apprendre des choses à l'enfant et de communiquer avec lui de la meilleure façon. L'idée d'une langue, c'est d'arriver à se comprendre, à communiquer. C'est ça l'idée d'une langue³⁰⁶. »

³⁰⁵ Même source.

³⁰⁶ Même source.

Polyvalente de Charlesbourg

La polyvalente de Charlesbourg, qui collabore avec l'école Joseph-Paquin, a, au sein de son personnel qui travaille avec la clientèle sourde, des enseignants formés en adaptation scolaire et en langue gestuelle. « Chaque enseignant enseigne plusieurs matières, mais il a quelques spécialités³⁰⁷. » L'école offre aussi des services de soutien : « Deux personnes de l'IRD PQ interviennent auprès des élèves pour leur apporter un soutien : une technicienne en éducation spécialisée et une orthophoniste. D'autres personnes peuvent aussi intervenir au besoin selon ce qui est identifié dans le plan de services : psychologue, audiologiste, travailleuse sociale³⁰⁸. » Pour les activités parascolaires, des interprètes sont engagés par l'entremise du Service régional d'interprétariat de l'est du Québec (SRIEQ). Il n'y a plus d'interprète qui travaille en permanence à l'école puisqu'il n'y pas suffisamment de périodes où ses services sont requis pour justifier son poste. « L'interprète est à Joseph-Paquin³⁰⁹. »

Cette école, qui n'a pas de difficulté à recruter des enseignants à cause de la baisse de clientèle (seulement six élèves sourds fréquentent la polyvalente), développe de plus en plus l'enseignement en LSQ : « Nos enseignants connaissent bien le langage gestuel et reçoivent une formation continue en LSQ. Ils font le mélange des approches. On travaille beaucoup en français signé à cause de la formation antérieure des élèves, mais les enseignants s'expriment de plus en plus en LSQ. Ils utilisent le pidgin pour communiquer avec les élèves³¹⁰. »

École Esther-Blondin

D'emblée, cette école primaire reconnaît la difficulté qu'elle éprouve à recruter des interprètes gestuels et des enseignants pour les enfants sourds. Cela génère différents

³⁰⁷ Propos de la directrice adjointe.

³⁰⁸ Même source.

³⁰⁹ Même source.

³¹⁰ Même source.

problèmes : « Notre plus grande difficulté est de recruter le personnel. Lorsqu'une enseignante est absente, on arrive difficilement à trouver une enseignante qui a un niveau de LSQ suffisant. On s'assure alors que l'interprète accompagne l'enseignante toute la journée. Par ailleurs, il y a peu d'interprètes qui ont leur certificat et ces interprètes sont souvent demandées par tous les points de services d'interprétation. Il faut garantir un minimum d'heures. [Or,] le fait que les enseignants ne connaissant pas la LSQ exige qu'ils soient accompagnés d'un interprète. Et l'école a obtenu les services d'un seul interprète pour deux classes. La technicienne en éducation spécialisée, qui n'est pas un interprète, sert de lien entre l'enseignant et les enfants en l'absence de l'interprète. Elle travaille sur le comportement, la discipline. Elle aide les enfants à accepter la surdité et à s'intégrer. Dans notre école, il y a 450 élèves entendants. Elle travaille sur la socialisation, sur leur intégration dans des cours réguliers où les élèves sont entendants, comme en éducation physique.

L'interprète a été sélectionnée par la commission scolaire il y a deux ans. Elle nous permettait d'évaluer la fluidité de LSQ dans les classes. La formatrice sourde (qui a un baccalauréat) est évaluée par la commission scolaire (ressources humaines) avec nous (l'interprète). Cette année, la formatrice travaille aussi sur le projet de l'UQAM. Elle connaît aussi très bien les élèves³¹¹. »

À cette école, les enseignantes ont une formation en orthopédagogie et on « souhaite que les enseignants connaissent bien la LSQ pour qu'ils n'aient pas besoin d'un interprète en classe. Les enseignantes, à la suite de formations qu'elles ont suivies depuis qu'elles enseignent dans le cadre du projet, ont développé une connaissance de niveau 5-6 en LSQ. L'an prochain, elles recevront aussi d'autres formations en LSQ pour pouvoir communiquer directement avec les élèves en LSQ lorsqu'elles enseignent des matières pointues, de manière à ce qu'il n'y ait plus d'interprètes. Elles pourront faire le travail elles-mêmes³¹² ».

³¹¹ Propos de la directrice.

³¹² Même source.

Centre MacKay

Les exigences de formation pour le personnel enseignant sont plus élevées dans le milieu anglophone que dans le milieu francophone. Au Centre MacKay, « la majorité de nos professeurs ont une formation de deuxième cycle en éducation pour les sourds. Ils ont suivi cette formation aux États-Unis, à l'Université Gallaudet, ou dans l'ouest du Canada. La plupart ont une formation en *deaf training*. On a deux professeurs sourds qui ont suivi leur formation aux États-Unis. Je trouve qu'en milieu francophone, les exigences de formation en enseignement pour les sourds sont minimales. Nos exigences sont plus élevées. Nous sommes liés aux mêmes ententes syndicales. Par contre, il faut aller chercher le personnel adéquat. Pour cela, il faut rendre ce travail attirant. Mais cela demeure difficile de recruter du personnel, surtout sur le plan du remplacement. On leur donne le plus de suppléances possible. On leur fait attention et on les rassure quant à l'éventualité d'une permanence dès que cela sera possible³¹³ ».

Au Centre, le personnel est constitué d'enseignants qui enseignent directement en ASL et d'un formateur sourd qui travaille sur les aspects plus techniques de l'ASL. Il n'y a donc pas d'interprètes, sauf, précise le directeur adjoint, « au Royal West, car nous avons trois professeurs qui enseignent en ASL, quatre étudiants et, pour une question de coûts, nous engageons aussi des interprètes au lieu des professeurs, car on ne paie que l'interprétation et non l'enseignement. Et les interprètes peuvent aussi faire l'interprétation dans d'autres contextes, comme lors de réunions. Nous sommes satisfaits de la qualité de nos interprètes. Nous n'avons pas de difficulté à les recruter car nous leur offrons des emplois à temps plein. C'est la commission scolaire qui les engage³¹⁴ ».

³¹³ Propos du directeur adjoint.

³¹⁴ Cette participation de la commission scolaire constitue une autre différence organisationnelle par rapport au milieu francophone, où les écoles sont responsables de l'engagement des interprètes.

3.6.3 Écoles oralistes

On observe aussi des différences importantes entre les services offerts dans les écoles oralistes et ceux qui le sont dans les écoles gestuelles. Des variations marquées existent aussi entre les écoles oralistes mêmes.

École orale de Montréal pour les sourds

Tout comme ceux du Centre MacKay, les enseignants de cette école oraliste anglophone ont une maîtrise : « La majorité de nos enseignants ont leur maîtrise en éducation des sourds en oralisme. Il y en a qui ont une maîtrise en lecture ou en adaptation scolaire. Presque tous nos enseignants ont une maîtrise. La majorité de nos enseignants ont suivi un programme de maîtrise oraliste spécialisée à McGill, qui a disparu. Ce programme portait sur un tiers en audiologie, un tiers en orthophonie et un autre tiers de formation *in deafness and in general development* [en surdité et en développement général]³¹⁵. »

École Saint-Enfant-Jésus

Le document reçu à la suite de l'entrevue nous informe que les classes spéciales de cette école primaire ont un ratio de cinq à sept élèves. Les intervenants sont les suivants : les titulaires des classes, un orthopédagogue, une orthophoniste, une audiologiste de l'IRD et, au besoin, une éducatrice spécialisée ainsi qu'une préposée³¹⁶.

École Saint-Jude

À l'école primaire Saint-Jude, « tous les enseignants sont des orthopédagogues et les orthophonistes sont membres de l'Ordre. La formation au LPC est donnée par nos

³¹⁵ Propos de la directrice.

³¹⁶ À la suite de l'entrevue réalisée avec elles, M^{mes} Ginette Plante, directrice de l'école Saint-Enfant-Jésus, Doris Mousseau, répondante du secteur de l'itinérance auditive à cette même école, et Francine Gosselin, enseignante itinérante aux services indirects de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, ont préféré que les références aux situations évoquées se fondent sur un document qui comprend de l'information relative aux questions qui leur furent posées.

orthophonistes, qui sont des leaders en la matière. Les interprètes que nous avons dans le secteur régulier de l'école sont aussi gestuels. Ils ont choisi de faire du LPC, mais ils pourraient s'exprimer en LSQ³¹⁷ ».

Cette école ne « connaît pas de difficulté de recrutement du personnel, au contraire. Pour un orthopédagogue qui a fait son cours en adaptation scolaire, la clientèle sourde est une belle clientèle. On ne les accepte que s'ils maîtrisent le cours LPC parce qu'on veut que, dans les classes, cela fonctionne bien. Ce sont les orthophonistes qui leur donnent la formation en LPC³¹⁸ ».

École oraliste de Québec pour les sourds

Les enseignants qui travaillent à l'École oraliste de Québec ont une formation de base qu'ils doivent parfaire en suivant des cours de spécialisation en développement du langage, en phonétique, ou en faisant une maîtrise en intervention auprès des enfants sourds. Ils doivent aussi collaborer au projet du GRIES de l'Université Laval³¹⁹.

3.6.4 Enseignement collégial

Cégep du Vieux Montréal

Le coordonnateur des services pour étudiants ayant une déficience auditive pour les cégeps de l'ouest du Québec au cégep du Vieux Montréal précise que les interprètes sont souvent recrutés au cours d'une conférence qu'il donne dans le cadre du certificat de l'UQAM. Il explique les besoins. « Et le bouche à oreille fait le reste. Les interprètes savent que le cégep du Vieux Montréal est le plus gros employeur au Canada. Nous

³¹⁷ Propos de la directrice de l'école.

³¹⁸ Même source.

³¹⁹ Référence au document du ministère de l'Éducation, consulté à la suite de l'entrevue réalisée avec la directrice de l'école oraliste de Québec et de l'entrevue réalisée avec la directrice du Groupe de recherche en intervention auprès de l'enfant sourd, *Demande de renouvellement et de modification. École oraliste de Québec pour enfants sourds. Rapport présenté par la Direction de l'enseignement privé*, 17 novembre 2003.

avons 38 interprètes francophones, 10 interprètes anglophones pour répondre aux différents besoins. Nous avons des employés réguliers à temps complet, à temps partiel et d'autres qui sont occasionnels. Ils donnent des services à plus de 70 clients répartis dans l'ensemble des cégeps publics et universités. C'est nous qui les évaluons. Le candidat vient ici et avec des collègues interprètes, on fait une évaluation de leurs compétences, des mises en situation. Nous faisons des simulations de cours où un professeur parle. L'interprète traduit. On le filme et on analyse son interprétation pour évaluer sa compétence. En référant à cette expérience, à son CV, à une entrevue, à un test écrit portant sur ses connaissances en interprétation, nous faisons la sélection des interprètes. Ils doivent avoir le niveau 5 en interprétariat, un DEC et une expérience en surdité de deux ans. Habituellement, les interprètes que nous engageons ont déjà interprété en milieu scolaire et sont inscrits au certificat. Nous évaluons s'ils peuvent interpréter au niveau collégial et universitaire. Il y a un mois, on a évalué cinq candidats, tous inscrits au certificat, et nous n'avons retenu qu'une seule candidature. Moins de 50 % des candidats sont considérés qualifiés pour interpréter dans des collèges. Car il y a différents étudiants, dans différents programmes d'études, tant à l'université qu'au collège. Cela exige un niveau de compétence supérieur. Le contexte d'un interprète qui travaille dans une commission scolaire, au niveau primaire ou secondaire, et qui est toujours avec le même élève, est différent de celui de nos interprètes. Ici, la variété des étudiants exige que l'interprète ait différentes habiletés pour les modes de communication qu'un étudiant va demander, que ce soit en LSQ, en mode oral, en pidgin ou en interprétation orale avec support gestuel. Certains étudiants sont en apprentissage de la langue des signes et, parfois, ils ne veulent pas de la LSQ parce qu'ils ne la connaissent pas, mais ils veulent un soutien gestuel à l'interprétation orale. Nous avons d'importants problèmes de recrutement d'interprètes. Nous craignons, pour l'automne, d'avoir un déficit de cinq interprètes pour répondre aux besoins. On craint qu'à un moment donné, il n'y ait plus suffisamment de personnes qualifiées pour répondre aux besoins. C'est flagrant qu'il y a un manque sur le plan de la formation. »

Par ailleurs, selon lui, « il y a des lacunes en interprétation orale car il n'y a pas de formation qui se donne sauf dans notre programme Communication et surdité. Il y a 90 heures qui sont données en communication orale et non en interprétation orale. Donc, c'est une connaissance insuffisante. »

Il soutient que les ressources pourraient cependant être suffisantes si on faisait appel aux personnes formées dans ce programme puisque « la plupart des chargés de cours responsables des ateliers du certificat qui enseignent les habiletés en interprétation sont des employés, des interprètes du Cégep du Vieux Montréal. Ce sont des gens qui ont développé leur expertise à notre cégep. Nous avons donc déjà des ressources qui pourraient être mises à contribution pour l'enseignement de l'interprétation. Et parmi notre corps enseignant du programme Communication et surdité, il y a huit enseignants qui sont des personnes sourdes. Ce sont des personnes sourdes qui ont des baccalauréats, des qualifications qui répondent aux critères d'embauche comme chargés de cours au niveau collégial. C'est un aspect important sur le plan des ressources disponibles, des compétences des personnes sourdes et des interprètes qui sont impliqués dans notre programme. Nous avons donc déjà un bassin de ressources intéressantes pour un DEC ».

Cégep de Sainte-Foy

Le responsable des programmes de francisation au cégep de Sainte-Foy, selon qui « la question de la qualité des interprètes est au cœur des préoccupations dans la région », présente une analyse du marché des interprètes pour expliquer le faible niveau de compétence de plusieurs d'entre eux : « Dans un marché, lorsqu'il y a absence de la main-d'œuvre dans le domaine, plusieurs organismes ont descendu leurs critères d'admission et ils embauchent quand même. Les forces du marché sont favorables à une scolarisation plus faible. La demande est supérieure à la formation requise. C'est un détournement parce qu'il y a une pénurie de la main-d'œuvre qualifiée alors qu'il y a un besoin marqué. Il reste qu'on ne rend pas service aux entreprises en ne formant pas des gens qui n'ont pas le seuil minimal de formation requise pour faire de l'interprétation. Et ça cause des problèmes, les personnes qui font de l'interprétariat et

qui n'ont pas de DEC. Par exemple, les services offerts au niveau postsecondaire, certains étudiants vivent un problème avec certains interprètes; il y a un blocage qui se fait sur le plan de la transmission de l'information. Le message est décodé, pas en faveur de la réalité, mais de ce que l'interprète comprend. Très souvent, ce problème provient d'interprètes qui n'ont pas de DEC. »

Il précise que le collège offrait, dans son programme, « deux volets pour l'obtention de l'attestation d'études collégiales (AEC) en communication et surdité, qui est la base de la formation de nombreux interprètes : « un volet pour la pratique en milieu de travail et un volet pour la formation d'interprète en milieu scolaire. Ce qui était le volet pratique, par ricochet, pour certains, est devenu le volet de formation d'interprète, ce qui a occasionné des problèmes parce que ces personnes n'ont pas de formation fondamentale et un mauvais décodage de l'information. Certains étudiants malentendants ont été pénalisés par ce mauvais décodage. Ce n'était pas par mauvaise volonté, mais ils ne pouvaient pas faire une interprétation adéquate, par manque de formation fondamentale ».

Le responsable des clientèles particulières de ce même cégep présente un portrait précis des besoins : « Ici, nous avons des interprètes qui ont quinze, vingt ans d'expérience. Ce sont souvent des personnes qui ont interprété à la commission scolaire ou au service régional d'interprétation. On fait notre recrutement par ce biais et après on fait la sélection. Elle dure environ deux heures. Une partie porte sur les connaissances générales puisqu'ils doivent interpréter au collégial et à l'université. Les interprètes que recrute le cégep font aussi de l'interprétation en milieu universitaire; c'est le cégep qui est responsable du recrutement et de la gestion des interprètes en milieu universitaire). Leurs connaissances à l'écrit et leurs connaissances culturelles sont évaluées. On vérifie aussi s'ils ont une attestation d'interprétation. C'était plus facile à vérifier en mode gestuel, car il y a un certificat à l'UQAM, ou par le cours de communication et surdité qu'on donnait ici au cégep. Lors de l'entrevue, nous ferons aussi une simulation d'un examen et d'un cours et il y a trois interprètes qui vont faire l'évaluation. On présente une vidéo et le candidat doit présenter en mode oral ou en

mode gestuel son interprétation devant les interprètes-évaluateurs. Souvent, on va aussi demander à deux étudiants sourds de nous donner leur *feedback* sur la compréhension du message qui est donné par le candidat.

La première exigence de base pour devenir un interprète est d'avoir au moins un DEC. Les gens qui interprètent ont la plupart du temps un niveau universitaire, ou ils auront un DEC, comme en techniques d'éducation spécialisée. Voici comment nous faisons notre sélection : on fait une sélection pointue car ces interprètes devront interpréter des cours de philosophie et d'autres matières comme la chimie, la biologie, l'informatique, l'art. L'important est d'avoir un éventail d'interprètes qui ont des bases différentes. S'il y a un cours de biologie, il faut un interprète qui a des bases en biologie. Même chose pour l'informatique. Le problème, c'est qu'il y a des étudiants sourds qui suivent des cours d'allemand, d'espagnol, cela prend des interprètes qui ont une base dans ces matières. »

Les besoins en interprétation des deux cégeps qui offrent des services aux deux régions du Québec sont, à l'évidence, fort différents.

3.6.5 Associations

Il appert que la qualification des interprètes est très variable d'un établissement scolaire à un autre. Les associations, tant nationales que régionales, se montrent critiques par rapport au personnel scolaire, et ce, sur différents plans.

Centre québécois de la déficience auditive

Cette association nationale critique la compétence des interprètes. « Lorsqu'on considère la situation des interprètes, on peut référer aux interprètes d'une façon globale, aux interprètes scolaires, aux formateurs sourds. En milieu scolaire, les enfants

ont, dans la plupart des cas, des interprètes qui n'ont pas de formation en interprétation scolaire³²⁰. »

Association du Québec pour enfants avec problèmes auditifs

L'AQEPa fait aussi ressortir avec précision différents problèmes associés aux interprètes. Selon son directeur général, « il y a un problème de services de qualification d'interprète. Le problème est lié au fait que les écoles coupent les services des interprètes à, par exemple, quinze heures par semaine. Tant que cette classe d'emploi va être rémunérée sur une base partielle, il sera difficile de trouver des interprètes qualifiés. Cela relève du MEQ. Il va falloir qu'il y ait de l'argent débloqué par le MEQ ou le MSSS. Le problème de qualification des interprètes est lié aux mauvaises conditions de travail des interprètes qualifiés. On n'a pas la qualité qu'on pourrait avoir si on réglait ce problème-là. Beaucoup d'interprètes se réorientent professionnellement car ils ne voient pas d'autre issue pour bien gagner leur vie. On perd ainsi de bons interprètes et on garde les moins bons parce que ces derniers ne peuvent pas se réorienter. Le perdant dans cette situation est l'enfant sourd.

[Par ailleurs], c'est rare, mais il arrive même qu'en région, une mère serve d'interprète parce qu'il n'y a pas d'interprète disponible. L'enfant comprend les gestes – et non les signes, ce qui signifierait qu'elle connaît les signes d'une langue signée reconnue – de la mère. Elle peut l'aider. Mais cela pose des problèmes éthiques. Il devrait y avoir un comité sur les services d'interprétariat qui devrait évaluer les services offerts dans les régions et en informer le ministère.

Un autre problème réside dans le fait que le service d'interprétation est créé pour servir les adultes, pour de l'accompagnement, des rencontres informelles, etc. L'adulte sourd qui a un interprète qu'il ne comprend pas va rapidement signifier le problème. Et si l'interprète n'est pas bon, il va se plaindre. Mais lorsqu'il s'agit d'un enfant sourd, il ne

³²⁰ Propos de la présidence et de la direction.

sait pas quand poser la question. L'enfant est en situation d'apprentissage, ce qui est difficile pour tout enfant et encore plus pour l'enfant sourd, car il doit décoder la communication. L'interprète n'est pas là pour redire, mais pour donner le message du professeur. Il ne peut pas reformuler le message de façon à ce que l'enfant comprenne. Si l'enfant ne comprend pas, il doit lever la main et dire au professeur de répéter. L'interprète n'est pas un accompagnateur.

À l'AQEPa, nous favorisons le concept d'interprète pédagogue. S'il y a un cours donné pour former un interprète pédagogue, il y aurait un aspect pédagogique obligatoire qui permettrait à l'interprète de comprendre que l'enfant ne saisit pas les informations données par le professeur [par le non-verbal, l'expression]³²¹. »

« Mais, selon moi³²², il faut que l'enfant fasse lui-même ses démarches d'éclaircissement. L'interprète peut cesser d'interpréter lorsqu'il voit que l'enfant ne comprend pas de manière à ce que l'enfant demande au professeur des précisions. Autrement, l'interprète risque de devenir une béquille pour l'enfant. Or, il est là pour favoriser l'autonomie de l'enfant. Il doit être un outil »

« Les services d'interprétation ne sont pas "habilités" pour savoir si l'interprète scolaire va pouvoir donner l'information adéquatement à l'enfant. L'importance de l'interprète pour l'enfant, tant oraliste que gestuel, n'est pas reconnue. On perçoit les services d'un interprète comme une dépense alors que cela devrait être perçu comme un investissement. Tant que le gouvernement percevra ces services comme une dépense, le statut, le rôle, la formation et l'évaluation de l'interprète ne vont pas évoluer³²³. »

³²¹ Propos du directeur général.

³²² Propos de Daniel Péloquin, directeur général de l'AQEPa, qui s'exprime en son nom personnel.

³²³ Propos du directeur général.

Association de parents d'enfants sourds du Québec

Les demandes de l'APESQ ont porté sur le projet d'enseignement bilingue mis sur pied à l'école Esther-Blondin. Il faut souligner que l'évolution de la situation depuis l'entrevue appellerait sans doute une mise à jour relative au fonctionnement de cette école. Entre le moment de l'entrevue avec la directrice de l'école, celui de la correction de son compte rendu et celui de la présente entrevue, des changements ont en effet eu lieu. L'information ici relevée doit donc être considérée à titre indicatif.

La présidente de cette association rappelle que « la fin de l'année 2002 fut marquée par le départ de la directrice pour être remplacée par son adjointe. L'année 2003-2004 fut une année charnière pour permettre un réajustement au sein de la direction. Une ouverture d'esprit et un désir font en sorte de créer des activités incluant les enfants sourds, comme une classe verte jumelant les classes d'adaptation scolaire aux classes de surdité. Cette année 2004-2005, l'intervenant (technicien en éducation spécialisée) auprès des enfants est une personne sourde. Les enfants ont donc un modèle masculin sourd en plus de la professeure de LSQ ».

Regroupement des Sourds et malentendants du Saguenay–Lac-Saint-Jean

Selon la vice-présidente de ce regroupement, « au Saguenay–Lac-Saint-Jean, les orthophonistes de l'AQEPA offrent toujours des cours de français signé, de l'oralisme aussi. Récemment, ils ont commencé à offrir des cours en LSQ, mais nous n'avons pratiquement pas d'interprètes de LSQ. Il y aurait peut-être deux personnes qui peuvent faire l'interprétation. Il y a énormément de besoins d'interprètes. Nous n'en avons pas. Au niveau de l'école, on a peut-être une interprète pour un cours, mais elle ne peut pas être engagée à temps plein parce qu'elle doit se déplacer pour aller dans d'autres affectations car il n'y a pas assez d'interprètes ».

Association des Sourds de l'Estrie

En Estrie des interprètes en LSQ seraient disponibles pour le milieu scolaire. Il y a eu « trois professeurs sourds. Un qui enseignait aux adultes en LSQ, pendant quinze ans,

un qui enseignait au cégep en LSQ, pendant vingt ans. Les gens ont aussi appris avec des interprètes. Au total, nous avons treize interprètes jusqu'à maintenant en Estrie. Ils ont pris la formation d'interprète en LSQ. Après, ces treize sont allés à la commission scolaire, qui a engagé huit d'entre eux. Il restait cinq interprètes disponibles pour interpréter. Ça va bien³²⁴ ».

3.7 Formation requise pour le personnel

En ce qui concerne la formation du personnel, les points de vue de chercheurs, de participants à des recherches, de formateurs et de demandeurs de services convergent sur certains aspects et divergent sur d'autres. Le besoin de formation fait quasiment l'unanimité³²⁵, mais c'est l'ampleur et le mode de formation qui soulèvent des questionnements. De même, la question de l'évaluation ainsi que celle des qualités requises chez le personnel enseignant, surtout chez les interprètes en milieu scolaire, sont au cœur des préoccupations : « Dans le cadre de l'état de situation, il faut aussi aller chercher des réponses sur la qualification des interprètes, quel que soit leur niveau d'intervention scolaire (primaire, secondaire, postsecondaire)³²⁶. »

3.7.1 Formations académiques

Il existe peu de formations universitaires en surdité. Comme le relève la coordonnatrice des services éducatifs pour la commission scolaire de la région du Saguenay, « il n'y a plus rien qui se donne à l'université, ni en oralisme, ni en gestuel, sur le plan de la certification. Certains peuvent suivre des cours en LSQ ou en français signé, mais il n'y

³²⁴ Propos du président.

³²⁵ Le représentant de la Direction générale des adultes du MELS relève qu'il n'y a pas « de besoin de formation à la LSQ qui ait été manifesté ». La direction de l'école Saint-Jude apporte une nuance en matière de formation universitaire. Elle ne considère « pas que la formation en surdité à l'université doit être obligatoire ». Elle ajoute : « Il faudrait que ce soit au choix », tout en soulignant la nécessité d'une formation au LPC.

³²⁶ Propos de la présidence et de la direction du CQDA.

a pas de certification approuvée par les universités [sur la base de laquelle] on pourrait engager dans les commissions scolaires³²⁷ ».

Le certificat en interprétation visuelle de l'UQAM est la seule formation reconnue pour la qualification des interprètes. Cependant, d'autres formations académiques ont existé ou continuent d'offrir une base en interprétation. Plusieurs interrogations sont soulevées, notamment à propos du contenu du certificat en interprétation, du rôle d'interprète auquel il prépare, et des autres formations offertes.

Certificat en interprétation visuelle de l'UQAM

Dans le cadre de la recherche, plusieurs participants ont fait référence au certificat en interprétation de l'UQAM.

D'emblée, il faut faire état des perceptions d'écoles gestuelles et d'associations à l'égard de ce certificat. Les représentantes de l'école Gadbois en relèvent quelques atouts et limites : « Le certificat d'interprétation de l'UQAM est le dépanneur pour les personnes motivées. C'est là qu'on apprend la grammaire LSQ. Ce certificat n'est pas suffisamment adapté à ce que nous touchons : enseignement, pédagogie, didactique de l'enseignement de la langue visuelle, de la langue française. Les gens qui sont ici et qui ont suivi cette formation ont déjà une formation en pédagogie; ils sont allés compléter leur formation en LSQ. Cette formation ne suffit pas pour devenir un formateur sourd. Et même pour être un interprète dans un milieu précis, il faudrait une formation supplémentaire, finale, pour ceux qui vont dans le domaine juridique, médical, scolaire, etc. Mais, il ne faut pas confondre interprète et formateur. Parce que lorsqu'on fait appel à un interprète dans un milieu scolaire où l'enfant sourd est intégré, là, le service d'un interprète est nécessaire pour faciliter la communication entre l'enfant, l'enseignant et les autres élèves de la classe. Oui, ça c'est un vrai travail d'interprète. Mais ce n'est pas ce que font les formateurs ici. Et, à Gadbois, les enseignants

³²⁷ Pour cette raison, cette coordonnatrice participe à une table de concertation « où on regarde la possibilité que se donne une formation d'interprètes ».

connaissent aussi la LSQ et ils ne passent pas par un interprète pour communiquer avec l'enfant. »

L'AQEPa fait ressortir l'existence d'une formation gestuelle et l'absence de formation oraliste : « Le certificat de l'UQAM pour les oralistes n'existe plus. Il y a M^{me} Bergevin³²⁸ qui donne une formation en région, mais c'est tout. Sur le plan gestuel, l'UQAM donne une bonne formation. Lorsque les personnes ont ces formations, elles sont davantage formées sur le plan pédagogique. Cela est adéquat³²⁹. »

L'une des participantes à la recherche, chargée de cours dans le cadre de ce certificat et membre du réseau des interprètes scolaires (RISco.) présente ce certificat en fonction de son expérience³³⁰ comme enseignante et de ses échanges avec des interprètes. Ses propos présentent des dimensions inhérentes à cette certification :

« Le certificat existe depuis 1990. Il a été modifié au cours du temps, et au fur et à mesure que les recherches fondamentales dans le domaine de la LSQ se sont développées; on a pu élaborer de nouveaux cours.

Les étudiants du certificat proviennent de trois milieux différents : 1) du cours Communication et surdité du Cégep du Vieux Montréal, 2) des gens qui apprennent les signes et les façons de communiquer avec les personnes sourdes, qu'elles soient gestuelles ou oralistes, des régions, de Sherbrooke, d'Ottawa, de Trois-Rivières, des Laurentides et d'ailleurs; 3) des étudiants qui ont suivi leur cours de LSQ à l'Institut Raymond-Dewar. Quand ils arrivent ici, les étudiants passent une évaluation de leur niveau de LSQ et leur niveau français. Comme on travaille avec deux langues, il faut avoir des compétences dans les deux langues. Ceux qui n'ont pas le niveau attendu,

³²⁸ Mme Bergevin est la mère d'une personne sourde oraliste.

³²⁹ Propos du directeur général.

³³⁰ « Je fais de la supervision des interprètes scolaires dans leur milieu de stage. J'ai pu constater les forces et les faiblesses de ces interprètes. »

mais qui pourraient être admis au programme, suivent un cours de "mise à niveau" avant de commencer leur formation pour assurer une homogénéité dans les cohortes qui débutent la formation.

On a 34 nouvelles inscriptions en interprétation. La formation est donnée à temps partiel, la fin de semaine ou le soir, parce que la plupart de nos étudiants travaillent ou viennent de loin. Mais le système universitaire exige habituellement 45 étudiants par classe.

Au certificat, on fait le lien entre les modèles théoriques, la socialisation et la scolarisation de l'élève sourd à l'école. Il y a des cours sur les théories d'interprétation, les modèles, le code de déontologie, la pratique professionnelle, les stages et les ateliers pratiques ainsi que des cours de grammaire de la LSQ.

Le premier atelier porte sur l'interprétation entre une personne sourde et une personne entendante dans plusieurs situations : bureau de médecin, bureau d'avocat, services d'immigration, rencontre entre un directeur d'école et un parent sourd, rencontre entre un enseignant sourd et des parents d'élèves, etc. On essaie de faire le tour de diverses situations pour développer des habiletés en termes de comportement, pour améliorer le processus cognitif et enrichir le niveau de vocabulaire. À leur arrivée, les étudiants ont un niveau de vocabulaire qui est de base, ils n'ont pas encore développé le raffinement.

Le second atelier porte sur des situations comme les conseils d'administration, le milieu de travail, etc., où il y a plusieurs personnes entendantes et plusieurs personnes sourdes. Le troisième atelier est de niveau de conférence et de la préparation que cela exige, comme des conférences de travail (un cours théorique, au primaire et au secondaire, ressemble aussi à une conférence, donc on montre aux étudiants comment bien se préparer à ces conférences et à ces cours). Mais ce travail de préparation n'est généralement pas reconnu dans les commissions scolaires.

Il y a [aussi] trois cours de description de grammaire de la LSQ pour approfondir la langue et, souvent, on fait des liens, des comparaisons entre différents aspects de la LSQ et différents aspects du français. On essaie de cibler les difficultés et voir comment un interprète qui travaille avec les deux langues peut faire le transfert de l'une à l'autre.

Il y a quelques années, la formation au certificat était très axée sur le communautaire et le social, et très peu sur le scolaire. Puis, au fur et à mesure que nos étudiants se sont trouvé des emplois dans des commissions scolaires, on a adapté la formation pour la particularité scolaire. On essaie d'intégrer dans tous nos ateliers cet aspect. On va faire des parties d'atelier qui vont porter sur des difficultés des élèves à la lecture, à l'écriture, sur les relations dans une équipe-école, sur la déontologie. On essaie de faire le tour de tout l'aspect scolaire.

[D'ailleurs], la majorité des interprètes travaillent dans les écoles régulières, dans les écoles de quartier. À la CSDM, il n'y a pas d'interprètes scolaires pour les enfants en intégration. Cette commission scolaire n'engage pas d'interprète parce que, soit que cela ne fait pas partie de sa philosophie, soit que l'enfant va dans une école spécialisée, soit que l'enfant est outillé [appareils ou implants cochléaires]. Cependant, on retrouve plusieurs interprètes gestuels dans les autres commissions scolaires de l'île de Montréal.

[Quant aux employeurs, les commissions scolaires, leur attitude n'est pas homogène.] Au primaire et au secondaire, ce sont les commissions scolaires qui engagent les interprètes. Il y a beaucoup de questionnements sur le rôle de l'interprète scolaire. Les commissions scolaires sont très différentes les unes des autres. Certaines sont très bien et d'autres... Il faut dire que la classe d'emploi "interprète" est nouvelle et peu connue. Certaines commissions scolaires qui embauchent des interprètes ne les inscrivent pas dans cette classe d'emploi car elles ne savent pas que cela existe. Les interprètes se retrouvent dans la classe d'emploi "technicien en éducation spécialisée". »

Rôle de l'interprète

La question du rôle de l'interprète est posée par les représentantes de l'école Gadbois : « Il y a trois niveaux : l'interprète (de base), l'interprète scolaire et le formateur sourd. Souvent, l'interprète scolaire se retrouve à faire plus que de l'interprétariat, car il se retrouve le seul qui connaît la langue de l'enfant. Il y a l'enseignant qui aurait bien envie de lui refiler un petit volet pédagogique. Il y a l'enfant qui n'a pas trop compris. Donc l'interprète, c'est quoi son rôle? C'est de répéter ce que l'enseignant a dit ou c'est donner des informations complémentaires? Dans ce dernier cas, on s'infiltre dans le volet pédagogique. Donc, il y a une grosse zone grise qui fait que ce serait bien qu'il y ait une formation. Peut-être pas une grosse formation, mais un appoint avant de rentrer dans le milieu scolaire. Mais cela dépend aussi des individus. »

La chargée de cours au certificat en interprétation visuelle de l'UQAM fait le point sur cette situation en précisant qu'il existe différents types d'interprètes. Elle soutient d'ailleurs, qu'il « faut porter une attention particulière au rôle d'interprète auprès de l'enfant. L'enfant, au primaire, est dans sa période de latence. C'est une période importante : il y développe soit le sentiment d'être compétent, soit celui d'être inadéquat. Si l'interprète est trop "aidant" – et c'est facile de glisser vers l'aide : "Tu ne sais pas la réponse? Je vais te l'expliquer sans passer par le professeur" –, c'est dangereux sur le plan du développement, même psychologique, de l'enfant. L'enfant risque de se sentir inadéquat parce qu'il a toujours besoin de quelqu'un, de sa béquille, qui est l'interprète. L'interprète joue donc un rôle important dans la socialisation et l'intégration de l'enfant, il doit encourager la communication. Il ne doit pas faire de clivage et vivre en osmose juste avec l'enfant. Il faut encourager la communication de l'enfant avec le professeur et avec les pairs et viser l'autonomie. Quand on interprète pour un adulte sourd, ce n'est pas pareil que l'interprétation pour un enfant, où on lui montre (enseigne) les signes et le français en même temps. Pour l'enfant, les deux langues passent par l'interprète et celui-ci sera le modèle linguistique des signes et du français. Il faut voir comment être un bon modèle linguistique, mieux connaître le processus d'apprentissage et les principes déontologiques ».

Elle précise que, dans cet esprit, l'UQAM enseigne aussi « que c'est l'interprète qui montre à l'enfant comment on utilise un service d'interprétation. Les interprètes sont aussi sensibles à ce que ça prend pour qu'un élève ait un minimum de chances de réussite (prémises de la réussite). Les facteurs endogènes et exogènes liés à l'élève et qui influencent la façon de travailler au primaire et au secondaire ».

Elle identifie aussi les « quatre modèles qui ont cours en interprétation scolaire : le modèle aidant, le modèle pédagogue-enseignant, le modèle communicateur et le modèle transmetteur. Nous [à l'UQAM] prônons le modèle communicateur. Dans ce modèle, l'interprète ne va pas expliquer à l'enfant, à la place du professeur, il ne va pas expliquer les notions du professeur vues en cours de formation, car nous ne sommes pas des enseignants, mais des interprètes. Il va quand même aider l'équipe-école à identifier les difficultés langagières de l'enfant sur les plans de la communication et du langage. Tout ce qui a trait à la communication et au langage peut être pris en considération par l'interprète, car cela fait partie de son champ d'expertise. Mais il n'a pas à dire que l'enfant n'a pas fait son devoir hier. Il n'est ni la mère ni le prof. Mais ce n'est pas évident. Et il est certain que plus l'enfant est jeune, plus l'interprète est présent et physiquement près de l'élève. Au niveau secondaire, on dit aux futurs interprètes de laisser plus d'espace à l'élève. Tous ces comportements doivent être répandus chez les interprètes. J'ai vu des cas où les jeunes sourds étaient en conflit ouvert avec l'interprète simplement parce que celui-ci imposait une présence trop rapprochée (ou qu'il utilisait les volumes de l'étudiant pour pointer des explications). Un manque de formation peut entraîner des conséquences sur la relation interprète-élève ».

Selon elle, « l'interprète ne doit pas non plus déroger de son rôle, comme d'aller faire des photocopies, car si le professeur donne des informations pendant l'absence de ce dernier, l'enfant sourd n'y aura pas accès. Il faut que les rôles soient clairement définis. C'est pour cela qu'on propose aux interprètes de participer au plan d'intervention parce qu'ils sont au premier niveau d'intervention. Ils peuvent alors apporter des précisions à l'orthophoniste ou aux autres intervenants sur ce qui fait problème pour l'enfant. On a aussi des grilles sur les compétences communicatives de l'élève. Cela peut aider

l'interprète à évaluer les problèmes. On a aussi des grilles sur les comportements des élèves en difficulté pour que les interprètes puissent identifier les comportements problématiques ».

Différentes attitudes sont recensées : « Il y a des interprètes qui vont sortir l'enfant la fin de semaine, qui vont jouer avec l'enfant dans la cour d'école. On parle, ici, de moins d'intégration. Si on a en tête un modèle d'intégration de l'élève dans une classe, il ne faut pas non plus l'isoler avec son interprète. C'est pour cette raison que nous prôtons un modèle de pratique professionnelle qui vise l'autonomie de l'enfant (autonomie ne signifie pas qu'on le laisse se débrouiller seul). Il ne faut pas que l'interprète déborde de son rôle. Lorsqu'un interprète qui préconise le modèle éducateur est remplacé par un autre qui travaille dans un autre modèle, l'enfant peut réagir très fortement. Quant à l'interprète-aidant, il ne favorise pas le sentiment de développement de compétence. Pour favoriser l'intégration de l'enfant sourd, le modèle à promouvoir est celui du communicateur qui, en plus d'interpréter, encourage l'interaction avec l'entourage. C'est plus que l'interprète robot qui ne fait que transmettre le message. Ce modèle ne convient pas au milieu scolaire parce qu'il n'encourage pas l'interaction. »

De même, toujours selon cette chargée de cours, outre celui de l'interprète, le rôle de l'enseignant doit aussi être considéré : « L'enseignant doit aussi s'intéresser à cet élève [sourd]) comme à tout autre élève de sa classe. Il doit vérifier si l'élève a compris. » Ainsi, le rapport entre les interprètes et d'autres partenaires doit être considéré. Les interprètes sont aussi associés à des formations à la LSQ bien que, « dans notre certificat, on ne forme pas les étudiants à enseigner la LSQ. On enseigne seulement à interpréter parce que, selon notre philosophie, les cours de signes doivent être donnés par des personnes sourdes. Au début, les interprètes, sur l'heure du dîner, montraient les signes aux autres élèves de la classe ou de l'école qui voulaient apprendre la LSQ. Ce qu'on fait maintenant, c'est de proposer à l'enfant sourd d'être partie prenante de cette formation. Il y a aussi l'idée de faire du partenariat avec l'association locale de personnes sourdes en invitant des personnes sourdes à donner cette formation en parascolaire, par exemple. Cela permet aux interprètes de se

dégager de la responsabilité d'enseigner les signes et d'utiliser ce temps pour faire leur travail. » La formation est donnée aussi par les « formateurs sourds, [qui] doivent être sourds, bien connaître la LSQ, connaître la description de la grammaire LSQ et [qui] doivent avoir une formation en linguistique ou en enseignement. Ce n'est pas le fait d'être sourd qui permet d'être un formateur sourd ».

Par ailleurs, souligne cette spécialiste de l'interprétation en milieu scolaire, la fonction d'interprète n'est pas sans danger, puisque « les interprètes se blessent souvent. Leurs troubles musculosquelettiques (TMS) sont dus à deux facteurs : le stress physiologique (et psychologique) ainsi que le style d'interprétation. Les interprètes se blessent davantage en milieu scolaire que communautaire parce que, en milieu scolaire, ils sont assis et interprètent sans arrêt pendant plus d'une heure à la fois. On suggère de plus en plus aux interprètes de milieu scolaire de changer de position et de prendre des micropauses ».

Enfin, souligne-t-elle, il reste que beaucoup de confusion sur le rôle de l'interprète scolaire et du formateur sourd persiste. Elle ajoute : « En France, ils n'ont pas encore établi le rôle précis de l'interprète. Partout (incluant les États-Unis), on se questionne sur le rôle de l'interprète en milieu scolaire : jusqu'où on va? »

D'ailleurs, selon la directrice du Groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd : « Sur le plan scolaire plus particulièrement, actuellement, l'intérêt est entre autres orienté sur la définition du rôle d'interprète. On veut pouvoir répondre aux divers questionnements associés à ce rôle et à celui de la pertinence de la formation en interprétation. Il n'y a pas de reconnaissance spécifique du statut professionnel de l'interprète. Il faut préciser les compétences nécessaires pour la classe d'interprète. C'est alarmant le fait que les critères ne soient pas définis parce que les interprètes sont des modèles linguistiques pour les enfants sourds autant en oral qu'en signes et en français. »

Ce questionnement trouve aussi écho chez le responsable des clientèles particulières du Cégep de Sainte-Foy, qui demande : « Quel est le rôle de l'interprète? Est-ce que l'interprète doit dire au professeur : "Je pense que lui n'a pas compris. Il faut recommencer"? Est-ce qu'il est un confident, un conseiller? Ça aussi, c'est flou. Souvent, dans les réunions, je dois revenir sur le rôle de l'interprète, ce qu'il doit faire et pas faire. J'ai conçu un petit guide pour les étudiants qui montre ce qu'est le rôle de l'interprète. Si tu n'as pas compris la question, ce n'est pas à l'interprète de décoder que tu n'as pas compris la question. Dans la formation, il y a une place importante à allouer à la pédagogie, au rôle, à l'éthique. »

Il précise que « l'interprète au primaire ne peut pas être la même personne qui va intervenir au niveau universitaire. Donc, il y aurait, dans cette formation, les différentes façons d'intervenir selon les niveaux académiques. Ce n'est pas la même dynamique. Le rôle de l'interprète n'est pas le même avec un enfant de 10 ans qu'avec un étudiant à l'université. Au primaire, il doit accompagner l'enfant. Une approche différente doit être développée selon les niveaux ».

Cet avis est partagé par le directeur de l'AQEPa : « Comme individu³³¹, je pense que la formation des interprètes doit varier selon le niveau d'enseignement. Présentement, il y a une classe d'emploi pour les interprètes. Cela exige un DEC. Mais l'interprète qui doit interpréter pour un étudiant qui est au niveau de la maîtrise ou du doctorat et qui n'a qu'un DEC va avoir de la difficulté à interpréter. L'interprétation n'est pas considérée comme une fonction importante. »

Enfin, selon les représentants du RISco, il faudrait sensibiliser les différents établissements scolaires à l'importance des services d'interprétation et à la situation des interprètes scolaires. De même, il faut assurer une uniformisation de la formation des interprètes.

³³¹ Daniel Pélouquin, directeur général de l'AQEPa, s'exprime ici en son nom personnel et non au nom de l'AQEPa.

Autres formations

Cégep du Vieux Montréal

Le coordonnateur des services pour étudiants ayant une déficience auditive pour les cégeps de l'ouest du Québec au Cégep du Vieux Montréal relève qu'il « n'existe pas de formation en interprétation au niveau collégial. La formation se donne au certificat en interprétation à l'UQAM. Au niveau collégial, cela existe dans plusieurs provinces, mais pas au Québec (je veux dire que dans plusieurs provinces du Canada, les programmes de formation des interprètes sont offerts dans les *community colleges*. Les étudiants suivent leur formation à temps complet. Ce qui existe au Québec, c'est ce que nous donnons ici, qui est une attestation en Communication et surdité. C'est une attestation qui développe des compétences en communication auprès des personnes sourdes et malentendantes. On donne des cours de LSQ, de mode oral, des cours théoriques sur les aspects culturels, sur les aspects psychologiques et historiques de la surdité. C'est un programme de onze cours avec un stage en milieu de travail. L'objectif de Communication et surdité est de donner des compétences de communication auprès des personnes sourdes.

« Les gens qui suivent ce programme doivent avoir obtenu un DEC, par exemple dans une technique humaine : technique de garde, technique d'éducation spécialisée, technique de travail. Ils veulent pouvoir intervenir dans leur domaine de formation auprès de la clientèle sourde et malentendante. Lorsqu'ils terminent leur attestation, ils peuvent utiliser les compétences acquises dans leur DEC en formation technique auprès d'une clientèle sourde et malentendante. Par exemple : des gens qui veulent travailler à l'Institut Raymond-Dewar comme éducateurs spécialisés vont venir prendre une formation en Communication et surdité. C'est une formation complémentaire à une formation de base qui est un prérequis.

Les gens qui veulent devenir interprètes et qui sont en Communication et surdité doivent ensuite s'inscrire au certificat en interprétation. À l'université, ils ne donnent pas de cours de LSQ à l'intérieur du certificat en interprétation. Ils montrent comment

traduire d'une langue à une autre. Ils développent des compétences d'interprétation d'une langue signée à une langue parlée et d'une langue parlée à une langue signée. Mais il faut que la personne qui arrive au certificat connaisse déjà la langue des signes. Par notre programme en Communication et surdité, la personne peut effectivement avoir les compétences langagières pour être admise au certificat en interprétation gestuelle de l'UQAM ».

Cégep de Sainte-Foy

Le responsable des programmes de francisation au Cégep de Sainte-Foy rappelle qu'il y existait une attestation d'études collégiales (AEC) en communication et surdité. « Nous avons cessé de l'offrir parce que la demande était de former davantage des interprètes oralistes.

L'attestation fut offerte de 1989 à 2000. Elle visait à offrir une formation à des gens qui, en milieu de travail, avaient des difficultés à communiquer avec des malentendants. Au départ, on ne visait pas à former des interprètes, mais des gens plus aptes à communiquer avec des personnes qui avaient un handicap auditif. On a mis de l'avant cet AEC pour se rendre compte que les étudiants qui terminaient dans notre AEC n'allaient pas nécessairement travailler dans un domaine où il y avait un problème de communication; ils allaient davantage travailler comme interprète. Or, l'AEC n'était pas conçue pour former un interprète. Compte tenu de la demande dans ce sens, on a pensé développer un partenariat avec l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). L'université a donc échangé avec nous sur l'idée de développer un certificat en interprétation et, plus particulièrement, en interprétation oraliste, parce que l'évolution avait été beaucoup plus orientée vers le domaine oraliste que vers la langue des signes. On a donc développé un certificat avec l'université où l'on a offert aux gens de s'inscrire. La formation aurait été donnée ici, au cégep, en entente avec l'UQTR. On a eu 75-80 personnes à la soirée d'information, mais il y a seulement 10 personnes qui se sont inscrites. En raison du faible nombre d'inscriptions, on a fait une relance à deux reprises, puis, finalement, on n'a pas réussi à démarrer la formation. Le vice-doyen à la

formation de l'UQTR a "suspendu" les démarches pour cette formation et il n'a pas reconsidéré le dossier depuis 2002.

Parmi ceux qui ont obtenu l'AEC, certains sont interprètes au Service régional d'interprétariat de l'est du Québec (SRIEQ). Ce n'était pas l'objectif de l'AEC, mais compte tenu qu'il y avait une pénurie d'interprètes, les gens ont bifurqué vers l'interprétariat. Ils sont des interprètes. Mais le problème, c'est que pour être interprètes, selon les conventions collectives en vigueur, cela prend minimalement un diplôme d'études collégiales ou un baccalauréat. C'est ce qu'exigent toutes les conventions des différents ministères et institutions publiques, comme les cégeps ou autres, pour engager un interprète.

Ce qui s'est passé (dans le cadre de notre projet conjoint avec l'UQTR), c'est que notre orientation de développer un certificat pour développer des interprètes exigeait un seuil d'entrée minimal, qui était un DEC. Et les gens qui constituaient le potentiel de marché qu'on avait ici sur le plan de la clientèle n'avaient pas de DEC. C'est la lacune. Effectivement, les gens qui étaient intéressés, n'étant pas assez diplômés pour répondre aux critères d'entrée de la formation qu'on leur proposait, ils ne pouvaient pas s'inscrire à ce programme, même si cela les intéressait. »

Le directeur de la formation continue de ce cégep ajoute que « l'élément déclencheur pour mettre un terme à l'AEC est que l'objectif que nous visions n'était pas atteint. Nous ne voulions pas former des interprètes. Il peut y avoir aussi d'autres éléments. Mais, au point de départ, les AEC – ce qui est surtout ce que nous donnons en formation continue – doivent correspondre à une fonction de travail. À partir du moment où une AEC ne correspond pas à une fonction de travail, elle n'a plus de raison d'exister. Nous avions une fonction de travail qui était le soutien aux utilisateurs, nous avons réalisé que ce que les gens désiraient, c'était des interprètes, donc l'AEC n'avait plus sa raison d'être. On a voulu la remplacer par un certificat, mais les gens n'ont pas les préalables pour être admis au certificat. Donc, on a fait le constat que ce n'était pas possible.

Même si le programme était offert ailleurs qu'en formation continue, cela ne réglerait rien. Si vous changez les qualifications requises dans les conventions collectives – si on demande, par exemple, un an d'études collégiales avec expérience à l'externe –, on aurait plusieurs groupes. Le problème, c'est que si on donne un AEC et que les gens ne peuvent pas se trouver un emploi après, il n'y a pas d'intérêt pour le cégep de l'offrir et pour eux de suivre cette formation ».

Par ailleurs, il faut retenir que « quand on décide de démarrer un diplôme d'études collégiales, c'est souvent au détriment de quelque chose qui doit disparaître parce qu'on doit fonctionner dans un cadre qui est comme celui d'une enveloppe fermée. Il faudrait exploiter aussi les ressources des collèges qui ont déjà offert un programme de ce genre. Je pense que cela mérite d'avoir une discussion avec le ministère de l'Éducation pour voir s'il considère que le besoin est à ce point important pour, éventuellement, démarrer un diplôme d'études collégiales³³² ».

3.7.2 Formations souhaitées

Différents formes de formation formelle, reconnue par le MELS, sont proposées. Les clientèles visées peuvent être multiples ou très ciblées. La formation souhaitée peut être générale ou spécifique. Afin de mieux cerner les enjeux qui pourront se dégager des souhaits, voire des propositions, on présente dans un premier temps les réflexions plus informelles. Dans un second temps, on fait part de l'opinion des institutions postsecondaires à propos de la formation et de l'intérêt qu'elles manifestent à cet égard.

³³² Propos du responsable des programmes de francisation et ex-responsable du dossier Communication et surdité.

Réflexions d'associations et d'écoles

Plusieurs participants expriment la nécessité d'une formation et d'une amélioration de la qualification des interprètes. En région, on aborde la question des interprètes sous l'angle de leur disponibilité et de la qualité de leur formation.

Pour le président de l'Association des Sourds de l'Estrie, dans la région, « il vient des interprètes LSQ, mais ils partent parce que ce sont d'autres approches qui sont utilisées. Après cela, on dit qu'on a besoin d'interprètes LSQ et que c'est parce qu'il n'y en a pas qu'on utilise d'autres approches. Mais s'il n'y en a pas, c'est parce que quand ils sont là, on ne fait pas appel à eux, donc ils partent. Il faut faire une formation afin que les interprètes puissent s'impliquer dans le domaine scolaire et pour qu'ils restent avec nous. Par exemple, je voulais aller au cégep, mais on n'a pas d'interprètes LSQ; on m'a offert le français signé. J'ai refusé et j'ai été déçu de cette situation. J'imagine les enfants qui veulent participer. Par exemple, l'enfant de mon collègue vient de La Baie. Il veut étudier en LSQ, mais il doit prendre ses cours à Montréal. Auparavant, les enfants étudiaient en gestuel, ce n'était pas la LSQ, mais ça lui ressemble. C'est une ancienne forme de LSQ. La LSQ s'apprend vite ».

Le problème est aussi soulevé par la présidente-directrice générale de l'Association des Sourds de la Mauricie. Elle relève que la ville de Trois-Rivières et ses environs sont desservis par le SRIEQ. Tous les efforts sont faits pour que la Mauricie ait un service de qualité, mais la distance, la disponibilité des interprètes et la gestion du service fait que bon nombre de personnes sourdes en Mauricie s'organisent entre elles sans faire appel au SRIEQ. L'Association des Sourds de la Mauricie a donc la volonté ferme de mettre en place un service régional d'interprétation pour la Mauricie. Selon la directrice de cette association, si la LSQ était reconnue comme langue officielle d'enseignement dans l'immédiat, la demande de services d'interprètes ne pourrait être satisfaite en raison du nombre insuffisant d'interprètes disponibles dans la région de la Mauricie, mais des efforts seraient entrepris pour éliminer cet obstacle.

Outre le problème de disponibilité des interprètes en Mauricie, il y a la qualité de la formation de ces derniers qui pose problème. Pour la représentante de l'école Dollard, « même si un interprète est passé au SRIEQ, il n'est pas nécessairement un interprète LSQ. Il n'a pas nécessairement une structure LSQ. Les sourds vont le comprendre, car les sourds ont toujours été forcés à communiquer de différentes façons. Ils ont eu à développer beaucoup de moyens pour s'exprimer. Ils ont été forcés de développer l'oralisme, à lire sur les lèvres (lecture labiale). Donc, ils se débrouillent avec des interprètes pidgin et cela leur convient. Mais lorsqu'une personne arrive avec de la vraie LSQ, c'est différent. Ils sont vraiment satisfaits ».

Le besoin de formation est donc reconnu et, selon les représentantes de l'école Gadbois, il y aurait « une ébauche de programme qui serait prêt, mais qui dort depuis deux ans. C'est une ébauche de programme qui touche tous les intervenants en surdité : enseignants, orthophonistes, formateurs, ainsi que tous les types de surdité. Il y aurait une ou deux années qui porteraient sur la psychologie du sourd, etc. et une année de spécialisation pour ceux qui veulent aller en oralisme ou gestuel. Pour les formateurs, ce serait un programme court, pour les enseignants, un programme régulier. C'est une ébauche dont la majorité des cours ont été pris dans des programmes qui existent déjà; les cours rajoutés porteraient sur le gestuel, en bilinguisme ».

À la polyvalente Lucien-Pagé, tout le personnel qui travaille dans le domaine de la surdité a « à cœur de mieux s'exprimer en LSQ, mais on n'y est pas encore arrivés. Nous demandons sans cesse de la formation à la LSQ. Il y a le certificat en interprétation qui se donne à l'UQAM. On voudrait que ce certificat soit donné au personnel enseignant et non enseignant et qu'il soit adapté en fonction du travail d'enseignant. Les profs ici ne sont pas de futurs interprètes. On voudrait une formation en LSQ qui ne permette pas juste d'apprendre à communiquer en LSQ, mais aussi de faire la comparaison avec le français. Que l'on puisse expliquer aux élèves : "Quand vous dites cela en LSQ, c'est cela que cela veut dire en français." On veut étudier la grammaire LSQ et être capables de la comparer avec la grammaire française. Faire la

comparaison un peu comme dans l'approche bilingue. On a besoin d'avoir une formation pour cela³³³ ».

Selon la directrice de l'école Joseph-Paquin, « il y aurait lieu d'offrir une formation à l'université³³⁴. Déjà, le fait que la problématique soit soulevée, qu'on ne dénigre pas les approches, est intéressant. Il faut que ce soit large pour répondre aux besoins ».

Quant au RISco., il est formel : l'organisation d'une formation pour les interprètes est essentielle. Selon cet organisme, cette formation devrait se donner au premier cycle universitaire et prévoir l'apprentissage de tous les modes de communication (LSQ, oralisme, communication totale, etc.). Cette formation devrait être générale et permettre à l'interprète de travailler en milieu scolaire et auprès d'un service régional d'interprétation.

Un regret est manifesté à l'égard de la formation en oralisme. Pour la directrice de l'École orale de Montréal, anglophone, les liens avec les États-Unis permettent de compenser, en partie, cette carence. « Nous sommes différents des autres écoles parce que nous avons des liens étroits avec les États-Unis. J'ai suivi ma formation à McGill dans un excellent programme, Auditory-Oral Rehabilitation and Education, qui offrait une maîtrise dont une partie portait sur l'approche auditivo-orale. Ce programme n'existe plus. C'est dommage parce que les personnes formées à ce programme ont eu une formation étroite en auditivo-verbal, en parole, en langage, en cognition. C'était un programme anglophone qui a beaucoup changé le système de notre école. Il y a des personnes formées en français. Il n'y a pas de programme de formation d'enseignants pour travailler en surdité au Québec, que ce soit en anglais ou en français. La formation francophone relative au domaine des services en surdité se donne en orthopédagogie, orthophonie ou audiologie. »

³³³ Propos de la directrice adjointe.

³³⁴ Le type de formation, bien qu'il inclue des cours de LSQ, n'est cependant pas précisé. Il reste que le souhait d'une formation universitaire est clairement établi.

Une formation spécialisée en déficience auditive pourrait aussi être donnée au deuxième cycle. Selon la directrice de l'école J.-Jean-Joubert, « c'est souvent le problème de formation en déficience auditive pour les enseignants qui me préoccupe. Au niveau provincial, nous aurions besoin d'une formation de niveau de deuxième cycle. Ce ne serait pas nécessairement une maîtrise, cela pourrait être une scolarisation d'une année, mais qui serait spécifiquement en déficience auditive. Ce serait un atout d'avoir ce type de formation. »

Réflexions sur le certificat en interprétation visuelle de l'UQAM

La directrice du Groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd de l'UQAM précise que ce groupe de recherche reçoit beaucoup de demandes des différents milieux (école Gadbois, Institut Raymond-Dewar, polyvalente Lucien-Pagé, école Esther-Blondin, Centre montréalais de réadaptation, etc.) pour de la formation sur mesure. « Malheureusement, nous ne pouvons satisfaire à toutes les demandes de formation à la carte car nous sommes une très petite équipe et nous offrons déjà une formation dans le cadre universitaire (le certificat en interprétation visuelle). Celle-ci n'est pas aussi complète que les gens voudraient parce que nous avons les mains liées par le trop petit nombre d'étudiants dans nos cours. Pour l'université, l'idée d'un baccalauréat serait envisageable si la moyenne cible était respectée dans les cours ou s'il y avait des partenaires financiers ou humains. Par exemple, un programme de formation conjointe partagé avec une autre université serait probablement une solution qui permettrait de diviser les coûts. Ce programme pourrait très bien exister, via le campus virtuel en santé, dont l'UQAM fait partie. D'ailleurs tous les chercheurs du groupe de recherche sur la LSQ sont professeurs dans des universités partenaires du campus virtuel en santé (Université de Montréal et UQAM).

Un sondage auprès de nos anciens étudiants en interprétation, ainsi que des enseignants, a montré qu'il y a une volonté commune pour une formation plus complète, de l'ordre du baccalauréat. Pour les parents d'enfants sourds, il serait aussi important que les interprètes scolaires aient aussi une formation universitaire complémentaire sur la problématique de l'enseignement aux enfants sourds. Ce sont

des domaines complémentaires et il pourrait facilement y avoir des troncs communs à plusieurs disciplines. En collaboration avec l'école Gadbois, trois chercheurs du groupe ont fait une esquisse de formation qui a été remise au MEQ. Cette formule permettrait de mettre en commun les intérêts de différents milieux pour l'approfondissement des connaissances sur la langue signée, l'acquisition de la LSQ et du français, la culture sourde, la problématique de l'enseignement aux sourds gestuels, la littératie et le bilinguisme sourd, etc. Il pourrait y avoir un tronc commun formé de cours que toutes les disciplines se partagent. Les cours sur l'analyse ou la description de la langue pourraient être partagés par toutes les disciplines : l'orthophonie, l'interprétation, etc. Des cours sur l'enfant sourd, sur la question du langage, puis des mineures plus spécifiques à chaque discipline, comme des cours plus spécifiques sur l'interprétation, sur l'éducation spécialisée, l'orthophonie, seraient intégrés à ces troncs communs. La formation des formateurs sourds pourrait aussi faire partie de ce programme.

Par ailleurs, on remarque qu'il y a de plus en plus de demandes pour de la formation universitaire en surdité et spécialisée en langue signée parce qu'il n'existe rien d'autre que le certificat dans le domaine au Québec. On essaie de faire connaître le contenu de nos cours auprès d'autres types de clientèles comme celle des enseignants, des orthophonistes, des psychologues qui travaillent auprès des personnes sourdes et qui sont intéressés, pour d'autres raisons, par de la formation comme celle que nous offrons aux interprètes. La formation sur la langue signée et la communication que nous offrons est complémentaire et répond à un besoin de ces diverses disciplines. L'intérêt croissant de ces autres clientèles nous permet d'augmenter nos cohortes et ainsi d'offrir un meilleur service aux étudiants pour répondre aux besoins variés sur la langue signée, son acquisition et son apprentissage ainsi que les processus de traitement du langage. C'est donc un moyen qui augmente les cohortes, mais on ne réussit pas à augmenter le nombre d'étudiants pour satisfaire les exigences universitaires.

Comme pour toutes les universités québécoises, l'UQAM a fixé une moyenne minimale d'étudiants nécessaire pour ouvrir un cours. À l'UQAM, cette moyenne cible est de 45 étudiants et elle représente un seuil en dessous duquel l'université n'est pas

financièrement capable d'assurer un service d'enseignement pour un groupe d'étudiants. Le certificat en interprétation visuelle rencontre souvent des problèmes à respecter la moyenne cible et à justifier l'ouverture des cours auprès de l'administration de l'université parce que les cohortes du programme sont plus petites que 45. On a des cohortes d'une trentaine d'étudiants par année, ce que nous considérons comme étant très bien étant donné la marginalité de la profession d'interprète gestuel. Il est difficile de garder les cours ouverts pour cette seule clientèle puisque les moyennes d'étudiants ne sont pas assez élevées. »

Enfin, elle ajoute à la réflexion, qu'un « formateur sourd qui est appelé à travailler auprès d'une clientèle d'enfants sourds gestuels devrait aussi avoir une formation en enseignement spécialisé et une formation en grammaire de la LSQ. En effet, ce n'est pas parce qu'on est sourd qu'on peut d'office avoir les connaissances pour enseigner la langue. Il devrait avoir des cours sur la compréhension du langage des enfants sourds, sur le système de la classe (comment fonctionne une classe spécialisée), et des cours de base pour l'enseignement. Cela pourrait être un certificat qui pourrait éventuellement s'arrimer à une majeure. Ça permettrait à la fois d'offrir une formation spécialisée aux formateurs aboutissant à un diplôme [un certificat] et à la fois de leur permettre de poursuivre vers un diplôme de baccalauréat. La reconnaissance qu'apporte un diplôme est importante pour l'employeur parce qu'elle représente un gage de qualité, et aussi pour l'estime de soi de l'employé ».

Réflexions sur une formation collégiale

Cégep du Vieux Montréal

Selon le coordonnateur des services pour étudiants ayant une déficience auditive pour les cégeps de l'ouest du Québec au Cégep du Vieux Montréal, actuellement, « au cégep, les gens apprennent la langue des signes, mais sans développer une compétence en interprétation. Si on devait développer un DEC en interprétation, la présente formation qui donne une attestation pourrait correspondre à une première année de formation pour le DEC. Les étudiants acquièrent la langue des signes et

d'autres modes de communication comme le mode oral. Par exemple, les étudiants sourds qui fréquentent les collèges ne veulent pas uniquement une interprétation en LSQ. Certains veulent une interprétation en mode oral. D'autres en mode oral avec le support de signes. En Communication et surdité, on enseigne la LSQ et le mode oral. On enseigne ces deux modes pour que les étudiants puissent travailler auprès de personnes sourdes qui ont différents modes de communication ».

Il propose cette solution parce qu'« il y a une pénurie d'interprètes dans les régions et ici, au cégep du Vieux Montréal. Plusieurs personnes qui désirent travailler comme interprète ne réussissent pas à se faire embaucher car leur formation est déficiente. Et si on regarde dans d'autres provinces comme l'Ontario, la Colombie-Britannique, l'Alberta, ils offrent des programmes de formation à temps complet, alors qu'à l'UQAM, on donne seulement dix cours échelonnés sur plusieurs années, ce qui est peu, avec seulement trois cours qui sont consacrés uniquement à la pratique de l'interprétation. Cela fait que les étudiants de l'UQAM n'ont pas de formation suffisante, alors que dans les autres provinces et aux États-Unis, on offre des formations à temps complet. Ils ont une formation de trois ans.

Au Québec, c'est une lacune de ne donner cette formation que dans le cadre d'un certificat. Une autre lacune provient aussi du fait que l'UQAM n'offre qu'une formation en interprétation gestuelle. Ce qui avait été prévu, lorsque le certificat a été élaboré, c'est qu'il y ait deux volets avec un tronc commun et des cours pour les modes gestuel et oraliste, un profil en interprétation orale et un profil en interprétation gestuelle. Finalement, le volet d'interprétation orale n'a pas été conçu. Au Canada, dans les programmes de formation d'interprètes, lorsqu'il y a une formation orale, c'est en complémentarité à une formation gestuelle. Cela signifie qu'une personne qui s'inscrit au programme possède une formation en langue des signes et obtient en complément une formation en interprétation orale. À l'UQAM, l'aspect oral est complètement absent du certificat en interprétation. Donc, ce certificat ne répond que partiellement aux besoins dans le milieu scolaire, car c'est souvent l'interprétation orale qui est demandée

dans plusieurs commissions scolaires. Or, il n'y a aucune formation en interprétation orale qui se donne.

L'idée de base est que l'interprète a choisi de se spécialiser en interprétation orale ou en LSQ avant de suivre la formation. Mais la réalité est que l'interprète a besoin de bien connaître les deux modes pour répondre aux demandes du milieu et pour offrir ses services à plus de gens.

Un service comme celui du Cégep du Vieux Montréal ou du SIVET a besoin d'un interprète compétent dans les deux modes pour qu'il puisse parfois interpréter en LSQ, parfois interpréter en mode oral et parfois interpréter dans un mélange des deux modes. Quand on part de la prémisse qu'il doit y avoir deux formations distinctes, cela fait que les interprètes qui ont seulement une formation en oral n'ont pas suffisamment de travail pour alimenter le besoin de la création d'un certificat en formation orale. Le besoin de l'interprétation orale est très ciblé dans les commissions scolaires, tandis que, dans une formation intégrée où l'individu est formé selon les deux modes, il développe les compétences tant à l'oral qu'en gestuel, il augmente ainsi son niveau d'employabilité.

« La formation pour les interprètes miroirs pourrait aussi se greffer à une formation initiale en interprétation. L'interprétation miroir est souvent faite par une personne sourde qui reproduit en langue des signes ce qu'une autre personne sourde exprime autrement. (L'interprète miroir sert d'intermédiaire entre l'interprète gestuel et la personne sourde qui a besoin de s'exprimer). Plusieurs personnes sourdes agissent comme interprètes. Elles interprètent de la LSQ à l'ASL. Dans les colloques nationaux, internationaux, ce sont souvent des interprètes sourds qui agissent comme interprètes. Au Québec, les interprètes sourds n'ont aucune formation ».

Il précise qu'on aimerait, au Cégep du Vieux Montréal, pour pallier ces carences« donner un DEC en interprétation. C'est une perspective qu'on a déjà envisagée. Le CQDA et l'Institut Raymond-Dewar ont déjà déploré le manque de

formation initiale en interprétation au niveau collégial. Le certificat à l'UQAM pourrait devenir une spécialisation, tandis que la formation de base en interprétation pourrait s'offrir au niveau collégial. Dans l'état actuel, il y aurait des recoupements entre la formation donnée à l'UQAM et ce que nous proposons parce que ce qui s'enseigne concernant l'interprétation comme telle est constitué de trois cours-ateliers où les étudiants pratiquent l'interprétation. Il y a aussi un cours sur les rôles et problèmes spécifiques qui se donnent à l'UQAM. Les autres cours portent beaucoup sur la linguistique, sur l'analyse de la LSQ. Il y a aussi un stage inclus dans le certificat. S'il y avait une formation de base au niveau collégial, l'université pourrait offrir des formations pour des interprétations plus spécialisées, en milieu juridique, en milieu scolaire : comment interpréter dans les universités, les cégeps, etc. Une fois que la personne aurait sa formation de base en interprétation, elle pourrait aller à l'université pour avoir des spécialisations. Ce serait un perfectionnement que l'interprète pourrait prendre à l'université.

Au collège, nous offrons des services d'interprétation depuis plus de vingt ans. Nous avons du personnel qui a une expertise en interprétation. La plupart des chargés de cours responsables des ateliers du certificat qui enseignent les habiletés en interprétation sont des employés, des interprètes du Cégep du Vieux Montréal. Ce sont des gens qui ont développé leur expertise à notre cégep. Nous avons donc déjà des ressources qui pourraient être mises à contribution pour l'enseignement de l'interprétation. Et parmi notre corps enseignant du programme Communication et surdité, il y a huit enseignants qui sont des personnes sourdes. Ce sont des personnes sourdes qui ont des baccalauréats, des qualifications qui répondent aux critères d'embauche comme chargés de cours au niveau collégial. C'est un aspect important sur le plan des ressources disponibles, des compétences des personnes sourdes et des interprètes qui sont impliqués dans notre programme. Nous avons donc déjà un bassin de ressources intéressantes pour un DEC.

Nous proposons qu'il y ait une formation à temps complet. Et selon moi, cela pourrait se situer au niveau collégial. Cette formation pourrait se greffer à notre attestation d'études

en communication et surdité. Nous pourrions enrichir ce programme pour ajouter des compétences en interprétation. On a déjà une structure de cours. Il s'agirait d'ajouter les compétences d'interprétation pour le passage d'une langue à une autre, de la LSQ au français et du français à la LSQ. Mais déjà, on a une structure qui fait que l'étudiant peut apprendre les différents modes de communication. L'ajout serait qu'il apprenne à utiliser ces modes pour l'interprétation.

Il faudrait développer une expertise dans un établissement pour voir si, ensuite, on peut "exporter" sous différentes formes cette expertise dans d'autres cégeps : sessions d'été, sessions à temps partiel, etc. Mais il faut développer un programme dans un seul lieu, un seul établissement. Cette expertise pourrait ensuite être transmise dans d'autres établissements collégiaux.

Aux services régionaux en interprétation, nous avons déjà discuté de cette possibilité, de façon informelle, avec M^{me} Dubuisson qui était responsable de la formation au certificat. Il pourrait y avoir des ententes. Ce projet ne s'est pas concrétisé. Notre discussion avec M^{me} Dubuisson, en 1998, faisait suite à un questionnaire du CQDA. On n'a pas eu de réponses suffisantes pour développer un programme. Cela prend la volonté, non seulement d'un établissement, mais aussi du ministère, pour développer un programme initial comme un programme d'interprétation. Donc, il faut un établissement et le ministère pour développer le programme. Cela doit faire suite à une demande du milieu qui atteste qu'il y a une lacune sur le plan de la formation. Il faut préciser qu'en 1998, les services d'interprétation étaient en développement, et la question de la formation n'était pas, à ce moment-là, une priorité. Nous ne sommes pas revenus sur cette question depuis 1998. Mais il appert que le besoin est d'avoir une formation initiale complète en interprétation, et je crois que le niveau collégial serait l'ordre d'enseignement qui répondrait le mieux aux besoins ».

Cégep de Sainte-Foy

Au Cégep de Sainte-Foy, les problèmes qui sont soulevés en interprétation sont le manque d'interprètes oralistes et l'insuffisance du niveau de formation des interprètes

en termes de nombre d'années d'études. Les réflexions du responsable des programmes de francisation à ce cégep couvrent plusieurs aspects des problèmes aux pistes de solution avortées ou espérées.

Selon le responsable, le manque d'interprètes oralistes générerait des problèmes : « Les étudiants sourds au cégep sont de plus en plus oralistes. Il faudrait donc penser à une formation qui répondrait à ce besoin. Soucieux de répondre au besoin, nous avons essayé de démarrer un certificat avec l'UQTR, et cela n'a pas porté fruit, compte tenu que le seuil d'entrée ne correspondait pas aux qualifications des clients potentiels que l'on visait. »

Selon lui, « le besoin est toujours présent, de façon importante, et il faudrait offrir une formation. Cette formation pourrait aussi être de niveau collégial. On peut penser à un diplôme d'études collégiales qui, aux termes de cette formation, pourrait permettre à des gens d'exercer un métier d'interprète qui pourrait faire de l'interprétation en oralisme et en gestuel. Avoir les deux formations ouvre des portes, car il faut parfois échanger avec des sourds qui utilisent la LSQ et d'autres, le gestuel. Cela prend une formation qui couvre les deux champs plutôt qu'une seule faisant que la personne ne pourra travailler dans le contexte d'une autre approche.

Mais il faudrait faire une étude de situation de travail qui permettrait d'établir des balises qui seront validées par le milieu. Cela permettrait d'identifier les compétences à développer dans un DEC.

[Car,] l'AEC est un cul-de-sac. Elle ne répond pas aux besoins. Ce serait plus le DEC qui pourrait répondre aux besoins, ou le certificat. Cela fait deux, trois ans qu'on l'a offert. On pourrait l'offrir à nouveau, mais les personnes qui voudraient suivre cette formation sont en emploi. Et elles voudraient suivre cette formation pour devenir des interprètes, mais compte tenu de l'ampleur des cours à suivre, cela vient décourager les gens. C'est un engagement qui pourrait durer, à temps partiel, trois ou quatre ans, alors les gens décrochent rapidement.

Il y a peut-être une [autre] formule qui pourrait être considérée, compte tenu de la disparité de la clientèle potentielle par région : la formation en ligne, qui pourrait desservir l'ensemble des personnes intéressées dans différentes régions. On donne de la formation en ligne ici. C'est en direct avec moniteur; les gens sont sur leur poste informatique à la maison ou au bureau pour suivre la formation. Je pense que ce serait garant d'avenir. Cela ne veut pas dire qu'il y aurait uniquement des contacts virtuels, il pourrait aussi y avoir des contacts formels. Je pense que ce serait un format de formation à développer, d'autant plus que la langue des signes, tout comme l'oralisme, se prête à des prises de vue qui pourraient être réalisées sur bandes animées avec images numériques sur écran. Cela permettrait aux individus de faire des exercices, de se pratiquer, de s'enregistrer, etc.

Cela est peut-être une voie d'avenir compte tenu de la disparité des gens qu'on retrouve par région. Si on regarde une région comme le Saguenay, où l'on peut retrouver, peut-être, un potentiel de dix à douze personnes, à Trois-Rivières, où de dix à douze personnes seraient aussi intéressées, on pourrait partir une AEC. On peut regrouper les clientèles, qui pourraient suivre la formation de leur région et selon leur rythme. Cela pourrait répondre à un besoin provincial, démarrer des formations intéressantes et répondre à un besoin. Je pense que ce serait une voie d'avenir d'autant plus que c'est un domaine qui se prête bien à la formation en ligne.

[Ce serait] un beau projet à développer en raison de la disparité des besoins. On a fait une étude qui montrait qu'au niveau provincial, il y avait moins de 1 000 étudiants qui étaient aux prises avec des difficultés auditives. Ceux-ci ont de la difficulté et comme ils sont en contact avec des organismes publics ou parapublics, il y a un effet multiplicateur sur le plan des demandes d'interprétariat. Il y a donc peu d'étudiants, et si on considère l'effet multiplicateur, il reste que le potentiel est réduit à l'échelle

provinciale. Mais ces étudiants ont besoin de services. Et, en toute équité, on se doit de leur offrir les mêmes services que toute personne³³⁵.

L'État a à statuer et à prendre des décisions pour savoir si elle [sic] veut enclencher un processus pour former des gens qui vont aider les personnes sourdes sur tous les plans. Moi, je pense que, compte tenu de la disparité des besoins en région, ce serait intéressant d'utiliser un format qui utilise les nouvelles technologies. Il n'est peut-être pas nécessaire de donner de la formation créditée, à la limite, car certains professionnels, comme les intervenants des CLSC, n'ont pas nécessairement besoin d'avoir une formation créditée. Cela représente une bonne part du marché. Mais c'est autre chose pour les interprètes.

Il y a donc deux besoins à scinder. Il y a ceux qui, dans leur quotidien, ont besoin de communiquer. On peut opter pour un mode de communication, de formation en ligne pour ces gens, avec un volet pour ceux qui ne sont pas en milieu scolaire. Et l'autre besoin, pour ceux qui sont dans le milieu scolaire, ils doivent atteindre un niveau de formation beaucoup plus élevé, qui inclut aussi une formation fondamentale comme le français, la philosophie, etc. Il faut s'assurer que cette personne va développer et intégrer des concepts qui sont transférables pour intervenir auprès des étudiants sourds qu'elle va aider – on parle ici des cours de base pour l'obtention d'un DEC –, en plus de développer une connaissance de la surdité par des cours propres à cette clientèle. Cela exige de connaître les difficultés que rencontrent les personnes sourdes et de comprendre la culture de ces personnes ».

³³⁵ La perspective d'une formation en ligne a fait l'objet de commentaires récents de la directrice du Groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd de l'UQAM, qui considère que l'apprentissage en ligne, pour des premiers apprenants et des parents d'enfants sourds, ne constitue pas une approche à privilégier. Les cours devraient être donnés avec une présence, et Internet devrait permettre l'accès à une banque de signes et d'explications. De plus, la directrice juge souhaitable que soient mises en commun des ressources existantes par différentes sources de formation.

Le responsable de services particuliers du cégep est formel : « Il faut absolument arriver à dire qu'on a un programme qui se tient et qu'il est le même à Montréal et à Québec. Actuellement, en oralisme, on donne des formations sans crédits au niveau collégial ou universitaire. La formation de base est importante parce qu'un interprète n'est pas seulement un transmetteur. Certaines personnes qu'on voit en sélection n'ont eu qu'une formation de transmetteur. Ce sont de vrais robots. Il n'y a plus d'expression dans le visage, de spontanéité. L'étudiant s'ennuie à un moment donné si la personne est juste un robot, qu'il n'y a plus d'expression de soi avec les gestes qui doivent accompagner quand même la lecture labiale. »

Il constate qu'ainsi, « on a un flou sur le plan de la formation des interprètes. Il va falloir absolument mettre sur pied un programme reconnu qui offre une formation en mode oral. C'est fondamental parce qu'on n'en a pas. On a essayé à quelques reprises. On a essayé avec l'UQTR de faire un programme avec la formation continue du Cégep de Sainte-Foy, mais on n'a pas pu le mettre en marche faute d'inscriptions. On se retrouve avec un vide parce qu'il y a des formations qui se donnent ici et là, comme l'IRD PQ et la Fondation des Sourds (en gestuel), mais on n'a pas de vision générale de ce qu'on veut. Quels genres d'interprètes peut-on avoir au primaire, au secondaire, au collégial et à l'université? Il faut construire un programme qui se tient et qui comprendrait l'interprétation gestuelle et l'interprétation oraliste. Il faut exiger une formation de base pour être admis à ce programme de formation. Je pense à une technique collégiale parce qu'on a comme exigence, pour engager un interprète, qu'il ait un DEC. Si elle [la personne] n'a pas une formation de base acceptable, elle ne peut pas interpréter au niveau collégial, qui sont les cours en sciences humaines, etc. ».

Formations dans les centres de réadaptation

Institut Raymond-Dewar

Différentes formations existent dans les centres de réadaptation. À l'IRD, on vise à faciliter la communication entre les entendants et les personnes sourdes. Ce centre de réadaptation utilise la langue des signes québécoise depuis longtemps. Des ateliers de

communication en LSQ ont été organisés il y a plus de vingt ans. Accessibles à tous, les cours de LSQ sont offerts selon un horaire flexible de jour et de soir. À la fin de chaque niveau de cours, une attestation est remise à chaque participant. Les cours sont reconnus par l'UQAM et le cégep du Vieux Montréal. L'IRD travaille aussi en partenariat avec le Groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd de l'UQAM.

Contribuer au rayonnement de la LSQ est une ambition que partage l'IRD avec la communauté sourde. Dans ce but, il donne des sessions de formation à des personnes sourdes venues des quatre coins du Québec pour se familiariser avec le programme d'enseignement de la LSQ utilisé à l'IRD.

Institut de réadaptation en déficience physique de Québec

La perspective de l'IRD PQ est complexe, et les services qui y sont associés sont fort différents. L'IRD PQ reconnaît la LSQ comme la langue de la communauté sourde et, en ce sens, vise la mise en place des moyens nécessaires pour communiquer avec les personnes appartenant à cette communauté³³⁶. C'est le cas, par exemple, de l'accès et de l'information à cette clientèle par l'adaptation des communications corporatives et des systèmes d'accès dans toutes les installations de l'IRD PQ. Cette reconnaissance peut se traduire également par une assistance technique fournie par l'IRD PQ aux différentes associations, en vue de soutenir la communauté sourde dans ses revendications face au gouvernement.

L'établissement affirme néanmoins que son orientation au regard des approches et des modes d'intervention est celle de la communication totale (LSQ, français signé, oralisme, LPC, pidgin, etc.). Il entend ainsi répondre aux besoins des diverses clientèles et respecter le choix de ses usagers, et des parents lorsque l'utilisateur est un enfant, en

³³⁶ Institut de réadaptation en déficience physique de Québec (2002), *Orientations prises par l'IRD PQ au regard de la LSQ en lien avec sa mission dans le domaine de l'adaptation/réadaptation et du soutien à l'intégration sociale*, document adopté par le conseil d'administration le 26 novembre, p. 2.

matière de modes de communication choisis, et ce, dans la mesure des ressources dont il dispose³³⁷.

Quant à la formation et l'enseignement de la LSQ, l'IRD PQ s'est donné pour orientation de garantir la tenue régulière d'une formation de qualité destinée aux intervenants, aux usagers et à leurs proches, en appui au processus de réadaptation. L'institution est, de plus, prête à collaborer avec toute instance qui agirait à titre de leader dans le développement de la LSQ³³⁸. Concrètement, l'IRD PQ entend :

- « - Investir de façon prioritaire dans la formation de son personnel afin qu'il soit habileté [sic] à communiquer avec les usagers ayant comme langue la LSQ;
- Fournir de l'enseignement aux familles et proches qui sont impliqués dans le plan d'intervention de l'utilisateur inscrit à l'IRD PQ, mais pas fournir ce type de formation à la population en général de la région de Québec. La population en général peut avoir accès à des cours via la Fondation des Sourds;
- Collaborer avec les universités, établissements, organismes communautaires et fondations dans le développement d'approches pédagogiques, de standards quant aux divers niveaux du contenu d'enseignement de cette langue et de tout autre outil favorisant son enseignement³³⁹ ».

L'Institut entend encore, en consultant ses diverses clientèles et en tenant compte des divers courants dans le domaine, mettre à la disposition de ses usagers les approches, modes de communication et techniques d'intervention pouvant favoriser l'accomplissement de leurs divers rôles sociaux. Il s'engage à fournir l'information la

³³⁷ *Idem*, p. 2.

³³⁸ *Idem*, p. 2.

³³⁹ *Idem*.

plus complète en ce domaine afin d'aider l'utilisateur ou les parents à faire un choix éclairé³⁴⁰.

On a questionné la responsable du programme de stimulation précoce en déficience auditive de l'IRD PQ ainsi qu'une intervenante de ce programme au sujet de la façon dont ces orientations s'opérationnalisent sur le terrain. On leur a demandé si la LSQ était privilégiée par rapport aux autres modes de communication (français signé, oralisme, langage parlé complété, pidgin, etc.). Leurs réponses apportent des nuances : « D'une part, si après avoir expliqué à l'utilisateur chacun des modes de communication possibles, il choisit la LSQ, ce mode est évidemment privilégié. Il peut également arriver qu'à la demande de l'utilisateur, la LSQ soit adaptée de façon à en faciliter l'apprentissage. D'autre part, il est important de considérer que les degrés de surdité varient d'une personne à l'autre. Certains présentent un degré léger de surdité alors que d'autres ont une surdité importante et peuvent bénéficier de l'implant. Avec l'avancée de la technologie, la réalité est telle que de plus en plus d'utilisateurs ont accès à l'implant cochléaire, et ce, de plus en plus en bas âge. De surcroît, les interventions sont plus précoces. Pour ces raisons, la majorité de la clientèle a maintenant accès aux sons de la parole de façon corrigée et ainsi, au développement du langage oral. Dans ce contexte, il s'agit de privilégier un mode de communication permettant le couplage langage signé/langage oral, ce qui n'est pas le cas de la LSQ, à moins qu'elle ne soit adaptée. »

3.7.3 Formations non sanctionnées

Plusieurs écoles, commissions scolaires et associations demandent ou offrent des formations non sanctionnées par le MELS.

³⁴⁰ *Idem.*

Demandes de formations

La directrice de l'école Esther-Blondin considère qu'une formation complémentaire devrait s'ajouter à la formation de base du personnel enseignant. Elle fait part de la réflexion suivante : « Même si nos enseignantes ont un baccalauréat en adaptation scolaire, la clientèle sourde ne fait pas partie de leur formation universitaire. Quand elles arrivent, elles ont des qualifications, mais elles doivent apprendre comment ces enfants apprennent, comment ils intègrent le français. Ces enseignantes ont besoin de soutien et de formation. Les formations sont peu disponibles pour elles présentement. » Elle soutient que : « De plus en plus, on va demander au MEQ que nos enseignantes soient invitées aux formations régionales qui sont offertes aussi pour les enseignantes qui interviennent avec des élèves sourds, et ce, que les élèves soient intégrés dans des classes régulières ou qu'ils soient en approche oraliste. Même si nos enseignantes n'ont pas une approche oraliste, il y a sûrement des formations offertes au niveau régional qui pourraient être intéressantes pour elles. Les enseignantes d'ici devraient recevoir les invitations et voir ce qui leur convient. Cette collaboration-là, on la demande et on pense l'obtenir l'an prochain comme du partage de matériel. S'il y a des choses qui ont été faites et qui peuvent être transférées d'une commission scolaire à l'autre, cela peut être intéressant. Le MEQ pourrait aussi offrir des formations au niveau national pour les enseignants et pour les interprètes; quelle que soit l'approche, le personnel a besoin de certaines formations qui pourraient aider. Faire des mises en commun et des échanges. Quand les enseignantes peuvent voir ce qui se passe ailleurs, cela leur donne des idées : elles s'enrichissent en partageant leurs expériences réciproques. Les gens veulent briser l'isolement. »

Le même souhait est manifesté par la directrice de l'école Joseph-Paquin : « Ce serait bien que nous aussi obtenions des formations. C'est souvent une question de ressources et d'ouverture. »

Des associations perçoivent aussi la nécessité de formations, après avoir constaté des demandes précises ou implicites en ce sens. Les propos de la vice-présidente du Regroupement des Sourds et malentendants du Saguenay–Lac-Saint-Jean en

témoignent : « On voit que des gens, parfois des enseignants, veulent apprendre la LSQ. Il faut leur en donner la possibilité. C'est récent et on voit que l'intérêt grandit. On va voir comment cela va se développer. »

Le président de l'Association des Sourds et des malentendants de l'Abitibi-Témiscamingue fait état de la demande de formation qui est présente dans sa région : « En Abitibi, il n'y a pas personne pour donner des cours en LSQ ou en français signé. Cela fait des années qu'on travaille sur ce dossier. Il est fort possible qu'il y aura des cours d'ici à l'automne prochain. Ça sera un professeur sourd de Montréal en LSQ qui donnera le cours à Rouyn-Noranda. Par contre, le centre de réadaptation La Maison donne des cours de français signé à la famille dont un membre est atteint de surdité. Les interprètes que nous avons sont des interprètes en français signé pour les enfants à l'école. Ils sont qualifiés pour interpréter en français signé ou en oralisme; nos interprètes connaissent aussi la LSQ. C'est la première langue apprise. En Abitibi, les personnes responsables voulaient que nos interprètes apprennent le français signé afin de pouvoir travailler dans nos écoles. En Abitibi, on a une demande pour donner des cours en LSQ, mais personne ne se présente pour donner le cours. Il y a une demande, mais il n'y a pas d'offres. Il y a des noms de gens qui veulent suivre la formation, mais il n'y a pas de gens pour donner le cours. On aurait besoin de gens pour donner la formation. Il y a des interprètes qui seraient prêts à donner une formation à la LSQ aux adultes qui le demandent, mais le centre de réadaptation ne veut pas faire appel à eux. »

Offres de formations

Certaines formations, non sanctionnées, sont offertes par des écoles et des associations, que ce soit par rapport au LPC ou à la LSQ.

La Fondation des Sourds du Québec offre diverses formations à la LSQ. Cet organisme donne un enseignement à des intervenants en surdité de la région de Québec qui veulent connaître ou parfaire leur LSQ.

La directrice de l'école Saint-Jude souligne que le personnel suit une formation au LPC donnée le soir par des orthophonistes. Cette formation est difficile à gérer, car, explique-t-elle, il faut donner « des remises de temps, mais la compensation du temps ne se fait que lorsqu'il n'y a pas de services aux élèves (par un allongement des vacances) et le personnel aimerait récupérer du temps pendant l'année; il trouve difficile de travailler le soir ». De plus, « pour répondre à la demande de formation au LPC, il faudrait trois ou quatre cours par année au lieu de deux ».

À la polyvalente de Charlesbourg est donnée « une formation en LSQ aux enseignants et aux élèves qui le désirent. Le formateur est une personne sourde qui offre aussi des services à l'IRDPQ³⁴¹ ».

Au Saguenay, la coordonnatrice des services éducatifs de la région « offre de la formation continue et de l'accompagnement tout au long de l'année aux enseignants, aux interprètes, à tous les intervenants qui ont à travailler directement ou indirectement avec des élèves ayant une déficience auditive. La formation du personnel se donne en début d'année. La majorité des enseignants viennent suivre cette formation ». Elle poursuit : « S'ils ne l'ont pas suivie, en cours d'année, ils vont m'appeler pour me demander du soutien. Je ne vois pas quelle formation supplémentaire il faudrait leur donner car on leur donne déjà de la formation. Le personnel est motivé pour suivre cette formation. Il y a aussi des enseignants qui travaillent avec des élèves qui connaissent d'autres situations, comme la dysphasie et de la dyslexie, qui viennent chercher cette formation, car elle s'adapte. On parle d'atténuer le bruit, des façons de faire pour avoir moins de bruit dans une classe. C'est donc un apport pour tout le monde, pas seulement pour ceux qui ont des élèves qui ont une déficience auditive. Pour les enseignants, cette formation est utile pour l'ensemble de leur classe. »

Dans les régions de Laval, des Laurentides et de Lanaudière, des enseignants de soutien, souvent appelés "enseignants itinérants" « apportent du soutien

³⁴¹ Propos de la directrice adjointe.

orthopédagogique spécialisé en déficience auditive. À cet effet, depuis deux ans, ils ont une formation continue spécifique en déficience auditive. Ils font de la sensibilisation dans les milieux scolaires : aux enseignants et aux intervenants. Ils vont intervenir auprès de l'élève afin de s'assurer qu'il développe au maximum des compétences nécessaires à leur réussite en classe³⁴² ».

3.7.4 Évaluation des qualités requises pour les intervenants en surdité en milieu scolaire

Le directeur général de l'AQEPa soutient qu'il « faut s'assurer de la qualité des interprètes. Il faut aussi leur offrir de la formation continue pour qu'ils puissent se perfectionner, mais pas à leurs frais ». L'AQEPa constate qu'il « y a des interprètes compétents pour les étudiants sourds aux niveaux collégial et universitaire car cela ne relève pas du ministère de l'Éducation, mais de l'enseignement supérieur. Ces étudiants ont tous les services requis : preneurs de notes, etc. Leurs interprètes restent car ils travaillent à temps plein. »

L'orthopédagogue qui représente l'école Dollard fait, à propos de la qualification des interprètes, le constat suivant : « Il y a beaucoup d'interprètes qui disent interpréter en LSQ, mais qui ne comprennent pas la structure de cette langue. Le niveau et le type de formation des interprètes scolaires doivent répondre aux besoins de l'enfant. Cela peut être un interprète oraliste/pidgin, mais quel que soit le type d'interprète dont on a besoin, c'est l'ancienneté qui prime (sur sa compétence et sur le besoin de l'enfant). On demande une base de connaissance de niveau 5, mais ce n'est pas parce qu'une personne peut communiquer en LSQ qu'elle a la compétence pour être un interprète en LSQ. Moi, je pense que les interprètes doivent être évalués par le SRIEQ ou qu'ils aient leur certificat en interprétariat à l'UQAM. » Elle précise le contexte : « Le vocabulaire LSQ est différent du français signé. Peu à peu, la personne formée en français signé

³⁴² Propos de la conseillère pédagogique en déficience auditive pour les régions de Laval, des Laurentides et de Lanaudière à la Commission scolaire de Laval.

structure différemment pour se rapprocher de la LSQ, ce qui fait que les interprètes s'expriment souvent en pidgin. »

Un autre aspect considéré lors de la recherche est le lien entre la formation des interprètes et leur rémunération. Selon le coordonnateur des services pour étudiants ayant une déficience auditive pour les cégeps de l'ouest du Québec au Cégep du Vieux Montréal, « offrir une formation de niveau collégial répondrait davantage au besoin du milieu. Si on offrait un baccalauréat à l'université, le salaire exigé serait plus élevé que ce qui est payé actuellement. Le taux horaire actuel est associé à une fonction de technicien de classe supérieure. Si l'ensemble de la formation devient un baccalauréat, les gens seraient formés pour être des professionnels et ne répondraient pas aux besoins du milieu, car cela augmenterait l'ensemble des coûts en interprétation. Ce serait une surqualification par rapport à la demande.

« La classe d'emploi des interprètes dans le monde scolaire se situe au niveau des techniciens, donc cela correspond à une formation collégiale, pas universitaire. Les gens avec un DEC professionnel pourraient être des interprètes généralistes et ils iraient à l'université pour se spécialiser dans le cadre d'un certificat. Il y aurait des arrimages à faire, si on développait un DEC, au niveau collégial, avec ce qui existe déjà à l'université. Un certificat est généralement offert comme complément à une formation initiale. Mais actuellement, le certificat de l'UQAM devient la formation initiale. S'il y avait une formation collégiale initiale avec un perfectionnement à l'université dans le cadre d'un certificat, cela répondrait davantage aux besoins des commissions scolaires et des services régionaux d'interprétation ».

De façon générale, au Centre MacKay, on conçoit qu'il « faudrait améliorer la formation des intervenants auprès des sourds, en éducation. On n'a pas le droit de s'improviser, de leur enseigner ou d'interpréter parce qu'on connaît quelques signes et qu'on pense qu'on aura juste à apprendre la langue des signes "en cours de route". Les critères pour enseigner aux écoles de sourds devraient être augmentés. Cela exige une formation particulière. La personne pourrait commencer à travailler dans le milieu, mais elle doit

se perfectionner dans un laps de temps raisonnable. Elle devrait aussi être rémunérée en fonction de sa formation³⁴³. »

À l'école Gadbois, la situation des formateurs sourds fait l'objet d'une évaluation particulière en raison de l'absence d'un statut professionnel établi pour ce type d'emploi : « L'évaluation des formateurs est faite par l'école. Et il n'y a pas de structures formelles d'engagement. Ce sont des contrats, ce ne sont pas des employés réguliers. Ils n'ont pas de statut particulier, mais advenant le cas où ils auraient un statut très formel, ou une description de tâches formelle, il faudrait un encadrement avec une description du diplôme, des cours suivis. Le fait qu'ils n'aient pas de statut particulier permet une certaine souplesse. Et cela nous permet d'avoir quelques exigences particulières, un encadrement et un suivi avec eux. Un des formateurs a obtenu le statut de technicien-interprète pour la commission scolaire. C'est le statut qui se rapproche le plus de la fonction qu'il effectue. Mais ce statut ne correspond pas non plus à sa vraie fonction, cela ne reflète pas ce qu'il fait. S'il y a généralisation de ce type d'emploi, il faudra redéfinir le contenu de ce type d'emploi. On a pensé à un "animateur de langue". On aimerait qu'ils aient un statut de spécialiste, mais comme ils n'ont pas la formation en pédagogie, ils n'ont pas la charge d'une classe, donc on ne peut pas les inclure dans cette classe professionnelle, mais c'est ce qui s'en rapprocherait le plus. Il faudrait une collaboration avec d'autres instances pour définir cette fonction. On sait aussi quel type de programme qui leur serait nécessaire avant qu'ils soient engagés comme formateurs ou comme interprètes. On en a discuté avec eux et avec l'UQAM³⁴⁴. »

3.8 Intégration scolaire

Les interprètes jouent un rôle de premier plan dans l'intégration scolaire de certains élèves. L'intégration des enfants sourds qui font leur apprentissage en mode gestuel se distingue de façon très marquée de celle des enfants dont le mode d'expression est

³⁴³ Propos du directeur adjoint.

³⁴⁴ Propos de la directrice et de l'orthopédagogue.

oraliste. Bien que l'intégration scolaire des élèves soit un des objectifs des écoles gestuelles, c'est l'offre de services spécialisés qui semble davantage se trouver au centre de leurs préoccupations. Dans les écoles oralistes, il appert que l'intégration est un des objectifs principaux – celle-ci est d'ailleurs, dans certains cas, considérée comme un indicateur de réussite. L'intégration dans une classe ordinaire peut se faire dès la maternelle. Elle peut être graduelle ; certains cours peuvent, par exemple, être suivis dans des classes spécialisées et d'autres dans des classes ordinaires. Elle peut aussi être subite, c'est-à-dire que l'élève peut être transféré directement d'une classe spécialisée à une classe ordinaire. La transition peut avoir lieu dans un même établissement, du secteur spécialisé au secteur ordinaire d'une école, ou d'une école spécialisée à une école de quartier.

Différentes formes d'intégration ont déjà été mentionnées dans des parties antérieures de ce chapitre. La présente section fait état de la situation de l'intégration dans les écoles gestuelles et oralistes. Elle rapporte aussi notamment les commentaires que formulent des associations à ce sujet.

3.8.1 Écoles gestuelles

École Gadbois

L'école primaire Gadbois offre des services de soutien aux élèves qui sont réintégrés dans leur école de quartier : « On est une école spéciale, avec services spécialisés. Mais quand un enfant peut réintégrer son milieu naturel, on a une politique d'adaptation scolaire qu'on suit fidèlement. Quand l'enfant a les capacités, on met tout en place pour qu'il réintègre son milieu de quartier avec des services d'appoint : enseignants, orthopédagogues, interprètes. Restent à Gadbois les enfants qui ont les plus grandes difficultés d'apprentissage ou de communication. Il est donc difficile de savoir si les enfants ont fait plus de progrès depuis qu'il y a le projet bilingue³⁴⁵. »

³⁴⁵ Propos des représentantes de l'école Gadbois.

École Joseph-Paquin

La directrice de cette école primaire fait état de la transition des enfants d'un milieu ordinaire à une école spécialisée, en présentant divers cheminements possibles et les caractéristiques des enfants : « Lorsque les enfants ont 4 ans, c'est le centre de stimulation précoce qui les oriente vers le milieu qu'il pense leur convenir. La plupart du temps, c'est d'ailleurs eux qui nous réfèrent les enfants. C'est rarement un parent isolé, car le parent inscrit son enfant à l'école de quartier et on y engage des interprètes. On l'intègre dans une classe régulière. [À notre école], on le sait à peine. On le sait trois ou quatre ans plus tard, quand ils nous l'envoient parce qu'il ne fonctionne pas bien en classe régulière. Il arrive ici avec plein de problèmes. On a alors la chance de pouvoir commencer son apprentissage puis de les intégrer.

Ce qui différencie les enfants sourds qui viennent ici de ceux qui vont en intégration dès les débuts scolaires varie selon leur vécu antérieur et leur contexte de vie. Si les parents sont entendants, une intégration avec un accompagnateur et des ressources internes, pour ne pas que l'enfant soit dépourvu, peut être la meilleure solution parce que c'est un monde qui lui ressemble. Un enfant de parents sourds qui connaît la LSQ et qui a un interprète LSQ et qui a des ressources peut aussi réussir. Mais certains enfants n'ont pas toutes les ressources pour réussir, et c'est là qu'un milieu comme ici peut intervenir parce qu'on peut aider ces enfants à se former et à développer de la maturité, une meilleure image de soi. Il y a une certaine sécurité dans un milieu comme ici, l'enfant peut faire des gains. Après, on peut passer à une autre étape dans leur cheminement.

La plupart du temps, quand on propose l'intégration, c'est le résultat de quelques années ici. Lorsqu'on propose l'intégration, c'est parce qu'on voit que l'enfant a le potentiel pour être intégré. On en parle aux parents, on leur explique que l'on évalue que leur enfant est assez mature, assez équilibré et qu'il a les ressources pour "passer à travers" et que son image est bien là-dedans.

Nous faisons aussi l'évaluation des enfants de 4 ans. Lorsqu'on propose l'intégration, je réfère le dossier à la commission scolaire et je précise les besoins de l'enfant pour son intégration, qu'ils engagent un interprète qui réponde aux besoins de l'enfant. Nous assurons le suivi pour nous assurer que l'enfant est bien. Lorsqu'on propose une intégration, cela réussit. On n'a pas eu de retour d'enfants ici parce que cela n'a pas fonctionné. On va chercher un interprète qui corresponde aux besoins des enfants. »

École Esther-Blondin

L'expérience à Esther-Blondin est récente. Des échanges entre élèves sourds et élèves entendants existent au sein de cette même école. La directrice relève que « l'intégration des élèves [sourds] se fait bien car ils sont entourés de 450 élèves entendants dans les cours spécialisés (comme l'éducation physique) et dans la cour d'école. Il y a une sensibilisation de nos élèves entendants qui font partie de notre secteur et qui invitent des enfants sourds aux fêtes d'enfants et vice-versa. Ce lien-là est important. Ils font partie de leur petit groupe d'élèves sourds, ils sont en classe tous ensemble, mais l'intégration dans le milieu scolaire se fait bien. C'est bien que la surdité soit perçue comme un handicap qui n'empêche pas d'être en relation avec n'importe qui d'autre. Il y a une ouverture du côté des enfants entendants à l'égard des enfants sourds et vice-versa³⁴⁶ ».

Par ailleurs, la directrice souligne que « cette année, c'est la première fois qu'un élève va en intégration. Le directeur [de la future école] a demandé des précisions pour connaître ses besoins. On fait beaucoup de référence pour le suivi de l'élève, mais il y a eu une belle ouverture de toute la communauté de la Commission scolaire des Affluents, quelle que soit l'incapacité de l'élève, qu'il soit sourd, dysphasique ou aveugle. Nous sommes en développement. On verra comment se feront les arrimages avec le milieu secondaire. »

³⁴⁶ Propos de la directrice.

Centre MacKay

À l'intérieur de l'édifice, il y a 15 enfants et 5 professeurs, incluant les spécialistes : professeurs d'informatique et professeurs de français. Il y a aussi des enfants qui fréquentent l'école secondaire Royal Vale de la Commission scolaire Montreal School Board. Ils y sont accompagnés de trois professeurs et de deux interprètes, qui sont intégrés, autant que possible, dans les cours de gymnastique, de français, etc., si leur niveau le permet. « Certains de nos professeurs d'ici vont apporter du soutien aux enfants qui fréquentent cette école. Cela devient du un à un. Quand un enfant est intégré là-bas, il faut que quelqu'un le suive. S'il est intégré en biologie, il faut un interprète et un professeur qui l'aide. On fait le suivi des enfants, mais la formation ne se donne pas nécessairement au Centre. Nos enfants, nos professeurs sont là-bas, mais ils relèvent de la direction d'ici. Les élèves suivent la formation de base ici, puis, lorsqu'ils sont prêts, ils vont à Royal Vale. Parfois, certains enfants n'ont pas le potentiel académique pour fréquenter cette école. Ils seraient dépassés par les événements. Pour l'an prochain, nous tentons d'organiser une entente avec l'école John Grant, qui offre des formations professionnelles qui leur permettraient d'acquérir un métier. [...] Il y a aussi une possibilité d'intégration partielle pour les enfants qui ont des implants dans nos classes entendantes. Il y a des enfants qui ont d'autres types de handicap qui demandent des adaptations semblables. On peut donc s'entraider, dans la mesure où les gens veulent s'entraider³⁴⁷. »

École Lucien-Pagé

La directrice adjointe décrit la situation qui a cours dans cette école secondaire : « À Lucien-Pagé, il y a des sourds oralistes qui sont intégrés au secteur entendant. Ils réussissent très bien en classe. Aux pauses, à l'heure du dîner, lors d'activités communes, ils sont toujours avec nos élèves sourds gestuels. Ces jeunes sont heureux, épanouis, et se sentent beaucoup moins isolés. Ils cohabitent très bien

³⁴⁷ Propos du directeur adjoint.

ensemble. Il y a un professeur itinérant qui vient les aider de temps en temps, et une élève reçoit même un service d'interprète avec une mesure spéciale. »

3.8.2 Écoles oralistes

École Saint-Enfant-Jésus

À l'école primaire Saint-Enfant-Jésus, c'est seulement après avoir été intégré dans une classe ordinaire de l'école qu'un élève sourd peut « regagner l'école de son quartier, dans sa commission scolaire, et poursuivre son cheminement scolaire régulier³⁴⁸ ».

École Saint-Jude

Tout comme dans l'école précédente, l'enfant sourd sera intégré, dans un premier temps, dans une classe ordinaire de cette école primaire. « Les enfants ont deux heures d'orthophonie par semaine. Quand ils sont intégrés en classe régulière dans l'autre partie de l'école, au lieu de leur donner seulement deux heures d'orthophonie, on peut leur donner trois ou quatre heures d'orthopédagogie, pour s'assurer qu'ils soient prêts à aller ensuite à leur école de quartier. Certains sont intégrés graduellement en maternelle de 5 ans par des demi-journées. Pour certains, c'est à la demi-année. Chaque enfant est différent, et les parents jouent aussi un rôle dans son développement académique. Certains enfants ne pourront pas être intégrés parce qu'ils ont plus de deux ans de retard, mais ils sont intégrés pour l'éducation physique et la danse. À chaque année, nous avons une dizaine de cas d'intégration³⁴⁹. »

³⁴⁸ Extrait du document envoyé par la directrice de l'école Saint-Enfant-Jésus, la répondante du secteur de l'itinérance auditive à cette même école et une enseignante itinérante aux services indirects de la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, en remplacement de l'entrevue conjointe réalisée avec elles.

³⁴⁹ Propos de la directrice.

École orale de Montréal pour les sourds

La conception de la directrice de l'école orale est claire : « Les enfants sont intégrés en classe régulière dès qu'ils sont prêts. Cela peut être dès la prématernelle. [...] La plupart des enfants quittent nos classes après la première, deuxième ou troisième année. [...] Cela peut aussi être en septième année si c'est un enfant qui connaît des problèmes associés, ou que ses parents ne s'expriment pas suffisamment bien en français ou en anglais pour recevoir une éducation dans cette langue, ou qu'il a un problème d'apprentissage comportemental. Je pense qu'on s'en va de plus en plus vers des situations où l'enfant sera intégré en maternelle ou en deuxième année au maximum. C'est ce qu'on projette pour l'avenir. Notre but est d'intégrer les enfants dans leur école de quartier avec des enfants entendants. Ils vont utiliser le langage oral avec des enfants entendants. »

Le processus d'intégration est adapté à la situation des enfants : « Les enfants intégrés ont les services de professeurs itinérants d'ici. On est tous ensemble et on partage les informations, les rapports des bulletins. On s'informe de ce qui se passe avec l'enfant, la famille. Cela crée un lien étroit. C'est bien que nous ayons des professeurs itinérants, cela donne aussi une continuité à la communauté. »

Autrement, les enfants peuvent être en intégration partielle. La directrice explique : « Ils fréquentent alors nos classes et ils vont à Westmount Park³⁵⁰ dans les classes régulières pour les mathématiques, la bibliothèque, les activités sociales, jusqu'à deux heures par jour. Après cela, ils sont prêts à être intégrés. »

Le territoire et les écoles qui relèvent de l'école orale de Montréal ont aussi des particularités qu'on ne retrouve pas ailleurs, entre autres raisons parce que « le système d'éducation anglophone est différent : l'enfant qui est intégré dans son école de quartier peut avoir une formation d'une demi-journée en français et d'une demi-

³⁵⁰ Partie de l'édifice scolaire offrant un enseignement ordinaire.

journée en anglais, d'une semaine en français et d'une semaine en anglais. Cela peut créer des difficultés si l'enfant n'est pas prêt à passer une semaine en français. Cela est particulier au système scolaire anglophone. Cela augmente le niveau de difficulté³⁵¹ ».

La directrice de cette école précise aussi : « Quand j'ai commencé à enseigner ici, on n'apprenait pas le français aux enfants car on considérait que cela était trop difficile pour eux, et ils avaient déjà suffisamment de difficultés pour apprendre leur langue maternelle ; mais on s'est rendu compte qu'il fallait inclure le français pour préparer les enfants à leur intégration, car beaucoup d'enfants se retrouvent dans un programme d'immersion ou autre. »

Une autre particularité qu'elle relève est celle des élèves en région : « Pour les enfants de Gatineau et d'ailleurs, on fait un suivi plus indirect. On s'occupe de tout le Québec, parce que nous sommes la ressource anglophone en oralisme. Mais on n'a pas d'enfants à la ville de Québec. On offre le service de suivi indirect, qui est offert par un spécialiste en réadaptation orale. Il fera aussi un travail direct auprès de l'enfant et il fera l'évaluation. »

École J.-Jean-Joubert

La directrice de cette école affirme : « Les enfants qui quittent nos classes spécialisées peuvent aller dans des classes régulières de notre école ou des écoles de leur quartier. Après le primaire, les enfants sont tous intégrés au secondaire. Cela peut être dans les classes spécialisées que le secondaire offre, mais ce ne sont pas des classes spécialisées en déficience auditive. L'enfant qui est en intégration au primaire peut aussi être orienté vers d'autres services, comme ceux pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. J'en connais quelques-uns qui ont été orientés vers ce type de regroupement. Il peut donc s'agir de classes d'intégration qui ne seraient pas de type

³⁵¹ Propos de la directrice.

régulier, mais qui offriraient un soutien particulier, au même titre que les regroupements en cheminement particulier au secondaire. »

Par ailleurs, l'école dispose aussi d'une personne-ressource qui facilite l'intégration au sein de l'école : « Son rôle, dans l'école, est, entre autres, de voir à ce qu'il y ait une intégration adéquate des enfants ayant une déficience auditive dans les classes régulières. Elle travaille en collaboration avec les enseignantes titulaires en classe et elle intervient également en rééducation individuelle. »

3.8.3 Commissions scolaires

Commission scolaire de la Capitale

À Québec, l'intégration des élèves se fait généralement bien. Il y a quelques élèves ayant une surdité profonde et il y a des enfants qui ont un certain niveau d'audition. Il y a beaucoup d'enfants qui ont des implants. « La politique de la commission scolaire est une politique d'intégration, à moins que le parent s'y oppose. Mais l'enfant sera dirigé aussi en fonction du contexte familial, socioéconomique. [...] On essaie de faire l'intégration de l'enfant le plus tôt possible, dès la maternelle³⁵². »

La représentante rencontrée précise aussi que « ce sont surtout les organismes de la santé qui réfèrent les enfants. Et lorsque les enseignants ont, pour la première fois, un élève avec une déficience auditive dans leur classe, la commission scolaire donne une formation aux enseignants avant que l'élève arrive en classe³⁵³ ». Au cours de leur intégration, les enfants sont suivis par un technicien en éducation spécialisée, qui passe au minimum quinze heures par semaine avec l'enfant. Il vérifie si son système MF fonctionne bien. Il fait de la sensibilisation auprès du groupe d'élèves. Le rôle du technicien en éducation spécialisée est de s'assurer que l'enfant a une bonne

³⁵² Propos de la coordonnatrice des services en déficience auditive pour la Commission scolaire de la Capitale et les commissions scolaires affiliées.

³⁵³ Même source.

compréhension et qu'il développe son autonomie, au moyen, entre autres, de stratégies compensatoires. Un suivi est également assuré pendant toute la fréquentation scolaire de l'enfant.

Commissions scolaires des régions du Saguenay et du Lac-Saint-Jean

Dans la région du Saguenay et celle du Lac-Saint-Jean, « l'intégration des enfants se fait bien dans la majorité des cas. Quand un élève a une déficience auditive et qu'il a une facilité à être avec les gens et avec un groupe, il n'y a pas de problèmes. Certains de ces élèves sont des élèves modèles. Mais cela arrive souvent qu'il y a une difficulté comportementale qui accompagne la déficience auditive, l'intégration est alors difficile³⁵⁴ ».

Commission scolaire de Laval

Selon la conseillère pédagogique en déficience auditive pour les régions de Laval, des Laurentides et de Lanaudière, à la Commission scolaire de Laval, il y a des enseignants de soutien qui vont donner des services directs ou indirects aux élèves. Les élèves intégrés peuvent bénéficier du service direct de une à quatre fois par semaine, selon leurs besoins.

Dans l'ensemble des régions de Laval, des Laurentides et de Lanaudière, 217 élèves sont en intégration. Il y a trois élèves intégrés avec l'appui d'un interprète gestuel. Les autres élèves intégrés sont oralistes, et cinq d'entre eux ont le soutien d'un interprète oraliste. « Il y a très peu d'élèves qui ont besoin d'interprètes en classe³⁵⁵. »

³⁵⁴ Propos de la coordonnatrice des services éducatifs pour la commission scolaire des-Rives-du-Saguenay. Les services sont aussi donnés dans la région du Lac-Saint-Jean.

³⁵⁵ Propos de la conseillère pédagogique en déficience auditive pour les régions de Laval, des Laurentides et de Lanaudière, à la commission scolaire de Laval.

3.8.4 Réflexions des associations et autres intervenants

AQEPA

Le directeur général de l'AQEPA présente un tableau succinct de la situation globale de l'intégration des enfants sourds : « 90 % des enfants fréquentent des écoles régulières à la suite des décisions prises par le MEQ dans les années 1980. L'enfant qui fréquente une école désignée le fait pour répondre à ses besoins précis que ne saurait satisfaire une école régulière et dans la perspective qu'il puisse, plus tard, s'intégrer dans une école régulière. »

Associations régionales

Les associations régionales de personnes sourdes mettent en évidence le fait que, dans leurs régions, seule l'intégration prévaut. C'est le cas en Estrie. Le président de l'Association des Sourds de l'Estrie relève que « les enfants sont intégrés à l'école. C'est difficile d'expliquer pourquoi, mais c'est comme ça. Ils n'ont pas de LSQ. Ils fonctionnent en mode oral parce que les professeurs n'ont pas l'information qu'ils pourraient avoir leur formation en LSQ. À notre association, on informe les professeurs sur le fait qu'ils pourraient suivre une formation en LSQ, mais en classe, ils fonctionnent toujours en mode oral. Les parents entendants qui ont des enfants sourds ne savent pas comment il faudrait enseigner aux enfants sourds. Les parents ne signent pas. Les parents ne savent pas que leurs enfants pourraient fonctionner en intégration avec un interprète en classe ». Par ailleurs, il constate que, « maintenant qu'il n'y a plus beaucoup d'enfants dans la famille, un ou deux enfants, le parent ne veut pas envoyer son enfant sourd dans une école spécialisée comme Gadbois. Il préfère le garder près de lui en intégration. Quand les familles étaient plus nombreuses, cela dérangeait moins les parents d'envoyer leur enfant à Gadbois, à Lucien-Pagé. Cela allait bien. Mais maintenant, avec l'intégration, c'est l'inverse qui arrive. Les interprètes [de la

région] ont une LSQ différente [de celle de Montréal] et c'est un problème, cette différence³⁵⁶ ».

Selon l'information recueillie auprès de l'APPAL, il semblerait que l'intégration des jeunes sourds est plus difficile au secondaire qu'au primaire. Plusieurs facteurs semblent liés au phénomène. Au secondaire, le roulement des professeurs complique la situation. Par exemple, les jeunes doivent se familiariser avec plusieurs interprètes au cours de leurs études secondaires.

En Mauricie, selon la présidente-directrice générale de l'ASM, dans le cas d'un enfant sourd ayant des problèmes d'intégration scolaire, l'école fait appel à la commission scolaire, à des professionnels du réseau de la santé, à l'Association québécoise des enfants avec problèmes auditifs (AQEPA) souvent dirigée par des parents entendants, au gouvernement, etc., mais rarement aux principales intéressées, c'est-à-dire aux personnes sourdes : « Sommes-nous vraiment axés sur le besoin de l'enfant ? Au conseil d'administration de l'ASM, tous les membres sont des personnes sourdes qui connaissent la réalité de la surdité et qui pourraient en tout temps intervenir pour venir en aide à cet enfant. »

Autres intervenants

Le coordonnateur des services pour étudiants ayant une déficience auditive pour les cégeps de l'ouest du Québec au cégep du Vieux Montréal considère que certains élèves qui fréquentent des écoles spécialisées pourraient être intégrés dans une école de leur région si les services d'interprétation y étaient disponibles : « Il y a beaucoup de parents qui, au lieu d'envoyer leur enfant à Lucien-Pagé ou à Gadbois, voudraient qu'ils fréquentent leur école de quartier. S'il y avait des ressources en interprétation, les enfants pourraient fréquenter, en plus grand nombre, les écoles de quartier. Il faudrait

³⁵⁶ Cette dernière phrase nous renvoie au problème de l'uniformisation de la LSQ.

qu'il y ait davantage d'interprètes compétents en région. Il faudrait qu'il y ait une formation et que les régions puissent en bénéficier. »

3.9 Collaboration entre organismes

3.9.1 Centres de réadaptation³⁵⁷

Institut Raymond-Dewar

L'IRD est affilié à l'Université de Montréal et associé à l'Université du Québec à Montréal ainsi qu'au Cégep du Vieux Montréal³⁵⁸. Sa mission comprend quatre volets : la prestation de services régionaux et suprarégionaux pour les personnes ayant une déficience du langage et de la parole ; la formation professionnelle et l'enseignement collégial et universitaire ; la recherche, notamment la recherche appliquée ; l'évaluation des technologies et des modes d'intervention en réadaptation³⁵⁹. Il favorise une approche intersectorielle, faisant notamment appel à la famille, aux services à l'enfance, à l'éducation, au monde du travail, à la société et aux groupes communautaires.

En matière de déficience auditive, les programmes de l'IRD sont notamment regroupés en fonction de l'âge (0-12 ans, 12-21 ans, 21-65 ans, et 65 ans et plus). D'autres programmes sont agencés en fonction du type de troubles éprouvés (programme Surdicécité, programme Dysphasie et troubles d'audition centrale, programme Troubles envahissants du développement). Les volets de l'évaluation-orientation et des aides techniques regroupent enfin certains services³⁶⁰. Dans le cadre des services du programme Enfants, qui visent la clientèle âgée de 12 ans et moins présentant une de

³⁵⁷ Les personnes rencontrées dans les centres de réadaptation ont proposé des références écrites et électroniques afin d'assurer que l'information soit la plus fiable possible.

³⁵⁸ L'information est tirée du site Web de l'IRD : [www.raymond-dewar.qc.ca].

³⁵⁹ Institut Raymond-Dewar [s.d.], *La revue de l'année 2003-2004*, Montréal, Institut Raymond-Dewar, p. 9.

³⁶⁰ Toute l'information relative aux programmes et aux services provient du document Institut Raymond-Dewar

surdité ainsi que son entourage, deux approches sont privilégiées, soit l'oralisme et le bilinguisme (LSQ et français).

Le bilinguisme LSQ/langue française a commencé à s'implanter dans la programmation officielle de l'IRD il y a près de quinze ans.   cette époque, l'établissement prenait clairement l'orientation d'offrir des services selon deux approches distinctes : l'oralisme et le bilinguisme. Chacune des approches vise essentiellement des objectifs similaires, soit le développement linguistique et celui de la communication, mais par des voix différentes, adaptées au profil de capacités des clientèles. Or, la philosophie du bilinguisme a mené l'IRD   considérer les besoins des enfants sourds et les buts à viser dans une nouvelle perspective. Les années 1990 ont donc été pour l'Institut les années d'amorce d'une orientation bilingue langue signée/langue française, qui tentait de faire sa place à côté de l'approche oraliste. Si l'accent a d'abord été mis sur le programme Petite enfance, cela n'a pas empêché les autres programmes de développer des activités bilingues en fonction des besoins de leurs clientèles propres³⁶¹. L'IRD considère que cette approche s'inscrit dans son adhésion à la reconnaissance de la LSQ.

L'IRD offre ses services le plus près possible des milieux de vie naturels de l'enfant. Il collabore avec la famille, les centres de la petite enfance, les écoles, les centres de loisirs et les autres organismes fréquentés par le jeune.

Il offre aussi des services aux jeunes sourds et malentendants de 12 à 21 ans ainsi qu'à leur famille. Les interventions se font sur une base volontaire. L'IRD aide les jeunes qui ont une surdité, ainsi que les différents milieux dans lesquels ils évoluent, à mieux vivre les changements qui se produisent à l'adolescence. L'IRD vise la participation des jeunes à leur plan d'intervention.

³⁶¹ Institut Raymond-Dewar (2000), *Rapport du comité de travail sur l'évaluation de la programmation bilingue-biculturelle et recommandations déposées à l'intention de la direction des services à la clientèle de l'IRD*, Montréal, Institut Raymond-Dewar, mars.

L'équipe multidisciplinaire offre ses services en français et en LSQ. Elle utilise des approches multiples et travaille en étroite collaboration avec ses partenaires des milieux public, privé et communautaire.

Institut de réadaptation en déficience physique de Québec

L'IRD PQ a pour but d'aider la personne à développer son potentiel et à compenser ses limites pour lui permettre de vivre ses activités quotidiennes (études, travail, loisirs, vie familiale, sociale et communautaire) le plus normalement possible³⁶². Par exemple, lorsqu'il travaille avec les jeunes âgés de 4 à 18 ans ayant une déficience auditive qui communiquent oralement ou gestuellement, l'IRD PQ vise à développer leurs capacités, à compenser les limites causées par la surdité par différents moyens et à soutenir l'intégration dans le milieu familial, scolaire et social. L'approche clinique est privilégiée et elle tient compte de la globalité de la personne. Dans cette perspective, les échanges multidisciplinaires sont fréquents. L'implication parentale est recherchée³⁶³.

L'IRD PQ offre des services aux enfants d'âge préscolaire dont la diminution persistante de l'acuité auditive entrave le développement de la communication. L'Institut veut permettre à ces enfants de communiquer suffisamment pour interagir efficacement avec leur entourage et avoir une meilleure compréhension du monde. Ses objectifs : « Permettre à l'enfant de faire une utilisation optimale de son audition résiduelle ; permettre à l'enfant d'acquérir les compétences et les connaissances requises pour entreprendre sa scolarisation ; favoriser la participation sociale de l'enfant et son intégration dans ses divers milieux de vie (famille élargie, garderie, école, voisinage) ; outiller et soutenir les parents dans la stimulation à offrir à leur enfant et dans leur

³⁶² Dépliant de l'IRD PQ destiné aux jeunes ayant une déficience auditive : *Réadaptation en milieu scolaire et soutien à l'intégration*, p. 1.

³⁶³ *Idem*, p. 2.

démarche d'adaptation ; conseiller les parents par rapport à diverses options : aides de suppléance, implant cochléaire, modes de communication, orientation scolaire³⁶⁴. »

Parmi les services offerts par l'IRD PQ pour les enfants d'âge préscolaire, il y a une classe prématernelle/maternelle oraliste visant l'intégration à l'école de quartier (projet conjoint avec la Commission scolaire de La Capitale).

Par ailleurs, l'IRD PQ offre aussi des services à une clientèle dont l'âge va de 5 à 18 ans (et, exceptionnellement, jusqu'à 21 ans). L'Institut cherche à favoriser le développement d'attitudes et de moyens de communication permettant à ces jeunes de vivre au quotidien et d'accomplir leurs rôles sociaux.

Les facteurs guidant la recommandation d'une approche sont multiples. Il est important de tenir compte de l'âge de l'utilisateur lors de l'apparition et du dépistage de sa surdité, du type et du degré de surdité, des capacités langagières, de l'état de santé, du style d'apprentissage, du potentiel intellectuel, des habiletés en lecture labiale, des valeurs et des attentes de l'enfant ou de celles de ses parents, de l'état émotionnel de sa famille, de sa participation ainsi que de ses aptitudes éducatives. Il faut également prendre en considération l'efficacité des moyens de suppléance (prothèses, implant), l'assiduité de l'utilisateur quant au port de cette aide de suppléance à l'audition ainsi que la disponibilité et l'expertise des ressources professionnelles et éducationnelles dans le milieu de vie de l'utilisateur.

Le choix de l'approche à recommander s'inscrit dans un processus global qui met en relation différents facteurs, variant d'une personne à l'autre. Chaque utilisateur est unique. Il n'existe donc aucune approche universelle.

³⁶⁴ Toute l'information relative aux clientèles est tirée du site Web de l'IRD PQ : [\[www.irdpq.qc.ca/services_clientele\]](http://www.irdpq.qc.ca/services_clientele).

L'IRD PQ juge que, dans le cas d'un enfant, la LSQ permet un accès précoce au langage et ainsi, au monde qui l'entoure. Cela rend possible la communication, la socialisation ainsi que les apprentissages, aspects fondamentaux chez l'enfant. De plus, la LSQ représente, selon l'organisme, un moyen efficace de communiquer quotidiennement. L'IRD PQ considère également que la LSQ est une langue visuospatiale pouvant faciliter la compréhension de notions plus abstraites. Toutefois, il avance que l'accès à des modèles de stimulation appropriés ainsi qu'à des partenaires de communication peut être restreint. Par ailleurs, il estime que le fait que la grammaire de la LSQ et celle de la langue orale soient différentes peut rendre difficile l'accès à l'écrit ainsi que l'agencement des signes et du langage oral.

L'Institut relève aussi les bénéfices et limites de l'oralisme. D'une part, l'utilisateur choisissant cette approche aura plus de chances d'être entouré de personnes utilisant son mode de communication, ce qui lui donne la capacité de communiquer dans la société en général. D'autre part, une personne dont les capacités auditives sont restreintes doit présenter des habiletés en lecture labiale lui permettant de pallier ses limites auditives. Le fait est que ces habiletés varient d'une personne à l'autre. Lorsqu'elles sont limitées, cette approche convient moins. Enfin, il est clair que, dans des contextes où l'accès à l'information auditive ou visuelle (expressions faciales, mouvement des lèvres, etc.) est rendu difficile par des obstacles environnementaux (bruit, éclairage, etc.), l'approche oraliste demeure un mode de communication limité.

3.9.2 Collaboration avec et dans le milieu scolaire

Avec les centres de réadaptation

École Gadbois

Les centres de réadaptation sont les principaux collaborateurs des écoles. Ainsi, pour les représentantes de l'école Gadbois, « lorsque les enfants arrivent ici, le dossier qui nous parvient n'est pas vierge. L'enfant a été suivi à l'Institut Raymond-Dewar, par un autre centre de réadaptation ou par une commission scolaire environnante ». Elles estiment toutefois que la collaboration pourrait être améliorée et faire appel à d'autres

intervenants. Elles évaluent qu'il faudrait davantage de ressources pour des interventions précoces, tout en étant conscientes des difficultés liées à la réalisation de ces interventions. Elles ajoutent : « Il faudrait une meilleure implication des centres de réadaptation et des écoles qui acceptent les enfants à 4 ans ou avant 4 ans, ce qu'elles ont comme attentes et comme besoins. Il y a une complémentarité à considérer. On peut avoir un super service de 0-4 ans, mais qui ne correspond pas à ce que l'école attend comme préparation. Il faut que les gens du milieu scolaire soient consultés pour savoir dans quel sens doit se faire le soutien pour les enfants de 0 à 4 ans, que ce soit du centre de réadaptation, du CLSC, quel que soit le type d'intervenant. L'intervention peut prendre toutes sortes de formes. »

École Saint-Enfant-Jésus

Pour les écoles oralistes francophones et la CSDM, l'IRD joue aussi un rôle primordial : « Nous saisissons l'influence que le centre de réadaptation de l'Institut Raymond-Dewar a auprès des parents, étant donné que ce dernier nous précède dans l'intervention auprès de l'enfant déficient auditif³⁶⁵. »

École J.-Jean-Joubert

L'IRD offre aussi des services complémentaires à une école de Laval. « Nous avons des ententes avec l'Institut Raymond-Dewar. Il y a trois orthophonistes sur place qui sont en service toute la semaine auprès des élèves à l'école. Elles ont des bureaux ici, un endroit pour mettre leur matériel. Elles reçoivent les élèves en individuel, en dyade, ou elles font des interventions en groupe-classe. Il y a aussi un service d'audiologie dans notre entente avec l'IRD. Il y a deux audiologistes cette année qui interviennent auprès des enfants : pairage des MF, séance d'entraînement auditif. Il y a un technicien

³⁶⁵ Extrait du document envoyé par la directrice de l'école Saint-Enfant-Jésus, la répondante du secteur de l'itinérance auditive à cette même école et une enseignante itinérante aux services indirects de la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, en remplacement de l'entrevue conjointe réalisée avec elles.

en aides auditives. Il vérifie les prothèses. Il s'occupe de l'approvisionnement, de commander le matériel nécessaire, de faire certaines réparations mineures³⁶⁶. »

Commissions scolaires des régions de Laval, des Laurentides et de Lanaudière

Selon la conseillère pédagogique en déficience auditive pour les régions de Laval, des Laurentides et de Lanaudière, « les parents sont souvent guidés par les centres de réadaptation. Pour les Laurentides et Lanaudière, c'est le centre de réadaptation Le Bouclier ; pour Laval, c'est l'Institut Raymond-Dewar de Montréal. Sinon, les parents ont leur évaluation audilogique en milieu hospitalier. Ils vont faire la demande d'admission scolaire de leur enfant à son école de quartier et de là, les commissions scolaires, connaissant nos services, vont orienter la demande auprès des services régionaux en déficience auditive de la Commission scolaire de Laval, incluant l'école J.-Jean-Joubert. Comme personne-ressource régionale, je reçois les demandes de service. Je vérifie si les cas correspondent au code de déficience auditive du ministère de l'Éducation. Suite à cela, avec le dossier audilogique de l'enfant, et parfois avec son dossier pédagogique – parce que ce n'est pas seulement au préscolaire que nous avons des demandes – je vais faire des recommandations au milieu, en collaboration avec l'école J.-Jean-Joubert, en termes de type d'intégration, de services de soutien. L'ensemble de cette démarche est sous la responsabilité de la coordonnatrice du service de l'enseignement et de l'adaptation scolaire de la Commission scolaire de Laval. »

Le Bouclier est donc le centre de réadaptation des régions des Laurentides et de Lanaudière. Selon la présidente de l'APESQ, les centres de réadaptation ont une latitude pour l'offre de service : « [Ils] devraient offrir les services d'audiologie et d'orthophonie à l'école. Mais l'entente MSSS-MEQ n'étant pas respectée, c'est à même son budget que le centre Le Bouclier offre le service, une journée par deux semaines en orthophonie. Le service devrait être offert à chaque semaine. »

³⁶⁶ Propos de la directrice par intérim de l'école J.-Jean-Joubert.

École Esther-Blondin

La directrice de l'école Esther-Blondin affirme : « Sur le plan de l'orthophonie, on a les services du centre de réadaptation Le Bouclier. Les élèves qui relèvent de ce centre de réadaptation et qui ont besoin d'un suivi l'obtiennent à l'école. Ces élèves sont ceux dont les parents ont fait une demande au Bouclier. Le service n'est pas offert par l'école, mais par le centre de réadaptation. C'est la même situation pour les services d'audiologie qui sont offerts par le Bouclier [dont des intervenants viennent] [...] à l'école pour faire la réadaptation. » Bien qu'elle qualifie la collaboration entre l'école et ce centre de réadaptation de très bonne, elle précise : « On aimerait cela qu'il y ait du temps d'orthophonie alloué à l'école, et pas juste parce que l'élève est sur la liste d'attente et que le centre est "rendu à lui". La collaboration est très agréable avec le Bouclier. L'audiologiste participe avec nous aux plans d'intervention. Elle communique directement aussi avec les parents. La collaboration se fonde sur le plan des services élève par élève plutôt que sur le plan interinstitutionnel. On aimerait que la collaboration se situe sur les deux plans. On aimerait certainement qu'une orthophoniste vienne donner le service à notre école une journée par semaine, que cela fasse partie du service. C'est sûr que le Bouclier doit aussi connaître des difficultés de recrutement de personnel. C'est difficile de trouver des orthophonistes qui ont une bonne connaissance de la LSQ pour pouvoir travailler avec des élèves sourds. Je pense que ce serait intéressant, bien qu'on ait déjà une bonne collaboration avec ce centre. »

École Saint-Jude

À l'école Saint-Jude, on apprécierait aussi un ajout de services de la part du centre de réadaptation régional : « Nous avons demandé les services d'une psychoéducatrice pour l'an prochain parce que, de plus en plus, il y a des enfants qui ont des problèmes de comportement : le refus de la surdité, des caractères difficiles. On a huit enfants, cette année, en difficulté de comportement. Il y a des services offerts par le CMR : un

psychologue pour une journée par semaine, un audiologiste pour tester l'appareillage et pour la rééducation avec les implants³⁶⁷. »

École Joseph-Paquin

Pour la région de Québec, l'IRD PQ est le centre de référence. La directrice de l'école Joseph-Paquin considère que l'évaluation des enfants qui est faite par l'IRD PQ « se fait très bien. La plupart des enfants sourds sont référés par l'IRD PQ, par le biais d'intervenants qui m'appellent pour évaluer si l'école peut répondre aux besoins de l'enfant. On reçoit ensuite les parents qui décident d'envoyer leur enfant ici. C'est par la référence d'organismes qui connaissent le travail qui se fait ici et qui réfèrent les enfants. Il n'y pas d'autres lieux de référence. L'IRD PQ fournit des orthophonistes, travailleurs sociaux, ergothérapeutes, éducateurs spécialisés qui s'expriment en signes. [...] On [y] fait aussi de la lecture labiale. Les orthophonistes qui relèvent de l'IRD PQ sont les spécialistes qui permettent cet apprentissage. Les élèves ont une heure d'orthophonie en individuel par semaine ».

Polyvalente de Charlesbourg

L'IRD PQ offre aussi les services d'une travailleuse sociale à la polyvalente de Charlesbourg. On trouve des familles d'accueil pour les élèves de l'extérieur, de Havre-Saint-Pierre, par exemple, qui fréquentent la polyvalente³⁶⁸.

Commission scolaire de la Capitale

Une étroite collaboration existe aussi entre l'IRD PQ et la Commission scolaire de la Capitale, qui dessert d'autres commissions scolaires. Selon la coordonnatrice des services en déficience auditive de la région, « la commission scolaire a créé avec l'IRD PQ une classe de quatre enfants de 4 ans en approche oraliste. Il n'y a pas de

³⁶⁷ Propos de la directrice.

³⁶⁸ Propos de la directrice adjointe.

demande de parents pour un enseignement en LSQ. C'est ce qui est constaté, mais cela ne veut pas dire qu'il n'y en a pas dans les faits ». Par ailleurs, elle soutient que « la commission scolaire souhaiterait renforcer le partenariat avec l'IRD PQ et avec les familles avant que l'enfant entre à l'école. Car les parents sont inquiets lorsque les enfants entrent à l'école. La commission scolaire aimerait que les parents soient davantage sécurisés avant que leur enfant commence son apprentissage scolaire ».

École orale de Montréal pour les sourds

En ce qui concerne le milieu anglophone, qui, dans les faits, se restreint à la région de Montréal et à ses alentours, la directrice de l'École orale de Montréal insiste sur le fait que son établissement scolaire n'obtient pas de services provenant d'une entente MEQ-MSSS. Cette école offre ses propres services pour mieux répondre aux besoins des élèves, qu'il s'agisse de services d'audiologiste, de psychologue ou de travailleur social. Seuls les services d'ergothérapie et de physiothérapie ne sont pas offerts. Les élèves qui ont besoin de ces services les obtiennent au Centre MacKay³⁶⁹.

Cependant, selon la directrice, il existe une compétition entre les services aux très jeunes enfants du Centre MacKay et ceux de son école³⁷⁰ : « Une autre de nos problématiques est celle des services que nous offrons aux bébés. Nous sommes en quelque sorte en compétition avec MacKay en ce qui a trait aux services aux bébés qui apprennent à parler, puisqu'ils offrent des services en ASL et en oralisme. L'école MacKay éduque les enfants en langue des signes seulement, alors les enfants oralistes doivent nous être référés à l'âge de trois ans. Nous avons développé ce service parent-enfant avant que le Centre MacKay ne le fasse et nous avons préféré conserver notre propre programme pour un certain nombre de raisons. Autrefois, les familles ayant reçu un diagnostic à l'Hôpital pour enfants de Montréal étaient référés aux deux endroits, et la plupart des familles (environ 80 %) choisissaient l'École oraliste de Montréal, en

³⁶⁹ Propos de la directrice.

³⁷⁰ Cette compétition est aussi perçue par le directeur adjoint du Centre MacKay, qui l'explique autrement.

grande partie parce qu'elles savaient qu'elles pourraient poursuivre avec nous pendant plusieurs années. Depuis environ un an, on demande aux audiologistes de l'hôpital de référer les bébés récemment diagnostiqués au Centre MacKay, qui est un centre de réadaptation subventionné. Depuis lors, nous tentons de faire changer cette décision. Nous offrons un excellent programme, et il est dommage que les familles n'en soient pas informées par l'hôpital. Nous tentons depuis plusieurs années d'obtenir un financement gouvernemental pour ce programme ainsi que pour les services de réadaptation suite à la pose d'un implant cochléaire³⁷¹. »

Centre MacKay

Toujours en milieu anglophone, on constate que la situation est fort différente au Centre MacKay, dont la structure est unique au Québec. Le directeur adjoint explique le contexte entourant son établissement : « Le Centre MacKay est un centre de réadaptation. À l'intérieur du centre, il y a des services qui sont offerts, comme l'audiologie, le *speech language*, l'enseignement. Le centre existe depuis le dix-neuvième siècle. Toute l'éducation pour les sourds du milieu anglophone se faisait au Centre MacKay. Dans les années 1970, il y a eu une entente entre le MEQ et le ministère des Affaires sociales. Un contrat de service a été établi entre les deux ministères, entre la commission scolaire English Montreal School Board et le Centre MacKay. La commission scolaire "fournissait" les professeurs, l'éducation aux enfants, et le MacKay Center offrait tous les services en réadaptation. Il donnait les locaux et le support. C'est comme cela que ça fonctionne présentement. Cette entente fonctionne très bien. On a parfois des petits problèmes, mais cela dépend toujours des gens qui sont en poste. On a une très bonne communication et on règle le problème quand il se présente. Parfois, cela demande de la patience, les problèmes sont souvent d'ordre financier, mais les attitudes sont favorables pour que les problèmes se règlent. »

³⁷¹ Propos de la directrice.

Le fait que cette école soit intégrée à un centre de réadaptation a des avantages certains. Par exemple, le directeur adjoint souligne qu'« à l'école, nous n'avons pas d'orthophonistes, nous utilisons les services des orthophonistes du centre de réadaptation. Il y a aussi les audiologistes et d'autres techniciens qui donnent des services. Nos enfants n'ont pratiquement pas à sortir de l'édifice pour obtenir les services ».

Toutefois, selon lui, l'école serait « en période de survie présentement, car le nombre des élèves diminue. Nous aimerions aider les parents à se faire une opinion quand leur enfant est diagnostiqué sourd et quand le moment de la scolarisation approche. Nous aimerions avoir une chance égale au mode oraliste, pouvoir leur montrer ce qu'on peut leur offrir dans le respect de la vision des parents. Présentement, je considère que nous n'avons pas une chance égale de présenter ce qu'on a à offrir. C'est un peu un cercle vicieux : plus le nombre de nos élèves diminue, plus notre clientèle devient difficile à desservir, moins attirants on devient. Je comprends les parents, quand ils viennent au Centre MacKay, de résister un peu à la situation ».

Il nuance cette situation : « Au centre de réadaptation, les parents peuvent ainsi évaluer le potentiel de leur enfant, surtout depuis qu'il y a des implants cochléaires. C'est d'ailleurs ce qui explique la baisse de clientèle à notre école. Les enfants suivent une formation en ASL en raison de leur faible potentiel pour parler et de la rapidité de l'échange entre parents et enfants que permet l'ASL, car, en ASL, la communication s'établit rapidement. Par contre, pour certains parents, il y a un refus de l'ASL, car il y a un refus du handicap. Pour eux, si l'enfant ne signe pas, s'il devient oraliste, le handicap va disparaître. Les parents n'aiment pas avoir un enfant sourd qui signe, car cela rappelle sa surdité. Le rêve de chaque parent est d'amener son enfant à l'école régulière un jour. Ils souhaitent que leur enfant aille à l'école Westmount et non au Centre MacKay, en raison de l'image que cela projette sur l'enfant³⁷²⁻³⁷³. »

³⁷² Cette évaluation de la situation doit être mise en contraste avec celle de la directrice de l'École orale, qui est présentée précédemment.

(...)

Services offerts dans les régions du Saguenay et du Lac-Saint-Jean

En région éloignée, la collaboration avec les centres de réadaptation semble aussi la bienvenue. Au Saguenay–Lac-Saint-Jean, selon la coordinatrice des services éducatifs, « le centre de réadaptation rencontre les parents avant qu'ils [les enfants] ne commencent leur cheminement scolaire. Je fais le lien entre le centre de réadaptation et le scolaire, jusqu'au ministère. Je fais l'ancrage entre les deux. Je relève du ministère, mais je suis rattachée à ma commission scolaire d'origine du Saguenay. Je suis en prêt de service au ministère de l'Éducation. Je suis une aide pédagogique en déficience auditive au ministère de l'Éducation. Mon travail est de m'assurer de la coordination des services, que tout le monde est en lien avec les enfants. Cela réfère à tout ce qui a trait aux enfants et qui a un lien avec le scolaire ».

Entre institutions scolaires

Outre une bonification des collaborations entre les centres de réadaptation et le réseau scolaire, certains intervenants du milieu scolaire apprécieraient une meilleure collaboration avec des collègues. Ainsi, l'orthopédagogue de l'école Dollard souhaiterait avoir des échanges avec l'école Gadbois afin de partager des expériences : « En plus d'apprendre, nous pourrions apporter notre contribution, car nous avons aussi développé des façons de faire qui peuvent ajouter aux connaissances sur le transfert entre la LSQ et le français, comme les casse-tête qui montrent les différences de structure des langues. »

De même, la directrice de l'école Esther-Blondin aimerait qu'il y ait une collaboration entre les différentes écoles qui offrent des services aux mêmes clientèles, même si les services ne sont pas tous les mêmes. Selon elle, « l'échange de personnes qualifiées

(suite)

³⁷³ Le directeur adjoint du Centre MacKay précise que le milieu anglophone est « séparé de ce qui se fait du côté francophone. Nous n'échangeons pas entre nous. L'approche, sur le plan de l'éducation pour les sourds, est très différente ».

serait un atout, alors qu'on travaille de façon isolée. Il pourrait y avoir une belle collaboration, comme avec Gadbois, même si on n'a pas tous les mêmes approches. Je pense, de plus en plus, que cet échange pourra s'établir. Esther-Blondin, pour démarrer, essayait d'être autosuffisante pour commencer son programme et pour s'assurer que cela fonctionne bien », ce qui depuis, selon toute vraisemblance, a évolué.

Il existe toutefois une collaboration entre les différents ordres d'enseignement. Par exemple, à la polyvalente Lucien-Pagé, on constate que « les élèves qui arrivent de Gadbois ou d'Esther-Blondin connaissent bien la LSQ. Ceux qui arrivent d'ailleurs [de leur école de quartier avec le soutien d'un interprète gestuel] la connaissent également passablement bien. Pour tous les élèves, une évaluation pour vérifier les compétences en LSQ afin de s'assurer d'une réussite scolaire au secteur des Sourds de Lucien-Pagé. Nous avons établi avec l'école Gadbois un passage primaire-secondaire qui permet de faire un bon classement des élèves. Il y a une bonne collaboration entre les deux écoles, c'est bénéfique pour tous. Avant que les élèves rentrent, on a une entente avec Gadbois pour qu'une évaluation pédagogique soit faite. On rencontre les enseignants et la direction pour faire le classement des élèves. En août, tous les nouveaux élèves se présentent avec leurs parents et on fait alors une évaluation sur d'autres plans : les élèves rencontrent la psychologue, la travailleuse sociale, la psychoéducatrice et le technicien en interprétation avec l'orthophoniste. Ces derniers évaluent la compétence en signes des élèves. Suite à ces évaluations, des recommandations sont faites à différents niveaux pour assurer l'intégration et la réussite scolaire de nos nouveaux élèves. S'il manque aux élèves certaines compétences en LSQ, des cours de LSQ seront intégrés à leur horaire afin de faciliter leur intégration et leur réussite³⁷⁴ ».

La collaboration n'est pas la même pour les écoles des territoires des régions de Laval, des Laurentides et de Lanaudière. Selon la conseillère pédagogique en déficience

³⁷⁴ Propos de la directrice adjointe de l'école Lucien-Pagé.

auditive de ces régions, il n'y a pas d'ententes de service de scolarisation en gestuel sur ce territoire, entre l'école oraliste J.-Jean-Joubert et des écoles secondaires. « Certains élèves de notre territoire seront scolarisés à l'école Lucien-Pagé, à Montréal, en gestuel. Mais ces élèves n'auront pas nécessairement fréquenté l'école J.-Jean-Joubert. S'ils sont sur notre territoire et qu'ils ont besoin d'être scolarisés en gestuel, on fait une entente extraterritoriale. » Elle précise que, par ailleurs, il existe « aussi des ententes extraterritoriales avec l'école Gadbois au primaire pour les jeunes qui ne peuvent pas être scolarisés en oralisme et qui ont besoin d'être scolarisés en gestuel. On fait des ententes d'adaptation en fonction des besoins des élèves. Lorsqu'ils ont des besoins de scolarisation en gestuel, il y a l'école Gadbois, à Montréal, au primaire, l'école Esther-Blondin, à Terrebonne, au primaire, et la polyvalente Lucien-Pagé, au secondaire, à Montréal ».

Pour sa part, l'École orale de Montréal entretient des relations avec les autres centres nord-américains. Cela influence son approche et celle de l'École oraliste de Québec, où on met l'accent sur l'audition plutôt que sur la vision. La directrice de l'École de Montréal constate ainsi : « Quand je visite les autres centres oralistes [à l'exception de l'école de Québec], même s'ils disent qu'ils sont oralistes, dans les faits, ils sont visuels-oralistes. Ils utilisent le LPC et la lecture labiale. Les approches sont très diversifiées d'une école à l'autre. » Il y a partage d'expertise entre l'École orale de Montréal et l'École oraliste de Québec. « Ils ont une grande expertise en lecture et oralisme. On a plus d'expertise en oralisme et en développement auditif. On a des échanges occasionnels sur nos expertises réciproques³⁷⁵. »

La collaboration, dans le milieu oraliste, existe donc, et cela, malgré les divergences de méthodes. À l'école J.-Jean-Joubert, il y a eu une collaboration avec M^{me} Andrée Boisclair (professeure et chercheuse au Groupe de recherche en intervention auprès de l'enfant sourd de l'Université Laval), qui s'est terminée en 2001. Cette école a établi des

³⁷⁵ Propos de la directrice.

échanges avec d'autres écoles oralistes de la région et pourrait développer, éventuellement, une collaboration avec l'école gestuelle Esther-Blondin.

Au postsecondaire, les cégeps de Sainte-Foy et du Vieux Montréal, qui ont le mandat d'organiser les services pour les élèves sourds de tous les cégeps de la province, élargissent leur offre de service. Ainsi, le représentant du Cégep du Vieux Montréal mentionne : « Les universités, comme l'UQAM, l'Université de Montréal, l'Université Concordia et les HEC, au lieu d'engager leurs propres interprètes, font appel à nos services par protocoles d'entente renouvelables. Les responsables des universités nous envoient les demandes d'interprétation et c'est nous qui assumons les services d'interprétation pour l'ensemble des étudiants sourds dans ces universités. Ils reçoivent le financement par le biais des allocations pour besoins particuliers ou les bourses des étudiants. L'argent que l'étudiant reçoit pour payer son service d'interprétation est remis au responsable des services des étudiants handicapés des universités. Et nous, sous présentation de facture, l'université nous remet un chèque pour l'ensemble des services d'interprétation de ses étudiants. Par exemple, à la session d'hiver, nous avons donné des services à quinze étudiants de l'UQAM, dix étudiants de l'Université de Montréal, trois étudiants des HEC, environ quatre étudiants de l'Université Concordia. Il y a donc une affiliation. Et à l'Université de Montréal, depuis que leur service s'est associé à notre service, il y a une hausse des étudiants. Avant, les étudiants avaient tendance à n'aller qu'à l'UQAM, car ils savaient que nous avions un protocole d'entente avec eux et ils étaient assurés d'une qualité de service. Car lorsque l'étudiant engage lui-même son interprète, s'il y a un problème, il n'y a personne pour le régler. Et si l'interprète est absent, personne ne va le remplacer, alors que nous avons une structure qui fait en sorte que si l'interprète est absent, il va y avoir un remplacement dans la classe. On s'assure que l'ensemble des besoins est couvert. Lors d'une rencontre de l'étudiant avec un professeur, l'étudiant fait une demande au service d'intégration de l'université, qui précise l'heure et la date de la rencontre, et nous trouvons un interprète. Puis nous

facturons chaque université pour chaque service offert à chaque étudiant. Et elle utilise nos factures comme pièces justificatives pour les services d'aide financière³⁷⁶. »

Le Cégep de Sainte-Foy connaît une dynamique semblable : « Depuis plus de dix ans, le cégep a un contrat avec l'Université Laval pour l'offre de service des interprètes. L'université donne, en début de session, la liste d'étudiants qui ont besoin d'un interprète, et c'est nous qui assurons le service³⁷⁷. » De plus, « pour arriver à remédier au problème (de gestion d'interprètes lorsque les étudiants sourds abandonnent leurs cours ou ne demandent plus d'interprètes), nous faisons des prêts de service à une commission scolaire ou à un collège privé qui en a besoin. Mais c'est compliqué, car il faut ouvrir des ententes de la convention. L'interprète n'est pas obligé d'accepter le prêt de service. Lorsque les 22 jours de travail sont passés, on ne peut plus toucher à l'horaire de l'interprète sans son consentement³⁷⁸ ».

Par ailleurs, un problème d'offre de service est soulevé dans ce milieu, celui des ententes avec les collèges privés : « Ici, quand l'étudiant sourd arrive, on met en place les services d'interprétariat. Mais quand il va dans un collège privé, il faut qu'il fasse une demande à l'aide financière aux études du ministère, mais avant qu'il reçoive la somme, c'est très difficile. Cela génère souvent des situations de chicane. L'étudiant peut dire qu'il n'a pas obtenu les services de l'interprète tel jour et l'interprète n'est pas payé. J'ai dû intervenir plusieurs fois parce que ça ne marche plus. Les étudiants paient les services et cela crée des tensions entre l'interprète et l'étudiant. Il faut voir à régler cela³⁷⁹. »

³⁷⁶ Propos du coordonnateur des services pour étudiants ayant une déficience auditive pour les cégeps de l'ouest du Québec au cégep du Vieux Montréal.

³⁷⁷ Propos du responsable des clientèles particulières du cégep de Sainte-Foy.

³⁷⁸ Même source.

³⁷⁹ Même source.

Collaboration entre écoles gestuelles et oralistes

Des collaborations interscolaires sont aussi attendues, quelle que soit l'orientation pédagogique. En outre, la directrice de l'école oraliste J.-Jean-Joubert apprécierait une collaboration avec l'école Esther-Blondin (gestuelle ou de communication totale à prédominance gestuelle), et l'école secondaire Lucien-Pagé, qui offre des services en mode gestuel, aimerait aussi offrir des services aux élèves sourds oralistes.

La directrice adjointe de cette polyvalente précise : « Nous sommes une école à mandat régional. Les élèves sourds oralistes de niveau secondaire se plaignent de ne pas avoir assez de services. Je crois qu'ils se plaignent avec raison. Les élèves sourds oralistes en cheminement particulier de formation (130-160) sont desservis à Georges-Vanier avec des services minimaux. Il serait grand temps qu'on pense à mieux desservir les élèves en tant que sourds et non en tant qu'oralistes ou gestuels. Lucien-Pagé pourrait très bien avoir une classe de cheminement particulier pour élèves oralistes avec un enseignant qui est en mesure d'enseigner à des sourds oralistes. Ces élèves, en étant desservis à Lucien-Pagé, pourraient bénéficier de tous les services (orthophonistes, audiologistes, éducateur spécialisé, psychologue et autres), ainsi que de toutes les activités parascolaires. Il y a des sourds oralistes de secondaire 1 à secondaire 5 qui connaissent la LSQ ; il s'agirait de leur donner quelques cours de LSQ et un bain de culture pour être en mesure de les intégrer dans nos classes de sourds. Pour les autres sourds oralistes sans LSQ du régulier (du secondaire 1 au secondaire 5), ils pourraient être intégrés au secteur entendant de Lucien-Pagé et, avec une entente, ils pourraient bénéficier de nos services. Il pourrait y avoir des ententes de service, des ententes extraterritoriales, des partages de coûts, des mesures spéciales de soutien (interprète oraliste, professeur itinérant) pour faciliter la réussite de ces élèves. L'essentiel serait de laisser tomber nos guerres de clocher et de réunir les sourds, leur offrir un service adapté à leurs besoins. Une chose est certaine, les professionnels de Lucien-Pagé peuvent tout autant desservir un sourd gestuel qu'un sourd oraliste. »

D'ailleurs, le CQDA précise que « les Sourds gestuels acceptent de plus en plus dans leur communauté les personnes qui ont des implants. Ils ne se sentent pas menacés par ces gens car, même s'ils ont des implants, ils ont des problèmes d'audition. Ils sont sensibilisés. Mais il faut aussi sensibiliser les oralistes au fait que les sourds gestuels ont les mêmes compétences qu'eux. Il semble qu'il y ait un rapprochement qui se fait entre les deux camps ». Cet aspect s'inscrit dans la lignée de la complémentarité des approches, qui fut évoquée dans une partie précédente du présent chapitre.

3.9.3 Collaboration avec les associations

Selon le directeur général de l'AQEPa, « les enfants sont présentement souvent diagnostiqués à 3 ou 4 ans seulement, et si le centre de réadaptation ou le point de service du centre de réadaptation est plus ou moins en contact avec l'AQEPa régionale, il ne réfèrera pas les parents à l'AQEPa. Nous demandons d'ailleurs à nos centres régionaux d'aller rencontrer tous les centres de réadaptation et les CLSC. Il va falloir aussi penser faire de la formation aux médecins qui ne sont pas sensibles à faire de diagnostic de surdité, alors qu'il y a des indices de surdité probants ».

Il ajoute : « Le dépistage néonatal ne va pas tout régler, mais cela va nous permettre de déceler ceux que l'on peut déceler à la naissance. Et il faut donner la formation aux médecins et aux CLSC pour dépister les enfants vivant avec une surdité, qui peut émerger à la suite d'une maladie ou autre facteur, au lieu qu'ils considèrent de prime abord, comme c'est souvent le cas, que ces enfants sont juste dans leur bulle. »

Comme c'est le cas de plusieurs institutions, l'AQEPa collabore avec l'IRD, mais en leur référant les parents d'enfants sourds, car « à Montréal, l'IRD donne une formation des cinq niveaux à la LSQ, le sixième étant donné à l'UQAM. Lorsque nous avons des parents en région (banlieue de Montréal), on demande à un professeur de l'IRD de se déplacer pour donner des cours. On réfère les parents et on veille à ce que les parents aient le contexte qui leur permette de suivre les cours ».

La présidente-directrice générale de l'ASM déplore que cette association soit rarement consultée, impliquée ou invitée au sein de tables de concertation, de comités, de conseils d'administration ou autres lorsqu'il s'agit de discuter de la réalité des personnes sourdes. Ainsi, « les décisions sont souvent prises par des personnes entendant, alors qu'il s'agit de problèmes vécus par des personnes sourdes ».

La collaboration peut aussi prendre différentes formes. Par exemple, le directeur de la formation continue au Cégep de Sainte-Foy fait part d'une concession qu'a faite le cégep par rapport à la formation en LSQ : « Lorsqu'il fut décidé que l'AEC ne se donnait plus, on se demandait si on devait continuer de donner une formation à la LSQ. Comme il y avait une organisation dans la région de Québec, qui est la Fondation des Sourds de Québec, qui a décidé de faire de la formation à la LSQ, nous leur avons cédé la place. On avait ce qu'il fallait, les ressources et le matériel, mais devant le fort intérêt de la Fondation des Sourds pour donner cette formation, on leur a laissé la place. C'était autour de 2001. »

Il souligne : « On n'a pas d'entente écrite pour dire que nous nous retirons du marché. Mais on sait qu'on ne peut pas être deux sur le marché pour donner cette formation. On diviserait le marché, on se créerait des problèmes, on multiplierait les frais pour desservir la même clientèle. Alors, on s'est juste retirés en précisant à la Fondation que si nous avons des demandes pour une telle formation, nous leur référerions les gens intéressés. Cela arrivait les premiers temps, mais cela n'arrive plus, car les gens ont pris l'habitude d'aller là-bas. »

3.10 Niveau d'apprentissage atteint

Plusieurs des participants à la recherche considèrent que l'évaluation du niveau d'apprentissage atteint par les élèves et les étudiants sourds ne peut se faire en fonction des critères qu'on utilise généralement pour mesurer la réussite scolaire. Bien que certains étudiants et élèves sourds arrivent à suivre le même rythme d'apprentissage que la population étudiante en général, nombre d'entre eux n'y parviennent pas. Il ressort que les élèves sourds atteignent en moyenne, à la fin du

primaire, un niveau d'apprentissage équivalent à la quatrième année. La plupart poursuivent leurs études secondaires dans des programmes de cheminement particulier ou de formation professionnelle. Selon certains intervenants, différents facteurs peuvent être associés à cette situation.

Ainsi, selon l'orthopédagogue de l'école Dollard, « on aurait également besoin de repères pour l'évaluation, qui est trop subjective parce que ces enfants ne peuvent pas suivre un rythme régulier. Ils arrivent au secondaire avec un niveau de quatrième année et parfois moins. Mais cela dépend des élèves. Ils peuvent aussi ne pas avoir de retard. Il faut faire une évaluation de leurs apprentissages qui soit spécifique, et que les enfants ne se comparent pas aux autres, mais par rapport à leurs propres progrès. Il faut aussi que leurs examens soient adaptés, on verrait la différence dans les résultats des enfants. On ne sait pas non plus comment l'interprète agit lors des évaluations. Est-ce qu'il signe tout? Cela ajoute à la subjectivité des évaluations ».

Les représentantes de l'école Gadbois rapportent, au sujet des groupes d'expérimentation sur le bilinguisme de cette école, qu'« en ce qui concerne l'apprentissage, on ne peut pas avancer d'observations, car il n'y a pas de groupe contrôle, mais on a constaté que les enfants qui ont peu de difficultés d'apprentissage sont plus solides dans leur lecture, leur écriture, leurs stratégies. Ils sont beaucoup plus forts. Leurs bases sont plus solides. Mais les enfants qui ont des grands retards d'apprentissage et de grandes difficultés ont toujours ces grandes difficultés à apprendre et à lire le français. C'est plus une question d'individus, de profils d'apprenants que de méthodes. On peut parfois difficilement déterminer si les enfants ont un problème d'apprentissage ou pas. Pour certains, c'est clair, pour d'autres, non. Lorsqu'un enfant âgé de 9 ans a un niveau de première année, on se questionne sur l'origine du problème. Le problème d'apprentissage peut provenir d'une sous-stimulation linguistique dans les premières années de vie, ou d'une sous-stimulation familiale, parce qu'ils ont peu de suivi de la part des parents, ou encore, cela peut être un problème essentiellement cognitif ou d'apprentissage. On ne peut pas identifier facilement la cause du problème d'apprentissage. Ces élèves que l'on situe dans une

zone grise constituent une bonne proportion des élèves, une proportion de plus en plus grande, mais on identifie de plus en plus l'origine des problèmes ».

À la polyvalente Lucien-Pagé, la directrice adjointe constate que, « sur dix élèves qui fréquentent le secteur des sourds de la polyvalente, huit ou neuf d'entre eux sont issus de parents entendants. À la fin de leur séjour à Lucien-Pagé, les élèves d'ISPMT possèdent un niveau de lecture de quatrième, cinquième année, certains ne dépassent pas la troisième année. Les élèves du régulier terminent avec un niveau de lecture qui leur permet de réussir les examens ministériels de quatrième et cinquième secondaire. D'autres élèves qui ne parviennent pas à réussir un français de troisième secondaire devront passer un test développement général et un français 2033-1 afin de pouvoir malgré tout se diriger vers un diplôme d'études professionnelles de troisième ou de quatrième secondaire. Ces élèves seront accompagnés, guidés, et recevront une petite formation par des enseignants de Lucien-Pagé afin d'assurer la réussite de ces cours. Le français est la grosse bête noire des Sourds, le français étant une langue orale et la LSQ, une langue signée³⁸⁰ ».

Pour la directrice de l'école Saint-Jude, les élèves qui « terminent leur primaire à 12 ou 13 ans et qui ne sont pas intégrés ont de un à deux ans de retard. Ils terminent avec l'équivalent d'une quatrième année en français ou en mathématiques. Donc, ils vont dans un cheminement particulier dans une école secondaire de notre commission scolaire avec des orthopédagogues. Ils sont avec d'autres enfants qui ont des difficultés d'apprentissage, qu'ils soient sourds ou entendants. Ils ont un interprète s'ils en ont besoin. L'orthopédagogie et l'orthophonie continuent d'être offertes jusqu'en secondaire 5 ».

À l'école Esther-Blondin, « les élèves qui sont dans les classes spécialisées qui font partie du programme LSQ ne sont pas transférés dans les classes régulières de l'école. Mais quand ils passent au secondaire, on va adapter le suivi. On a un élève qui a quitté

³⁸⁰ Propos de la directrice adjointe.

pour le secondaire dans un cheminement continu, ce n'est pas un groupe régulier, mais il est avec des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. Ils sont à peu près de même niveau pédagogique, environ quatrième année. Ce n'est pas un groupe d'élèves sourds, mais d'élèves entendants qui ont des difficultés d'apprentissage. C'est quand même considéré comme une intégration. Lorsqu'ils quittent l'école, certains élèves vont dans les polyvalentes régulières dans un cheminement continu. Ils sont accompagnés d'un interprète. On en a aussi un qui est un sourd profond qui ne s'exprime qu'en LSQ, il va aller à Lucien-Pagé³⁸¹ ».

Les élèves qui quittent le Centre MacKay, « lorsqu'ils arrivent au secondaire, ils ont un niveau de lecture très bas, autour de la troisième année la plupart du temps, parfois moins, parfois plus. Au cours des dix dernières années, il me semble qu'une seule personne a fréquenté le collège Dawson³⁸² ». Différents facteurs expliqueraient cette situation : « Les enfants qui fréquentent notre école n'ont pas des handicaps associés, mais la surdité de l'enfant n'est souvent pas le principal problème de la famille. Leur problème est de survivre, d'apprendre le français ou l'anglais, de trouver un emploi. La vie de l'enfant, dans ce contexte, devient compliquée. La situation socio-économique des enfants qui fréquentent l'école est souvent une situation difficile³⁸³. »

Dans les régions du Saguenay et du Lac-Saint-Jean, les élèves sont tous intégrés dans des classes ordinaires et, « lorsqu'ils quittent le primaire, ils sont majoritairement au même niveau que les autres et ils passent du primaire au secondaire sans problèmes. Au secondaire, ils se retrouvent, majoritairement, dans les mêmes programmes que les autres élèves. Ils sont en classe adaptée, en groupes restreints. Ils suivent le même

³⁸¹ Propos de la directrice.

³⁸² Propos du directeur adjoint.

³⁸³ Même source.

programme, sauf qu'au lieu d'être 25 dans une classe, ils sont 12 à 14 dans la classe. C'est plus aidant, mais ils suivent quand même le programme du ministère³⁸⁴ ».

Dans les régions de Laval, des Laurentides et de Lanaudière, la situation est semblable. Selon la coordonnatrice en déficience auditive pour ces régions, en intégration scolaire, « les gens, en général, sont satisfaits des services directs qui sont offerts aux élèves. Il y a une volonté de conserver les services directs aux élèves. On constate que lorsque les élèves peuvent recevoir les services qui correspondent à leurs besoins, ils cheminent en milieu régulier, dans des classes régulières, et ils obtiennent leur diplôme d'études secondaires ou de formation professionnelle pour un bon nombre d'entre eux ». Quant au taux de diplomation du secondaire, il serait à préciser. Selon cette coordonnatrice, « il faudrait référer aux chiffres de diplomation du ministère de l'Éducation en termes de catégories d'élèves handicapés. La déficience auditive en oralisme atteint le plus haut niveau de diplomation des élèves. Je pense que les deux tiers de nos élèves sourds oralistes obtiennent leur diplôme de fin d'études secondaires, avec une exemption d'anglais pour quelques-uns ».

Enfin, au collégial, on constate, au Cégep de Sainte-Foy, que « les étudiants sourds qui fréquentent le collège sont essentiellement d'orientation oraliste. Ils arrivent ici après avoir complété leur secondaire 5. Ils doivent s'inscrire dans des programmes de DEC préuniversitaires ou techniques. Ils proviennent de différentes commissions scolaires. Certains avaient des interprètes, d'autres n'en avaient pas, mais ils avaient des amis qui les aidaient. Certains sont très performants et poursuivent leurs études à l'université. Ces élèves étaient en enseignement régulier³⁸⁵ ».

Cependant, le responsable de la clientèle particulière à ce cégep constate que, depuis les dernières années, la persévérance dans leurs études des étudiants sourds des

³⁸⁴ Propos de la coordonnatrice des services éducatifs pour la commission scolaire des Rives-du-Saguenay, qui dessert aussi la région du Lac-Saint-Jean.

³⁸⁵ Propos du responsable du programme de francisation.

collèges de l'est du Québec est en chute libre. Il avance une hypothèse pour expliquer cette situation, liée au sentiment d'appartenance des étudiants à un groupe de personnes sourdes : « Il faut noter une petite problématique : quand l'étudiant sourd qui utilisait le mode gestuel se retrouvait ici, il y avait une appartenance à un groupe. Les étudiants en mode gestuel se retrouvaient entre eux. Tandis que maintenant, l'étudiant qui utilise le mode oral essaie d'entrer dans le monde des entendants, mais c'est très difficile. Il doit toujours faire attention, il n'a pas de moment de répit où il pourrait se retrouver avec d'autres. C'est un combat perpétuel qu'il doit faire. On retrouve plus d'étudiants isolés, d'étudiants dépressifs. Cela me questionne sur la façon dont ils vont se retrouver, car ils doivent constamment faire des efforts, même chez eux. Ils vivent de l'épuisement. La seule façon de se retrouver sans effort, c'est en regardant la télévision. C'est leur façon de récupérer. »

3.11 Comparaison entre les régions

Plusieurs aspects relatifs aux particularités régionales ont déjà été pris en considération ci-dessus. Cependant, certains aspects restent à préciser, notamment les modalités de la collaboration avec les centres de réadaptation et la nature des modes d'expression dominants. Aussi, on comparera sommairement la situation du Québec avec des observations régionales qui ont pu être faites en France.

3.11.1 Centres de réadaptation et d'éducation des adultes

Dans certaines régions, les centres de réadaptation semblent s'associer avec des organismes pour orienter les jeunes enfants sourds. Ainsi, « en Abitibi, l'AQEPa a le contact avec le centre de réadaptation et elle s'occupe des enfants. Il y a de la LSQ chez les sourds adultes en région. Par contre, le Centre de réadaptation La Maison n'offre pas de formation en LSQ, seulement du français signé pour les personnes sourdes et malentendantes ainsi que leurs proches³⁸⁶ ».

³⁸⁶ Propos du président de l'Association des Sourds et des malentendants de l'Abitibi-Témiscamingue.

Des élèves originaires des régions fréquentent des grands centres, comme Québec. Les élèves qui vont à l'école Joseph-Paquin et qui viennent des régions vivent en foyer d'accueil, parfois pour suivre la formation et, parfois, parce leurs parents n'auraient pas pu les garder. C'est l'IRD PQ qui trouve les ressources en matière de résidence quand c'est nécessaire³⁸⁷.

Par ailleurs, à l'éducation des adultes, le Centre Champagnat de la CSDM et la Maison des adultes de la Commission scolaire des Premières-Seigneuries ont un mandat suprarégional. Ces centres accueillent la majorité de la clientèle. En région éloignée, les élèves bénéficient du service d'un centre d'éducation des adultes. La recherche n'a pas permis de connaître l'offre de service de ces centres régionaux ni par l'entremise du représentant du ministère de l'Éducation ni par celle des associations régionales.

3.11.2 Prédominance linguistique selon les régions

La Fondation des Sourds du Québec évalue qu'à Québec, « concrètement, il y a très peu de LSQ, c'est le français signé. À l'IRD PQ, au Centre Dominique-Tremblay, il n'y a que peu de LSQ³⁸⁸ ».

Cet avis est partagé par le directeur général de l'AQEP, qui remarque que si, à Québec, il y a beaucoup de français signé, « cela tend à changer, car les jeunes adultes cherchent aussi à s'exprimer en LSQ. Il y avait le Collège des Sourds de Québec, mais il y avait peu de gens de Québec [qui suivaient la formation], c'était surtout des gens de Montréal. À Québec, c'est une réalité : le français signé versus la LSQ. Et je comprends que la communauté sourde de Montréal demande qu'il y ait la LSQ partout, mais il faut aussi comprendre que la réalité des régions est différente. Il y a de la LSQ à Québec, en Estrie, à Trois-Rivières, dans les régions plus près de Montréal, mais en région éloignée, il y a un mélange de français signé et de LSQ. Ce

³⁸⁷ Propos de la directrice de l'école Joseph-Paquin.

³⁸⁸ Propos du président de la Fondation des Sourds du Québec.

qui se passe : le parent communique avec son enfant en français signé alors que certains jeunes peuvent apprendre la LSQ à l'extérieur de la région. Il y a donc vraiment un mélange des deux. On parle ici de pidgin ».

Une intervenante du certificat en interprétation visuelle de l'UQAM confirme que « Montréal a le leadership de la LSQ parce qu'on y retrouve une importante communauté sourde. Autrefois, il y avait les institutions scolaires pour filles et garçons sourds. Leur scolarité terminée, les sourds se sont installés à proximité de ces institutions pour continuer d'avoir une vie sociale. On retrouve donc beaucoup d'associations de sourds qui sont installées à Montréal³⁸⁹ ».

Elle précise qu'« il y a aussi des régionalismes qui sont de l'ordre du lexique. Certains signes sont différents et certaines façons de signer sont différentes dans certaines régions. C'est comme le franco-qubécois, il y a des régionalismes qui font que l'on prononce un mot un peu différemment ».

Selon l'Association des Sourds de Québec, on ne peut pas être sûr de la qualité de la LSQ que des personnes disent parler dans la région : « Nous ne savons pas s'il s'agit de la même langue des signes partout, qu'à Montréal. Il faudrait s'assurer de la qualité de la LSQ que les gens disent connaître. »

Au Saguenay–Lac-Saint-Jean, « on essaie de développer des services en LSQ pour que les personnes qui ont une surdité profonde restent dans la région. Je pense que tout le monde commence à penser la même chose, et de s'enligner vers cette option³⁹⁰ ».

³⁸⁹ Cette intervenante, chargée de cours au certificat, est aussi membre du Réseau des interprètes scolaires (RISco.).

³⁹⁰ Propos de la coordonnatrice des services de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay, qui s'occupe aussi des services de la région du Lac-Saint-Jean.

En Estrie, la situation est moins tranchée ; tout au moins, la promotion de la LSQ semble problématique. Selon le président de l'Association des Sourds de l'Estrie, « on ne peut pas rien faire car ce sont les parents qui décident pour leurs enfants. On n'arrive pas à suivre l'évolution. Je sais qu'il y a trois enfants qui suivent leur formation en LSQ. Quand ils se sont rendu compte que l'autre approche ne fonctionnait pas, ils ont fait le transfert en LSQ ».

Communautés sourdes

Le mode d'expression est en lien avec l'existence ou non d'une communauté sourde. À ce sujet, le directeur général de l'AQEPa distingue Montréal, Québec et les autres régions : « La problématique pour les sourds gestuels réside dans le fait que la LSQ se retrouve, en grande partie, dans les grands centres [Montréal]. Québec a beaucoup de français signé. Il y a de la LSQ à Québec, mais surtout du français signé. Qui dit LSQ dit communauté sourde qui demande une langue pour sa communauté. Il n'y a pas de communauté sourde en Abitibi, au Lac-Saint-Jean ou en Gaspésie, car ces régions sont trop grandes pour que les sourds puissent se rencontrer. Ce qui fait que la réalité en région, c'est le français signé plutôt que d'avoir la LSQ, qui a une structure bien à elle. La structure du français signé utilise la structure du français, donc chaque mot est signé. »

Dans les régions du Saguenay et du Lac-Saint-Jean, « il n'y a pas vraiment de communauté sourde. C'est très petit. Il y en a une petite à Jonquière. Ils ont besoin d'être en contact avec des gens qui vivent une réalité semblable. C'est un besoin pour tout le monde d'ailleurs de se dire que je ne suis pas tout seul au monde. C'est bien de croiser des gens qui vivent les mêmes choses. Les sourds profonds peuvent donc quitter dans les grands centres pour les services et pour retrouver des gens qui vivent une réalité semblable à la leur, qu'ils veulent côtoyer. Mais les malentendants vont rester ici car ils peuvent se débrouiller. Il y a des élèves qui, à 17 ou 18 ans, quittent pour Montréal pour rejoindre la communauté sourde, parce que l'oralisme ne plaît pas à

tout le monde. Quand tu as une surdité profonde, tu te débrouilles pendant toute ta scolarité, mais quand tu réalises qu'il y a un langage pour toi, c'est différent³⁹¹ ».

L'exode atteint aussi la région de Québec. Selon le responsable de la clientèle particulière au Cégep de Sainte-Foy, « il y a cinq ou six ans, les étudiants sourds s'exprimaient en mode gestuel, en pidgin ou en LSQ. Le fait que dans la région de l'est, au primaire et au secondaire, on a favorisé le mode oral, on se retrouve maintenant avec des étudiants au niveau collégial qui utilisent le mode oral. Avant, pour les étudiants, la communauté sourde était importante pour eux. On le voyait ici. Mais actuellement, les étudiants en mode gestuel s'en vont à Montréal pour retrouver leur culture. Les étudiants en mode gestuel que nous avons sont tous partis à Montréal. Il y a donc un aspect géoculturel qui influence ».

Recrutement des interprètes

L'exode des personnes sourdes pour Montréal peut aussi être associé au problème de recrutement des interprètes en région.

Au Cégep de Sainte-Foy, on considère qu'« il y a un gros problème pour le recrutement des interprètes. Il y a une pénurie sur le plan de la région. Lorsqu'on donnait des cours à l'AEC, nous devions faire appel à des enseignants de Montréal³⁹² ». Selon le responsable de la clientèle particulière à ce cégep (et responsable des services dans les cégeps de l'est du Québec), « tout l'est du Québec n'a pas d'interprètes en mode gestuel actuellement. Ce qui était imprévisible il y a quatre ou cinq ans ».

Pour le directeur général de l'AQEP, la question de l'évaluation des interprètes dans les commissions scolaires en région pose problème. « Le directeur d'école affiche le poste d'interprète, mais il n'a pas la qualification pour évaluer son niveau de

³⁹¹ Même source.

³⁹² Propos du responsable des programmes de francisation et ex-responsable du dossier Communication et surdité.

compétence. Il faudrait que les ressources pédagogiques travaillent avec un service d'interprétation pour évaluer la qualification des interprètes, comme cela se fera à Trois-Rivières. » Il précise même que « c'est rare, mais il arrive qu'en région, une mère serve d'interprète parce qu'il n'y a pas d'interprète disponible. L'enfant comprend les gestes de la mère, et non les signes, ce qui signifierait qu'elle connaît les signes d'une langue signée reconnue. Elle peut aider son enfant, mais cela pose des problèmes éthiques ». Enfin, il soulève qu'il « y a des énormités en région. Le professeur peut s'absenter une heure, et c'est l'interprète qui garde la classe. L'interprète est souvent utilisé comme un *cheap labor* ».

Variations régionales en France

Astrid Vercaingne-Ménard a visité la région de Poitiers en France pour échanger sur le bilinguisme sourd, tel qu'il est considéré dans cette région. Elle précise que l'approche bilingue utilisée à Poitiers, implantée depuis au moins dix ans, est très différente de celle de l'école Gadbois : « D'ailleurs, nous n'appellerions pas cela du bilinguisme. Ils intègrent un enfant sourd dans une classe régulière avec un interprète. Et ils intègrent deux ou trois autres enfants sourds avec un interprète, et c'est cela qu'ils appellent le bilinguisme. Probablement que tout le monde a sa définition du bilinguisme. »

Selon elle, il se peut aussi qu'en France, il n'y ait pas beaucoup de liens entre les diverses régions. Elle soutient toutefois qu'il s'agit davantage d'une impression que d'un constat³⁹³. Elle précise, par ailleurs : « Quand j'ai présenté, à Poitiers, l'expérimentation à Gadbois, ils trouvaient que c'était ce qui devait être fait, mais qu'ils n'avaient pas les moyens de le faire. Non pas sur le plan financier, mais parce que cela exige une connaissance de la langue des signes française, et les enseignants qui l'enseignent ne la connaissent pas. Les sourds connaissent les signes, mais ils n'ont pas de notions de grammaire. Donc, il se peut qu'en France, ils n'ont pas les moyens de faire du

³⁹³ Certaines références à des auteurs français conduisent au même constat. Ceux-ci ne sont pas relevés dans le chapitre précédent, mais ils ressortent clairement du corpus documentaire. Ainsi, l'impression de cette chercheuse se rapproche du constat.

bilinguisme comme ici. Ils ne peuvent pas tirer parti de la connaissance de la LSF des enfants pour enseigner le français, parce qu'ils ne connaissent pas la LSF. » Ainsi, « le bilinguisme est donc défini différemment ailleurs. Pour ma part, le bilinguisme doit inclure une réflexion sur les deux langues. Autrement, on ne peut pas parler de bilinguisme. Il faut faire des transferts d'une langue à l'autre si on veut avoir des bases solides. »

3.12 Commentaires et critiques

Plusieurs participants ont émis des commentaires et des critiques. On les regroupe ici par thématiques.

3.12.1 Cumul des modes de communication

Le cumul de différents modes de communication a fait l'objet de commentaires relatifs à l'absence d'uniformisation de la langue de communication. C'est ce manque de structuration qui est d'ailleurs à l'origine du pidgin.

Ainsi, la représentante de l'école Dollard remarque que « les enfants structurent surtout en pidgin. Ils s'expriment en pidgin parce que, lorsqu'ils sortent de l'hôpital, ils sont appareillés tout de suite. L'orthophonie est importante. Ils ne sont pas dirigés vers la LSQ. Mais ils s'expriment parfois en LSQ ». Elle relève que le cumul des modes de communication génère de la confusion et « crée des situations aberrantes. Quand l'enfant porte des appareils en classe, avec la voix de l'enseignante et l'interprétation en arrière, cela crée une situation confuse ». Il y a « un décalage immense » lorsqu'un enfant a un interprète en LSQ et qu'il est formé en oralisme.

Selon elle, cette confusion a l'effet suivant : « Finalement, les enfants ne connaissent aucune langue. Dans le fond, ils ne savent pas comment écrire le français et ne connaissent pas la structure de la LSQ. Ils apprennent deux langues qu'ils ne connaissent pas. On tente de leur apprendre le français alors qu'ils ne connaissent même pas leur langue. Ils ne sont pas capables d'écrire le français. Ils ne savent pas

comment cela fonctionne et on ne peut pas leur montrer une deuxième langue quand leur langue, ils ne la connaissent pas en partant. »

Dans les régions, on retrouve ce cumul de modes de communication de façon particulièrement aiguë. Par exemple, selon le représentant de la région de l'Estrie, « il y a des démarches qui sont faites au centre de réadaptation et à l'AQEP. Mais une fois que l'enfant est intégré à l'école, il n'y a pas de LSQ, parce que l'interprète fait du français signé, et il se promène entre la LSQ et le français signé. L'enfant ne peut pas se développer. Il devient confus avec cette approche. On lui a montré la LSQ, mais quand il rentre à l'école, c'est une autre approche. Les commissions scolaires sont mal organisées. Ce sont elles qui choisissent leurs interprètes, mais elles ne connaissent pas la LSQ. Elles pensent que quelqu'un qui a un niveau 1 est correct pour faire de l'interprétation en classe. [Et] il y a aussi les parents qui disent qu'ils ne veulent pas de LSQ, mais du français signé. L'interprète va [donc] changer la LSQ en français signé ».

Conséquence de ce phénomène : en Estrie, « les gens sont très isolés. Ils ont eu leur formation en français signé et lorsqu'ils entrent en contact avec des gens qui ont appris la LSQ, c'est un nouveau monde qui s'ouvre à eux. En apprenant en français signé, il y a beaucoup de connaissances qu'ils n'acquièrent pas, comme les finances. On voit des parents débrouillards qui vont aider leur enfant à apprendre plus que juste le français signé. Mais ce sont des cas d'exception. On pense qu'à partir de 14 ans, les enfants pourraient décider de l'approche, mais ils sont portés à faire ce que leurs parents disent ».

La dynamique associée au cumul de modes d'expression est différente dans les régions du Saguenay et du Lac-Saint-Jean ; elle y est davantage liée au choix premier du mode d'expression des enfants : « Nous voyons des enfants oralistes, on leur demande s'ils connaissent la LSQ, ils nous disent non et qu'ils préfèrent l'oralisme. Donc, depuis dix ans, on revoit des enfants qui nous avaient dit cela et qui nous disent vouloir

apprendre la LSQ, mais [ils] ne sont pas capables car ils sont habitués au mode oral et ils ne sont pas capables de changer³⁹⁴. » Ainsi, « les personnes sourdes qui ont appris en oralisme sont frustrées, lorsqu'elles apprennent la LSQ, d'avoir perdu leur temps en oralisme. Beaucoup de personnes sourdes qui ont grandi en oralisme vont à Montréal et apprennent la LSQ. Pour nous, ce serait préférable que les sourds restent dans notre région lorsqu'ils deviennent adultes. On a des discussions avec le centre de réadaptation, mais c'est un processus qui est long, et les Sourds voudraient que cela arrive rapidement³⁹⁵ ».

Selon le délégué de la région de Chaudière-Appalaches, cette confusion fait que, lorsque « les personnes sourdes s'expriment, ce n'est pas toujours clair. Elles signent, mais on ne comprend pas tout ce qu'elles signent avec le français signé. On peut comprendre à 40 ou 50 %, tandis qu'en LSQ, on va comprendre jusqu'à 80 %. Il doit y avoir plus d'efforts pour sensibiliser les parents ». Tout comme dans d'autres régions, on considère que les problèmes de formation génèrent de l'isolement : « Il y a des personnes sourdes qui ne sont pas capables de s'exprimer et qui ne veulent pas le montrer. Je leur dis de s'exprimer, mais elles ne savent pas comment. Il y a beaucoup de gens dans cette situation. C'est très difficile pour eux³⁹⁶. »

3.12.2 Services en interprétation

Plusieurs commentaires émis ont trait aux services d'interprétation. Une chargée de cours du certificat en interprétation présente son point de vue : « Au niveau postsecondaire, dans les cégeps et les universités, c'est reconnu [la préparation]. Je pense que pour trois heures de cours, on reconnaît une heure de préparation. C'est bien reconnu. Mais cela ne l'est pas dans les commissions scolaires. Le problème que je vois dans les commissions scolaires, c'est que cela varie d'une commission scolaire

³⁹⁴ Propos de la vice-présidente du Regroupement des Sourds et malentendants du Saguenay–Lac-Saint-Jean.

³⁹⁵ Même source.

³⁹⁶ Propos du délégué du Regroupement des Sourds de Chaudière-Appalaches.

à l'autre. Dans certaines commissions scolaires, les interprètes ont de la préparation, dans d'autres, ils n'ont pas de préparation et ils ne sont pas présents pendant toute la période où l'enfant est à l'école. Les commissions scolaires essaient de diminuer le temps de travail des interprètes parce que cela risque de coûter cher, parce que les employés peuvent obtenir leur permanence après une année ou deux. Certaines commissions scolaires préfèrent ne pas avoir à donner de poste permanent à un interprète. C'est un gros problème pour la qualité de la pratique. Il faudrait harmoniser les conditions de travail des interprètes en milieu scolaire. »

Elle rappelle que, lorsque « la classe d'emploi de technicien-interprète en milieu scolaire fut reconnue, cela n'a pas fait l'affaire de plusieurs acteurs dans le milieu ; les associations de parents et d'interprètes auraient préféré une classe d'emploi de niveau professionnel, ce qui correspondrait plus à la réalité du travail sur le terrain que font les interprètes ».

Elle distingue aussi différents contextes d'interprétation : « L'enfant est à l'école 25 heures. On coupe les services de l'interprète le plus possible : pendant l'éducation physique et à d'autres moments. C'est un problème grave. Je ne pense pas qu'on puisse changer la classe d'emploi, mais je pense qu'on devrait améliorer les conditions de travail des interprètes, mais aussi les conditions pour les enfants sourds. Plus leurs interprètes seront mieux préparés et plus ils auront du temps de rencontre avec les autres intervenants de l'école, mieux l'enfant sera entouré et plus facile sera sa réussite. En formation professionnelle, c'est l'étudiant qui engage l'interprète. Quand l'étudiant ne se présente pas, l'interprète n'est pas payé ou l'étudiant, parfois, ne paye pas l'interprète. Il y a eu des histoires très difficiles. Certains interprètes ont travaillé six mois sans recevoir aucun salaire. Mais la situation des interprètes au secteur professionnel s'améliore parce que beaucoup de pressions ont été faites. Certaines commissions scolaires payent directement les interprètes, et les étudiants remboursent la commission scolaire lorsqu'ils reçoivent leur chèque [alloué par l'aide financière du MEQ dans le cadre du Programme d'allocation pour besoins particuliers]. Comme cela,

l'interprète est certain d'être payé. Le MEQ fait d'ailleurs parvenir plus rapidement les chèques aux étudiants qu'auparavant. Au niveau postsecondaire, cela va bien. »

Elle conçoit donc qu'« il faudrait que les commissions scolaires s'occupent du primaire, du secondaire, aux secteurs jeune et adulte, de la formation professionnelle, de la même façon ».

Enfin, elle fait ressortir l'importance, pour les interprètes, du RISco., qui « est un regroupement qui donne des ateliers trois fois par année sur des thèmes qui sont en lien avec leur réalité. Le RISco. est aussi un lieu de rencontre pour briser l'isolement. Les interprètes sont souvent isolés. Les relations avec l'enseignant peuvent être très bonnes, mais parfois, elles sont difficiles. Les interprètes font aussi beaucoup de la sensibilisation dans les milieux. Et ils font parfois des miracles, car ils sont souvent les seules personnes qui connaissent la surdité, qui comprennent les difficultés de l'enfant à apprendre le français. Alors beaucoup d'interprètes passent du temps avec l'enfant pour lire, réviser le vocabulaire, pour faire le transfert de la LSQ au français. Et ce travail n'est pas reconnu ».

En effet, les représentants du RISco. précisent que cet organisme a été créé en 1999 dans le but premier de briser l'isolement des interprètes travaillant dans le réseau scolaire, notamment celui de ceux qui travaillent dans des régions éloignées des centres urbains ou dans des institutions privées, ou qui sont les seuls de leur classe d'emploi au sein de leur commission scolaire. Pour pallier le problème de l'isolement, le RISco. organise des rencontres qui facilitent le partage des expériences, qui permettent au membre de connaître d'autres interprètes du milieu, d'échanger ses préoccupations, de parfaire ses connaissances au moyen d'ateliers, etc. L'organisme a donc aussi pour but de sensibiliser les différents milieux éducatifs au travail de l'interprète scolaire, d'offrir un perfectionnement continu, de diffuser toute l'information pertinente sur la profession, d'encourager l'uniformisation de la formation des interprètes en milieu scolaire et de favoriser son développement.

Enfin, le RISco. regroupe des interprètes qui travaillent dans tous les modes de communication (LSQ, oralisme, communication totale etc.). Selon leurs représentants, qui se réfèrent à une information provenant du MELS, il y aurait environ 170 interprètes en milieu scolaire : 64 à temps plein (26 ½ heures et plus), 71 à temps partiel (15 heures et moins) et 40 ayant un statut autre (contractuel, liste d'appel, etc.). La situation actuelle des services d'interprétation en milieu scolaire génère de l'instabilité, de la précarité d'emploi, des conditions de travail difficiles et surtout, un manque d'uniformité dans les services offerts dans les commissions scolaires.

Le directeur général de l'AQEPa résume ainsi la situation : « L'importance de l'interprète pour l'enfant, tant oraliste que gestuel, n'est pas reconnue. On perçoit les services d'un interprète comme une dépense alors que cela devrait être perçu comme un investissement. Tant que le gouvernement percevra ces services comme une dépense, le statut, le rôle, la formation et l'évaluation de l'interprète ne vont pas évoluer. »

3.12.3 Recherches sur la surdité

Sur le rôle des interprètes, sur la LSQ, sur la bilinguisme sourd, sur la culture des personnes sourdes, sur leurs communautés, sur l'identité des personnes sourdes et sur l'adaptation de l'approche oraliste, des recherches se poursuivent.

En matière de surdité, le groupe de recherche le plus connu au Québec est celui de l'UQAM, le Groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd. Sa directrice évalue la situation du programme de certificat en interprétation visuelle et celle de ce groupe, par ailleurs étroitement associés. Au sujet du certificat, elle précise : « Dans une autre université, un programme comme le nôtre n'existerait plus. On a la chance d'être à l'UQAM, dont la mission sociale fait partie des objectifs fondateurs. Cela constitue un critère distinctif par rapport à d'autres universités. Étant donné que le certificat répond à un besoin social auprès d'une population marginalisée, l'université a reconnu au certificat un statut de service à la collectivité. De cette façon, il y a deux

cours par année qui sont soustraits au calcul de la moyenne cible, donc on a une reconnaissance. »

Elle établit un lien avec la recherche : « Dans notre milieu, comme dans beaucoup d'autres, la population est très diversifiée, et il est difficile d'avoir des cohortes nombreuses de sujets qui partagent des caractéristiques identiques. La recherche qu'on privilégie est exploratoire, qualitative et descriptive. Au niveau international, l'ampleur de nos cohortes d'étude ne peut pas se comparer à celles de nos collègues qui travaillent sur des langues orales où les populations de locuteurs sont plus homogènes. Par contre, nos données et nos analyses sont pertinentes, autant du point de vue social – parce qu'elles sont représentatives d'une réalité et non pas d'un idéal – que du point de vue scientifique. Nous avons une reconnaissance scientifique par nos pairs. La diffusion des résultats de recherche du groupe est locale, régionale et internationale, dans les milieux de la recherche, de la pratique, ainsi que dans les milieux sociaux et communautaires. Notre implication, par les recherches que nous menons ainsi que par notre dynamisme par rapport à la recherche de financement, est importante, considérant le petit bassin de chercheurs et d'étudiants dans ce domaine. De plus en plus d'étudiants de maîtrise et de doctorat choisissent de travailler sur des problèmes liés à la LSQ, la culture ou l'enseignement bilingue. Ceci crée une relève de qualité (la plupart sont boursiers) pour poursuivre le travail sur ces questions et appuyer les initiatives développées par les différents milieux. »

Ainsi, précise-t-elle, « la situation, sur le plan de la recherche et de la pratique sur le bilinguisme sourd et la description de la langue, a beaucoup évolué au cours des dernières années. L'équipe étant petite et les demandes étant nombreuses, nous ne réussissons pas à répondre à toutes les demandes sur le plan de la recherche et de la collaboration avec les multiples partenaires. La recherche sur la LSQ a beaucoup évolué depuis quinze ans. On est capable d'expliquer les facteurs majeurs dans la langue, de décrire un portrait global de la langue, d'aller dans les détails fins comme les aspects morphologiques. On commence aussi à bien décrire les aspects syntaxiques.

On peut faire du matériel d'enseignement et d'évaluation pour les enfants. On a fait des progrès immenses, qui ont des impacts ».

Ces avancées en matière de recherche sur la langue des signes s'inscrivent d'ailleurs dans un mouvement international de reconnaissance des langues des signes. À ce sujet, la chercheuse relève que « la France, qui est un pays réfractaire au multilinguisme étatique, a accepté la langue des signes française. C'est un signe qu'il y a un mouvement international de la reconnaissance des langues des signes ».

L'approche oraliste intéresse également un groupe de recherche. Au Québec, l'autre groupe de recherche reconnu, le Groupe de recherche en intervention auprès de l'enfant sourd de l'Université Laval, est d'orientation oraliste. Il a mené à la mise sur pied de l'École oraliste de Québec. Le lien est d'ailleurs maintenu entre ces deux instances³⁹⁷.

Les questions liées à l'identité des personnes sourdes, à leur appartenance culturelle et communautaire, sont aussi des sujets de recherche au Québec. Un doctorant du département d'anthropologie de l'Université Laval, qui n'a pu être rencontré dans le cadre de la présente recherche, élabore une thèse de doctorat sur l'adhésion des personnes sourdes à la culture sourde³⁹⁸.

De même, Marguerite Blais traite du sentiment d'appartenance des personnes à la culture sourde et de l'apport des personnes sourdes scolarisées aux communautés sourdes. Elle rend ainsi le contexte de sa recherche : « Pour ma thèse doctorale, je me

³⁹⁷ Information tirée d'un document du ministère de l'Éducation, consulté à la suite de l'entrevue réalisée avec la directrice de l'École oraliste de Québec pour enfants sourds et de l'entrevue réalisée avec la directrice du GRIES : Direction de l'enseignement privé (2003), *Demande de renouvellement et de modification : École oraliste de Québec pour enfants sourds : rapport*, 17 novembre.

³⁹⁸ Le titre de la thèse de Charles Gaucher est à confirmer. (Information obtenue à la suite d'une communication donnée par ce doctorant.)

suis intéressée à un échantillonnage très réduit de sourds/Sourds³⁹⁹ fortement scolarisés, qui pourraient être porteurs de changement social au sein de la communauté sourde et de la communauté entendante. Je me suis intéressée à comprendre le parcours de vie de ces jeunes sourds/Sourds : comment sont-ils parvenus à se rendre jusqu'à l'université? » Pour sa thèse, Marguerite Blais a rencontré « des sourds/Sourds qui sont fortement scolarisés. Cela va entraîner une mutation. Avant, les sourds/Sourds étaient moins instruits ; on pensait à tort qu'ils n'étaient pas aptes à développer leur réflexion. [Ils] poursuivent maintenant leurs études à l'université au Québec, parce qu'ils ont obtenu un soutien important au cégep. Ils réussissent à franchir la ligne et ils osent aller à l'université. Actuellement, il y a plus d'étudiants LSQ à l'Université du Québec que d'oralistes, il y a quelque chose qui se passe. Il y a un changement social qui est en cours. »

Selon elle, « les sourds/Sourds qui sortent des universités avec des diplômes en éducation vont vraiment influencer les enfants sourds dans les écoles, pas seulement au niveau de l'apprentissage de la langue des signes, mais parce qu'ils vont devenir des modèles de référence. Parce que présentement, il n'y a pas de modèles ou peu de modèles. On ne voit pas de sourds/Sourds dans des postes intéressants ou importants. La surdité est un handicap invisible qui touche à la communication et, comme nous vivons dans un monde lié à la communication auditive, il importe d'être attentif à une minorité privée de l'ouïe ».

Elle prévoit que « les sourds/Sourds qui seront scolarisés vont vouloir s'inscrire dans des réseaux sociaux et économiques. Ils vont vouloir avoir accès à la culture (entendante). Actuellement, ils n'ont pas accès à la culture comme le théâtre – le théâtre Sourd existe mais il est peu diffusé. Cela va avec la scolarisation. Ils ne veulent pas juste parler ou signer. Ils veulent aussi avoir accès à toutes les dimensions de la société : aller au théâtre, à l'opéra. Ils veulent vivre dans la société. Or, il n'y a pas, ou

³⁹⁹ Elle distingue les « sourds » des « Sourds » selon leur niveau d'adhésion à la culture sourde, les seconds se considérant membres de cette culture.

très peu, de vie culturelle pour eux en dehors des livres et des activités organisées pour les personnes sourdes. Ils se retrouvent avec des personnes des communautés sourdes qui ne sont pas nécessairement instruites, ou vieillissantes, et ils n'ont pas envie de faire les mêmes activités qu'elles. Ils vont vouloir avoir accès à d'autres activités ».

Cette chercheuse considère que « ce qui agace les entendants, c'est la différence et [le fait] d'être obligé de communiquer autrement avec les Sourds. Mais lorsque les Sourds seront intégrés professionnellement – si nous [les entendants] leur faisons un espace pour qu'ils accèdent à cette pleine participation citoyenne –, les entendants vont s'habituer à échanger autrement avec eux. On va commencer à poser un regard différent sur l'Autre ».

3.12.4 Identité des personnes sourdes

La question de l'identité des personnes sourdes préoccupe le CQDA, et ce, en lien avec leur référence à la culture sourde. Le directeur général de cette association soutient qu'« on prend en considération toute la question de l'identité des sourds, des distinctions entre les sourds de naissance et les devenus-sourds. Il faut trouver l'harmonie, le respect des différentes approches. Il faut trouver ensemble des solutions. Il faut éviter les mauvaises informations ». Il relève que « Julie-Élaine Roy, professeure et conseillère en intégration, a démontré que les Sourds constituent une société distincte tout comme les Québécois, quel que soit le type de déficience auditive. Il faut que les Sourds conservent le libre choix de suivre la formation qu'ils souhaitent, mais il faut que le contact se maintienne entre les deux camps et qu'ils développent, sur le plan individuel, le plus d'outils qu'ils peuvent [signes, résidus auditifs]. Qu'on soit oraliste ou gestuel, on a le même problème ».

Ce problème commencerait à se manifester à l'adolescence. D'ailleurs, la directrice de l'École orale de Montréal constate que « le contact entre un enfant oraliste et les enfants gestuels va peut-être se faire à l'adolescence, par un choix de l'adolescent. Mais cela ne se fait pas au niveau du primaire ».

Pour l'auteure des *Variantes sur la culture sourde : quêtes identitaires au cœur de la communication*, « des sourds, même s'ils ont reçu un implant cochléaire, ont envie d'apprendre la langue des signes parce que, même s'ils ont un implant, quand ils sont dans un groupe, ils ne comprennent pas tout ce qui se dit. Ils veulent se retrouver entre sourds pour communiquer entre eux, en groupe. Ils veulent communiquer avec les entendants, mais aussi avec les sourds. L'implant est un outil de communication qui se raffine de plus en plus, mais il ne redonne pas l'ouïe à la personne qui en est privée et par le fait même, [il est un outil] insuffisant. L'implant n'empêchera jamais la personne sourde de vouloir communiquer avec une autre personne sourde ».

Par ailleurs, elle apporte des nuances par rapport aux différents contextes de vie des personnes sourdes. « Il y a des Sourds nés de parents sourds qui ne se sentent pas handicapés. Ils ont une déficience par rapport à la majorité entendante mais par rapport à eux, ils n'en n'ont pas. Il y a les sourds de parents entendants qui présentent une déficience par rapport à leurs parents entendants et le reste de la famille. S'ils ont des frères ou sœurs sourds, il peut y avoir une complémentarité et un partage d'une différence. Autrement, ils ont une déficience, une incapacité, un handicap. Il y a aussi les "devenus-sourds". C'est un autre problème, car ils ne font pas partie de la communauté des Sourds, ils ont été acculturés à la société entendante et ils savent qu'ils ont perdu quelque chose de très précieux. Il y a aussi la communauté des "implantés". Il y a les sourds de naissance qui ne veulent pas faire partie de la communauté des sourds gestuels et se sentent plus à l'aise avec les oralistes. C'est pour cela qu'il y a une multitude de communautés de personnes sourdes. »

Dans cette perspective de pluralisme communautaire, les représentantes de l'Association des sourds de Québec soutiennent qu'« il devrait y avoir une place pour les sourds oralistes et gestuels, mais il doit y avoir un lieu où ils pourront avoir une formation. Les sourds ne veulent plus de tensions entre sourds gestuels et oralistes. Le mode d'expression ne devrait pas avoir d'importance. Il faut se respecter et s'apporter du soutien les uns les autres et ne pas faire d'exclusion. Habituellement, les gens se comprennent bien. Nous souhaitons que, dans notre association, les gens s'acceptent

les uns les autres et ne fassent pas de catégories de sourds. Ce qu'il faut, c'est amener les gens à s'intéresser à la réalité des sourds et faire tomber les préjugés ».

Cette position rejoint celle de la présidente-directrice générale de l'ASM : « Il est impératif de respecter les différentes approches, qu'elles soient oraliste ou gestuelle. Il est normal que les associations pour personnes malentendantes fassent des efforts pour former des interprètes oralistes et s'assurent de la qualité des services offerts. De notre côté, il est également légitime de vouloir former des interprètes gestuels et de promouvoir la reconnaissance de la LSQ comme langue officielle d'enseignement. La LSQ est comme une langue maternelle, elle est innée ! C'est en quelque sorte l'identité propre des personnes sourdes et de la culture sourde. La LSQ permet de briser l'isolement, elle permet aux parents de communiquer avec leurs enfants, elle permet aux personnes âgées de donner un héritage culturel aux plus jeunes, etc. Nous devons respecter ces deux approches, le choix et les besoins des personnes. » Mais il reste que, selon cette association, l'un des buts les plus chers de la communauté sourde est sans contredit la reconnaissance de la culture sourde et de la LSQ. Cette reconnaissance permettrait une meilleure adaptation et améliorerait pour les personnes sourdes la vie de tous les jours.

Les représentants du RISco. soutiennent qu'il y a beaucoup de pression dans le milieu pour la reconnaissance de la LSQ comme langue officielle d'enseignement. Selon eux, cette reconnaissance serait positive puisqu'elle permettrait de développer la formation pour les interprètes et d'uniformiser les services offerts dans l'ensemble du réseau.

Ce souhait de reconnaissance de la culture sourde est compris par la directrice de l'école Esther-Blondin, pour qui la préoccupation de l'intégration sociale des élèves sourds demeure aussi présente : « Les personnes sourdes sont fières de leur culture, et c'est bien. Oui, ils [les élèves sourds] ont des amis sourds, ils vont à des camps d'enfants sourds, mais il y a aussi les autres jeunes avec lesquels nos élèves apprennent à être en contact, et ils voient que cela est aussi intéressant. [Et] on contribue à cela. Par exemple, dans la cour d'école, on s'assure qu'il y a soit une enseignante, une

interprète ou une technicienne en éducation spécialisée qui a un niveau de communication LSQ pour faciliter la communication. Et l'intérêt des élèves entendants est d'apprendre la LSQ, de l'apprendre en parascolaire. Nous l'avons offert aux enseignants de l'école, qui ont commencé une base pour communiquer avec ces enfants. Il y a aussi des parents bénévoles qui accompagnent les enfants quand ils vont à la bibliothèque. Il y a une demande en termes de formation de base à la LSQ qui est manifestée par les parents sourds et par les parents entendants qui veulent que les enfants puissent avoir une petite base pour communiquer entre eux. Je pense que cette socialisation réciproque est une des plus belles forces de ce qui se vit ici. Je ne sais pas ce qui se vit ailleurs, mais ici, cette intégration est très positive. »

3.12.5 Activités parascolaires

Comme le souligne la directrice l'école Esther-Blondin, l'intégration des jeunes sourds à des activités parascolaires est importante pour leur socialisation. À la polyvalente Lucien-Pagé, on reconnaît aussi l'importance de ces activités et, selon la directrice adjointe, « les élèves sourds bénéficient d'activités parascolaires : promotion de la LSQ (improvisation), troupe de théâtre, troupe de danse, cours de LSQ, activités fêtes, conférenciers sourds, activités sportives (hockey cosom, basketball, volleyball), local informatique, local étudiant, conseil d'élèves, voyage pour les finissants, sorties récréatives, sorties culturelles, classe neige, etc. ».

De même, la directrice se préoccupe de la socialisation des enfants sourds : « On organise aussi des camps de jour à Montréal et sur la Rive-Sud pour les enfants, afin de briser l'isolement des enfants et de leur permettre de socialiser. En région, cela est plus difficile à organiser. (Mais il faut savoir que l'enfant qui apprend la LSQ, mais qui se retrouve en français signé à la maison, est mélangé.) Le MEQ pourrait offrir des camps de LSQ comme il offre des camps d'anglais⁴⁰⁰. »

⁴⁰⁰ Propos du directeur général.

3.12.6 Dépistage néonatal

Il est reconnu par la communauté scientifique que la socialisation de l'enfant commence dès sa naissance. Or, cette socialisation de l'enfant sourd est souvent compromise par le fait que ses parents ne savent pas qu'il est sourd et, de ce fait, ne peuvent pas adapter leurs interactions en conséquence. Le dépistage néonatal est donc primordial pour que les enfants sourds puissent interagir avec leur environnement le plus tôt possible, en profitant d'adaptations en matière de communication qui favorisent leur socialisation. Plusieurs intervenants se préoccupent de cet aspect.

Selon le directeur général de l'AQEPa, le dépistage néonatal devrait être systématique : « L'AQEPa fait la promotion du dépistage néonatal. Cela coûte 30 \$ pour dépister si un enfant est sourd, mais il y a beaucoup de résistance à cet effet. Présentement, on ne fait de dépistage que pour les enfants à risque, et même dans le cas où l'enfant est à risque, parce que, par exemple, ses deux parents ont un problème de surdité, on ne fait pas toujours le dépistage. [Quand] [...] il y aura du dépistage néonatal, le parent saura si son enfant est sourd ou pas et, s'il est sourd, il connaîtra les services qui sont disponibles. Dès que ce service sera offert, le centre hospitalier va inclure l'AQEPa comme référence pour organismes de soutien pour les parents. »

Pour la directrice de l'École orale de Montréal, le dépistage néonatal est aussi indispensable.

« Le dépistage néonatal est une étape importante, et lorsque le principe aura été accepté et que les enfants seront diagnostiqués plus tôt, les services seront modifiés en conséquence. Les enfants pourront recevoir des appareils auditifs plus tôt ou obtenir un implant cochléaire dès l'âge d'un an si nécessaire. Les enfants auront besoin, en bas âge, d'une intervention intensive de la part de personnel qualifié.

Dans l'éventualité d'une identification en bas âge, d'une amplification adéquate et d'une intervention précoce, la majorité des enfants – même ceux ayant une incapacité

auditive importante - pourront apprendre à écouter et à parler et pourront être intégrés dans leur école de quartier dès l'âge de 5-8 ans, malgré qu'ils aient besoin de soutien.

C'est le modèle préconisé en plusieurs endroits aux États-Unis. Bien que les écoles traditionnelles [langue des signes] pour les Sourds existent toujours, les inscriptions y diminuent de façon importante, plusieurs ayant même fermé leurs portes. Il y a des enfants (un petit nombre) qui peuvent encore avoir besoin de signes, mais plusieurs institutions font place à un "anglais renforcé de signes" qui ajoute des signes à l'anglais parlé. Bien que cette approche n'ait pas la faveur des tenants de la culture Sourde en raison de son non respect des structures de l'American Sign Language, la réalité est que de plus en plus d'enfants reçoivent un implant ».

3.12.7 Financement des services

Disparités selon les commissions scolaires

Les services aux élèves sourds ne sont pas gérés de la même façon selon les milieux. Différents problèmes de gestion et d'équité sont manifestes. Par exemple, le directeur général de l'AQEPa met en évidence certains problèmes. Sur le plan de la logistique, « il y a un problème de la qualité de l'appareillage des personnes qui ont une surdité. La Régie de l'assurance maladie du Québec (RAMQ) veut offrir des appareils de bas de gamme. Comme ils seront dépassés prochainement, la RAMQ devra accepter de rembourser de meilleurs appareils... » Mais, fait plus important selon lui, « la commission scolaire de l'enfant "coté 44" [sourd] reçoit les montants nécessaires pour offrir les services à cet enfant. Mais la commission scolaire peut faire ce qu'elle veut avec l'argent reçu, car il s'agit d'une enveloppe globale et non d'une enveloppe fermée pour chaque enfant qui devrait recevoir les services en fonction de l'argent qui est alloué pour son incapacité auditive. La commission scolaire est obligée d'offrir les services, que ce soit gestuels ou oralistes, mais les services, dans les faits, ne sont souvent offerts que pour un nombre arrêté d'heures, en deçà des besoins de l'enfant identifiés dans le plan d'intervention. Le pourcentage des enfants qui reçoivent la

totalité des heures d'interprétariat requis dans une classe régulière est infime. Cela varie selon l'ouverture de la commission scolaire et de l'attitude du directeur d'école ».

Iniquité dans le milieu anglophone

Par ailleurs, les ressources dont disposent les écoles dépendent aussi des ententes MSSS-MEQ. En milieu anglophone, le Centre MacKay reçoit des services sur la base de cette entente, alors que l'École orale de Montréal n'a aucune entente MSSS-MEQ. Elle doit donc faire des démarches pour obtenir des fonds privés provenant de la communauté. La directrice de l'école précise : « Nous disposons à la fois d'un conseil d'administration pour l'école et d'un pour la Fondation. Nous sommes un organisme de charité. Nous sollicitons des dons de la part d'individus, de fondations, de corporations et de clubs de service. Quatre-vingts pourcent de nos fonds nous proviennent directement du MEQ ou via des ententes de fournitures ou d'équipements par des commissions scolaires. La Fondation a vu le jour il y a environ trois ans, essentiellement afin de recueillir des fonds pour la construction d'un édifice dans lequel nous emménagerons au printemps, mais aussi dans le but de faire connaître davantage nos programmes et services. »

Par ailleurs, le Centre MacKay obtient aussi du soutien de la communauté : « En termes de ressources, nous sommes bien servis. Nous avons accès à des fonds privés. Nous travaillons fort à cet effet, et ça nous permet d'offrir plus de services, comme sur le plan de la technologie. Cela aide certains enfants de façon importante. »

Cet investissement de la communauté dans les écoles pour élèves sourds semble, selon notre recherche, se limiter au milieu anglophone.

Différences au collégial

Le Cégep de Sainte-Foy, qui gère les services d'interprètes des étudiants sourds de l'est du Québec, connaît une réalité différente de celle du cégep du Vieux Montréal, qui

est responsable de l'ouest du Québec. La problématique de l'est du Québec est associée au nombre d'abandons des étudiants.

Pour le responsable de la clientèle particulière au Cégep de Sainte-Foy, les abandons des étudiants sourds « créent d'énormes difficultés sur la gestion des interprètes. Nous engageons des interprètes au mois d'août et nous nous retrouvons avec trois interprètes à temps plein qui n'ont plus d'étudiants. Nous devons continuer de financer ces interprètes, mais nous n'avons pas les ressources financières pour faire face aux abandons. C'est très grave pour notre service. Ici, un interprète est considéré à temps plein lorsqu'il interprète entre 22 et 25 heures par semaine, mais il est payé pour 35 heures par semaine car il est payé pour préparer les cours, les rencontres avec les professeurs, les aides pédagogiques. Quand on fait une demande de financement au ministère, il paie en fonction de l'horaire de l'étudiant. Si sur l'horaire de l'étudiant, il est inscrit 23 heures, nous recevons le paiement pour 23 heures, alors que nous payons l'interprète pour 35 heures. Le ministère paie aussi sur quinze semaines, alors que l'interprète est engagé du mois d'août, jusqu'au mois de mai. Sur une année, nous sommes payés pour trente semaines, mais ce n'est pas cela la réalité. Nous sommes donc déficitaires avec le service d'interprétariat. Le cégep doit assumer la différence. Nous devons prendre d'autres sommes d'argent qui sont allouées pour d'autres services pour pouvoir continuer à offrir ces services d'interprétariat. Nous ne pouvons donc pas développer d'autres services pour des étudiants handicapés qui sont sur des listes d'attente (exemple : étudiants ayant des troubles d'apprentissage ou des problèmes de santé mentale) ou répondre à une demande d'interprétariat pour une activité parascolaire de la vie étudiante d'un étudiant sourd. L'an dernier, nous avons eu un déficit entre 20 000 \$ et 25 000 \$ dans le service d'interprétariat. Nous jonglons sans arrêt, mais cette année, nous n'y arrivons plus ».

Il relève que dans sa région, il est difficile de trouver des interprètes compétents, que le problème réside aussi dans le fait « qu'en début d'année, on manque souvent d'interprètes ; puis, suite aux abandons de cours de certains étudiants sourds, on se retrouve qu'il y en a trop. Je pense qu'il faudrait faire un regroupement secondaire-

collégial-universitaire avec le SRIEQ pour que ce soit un pôle global. Lorsqu'un étudiant abandonne son programme et que l'interprète n'a plus de tâches à assumer, l'interprète pourrait être prêté à d'autres services et vice-versa. Cela ne fera pas plaisir aux interprètes d'ici, parce que les conditions de travail sont différentes, mais si on regarde sur le plan d'une gestion de société, il faut rentabiliser au maximum les situations. Actuellement, la convention collective fait qu'on n'est pas flexibles. Ce n'est pas normal qu'après la 20^e journée dans la convention collective, nous ne puissions plus toucher aux horaires des interprètes, alors que les étudiants ont le droit d'abandonner jusqu'au 22^e jour. Et nous sommes financés en fonction de l'horaire de l'étudiant après son 22^e jour. Il y a ici un anachronisme flagrant : la convention n'est pas accordée avec les exigences du MELS. Ce n'est pas normal que cela soit autant cloisonné. Je pense qu'avec plus de flexibilité, on pourrait utiliser au maximum les ressources. »

Il résume :« le programme d'allocations pour besoins particuliers et la formation des interprètes sont mes deux préoccupations majeures » en ce qui concerne la gestion et l'offre de services aux étudiants sourds.

3.12.8 Apprentissage de l'anglais

L'apprentissage de l'anglais est dénoncé par des éducateurs qui considèrent que l'apprentissage du français constitue un défi suffisant, alors que d'autres souhaitent que les personnes sourdes puissent avoir accès aux mêmes possibilités de formation que les personnes entendantes, dans la mesure du possible. Les différentes positions sont présentées ci-dessous, selon un continuum allant de l'exclusion à l'inclusion de cette formation.

L'orthopédagogue qui représente l'école Dollard dénonce le fait qu'« il y a des cours d'anglais alors que les enfants ne connaissent déjà pas leur langue. Il faut qu'ils puissent développer leur dimension conceptuelle, parce qu'ils arrivent avec un manque de vocabulaire, et par conséquent, un manque de concepts. Ils ont de la difficulté à faire des apprentissages ».

Selon la directrice de l'école Joseph-Paquin, « certains sourds peuvent apprendre l'anglais et d'autres ne peuvent pas l'apprendre. Ceux qui ont de grandes difficultés en français vont avoir de la difficulté en anglais, c'est trop pour eux. Il faut consolider le français. Il ne faut pas s'acharner à leur faire apprendre l'anglais, on leur demande déjà de mémoriser beaucoup de choses. L'anglais n'est pas toujours essentiel. Certains élèves veulent apprendre l'anglais, mais ce n'est pas ce qui sera au cœur de la carrière de ces enfants. Il faut surtout qu'ils apprennent bien le français. Ce sont des cas uniques, les enfants qui peuvent bien apprendre l'anglais ».

La directrice de l'école Saint-Jude constate que « la demande d'exemption d'anglais est fréquente. Ils suivent le cours, mais ils ont une exemption pour l'examen. Ils apprennent ce qu'ils peuvent. Ils ne veulent pas d'échec, car ils veulent poursuivre au cégep ».

À la polyvalente de Charlesbourg, « les élèves sourds sont dispensés de l'anglais par le MEQ. L'an prochain, on va leur donner une formation de base en anglais, mais cette année, on n'en donne pas du tout. Comme ils sont plus lents en français, ils prennent plus de temps pour faire leur cours secondaire, ce qui nous permet de diversifier les cours qu'on leur donne. On cherche, en premier, à consolider le français⁴⁰¹ ».

La conseillère pédagogique en déficience auditive pour les régions de Laval, des Laurentides et de Lanaudière souligne que des efforts sont faits pour « que les élèves suivent le cours d'anglais, mais s'ils ne réussissent pas, quand ils vont continuer leurs études au niveau postsecondaire, ils auront au moins une base ». Elle s'inquiète toutefois du fait que « le ministère de l'Éducation prévoit exiger la poursuite de l'anglais jusqu'au secondaire 4, ce qui risque de créer des problèmes pour les élèves qui ont eu leur exemption en secondaire 1. Nous essayons, le plus possible, de laisser l'anglais à la grille horaire de l'élève. Quand on exempte l'élève de l'anglais, c'est qu'on présume que l'élève va plutôt se diriger vers la formation par les stages, vers un diplôme d'études professionnelles. À ce moment, on peut permettre une exemption d'anglais avant la quatrième secondaire ».

⁴⁰¹ Propos de la directrice adjointe.

Selon le CQDA, « il faut que les jeunes apprennent l'anglais, donc qu'ils apprennent la LSQ et l'ASL, afin qu'ils puissent développer des compétences professionnelles. Ils apprennent l'anglais via l'ASL. Les personnes sourdes souhaitent être traitées à part égale vis-à-vis leurs consœurs entendants. Elles ne veulent pas être exemptées des cours de langue secondaire puisqu'elles ne souhaitent pas être pénalisées lorsqu'elles arrivent sur le marché du travail (le bilinguisme est un atout indispensable pour une intégration harmonieuse sur le marché de l'emploi au Québec – [la] langue française [est la] langue courante et officielle du Québec et l'anglais, un incontournable dans le contexte actuel de la mondialisation de l'économie et des échanges). Conséquemment, les Sourds veulent suivre des cours d'anglais adaptés à leurs besoins. Pour ce faire, il faut leur enseigner l'anglais écrit et lu par un professeur connaissant l'American Sign Language (ASL), tandis que pour les étudiants anglophones, on leur enseignera le français écrit et lu par un enseignant connaissant la LSQ. On ne peut pas enseigner l'anglais aux sourds avec la LSQ. Chez les élèves intégrés, certains établissements « exemptent » les enfants de l'anglais (le français chez les anglophones) et d'autres pas. Comment comprendre que certaines écoles offrent cette exemption et d'autres pas ? »⁴⁰²

3.12.9 Autres points de vue

Différents points de vue sur divers sujets ont aussi été avancés par des intervenants, mais sans que cela s'intègre harmonieusement au reste du contenu du corpus. Intéressants, ces propos sont présentés ici à titre d'information complémentaire.

Maintien de l'opposition entre approches oraliste et gestuelle

Selon la directrice de l'école Joseph-Paquin, « l'opposition entre l'oralisme et le gestuel durera encore longtemps. Moi, cela fait plus de 25 ans que je travaille avec les sourds. J'ai appris la LSQ, puis le français signé, puis la LSQ. Je suis "tannée" d'entendre ce discours qui les oppose, où chacun prend pour son parti. Cela ne fait pas avancer la

⁴⁰² Propos des représentants du CQDA.

situation. L'important, c'est la communication avec les enfants, les apprentissages qu'ils font, peu importe le moyen. La langue qui porte les apprentissages doit véhiculer ce qu'on veut donner comme enseignement. Ce discours d'opposition n'est pas centré sur les élèves, sur les besoins.

J'aimerais que les batailles entre approches cessent, qu'il y ait davantage de coopération, qu'on cesse d'être dénigrés sans qu'on connaisse notre réalité. J'aimerais que les enseignants obtiennent davantage de formation en LSQ, de soutien, au lieu de critiques. Ce n'est pas dit officiellement, mais quand, dans les journaux, on dit qu'il n'y a pas une école qui réponde aux besoins des sourds, je trouve cela difficile. Je ne réplique pas pour ne pas maintenir des tensions, mais cela est agaçant. J'aimerais qu'il y ait plus de concertation entre les milieux et plus d'orientation des élèves en fonction de leurs besoins réels au lieu de choix idéologiques. On peut faire des réflexions constructives, débattre des situations, mais pas de façon acrimonieuse. Il faut reconnaître la richesse de tous les milieux et entremêler ces richesses. »

Intégration scolaire

La directrice de l'école Joseph-Paquin est plutôt défavorable à l'intégration quasi systématique scolaire des enfants sourds : « Parfois, on intègre les enfants sans avoir évalué tous ces facteurs. Je trouve cela triste parce que ce n'est pas un succès. Cela peut l'être sur le plan des notes, mais pas sur le plan du développement global. Ce sont ces enfants qui sont perdants. »

Elle précise : « À chaque année, on fait le profil de l'enfant et on évalue s'il est préférable qu'il soit intégré ou non ou qu'il continue dans tel profil académique. On en parle aux parents. Et cela arrive qu'on oriente les enfants en classe régulière, mais c'est rare parce que les enfants qui ont plus de ressources sont déjà intégrés. Ils ne passent pas nécessairement par notre école et on n'a pas la possibilité de les voir. Parfois, après quelques années, ils viennent ici parce qu'ils n'ont pas réussi. On trouve cela triste parce qu'il y a eu une perte. Ce serait plus facile s'ils venaient chercher ici une base et après, nous les référerions en classe régulière. On aurait plus la possibilité de

les stimuler plus vite et qu'ils soient bien dans leur milieu, car ils se reconnaissent ici.

Quand l'école choisie répond aux attentes du parent et aux besoins de l'enfant, c'est merveilleux. Mais les attentes des parents et l'école choisie ne répondent pas toujours aux besoins des enfants. »

D'ailleurs, elle a « connu le pensionnat où les enfants étaient séparés de leur milieu. Maintenant, on les intègre, mais ils vivent quand même l'isolement. La souffrance intérieure est là. Je trouve cela triste sur le plan de la socialisation, car ce n'est pas vrai qu'on arrive à intégrer de façon parfaite. C'est difficile, à moins qu'il y ait beaucoup de restes auditifs et qu'il y ait un développement cognitif qui ressemble à celui de l'entendant. Parce qu'un enfant sourd, surtout lorsque ses parents sont sourds, a une façon de penser qui est un peu différente. Cela ne veut pas dire qu'il ne peut pas s'intégrer, mais cela lui prend de bonnes ressources intérieures. Il faut être fort. Et cognitivement, les sourds défendent leur potentiel, et ils en ont. Ils sont aussi intelligents que nous, mais leur façon de penser peut différer et cela n'aide pas l'intégration. Et ce n'est pas facile d'expliquer cela au monde des sourds.

Il faut respecter leur réalité [celle des élèves]. [...] Ils répondent aux objectifs minimaux. Il ne faut pas créer des illusions. Il faut que l'évaluation soit la plus juste possible. Il ne faut pas gonfler les résultats. Il faut accepter les sourds tels qu'ils sont. Faire preuve de rigueur. Reconnaître ce qu'ils peuvent faire et ne pas faire. Gonfler les résultats, c'est les prendre en pitié et cela a des effets pernicioseux parce que ça ne correspond pas à la réalité et après, ces jeunes vivent des désillusions ».

Culture sourde

Le président de la Fondation des Sourds du Québec soutient qu'« il faut passer le stade émotionnel pour obtenir la reconnaissance de la LSQ. L'Association des parents d'enfants sourds du Québec (APESQ) ne prône que la LSQ comme langue de

communication pour l'éducation aux enfants sourds, contrairement à l'AQEPA. C'est la langue à laquelle ils s'identifient et ils en sont fiers.

La perception de la culture sourde ici présentée est tirée du document « Demande d'une école bilingue/biculturelle (LSQ/français) pour les enfants sourds de la région de Montréal : projet éducatif⁴⁰³ » : « Les adultes sourds considèrent les Sourds comme une minorité culturelle qui assume ses différences. Leur but n'est pas de devenir le plus possible semblables aux entendants, mais de vivre leur surdité de façon épanouie. Ils reconnaissent leur appartenance à une société entendant qui entoure leur communauté, mais ressentent également des liens avec toutes les communautés sourdes au monde. Les Sourds sont conscients de posséder une langue signée, qui fait partie de leur culture. Les Sourds souhaitent transmettre cette langue aux enfants sourds nés de parents entendants et veulent assumer leur rôle de modèles auprès de ces enfants⁴⁰⁴. »

Différences de points de vue entre organismes

La directrice de l'école Joseph-Paquin déplore le fait qu'« il y a des sourds LSQ qui vont faire des commentaires sur notre école sans savoir ce qui se vit ici. Il y a des enfants qui fréquentent notre école qui ont des problèmes majeurs [dépression et autres]. Sans nous, ils auraient décroché. Ces associations ne feraient pas non plus de miracles avec des clientèles difficiles. Elles font de belles choses, mais nous aussi, et nous avons aussi l'aspect pédagogique, même si ce n'est pas en pur LSQ.

Il y a des sourds qu'on a ici qui sont ici parce que personne d'autre n'en veut. Ils ont des troubles de comportement associés à leur surdité. Si on n'était pas là pour répondre à leurs besoins, ils seraient vraiment délinquants. Mais cela n'est pas reconnu nulle part. Et le fait que cet accueil ouvert ne soit pas reconnu est irritant pour nous. Si

⁴⁰³ Document envoyé en complément de l'entrevue avec la présidente de l'APESQ.

⁴⁰⁴ p. 2 du document.

les milieux ne faisaient que répondre aux besoins des élèves – il va là parce que c'est mieux pour lui –, il n'y aurait plus de compétition entre les milieux. Ici, lorsqu'on considère qu'un enfant serait mieux ailleurs, parce qu'il pourrait, par exemple, bien s'intégrer dans un milieu oraliste, on le réfère. Mais on ne fait pas pareil pour notre école. Il y a des chasses gardées. Les seuls enfants qui nous sont référés sont ceux qui ont des problèmes dans leur école. Les autres écoles conservent plus la crème pour ne pas baisser le niveau de leur école. Si on faisait de même, on augmenterait notre taux de réussite, nous aussi ».

On retrouve aussi des tensions entre des écoles d'orientation bilingue. Dans un extrait de la « Lettre de M^{me} Isabelle Leroux envoyée à M. Marcellin Noël de la CSDM » (lettre envoyée au printemps 2002), M^{me} Leroux écrit : « J'aimerais souligner aussi que vous semblez bien convaincu que nous allons réexpédier nos enfants et leurs professeurs à Gadbois l'an prochain, jamais, monsieur, jamais [...]. Vous avez cru pouvoir décider de votre propre chef de l'avenir d'un tas d'enfants [...], mais c'est fini. Mon association [APESQ] et moi entendons bien informer les parents des droits que vous leur usurpez pour garder leur clientèle à l'école Gadbois, vous ne pouvez vous insurger en maître et roi au-delà de la volonté des parents. »

3.13 Synthèse

L'essentiel des aspects qui ressortent des principales thématiques considérées est présenté ci-dessous.

Statut et clientèle

Des organismes ayant des statuts divers – des écoles spécialisées, certains cégeps, des commissions scolaires, certains organismes régionaux ainsi que des associations – ont une clientèle qui leur est propre tout en desservant une clientèle qui ne fréquente pas leur seul établissement. Par exemple, les cégeps de Sainte-Foy et du Vieux Montréal offrent des services pour les étudiants sourds de tous les cégeps et de certaines universités. Les centres d'éducation des adultes ont des mandats

suprarégionaux. De même, plusieurs écoles spécialisées en déficience auditive, qu'elles soient d'orientation pédagogique oraliste ou gestuelle, desservent la clientèle de plus d'une commission scolaire. Cette situation peut d'ailleurs créer des problèmes de fatigue chez certains élèves, qui doivent parcourir de longues distances routières pour suivre leur formation spécialisée.

Approches pédagogiques

Quant aux méthodes d'apprentissage des différentes écoles, elles sont diversifiées, même lorsque les écoles adoptent une même approche pédagogique. Par exemple, des écoles oralistes peuvent avoir souvent recours au LPC et à un système d'amplification auditive, tandis que d'autres les excluent de leur approche pour maximiser le recours aux résidus auditifs. Des écoles gestuelles offrent un programme bilingue, d'autres utilisent davantage le français signé. Certaines écoles donnent des formations à la LSQ, d'autres pas. Des rivalités existent aussi entre les écoles, qu'elles soient ou non d'une même orientation. Enfin, dans les régions éloignées, il n'y a pas de services spécialisés : les enfants sont intégrés dans des classes ordinaires et suivent une formation conforme à l'orientation pédagogique qui prédomine dans leur région, habituellement l'oralisme ou le français signé.

Complémentarité des modes d'expression gestuel et oraliste

Un phénomène émergent majeur est celui de la perception de la complémentarité des modes d'expression gestuel et oraliste. On assiste à une réconciliation des approches visant à mieux répondre aux besoins des enfants, des élèves et des étudiants sourds. Cette réconciliation s'inscrit dans une perspective de complémentarité des approches, mais certaines limites relatives à leur compatibilité sont relevées. Enfin, cette complémentarité vise aussi l'intégration de toutes les personnes sourdes à la culture sourde, quel que soit leur mode d'expression dominant.

Bilinguisme sourd

Le bilinguisme sourd est généralement conçu dans une perspective biculturelle. Il peut être établi selon des critères précis ou utilisé de façon plus informelle dans certaines écoles du Québec. Quatre écoles ont, de façon officielle ou informelle, recours au bilinguisme sourd dans leur enseignement. Cette méthode pédagogique est d'ailleurs celle qui fait le plus consensus dans la communauté sourde et chez ses sympathisants.

L'aspect qui est le plus fréquemment soulevé par les personnes rencontrées, qu'elles viennent du milieu scolaire, associatif ou universitaire, est la nécessité, pour les enfants sourds, d'une stimulation précoce, d'une préparation préscolaire appropriée, quelles que soient les formes de stimulation utilisées. C'est d'ailleurs en raison de l'importance de cette stimulation que des écoles acceptent les enfants âgés de 3 ou 4 ans. Cette **formation préscolaire** peut emprunter de multiples formes : incontournable apprentissage d'une langue première, développement du vocabulaire, socialisation, etc. Autre fait constaté partout : les connaissances langagières et culturelles varient de façon importante d'un enfant à l'autre.

Implication parentale

Afin d'assurer aux enfants d'âge préscolaire une stimulation suffisante et de faciliter leur apprentissage, plusieurs écoles et associations réclament que les parents obtiennent davantage d'information et de soutien dès que le diagnostic de surdité est posé. L'implication parentale est aussi liée au soutien obtenu par les parents avant et pendant le cheminement scolaire de leur enfant. Selon le CQDA, deux associations, qui ont des points de vue différents, apportent du soutien aux parents des enfants sourds : l'AQEP, qui favorise l'intégration scolaire, et qui cherche à s'assurer de la disponibilité de l'enseignement gestuel. Quant aux liens entre la famille et l'école, s'ils sont essentiels à la réussite scolaire de tous les enfants, ils le sont encore plus à celle des enfants ayant des besoins particuliers.

Compétence et disponibilité du personnel scolaire

En matière de compétence et de disponibilité du personnel scolaire, les aspects de la formation et de l'engagement de même que les difficultés de recrutement et les contraintes économiques sont abordés. Il ressort que, globalement, le personnel enseignant des écoles spécialisées a suivi une formation de premier cycle en orthopédagogie ou en adaptation scolaire. En milieu anglophone, une formation de deuxième cycle est généralement exigée. Certains enseignants suivent des formations complémentaires en déficience auditive. Quant aux enseignants qui travaillent dans des classes ordinaires, ils obtiennent du soutien de la part de conseillers pédagogiques désignés par les commissions scolaires. Enfin, le niveau de qualification des interprètes est très variable. De la disponibilité des interprètes – ils peuvent être engagés sur une base régulière ou de façon ponctuelle – dépend souvent celle des services offerts. Le recrutement du personnel scolaire qui travaille auprès des élèves sourds varie en fonction du milieu ; chaque école et chaque région connaissent une réalité différente. Il reste toutefois qu'un peu partout, un problème majeur se pose lorsqu'il s'agit de trouver des remplaçants, car peu d'entre eux ont le niveau de compétence attendu. Enfin, un statut particulier est associé aux formateurs sourds, qui doivent connaître la grammaire LSQ et avoir une bonne maîtrise du français.

Formation requise pour le personnel scolaire

Les intervenants rencontrés reconnaissent quasi unanimement le besoin d'une formation permettant d'assurer et de maintenir la compétence du personnel scolaire. L'ampleur et les modes de formation requis pour le personnel scolaire font toutefois l'objet de divergences. Il reste que toute la question de l'évaluation des compétences du personnel enseignant et surtout, des interprètes en milieu scolaire, est au cœur des préoccupations. Il existe peu de formations universitaires en surdité, tant en approche oraliste que gestuelle. Seul le certificat en interprétation visuelle de l'UQAM est reconnu. Il assure la qualification de plusieurs interprètes en LSQ. D'autres formations formelles ont existé, notamment une formation en oralisme à l'Université McGill. De même, le cégep du Vieux Montréal offre une base en interprétation.

Les associations, les directions d'écoles et les commissions scolaires demandent essentiellement des formations formelles portant sur l'interprétariat et les besoins des élèves sourds. Par ailleurs, les formations ponctuelles organisées par le MEQ (devenu MELS) sont appréciées. Une demande est faite pour que celles-ci soient davantage accessibles à l'ensemble du personnel scolaire et pour qu'il y ait un partage des expériences entre les différents établissements scolaires, même entre ceux qui ont des orientations pédagogiques différentes. Un tel échange pourrait aussi faciliter l'adaptation et l'offre conjointe de certains services.

Intégration scolaire

Les interprètes jouent un rôle de premier plan dans l'intégration scolaire de certains élèves. L'intégration des enfants sourds qui font leur apprentissage en mode gestuel se distingue de façon marquée de celle des enfants dont le mode d'apprentissage est oraliste. Bien que l'intégration scolaire des élèves soit un des objectifs des écoles gestuelles, c'est l'offre de services spécialisés qui semble davantage se trouver au centre de leurs préoccupations. Dans les écoles oralistes, il appert que l'intégration est un des objectifs principaux – celle-ci est, d'ailleurs, dans certains cas, considérée comme un indicateur de réussite. L'intégration dans une classe ordinaire peut se faire dès la maternelle, elle peut être graduelle – certains cours étant suivis dans des classes spécialisées et d'autres dans des classes ordinaires – ou instantanée – l'élève est alors transféré d'une classe spécialisée à une classe ordinaire. La transition peut avoir lieu dans un même établissement, du secteur spécialisé au secteur ordinaire d'une école, ou d'une école spécialisée à une école de quartier. Les écoles spécialisées offrent du soutien aux élèves qui se dirigent vers l'intégration scolaire.

Les centres de réadaptation apportent aussi un soutien aux écoles. Ils donnent une formation préscolaire et, dans quelques cas, ils offrent des services complémentaires aux établissements scolaires. Certaines écoles ont des ententes formelles avec des centres de réadaptation, mais les variations en matière de collaboration entre les organismes sont très marquées. Les deux plus importants centres de réadaptation en matière de surdité sont considérés ci-dessous.

L'IRD privilégie deux approches, soit l'oralisme et le bilinguisme (LSQ et français), pour la clientèle âgée de moins de 12 ans et atteinte de surdité. Il offre ses services le plus près possible des milieux de vie naturels de l'enfant, en collaborant avec la famille, les centres de la petite enfance, les écoles, les centres de loisirs et les autres organismes fréquentés par les jeunes. Des services sont aussi offerts aux adolescents (jusqu'à 21 ans). Les interventions se font sur une base volontaire. L'Institut aide les jeunes atteints de surdité, ainsi que les différents milieux dans lesquels ils évoluent, à mieux vivre les changements qui se produisent à l'adolescence. L'IRD vise la pleine participation des jeunes à leur plan d'intervention.

Pour sa part, l'IRD PQ offre des services aux enfants d'âge préscolaire dont la diminution persistante de l'acuité auditive entrave le développement de la communication. L'Institut veut permettre à ces enfants de communiquer suffisamment pour interagir efficacement avec leur entourage et avoir une meilleure compréhension du monde. Parmi les services offerts par l'IRD PQ à ces enfants d'âge préscolaire, il y a une classe prématernelle-maternelle oraliste visant l'intégration à l'école de quartier (projet conjoint avec la Commission scolaire de La Capitale). L'orientation de l'IRD PQ au regard des approches et des modes d'intervention est celle de la communication totale (LSQ, français signé, oralisme, langage parlé complété, pidgin, etc.). En ce sens, il entend respecter le choix de ses usagers, et des parents lorsque l'utilisateur est un enfant, en matière de modes de communication, et ce, dans la mesure des ressources dont il dispose. Par ailleurs, en ce qui concerne la formation et l'enseignement de la LSQ, l'IRD PQ s'est donné pour orientation de garantir la tenue régulière d'une formation de qualité destinée aux intervenants, aux usagers et à leurs proches, en appui au processus de réadaptation. L'institution est, de plus, prête à collaborer avec toute instance qui agirait à titre de leader dans le développement de la LSQ.

Niveau d'apprentissage atteint

Le niveau d'apprentissage atteint par les élèves et les étudiants sourds se situe en deçà de celui des autres élèves. Si quelques écoles oralistes et commissions scolaires considèrent que leurs élèves ont le même niveau que les autres élèves de leur âge, ou

un an de retard, les écoles primaires gestuelles qui ont abordé le sujet évaluent que leurs élèves atteignent en moyenne, à la fin du primaire, un niveau de quatrième année. La plupart des élèves arrivent donc au secondaire avec un retard marqué. Plusieurs d'entre eux vont y suivre une formation en cheminement particulier ou s'orienter vers la formation professionnelle. Des ententes avec des écoles sont d'ailleurs prévues à cet effet. Peu d'élèves poursuivront des études postsecondaires et, lorsque c'est le cas, les différences régionales ressortent de façon très importante : dans l'est du Québec, les étudiants ne persistent pas dans leurs études collégiales, alors que dans l'ouest, la situation n'est pas apparue particulièrement problématique.

Comparaison entre les régions

La comparaison entre les régions fait ressortir une réalité polarisée : il y a Montréal, où plusieurs personnes sourdes décident de se regrouper pour se retrouver entre elles, s'exprimer en LSQ et obtenir les services attendus, et le reste de la province. La LSQ est surtout présente dans la région de Montréal. Si on trouve de la LSQ à Québec, le français signé y occupe encore une place prépondérante. Ainsi, plusieurs personnes sourdes ont recours au pidgin pour s'exprimer entre elles. Dans les autres régions du Québec, les communautés sourdes sont peu présentes. Le français signé et l'oralisme demeurent les principales approches de formation des enfants sourds. Quant aux sourds oralistes, selon certaines des associations régionales rencontrées, leur formation serait insuffisante, au point que nombre d'entre eux se retrouveraient isolés et socialement dépourvus.

Commentaires

Enfin, les entrevues ont permis de relever plusieurs commentaires et critiques au regard de bon nombre d'aspects de la formation des personnes sourdes. Certains éducateurs, qui considèrent que l'apprentissage du français constitue un défi suffisant, dénoncent **l'apprentissage de l'anglais**, alors que d'autres souhaitent que les personnes sourdes puissent avoir accès aux mêmes possibilités de formation que les personnes entendant. D'autres commentaires ont trait au cumul des **modes de**

communication, qui génère de la confusion, et à l'**identité des personnes sourdes** : qu'elles soient de formation oraliste ou gestuelle, elles sont des personnes sourdes qui ont besoin d'échanger avec d'autres personnes sourdes. L'**effervescence des recherches sur la surdité** est aussi soulignée. On demande que le **dépistage néonatal** de la surdité devienne systématique. On dénonce le fait que des enveloppes budgétaires, allouées par le MEQ⁴⁰⁵ aux commissions scolaires pour l'offre de **services aux élèves sourds**, sont parfois **mal gérées**. On relève que **certains services d'interprétation** sont **inadéquats**. On fait référence à la difficulté des élèves sourds de participer aux **activités parascolaires**. Différents points de vue extérieurs aux thématiques relevées ressortent aussi, comme le maintien de l'opposition entre l'approche oraliste et l'approche gestuelle, les effets négatifs de l'intégration scolaire, les revendications faites en lien avec la culture sourde et les reproches que se font certains organismes.

Mais surtout, il ressort implicitement des propos et des actions des participants à la recherche qu'on doit considérer les **services aux élèves sourds comme un investissement dans leur avenir**.

⁴⁰⁵ Ce ministère a changé d'appellation et s'est vu attribuer d'autres responsabilités. On réfère maintenant au MELS

Chapitre 4

4. Constats

4.1 Reconnaissance des langues des signes dans d'autres pays⁴⁰⁶

Constat

La recension faite dans le cadre de l'état de la situation montre que la reconnaissance légale de la langue des signes varie de façon importante d'un pays à l'autre. L'évaluation du contenu des décisions législatives et de leur effet sur l'organisation des services éducatifs pour les élèves et les étudiants sourds pousse à nuancer plusieurs affirmations relatives à des acquis en ce domaine.

Parmi les pays considérés dans l'état de la situation, certains, comme le Portugal et la Finlande, accordent un statut à la langue des signes dans leur Constitution. D'autres, comme la France et la Belgique, la reconnaissent sur le plan législatif. D'aucuns, comme le Japon et les Pays-Bas, procèdent à des études et à des analyses. Certaines précisions factuelles sont rappelées ci-dessous, à titre indicatif⁴⁰⁷.

La Suède a été le premier pays à reconnaître officiellement la langue des signes. L'éducation des enfants sourds y est bilingue, à l'échelle du pays tout entier. En 1981, le Parlement a adopté une loi statuant que les personnes sourdes doivent être bilingues, de manière à pouvoir communiquer entre elles et dans la société en général. Elles doivent donc avoir une parfaite maîtrise de la langue des signes et du suédois écrit. Pour cela, elles bénéficient d'une éducation adaptée dans les deux langues. Il faut toutefois souligner que la Suède, contrairement au Québec, ne favorise pas l'intégration

⁴⁰⁶ Pour plus de précisions, voir le chapitre 2.

⁴⁰⁷ Pour les détails, voir la partie 2.3 du rapport.

des élèves sourds dans des écoles ordinaires et que plusieurs d'entre eux vivent en maison d'hébergement.

À titre d'exemple, la démarche de la Wallonie (Belgique francophone) au regard de la reconnaissance de la langue des signes, illustre le cheminement de certains pays. À la suite des revendications des milieux associatifs, deux objectifs importants ont été formulés : déterminer quelle serait la langue des signes officielle (puisque'il n'existe pas d'uniformité en cette matière dans la communauté française de Belgique) et déterminer les différents domaines pour lesquels il y aurait une implication pratique lorsque la langue des signes serait reconnue. Une étude qui visait à évaluer la faisabilité de la reconnaissance officielle de la langue des signes a alors été effectuée. Les résultats de l'étude ont amené les experts à « recommander immédiatement la reconnaissance du droit de l'enfant sourd à un enseignement en langue des signes et en langue française. Le bilinguisme français/langue des signes paraît incontournable pour assurer le développement intellectuel des enfants sourds, et ce, dès le plus jeune âge⁴⁰⁸ ».

C'est dans ce contexte que, le 22 octobre 2003, les membres du Parlement de la Communauté française de Belgique ont approuvé à l'unanimité le décret relatif à la reconnaissance de la langue des signes. Toutefois, il faut relever qu'aucun article de loi ne précise que la langue des signes belge française (LSBF) devient une langue officielle d'enseignement à caractère obligatoire pour les enfants sourds. On en reconnaît son importance, le droit d'y avoir accès et la nécessité d'en faire le développement, mais les autres formes d'enseignement gestuel et oral ne sont pas exclues pour autant. Cette position ressemble d'ailleurs à celle de la France, d'autres pays ainsi que d'autres provinces canadiennes, dont l'Ontario.

⁴⁰⁸ *Projet de décret relatif à la reconnaissance de la langue des signes, Parlement de la Communauté française, session 2002-2003, 446 (2002-2003), n° 3, 29 septembre 2003, p. 3.* [http://www.ffsb.be/doc/LS/decret_LS.pdf] (Le décret a été adopté officiellement le 22 octobre 2003 et est disponible à l'adresse suivante : [www.ffsb.be/doc/LS/decret_officiel.pdf].)

Plusieurs nuances de cet ordre, tant sur le plan de la reconnaissance légale que sur celui de l'implication de cette reconnaissance en éducation, doivent être prises en considération lorsqu'on fait référence au statut des langues des signes dans le monde et dans les autres provinces canadiennes. Par exemple, il faut rappeler qu'en 1994, l'Ontario, par un amendement à la Loi sur l'Éducation, a reconnu l'ASL et la LSQ comme deux des langues officielles d'enseignement (Comité d'action de services aux sourds 1994, Lelièvre et Dubuisson 1998). La Loi reconnaît donc que la langue des signes utilisée pour enseigner aux enfants ayant une surdité est une langue d'enseignement. Par contre, aucun programme d'enseignement de ces langues n'est disponible et l'enseignement en LSQ est, dans les faits, donné exclusivement au Centre Jules-Léger.

Ce bref tour d'horizon indique qu'il faut faire preuve de prudence lorsqu'on considère le statut des langues des signes dans des provinces canadiennes et divers pays. Il peut y avoir un important écart entre la reconnaissance de la langue des signes en tant que langue officielle d'un pays et sa reconnaissance sur le plan de l'éducation, ainsi qu'entre l'aspect officiel d'une reconnaissance et ses répercussions réelles. Une langue des signes peut aussi être reconnue dans les faits sans l'être officiellement. Il faut donc éviter toute conclusion hâtive sur le statut des langues des signes à l'échelle internationale et canadienne.

4.2 Disparités régionales dans les approches pédagogiques utilisées⁴⁰⁹

Constat

Au Québec, on constate d'importantes disparités régionales en ce qui concerne les approches pédagogiques utilisées avec les élèves sourds.

⁴⁰⁹ Pour plus de précisions, voir le chapitre 3.

Selon les associations, les approches favorisées par les centres de réadaptation déterminent pour l'essentiel les approches pédagogiques utilisées dans leur région. Dans la région de Montréal, l'IRD offre des services en oralisme, des cours de LSQ et un programme de bilinguisme LSQ/langue française. Ces services s'inscrivent dans la perspective de promotion de la reconnaissance de la LSQ qu'assume ce centre de réadaptation⁴¹⁰.

La perspective est tout autre dans les régions de Québec et de Chaudière-Appalaches, car l'orientation de l'IRD PQ, lequel est la référence pour ces régions, a pour principale approche la communication totale (LSQ, français signé, oralisme, langage parlé complété, pidgin, etc.). Ce faisant, il entend respecter le choix de ses usagers, et des parents lorsque l'utilisateur est un enfant. Il propose aussi d'apporter des adaptations à la LSQ. Il n'offre pas de formation à la LSQ à la population, mais oriente plutôt ceux qui veulent suivre une telle formation vers la Fondation des Sourds du Québec. Toutefois, s'il n'est pas prêt à jouer lui-même le rôle de leader en matière de développement et de reconnaissance de la LSQ, il se dit prêt à collaborer avec toute instance qui agirait en ce sens⁴¹¹.

On constate que, dans les régions éloignées, il n'y a pas de services spécialisés. Les enfants y sont intégrés dans des classes ordinaires. Ils suivent une formation conforme à l'orientation pédagogique qui prédomine dans leur région, habituellement l'oralisme ou le français signé. Comparer les régions à partir des propos répartis dans le chapitre 3 fait ressortir une réalité polarisée : il y a Montréal, où plusieurs personnes sourdes décident de se regrouper pour se retrouver entre elles, s'exprimer en LSQ et obtenir les services attendus, et le reste de la province, où les personnes sourdes n'ont pas ces possibilités. Le directeur de l'AQEP, association qui a des chapitres dans toutes les régions du Québec, résume ainsi la situation : « La problématique pour les sourds gestuels réside dans le fait que la LSQ se retrouve, en grande partie, dans les grands

⁴¹⁰ Voir la sous-section 3.9.1.

⁴¹¹ Voir la sous-section 3.7.2.

centres [de la région de Montréal]. Québec a beaucoup de français signé. Il y a de la LSQ à Québec, mais surtout du français signé. Qui dit LSQ dit communauté sourde qui demande une langue pour sa communauté. Il n'y a pas de communauté sourde en Abitibi, au Lac-Saint-Jean ou en Gaspésie, car ces régions sont trop grandes pour que les sourds puissent se rencontrer, ce qui fait que la réalité en région, c'est le français signé plutôt que d'avoir la LSQ, qui a une structure bien à elle⁴¹². » Quant aux sourds oralistes, selon les associations de niveau régional rencontrées, leur formation serait insuffisante, au point que nombre d'entre eux se retrouveraient isolés et socialement dépourvus. Cela dit, l'évaluation de ces associations porte sur les sourds adultes et ne tient pas compte de l'évolution des approches pédagogiques actuelles.

Autrement dit, en ce qui a trait aux services disponibles en LSQ, au dynamisme de la communauté sourde et au choix réel de modes d'expression auxquels peuvent avoir recours les personnes sourdes, le Québec est divisé en deux : Montréal d'un côté et les autres régions de l'autre. Pour cette raison, une attention particulière doit être portée aux besoins manifestés en région.

4.3 Rôle des parents⁴¹³

Constat

Les parents sont des acteurs clés dans la réalité scolaire des enfants sourds. Le manque d'information des parents d'un enfant sourd relativement aux diverses approches pédagogiques a été relevé, en plus de l'importance de leur rôle pour le cheminement scolaire de leur enfant et de celle de la reconnaissance de leur compétence parentale.

⁴¹² Voir la sous-section 3.11.2.

⁴¹³ Pour plus de précisions, voir les chapitres 2 et 3.

De prime abord, le rôle du parent d'un enfant est considéré différemment selon qu'il s'agit d'un parent sourd ou d'un parent entendant⁴¹⁴. Les enfants sourds issus de parents sourds obtiennent de meilleurs résultats scolaires que ceux qui ont des parents entendants⁴¹⁵. Comme 90 % des enfants sourds ont des parents entendants, la problématique est essentiellement associée à ces derniers. Certains auteurs, comme Lane (2002)⁴¹⁶, considèrent que les parents entendants n'ont pas les compétences requises pour faire des choix pour leur enfant sourd. D'autres mettent en relief le choc que vivent ces parents lorsqu'ils apprennent l'existence de l'incapacité auditive de leur enfant, qui les pousse parfois à réagir par le déni. Cette réaction pourrait être associée, entre autres facteurs, au fait que la surdité ne se voit pas. Les parents se sentent dépassés par la situation⁴¹⁷. Leur choix éducatif est souvent présenté comme principalement déterminé par les professionnels qui ont su être rassurants pour eux. Le thème de la non-maîtrise des parents rejoint donc celui de leur incompréhension⁴¹⁸.

Nombreux sont les participants à la recherche qui ont évoqué la nécessité d'informer les parents dès que possible au sujet des services offerts en matière de stimulation précoce, des divers modes communicationnels et de l'importance de leur implication dans la préparation préscolaire de leur enfant et dans son cheminement scolaire. Cet aspect est longuement présenté dans le chapitre qui rend compte des entrevues⁴¹⁹.

Afin de bien assumer leur rôle lors des différentes étapes du développement de leur enfant et de lui apporter une aide optimale dès sa petite enfance et pendant sa scolarisation, les parents ont donc besoin d'information et de soutien dès que le

⁴¹⁴ Voir, entre autres références, les sous-sections 2.2.2, 3.1.3 et 3.2.4.

⁴¹⁵ Voir la sous-section 2.7.

⁴¹⁶ Voir la sous-section 2.8.

⁴¹⁷ Voir la sous-section 2.9.

⁴¹⁸ Voir : Le Capitaine 2004 : 124-125.

⁴¹⁹ Voir la sous-section 3.5.

diagnostic de surdité est posé. Ce soutien doit répondre à leurs besoins et être constant.

4.4 Stimulation précoce⁴²⁰

Constat

La nécessité d'une intervention précoce auprès des enfants sourds, quelle que soit la forme de stimulation, est l'aspect qui fait le plus consensus dans les écrits et auprès des participants à la recherche. Est incluse dans ce constat la nécessité d'un dépistage précoce de la surdité.

Plusieurs chercheurs⁴²¹ font ressortir que la stimulation précoce est l'aspect le plus important pour le développement cognitif, l'acquisition du vocabulaire et la socialisation de l'enfant. Il est reconnu que, pour se développer harmonieusement, une personne doit acquérir une langue première avant l'âge de 7 ans . Dès leur jeune âge, les enfants exposés à une réalité linguistique, qu'elle soit orale ou gestuelle, ont des capacités innées d'apprentissage et un potentiel de socialisation. Il faut exploiter ces capacités afin qu'ils développent leur potentiel et se préparent à leur entrée scolaire, quel que soit le type de classe fréquentée.

Les intervenants scolaires rencontrés⁴²² ont aussi mentionné la nécessité, pour les enfants sourds, d'une stimulation précoce et d'une préparation préscolaire appropriée, quelles que soient les formes de stimulation utilisées. Autre fait constaté par tous : les connaissances langagières et générales varient de façon importante d'un enfant à

⁴²⁰ Pour plus de précisions, voir les chapitres 2 et 3.

⁴²¹ Voir la sous-section 2.4.

⁴²² Voir la sous-section 3.4.

l'autre. Afin que la stimulation soit la plus précoce possible, il y aurait lieu que le gouvernement rende systématique le dépistage néonatal de la surdité⁴²³.

Le directeur général de l'AQEPA illustre bien le contexte de cette revendication : « Les enfants sont présentement souvent diagnostiqués à 3 ou 4 ans seulement, et si le centre de réadaptation ou le point de service du centre de réadaptation est plus ou moins en contact avec l'AQEPA régionale, il ne référera pas les parents à l'AQEPA. Nous demandons d'ailleurs à nos centres régionaux d'aller rencontrer tous les centres de réadaptation et les CLSC. Il va falloir aussi penser faire de la formation aux médecins qui ne sont pas sensibles à faire de diagnostic de surdité alors qu'il y a des indices de surdité probants. »

Il ajoute : « Le dépistage néonatal ne va pas tout régler, mais cela va nous permettre de déceler ceux que l'on peut déceler à la naissance. Et il faut donner la formation [...] pour dépister les enfants vivant avec une surdité, qui peut émerger à la suite d'une maladie ou autre facteur, au lieu qu'ils considèrent de prime abord, comme c'est souvent le cas, que ces enfants sont juste dans leur bulle. » Selon l'évaluation du CQDA, le dépistage néonatal coûterait 30 \$ par nouveau-né.

Le dépistage néonatal et la vigilance à l'égard de l'apparition de la surdité d'un enfant semblent primordiaux pour plusieurs intervenants rencontrés. Ce sont les prémisses d'une intervention précoce nécessaire au développement intégral de l'enfant sourd – quelles que soient les approches choisies par l'environnement de l'enfant - afin que celui-ci puisse actualiser son potentiel de manière à bien préparer son entrée scolaire.

⁴²³ Voir, entre autres, la sous-section 3.12.6.

4.5 Apprentissage de la langue des signes⁴²⁴

Constat

La langue des signes québécoise, comme toute langue des signes, doit faire l'objet d'un apprentissage. Cet apprentissage est essentiel au développement cognitif des apprenants, incluant le développement des concepts, à leur maîtrise de cette langue et à l'uniformisation de cette langue. Si l'expression gestuelle est innée, la connaissance d'une langue des signes n'est pas innée.

La langue des signes, comme toute langue, doit faire l'objet d'un apprentissage tant pour les personnes sourdes que pour les personnes entendant⁴²⁵. Cela implique qu'il est toujours possible d'améliorer la maîtrise d'une langue des signes, comme il est possible d'améliorer la maîtrise de toute langue. Renard (1999 : 46) illustre bien cette réalité : « Il faut du temps pour l'apprendre, pour la maîtriser et se perfectionner ; il ne suffit pas d'être sourd pour maîtriser la LS [langue des signes], tout comme les entendants illettrés, certains sourds n'ont qu'une LS pauvre, insuffisante, avec une grammaire et une syntaxe défailtantes. » Par ailleurs, la « naturalité » d'une langue des signes a aussi ses limites. Ainsi, on avance un argument selon lequel « le nouveau cliché du "sourd utilisant naturellement le signe puisqu'il est naturellement incapable de parler ou en grande difficulté avec la langue orale" est à combattre en tant que cliché. Car, si cette image correspond à une réalité tout à fait respectable et acceptable, elle ne correspond qu'à une partie de la photographie » (Boroy 2001 : 167).

Il faut aussi préciser qu'il existe différents contextes d'apprentissage, ce qui influe sur la qualité de la langue apprise. Ce constat est un argument en faveur de l'enseignement structuré de la langue des signes.

⁴²⁴ Pour plus de précisions, voir le chapitre 2.

⁴²⁵ Voir la sous-section 2.2.2.

Ainsi, contrairement à une perception répandue, si l'expression gestuelle est innée, la langue des signes ne l'est pas. Elle doit être apprise et, pour ce faire, elle doit être enseignée par des personnes qui en connaissent la grammaire, le vocabulaire et toutes les dimensions, comme c'est d'ailleurs le cas pour l'enseignement de toute langue.

4.6 Réconciliation et complémentarité des approches oraliste et gestuelle⁴²⁶

Constat

De plus en plus d'intervenants conçoivent l'importance, pour le développement de l'enfant ou de l'adolescent, d'établir des liens entre l'approche oraliste et la langue des signes québécoise. Une approche peut être prédominante, mais cela ne signifie pas qu'elle doive être exclusive. Un complément, provenant d'une autre approche, favorise le développement cognitif, interactionnel, psychologique, etc.

Le duel entre l'approche oraliste et gestuelle, décrit dans le chapitre 2, persiste dans une certaine mesure. Les sections relatives à l'histoire des personnes sourdes et à la culture sourde font état de cette opposition entre les approches. De plus, certains intervenants rencontrés⁴²⁷ maintiennent qu'une rivalité persiste. Force est de constater qu'ils ont partiellement raison, mais que le mouvement qui prend de l'ampleur actuellement est celui d'un rapprochement entre les approches afin de mieux répondre aux besoins des jeunes.

Ce qui ressort fortement des propos des participants, c'est un phénomène émergent majeur, celui de la perception d'une complémentarité des modes d'expression gestuelle

⁴²⁶ Pour plus de précisions, voir le chapitre 3.

⁴²⁷ Certains propos du responsable du programme de francisation au cégep de Sainte-Foy et de la directrice de l'école Joseph-Paquin traduisent cette perception.

et oraliste⁴²⁸. On assiste à une volonté de réconciliation des approches visant à mieux répondre aux besoins des enfants, des élèves et des étudiants sourds. Cette réconciliation s'inscrit dans une perspective de complémentarité des approches, mais certaines limites relatives à leur compatibilité sont aussi relevées. Enfin, cette complémentarité tend vers l'intégration de toutes les personnes sourdes à la culture sourde, quel que soit leur mode d'expression dominant.

Les représentantes de l'école gestuelle Gadbois et la directrice de l'école oraliste Saint-Jude font ressortir la compatibilité des deux approches. À l'école Gadbois, on illustre ainsi la situation : « Le langage gestuel n'empêche pas l'apprentissage de l'oral. C'est important de ne pas négliger l'un au profit de l'autre. L'oralisme et le gestuel ne sont pas une entrave l'un à l'autre. Dans certains cas, cela peut même être un déclencheur où l'enfant se met à comprendre, à communiquer, on peut lui enseigner. C'est un mystère. Sur le plan cognitif, il y a des choses qui se passent. [Toutefois,] il ne faut pas que le recours à un mode de communication empêche l'accès à l'autre mode de communication. Il faut donner de l'importance aux deux, ne pas négliger l'un et l'autre. Même pour les enfants qui ont peu de restes auditifs, il faut encourager tout ce qui concerne la parole, (hormis la voix et l'audition), comme la lecture labiale. Donc, il faut avoir connaissance des capacités de l'enfant. S'il a des capacités auditives, il ne faut pas les négliger. Le personnel ici est conscient de cela et stimule en conséquence. C'est ça qui est important. Au primaire, la stimulation doit se faire sur tous les plans. Au secondaire, les jeunes choisissent souvent entre le gestuel ou l'oralisme, mais plus tard, ils communiquent sous les deux formes. C'est extraordinaire. Ils naviguent d'une langue à l'autre et avec souplesse. »

Cependant, des nuances doivent être apportées, tel que le rappelle la directrice du Groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd de l'UQAM : « Il faut éviter de construire sur la guerre entre approches, autant dans les pratiques que pour le développement scientifique, mais il faut aussi respecter les spécificités de chacun, de

⁴²⁸ Voir la sous-section 3.2.

leurs connaissances scientifiques et de leurs connaissances pratiques, pour éviter de privilégier une approche globalisante qui ne corresponde pas à personne : aucun enfant, aucun intervenant, aucun chercheur. Il faut considérer et tirer parti des expertises spécifiques de chacun des groupes, de chacune des disciplines et de chacun des points de vue de la réalité et des besoins d'un enfant sourd. La réalité sourde est multiple, les approches en recherche, enseignement et intervention devraient aussi pouvoir l'être sans se remettre réciproquement en question. » En outre, la mixité des approches peut poser problème, comme le souligne la représentante de l'école Dollard.

Il reste que la préoccupation de la plupart des intervenants est de trouver des moyens qui répondent aux besoins individuels de chaque enfant, et ce, quelle que soit l'approche pédagogique ou communicationnelle qui prédomine. Il y a parfois, dans ce contexte, de la place pour une importante complémentarité entre les approches.

L'émergence d'une réconciliation des approches, la reconnaissance de leur complémentarité en même temps que de leurs spécificités ainsi que l'acceptation de la prédominance gestuelle ou oraliste de certains enfants, élèves ou étudiants sourds sont autant d'éléments favorables au mieux-être des personnes qui ont une surdité importante.

4.7 Réponses adaptées à des besoins individuels⁴²⁹

Constat

La priorité qui doit guider l'offre de services est la réponse aux besoins de l'enfant, de l'élève ou de l'étudiant. Or, il n'existe pas de réponse unique puisque chaque personne est différente et a des besoins particuliers.

⁴²⁹ Pour plus de précisions, voir le chapitre 3.

Ce constat est en lien avec le précédent : « Il faut répondre aux besoins spécifiques de chacun. Si un sourd a un profil oraliste et qu'il se débrouille bien ainsi, il faut l'encourager dans cette approche. Un autre enfant sourd pour qui cette approche ne convient pas, même si on tient absolument à ce qu'il apprenne à articuler, il faut respecter ses capacités et il doit pouvoir s'exprimer en signes⁴³⁰. »

Par ailleurs, d'autres besoins sont relevés : répondre aux besoins particuliers de chaque élève et assurer un suivi lors de son intégration en classe ordinaire, briser l'isolement des personnes sourdes et améliorer les services en région.

L'absence de certains services en région est, entre autres personnes, évoquée par la directrice adjointe de la polyvalente de Charlesbourg. Elle indique que certains élèves venant d'une région éloignée fréquentent son école « parce que leur milieu ne peut pas continuer d'offrir les services, parce qu'ils préfèrent avoir accès à plus de services, ou encore, parce qu'ayant eu une formation en intégration scolaire, ils ne peuvent plus suivre dans un milieu régulier. Ils demeurent alors en foyer d'accueil pendant l'année scolaire ».

Sur le plan pédagogique⁴³¹, plusieurs écoles et commissions scolaires visent avant tout le respect des besoins de chaque enfant. À la CSDM, le CREEHDA cherche à évaluer les besoins particuliers de l'enfant afin de le diriger dans l'établissement qui lui convient. De façon plus précise, les écoles spécialisées adaptent aussi leur pédagogie aux besoins de chaque enfant, comme en témoignent certains propos.

Ainsi, à l'école Dollard, l'approche utilisée est adaptée aux besoins particuliers des enfants, mais on tend à ce qu'ils apprennent la LSQ⁴³² : « Nous voulons amener les enfants vers la LSQ, mais sans les forcer. » À Gadbois, « la priorité dans l'école est de répondre aux besoins de l'enfant. À notre école, on a une carte de services très

⁴³⁰ Propos de la directrice de l'école Joseph-Paquin.

⁴³¹ Voir la sous-section 3.1.

⁴³² Propos de l'orthopédagogue.

large⁴³³ ». À l'école Saint-Enfant-Jésus, un partenariat avec l'IRD permet « à l'élève déficient auditif de recevoir [des services] selon ses besoins ». À l'école Esther-Blondin, « les enseignantes signent [en LSQ] et parlent. Elles font les deux en même temps. Quand l'enseignante est seule, elle va signer ou utiliser la voix. Elle va s'adapter aux besoins des élèves⁴³⁴ ». Quant aux directrices adjointes des deux polyvalentes consultées, elles reconnaissent que la diversité et la multiplicité sont des besoins des élèves du secondaire.

La satisfaction des besoins des personnes sourdes relève aussi de leur capacité de communiquer. Elles doivent avoir des moyens pour communiquer leurs pensées, ce qui n'est pas toujours le cas. À titre d'exemple, la vice-présidente du Regroupement des Sourds et malentendants du Saguenay–Lac-Saint-Jean soutient que « les besoins de formation à la LSQ sont immenses parce que les enfants ne sont pas capables de s'exprimer. Ils se sentent limités avec les phrases. Ils voudraient s'exprimer, mais ils ne savent pas comment exprimer leur phrase. Ils se referment sur eux et ils s'isolent. Ils sont tous isolés dans leur coin ». Ces derniers ont donc besoin d'une formation qui leur permette de développer leurs capacités communicationnelles afin de pouvoir combler leurs besoins interactionnels et donc, de mieux satisfaire leurs besoins psychologiques et sociaux.

Enfin, le fait de répondre aux besoins particuliers des élèves ne peut être considéré indépendamment de la question de la fréquentation d'une école ordinaire ou d'une école spécialisée. Le directeur général de l'AQEPa fait ainsi ressortir que « 90 % des enfants fréquentent des écoles régulières [...]. L'enfant qui fréquente une école désignée le fait pour répondre à ses besoins précis que ne saurait satisfaire une école régulière et dans la perspective qu'il puisse, plus tard, s'intégrer dans une école régulière ». Les besoins individuels de l'élève sont, selon les intervenants consultés, pris en considération par la commission scolaire et par l'école qui veillent à son

⁴³³ Propos des représentantes de l'école.

⁴³⁴ Propos de la directrice adjointe.

intégration. Plusieurs écoles continuent d'offrir un service de soutien individualisé aux élèves qui quittent une classe spécialisée pour s'intégrer à une classe ou à une école ordinaire⁴³⁵.

Les besoins des enfants, des élèves et des étudiants sourds sont variés et multiples. Leur entourage – à la fois familial, scolaire et communautaire – doit déterminer les besoins de chacun d'entre eux et trouver des réponses appropriées. Il doit ainsi cibler le mode de communication qui leur convient ainsi que les services, de soutien pédagogique et autres, qui leur sont nécessaires. Chaque personne étant unique, le milieu scolaire tient compte – et doit tenir compte – de ses particularités individuelles.

4.8 Rivalités et collaboration entre les établissements scolaires⁴³⁶

Constat

Certains intervenants du milieu scolaire qui travaillent auprès d'élèves ayant une déficience auditive critiquent le travail qui se fait dans d'autres milieux scolaires, et ce, même dans le cas où l'orientation pédagogique est du même ordre. D'autres intervenants revendiquent un partage des expériences scolaires, parfois même avec des intervenants d'une approche différente, afin d'améliorer les conditions d'apprentissage des élèves sourds.

Il existe des rivalités entre différents établissements scolaires ; certaines entre des écoles qui n'ont pas la même orientation pédagogique et qui partagent le même territoire⁴³⁷, d'autres entre des écoles qui occupent des territoires rapprochés et qui,

⁴³⁵ Voir la sous-section 3.4.

⁴³⁶ Pour plus de précisions, voir le chapitre 3.

⁴³⁷ C'est le cas du Centre MacKay et de l'École orale de Montréal (d'après les propos des interlocuteurs des deux écoles), ainsi que de l'école Joseph-Paquin et de l'École oraliste de Québec (d'après les propos indirects de l'interlocutrice de l'école Joseph-Paquin).

malgré une orientation similaire, adoptent des méthodes pédagogiques qui divergent sur certains points⁴³⁸.

Toutefois, plusieurs intervenants du milieu scolaire aimeraient que soit établie une meilleure collaboration avec des collègues⁴³⁹. Ainsi, l'orthopédagogue de l'école Dollard souhaiterait avoir des échanges avec l'école Gadbois afin de partager des expériences. De même, la directrice de l'école Esther-Blondin aimerait qu'il y ait une collaboration entre les différentes écoles qui offrent des services aux mêmes clientèles. Pour sa part, l'École orale de Montréal entretient des relations avec les autres centres nord-américains. Cela influence son approche et celle de l'École oraliste de Québec, où l'on met l'accent sur l'audition plutôt que sur la vision. Il y a d'ailleurs un partage d'expertise entre ces deux écoles.

Il existe aussi une collaboration entre les différents ordres d'enseignement. Par exemple, à la polyvalente Lucien-Pagé, on collabore avec l'école Gadbois et avec l'école Esther-Blondin pour faciliter le passage des élèves du primaire au secondaire.

Par ailleurs, certaines collaborations sont ou pourraient être établies entre des écoles d'orientations pédagogiques différentes, oraliste ou gestuelle. Ainsi, la conseillère pédagogique en déficience auditive pour les régions de Laval, des Laurentides et de Lanaudière précise qu'il y a « des ententes extraterritoriales avec l'école Gadbois au primaire, pour les jeunes qui ne peuvent pas être scolarisés en oralisme et qui ont besoin d'être scolarisés en gestuel. On fait des ententes d'adaptation en fonction des besoins des élèves. Lorsqu'ils ont des besoins de scolarisation en gestuel, il y a l'école Gadbois, à Montréal, au primaire, l'école Esther-Blondin, à Terrebonne, au primaire, et la polyvalente Lucien-Pagé, au secondaire, à Montréal ».

⁴³⁸ C'est le cas de l'école Esther-Blondin et de l'école Gadbois (d'après les propos de l'APESQ, qui a développé le projet à Esther-Blondin). Toutefois, la directrice de l'école Esther-Blondin dit souhaiter un rapprochement avec l'école Gadbois, même « si les services ne sont pas tous les mêmes ».

⁴³⁹ Voir la sous-section 3.9.2.

D'autres types de collaboration pédagogique interapproche sont aussi souhaités. La directrice de l'école oraliste J.-Jean-Joubert aimerait collaborer avec l'école Esther-Blondin. et la polyvalente Lucien-Pagé, qui offre des services en mode gestuel, pourrait aussi offrir des services aux élèves sourds oralistes. La directrice adjointe de cette polyvalente précise : « Nous sommes une école à mandat régional. Les élèves sourds oralistes de niveau secondaire se plaignent de ne pas avoir assez de services. Je crois qu'ils se plaignent avec raison. [...] Lucien-Pagé pourrait très bien avoir une classe de cheminement particulier pour élèves oralistes avec un enseignant qui est en mesure d'enseigner à des sourds oralistes. Ces élèves, en étant desservis à Lucien-Pagé, pourraient bénéficier de tous les services (orthophonistes, audiologistes, éducateurs spécialisés, psychologues et autres), ainsi que de toutes les activités parascolaires. »

Au postsecondaire, les cégeps de Sainte-Foy et du Vieux Montréal, qui ont le mandat d'organiser les services pour les élèves sourds de tous les cégeps de la province, élargissent leur offre de services aux universités de leur territoire et, parfois, aux commissions scolaires.

Finalement, il appert que les offres de collaboration entre les écoles sont plus nombreuses que les rivalités entre les établissements. L'intensification de collaborations déjà existantes et le partage d'expériences lors de formations ponctuelles devraient atténuer les rivalités existantes et amener le personnel de tous les établissements scolaires à prendre connaissance des expériences réalisées, avec succès, dans d'autres établissements scolaires. Cela pourrait bonifier leur approche, tout en leur permettant de conserver leurs particularités et de respecter celles des autres.

4.9 Formation du personnel scolaire⁴⁴⁰

Constat

La formation du personnel scolaire et, particulièrement, des interprètes doit être adaptée pour mieux répondre aux besoins des élèves et des étudiants sourds.

Le personnel enseignant des écoles spécialisées a une formation en orthopédagogie ou en adaptation scolaire de premier cycle. En milieu anglophone, une formation de deuxième cycle est généralement exigée. Certains enseignants suivent des formations complémentaires en déficience auditive. Quant aux enseignants qui travaillent dans des classes ordinaires, ils obtiennent du soutien de la part de conseillers pédagogiques désignés par les commissions scolaires. Enfin, le niveau de qualification des interprètes est très variable. De la disponibilité des interprètes – ils peuvent être engagés sur une base régulière ou de façon ponctuelle – dépend souvent celle des services offerts. Le recrutement du personnel scolaire qui travaille auprès des élèves sourds varie en fonction du milieu ; chaque école et chaque région connaissent une réalité différente. Enfin, un statut particulier est associé aux formateurs sourds, qui doivent connaître la grammaire LSQ et avoir une bonne maîtrise du français⁴⁴¹.

Les intervenants rencontrés reconnaissent quasi unanimement le besoin d'une formation permettant d'assurer et de maintenir la compétence du personnel scolaire. L'ampleur et les modes de formation requis pour le personnel scolaire font toutefois l'objet de divergences. Il reste que toute la question de l'évaluation des compétences du personnel enseignant, et surtout des interprètes en milieu scolaire, est au cœur des préoccupations : « Dans le cadre de l'état de situation, il faut aussi aller chercher des réponses sur la qualification des interprètes, quel que soit leur niveau d'intervention

⁴⁴⁰ Pour plus de précisions, voir les chapitres 2 et 3.

⁴⁴¹ Voir la sous-section 3.6.

scolaire (primaire, secondaire, postsecondaire)⁴⁴². » Il existe peu de formations universitaires en surdité, tant en approche oraliste que gestuelle. Seul le certificat en interprétation visuelle de l'UQAM est reconnu. Il assure la qualification de plusieurs interprètes en LSQ. D'autres formations académiques ont existé, notamment une formation en oralisme à l'Université McGill. De même, le cégep du Vieux Montréal offre une base en interprétation⁴⁴³.

La formation du personnel scolaire, particulièrement celle des interprètes (et des formateurs sourds), est donc à reconsidérer afin que des services de qualité soient offerts dans toutes les régions du Québec et qu'il y ait une uniformisation en cette matière. À cet effet, les représentantes de l'Association des Sourds de Québec ont relevé une incertitude quant à l'uniformité de la langue des signes : « Nous ne savons pas s'il s'agit de la même langue des signes partout, qu'à Montréal. Il faudrait s'assurer de la qualité de la LSQ que les gens disent connaître. »

Ainsi, tel que le montre la revue documentaire, « il est important de souligner que les programmes de formation du personnel enseignant, à cet égard, sont inexistantes au Québec, que le personnel qualifié pour enseigner en LSQ est rare et que les programmes d'enseignement de la LSQ et le matériel pédagogique sont à développer » (Hallé 2004). La question du bilinguisme sourd, particulièrement, a fait ressortir celle de la formation des enseignants⁴⁴⁴. Le corpus documentaire dépouillé a permis de constater, même si le rapport ne développe pas cet aspect, qu'en France, la question de la qualification du personnel enseignant se bute à un problème lié à l'ancienneté des enseignants : les enseignants plus anciens ne sont pas formés en matière de surdité alors que de jeunes enseignants qui ont suivi une formation dans le domaine ne trouvent pas d'emploi. Cet aspect, souligné par le directeur adjoint du Centre MacKay, devra aussi être pris en considération, particulièrement lors du développement de

⁴⁴² Propos de la présidence et de la direction du CQDA.

⁴⁴³ Voir la sous-section 3.7.

⁴⁴⁴ Voir la sous-section 2.10

projets de bilinguisme sourd. De plus, comme le souligne le même représentant, les milieux anglophone et francophone n'ont pas le même niveau d'exigences en ce qui concerne la formation de leur personnel, alors qu'ils sont soumis aux mêmes contraintes syndicales.

Il est évident qu'il existe un important problème en matière de formation du personnel scolaire en surdité. Des formations universitaires et ponctuelles sont réclamées. La question de la compétence des interprètes est majeure, car elle est au cœur de la communication entre l'enseignant et l'élève ou l'étudiant. Il faut donc reconsidérer la formation du personnel scolaire, des enseignants et des interprètes, à la lumière des écrits recensés et des nombreux commentaires émis à ce sujet lors de la recherche.

4.10 Bilinguisme sourd⁴⁴⁵

Constat

Les recherches sur le bilinguisme sourd doivent se poursuivre afin d'en raffiner les aspects pédagogiques et d'en évaluer l'incidence. D'ores et déjà, il appert qu'il a un effet sur l'amélioration de la langue écrite.

La recherche-action menée à l'école Gadbois a donné lieu à des rapports de recherche faisant état de l'évolution de la situation au cours des années d'expérimentation. Les résultats de ce projet ont été jugés satisfaisants par les auteures du bilan final publié en 2004. Elles mentionnent notamment le fait que l'apprentissage du français était un franc succès : « Il était extrêmement rare qu'un aussi grand nombre d'élèves aient atteint ces niveaux en français. » (Vercaingne-Ménard et autres 2004 : 28⁴⁴⁶) Il reste, cependant, que le vocabulaire spécialisé demeure une difficulté : « C'est là une limite de la surdité : ils [les élèves sourds] ne peuvent pas reconnaître sur papier un mot qu'ils

⁴⁴⁵ Pour plus de précisions, voir les chapitres 2 et 3.

⁴⁴⁶ Voir aussi : Vercaingne-Ménard 2002 : 7-8.

n'ont jamais appris. Le temps et une pratique intensive de la lecture pourront y remédier. » (Vercaingne-Ménard 2002 : 48)

Un autre argument retenu par les chercheuses est l'amélioration de la communication entre les élèves : « Les propos sont plus riches, plus variés, plus nuancés, le vocabulaire plus étendu. » (Vercaingne-Ménard et autres 2004 : 32)

Enfin, le principal indicateur de réussite du projet, qui est aussi celui de la plupart des recherches sur la scolarisation des élèves sourds, porte sur les capacités en lecture. Les compétences en lecture et en LSQ ont été analysées en interrelation : différents tests ont permis d'évaluer la maîtrise de l'espace en LSQ et de la comparer aux résultats des épreuves de lecture, ce qui a permis une analyse statistique de la relation entre la performance en lecture et la maîtrise de la LSQ. Il en ressort que la compréhension du lien entre la langue signée et la langue orale, dans un enseignement bilingue, « passe d'abord par la compréhension du sens du français médiatisé par la LSQ, puis par une réflexion métalinguistique portant sur les deux langues » (Vercaingne-Ménard 2004 : 26).

Toutefois, il faut souligner que l'analyse ne tient pas compte du quotient intellectuel des enfants, alors que les auteures du bilan mentionnent clairement des différences individuelles importantes entre les élèves. La démonstration du lien de causalité n'est donc pas faite, puisque les capacités langagières innées peuvent être à l'origine d'une meilleure performance en langue des signes et en français écrit et qu'aucune comparaison avec un groupe témoin n'est disponible. Les résultats en lecture de ces élèves convergent néanmoins avec ceux de la Suède et du Danemark, où l'on utilise une approche similaire. Ces études indiquent que les élèves sourds, en fin de scolarité, ont des capacités en lecture comparables à celles des entendants⁴⁴⁷.

⁴⁴⁷ À ce sujet, voir le résumé de W. Lewis (1995), *Bilingual Teaching of Deaf Children in Denmark – Description of a Project 1982-1992*, [s. l.], [s. é.], dans Dubuisson et Vercaingne-Ménard (1998 : 149). Voir la sous-section 2.10.4.

Il reste que, si l'implantation d'approches bilingues-biculturelles dans l'éducation des personnes sourdes s'est multipliée depuis quelques années, ces expériences ne durent pas depuis suffisamment longtemps pour qu'on puisse évaluer leurs résultats d'une façon significative. En d'autres termes, les résultats jusqu'ici accessibles sont plutôt favorables, mais ils ne sont pas encore concluants par rapport à l'efficacité de ces programmes.

L'approche bilingue est perçue, dans plusieurs pays et au Québec, comme une réponse au problème de scolarisation de certaines personnes sourdes. Au Québec, actuellement, quatre écoles ont, de façon officielle ou informelle, recours au bilinguisme sourd dans leur enseignement⁴⁴⁸. Cette méthode pédagogique est d'ailleurs celle qui fait le plus consensus dans la communauté sourde et chez ses sympathisants⁴⁴⁹. Les représentantes de l'école Gadbois considèrent que cette méthode « a un impact sur tous les élèves de l'école [référence aux élèves qui ne participent pas à l'expérimentation bilingue] parce qu'ils communiquent entre eux et ils sont en contact à la cour de récréation, etc. De plus, des enseignants ont aussi enrichi la LSQ. Il y a donc un impact clair sur la communication et, pour les enfants, il y a aussi un impact sur l'identité. Il y a eu un effet de contamination positif pour les élèves et pour le personnel enseignant ». Elles précisent cependant que ce ne sont pas tous les enfants qui sont capables de suivre cette méthode.

L'approche bilingue, présente au Québec, en France, en Suède et dans d'autres pays, sous diverses formes, est l'objet d'un intérêt soutenu depuis quelques années en tant que réponse à l'échec de la scolarisation des élèves sourds. Les recherches relatives à cette approche pédagogique se poursuivent, car elle semble prometteuse pour de nombreux élèves. Ces études devraient d'ailleurs favoriser une amélioration des aspects pédagogiques inhérents à cette approche.

⁴⁴⁸ Il s'agit de l'école Gadbois, de l'école Esther-Blondin, de l'école Dollard et du Centre MacKay.

⁴⁴⁹ Voir la sous-section 3.3.

4.11 Scolarisation des enfants sourds en tant qu'investissement dans leur avenir⁴⁵⁰

Constat

Les coûts assumés par l'État pour la scolarisation des enfants, des élèves et des étudiants sourds doivent être considérés comme un investissement pour l'avenir.

De l'ensemble des propos et des actions des intervenants rencontrés pour la réalisation de l'état de la situation, il ressort que l'on doit considérer les services aux élèves sourds comme un investissement dans leur avenir. Le directeur général du CQDA se montre éloquent à cet égard, en faisant référence aux coûts des services d'interprétariat : « On perçoit les services d'un interprète comme une dépense alors que cela devrait être perçu comme un investissement. Tant que le gouvernement percevra ces services comme une dépense, le statut, le rôle, la formation et l'évaluation de l'interprète ne vont pas évoluer. »

Les programmes d'enseignement bilingue sont qualifiés de coûteux par différents intervenants. « À l'école Gadbois, les enseignants sont entendants et ne sont pas vraiment compétents sur le plan de la LSQ. Ils engagent des Sourds qui vont faire de la traduction en signes, mais si c'était de l'enseignement direct, ce serait une économie de coûts⁴⁵¹. » De même, les représentantes de l'école Gadbois précisent que « c'est un modèle qui coûte cher [...]. Ainsi, l'énergie et l'argent investis doivent être utilisés à bon escient pour améliorer les services pour les enfants sourds ».

Si les coûts de formation aux élèves sourds permettent d'améliorer les services, ils deviennent dès lors un véritable investissement dans leur avenir.

⁴⁵⁰ Pour plus de précisions, voir le chapitre 3.

⁴⁵¹ Propos du directeur de la Fondation des Sourds du Québec.

4.12 Conclusion des résultats de recherche

Les divers constats considérés ci-dessus sont au cœur des préoccupations de l'Office au regard de la question à l'étude : Quelle est l'utilisation de la langue des signes québécoise (LSQ) dans le réseau de l'éducation et dans le réseau de la réadaptation, tant sur le plan de l'apprentissage de cette langue que sur celui de l'enseignement général aux enfants, aux élèves et aux étudiants sourds ? Les chapitres 2 et 3 donnent une réponse exhaustive à cette question.

Plus précisément, ces chapitres répondent aux sous-questions de la recherche. Le chapitre 2 fait état des définitions et des formes d'utilisation des différentes approches d'enseignement pour les enfants, les élèves et les étudiants sourds (langues des signes, langues signées, pidgin, oralisme, communication totale). Il présente aussi les résultats de recherches portant sur la pertinence de l'enseignement de la LSQ et en LSQ au Québec, ainsi que sur l'enseignement des langues des signes dans d'autres provinces canadiennes et d'autres pays.

Quant aux sous-questions relatives au contexte québécois, le chapitre 2 et, surtout le chapitre 3, permettent de recenser les méthodes d'enseignement privilégiées par les différents ordres d'enseignement (primaire, secondaire, collégial et universitaire). Sont aussi relevés les particularités régionales des approches communicationnelles, les modes de transition d'un élève lorsqu'il change de milieu scolaire ou d'ordre d'enseignement, le niveau et la qualité de la formation des interprètes et du personnel scolaire, les ressources de formation à la LSQ et en LSQ ainsi que le rôle des formateurs sourds et des interprètes.

L'Office, en préparant cet état de la situation, a considéré, documenté et exploré tous ces aspects. Le présent rapport en rend compte. L'ensemble des réponses aux sous-questions permet de mieux comprendre le contexte de l'éducation préscolaire et scolaire des jeunes personnes sourdes. De plus, il met en relief l'importance des différents acteurs concernés – les centres de réadaptation, les associations pour personnes sourdes, les écoles spécialisées, les commissions scolaires et les parents

notamment. Ces découvertes orientent la réflexion vers l'élaboration de pistes de solution aux problèmes soulevés dans l'état de la situation.

Conclusion

L'état de la situation de l'enseignement de la langue des signes québécoise a été une recherche à laquelle l'Office a accordé une grande importance. Le rapport qui en rend compte montre bien la complexité de la situation : la diversité des modes de communication pour les personnes sourdes, leur histoire, leur culture, les services qui leur sont offerts et ceux dont ils ont besoin, les différences régionales, l'importance de la formation préscolaire et de l'implication parentale, le développement du bilinguisme sourd, les compétences du personnel et les formations requises, les façons d'assurer l'intégration scolaire, les rapports entre les établissements scolaires, les niveaux d'apprentissage atteints et autres aspects considérés. Le rôle des acteurs impliqués dans le domaine à l'étude et les attentes au regard de la reconnaissance de la LSQ sont aussi particulièrement mis en évidence dans le rapport.

Des problèmes soulevés, des différences collectives et individuelles qui sont mises au jour, il faut retenir que la préoccupation première de l'Office est de mieux répondre aux besoins des enfants, des élèves et des étudiants sourds afin de favoriser leur intégration sociale. À cet effet, l'Office a proposé des pistes de solution sur la base des constats qui ont émergé lors de l'analyse des données. Ces pistes de solution, présentées en annexe, ne font pas partie du rapport de recherche comme tel, mais elles sont le fruit de la réflexion de l'Office, subséquente à la recherche.

L'état de la situation réalisé constitue la première de deux étapes d'une démarche de soutien à la communauté sourde. La seconde, à venir, est celle de la mise sur pied d'une table de concertation entre différents acteurs représentant divers milieux concernés par la question de la reconnaissance de la LSQ en enseignement. L'Office considère que le présent rapport devrait tenir lieu de référence structurante pour les échanges des membres de la table.

Bibliographie

- BASTIEN, M. et L. LELIÈVRE (2001). « Exploitation des NTIC à des fins d'information et d'alphabétisation auprès des sourds : un bilan » dans *Pour une technologie branchée sur la diversité. Actes du colloque* (octobre), CAMO pour personnes handicapées, p. 84.
- BEAUDET, H., D. VÉZINA et S. BUSSIÈRE (1997). « Le modèle de l'intervention au niveau des adolescents sourds de la région de Québec », *Fréquences*, vol. 9, n° 2, février, p. 17.
- BEAUPRÉ, A., et autres. *Déficiences auditives : le programme de formation de l'école québécoise et l'élève ayant une déficience auditive*, Québec, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, ministère de l'Éducation du Québec, [s. a .p.], 31 p.
- BEAUSSANT, Martine (2003). *La scolarité d'un enfant sourd*, Paris, l'Harmattan, 80 p.
- BÉLANGER, Danielle-Claude (2003). *Quelques notes au sujet des modèles de conduite professionnelle qui ont cours en interprétation scolaire*, [s. l. é.], 3 p.
- BERGERON, A.-M., R. MARINIER et M. PATRY (1997). « L'adaptation-réadaptation des enfants adolescents sourds et malentendants à l'Institut Raymond-Dewar », *Fréquences*, vol. 9, n° 2, février, p. 13-14.
- BERNARD, Yves (2000). « Surdité et intégration : de l'intégration imposée à l'intégration souhaitée : les tendances pédagogiques et l'enjeu social de l'intégration au XIXème siècle », *La nouvelle revue de l' AIS (Adaptation Intégration Scolaire) : handicaps et langages*, né 9, p. 31-45.
- BLAIS, Marguerite (1997). *Quand les Sourdes nous font signe*, Thèse (M.A.), Université du Québec    Montréal, 100 f.
- BLAIS, Marguerite (2003). *Quand les Sourds nous font signe*, Loretteville,   ditions Le Dauphin Blanc, p. 13-131, 167-184.
- BLAIS, Yvon (2000). « L'importance de l'interprétation en langage visuel dans l'intégration des élèves vivant avec une surdité », *Apprentissage et socialisation*, vol. 20, né 1, p. 67-81.
- BOISCLAIR, A., P. SIROIS et H. MAKDISSI (1998). *Expérimentation et évaluation d'un modèle d'intervention intensive auprès de jeunes enfants sourds [: rapport de recherche soumis au ministère de la Santé et des services sociaux (gouvernement du Québec)]*, Université Laval, Québec, 89 p.

- BOISCLAIR, Andrée (1997). « L'émergence de la littéracie chez l'enfant sourd », *Fréquences*, vol. 9, n° 2, février, p. 18-20.
- BOROY, Annie (2001). « Le Langage Parlé Complété : une éducation nouvelle possible pour les enfants sourds », *Les Cahiers de l'Actif*, n° 298-301, Mars-Juin, p. 153-178.
- BOUCHER, Gilles (2004). « Changer la dénomination du CQDA : vraiment ! », *Voir Dire*, Novembre-Décembre, p. 6-7.
- BOUCHER, Normand (2001). *Mise en jeu de la différence corporelle au Québec : pour une sociologie du handicap*, Thèse (Ph. D.), Université Laval, 415 f.
- BOUCHEZ, M., et autres (1996). « Les enfants sourds à l'école maternelle : comportements de communication et de conversation », dans LEPOT-FROMENT, C., et N. Clerebaut (dir.). *L'enfant sourd : communication et langage*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 415-443.
- BREGMAN, Patti (1997). « Supreme Court Victory for People with Disabilities », *ARCH. type*, vol. 14, n° 4-6, Novembre-Décembre, p. 10-15.
- BULL K., et J. GARCEAU (1997). « L'intégration scolaire de l'enfant sourd, le modèle de l'école Saint-Jude de Longueuil », *Fréquences*, vol. 9, n° 2, février, p. 16.
- CEGEP DE SAINTE-FOY (1998). *Petit guide d'information pour les étudiants ayant un handicap auditif*, Sainte-Foy, 8 p.
- CEGEP DE SAINTE-FOY. *Pour mieux comprendre l'étudiant ayant un handicap auditif*, Sainte-Foy, [s. a. p.], 37 p.
- CENTRE QUÉBÉCOIS DE LA DÉFICIENCE AUDITIVE (1997). *Colloque de l'après sommet sur la déficience auditive : actes du colloque*, Centre québécois de la déficience auditive, mai, p. 19-26.
- CENTRE QUÉBÉCOIS DE LA DÉFICIENCE AUDITIVE (1999). *Suivi de l'après sommet : planification des actions*, Centre québécois de la déficience auditive, mars, p. 19-26.
- CHOUINARD, M., G. DIAMOND et G. LAPOINTE (2002). « La surdité, un handicap ou une culture ? », *Différences*, vol. 4, n° 1, décembre, p. 9-14.
- COLLECTIF. « Demande d'une école bilingue / biculturelle (LSQ/français) pour les enfants sourds de la région de Montréal : projet éducatif », Fondation des Sourds du Québec, [s. l. é.], [s.d.é.], p. 3.
- COLLECTIF. « La culture sourde », Fondation des Sourds du Québec, [s. l. é.], [s. d. é.], 8 p.

- COLLECTIF. « Les péripéties d'une histoire de sourd : plus on vous écoute moins on vous entend », Fondation des sourdes du Québec, [s. l. é.], [s. d. é.].
- COLLECTIF. « Document d'information générale concernant l'introduction de classes LSQ/français », Commission scolaire des Affluents, Repentigny, Québec, [s.d.é.], p. 3.
- COLLECTIF (1997). « Le Collège des Sourds du Québec : demande de permis et d'agrément », Fondation des Sourds du Québec, [s. l. é.], 43 p.
- COLLECTIF (1998). « Le Collège des Sourds du Québec : projet éducatif », Fondation des Sourds du Québec, [s. l. é.], 13 p.
- COLLECTIF (2001b). « Lettre adressée à Monsieur François Legault, ministre d'État à l'Éducation et à la Jeunesse », Fondation des Sourds du Québec, [s. l. é.], 23 mars, 2 p.
- COLLECTIF (2001c). « Demande d'une école bilingue / biculturelle (LSQ/français) pour les enfants sourds de la région de Montréal : projet éducatif », Fondation des Sourds du Québec, [s. l. é.], mars, 13 p.
- COLLECTIF (2001d). « Comptes rendus du groupe de travail sur le projet LSQ : table de concertation sur le projet bilingue biculturel », Fondation des Sourds du Québec, [s. l. é.], mars, 18 p.
- COLLECTIF (2003). *Livre des résumés*, 14^e Congrès mondial de la Fédération Mondiale des sourds, Montréal, 79 p.
- COLLECTIF (2003). « Rencontre des parents de l'école Esther-Blondin », [s. l. é.], 3 p.
- COLLECTIF (2004). *Colloque Surdité et société : l'interdisciplinarité en réadaptation et en éducation*, 72^e Congrès de l'ACFAS, 11-12 mai.
- COLLECTIF (2004). « Malentendance : aides techniques et accessibilité : dossier spécial », * tre Handicap Information*, né 73, Septembre-Octobre, p. 24-37.
- COLLECTIF (2004). « Offre de service "Approche bilingue LS – Français" », Commission scolaire des Affluents, Repentigny, Québec, 33 p.
- COLLECTIF CSDA ALBI (2001a). « Intégration scolaire et professionnelle », *Les Cahiers de l'Actif*, né 298-301, Mars-Juin, p. 209-227.
- COMITÉ D'ACTION DE SERVICES AUX SOURDS (1994). *L'avenir de l'éducation des sourds issus de milieux franco-ontariens : document de travail présenté au ministère de l'éducation et Formation de l'Ontario*, mars, 48 p.

- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR LA SITUATION ET L'AVENIR DE LA LANGUE FRANÇAISE AU QUÉBEC (2001). *Le français, une langue pour tout le monde : une nouvelle approche stratégique et citoyenne*, Québec, p. 217-218.
- COURTEIX, Marie-Claude (2003). « De nouvelles dispositions pour favoriser la scolarisation en milieu ordinaire de tous les élèves », *Réadaptation*, n° 497, février, p. 35-36.
- COURTIN, Cyril Benoît (2001). « Langue des signes : théories de l'esprit et socialisation de l'enfant sourd profond de naissance », *Les Cahiers de l'Actif*, n° 298-301, Mars-Juin, p. 59-67.
- DAIGLE, Daniel (1998a). « Méthodes et philosophies d'enseignement », *Lecture, écriture et surdité : visions actuelles et nouvelles perspectives*, Montréal, Éditions Logiques, p. 27-43
- DAIGLE, Daniel (1998b). « La performance des sourds à l'écrit est-elle liée aux contacts qu'ils ont avec le français ? », *Lecture, écriture et surdité : visions actuelles et nouvelles perspectives*, Montréal, Éditions Logiques, p. 219-236.
- DAIGLE, D., et C. DUBUISSON (1998). « Que peut-on conclure des recherches portant sur l'écriture ? », *Lecture, écriture et surdité : visions actuelles et nouvelles perspectives*, Montréal, Éditions Logiques, p. 131-151.
- DELAPORTE, Yves (2002). *Les sourds, c'est comme ça*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, xv, 398 p.
- DENZIN, N. K., and Y. S. LINCOLN (1994). « Introduction : Entering the Field of Qualitative Research », In DENZIN, N. K., and Y. S. Lincoln (eds). *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (CA), Sage Publication Ltd, p. 1-16.
- DESLAURIERS, Jean-Pierre (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*, Montréal, McGraw-Hill, 153 p.
- DESLAURIERS, J.-P., et M. KÉRISIT (1997). « Le devis de recherche qualitative », dans POUPART, J., et autres. *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal, Gaétan Morin éditeur, p. 85-111.
- DESLONGCHAMPS, M., et autres (1994). « Une démarche expérimentale d'apprentissage de la lecture en français adaptée au style cognitif et à la langue des signes québécoise (LSQ) des élèves sourds du secondaire », dans DORÉ, Suzanne (dir.). *Élargir les horizons : perspectives scientifiques sur l'intégration scolaire*, Sainte-Foy, Éditions Multimondes ; Drummondville, Office des personnes handicapées du Québec ; Paris, Ibis Press, p. 707-713.

- DESROSIERS, Jules (2003). « Le respect de la différence pour bâtir un monde meilleur », dans BLAIS, Marguerite (dir.). *Quand les Sourds nous font signe*, Loretteville, Le Dauphin Blanc, p. 133-166.
- DESROSIERS, Jules (2004). « Le poids des parents entendants d'enfants sourds » *Voir Dire*, n° 127, Septembre-Octobre, p. 3.
- DIONNE, C., et N. ROUSSEAU (2005). *Évaluation qualitative de la situation des familles où vit une personne ayant des incapacités* (DERIN-1191), Direction de l'évaluation, de la recherche et de l'intervention nationale, Office des personnes handicapées du Québec, mai, 165 f. [À paraître].
- DOREY, Jean-Louis (2001). « Quelle écoute pour l'enfant sourd ? », *Soins*, n° 661, décembre, p. 40-42.
- DUBUISSON, Colette (1996). « Le bilinguisme pour les sourds : un choix nécessaire », *Recherche sociale*, vol. 2, n° 4, février, p. 1-2.
- DUBUISSON, Colette (2000). « L'éducation bilingue : une voie prometteuse pour les enfants sourds », *Info Collège : bulletin officiel du Collège des Sourds du Québec inc.*, avril, p. 6.
- DUBUISSON, Colette, G. LEPAGE et S. JUTRAS (2005). *Que font les parents pour agir sur la participation sociale de leur enfant sourd ?*, [Présentation PowerPoint réalisée dans le cadre de la journée scientifique de l'Institut de réadaptation en déficience physique de Québec, 6 mai, 36 p.].
- DUBUISSON, Colette, et M. BASTIEN (1998). « Que peut-on conclure des recherches portant sur la lecture par les sourds ? », *Lecture, écriture et surdité : visions actuelles et nouvelles perspectives*. Montréal, Les Éditions Logiques, p. 73-102.
- DUBUISSON, Colette (1998), et D. DAIGLE. « Introduction », *Lecture, écriture et surdité : visions actuelles et nouvelles perspectives*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 21-25.
- DUBUISSON, Colette, et A. VERCAINGNE-MÉNARD (1997). « L'acquisition de la LSQ par des enfants sourds ayant des parents entendants », *Fréquences*, vol. 9, n° 2, février, p. 10-12.
- DUBUISSON, Colette, et A. VERCAINGNE-MÉNARD (1998). *Projet d'implantation d'une approche bilingue à l'école Gadbois [: rapport présenté au ministère de l'Éducation]*, Québec, mai, 221 p.
- DUBUISSON, Colette, et autres (1998). *Expérimentation de modes d'intervention en lecture et en écriture auprès d'adultes et d'élèves [: rapport présenté à l'Office des personnes handicapées du Québec]*, novembre, 113 p.

- DUMONT, Annie (2003). « Surdités : acquisition du langage ; intelligibilité de la parole », *Réadaptation*, n° 497, février, p. 22-24.
- ÉCOLE ORALISTE DE QUÉBEC POUR ENFANTS SOURDS (2003). *Demande de renouvellement et de modification* [: rapport présenté au ministère de l'Éducation par la Direction de l'enseignement privé], novembre.
- FABRÉGAS, Bernadette (2001). « Troubles auditifs, surdité et soins », *Soins*, n° 661, décembre, p. 39.
- FORGUES, Daniel (2002a). « Les implantés cochléaires », *Bulletin d'information : la Fondation des Sourds du Québec*, n° 5, Novembre-Décembre, p. 7.
- FORGUES, Daniel (2002b). « Mission de la Fondation des Sourds du Québec », *Bulletin d'information : la Fondation des Sourds du Québec*, Janvier-Février, n° 1, p. 2.
- FORGUES, Daniel (2003a). « Combien y a-t-il de signes en LSQ ? », *Bulletin d'information : la Fondation des Sourds du Québec*, n° 10, Septembre-Octobre, p. 1.
- FORGUES, Daniel (2003b). « Bilinguisme et intégration dans les écoles », *Bulletin d'information : la Fondation des Sourds du Québec*, n° 9, Juillet-Août, p. 2.
- FORGUES, Daniel (2003c). « La langue des signes fait un autre gain », *Bulletin d'information : la Fondation des Sourds du Québec*, n° 8, Mai-Juin, p. 3.
- FORGUES, Daniel (2003d). « Sourds contre entendants ou sourds contre sourds ? », *Bulletin d'information : la Fondation des Sourds du Québec*, n° 8, Mai-Juin, p. 5.
- FORGUES, Daniel (2003e). « À qui appartient la LSQ ? », *Bulletin d'information : la Fondation des Sourds du Québec*, n° 7, Mars-Avril, p. 1.
- FORGUES, Daniel (2003f). « Notre Charte », *Bulletin d'information : la Fondation des Sourds du Québec*, n° 7, Mars-Avril, p. 4.
- FORGUES, Daniel (2003g). « La LSQ est une richesse qu'il faut protéger », *Bulletin d'information : la Fondation des Sourds du Québec*, n° 7, Mars-Avril, p. 3.
- FORGUES, Gaston (2003h). « Pourquoi ? Pourquoi ? Pourquoi ? », *Bulletin d'information : la Fondation des Sourds du Québec*, n° 7, Mars-Avril, p. 1.
- GEERS, Ann E (2003). « Predictors of Reading Skill Development in Children with Early Cochlear Implantation », *Ear and Hearing*, 24(1), February, p. 59s-68s.

- GEERS, Ann E., and C. BRENNER (2003). « Background and Educational Characteristics of Prelingually Deaf Children Implanted by Five Years of Age », *Ear and Hearing*, 24(1), February, p. 2s-14s.
- GEERS, Ann E., C. BRENNER and L. DAVIDSON (2003). « Factors Associated with Development of Speech Perception Skills in Children Implanted by Age Five. », *Ear and Hearing*, 24(1), February, p. 24s-35s.
- GEERS, Ann E., J. G. NICHOLAS and A.L. SEDEY (2003). « Language Skills of Children with Early Cochlear Implantation », *Ear and Hearing*, 24(1), February, p. 46s-58s.
- HALLÉ, André (2002). « Refus de reconnaître la LSQ position du MEQ », *Bulletin d'information : la Fondation des Sourds du Québec*, Novembre-Décembre, p. 4-5.
- HALLÉ, André (2003a). « À quand la reconnaissance officielle de la LSQ ? », *Bulletin d'information : la Fondation des Sourds du Québec*, n° 10, Septembre-Octobre, p. 7.
- HALLÉ, André (2003b). « Un système d'éducation trop rigide », *Bulletin d'information : la Fondation des Sourds du Québec*, n° 8, Mai-Juin, p. 2.
- HAMARD, Marie-Luce (2000). « Motricité et parole chez de jeunes déficients auditifs », *La nouvelle revue de l'AIS (Adaptation Intégration Scolaire) : handicaps et langages*, n° 9, 1^{er} trimestre, p. 62-78.
- HERZOG, Marie-Hélène (1995). *Psychomotricité, relaxation et surdité*, Paris, Masson, 156 p.
- HILLION, Mariette (1997). « De la LSQ au français écrit », *Entendre*, n° 131, mars, p. 6-7.
- HILLION, M., et autres (1995). *Les élèves sourds : style cognitif et éducation bilingue/biculturelle*, Québec, Centre international de recherche en aménagement linguistique (CIRAL), 274 p.
- HOLLICH, G, R. S. NEWMAN and P. W. JUSCZYK (2005). « Infants Use of Synchronized Visual Information to Separate Streams of Speech », *Child Development*, 76, 3, May, p. 598-613.
- INSTITUT DE RÉADAPTATION EN DÉFICIENCE PHYSIQUE DE QUÉBEC. *Dépliant destiné aux jeunes ayant une déficience auditive : réadaptation en milieu scolaire et soutien à l'intégration*, [s. l. é.], [s. d. é.], p. 1.

- INSTITUT DE RÉADAPTATION EN DÉFICIENCE PHYSIQUE DE QUÉBEC (2002). *Orientations prises par l'IRDPQ au regard de la LSQ en lien avec sa mission dans le domaine de l'adaptation/réadaptation et du soutien à l'intégration sociale*, 26 novembre, p. 2, [Document adopté par le conseil d'administration].
- INSTITUT DES SOURDS DE CHARLESBOURG INC. *L'adaptation, la réadaptation et l'éducation des enfants sourds : une approche bilingue/biculturelle : recueil d'information*, Parties I et III, [s. l. é.], [s. d. é.].
- INSTITUT RAYMOND-DEWAR (2000). *Rapport du comité de travail sur l'évaluation de la programmation bilingue/biculturelle et recommandations déposés à l'intention de la direction des services à la clientèle de l'IRD*, Institut Raymond-Dewar, Montréal, mars.
- INSTITUT RAYMOND-DEWAR (2002). « L'Institut Raymond-Dewar », *Bulletin 2001-2002*, Institut Raymond-Dewar, octobre, p. 3.
- INSTITUT RAYMOND-DEWAR (2004). *La Revue de l'année 2002-2003*, Montréal, 40 p.
- INSTITUT RAYMOND-DEWAR. « Centre métropolitain de réadaptation spécialisé en surdité et en communication », *La Revue de l'année 2003-2004*, Montréal.
- JANKOWSKI, Katherine A (1997). *Deaf Empowerment : emergence, struggle et rhetoric*, Washington, Gallaudet University Press, 192 p.
- KENOPIC, Chris (2003). « Executives Report », [s. l. é], 1 p.
- L'ÉCUYER, René (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*, Sillery, Presses de l'Université du Québec, p. 50-110.
- LACHANCE, Nathalie (2002). *Analyse du discours sur la culture sourde au Québec : fondements historiques et réalité contemporaine*, Thèse de doctorat (Ph. D), Montréal, Université de Montréal, xxvi, 421 p.
- La dure école des Sourds (1995)*, [Enregistrement vidéo], réalisateur : Léon Laflamme, Montréal, Société Radio-Canada, 9 octobre, Extrait de l'émission *Enjeux*.
- LAMOTHE, Michel (2003). « Pourquoi le choix d'une éducation bilingue ? », *Réadaptation*, né 497, février, p. 25-27.
- LANE, Harlan (1992). *The Mask of Benevolence : Disabling the Deaf Community*, New York, Alfred A. Knopf, xv, 310 p.

- LAPERRIÈRE, Anne (1997). « Les critères de scientificité des méthodes qualitatives », dans POUPART, J., et autres. *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal, Gaétan Morin éditeur, p. 365-389.
- LE CAPITAINE, Jean-Yves (2004). *Des enfants sourds à l'école ordinaire*, Paris, L'Harmattan, 335 p.
- LECLERC, S., S. DE MAISONNEUVE et J. CHÂTEAUVERT (1998). « Inciter les sourds à l'autoexplication », *Lecture, écriture et surdité : visions actuelles et nouvelles perspectives*, Montréal, Éditions Logiques, p. 321-334.
- LEFEBVRE, Pascal (1996). *Étude qualitative des attitudes des parents entendants d'enfants sourds à l'égard des signes*, Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, xv, 160 p.
- LELIÈVRE, M., et C. DUBUISSON (1998). « Implanter une approche bilingue/biculturelle », *Lecture, écriture et surdité : visions actuelles et nouvelles perspectives*, Montréal, Éditions Logiques, p. 27-72.
- LEPOT-FROMENT, Christine (1996a). « L'acquisition d'une langue des signes », dans LEPOT-FROMENT, C., et N. CLEREBAUT (dir.). *L'enfant sourd : communication et langage*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 165-205
- LEPOT-FROMENT, Christine (1996b). « La conquête d'une langue orale et écrite », dans LEPOT-FROMENT, C., et N. CLEREBAUT (dir.). *L'enfant sourd : communication et langage*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 83-163.
- LEPOT-FROMENT, Christine (1996c). « Les effets de l'exposition à une langue parlée et signée », dans LEPOT-FROMENT, C., et N. CLEREBAUT (dir.). *L'enfant sourd : communication et langage*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 225-274.
- LEYBAERT J., et autres (1996). « Percevoir par les yeux : l'enfant sourd exposé au Langage Parlé Complété », dans LEPOT-FROMENT, C., et N. CLEREBAUT (dir.). *L'enfant sourd : communication et langage*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 277-315.
- LIDDELL, Scott K (2003). *Grammar, Gesture, and Meaning in American Sign Language*, Cambridge, Cambridge University Press, xiv, 384 p.
- LONCKE, F., et autres (1996). « Les jeunes sourds et la pratique de la communication bimodale, dans LEPOT-FROMENT, C., et N. CLEREBAUT (dir.). *L'enfant sourd : communication et langage*, Bruxelles, De Boeck Université, p 317-346.

- MACDOUGALL, J. C (1994). « Communication and deafness : the emergence of the bilingual/bicultural approach », dans DORÉ, Suzanne (dir.). *Élargir les horizons : perspectives scientifiques sur l'intégration scolaire*, Sainte-Foy, Éditions Multimondes ; Drummondville, Office des personnes handicapées du Québec ; Paris, Ibis Press, p. 917-923.
- MAGNY, André (2003). « Une brèche dans la prison du silence », *Le Soleil*, 25 juin, p. C1.
- MARÉCHAL, Nicole (2003). « Reconnaissance de la langue des signes en communauté française », *Rapport intermédiaire de l'étude réalisée par l'U.L.B. et l'Institut Marie Haps*, Conférence de presse, 18 février, 11 p.
- MAYER, R., et F. OUELLET (1991). *Méthodologie de la recherche pour les intervenants sociaux*, Boucherville, Gaétan Morin éditeur, 537 p.
- MUCHIELLI, Alex (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Paris, Armand Colin.
- MELCHIOR, B., et E. MESSENGER (2001). « Nous ne l'entendons pas de la même oreille », *Soins*, n° 661, décembre, p. 43-46.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2001). *Guide Handiscol : pour les enseignants qui accueillent un élève présentant une déficience auditive*, Délégation à la communication, Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de l'enseignement scolaire, Paris, novembre, 52 p.
- MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX (2002). *État de situation et orientations au regard des services régionaux d'interprétation pour les personnes présentant une déficience auditive*, Québec, mars, 59 p.
- MOREAU, Claude (2003). « C'est quoi la surdité ? », *Perceptions*, hiver, vol. 1, n° 1, p. 12.
- NATIONAL ASSOCIATION OF THE DEAF (2000). *Cochlear Implant : Position Statement*. Approved by the NAD Board of Directors on October 6, 2 p.
- NICHOLAS, J. G., et A. E. GEERS (2003). « Personal, Social, and Family Adjustment in School-Aged Children with a Cochlear Implant », *Ear and Hearing*, 24(1), February, p. 69s-81s.
- « Oralisme et communication gestuelle spontanée » (1996), dans LEPOT-FROMENT, C., et N. CLEREBAUT (dir.). *L'enfant sourd : communication et langage*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 207-223.

- PETITTO, Laura Ann (1994). « Les langues des signes sont-elles de "vraies" langues ? Une réponse probante issue de l'étude de l'American Sign Language et de la Langue des signes québécoise (LSQ) », *Signpost*, vol. 7, n° 3, Autumn, 11 p.
- POLYVALENTE DE CHARLESBOURG. *Portrait et orientations 2004-2005 : Services spécialisés en déficience auditive*, [Document].
- POUSSIN, M., et F. SORDES ADER (2001). « Les enjeux de l'intégration chez les personnes atteintes de surdité », *Les Cahiers de l'Actif*, n° 298-301, Mars-Juin, p. 9-21.
- PRESNEAU, Jean-René (2000). « Les sourds face à l'hégémonie des oralistes après le congrès de Milan », dans NARRAL, C., et autres. *L'institution du handicap : le rôle des associations*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 105-116.
- PRESSEAUULT, Élie (2004). « Défense vigoureuse de la spécificité sourde au Québec », *Voir Dire*, Novembre-Décembre, p. 3.
- « Publicité adressée aux personnes entendant désirant apprendre la LSQ » (2002), *Bulletin d'information : la Fondation des Sourds du Québec*, n° 4, Septembre-Octobre, p. 4.
- READ, G., J. DESROSIERS et P. BOUDRAULT (1994). « Historique de la proposition de la LSQ comme langue officielle pour les Sourds », *Voir Dire*, n° 64, Mars-Avril, p. 4.
- RENARD, Marc (1999). *Les sourds dans la ville : surdités et accessibilités*, Paris, ARDDs, p. 18-20, 34-50, 167-187.
- RENARD, Marc (2001). « Surdités, accessibilité et illettrisme », *Les cahiers de l'Actif*, n° 298-301, Mars-Juin, p. 69-91.
- REY-DEBOVE, J., et A. REY (1996). *Le nouveau petit Robert*, Paris, Dictionnaires Le Robert, p. 827.
- ROY, Julie-Élaine (1998). « Préface » *Lecture, écriture et surdité : visions actuelles et nouvelles perspectives*, Montréal, Éditions Logiques, p. 19-20.
- SEIDEL, J., and H. KELLE (1995). « Different functions of Coding in the Analysis of Textual Data », in KELLE, Udo, Gerald PREIN and Katherine BIRD (eds.). *Computer-aided Qualitative Data Analysis : Theory, Methods and Practice*, Thousand Oaks (CA), Sage Publication Ltd, p. 52-58.
- TOBEY, E., and others (2003). « Factors Associated with Development of Speech Production Skills in Children Implanted by Age Five », *Ear and Hearing*, 24(1), February, p. 36s-45s.

- TREMBLAY, Johane (1994). *Rapport d'activités : le bilinguisme : langue orale / langue signée : au-delà des modes de communication*, Colloque organisé par l'Institut Raymond-Dewar, Montréal, 60 p.
- TYE-MURRAY, Nancy (2003). « Conversational Fluency of Children Who Use Cochlear Implants », *Ear and Hearing*, 24(1), February, p. 82s-89s.
- UCHANSKI, R. M., et A. E. GEERS (2003). « Acoustic Characteristics of the Speech of Young Cochlear Implant Users : a Comparison with Normal-Hearing Age-Mates », *Ear et Hearing*, 24 (1), February, p. 90s-105s.
- VERCAINGNE-MÉNARD, Astrid (1999). *Acquisition du langage par des enfants entendants de parents sourds [: rapport présenté au CQRS]*, Groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd, décembre, p. 1-8.
- VERCAINGNE-MÉNARD, Astrid (2002). *Expérimentation d'une approche bilingue à l'école Gadbois [: rapport présenté au ministère de l'Éducation : année scolaire 2001-2002]*, p. 1-51.
- VERCAINGNE-MÉNARD, Astrid (2004). *Expérimentation d'une approche bilingue à l'école Gadbois [: rapport présenté au ministère de l'Éducation : année scolaire 2002-2003]*, Groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd, p. 3-27.
- VERCAINGNE-MÉNARD, Astrid, A. M. PARISOT et C. DUBUISSON (2004). *L'approche bilingue à l'école Gadbois : 6 années d'expérimentation : bilan et recommandation [: rapport préliminaire présenté au ministère de l'Éducation]*, UQAM, 51 p.
- VERCAINGNE-MÉNARD, Astrid, D. C. BÉLANGER et S. VILLENEUVE (2002). *Faire ses classes au primaire ou les défis de l'interprétation LSQ/FR à l'école : cahier d'accompagnement*, [s. l. é.], avril, 21 p.
- VINCENT, Patricia (2003). *Le signe est...* [enregistrement sur cédérom], 2 volumes, Drummondville, Commission scolaire des Chênes.
- VIROLE, Benoît (1996). « De la justification de l'usage précoce de la langue des signes », *Reflets*, n° 91, avril, p. 4-19.
- VIROLE, Benoît (2000). *Psychologie de la surdité*, Bruxelles, De Boeck Université, 481 + xiv p.
- VIROLE, Benoît (2001). « Synthèse et conflit des modèles dans le monde professionnel de la surdité », *Les Cahiers de l'Actif*, n° 298-301, Mars-Juin, p. 37-43.
- WITCHER, Pamela (2004). « Julie-Élaine Roy : sa biographie et ses implications », *Voir Dire*, n° 125, Mai-Juin, p. 4.

YORK, O. R. (1997). *Building Basic Competences in Social Work Research : An experiential Approach*, Toronto, Allyn & Bacon, p. 349-358.

Liens Internet

Loi pour l'égalité des droits et des chances, participativité et la citoyenneté des personnes handicapées :

www.legifrance.gouv.fr/WAspad/UnTexteDeJorf?numjo=SANX0300217L

European Union of the Deaf/Association européenne pour personnes sourdes :
www.eudnet.org

Constitution de la Finlande (ce lien n'existe plus) :
www.finlex.fi/pdf/saadkaan/R9990731.PDF

Constitution du Portugal :
www.presidencia-republica.pt/pt/republica/constituicao/crp_1.html

Décret relatif à la reconnaissance de la langue des signes, Parlement de la communauté française :
www.ffsb.be/doc/LS/decret_ls.pdf

Éducation des sourds – Le langage des signes toujours en panne
www.rfi.fr/fichiers/mfi/education/1461.asp

Éducation et formation – Commission Européenne – Langues (ce lien n'existe plus) :
europa.eu.int/comm/education/policies/lang/awareness/projects/project9_fr.html

Dossier : Tour d'Europe de la langue des signes : Interprétation en langue des signes :
www.geocities.com/aaeesit/intersignes4.htm

Institut Raymond-Dewar : Centre métropolitain de réadaptation spécialisé et surspécialisé en surdité et en communication :
www.raymond-dewar.qc.ca

Portail d'information sur les sourds :
www.sourds.net

Projet Rosetta de l'Université de Stanford :
www.rosetta-project.org

Protection des langues des signes dans les États membres du Conseil de l'Europe :
assembly.coe.int/Documents/WorkingDocs/DOC04/FDOC10214.htm

Résolution concernant des langues de signe pour le sourd, le Parlement européen (ce lien n'existe plus) :
ciemen.org/mercator/butlletins/47-09.htm

Langue des signes en Europe : L'exemple suédois :
membres.lycos.fr/anpes/Etranger/suede.htm

Service bruxellois francophone des personnes handicapées :
www.cocof.be/

Web de l'humanité : Handicap. Un petit signe pour les sourds :
www.humanite.presse.fr/journal/2004-03-30/2004-03-30-391009

Institut de réadaptation en déficience physique du Québec
www.irdpq.qc.ca

Liste des participants à la recherche

BÉLANGER, Louise. Enseignante, Polyvalente de Charlesbourg, Charlesbourg, Commission scolaire des Premières-Seigneuries, 4 mai 2004.

BERGEVIN, Martin. Directeur, Centre Québécois de la Déficience Auditive (CQDA), Association de niveau national, 19 avril 2004.

BLAIS, Marguerite. Auteure de *Quand les sourds nous font signe : histoires de sourds*, Doctorante, *Variantes sur la culture sourde : quêtes identitaires au cœur de la communication*. Thèse, Département des Communications de l'Université du Québec à Montréal, 16 juin 2004.

BOISCLAIR, Andrée. Directrice, Groupe de Recherche en Intervention auprès de l'Enfant Sourd (GRIES), Université Laval, Québec, Approche oraliste, Entrevue non entérinée, 11 juin 2004.

BOUCHARD, Hélène. Directrice adjointe, Polyvalente de Charlesbourg, Charlesbourg, Commission scolaire des Premières-Seigneuries, 4 mai 2004.

BOUCHER, Gilles. Président, Centre Québécois de la Déficience Auditive (CQDA), Association de niveau national, 19 avril 2004.

BOURCIER, Paul. Coordonnateur des services pour étudiants ayant une déficience auditive pour les cégeps de l'ouest du Québec, Cégep du Vieux-Montréal, Entrevue téléphonique, 8 juin 2004.

BRISEBOIS, Nathalie. Directrice, École Esther-Blondin, École primaire gestuelle, Commission scolaire des Affluents, Entrevue téléphonique, 3 juin 2004.

CARRIER, Marielle. Directrice, École Saint-Jude, École primaire oraliste, Longueuil, Commission scolaire Marie-Victorin, 28 avril 2004.

CHARLAND, Danielle. Directrice adjointe, Polyvalente Lucien-Pagé, École secondaire gestuelle, Commission scolaire de Montréal, 16 avril 2004.

CHÉNARD, Johanne. Coordonnatrice des services en adaptation scolaire, Commission scolaire de la Capitale et autres commissions scolaires affiliées, Entrevue téléphonique, 8 juin 2004.

DELAGE, Paul. Agent de formation, Responsable des cours de langue des signes québécois (LSQ), Institut de réadaptation en déficience physique de Québec (IRD PQ), Brève entrevue téléphonique par Annie St-Pierre, 16 septembre 2005.

- DESMARAIS, Danielle. Membre du conseil d'administration de l'Association des personnes avec problèmes auditifs des Laurentides (APPAL), Association de niveau régional, Rencontre par Annie St-Pierre, Entrevue conjointe, 17 octobre 2005.
- DUMAIS, Dominique. Coordonnatrice des services éducatifs, Commission scolaire des Rives-du-Saguenay (qui est aussi responsable de la région du Lac St-Jean), Entrevue téléphonique, 14 juin 2004.
- DUROCHER, Chantal. Directrice par intérim, École J-Jean-Joubert, École primaire oraliste, Commission scolaire de Laval, Entrevue téléphonique conjointe, 14 juin 2004.
- FILION, Maria. Orthopédagogue, École Dollard, École primaire, Cap-de-la-Madelaine, Commission scolaire Chemin-du-Roy, 1^{er} avril 2004.
- FORGUES, Daniel. Directeur, Fondation des Sourds de Québec (FSQ), St-Augustin-de-Desmaures, Entrevue conjointe, 5 mai 2004.
- FORGUES, Gaston. Président, Fondation des Sourds de Québec (FSQ), St-Augustin-de-Desmaures, Entrevue conjointe, 5 mai 2004.
- FORGUES, Sylvie. Membre du conseil d'administration de l'Association des personnes avec problèmes auditifs des Laurentides (APPAL), Association de niveau régional, Rencontre par Annie St-Pierre, Entrevue conjointe, 17 octobre 2005.
- GINGRAS, André. Directeur de la formation continue, Cégep de Sainte-Foy, Sainte-Foy, Entrevue conjointe, 11 novembre 2004.
- GIRARD, Carole. Directrice, École oraliste de Québec pour enfants sourds, École privée, Niveau primaire, Québec, Entrevue non entérinée, 14 avril 2004.
- GIROUX, Chantal. Adjointe au directeur, Centre Québécois de la Déficience Auditive (CQDA), Association de niveau national, Entrevue conjointe, 19 avril 2004.
- GOSSELIN, Francine. Enseignante itinérante des services indirects, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. Entrevue conjointe, Entrevue non entérinée, Documents envoyés en remplacement de l'entrevue, 27 avril 2004.
- GRAVEL, Jacinthe. Secrétaire, Association des Sourds de Québec (ASQ), Association de niveau régional, Entrevue conjointe, 11 juin 2004.
- GRÉCIET, Marie-Josette. Directrice, École Gadbois, École primaire gestuelle, Commission scolaire de Montréal, Entrevue conjointe, 16 avril 2004.

GUINDON, Paulette. Chef du programme Adolescents et Jeunes Adultes, Institut Raymond Dewar, Rencontre par Annie St-Pierre, Entrevue conjointe, 30 août 2005.

HALLÉ, André. Adjoint au président, Fondation des Sourds de Québec (FSQ), St-Augustin-de-Desmaures, Entrevue conjointe, 5 mai 2004.

JUHEL, Jean-Charles. Responsable des services adaptés, Cégep de Sainte-Foy, Sainte-Foy, 11 novembre 2004.

LAFOREST, Lyne. Intervenante, Association des personnes avec problèmes auditifs des Laurentides (APPAL), Association de niveau régional, Rencontre par Annie St-Pierre, Entrevue conjointe, 17 octobre 2005.

LAPALME, Nathalie. Vice-présidente, Regroupement des Sourds et Malentendants du Saguenay-Lac-Saint-Jean, Association de niveau régionale, Entrevue conjointe, 5 juin 2004.

LAPOINTE, Claudette. Directrice, École Joseph-Paquin, École primaire gestuelle, Charlesbourg, Commission scolaire des Premières-Seigneuries, 4 mai 2004.

LAPOINTE, Michel. Directeur adjoint, Institut de réadaptation en déficience physique de Québec. Envoi de complément d'information. Semaine du 26 septembre 2005.

LAURIER, Marylin. Directrice générale, Association des personnes avec problèmes auditifs des Laurentides (APPAL), Association de niveau régionale, Rencontre par Annie St-Pierre, Entrevue conjointe, 17 octobre 2005.

LEBLANC, France. Secrétaire, Association des Sourds et Malentendants du Centre-du-Québec, Association de niveau régional, Rencontre par Annie St-Pierre, Entrevue conjointe, 21 octobre 2005.

LEMIEUX, Johanne. Orthopédagogue, École Gadbois, École primaire gestuelle, Commission scolaire de Montréal, Entrevue conjointe, 16 avril 2004.

LEROUX, Isabelle. Présidente, Association de Parents d'enfants sourds du Québec (APESQ), Association de niveau national, Laval-des-Rapides, 11 mai 2004.

LIVERNOCHE, Louise. Chef du Service des communications, Institut Raymond Dewar, Rencontre par Annie St-Pierre, Entrevue conjointe, 30 août 2005.

MARCHAND, Denis. Président, Association des Sourds et des Malentendants de l'Abitibi-Témiscamingue, Association de niveau régional, Entrevue conjointe, 5 juin 2004.

- MATHERN, Denise. Chef du programme Enfants 0-5 ans, Institut de réadaptation en déficience physique de Québec (IRD PQ), Brève entrevue téléphonique avec Annie St-Pierre et envoi de complément d'information en collaboration avec Sophie Dumont, Semaine du 26 septembre 2005.
- MONETTE, Carole. Coordonnatrice, Regroupement des interprètes scolaires, Association de niveau national, Rencontrée par Annie St-Pierre, Entrevue conjointe, 30 août 2005.
- MONFETTE, Jacques. Directeur adjoint, Centre MacKay / MacKay Center, École gestuelle, Primaire et secondaire, Commission scolaire English-Montréal, Montréal, 9 juin 2004.
- MOUSSEAU, Doris. Coordonnatrice des services en déficience auditive pour la région de Montréal, Entrevue avec partie conjointe et partie individuelle, Entrevue non entérinée, Documents envoyés en remplacement de l'entrevue, 27 avril 2004.
- PARENTEAU, Pierre. Chef du programme Adultes et du Service évaluation-orientation, Institut Raymond Dewar, Rencontré par Annie St-Pierre, Entrevue conjointe, 30 août 2005.
- PELLETIER, André. Direction générale de l'éducation des adultes, ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), Québec, 6 avril 2004.
- PARISOT, Anne-Marie. Directrice du Groupe de recherche sur la langue des signes québécoise (LSQ) et le bilinguisme sourd, Université du Québec à Montréal, Entrevue conjointe, 10 mai 2004.
- PÉLOQUIN, Daniel. Président, Association québécoise des parents d'enfants ayant une déficience auditive, Association de niveau national, 21 avril 004.
- PÉRUSSE, Martha. Directrice, École Orale de Montréal, École primaire, École privée située dans les locaux de l'École Westmount Park, Montréal, 10 mai 2004.
- PLANTE, Ginette. Directrice et enseignante itinérante, École Saint-Enfant-Jésus, École primaire oraliste, Commission scolaire de Montréal, Entrevue conjointe, Entrevue non entérinée, Documents envoyés en remplacement de l'entrevue, 27 avril 2004.
- PROULX, Hélène. Association du Québec pour enfants avec problèmes auditifs (AQEPA) de Trois-Rivières, Association de niveau régional, Cueillette d'informations qui ont permis de faire la grille de rencontre, 30 octobre 2003.
- ROSSIGNOL, Sylvain. Responsable des programmes de francisation et ex-responsable du et ex-responsable du dossier « Communication et surdité » (ce programme n'existe plus), Cégep de Sainte-Foy, Sainte-Foy, 11 novembre 2004.

RIVARD, Suzanne. Présidente-directrice générale, Association des Sourds de la Mauricie, Association de niveau régional, Rencontre par Annie St-Pierre, 1^{er} avril 2005.

RODRIGUE, Audrey. Vice-présidente, Association des Sourds de Québec (ASQ), Association de niveau régional, Entrevue conjointe, 11 juin 2004.

SÉGUIN, Danielle. Conseillère pédagogique en déficience auditive pour les régions de Laval, Laurentides et Lanaudière, Commission scolaire de Laval, Entrevue téléphonique conjointe avec la directrice de l'école J. Jean-Joubert, 14 juin 2004.

VALLÉE, Claudette. Présidente de l'Association des sourds et malentendants du Centre-du-Québec, Association de niveau régional, Entrevue conjointe, Rencontre par Annie St-Pierre, 21 octobre 2005.

VEILLEUX, Yvon. Délégué, Regroupement des Sourds de Chaudière-Appalaches, Association de niveau régional, Entrevue conjointe, 5 juin 2004.

VERCAINGNE-MÉNARD, Astrid. Chercheuse principale de l'expérimentation de l'approche bilingue à l'École Gadbois, UQAM, 12 mai 2004.

VALLIÈRES, Raymond. Président, Association des Sourds de l'Estrie (ASE), Association de niveau régional, Entrevue conjointe, 5 juin 2004.

VILLENEUVE, Éric. Membre du Regroupement des interprètes scolaires, Association de niveau national, rencontré par Annie St-Pierre, 30 août 2005.

VILLENEUVE, Suzanne. Chargée de cours au certificat en interprétation gestuelle de l'UQAM et Membre du Regroupement des interprètes scolaires, Association de niveau régional, Entrevue avec partie conjointe et partie individuelle 10 mai 2004.

Annexe 1

**Pistes de solution proposées par l'Office
des personnes handicapées du Québec**

Les constats constituent les fondements des pistes de solution que l'Office des personnes handicapées du Québec avance pour amorcer les échanges prévus lors de la concertation qui suivra la diffusion du rapport. Dans un premier temps, ces pistes de solution, qui réfèrent à des services de soutien, des services scolaires, des services complémentaires et des services d'interprétation, seront soumises, à titre de réflexion, aux membres de la table de concertation qui pourront en évaluer la portée et en discuter davantage. D'autres pistes de solution pourront aussi être proposées par des membres de la table.

Par ailleurs, l'Office considère que le rapport qui rend compte de l'état de la situation en question devrait constituer une référence structurante pour les échanges des membres de la table.

À la suite de l'analyse du rapport et des pistes de solution soumises par l'Office, la table élaborera les orientations et identifiera les objectifs d'opérationnalisation correspondant aux orientations qu'elle aura établies. Elle proposera des moyens pour l'atteinte de ces objectifs qui sont de répondre aux besoins des enfants, des élèves, des étudiants sourds.

Pistes de solution

Services de soutien

- 1- Le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS) et les réseaux de services relevant de ses compétences devraient mettre en place des mesures pour favoriser le **dépistage** néonatal **de la surdité** et assurer une veille médicale par rapport à l'apparition de la surdité d'un enfant.
- 2- Le réseau de la santé et des services sociaux et le milieu associatif des personnes sourdes devraient offrir l'accès à des services de **soutien psychologique aux parents et fournir des informations** sur les différentes ressources existantes pour assurer le développement cognitif et psychologique de leur enfant.

- 3- Le réseau de la santé et des services sociaux devrait assurer, par divers moyens, notamment par l'intermédiaire des centres de réadaptation, des services de **stimulation** cognitive **précoce** aux enfants sourds qui permettent le développement de leur vocabulaire, dont l'apprentissage de la LSQ s'il y a lieu et, l'acquisition des connaissances requises pour leur intégration scolaire.
- 4- Suivant les principes de la reconnaissance des compétences parentales, du respect de leurs besoins et de leurs choix, les **parents devraient être étroitement impliqués** dans l'organisation des services qui concernent leur enfant, notamment **dans les plans d'intervention et les plans de services**.

Services scolaires

- 5- La langue des signes québécoise devrait être reconnue comme langue d'enseignement. Le statut attribué à la langue des signes québécoise ne devrait pas être que déclaratif ; il devrait aussi engager l'État dans l'offre de services pédagogiques en langue des signes québécoise, services qui sont indispensables pour certains élèves et étudiants sourds. À ce titre, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport devrait fournir un cadre pour la prestation des services éducatifs en LSQ et, le réseau scolaire devrait organiser les services en conséquence.
- 6- **Les commissions scolaires**, comme responsables de l'organisation des services éducatifs, devraient être imputables de la **structuration de l'offre de services en langue des signes québécoise** et, un suivi devrait être effectué à cet effet par le MELS.
- 7- **Toutes les commissions scolaires devraient répondre aux besoins de services en langue des signes québécoise des élèves et des étudiants sourds** pour lesquels il est établi que la communication en langue des signes est nécessaire pour leur développement, et ce, dans le cadre des services scolaires et parascolaires.

- 8- **Pour les élèves sourds qui suivent une formation en LSQ, l’approche bilingue devrait être privilégiée afin de leur permettre d’améliorer leur français écrit.** Dans les régions qui offrent, à proximité, des services d’enseignement bilingues, les élèves devraient fréquenter une école spécialisée qui offre ces services jusqu’à ce que leur connaissance du français soit évaluée comme étant du niveau attendu. Pour les élèves qui fréquentent une école régulière, en région, la formation de base, durant l’année scolaire, pourrait se donner en présence d’un interprète qualifié. Une formation d’appoint en français (adaptation de l’enseignement bilingue) pourrait être offerte dans un grand centre urbain à certaines périodes. Compte tenu des ressources en place, un service d’enseignement bilingue pourrait aussi être mis sur pied dans une école spécialisée à Trois-Rivières et à Québec.

Services complémentaires

- 9- **Une formation à la langue des signes devrait aussi être offerte aux enfants, aux élèves et aux étudiants qui suivent une formation pédagogique essentiellement en mode oraliste qui souhaitent s’intégrer à la communauté sourde** en communiquant avec des personnes sourdes qui s’expriment en langue gestuelle. Ils pourraient ainsi participer aux échanges de groupes de personnes sourdes.

Services d’interprétation

- 10- Pour assurer la qualité de l’interprétation et l’accès à des services d’interprétation en région, **une formation en interprétation gestuelle et oraliste devrait être mise sur pied.** Il faudrait aussi assurer une **uniformisation de la formation des interprètes afin d’éviter les disparités régionales.** À cet effet, un groupe de travail, ayant le mandat de développer une formation adéquate et uniforme, pourrait être constitué de représentants d’universités, de cégeps et d’associations de personnes sourdes. Les interprètes qui interviennent en milieu scolaire devraient tous être compétents et polyvalents. Ils devraient connaître l’ensemble des modes de communication afin de s’adapter aux besoins de l’élève ou de l’étudiant.