

Obstacles et facilitateurs à la participation sociale des personnes sourdes dans les domaines de l'éducation et du travail : état de la situation

Sylvain Letscher, Ghyslain Parent et Rollande Deslandes

Volume 18, numéro 2, décembre 2009

L'expérience de la surdité : reconnaissances culturelles et soutien à la participation sociale

Deafness as a Difference in Human Experience: Cultural Recognition and Social Participation Support

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1087622ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1087622ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Réseau International sur le Processus de Production du Handicap

ISSN

1499-5549 (imprimé)

2562-6574 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Letscher, S., Parent, G. & Deslandes, R. (2009). Obstacles et facilitateurs à la participation sociale des personnes sourdes dans les domaines de l'éducation et du travail : état de la situation. *Développement Humain, Handicap et Changement Social / Human Development, Disability, and Social Change*, 18(2), 23-45. <https://doi.org/10.7202/1087622ar>

Résumé de l'article

Le but de cet article est de mieux cerner l'état des connaissances relativement à la situation des personnes sourdes sous l'angle de la participation sociale, dans les domaines de l'éducation et du travail, et des obstacles ainsi que des éléments facilitateurs qui y sont associés. Le cadre théorique met en relation le modèle du *Processus de Production du Handicap* (PPH) de Fougeyrollas, Cloutier, Bergeron, Côté et Saint-Michel (1998) et le modèle du *Fonctionnement social* de Davis-Kean et Eccles (2005). L'approche employée repose sur une recension des écrits à la fois récents et pertinents. Les résultats présentent un état de la situation des personnes sourdes, pour cerner des obstacles présents dans leur environnement et des facilitateurs qui peuvent contribuer à améliorer leur participation sociale, dans la poursuite de leurs études et dans une éventuelle intégration au marché du travail.

Obstacles et facilitateurs à la participation sociale des personnes sourdes dans les domaines de l'éducation et du travail : état de la situation¹

SYLVAIN LETSCHER, GHYSLAIN PARENT ET ROLLANDE DESLANDES

Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Canada

Article original • Original Article

Résumé

Le but de cet article est de mieux cerner l'état des connaissances relativement à la situation des personnes sourdes sous l'angle de la participation sociale, dans les domaines de l'éducation et du travail, et des obstacles ainsi que des éléments facilitateurs qui y sont associés. Le cadre théorique met en relation le modèle du *Processus de Production du Handicap* (PPH) de Fougeyrollas, Cloutier, Bergeron, Côté et Saint-Michel (1998) et le modèle du *Fonctionnement social* de Davis-Kean et Eccles (2005). L'approche employée repose sur une recension des écrits à la fois récents et pertinents. Les résultats présentent un état de la situation des personnes sourdes, pour cerner des obstacles présents dans leur environnement et des facilitateurs qui peuvent contribuer à améliorer leur participation sociale, dans la poursuite de leurs études et dans une éventuelle intégration au marché du travail.

Mots-clés : obstacles, facilitateurs, famille, école, communauté, Sourd, sourd, surdité, participation sociale, emploi, développement de carrière, éducation, réussite éducative

Abstract

The intent of this article is to better understand the current knowledge about the condition of deaf people on the basis of social participation in education and employment as well as the associated barriers and facilitators. The theoretical framework relates *Disability Creation Process* (DCP) model by Fougeyrollas, Cloutier, Bergeron, Côté and Saint-Michel (1998) and *Social Executive Functioning Model* by Davis-Kean and Eccles (2005). The approach used is based on a review of recent and relevant scientific literature pertaining to the subject. Findings show the current condition of deaf persons, identify the barriers found in their environments and present facilitators that can contribute to improving social participation in their pursuit of higher education or their eventual integration to the labour market.

Keywords : barriers, facilitators, family, school, community, Deaf, deaf, deafness, social participation, employment, career development, education, educational achievement

¹ Nous tenons à remercier les partenaires qui apportent actuellement un soutien à la réalisation du projet d'étude en cours.

Problématique

Malgré un contexte de pénurie de main-d'œuvre (Dugas et Guay, 2007), environ 47 % des personnes sourdes sont inactives ou au chômage (Camirand, Aubin, Audet et al., 2001; Pinsonneault et Bergevin, 2006), une proportion environ deux fois plus élevée que dans la population sans incapacités. C'est ce qui explique, du moins en partie, la volonté du gouvernement québécois de faciliter l'embauche de telles personnes en investissant 142,8 millions de dollars durant les années 2008 à 2013 (Ministère de l'Emploi et de la Solidarité Sociale, 2008), d'autant plus que certaines réussissent à être en emploi et à avoir une forte participation sociale.

Comment se fait-il que nombre de personnes sourdes soient inactives ou au chômage, alors même que la moitié, 53 %, soit en emploi, au Québec (Camirand et al., 2001; Pinsonneault et Bergevin, 2006) et que certaines aient une forte participation sociale (Vincent, Deaudelin et Hotton, 2007) ? Le concept de participation sociale permet d'aborder le « handicap » comme un fait social, non lié exclusivement aux seuls systèmes organiques : c'est un phénomène situationnel (Fougeyrollas, Cloutier, Bergeron, Côté et Saint-Michel, 1998). Le concept de participation sociale se définit en termes de degré de difficulté, du type d'aide requis et du niveau de satisfaction à la réalisation des activités courantes ou des rôles sociaux valorisés tels que le travail, par exemple (Fougeyrollas et al., 1998). La participation sociale de la personne sourde est soumise à des obstacles ou des facilitateurs présents dans son environnement.

Des obstacles au plan de la famille, de l'école et de la communauté peuvent entraver la participation sociale de la personne sourde. Les familles ayant un enfant sourd vivent des tensions, la séparation ou le divorce (Camirand et Aubin, 2004), ce qui peut empêcher les parents d'apporter du soutien à leur jeune (Noonan, Gallor, Hensler-McGinnis et al., 2004). Le manque de services adaptés dans les écoles, les attitudes négatives ou discriminantes des

enseignants, des conseillers à l'orientation ou des employeurs, par exemple, sont également des obstacles présents dans l'environnement de la personne sourde (Blais, 2005; Crête, 2006; Miller, 2001; Eriks-Brophy, Durieux-Smith, Olds et al., 2006, 2007; Pinsonneault et Bergevin, 2006; Punch et Hyde, 2005; Veillette, 2005).

Force est de constater la présence de contraintes discriminatoires, qui influent sur la situation des personnes sourdes (Blais, 2005), alors même que le suivi au plan des services est interrompu à l'âge de 21 ans ou à la sortie du secondaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008). S'ajoutent d'autres défis que doivent relever bon nombre de personnes sourdes tels que la situation de pauvreté sociale et économique, la difficulté d'accès à l'éducation et à l'emploi (Miller, 2001). En effet, Blais (2005) met en évidence le taux encore élevé d'analphabétisme et une faible scolarisation qui affectent la communauté sourde au Québec. Blais (2005) mentionne également qu'il est difficile pour les personnes sourdes instruites d'accéder au marché du travail.

En somme, il est possible de relever un problème spécifique à la situation en éducation et au travail des personnes sourdes et la présence d'obstacles dans l'environnement de ces personnes. À la lumière d'un tel constat, il devient impérieux d'établir les connaissances qui ont trait à la situation des personnes sourdes sous l'angle de la participation sociale, dans les domaines de l'éducation et du travail, et des obstacles ainsi que des éléments facilitateurs qui y sont associés. Ces connaissances sont susceptibles d'alimenter les familles, les écoles et la communauté en matière de mesures à mettre en place pour favoriser la participation sociale de ces personnes. Il peut s'agir, entre autres, d'améliorer les pratiques familiales, le soutien de l'entourage ainsi que la qualité des services éducatifs et des services spécialisés d'aide à la main-d'œuvre et des entreprises.

Dans le cadre de cet article, il y a d'abord présentation d'un historique sur les approches d'enseignement auprès des élèves sourds, qui



distinguent le bilinguisme et l'oralisme, faisant écho à une approche soit culturelle, soit médicale de la réalité de la personne sourde. La mise en relation du modèle du *Processus de Production du Handicap* (PPH) de Fougeyrolles et ses collègues (1998) et du modèle du *Fonctionnement social* de Davis-Kean et Eccles (2005) sert d'assise théorique pour mieux comprendre la réalité des personnes sourdes et en établir un état des connaissances. La proposition d'un nouveau modèle amène à s'interroger sur la manière dont les écrits permettent d'illustrer un état de la situation des obstacles et des facilitateurs à la participation sociale des personnes sourdes dans les domaines de l'éducation et du travail.

Historique sur les approches d'enseignement auprès des élèves sourds

Les débuts de l'enseignement aux sourds ont lieu en Espagne, dans les années 1500, avec Pedro de Ponce de Léon puis, en 1620, avec Pablo Bonet et, à la fin du XVII^{ème} et le début du XVIII^{ème} siècle, période à laquelle les principales philosophies d'enseignement se définissent dont l'une met l'accent sur l'usage des signes et, l'autre, sur l'utilisation de la parole (Daigle, 1998; Moody, 1983; Presneau, 1998). En France, Charles Michel de l'Épée élabore un système d'éducation pour les sourds pour l'apprentissage du français soutenu par des signes naturels et artificiels, la première méthode à être d'ailleurs diffusée au Québec et aux États-Unis par Gallaudet au début du XIX^{ème} siècle (Daigle, 1998).

Toutefois, les méthodes privilégiant la modalité orale et rejetant l'enseignement par les gestes naturels, se définissent progressivement, en Allemagne, au XVII^{ème} siècle pour s'imposer un peu partout dans le monde, même en France (Daigle, 1998; Moody, 1983). L'organisation du congrès de Milan, en 1880, réunit presque exclusivement les défenseurs de l'approche oraliste, qui entérinent son usage privilégié pour l'éducation des sourds (Daigle, 1998; Moody, 1983; Perreault, 2003). L'approche oraliste vise l'apprentissage premier de la langue majoritaire à partir d'un ou plusieurs médias de communication dont l'audition rési-

duelle et son amplification, la lecture labiale, le langage parlé complété, le français signé (Blais, 2005; Daigle, 1998).

Au Québec, de 1834 jusque vers 1960, les sourds sont regroupés dans des institutions spécialisées où l'enseignement s'effectue en signes et non en langue des signes (Dubuisson et Berthiaume, 2005; Lelièvre et Dubuisson, 1998). Les tenants de l'*oralisme* n'ayant pas réussi à résoudre les difficultés de communication des enfants sourds, les institutions proposent, dans les années 1960, l'approche de la *communication totale*, qui autorise l'utilisation de tous les médias disponibles dont la langue des signes, mais qui n'est toutefois que rarement mise à profit (Daigle, 1998; Dubuisson et Berthiaume, 2005).

Les travaux de William Stokoe, à partir de 1960 (Blais, 2005; Daigle, 1998), permettront de reconnaître que la langue des signes répond à tous les critères définissant une langue, en dehors de celui du caractère verbal, puisqu'elle met en jeu le *feedback*, un lexique, une grammaire (Herzog, 1995). Les années 1970 donnent naissance au différentialisme sourd avec l'américanisation des revendications identitaires sourdes, une histoire portée par des tensions sociales, alimentées par les philosophies d'enseignement et de traitement des enfants sourds, qui explicitent les logiques de revendications identitaires contemporaines des Sourds au Québec (Gaucher, 2009). Le substantif « Sourd » avec un « S » majuscule fait référence à la personne sourde qui utilise la langue des signes et se considère comme appartenant à la culture sourde (Blais, 2005; Dubuisson et Berthiaume, 2005; Gaucher, 2005).

Au milieu des années 1970, le rapport COPEX (Ministère de l'Éducation du Québec, 1976) s'inquiète du fait que les enfants ayant des besoins particuliers soient sujets à une plus grande intolérance initiée par des élèves des classes ordinaires. C'est pourquoi, le ministère de l'Éducation du Québec (1976) met en place une organisation des services articulée dans un système en cascade, de l'alternative des classes spéciales à une approche d'intégration, puis d'inclusion scolaire. Environ 90 % d'élèves

sourds sont intégrés dans les classes ordinaires (Veillette, 2005), dont l'enseignement est médiatisé par un interprète, mais de manière orale, en articulant sans voix ou en signes, plutôt qu'en langue des signes, et sans qu'il y ait la possibilité d'interaction avec des pairs sourds et des modèles adultes sourds ou un enseignant sourd (Dubuisson et Berthiaume, 2005).

En 1978, l'Assemblée Nationale du Québec adopte la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées* et, en 1985, la Politique d'ensemble « *À part...égale* » qui s'inscrivent dans un souci d'intégration des personnes ayant des besoins particuliers (Généreux, 2004). L'organisation des services offerts à l'élève en éducation spécialisée et l'efficacité de l'intervention en classes spéciales est largement remise en question puisque cela crée une ségrégation (Maertens, 2004). Or, une importante crise économique débute à la même période, limitant l'attribution des ressources humaines et des services et empêchant une véritable inclusion scolaire des élèves ayant des besoins particuliers (Parent, 2004).

Depuis les années 1980, il est admis que les langues signées doivent être considérées comme des langues à part entière (Dubuisson et Berthiaume, 2005). En 1981, la Suède devient le premier pays à reconnaître la langue des signes de Suède comme première langue d'usage des Sourds suédois, alors que d'autres suivront le pas tels que le Danemark, la Finlande, la Norvège, l'Ouganda, la France, certains États américains et certaines provinces canadiennes dont l'Ontario, le Manitoba et l'Alberta, par exemple, mais pas le Québec (Blais et Desrosiers, 2003). En 1988, King Jordan devient le premier Sourd à la présidence d'une université, l'Université Gallaudet de Washington aux États-Unis (Association des sports des Sourds du Canada (ASSC), 1994). Il favorise alors l'ouverture de postes d'enseignement et de hautes fonctions administratives pour les Sourds enseignants (ASSC, 1994).

L'approche bilingue voit le jour dans le même temps que les langues des signes sont reconnues (Daigle, 1998), considérant la langue des

signes comme langue première, puis la langue parlée ou écrite comme langue seconde (Blais et Desrosiers, 2003). Le *bilinguisme* devient une nécessité pour nombre de Sourds qui souhaitent fonctionner en société, le français dans le milieu de travail, par exemple, et la langue des signes dans la vie familiale et communautaire (Lelièvre et Dubuisson, 1998). Cependant, le bilinguisme ne semble pas réalisable sans la collaboration des parents (Dubuisson et Berthiaume, 2005).

Vers la fin des années 1990, le Québec entreprend de réformer le système d'éducation public par la *Loi sur l'instruction publique* (1998) et plus particulièrement, avec sa *Politique en adaptation scolaire* (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999) qui vise la démocratisation de la réussite scolaire. Dans le même temps, les langues signées sont reconnues dans les institutions universitaires, mais elles restent peu considérées dans les systèmes d'éducation actuels et sont souvent rejetées en tant que médium d'enseignement (Daigle, 1998). Toutefois, en 1998, une expérimentation est mise sur pied au Collège des Sourds et une autre à l'école Gadbois avec l'ouverture de classes bilingues, puis en 2002, à l'école Esther-Blondin et, en 2004, à l'école Lucien-Pagé, par exemple (Veillette, 2005).

Actuellement, le système d'éducation bilingue et biculturel de la Suède est unique en ce qu'il rend possible l'accès à la langue des signes, à partir de cinq écoles régionales spécialisées, dès l'âge d'un an pour le préscolaire, avec le soutien d'interprètes professionnels et ce pour toute personne sourde (Bagga-Gupta, 2002). Dans les classes ordinaires, les élèves sourds peuvent aussi bénéficier d'un interprète en langue des signes (Preisler, Tvingstedt et Ahlström, 2005). En Norvège, la majorité des étudiants sourds sont intégrés dans les classes ordinaires avec le soutien d'un interprète en langue des signes (Hyde, Ohna et Hjuldstadt, 2005). En Australie, la majorité des élèves sourds, soit 83 %, sont inclus seuls dans les classes ordinaires avec un accès limité aux services d'interprétariat, favorisant ainsi un modèle d'éducation oraliste (Hyde et al., 2005). Dans le même sens, les politiques françaises



et québécoises n'ont pas non plus contribué à une éducation linguistique et culturelle des enfants sourds, celle-ci étant perçue plutôt comme une entrave à l'inclusion scolaire (Lachance et Dalle-Nazébi, 2007).

En cela, s'ouvre une politique de droit (Duri-breux, 2005), si elle en donne les moyens (UNISDA, 2005), à l'élève sourd et sa famille, en favorisant un véritable choix dans son orientation scolaire et professionnelle. La volonté est de permettre une prise de décision et de participation, c'est-à-dire un *empowerment* (Vaillancourt, 2004; Volkmar, 2006). Une telle perspective implique de ne pas réduire la notion de « handicap » à la seule déficience ou aux incapacités qui en résultent, comme reconnue dans la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (Organisation Mondiale de la Santé, 2001), mais plutôt de tenir compte de la diversité des situations que les personnes sourdes peuvent vivre. En ce sens, le modèle du Processus de production du handicap de Fougeyrollas et al. (1998) peut permettre d'aborder la réalité, tout en reconnaissant la spécificité culturelle et linguistique des personnes sourdes. Comme le mentionne Poirier (2005), une telle approche s'oppose à une approche médicale ou à des visées universelles (Corker, 2002) des *Disability Studies*, voulant embrasser tous les handicaps (Barnes, 2003; Oliver, 1996).

Modèles théoriques

Lors d'un processus de révision de la Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps (CIDIH) de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), le modèle du *Processus de Production du Handicap* (PPH) a été reconnu comme essentiel pour équilibrer les modèles biomédicaux et sociaux centrés sur la personne (Fougeyrollas et al., 1998). En fait, ce modèle ainsi que celui du *Fonctionnement social* de Davis-Kean et Eccles (2005) deviennent pertinents afin de mieux comprendre la situation de la personne sourde, en lien avec les obstacles ou les facilitateurs présents dans son environnement.

Processus de révision de la Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps (CIDIH)

D'après Fougeyrollas et al. (1998), il naît un souci grandissant, dans les années 1980, de développer un langage harmonisé et la volonté de mieux comprendre les conséquences des maladies et traumatismes. À partir de 1988, Fougeyrollas dirige des travaux de recherche qui aboutissent en hiver 1989 à une nouvelle définition du « handicap » accompagnée d'une nomenclature des habitudes de vie (Fougeyrollas et al., 1998). C'est la première fois qu'un modèle conceptuel comporte des facteurs environnementaux ou écosociaux illustrant une relation d'interaction entre les déficiences, les incapacités et les obstacles environnementaux, ainsi que définissant les situations de handicap comme le résultat de cette interaction (Fougeyrollas et al., 1998).

Au cours de la même période, en 1992, s'amorce une révision coordonnée par l'OMS qui précise, en 1993, l'importance du processus d'interaction entre la personne et l'environnement (Fougeyrollas et al., 1998). En septembre 1995, l'OMS clarifie le troisième niveau du handicap avec celui des facteurs environnementaux proposant alors, dans ses premières versions de travail, une nomenclature de la participation sociale largement influencée par le modèle québécois mettant en jeu les habitudes de vie. En juillet 1998, le Réseau international sur le processus de production du handicap (RIPPH) établit une analyse critique sur l'évolution internationale des définitions et classifications concernant les personnes ayant des incapacités (Fougeyrollas et al., 1998).

En réponse aux positions du mouvement de défense des droits des personnes ayant des incapacités, les modèles sociopolitiques et environnementaux proposés dans le modèle du *Processus de production du handicap* (PPH) sont alors reconnus comme essentiels pour équilibrer les modèles biomédicaux et économiques centrés sur la personne (Fougeyrollas et al., 1998). C'est donc sous l'influence des démarches de diffusion et d'utilisation du PPH par plusieurs instances sur le plan internatio-

nal, notamment au Québec, que l'OMS adopte en mai 2001 (Weber, Noreau & Fougeyrollas, 2004) une conception systémique avec la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF). Toutefois, n'obtenant pas un consensus sur la distinction des composantes des activités et de la participation, une nomenclature unique a été adoptée pour ces deux concepts. Cette nomenclature s'inspire de celle des incapacités de la CIDIH et fait disparaître celle de participation fondée sur les habitudes de vie du PPH (Fougeyrollas, 2010). Ainsi, cette approche classificatoire présente certaines difficultés d'application pratique attribuables au fait que les domaines « activité » et « participation » reproduisent le même chevauchement conceptuel que celui de la CIDIH entre « incapacité » et « désavantage » (Weber et al., 2004).

Dans la CIF, les niveaux « activités » et « participation » sont évalués en fonction des qualificatifs de performance et capacité, qui amènent à désigner le handicap dans ses aspects négatifs, en termes de déficiences, limitations d'activité et restrictions de participation (OMS, 2001). Les acteurs cherchent donc à transformer la personne en agissant directement sur elle, en la réadaptant, plutôt qu'en concevant un dispositif, en agissant sur ses conditions de vie et en modifiant, par là, sa situation (Winnance, 2004). C'est dans cette perspective médicale que l'approche orale de communication, conseillée par la plupart des professionnels du domaine médical (Daigle et Dubuisson, 1998; Veillette, 2005), va jusqu'à orienter vers l'implantation cochléaire, alors que cette démarche n'évite pas des difficultés importantes au plan des apprentissages de l'enfant sourd et la nécessité de la langue des signes (Preisler et al., 2005; Sanchez, Medina, Senpéré et al., 2006).

Le modèle du PPH de Fougeyrollas et al. (1998)

Le PPH est un modèle générique sur la base d'une approche socioanthropologique de développement applicable à tout être humain (Fougeyrollas, 1995, 2010; Fougeyrollas et al., 1998). Ce modèle vise à expliquer la dyna-

mique du processus interactif entre les facteurs personnels, ou intrinsèques, et les facteurs environnementaux, ou externes, déterminant le résultat situationnel de la performance de réalisation des habitudes de vie correspondant à l'âge, au genre et à l'identité socioculturelle des personnes (Fougeyrollas, 1995; Fougeyrollas et al., 1998).

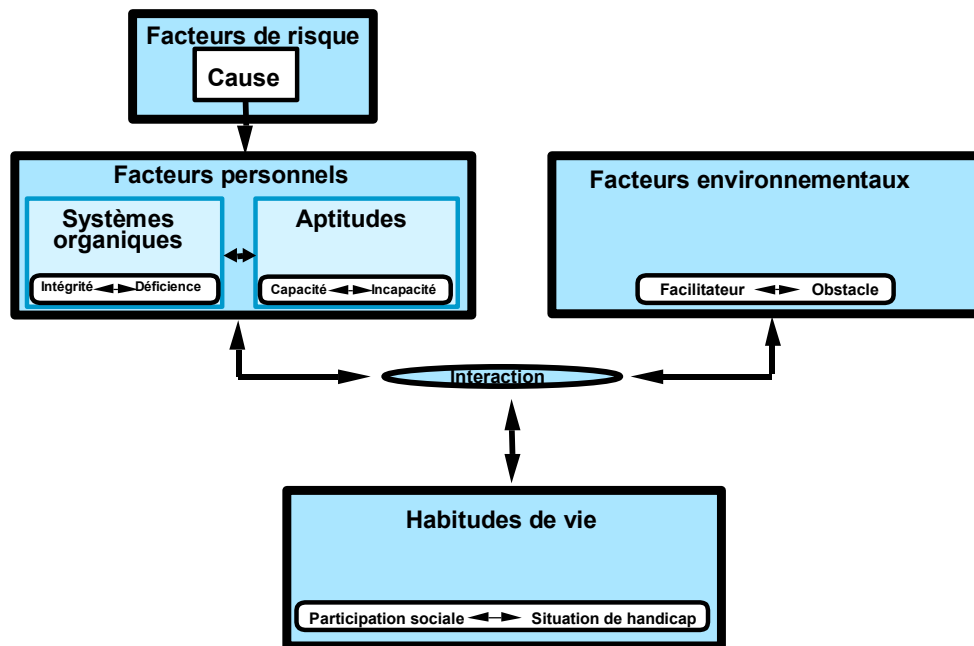
Les habitudes de vie, en ce qui a trait à l'environnement et à la personne, se définissent alors comme une activité courante ou un rôle social valorisé par la personne ou son contexte socioculturel selon ses caractéristiques personnelles (Fougeyrollas, 1995; Fougeyrollas, et al., 1998). Les activités courantes se révèlent, entre autres, avec les domaines de la communication, de l'habitation, des déplacements (Lachapelle, 2004; Fougeyrollas et al., 2005). Par ailleurs, les rôles sociaux s'illustrent dans les domaines de l'éducation et du travail, par exemple (Lachapelle, 2004; Fougeyrollas et al., 2005). Les habitudes de vie se réalisent et varient de manière positive sous forme de continuum allant de la situation de handicap à la pleine participation sociale (Fougeyrollas, 2005).

Le PPH s'inscrit dans un courant novateur puisqu'il met en valeur les aptitudes de la personne sans nécessairement accorder une valeur disproportionnée à une atteinte à l'intégrité sensorielle (Langevin, Dionne et Rocque, 2004) de la personne sourde. Une telle perspective théorique tend à rejoindre l'idéologie des droits de la personne et de l'égalité dans le respect des différences (Fougeyrollas et al., 1998, 2010).

Le modèle du PPH clarifie les concepts mis en jeu au sein de la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (OMS, 2001) et outrepassé les effets pervers d'une modélisation encore trop centrée sur le biomédical et l'intervention sur la personne (Fougeyrollas et al., 1998). En effet, le PPH permet de dépasser les limites subordonnées à une classification audiométrique (Herzog, 1995) ou étiologique (Donstetter, 1985), qui prennent plus en compte, soit le constat de la perte auditive, soit les problèmes de communi-



FIGURE 1 : LE MODÈLE DU PROCESSUS DE PRODUCTION DU HANDICAP (PPH) DE FOUGEYROLLAS ET AL. (1998)



© RIPPH/SCCIDIH 1998

cation liés à la surdité. Le PPH amène à porter attention au fait que la participation sociale de la personne sourde porte beaucoup plus sur les interventions qui doivent être faites dans l’environnement pour faciliter sa pleine participation dans la société.

Dans une perspective systémique et écologique, ce modèle montre bien que les situations de handicap vécues dans les activités éducatives sont relatives et modifiables compte tenu d’une compréhension de la réalité de l’élève et d’une adaptation du contexte éducatif à ses besoins spécifiques (Par , Parent, Rémillard et Piché, 2004) et, par là même, du milieu de travail de la personne sourde. Celle-ci est en droit d’avoir accès à des services, d’utiliser tous les moyens culturellement normatifs et valorisés, d’avoir le pouvoir de poser des actes et de faire des choix réels (Par  et al., 2004). Le modèle du PPH amène à considérer les besoins de la personne sourde dans une adaptation, qui inclut son environnement personnel immédiat en interaction avec ses habitudes de vie, dans les domaines de l’éducation et du travail.

Le modèle du Fonctionnement social de Davis-Kean et Eccles (2005)

Le modèle du Fonctionnement social de Davis-Kean et Eccles (2005) inspiré de Bronfenbrenner (1979, 1986) s’intéresse au phénomène du développement dans un contexte, qui peut être relié aux domaines de l’éducation et du travail de la personne sourde. Ce modèle précise la façon dont l’information et les ressources sont transmises par des acteurs signifiants dans l’environnement du jeune et la façon dont ils collaborent pour favoriser son développement. Davis-Kean et Eccles (2005) représentent bien la personne au centre du processus d’interaction avec des individus qui agissent dans son environnement immédiat tels que la famille, l’enseignant et le conseiller scolaire, par exemple. Dans ce modèle, le milieu se représente à travers les ressources physiques, psychologiques ou sociales, les moyens tels que l’adaptation des infrastructures de l’ cole, la formation des enseignants, mais il est aussi soumis à ses propres limites telles que les croyances et les attitudes.



À titre d'illustration, la pratique de la danse contemporaine, dans le cadre d'un atelier inclusif auprès d'élèves sourds et d'élèves entendants, apparaît comme un moyen de favoriser le développement du jeune. Ce dispositif peut nécessiter l'intégration de ressources (Letscher, Parent et Beaumier, 2007) :

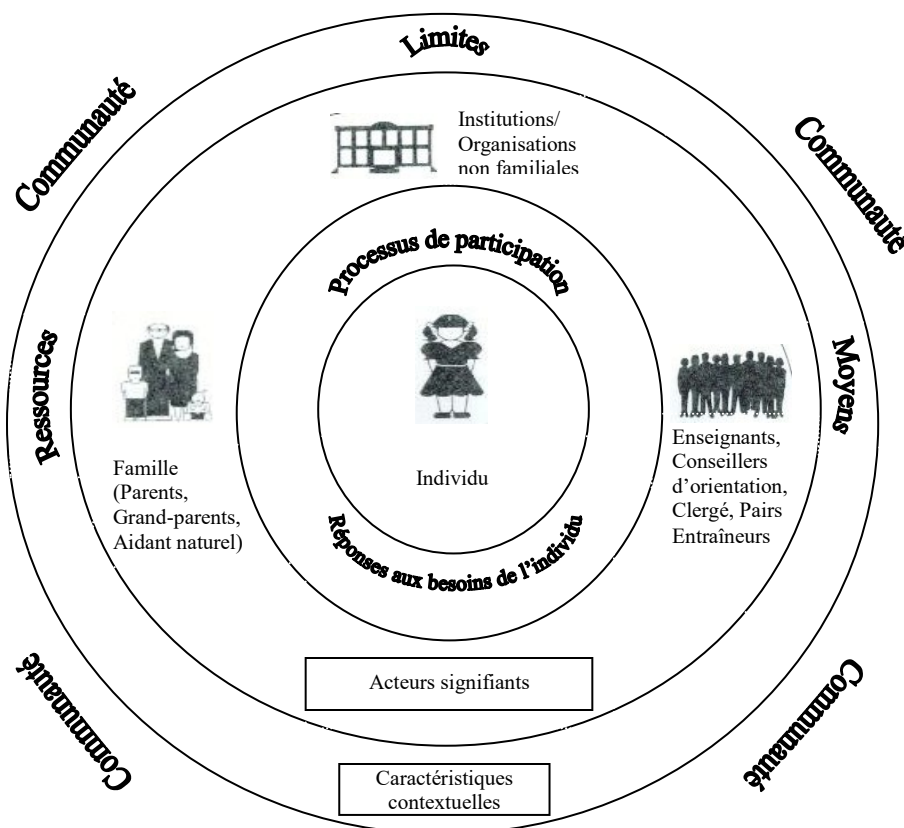
- 1- psychologiques, avec les encouragements des parents, de l'enseignant et de la direction d'établissement, par exemple, alors que le manque de soutien de la famille peut être une limite ou un obstacle et causer le désengagement du jeune;
- 2- physiques, telles qu'un plancher vibrant et une musique de basse adaptée, proposées par une compagnie de danse, par exemple;
- 3- sociales, par la réalisation de l'activité avec les pairs sourds en présence d'un médiateur linguistique Sourd, d'une chorégraphe devenue sourde, d'un danseur Sourd et de

danseurs entendants communiquant par le biais de la langue des signes, par exemple.

D'après Cordier (2005), l'intégration d'un groupe est une constituante du modèle d'éducation bilingue, alors même qu'un Sourd enseigne la danse contemporaine directement ici en langue des signes. Par cette façon de faire, le Sourd est donc respecté dans sa minorité culturelle, son identité et sa première langue, la langue des signes, et est ainsi accepté dans sa différence (Cordier, 2005). Toutefois, que ce soit dans le cadre d'une éducation bilingue (Letscher et al., 2007) ou oraliste (Eriks-Brophy et al., 2007), il peut être difficile de proposer une inclusion du jeune sourd dans son école de quartier, compte tenu de l'éloignement des ressources qui paraissent nécessaires pour favoriser son développement.

Dans le cadre de cet atelier inclusif, il a néanmoins été possible de favoriser le développement des processus de symbolisation, de com-

FIGURE 2 : LE MODÈLE DU FONCTIONNEMENT SOCIAL DE DAVIS-KEAN ET ECCLES (2005)



munication et de motricité expressive (Perez et Thomas, 1998) chez l'élève sourd et l'élève entendant. De même, les élèves ont pu développer des processus artistiques laissant le corps prendre une forme complexe et originale propre à leur histoire (Hanna, 2004), aux singularités ou potentialités créatives de chacun (Foresti, Hanot, Helle et Perrin, 1999). En cela, l'atelier a permis aux élèves sourds et aux élèves entendants de « vivre ensemble » et, à partir de la danse contemporaine, de tisser une nouvelle forme de dialogue avec soi et avec l'autre, que l'un soit Sourd et, l'autre, entendant.

La relation entre le Processus de production du handicap de Fougeyrollas et al. (1998) et le Fonctionnement social de Davis-Kean et Eccles (2005) dans la réalité de la personne sourde

Il y a lieu de s'interroger sur la relation entre le modèle du PPH de Fougeyrollas et al. (1998) et le modèle du *Fonctionnement social* de Davis-Kean et Eccles (2005). L'un et l'autre des modèles comprennent une perspective globale et holistique, le premier visant la construction d'une classification applicable à tous (Fougeyrollas et al., 1998) et, le deuxième, s'intéressant plus au phénomène du développement dans un contexte (Davis-Kean et Eccles, 2005).

Les deux modèles intègrent une perspective écologique et systémique parce qu'ils sont centrés sur la personne et son milieu de vie et sur le rapport de cette personne avec son milieu. Par là, les limites et les opportunités de l'environnement, avec les ressources et les moyens, peuvent correspondre aux facteurs qui constituent des obstacles ou des facilitateurs à la participation sociale de la personne sourde, tels que présentés dans le modèle du PPH. De son côté, le modèle de Davis-Kean et Eccles (2005) permet de préciser la façon dont l'information et les ressources sont transmises par des acteurs signifiants dans l'environnement de la personne sourde et la façon dont ils collaborent pour favoriser son développement.

La relation entre les deux modèles s'inscrit également dans une perspective humaniste prenant en considération la personne, sa volonté d'agir, d'améliorer sa situation et sa satisfaction et son désir de prendre une place convenable qui lui convient (Lachapelle, 2004). C'est aussi dans une démarche de déstigmatisation (Fougeyrollas et al., 1998) et de démythification des modes de vie (Boucher et Roy, 2004) qu'il devient possible de dépasser les croyances et jugements qui entravent la participation sociale de la personne sourde.

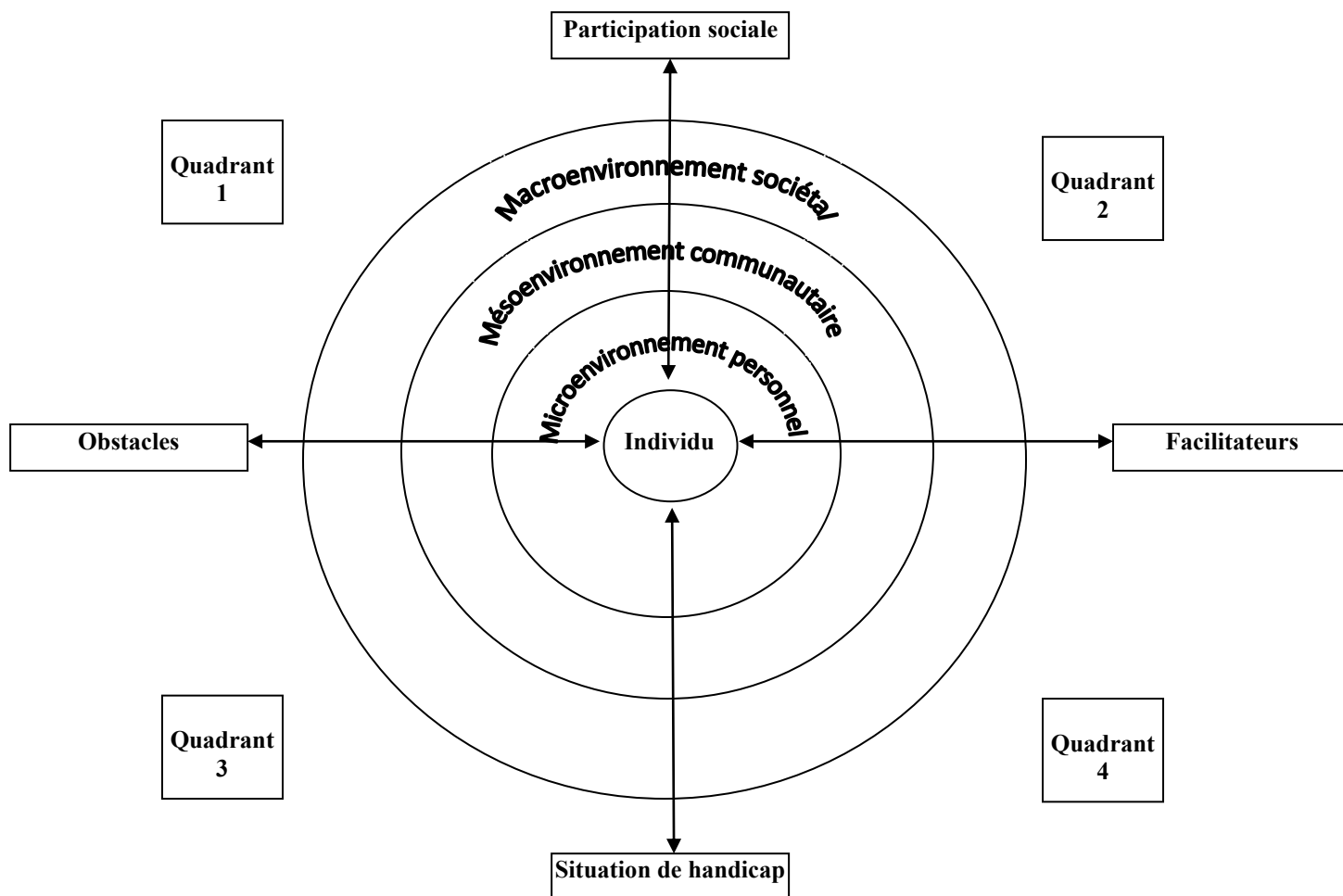
En établissant une relation de complémentarité entre le modèle de Fougeyrollas et al. (1998) et celui de Davis-Kean et Eccles (2005), il est possible de cerner à la fois les obstacles et les facilitateurs, ou les limites, les ressources et les moyens, qui ont trait au macroenvironnement sociétal, au mésoenvironnement communautaire et au microenvironnement personnel, en lien avec la participation sociale de la personne sourde. La synthèse de ces deux modèles peut se représenter sous la forme d'un modèle illustrant les obstacles et les facilitateurs au développement de la participation sociale. Le nouveau modèle prend en compte la relation réciproque entre l'individu et l'environnement, avec les obstacles et les facilitateurs, selon un plan rapproché puis plus éloigné, et le résultat de cette interaction illustrée par la situation de handicap ou de participation sociale.

Dans le quadrant 1, une personne peut être dans un environnement avec beaucoup d'obstacles mais avoir une forte participation sociale du fait de sa résilience, par exemple, lorsqu'elle n'obtient aucun soutien de sa famille, mais réussit tout de même à se réaliser et s'épanouir dans la société. La présence de facilitateurs dans l'environnement de la personne facilite l'augmentation de sa participation sociale comme le présente le quadrant 2. Cela peut être le cas lorsque le gouvernement rend accessible des services pour faciliter la poursuite des études. À l'inverse, dans le quadrant 3, la présence d'obstacles et leur influence sur la personne entravent sa participation sociale. Par exemple, des attitudes discriminantes peu-



vent empêcher de participer pleinement sur le marché du travail. Le quadrant 4 permet de

FIGURE 3 : MODÈLE DES OBSTACLES ET DES FACILITATEURS AU DÉVELOPPEMENT DE LA PARTICIPATION SOCIALE



remarquer que, malgré la mise en place de facilitateurs dans l'environnement de la personne, celle-ci peut tout de même être en situation de handicap. Par exemple, il est proposé à la personne de s'engager dans un organisme de défense des droits mais elle refuse.

La proposition d'un nouveau modèle pour identifier la participation sociale amène à s'interroger sur la manière dont les écrits abordent la réalité des personnes sourdes, en souhaitant investiguer plus précisément sur les obstacles et les facilitateurs qui sont présents dans leur environnement et l'influence sur leur participa-

tion sociale dans les domaines de l'éducation et du travail.

Recension des écrits

La recension des écrits sur les obstacles et les facilitateurs à la participation sociale de la personne sourde s'établit aux plans du macroenvironnement sociétal, du mésioenvironnement communautaire et du microenvironnement personnel (Bronfenbrenner, 2005; Fougeyrollas, 2005). L'environnement physique et social de la personne sourde s'établit sur un plan éloigné avec le macroenvironnement sociétal, ensuite plus rapproché, avec le mésioenvironnement communautaire, puis le microenvironnement

personnel avec lequel elle a une relation immédiate. La recherche de documents, au plus proche de la problématique soulevée, a permis de retenir les mots clés suivants : *Facilitators, Barriers, Family, Deaf, Employment, Career development* et *Educational achievement*.

Le macroenvironnement sociétal

En premier lieu, au plan du macroenvironnement sociétal, les écrits font ressortir l'influence des normes et des valeurs de la société (Davis-Kean et Eccles, 2005), qui peuvent s'illustrer par les politiques et programmes gouvernementaux, l'organisation des services et les missions des partenaires ou encore les programmes d'assurances ou de compensation financière (Fougeyrollas, 2005). Certains auteurs, entre autres, Wolfe (1999), relèvent un manque de soutien des fournisseurs de services et de financements accordés à la personne sourde. Cela peut se traduire par des lacunes au plan de la quantité et de la qualité des services d'interprétariat offerts à l'école et dans le milieu de travail, par exemple (Blais, 2005;

Centre québécois de la déficience auditive (CQDA), 2009; Pinsonneault et Bergevin, 2006; Veillette, 2005), la difficulté d'accès aux programmes d'aides et services (Miller, 2001), aux études postsecondaires (Pinsonneault et Bergevin, 2006) et une discrimination financière (Noonan et al., 2004). Veillette (2005) se positionne pour la reconnaissance de la langue des signes québécoise comme langue d'enseignement. Dans l'enquête de Pinsonneault et Bergevin (2006) menée auprès de 582 personnes sourdes, les participants proposent la mise en place d'un plan d'action gouvernemental qui fixerait un quota d'embauche aux employeurs, des subventions salariales et un organisme qui aurait pour rôle, entre autres, d'informer et de sensibiliser au sujet de la surdité, soutenir et coordonner la transition et le suivi dans le milieu d'emploi. Noonan et al. (2004) mentionnent également l'importance de participer dans les mouvements de droits sociaux afin de créer des opportunités et éliminer les barrières.

TABLEAU 1 : SYNTHÈSE D'OBSTACLES ET DE FACILITATEURS PRÉSENTS DANS LE MACROENVIRONNEMENT SOCIÉTAL DE LA PERSONNE SOURDE

Obstacles	Facilitateurs
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Manque de soutien des fournisseurs de services et de financements : <ul style="list-style-type: none"> - difficulté d'accès aux programmes d'aides et de services; - discrimination financière; - lacunes au plan de la quantité et de la qualité des services d'interprétariat; - difficulté d'accès aux études postsecondaires. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mise en place d'un plan d'action du gouvernement : <ul style="list-style-type: none"> - reconnaissance de la langue des signes comme langue d'enseignement et offre de services appropriés; - quota d'embauche aux employeurs; - subventions salariales; - organisme d'information et de sensibilisation au sujet de la surdité, de soutien et de coordination pour la transition et le suivi dans le milieu d'emploi. ▪ Importance des mouvements de droits sociaux.

Sources : Blais, 2005; CQDA, 2009; Miller, 2001; Noonan et al., 2004; Pinsonneault et Bergevin, 2006; Veillette, 2005; Wolfe, 1999.



Le mésoenvironnement communautaire

Dans le mésoenvironnement communautaire, l'organisation des infrastructures physiques du milieu de vie telles que l'adaptation de l'école et du poste de travail de même que les attitudes du personnel scolaire en regard de la participation parentale dans le milieu scolaire, des collègues ou de l'employeur sont autant de facteurs qui peuvent influencer sur la réussite éducative du jeune et son intégration en emploi (Davis-Kean et Eccles, 2005; Fougeyrollas, 2005; OMS, 2001). Il apparaît que des obstacles prennent forme dans les attitudes négatives des directeurs des établissements scolaires, des enseignants, des conseillers à l'orientation, des élèves entendants, des employeurs ou des collègues (Blais, 2005; Crête, 2006; Eriks-Brophy et al., 2006, 2007; Noonan et al., 2004; Pinsonneault et Bergevin, 2006; Wolfe, 1999). Toutefois, Noonan et al. (2004) font part d'attitudes positives de certains membres du personnel scolaire, du milieu de travail et des pairs. Foster et MacLeod (2004) retiennent que des enseignants, des conseillers scolaires, des responsables du milieu de travail, des collègues, des amis et des membres de la famille peuvent être des mentors. Ils influencent alors le développement de carrière de la personne sourde, en lui apportant du soutien affectif, des conseils ou des enseignements, en agissant comme modèles, en manifestant des aspirations élevées, en prenant la défense de leurs droits et en communiquant, entre autres, par le biais de la langue des signes.

Wolfe (1999) précise qu'il y a un manque d'information pour l'orientation de l'enfant sourd, un manque de qualification du personnel scolaire et d'attentes par rapport au programme scolaire et des problèmes de comportement des pairs. Veillette (2005) retient l'importance d'offrir des services en enseignement bilingue pour l'enfant sourd dans le milieu spécialisé jusqu'à ce que l'apprentissage du français ait atteint le niveau attendu. Les élèves sourds qui fréquentent une école régulière, en région, doivent pouvoir bénéficier d'un interprète qualifié pour la formation de base, ainsi qu'une formation d'appoint en français dans un grand

centre urbain à certaines périodes, en proposant ainsi une adaptation de l'enseignement bilingue (Veillette, 2005). D'après Eriks-Brophy et al. (2006), l'enseignant itinérant joue un rôle de premier plan, puisqu'il peut permettre de sensibiliser les enseignants et les pairs au sujet de la réalité de l'élève sourd à l'école, dans un milieu inclusif. Les directeurs d'établissement ont également un rôle important dans la continuité des services offerts, le climat d'accueil, la collaboration avec les parents, le développement d'un réseau de volontaires à l'école, le respect du ratio élèves par enseignant dans les classes, par exemple. L'enseignant régulier a un rôle de facilitateur en adoptant une intervention individualisée, une communication régulière avec les parents et l'enseignant itinérant, et des stratégies d'enseignement adaptées telles que transmettre l'information écrite sur le tableau et sous forme de notes de cours, s'appuyer sur les amis de l'élève et un preneur de notes, faire preuve de flexibilité dans les devoirs et les évaluations, et favoriser des occasions d'apprentissage en laboratoires et en petits groupes.

Noonan et ses collègues (2004) ajoutent que les évaluations biaisées des performances et de l'orientation professionnelle, des salaires inéquitables, le climat de travail désagréable, le manque d'accommodements peuvent être des obstacles. Le soutien moral, le mentorat, l'aide financière, des lettres d'encouragement, l'adaptation du milieu de travail, par contre, peuvent être des facilitateurs (Noonan et al., 2004) à la participation sociale de la personne sourde. Pinsonneault et Bergevin (2006) évoquent le besoin d'une équité dans les promotions, les salaires, la formation, la reconnaissance des compétences, l'élargissement et l'enrichissement des tâches, la confiance dans les capacités de la personne sourde.

Plusieurs auteurs (Crête, 2006; Eriks-Brophy et al., 2006, 2007; Noonan et al., 2004) font aussi état d'un manque d'adaptation des infrastructures physiques de l'école ou du milieu de travail. D'autres, à l'instar de Pinsonneault et Bergevin (2006), relèvent l'accessibilité aux services d'interprétation visuelle, l'accessibilité aux outils techniques tels que téléavertisseur,



appareil de télécommunication pour les sourds, appareils d'amplification du son MF, alarme visuelle, par exemple, qui peuvent faciliter la communication. Dans leur étude, Pinsonneault et Bergevin (2006), émettent des propositions comme rendre le milieu de travail accessible à plusieurs personnes sourdes pour rompre avec le sentiment d'isolement, favoriser l'apprentissage des employeurs et des employés à la langue des signes, avoir une personne-res- source pour la transmission de l'information.

Le microenvironnement personnel

La qualité de la participation sociale de la per- sonne sourde est également soumise au mi- croenvironnement personnel qui peut com- prendre les parents, les proches, les amis, l'en- seignant, le conseiller d'orientation, l'employeur ou encore des associés (Bronfenbrenner, 2005; Davis-Kean et Eccles, 2005; Fougeyrol- las, 2005). Les recherches des 40 dernières

TABEAU 2 : SYNTHÈSE D'OBSTACLES ET DE FACILITATEURS PRÉSENTS DANS LE MÉSOENVIRONNEMENT COMMUNAUTAIRE DE LA PERSONNE SOURDE

Obstacles	Facilitateurs
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Attitudes négatives de directeurs d'école, d'enseignants, de conseillers à l'orientation, d'élèves entendants, d'employeurs et de collègues de travail et autres : <ul style="list-style-type: none"> - manque d'information pour l'orientation de l'enfant sourd, de qualification du personnel scolaire et d'attentes par rapport au programme scolaire; - évaluations biaisées des performances et de l'orientation professionnelle, des sa- laires inéquitables; - problèmes de comportement des pairs, un climat de travail désagréable. ▪ Lacunes au plan de la quantité et la qualité des services d'interprétariat dans les écoles, le milieu de travail, vétusté du matériel tech- nologique, par exemple. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Attitudes positives de directeurs d'école, d'employeurs, d'enseignants, de conseil- lers à l'orientation, d'élèves entendants et de collègues de travail et autres : <ul style="list-style-type: none"> - programmes individualisés de dévelop- pement des compétences scolaires, so- ciales et linguistiques; - équité dans la formation, l'élargissement et l'enrichissement des tâches, la con- fiance dans les capacités de la personne; - Sensibilisation des pairs à la surdité et la culture sourde, proposition de formation à la langue des signes, pour le personnel et les élèves, et aux stratégies d'ensei- gnement adaptées, pour les enseignants; - équité dans la reconnaissance des com- pétences, les salaires et les promotions; - soutien moral avec des lettres d'encoura- gement, des rétroactions positives, du mentorat, l'ouverture du milieu à plu- sieurs personnes sourdes. ▪ Accès aux services d'interprétariat et d'en- seignement bilingue, à une personne-res- source, à de l'aide financière, à des aides techniques et des aménagements acous- tiques et technologiques.

Sources : Blais, 2005; CQDA, 2009; Crête, 2006; Eriks-Brophy et al., 2006, 2007; Foster et MacLeod, 2004; Miller, 2001; Noonan et al., 2004; Pinsonneault et Bergevin, 2006; Veillette, 2005; Wolfe, 1999.



années tant sur les plans national qu'international montrent sans équivoque l'apport des parents à la réussite éducative des jeunes (Deslandes, 2001, 2004, 2005, 2007, 2008; Henderson et Mapp, 2002; Jordan, Orozco et Averett, 2001; Pourtois, Desmet et Lahaye, 2004). Ainsi, un style parental et des pratiques parentales caractérisées par des encouragements, des discussions, par exemple, favorisent la poursuite des études et l'accès au marché du travail.

L'étude de Lindstrom, Doren, Metheny et al. (2007), qui porte sur treize jeunes adultes ayant des troubles d'apprentissage dont une personne sourde, indique que la structure familiale, caractérisée par des relations négatives, selon qu'il y a séparation ou désengagement des parents, ou positives, n'a pas d'influence sur l'emploi du jeune. Toutefois, les résultats montrent une influence du statut socioéconomique et des décisions relatives au choix de carrière sur le développement de l'identité professionnelle des jeunes. Lindstrom et al. (2007) présentent trois types d'interaction familiale, ou de style parental, comprenant :

- les parents défenseurs qui apportent du soutien, des conseils, de la flexibilité, des opportunités de prendre des décisions et s'auto-déterminer;
- des parents protecteurs qui ont un contrôle et une structure de participation élevée;
- des parents absents ayant une faible participation qui se substitue par un rôle soutenu de l'enseignant par procuration.

La participation des familles s'illustre sous forme de supervision, d'activités structurées, d'encouragements, de défense des droits avec des parents qui s'impliquent pour l'obtention d'un service de tutorat à l'école en milieu ordinaire, d'aspirations scolaires et professionnelles avec des attentes peu élevées, un manque d'information et d'expériences au plan des activités professionnelles.

Des auteurs rapportent quelques éléments de la participation familiale qui peuvent faire obstacle ou faciliter la participation sociale de la personne sourde. Ainsi, Miller (2001) fait part de l'utilisation exclusive de la langue orale et

de gestes limités dans les familles. Noonan et ses collègues (2004) relatent des attitudes positives, l'encouragement moral et financier des mères et les attitudes positives ou négatives des pères. Blais (2005) mentionne l'importance de l'encouragement moral et financier des parents pour l'orientation scolaire. D'après Foster et MacLeod (2004), les parents peuvent apporter du soutien affectif en ayant foi en la personne, en l'encourageant à poursuivre ses buts, en la rassurant sur ses peurs, en la considérant comme une personne tout simplement différente. Les parents peuvent aussi avoir un rôle de soutien dans l'apprentissage de la lecture et l'écriture, être une source d'inspiration dans le choix de carrière, favoriser la détermination, la persévérance et le défi professionnel, et défendre les droits de la personne sourde pour répondre à ses besoins et être en réussite à l'école (Foster et MacLeod, 2004). L'étude de Wolfe (1999) illustre des styles parentaux caractérisés par un rôle actif ou passif des parents, selon qu'ils ont confiance ou non en leurs propres décisions quant à l'orientation scolaire de leur enfant sourd.

Veillette (2005) évoque la nécessité que les parents de l'enfant sourd soient impliqués dans l'organisation des services par le biais, entre autres, du plan d'intervention et des plans de services. Par là, Veillette (2005) relève différentes formes de collaboration école-famille, qui ont cours dans les écoles québécoises accueillant les élèves sourds, et s'illustrent par le partage d'information et de formation sous forme de communication orale ou écrite, de rencontres d'accueil, de bulletin, de parents et d'activités de bénévolat en classe, ou encore de soutien à domicile. Dans le même sens, Eriks-Brophy et ses collègues (2006) mettent en évidence l'importance du rôle du parent à participer aux activités du jeune à la maison et obtenir les services appropriés au plan du développement linguistique, scolaire et social de l'enfant sourd, dont les ressources peuvent être éloignées du domicile familial. Eriks-Brophy et al. (2007) ajoutent que les parents ont un rôle de premier plan en ce qui a trait à l'inclusion sociale du jeune sourd. La participation de la famille peut s'illustrer par la création de réseaux de soutien de parents et d'amis, le

TABLEAU 3 : SYNTHÈSE D'OBSTACLES ET DE FACILITATEURS PRÉSENTS DANS LE MICROENVIRONNEMENT PERSONNEL DE LA PERSONNE SOURDE

	Obstacles	Facilitateurs
Structure familiale	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relations familiales caractérisées par une séparation, un désengagement. ▪ Relations familiales accusant le poids de la culpabilité, du stress, d'un état dépressif du parent. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relations familiales positives.
Style parental	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Parents protecteurs ayant un contrôle et une structure de participation élevée. ▪ Parents absents avec une faible participation. ▪ Attitudes négatives de pères. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Parents défenseurs qui donnent du soutien, des conseils, de la flexibilité, des opportunités de prendre des décisions et s'autodéterminer. ▪ Attitudes positives des mères et des pères.
Pratique parentale	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilisation exclusive de la langue orale et de gestes limités dans les familles ou manque de temps, de connaissances et de compétences pour le développement linguistique de l'enfant sourd à la maison. ▪ Manque d'informations et d'expériences au plan des activités professionnelles. ▪ Pression excessive auprès des membres de l'équipe éducative. ▪ Manque de participation des parents au suivi des apprentissages. ▪ Peu d'attentes des parents au plan des aspirations scolaires et professionnelles. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Implication des parents pour permettre à l'enfant d'obtenir des services appropriés. ▪ Développement de réseaux de soutien de parents et d'amis. ▪ Maintien d'un équilibre familial entre les parents et les enfants. ▪ Défense des droits : <ul style="list-style-type: none"> - renseignement sur les choix politiques en matière d'éducation; - engagement dans le conseil d'administration, le comité de parents de l'école et autres; - obtention d'un service de tutorat à l'école en milieu ordinaire. ▪ Construction d'une relation positive avec les enseignants et les administrateurs. ▪ Participation des parents dans les devoirs à la maison, la supervision et l'offre d'activités structurées. ▪ Encouragement moral et financier des mères, ou des deux parents.

Sources : Blais, 2005; Eriks-Brophy et al., 2006, 2007; Foster et MacLeod, 2004; Miller, 2001; Lindstrom et al., 2007; Noonan et al., 2004; Veillette, 2005; Wolfe, 1999.



maintien d'une communication ouverte et le développement de stratégies pour résoudre les problèmes entre les parents et les enfants, compte tenu de la séparation des rôles du père et de la mère, l'organisation de moments de repos, le recours à l'humour pour régler les conflits, le maintien d'un équilibre dans l'attention accordée aux frères et sœurs du jeune, par exemple. Il paraît également nécessaire de maintenir une communication ouverte, la confiance et de favoriser l'indépendance et la responsabilité du jeune au sein de la famille à mesure qu'il grandit, ainsi qu'à l'encourager à poursuivre ses buts et ses rêves sans lui imposer de limites à ses ambitions.

En somme, il y a peu d'études qui s'appuient sur les concepts du PPH pour cerner la réalité de la personne sourde, hormis l'étude de Vincent et al. (2007) portant sur l'évaluation de la participation sociale de quinze personnes sourdes avant et après l'utilisation d'un communicateur Oralys, et celle de Crête (2006) sous forme de récits de vie personnelle, par exemple. Dans certaines recherches (Eriks-Brophy et al., 2007; Punch et Hyde, 2005), le concept de participation sociale est assimilé à celui d'inclusion, mettant l'emphase sur l'incapacité de la personne plutôt que le processus de production du handicap. Il apparaît ainsi nécessaire d'aller plus loin afin de mieux comprendre comment le concept de participation sociale, dans la perspective du processus de production du handicap, pourrait illustrer la situation aux études et en emploi des personnes sourdes. À notre connaissance, il n'y aucune étude sur les obstacles et les facilitateurs à la participation sociale des personnes sourdes dans les domaines de l'éducation et du travail.

Seules quelques études (Blais, 2005; Miller, 2001; Noonan et al., 2004; Veillette, 2005; Wolfe, 1999) relèvent des facteurs de soutien de la famille, l'école et la communauté auprès d'une ou plusieurs personnes sourdes au plan du macroenvironnement sociétal, du mésoenvironnement communautaire et du microenvironnement personnel. Les travaux de Blais (2005), Eriks-Brophy et al. (2006, 2007), Miller (2001), Veillette (2005) et Wolfe (1999) explorent le

microenvironnement personnel de la personne sourde, en ce qui a trait à l'orientation scolaire, l'inclusion scolaire et sociale ou le mode de communication privilégié dans la famille. Or, il y a peu de recherches (Foster et MacLeod, 2004; Noonan et al., 2004; Lindstrom et al., 2007), qui ont exploré jusqu'à maintenant les facteurs de soutien des parents reliés au domaine de l'éducation et de l'emploi des personnes sourdes. À notre connaissance, il n'y aucune étude sur les styles parentaux et les pratiques parentales reliés au domaine de l'éducation et de l'emploi des personnes sourdes.

Conclusion

L'analyse des différents écrits scientifiques a permis de constater que différentes approches d'enseignement sont proposées aux personnes sourdes allant de l'oralisme au bilinguisme dans un contexte international. Les orientations politiques montrent différents engagements qui ont permis la reconnaissance de la langue des signes et faisant de l'accès à l'éducation un droit pour tous les enfants sourds. Les décideurs politiques, s'ils s'en donnent les moyens, peuvent contribuer à une éducation linguistique et culturelle de ces enfants, sans que cette démarche ne soit perçue comme une entrave à l'inclusion scolaire. L'enfant, sinon le parent, doit pouvoir faire un véritable choix dans son orientation, qui lui permette de poursuivre, entre autres, ses études dans l'école de quartier en bénéficiant des services appropriés. Toutefois, l'idéal d'inclusion pour le jeune sourd peut être relativisé, compte tenu de l'éloignement des ressources nécessaires telles que l'interaction avec un enseignant Sourd et des pairs sourds, par exemple, pour favoriser son développement.

La juxtaposition du modèle de Fougeyrollas et al. (1998) et celui de Davis-Kean et Eccles (2005) apporte un éclairage pertinent pour mieux comprendre la réalité des personnes sourdes, leur participation sociale, ainsi que les obstacles et les facilitateurs dans les différents plans de leur environnement. Ainsi, il est possible de constater nombre de facteurs qui influent sur la participation des personnes sourdes dans la société tels que le soutien des

fournisseurs de services et de financements, les mouvements de droits sociaux, les attitudes des directeurs d'école, des enseignants, des conseillers à l'orientation, des élèves entendants, des employeurs et des collègues de travail et autres, l'accès aux services d'interprétariat et d'enseignement bilingue, à une personne-ressource, à des aides techniques et des aménagements acoustiques et technologiques, ainsi que le soutien des parents.

Il est à souhaiter que le court inventaire des obstacles et des facilitateurs relevés donne le goût aux intervenants, aux associations de personnes sourdes et aux décideurs politiques de mettre des énergies collectives, dans un contexte de partenariat école-famille-communauté pour améliorer les conditions de vie des personnes sourdes, qui peuvent apporter beaucoup à la société québécoise. Il y a lieu de poursuivre les recherches en ce sens en s'intéressant à la façon dont les acteurs signifiants dans l'environnement de la personne sourde agissent et collaborent pour faciliter sa participation sociale.

Références

- ASSOCIATION DES SPORTS DES SOURDS DU CANADA (1994). *La vie active par l'éducation physique*. Ontario : Association des sports des Sourds du Canada, Alliance de vie active pour les Canadiens et Canadiennes ayant un handicap.
- BAGGA-GUPTA, S. (2002). Explorations in bilingual instructional interaction : a sociocultural perspective on literacy. *Learning and Instruction*, 12(5), 557-587.
- BARNES, C. (2003). Rehabilitation for Disabled People: a 'sick' joke? (amended version). De : <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/Barnes/rehab2.pdf>.
- BLAIS, M. (2005). Variantes sur la culture sourde: Quêtes identitaires au cœur de la communication. ProQuest Dissertations & Theses (Publication no. AAT NR04907). De : <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=954021491&Fmt=7&clientId=13820&RQT=309&VName=PQD>.
- BLAIS, M., & DESROSIERS, J. (2003). *Quand les Sourds nous font signe, Histoires de sourds*. Loretteville : Le Dauphin Blanc.
- BOUCHER, N., & ROY, K. (2004). *Trouver un logement : Où et Comment?* Communication présentée lors du colloque du RIPPH.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge : Harvard University Press.
- BRONFENBRENNER, U. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development : Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- BRONFENBRENNER, U. (2005). *Making Human Beings Human, Bioecological Perspectives on Human Development*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- CAMIRAND, J., AUBIN, J., AUDET, N., COURTEMANCHE, R., FOURNIER, C., BEAUVAIS, B., ET AL. (2001). *Enquête québécoise sur les limitations d'activités 1998*. Québec : Institut de la statistique du Québec.
- CAMIRAND, J., & AUBIN, J. (2004). *L'incapacité dans les familles québécoises, Composition et conditions de vie des familles, santé et bien-être des proches*. Québec : Institut de la Statistique du Québec.
- CENTRE QUÉBÉCOIS DE LA DÉFICIENCE AUDITIVE (2009). *Avis du CQDA sur l'organisation et la gestion des services d'interprétation visuelle*. Montréal.
- CORDIER, O. (2005). Forum de l'Éducation, La discrimination scolaire. *Le Mensuel des Sourds et des Malentendants*, (725), 11.
- CORKER, M. (2002). Deafness/Disability - problematising notions of identity, culture and structure. In S. Ridell & N. Watson (Eds.), *Disability, Culture and Identity*. London : Pearson.
- CRÊTE, G. (2006). *Présentation du présentateur*. Communication présentée dans le cadre du Colloque annuel du Réseau International sur le Processus de Production du Handicap « Les 20 ans d'évolution d'un modèle de développement humain ».
- DAIGLE, D. (1998). Faire le point sur les philosophies d'enseignement. Dans C. Dubuisson & D. Daigle (Dir.), *Lecture, écriture et surdité* (p.27-43). Montréal : Les Éditions Logiques.
- DAVIS-KEAN, P. E., & ECCLES, J. S. (2005). Influences and Challenges to better Parent-School Collaborations. In E. N. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding & H. J. Walberg (Eds.), *School-Family Partnerships for Children's Success* (p.57-73). New York : Teachers College.
- DESLANDES, R. (2001). L'environnement scolaire. Dans M. Hamel, L. Blanchet & C. Martin (Dir.), *Nous serons bien mieux ! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire* (p. 251-286). Québec : Les Publications du Québec.
- DESLANDES, R. (2004). Collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, (p.326-346),-Presses de l'Université du Québec.
- DESLANDES, R. (2005). Réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'école et la famille. Dans L. Deblois & D. Lamothe (Dir.), *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir* (p. 223-236). Québec : Presses de l'Université Laval.



- DESLANDES, R. (2007). Rôle de la famille, liens école-famille et résilience scolaire. Dans J. P. Pourtois & B. Cyrulnik (Dir.), *Ecole et Résilience* (p.270-295). Paris : Odile Jacob.
- DESLANDES, R. (2008). *Les jeunes en quête de modèles : le rôle des parents dans la décision relative à leur choix de carrière*. Communication présentée lors du 40e Congrès de l'Association Québécoise d'information Scolaire et Professionnelle.
- DONSTETTER, D. (1985). Introduction à la prise en charge de l'enfant « déficient auditif » en thérapie psychomotrice. Dans S. Masson (Dir.), *Rééducations et thérapies dynamiques* (p.319-342). Paris : Presses Universitaires de France.
- DUBUISSON, C., & BERHIAUME, R. (2005). *Entre parents parlons surdité, Recueil de textes*. Montréal: Groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd.
- DUGAS, L., & GUAY, C. (2007). *La participation sociale des personnes handicapées au Québec : le travail, Proposition d'une politique gouvernementale pour la participation sociale des personnes handicapées*. Drummondville : Office des personnes handicapées du Québec.
- DURIBREUX, M. (2005). La loi « handicap » à l'épreuve. *Direction(s)*, (24), 22-25.
- ERIKS-BROPHY, A., DURIEUX-SMITH, A., OLDS, J., FITZPATRICK, E., DUQUETTE, C., & WHITTINGHAM, J. (2006). Facilitators and Barriers to the Inclusion of Orally Educated Children and Youth with Hearing Loss in Schools : Promoting Partnerships to Support Inclusion. *Volta Review*, 106(1), 53-88.
- ERIKS-BROPHY, A., DURIEUX-SMITH, A., OLDS, J., FITZPATRICK, E., DUQUETTE, C., & WHITTINGHAM, J. (2007). Facilitators and Barriers to the Integration of Orally Educated Children and Youth With Hearing Loss Into Their Families and Communities. *Volta Review*, 107(1), 5-36.
- FORESTI, C., HANOT, Y., HELLE, C., & PERRIN, C. (1999). *Approches de la danse contemporaine en EPS : collège-lycée*. Nancy : Centre régional de documentation pédagogique de Lorraine.
- FOSTER, S., & MACLEOD, J. (2004). The Role of Mentoring Relationships in the Career Development of Successful Deaf Persons. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(4), 442-458.
- FOUGEYROLLAS, P. (1995). *Le processus de production culturelle du handicap, Contextes sociohistoriques du développement des connaissances dans le champ des différences corporelles et fonctionnelles*. Québec : CQCLDIH/SCCIDIH.
- FOUGEYROLLAS, P., CLOUTIER, R., BERGERON, H., CÔTÉ, J., & SAINT-MICHEL, G. (1998). *Processus de Production du Handicap, Classification québécoise*. Québec : Réseau International sur le Processus de Production du Handicap.
- FOUGEYROLLAS, P. (2005). *Comprendre le Processus de Production du Handicap (PPH) et agir pour la participation sociale, une responsabilité sociale et collective*. Synthèse de la conférence prononcée lors de la journée d'étude organisée par l'ANDESI sur la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.
- FOUGEYROLLAS, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- GAUCHER, C. (2005). Les sourds comme figures de tensions identitaires. *Anthropologie et Sociétés*, 29(2), 151-167.
- GAUCHER, C. (2009). « *Ma culture, c'est les mains* », *La quête identitaire des Sourds au Québec*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- GÉNÉREUX, C. (2004). Appliquer et départager les concepts d'intégration, de participation et d'inclusion dans les politiques québécoises et canadiennes à l'égard des personnes ayant des incapacités. *Revue internationale sur les concepts, les définitions et les applications*, 13(1-2), 64-69.
- HANNA, J. L. (2004). Applying Anthropological Methods in Dance/Movement Therapy Research. In R. F. Cruz & C. F. Berrol (Eds.), *Dance/Movement Therapists in Action. A Working Guide to Research Options* (p.144-165). Springfield : Charles C. Thomas.
- HENDERSON, A. T., & MAPP, K. L. (2002). *The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. De : http://www.keys.org/pdf_files/New%20Wave%20of%20Evidence.pdf.
- HERZOG, M.-H. (1995). *Psychomotricité, relaxation et surdité*. Paris : Masson.
- HYDE, M., OHNA, S. E., & HJULSTADT, O. (2005). Education of the deaf in Australia and Norway : a comparative study of the Interpretations and Applications of Inclusion. *American Annals of the Deaf*, 150(5), 415-426.
- JORDAN, C., OROZCO, E., & AVERETT, A. (2001). *Emerging issues in School, Family, & Community connections*. De : http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/29/5e/d0.pdf.
- PROQUEST DISSERTATIONS & THESES (Publication no. AAT 9944302). De : <http://proquest.umi.com/biblioproxy.uqtr.ca/pqdweb?index=0&did=730303751&SrchMode=2&sid=1&Fmt=2&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1224615215&clientId=13820>.
- LACHANCE, N., & DALLE-NAZÉBI, S. (2007). La reproduction d'un groupe culturel extra-familial. Territoire et reconstruction de réseaux de transmission entre Sourds. *Diversité urbaine*, 7(2), 7-25.
- LACHAPELLE, P. P. (2004). *Le processus d'actualisation de soi (PAS) et de production du handicap (PPH)*. (Texte de base présenté à un groupe de réflexion s'intéressant au processus d'adaptation-réadaptation (PAR)). Montréal : Centre de documentation Raymond-Dewar ou Centre métropolitain de réadaptation spécialisé en surdité et en communication.

- LANGÉVIN, J., DIONNE, C., & ROCQUE, S. (2004). Incapacités intellectuelles, Contexte d'inclusion et processus d'adaptation de l'intervention. Dans N. Rousseau & S. Bélanger (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p.174-203). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- LELIÈVRE, M., & DUBUISSON, C. (1998). Implanter une approche bilingue/biculturelle. Dans C. Dubuisson & D. Daigle (Dir.), *Lecture, écriture et surdité* (p.45-72). Montréal : Les  ditions Logiques.
- LETSCHER, S., PARENT, G., & BEAUMIER, F. (2007). Un spectacle de danse contemporaine réalisé avec des élèves Sourds et entendants en France : Influence du Processus de Production du Handicap (PPH) de Fougeyrollas et al. (1998) afin de favoriser la participation sociale de personnes sourdes. *Revue RESEAU du RIPPH*, 17(1), 59-73.
- LINDSTROM, L., DOREN, B., METHENY, J., JOHNSON, P., & ZANE, C. (2007). Transition to Employment: Role of the Family in Career Development. *Exceptional Children*, 73(3), 348-366.
- MAERTENS, F. (2004).  volution des Services éducatifs publics du Québec destinés aux élèves ayant des besoins particuliers. Dans N. Rousseau & S. Bélanger (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p.22-34). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- MILLER, K. R. (2001). Forensic issues of deaf offenders. ProQuest Dissertations & Theses (Publication no. AAT 3037920). De : <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=726313781&Fmt=7&clientId=13820&RQT=309&VName=PQD>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QU BECC (1976). *L' ducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec, Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX)* (Tome 2). Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QU BECC (1999). *Une  cole adaptée à tous ses élèves : prendre le virage du succès, Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2008). *Loi sur l'instruction publique*. De : www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/l_13_3/l13_3.html.
- MINISTÈRE DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE (2008). Une initiative sans pr c dent - Québec et ses partenaires annoncent 142,8M\$ additionnels pour que les personnes handicapées puissent occuper la place qui leur revient sur le marché du travail. De : <http://communiqués.gouv.qc.ca/gouvqc/communiqués/ME/Mai2008/25/c4029.html>.
- MOODY, B. (1983). *Introduction à l'histoire et à la grammaire de la langue des signes entre les mains des sourds* (Tome 1). Paris : Ellipses.
- NOONAN, B. M., GALLOR, S. M., HENSLER-MCGINNIS, N. F., FASSINGER, R. E., WANG, S., & GOODMAN, J. (2004). Challenge and Success: A Qualitative Study of the Career Development of Highly Achieving Women With Physical and Sensory Disabilities. *Journal of Counseling Psychology*, 51(1), 68-80.
- OLIVER, M. (1996). Defining Impairment and Disability: Issues at Stake. In C. Barnes & G. Mercer (Eds.), *Exploring the Divide* (p.29-54). Leeds : The Disability Press.
- ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ (2001). Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF). De : <http://www.who.int/classifications/icf/site/intros/CIF-Fre-Intro.pdf>.
- PAR , C., PARENT, G., RÉMILLARD, M.-B., & PICHÉ, J.-P. (2004). Le modèle du processus de production du handicap de Fougeyrollas. Dans N. Rousseau & S. Bélanger (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p.153-172). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- PARENT, G. (2004). R les de la direction dans une  cole inclusive. Dans N. Rousseau & S. Bélanger (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p.100-121). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- PEREZ, T., & THOMAS, A. (1998). *EPS danse, danser en milieu scolaire*. Nantes : Centre régional de documentation pédagogique des Pays de la Loire.
- PERREAULT, S.-D. (2003). *Intersecting discourses : Deaf institutions and communities in Montreal, 1850-1920*. ProQuest Dissertations & Theses (Publication no. NQ88552). De : <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=765341351&Fmt=7&clientId=13820&RQT=309&VName=PQD>.
- PINSONNEAULT, D., & BERGEVIN, M. (2006). *Enquête sur la formation et l'emploi en déficience auditive au Québec*. Montréal : Centre québécois de la déficience auditive.
- POURTOIS, J.-P., DESMET, H., & LAHAYE, W. (2004). Connaissances et pratiques en éducation familiale et parentale. *Enfances, Familles, Générations. Regards sur les parents d'aujourd'hui*. De : <http://www.erudit.org/revue/efg/2004/v/n1/008892ar.html>.
- PREISLER, G., TVINGSTEDT, A.-L., & AHLSTRÖM, M. (2005). Interviews with deaf children about their experiences using cochlear implants. *American Annals of the Deaf*, 150(3), 260-267.
- PRESNEAU, J.-R. (1998). *Signes et institution des sourds*. Seyssel : Champ Vallon.
- PUNCH, R., & HYDE, M. (2005). The social participation and career decision-making of hard-of-hearing adolescents in regular classes. *Deafness & Education International*, 7(3), 122-138.
- SANCHEZ, J., MEDINA, V., SENP R , M., BOUNOT, A., LE NORMAND, M.-T., & VIROLE, B. (2006). Suivi longitudinal sur 10 ans d'enfants sourds pré-linguaux implantés et appareillés, Premier rapport global à 5 ans. Paris : Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations.



UNISDA (2005). Congrès sur la loi du 11 février 2005 et ses enjeux pour les publics de personnes sourdes ou malentendantes et leurs familles. *Echo Magazine*, (725), 7.

VAILLANCOURT, Y. (2004). Les politiques sociales et les personnes ayant des incapacités au Québec. *Revue internationale sur les concepts, les définitions et les applications*, 13(1-2), 21-34.

VEILLETTE (2005). État de la situation de la langue des signes québécoise. Drummondville : Office des personnes handicapées du Québec.

VINCENT, C., DEAUDELIN, I., & HOTTON, M. (2007). Pilot on evaluating social participation following the use of an assistive technology designed to facilitate face-to-face communication between deaf and hearing persons. *Technology & Disability*, 19(4), 153-167.

VOLKMART, C. (2006). Communication présentée lors de la journée de réflexion du 26 mars 2006 sur la Loi du 11 février 2005 au collège Mourguet à Ecully.

WEBER, P., NOREAU, L., & FOUGEYROLLAS, P. (2004). L'évaluation de la participation sociale et de la situation de handicap en travail social. *Revue des sciences humaines et sociales*, (103), 1-23.

WINANCE, M. (2004). Handicap et normalisation, Analyse des transformations du rapport à la norme dans les institutions et les interactions. *Politix*, 17(66), 201-227.

WOLFE, V. L. (1999). *An investigative study identifying the factors which influence parents as they make educational placement decisions for their children who are deaf*. ProQuest Dissertations & Theses (Publication no. AAT 9944302). De : <http://proquest.umi.com.biblioproxy.uqtr.ca/pqdweb?index=0&did=730303751&SrchMode=2&sid=1&Fmt=2&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1224615215&clientId=13820>.