

La construction sociale du handicap : Regard sur la situation des jeunes sourds

Geneviève Piché et Jérôme Hubert

Jeunesse et marginalités : faut-il intervenir ?
Volume 20, numéro 1, automne 2007

URI : id.erudit.org/iderudit/016979ar

DOI : [10.7202/016979ar](https://doi.org/10.7202/016979ar)

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université du Québec à Montréal

ISSN 0843-4468 (imprimé)
1703-9312 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Piché, G. & Hubert, J. (2007). La construction sociale du handicap : Regard sur la situation des jeunes sourds. *Nouvelles pratiques sociales*, 20(1), 94–107. doi:10.7202/016979ar

Tous droits réservés © Université du Québec à Montréal, 2007

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne. [<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>]



Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. www.erudit.org

La construction sociale du handicap

Regard sur la situation des jeunes sourds

Geneviève PICHÉ
Doctorante au Département de psychologie
Université de Montréal

Jérôme HUBERT
Étudiant au deuxième cycle en droit notarial (D.D.N.)
Université de Sherbrooke

Dans la société actuelle, où les interactions s'appuient sur la communication verbale, certains chercheurs suggèrent que les jeunes sourds sont plus susceptibles de vivre des émotions négatives intenses et de faire face à des situations de marginalisation sociale (Foster, 1998; Roots, 1999). En effet, d'une part, ces jeunes sourds éprouveraient davantage de difficultés de communication dans leurs milieux familial, social et scolaire que les jeunes entendants et, d'autre part, certains rapportent se sentir exclus socialement (Piché et Hubert, 2006). Ces résultats mettent en évidence, entre autres, l'importance de favoriser le développement des habiletés de communication des parents d'enfants sourds.

In our societies, in which verbal communication forms the basis of our everyday social interactions, several researchers suggest that deaf youth are more likely to live intense negative emotions and to face situations of social marginalization (Foster, 1998; Roots, 1999). Indeed, on the one hand these deaf adolescents encounter more communication difficulties in their family, social and school environment than hearing youth, and on the other hand some report feeling socially excluded (Piché et Hubert, 2006). These results indicate, in part, the importance of interventions aiming at the development of communication skills in parents of deaf children.

INTRODUCTION

De tout temps, de tout lieu, l'exclusion existe et demeure, se modelant et s'insérant continuellement aux nouveaux schèmes de pensée du collectif social. Levi-Strauss (1955 : 418) catalogua les diverses sociétés suivant leur attitude envers les individus déviants. Le corps humain, symbole de vérité et de grâce, serait trahi par le différent, l'inhabituel, le surprenant, l'angoissant, l'inconnu, l'étrange. « La raison, conclut Fougeyrollas (1978), c'est l'harmonie du corps bien proportionné, d'où l'exclusion des corps différents. » En ce sens, la personne vivant avec une incapacité se trouverait en marge avec l'organisation même de la pensée humaine.

Cette position théorique sera mise à profit dans cet article, afin d'explorer et d'analyser les liens entre le concept de l'exclusion sociale et le vécu des jeunes sourds. Il est à noter que la jeunesse est aujourd'hui une période de transition difficile. En effet, cette période est marquée par des changements importants qui se sont opérés aux plans social et économique dans notre société. Le glissement significatif d'une économie primaire et manufacturière, caractéristique du début du siècle, vers une économie tertiaire a eu comme incidence directe d'augmenter le nombre d'offres d'emploi exigeant des formations spécialisées. Il en résulte donc un allongement de la durée des études et *de facto* de la période de transition entre l'enfance et l'âge adulte. Emprisonné dans un corps d'adulte et jouissant de plus grandes libertés octroyées par l'État (droits de vote, de consommer de l'alcool, de conduire, etc.), le jeune doit néanmoins demeurer sur les bancs d'école et vivre sous l'autorité parentale. Cette situation constitue un cocktail explosif qui précipite souvent les jeunes dans des phases de révolte (crise d'adolescence), d'opposition et de recherche de confrontations.

Cette période est d'autant plus problématique pour les jeunes sourds qui éprouvent des difficultés communicationnelles dans la plupart de leurs relations sociales : avec leur famille, leurs amis et à l'école. Même s'ils sont attachés à leurs parents, frères et sœurs entendants, ils vont plutôt tenter de s'identifier à des jeunes ou des adultes sourds. Ainsi, ces jeunes sourds se retrouvent souvent coincés entre deux mondes, ne s'identifiant pleinement ni avec les individus entendants ni avec les personnes sourdes (Leigh, 1999 ; Roots, 1999).

Nous présenterons dans cet article, d'abord, un bref aperçu des obstacles rencontrés par les jeunes d'aujourd'hui et, ensuite, un survol des difficultés liées à la surdité et à la communication ainsi que des défis que pose l'insertion sociale des jeunes sourds. Pour terminer, nous évaluerons les implications pour la recherche future ainsi que pour l'intervention sociale. Les références utilisées dans la deuxième partie ont été sélectionnées d'après une recension de la littérature réalisée à l'intérieur des bases de données *Social Work Abstracts*, *PsychInfo*, *Current Contents* et *Familia*, sur les thèmes de l'exclusion sociale et de la surdité. Il est important de souligner que la majorité des articles répertoriés s'appuient sur des études américaines, peu d'études ayant été menées au Canada ou, plus particulièrement, au Québec.

L'EXCLUSION SOCIALE

Tous les membres d'une société donnée devraient être en mesure d'y vivre pleinement et d'y trouver une source d'épanouissement et de développement personnel, professionnel et social. Cependant, pour le philosophe Michel Foucault, l'exclusion est inévitable puisque toute société possède des normes. Il explique que, par définition, chaque norme sera transgressée par au moins une personne, celle-ci s'inscrivant alors en marge de la société (Foucault, 1978 : 482-483). Selon Foucault, le problème ne réside pas dans la norme comme telle, mais bien dans le surplus de normes présentes dans notre société, entraînant *de facto* une progression du contrôle social, de la marginalisation et de l'exclusion d'une proportion toujours grandissante de la population (Foucault, 1983).

« Maladie de l'échange social, l'exclusion est le fait d'être empêché de participer, ne fut-ce que provisoirement, à la construction du bien commun », comme le mentionnent De Foucault et Piveteau (1995 : 33). L'exclusion est en somme le résultat inévitable d'une société qui se base sur une vision manichéenne de sa citoyenneté. Cette vision laisse ainsi tout individu ou groupes d'individus « non conformes » aux normes de la citoyenneté, c'est-à-dire « [...] tous ceux qui se trouvent placés en dehors des circuits vivants des

échanges sociaux» (Castel, 1995 : 14), à l'écart de la fibre sociale. L'individu marginal est donc contraint à rester à l'écart du processus d'échange et de production.

LA JEUNESSE ET LE FLOU DES SEUILS

En sociologie, la jeunesse est perçue comme étant une période de transition, une étape entre la période de relative dépendance qui suit l'enfance et la plus ou moins grande autonomie qui caractérise le début de l'âge adulte (Gauthier et Guillaume, 1999). La jeunesse, apparaissant comme une phase de latence sociale, est très présente dans notre société, avec le prolongement des études et l'entrée tardive dans la vie active.

De Singly (2000 : 10) explique que, dans nos sociétés, « L'adulte est un être fini qui n'a plus rien à découvrir dans le monde et surtout sur lui-même », et que de plus en plus, « L'enfermement dans l'âge adulte, perçu comme le risque de l'installation définitive, est peu attirant » (De Singly 2000 : 11). Ce qui distingue cette période de celle qui la précède, c'est le flou des seuils qui entoure l'entrée à l'âge adulte. Auparavant, les repères identitaires venaient de la famille et le devoir du jeune était de continuer à faire prospérer l'entreprise familiale ou la notoriété de la profession de son père. Nous assistions alors à une transmission familiale des connaissances (de père en fils, de mère en fille), et ce, contrairement à aujourd'hui où la transmission des connaissances s'effectue par le biais de différentes institutions scolaires (écoles secondaires, cégeps, universités). Maintenant, les repères sont donc court-circuités (Galland, 1996a). En effet, avec les changements structurels du marché du travail, les jeunes font face à des emplois de plus en plus précaires, à une forte demande des employeurs pour la scolarisation ainsi qu'à une diminution des protections sociales. Cette situation s'explique en partie par le glissement progressif qu'a connu le système d'industrialisation, d'une économie primaire à tertiaire, où la spécialisation et l'éducation sont davantage mises à profit (Beaupré, Turcotte et Milan, 2006 ; Clark, 2000 ; Galland, 1996a).

Les jeunes semblent allonger la durée de leurs études. Dès leur jeune âge, la société leur donne l'objectif d'obtenir minimalement leur diplôme d'études secondaires (Clark, 2000). En 1996, 60 % des jeunes Canadiens de 15 à 24 ans fréquentaient toujours les bancs d'école alors qu'ils n'étaient que 43 % à le faire en 1976 (Duval et Molgat, 2001). En raison de cette hausse de fréquentation scolaire, les jeunes demeurent chez leurs parents plus longtemps qu'auparavant, retardant ainsi le moment de fonder une famille (Beaupré, Turcotte et Milan, 2006). En effet, le modèle de vie en couple ne devient majoritaire chez les jeunes qu'une fois passé l'âge de 25 ans au

Canada (Duval et Molgat, 2001). Galland (1996b: 41) explique que des espaces intermédiaires sont alors créés, «[...] entre la scolarité et le travail d'une part, entre la vie chez les parents et la formation d'une nouvelle unité familiale d'autre part». Notons également l'influence de la redéfinition en cours des repères familiaux avec la montée des nouveaux modèles parentaux (p. ex., monoparentalité, union libre).

D'autre part, les jeunes sont peu reconnus en raison de leurs difficultés à accéder au monde du travail. Selon Galland (1996a), les difficultés d'insertion professionnelle sont des «inhibiteurs» au passage à l'âge adulte, car ils empêchent l'expérimentation et l'indépendance. Les jeunes se retrouvent donc dans une situation où il y a peu de repères identitaires sociaux pour accéder au statut d'adulte.

SURDITÉ, COMMUNICATION ET EXCLUSION SOCIALE

En 2004, un rapport du gouvernement canadien relevait la présence d'une incapacité auditive chez 4 % de la population canadienne (Développement social Canada, 2004). Au Québec, selon Statistique Canada, 0,2 % des enfants âgés de moins de 15 ans et 2,8 % de la population âgée de plus de 15 ans vivaient avec une incapacité auditive en 2001 (Berthelot *et al.*, 2006).

Construction sociale du handicap de la surdité

Il existe deux manières de percevoir la surdité (Lane, 1999; Young, 1999). Selon la première, la perspective médicale, la surdité est définie comme étant un déficit du sens de l'ouïe ou un handicap auditif. Selon Lane (1999), cette perspective axée sur la perte auditive est bien ancrée dans nos mœurs et politiques sociales. La socialisation de l'enfant sourd, en tant que personne handicapée, est suscitée lorsque ses parents l'inscrivent dans un programme d'éducation spécialisée ou l'obligent à porter des appareils auditifs. Les tenants de la perspective médicale soutiennent que pour avoir une vie «normale», une personne doit entendre et être en mesure de communiquer par écrit et verbalement, afin de pouvoir s'insérer dans le collectif social. Dans cette optique, le sens de l'ouïe, la parole et l'écrit sont des éléments fondamentaux de toute interaction sociale (Lane, 1999).

Selon la seconde perspective, socioconstructiviste, la surdité est perçue comme une caractéristique d'un membre appartenant à une minorité culturelle et linguistique. Selon cette ligne de pensée, mise en avant par la «communauté» sourde, la surdité n'est pas un handicap, mais une différence qui peut amener l'individu à faire partie d'une culture ou communauté distincte, bien que minoritaire (Lane, 1999). En ce sens, ce qui engendre le handicap

ou l'incapacité, c'est le regard social, l'adhésion à un idéal de santé qui perçoit la surdité comme un manque, une incapacité auditive (Young, 1999). Selon Lane (1999), la surdité en soi n'amènera pas nécessairement l'enfant à être marginalisé. Cependant, les réactions et les jugements que la surdité provoque chez les individus qui entendent ainsi que la manière dont sont souvent identifiées les personnes sourdes (personnes malentendantes, individus ayant une déficience ou une incapacité auditive) amènent souvent l'enfant sourd    être fragilisé dans son développement (Santé Canada, 1994).

Ainsi, les jeunes sourds doivent souvent s'adapter à une société qui communique verbalement. La plupart des individus qu'ils rencontreront auront des connaissances limitées sur les stratégies de communication à utiliser avec une personne sourde.

Communication et liens sociaux

L'humain est un être profondément social. Les liens sociaux sont constamment vérifiés et renouvelés et doivent s'appuyer sur une communication efficace, chaque fois que nous interagissons avec des collègues de travail, un membre de notre famille ou des amis. Lorsque l'interaction est positive, elle suscite des sentiments de solidarité entre les deux individus participants. Par ailleurs, lorsque notre capacité à communiquer ou à interagir avec les autres diminue (par exemple en raison d'une incapacité auditive), nous sommes plus vulnérables et sujets à ressentir des émotions négatives (Danermark, 1998).

Que se passe-t-il lorsqu'une personne entendant   essaie d'entrer en contact avec une personne sourde? Comment réagit la personne sourde qui n'arrive pas à comprendre ce que l'autre personne lui dit? Quels effets ces bris de communication ont-ils?

La communication chez les personnes sourdes

Vivre avec une surdité n'implique pas nécessairement une absence de communication. Les sourds *oralistes* privilégient la langue parl  e et la lecture labiale comme mode de communication, les sourds gestuels communiquent principalement en langue des signes : Langue des signes québécoise (LSQ) ou Langage des signes américain (LSA). Ces personnes sourdes peuvent aussi être identifiées comme Sourds, indice qu'ils font partie de la communaut  ¹ sourde (Delaporte, 2002). Les sourds gestuels doivent utiliser différentes stratégies, telles que l'écriture, le téléscripteur (ATS) ou le recours à des

1. Groupe d'individus ayant une histoire, une langue et une culture communes.

interprètes afin de communiquer avec les *entendants*². Cependant, certaines personnes entendants résistent à utiliser l'écriture comme stratégie de communication dans un échange avec une personne sourde. Ensuite, le téléscripteur est souvent perçu comme étant trop lent à utiliser. Finalement, le service d'interprétation implique la présence d'une personne intermédiaire, ce qui peut rompre le contact visuel et empêcher le développement d'un lien entre les personnes participant à l'interaction sociale.

Néanmoins, les personnes sourdes font régulièrement face à des malentendus à travers les conversations, ainsi qu'à des rumeurs et des commérages, qui sont des violations des règles sociales qui forment souvent des bris dans la communication (Danermark, 1998).

Bris de communication et exclusion des jeunes sourds

Selon Foster (1998), les jeunes sourds qui se retrouvent parmi un groupe communiquant verbalement et dans lequel ils vivent des bris de communication, sont à plus haut risque d'isolement et d'exclusion sociale. D'autres études dans le domaine de la surdité démontrent que les problèmes de communication sont souvent associés à des difficultés d'intégration familiale, des obstacles dans les relations interpersonnelles (Roots, 1999) et, ultimement, au décrochage scolaire chez les jeunes sourds (Kersting, 1997).

Caractéristiques individuelles

- Analphabétisme, décrochage scolaire et insertion professionnelle

Si près de 19 % de la population québécoise ne sait ni lire ni écrire, l'analphabétisme dans la population sourde atteint 65 % (Roots, 1999). À la fin de son secondaire, le jeune sourd a déjà un retard de vocabulaire de six à dix années par rapport aux jeunes entendants de son âge. Étant donné que la puberté est le seuil critique pour l'apprentissage d'une première langue, l'enfant sourd devenu jeune adulte se retrouve souvent analphabète (IRD, 2000). Les jeunes sourds accusent aussi des retards importants dans leur scolarisation. En effet, il semblerait que 75 % des personnes sourdes québécoises mettent fin à leurs études avant d'avoir obtenu un diplôme d'études secondaires (Centre québécois de la déficience auditive, 1997). D'autre part, étant donné que ces jeunes adultes n'ont pas accès à la langue officielle et qu'ils peuvent aussi éprouver certaines difficultés en langage des signes, ils ont souvent des connaissances générales très limitées (Mashie, 1995).

2. Ce terme, « entendant », inventé par les membres de la communauté sourde, permet de catégoriser les personnes qui se différencient de personnes sourdes (DELAPORTE, 2002).

Il s'ensuit que 79,4 % des personnes sourdes ont une situation d'emploi précaire (temps partiel, court terme, contrats ou difficultés liées à la satisfaction et à l'accessibilité au travail) ou sont sans emploi. Enfin, le taux de chômage dans la population sourde est cinq fois plus élevé que dans la population générale (Parratt, 1995).

– Tempérament et troubles mentaux

Trois études récentes indiquent une prévalence de troubles mentaux qui varie de 40 à 50 % chez les enfants et adolescents sourds, suivant le type de trouble, le degré de surdité et le milieu scolaire fréquenté par le jeune (Hintermair, 2006; Roberts et Hindley, 1999; Van Eldik *et al.*, 2004). En général, les enfants sourds ont 2,6 fois plus de probabilité d'avoir un trouble mental que les enfants de la population générale (Van Eldik *et al.*, 2004). D'après une étude réalisée auprès de jeunes âgés de 4 à 18 ans, les enfants sourds intégrés dans une école ordinaire présentaient significativement moins de troubles mentaux que ceux qui fréquentent une école spécialisée (Van Eldik, 2005). Une autre étude, menée auprès de jeunes âgés de 6 à 12 ans, indique que les enfants ayant une incapacité auditive ou visuelle et fréquentant une école ordinaire ne présentent pas davantage de troubles mentaux que ceux qui proviennent de la population générale. Les auteurs de cette étude mentionnent que ces enfants ont malgré tout 3,2 fois plus de probabilité de développer un problème dans la sphère sociale que les enfants n'ayant pas d'incapacité (Maes et Grietens, 2004).

– Milieu familial

En ce qui concerne la famille, plusieurs chercheurs montrent comment les difficultés de communication peuvent nuire à la dynamique familiale (Bailly *et al.*, 2003; Calderon, 2000). L'amélioration de la communication et surtout l'utilisation d'un mode de communication commun et accessible à tous les membres d'une famille vivant avec un enfant sourd sont suggérées afin de favoriser la cohésion familiale et le développement socioémotionnel des enfants sourds (Dubuisson et Grimard, 2006a; Hintermair, 2006).

Cependant, 90 % des enfants sourds naissent de parents entendants (Roots, 1999). Par conséquent, les parents se retrouvent fréquemment avec des problèmes de communication avec leurs enfants sourds (Bailly *et al.*, 2003; Dubuisson et Grimard, 2006a; Jackson et Turnbull, 2004). Notamment, les interactions entre les membres du système relationnel familial manquent souvent de profondeur (Bailly *et al.*, 2003). Cette situation se traduit principalement par un sentiment d'isolement et

de rejet des jeunes sourds au sein même de leur famille (Dubuisson et Grimard, 2006a, 2006b). D'ailleurs, au cours d'une étude qualitative sur l'exclusion sociale des jeunes sourds, plusieurs d'entre eux ont mentionné se sentir souvent mis à l'écart lors des événements familiaux, tels que les soupers, les fêtes ou les sorties de famille (Piché et Hubert, 2006). Selon Freeman, Dieterich et Rak (2002), ces problèmes de communication entre parents entendants et enfants sourds peuvent aussi amener les parents à vivre de la frustration et des émotions négatives.

– Milieu social et scolaire

Étant donné que les interactions sociales des jeunes se déroulent pour la plus grande partie à l'intérieur du cadre scolaire, ces deux milieux seront traités ensemble. Au-delà de la présence d'un système de communication commun aux membres de sa famille, une autre manière pour le jeune sourd d'éviter un processus de rejet social, d'exclusion, consiste à maintenir des contacts avec d'autres jeunes sourds (Dubuisson et Grimard, 2006a; Piché et Hubert, 2006). À cet égard, selon Dalle-Nazébi et Lachance (2005), la transmission de la culture se ferait par la fréquentation d'institutions spécialisées et le contact avec les pairs pour les enfants sourds, et ce, contrairement aux enfants entendants pour qui celle-ci se transmet à la maison. D'ailleurs, Santé Canada (1994) souligne l'importance du groupe de pairs à l'adolescence pour l'estime de soi et le développement de compétences sociales. Cependant, l'acceptation par les pairs est encore plus difficile à obtenir chez les jeunes sourds que chez les jeunes entendants. En effet, dans une étude qualitative réalisée par Piché et Hubert (2006), les jeunes sourds oralistes faisaient mention de la présence de bris de communication dans leurs interactions amicales, entraînant des sentiments de frustration, de tristesse et, ultimement, le rejet par les pairs ou le retrait des situations sociales. Ces difficultés de communication ressortent également dans les résultats d'une autre étude québécoise réalisée par Dubuisson et Grimard (2006a, 2006b), auprès de jeunes sourds oralistes et gestuels.

Selon Foster et Holcomb (1990), huit éléments sont essentiels à l'intégration des élèves sourds dans une classe régulière: 1) l'intérêt et la prise de conscience des professeurs à l'égard de la surdité de ces jeunes; 2) leur volonté d'adopter de nouveaux rôles; 3) la confiance en soi des jeunes sourds; 4) un champ visuel libre; 5) l'utilisation d'un interprète; 6) un style d'enseignement participatif; 7) des attitudes positives de la part des camarades de classe; et 8) la compréhension des règles et attentes informelles contenues dans les conversations entre étudiants. Notons qu'en Amérique du Nord, la

majeure partie des jeunes sourds fréquentent des écoles ordinaires en raison d'une politique d'éducation intégrative. Une des hypothèses sur lesquelles s'appuie cette politique d'intégration soutient que les adolescents sourds s'identifieront davantage aux adolescents entendants s'ils se retrouvent dans une école ordinaire et que la fréquentation d'adolescents entendants favorisera de meilleures relations amicales (Leigh, 1999). Par contre, cette approche peut engendrer des sentiments de marginalisation et des difficultés d'identification, en raison des divergences linguistiques et des bris de communication qui s'ensuivent (Dubuisson et Grimard, 2006b; Piché et Hubert, 2006). Il est donc important que l'enfant sourd ait un bon réseau de soutien et fasse preuve de débrouillardise pour fréquenter un milieu scolaire ordinaire où il sera probablement la seule personne sourde (Leigh, 1999). Par ailleurs, Kersting (1997) relève la présence d'un lien très fort entre l'intégration sociale des jeunes sourds à l'école et la persévérance dans leurs études.

Mentionnons que, depuis quelques années, le gouvernement canadien a mis en place plusieurs projets pilotes s'appuyant sur une approche bilingue et biculturelle. Cette approche permet l'acquisition naturelle d'une langue première signée pour ensuite favoriser l'apprentissage d'une langue orale. Parallèlement, l'approche bilingue et biculturelle favorise l'intégration sociale des jeunes sourds. Cette approche implique une instruction à la fois en français ou en anglais et en LSQ ou en LSA ainsi qu'une introduction aux valeurs de la culture sourde (Lelièvre et Dubuisson, 1998).

CONCLUSION

Notre société comporte des normes sociales exigeantes et le citoyen qui ne peut s'y conformer verra un mur se dresser sur sa route. Devant les difficultés d'insertion professionnelle auxquelles ils font face, de nombreux jeunes décident de continuer leurs études en vivant chez leurs parents. Le soutien parental et leur réseau d'amis sont des éléments essentiels à leur vie. Cependant, les jeunes vivant avec une incapacité auditive rencontrent davantage d'obstacles sur leur chemin. Dans un monde où les interactions sociales s'appuient sur la capacité à entendre et sur l'importance de la parole, comment un jeune ayant des difficultés à communiquer, qui ne peut ni entendre une conversation normale, ni s'exprimer verbalement, se sentira face au monde autour de lui ?

Selon les études présentées dans cet article, l'élément qui semblerait être le plus fortement associé à l'exclusion sociale du jeune sourd est l'absence d'une langue première, commune à tous les membres de sa famille et à ses camarades de classe. En effet, à travers ces études, il semble évident que le jeune sourd qui présente des déficits sur le plan de la communication

vit beaucoup d'isolement, à la fois dans son milieu familial, ses relations amicales et à l'école. Il nous est permis de croire que ces difficultés font partie du vecteur principal, conduisant le jeune sourd à travers une spirale d'émotions négatives, de rejet social et, finalement, d'exclusion.

IMPLICATIONS POUR LA RECHERCHE ET LA PRATIQUE

Étant donné les implications possibles à long terme pour les jeunes sourds, ces données soulignent l'importance de l'intervention précoce ou préventive, pour favoriser le développement d'une langue première et des bonnes stratégies de communication, mais aussi pour améliorer les habiletés sociales des enfants sourds. Le programme PATHS (*Promoting Alternative Thinking Strategies*; Greenberg et Kusché, 1998) a été conçu dans cette perspective : il vise à développer le contrôle de soi, la compréhension des émotions et les habiletés de résolution de problèmes chez les jeunes sourds.

Les chercheurs (Calderon, 2000; Kluwin et Gonter-Gaustad, 1994) conviennent de l'importance primordiale à la fois de la participation des parents dans les interventions et du développement des habiletés de communication chez les parents et les autres membres de la famille du jeune sourd. L'hypothèse soulevée est que la possibilité de communiquer en profondeur avec ses parents et ses frères et sœurs, durant les soupers de famille ou les sorties, permettrait au jeune sourd de participer aux interactions et de se sentir intégré à sa famille. La compétence linguistique des parents en langage des signes, par exemple, pourrait être favorisée en appuyant la création de cours gratuits pour les parents d'enfants ayant une surdité et en invitant les parents à participer à des activités de la communauté sourde.

Une autre recommandation découlant de la littérature concerne l'importance d'informer et de sensibiliser le personnel scolaire des écoles ordinaires au sujet des enjeux et besoins particuliers des jeunes sourds dans un milieu entendant. Les jeunes élèves sourds devraient être respectés et aidés à travers leur parcours scolaire, en tenant compte de leurs difficultés propres. Plusieurs moyens peuvent être envisagés, tels que la mise sur pied de formations à la fois sur la surdité et sur les stratégies de communication. De la même façon, les élèves entendants devraient eux aussi être familiarisés avec les problèmes que pose la surdité. Par exemple, en développant des activités à la fois pour les jeunes sourds et entendants. Finalement, les jeunes sourds devraient être encouragés à participer à des activités qui leur permettraient de s'intégrer à un groupe de jeunes sourds de leur âge.

BIBLIOGRAPHIE

- BAILLY, Daniel, De CHOULY DE LENCLAVE, Marie-Bérengère et Laurent LAUWERIER (2003). «Déficience auditive et troubles psychopathologiques chez l'enfant et l'adolescent. Revue de la littérature récente», *L'encéphale*, vol. XXIX, cahier 1, 329-337.
- BEAUPRÉ, Pascale, TURCOTTE, Pierre et Anne MILAN (2006). «Quand fiston quittera-t-il la maison ? Transition du domicile parental à l'indépendance», *Tendances sociales canadiennes*, n° 81, 8-15.
- BERTHELOT, Mikaël, CAMIRAND, Jocelyne, TREMBLAY, Rebecca et Jean-François CARDIN (2006). *L'incapacité et les limitations d'activités au Québec : un portrait statistique à partir des données de l'Enquête sur la participation et les limitations d'activités 2001 (EPLA)*, Québec, Institut de la statistique du Québec.
- CALDERON, Rosemary (2000). «Parental Involvement in Deaf Children's Education Programs as a Predictor of Child's Language, Early Reading, and Social-emotional Development», *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 5, n° 2, 140-155.
- CASTEL, Robert (1995). «Les pièges de l'exclusion», *Lien social et politiques — RIAC*, n° 34, 13-21.
- CENTRE QUÉBÉCOIS DE LA DÉFICIENCE AUDITIVE (1997). «Actes du Colloque de l'après-sommet sur la déficience auditive». En ligne, <www.surdite.rg/colloque.htm#education>. Consulté le 24 mars 2007.
- CLARK, Warren (2000). «Cent ans de... Éducation scolaire», *Tendances sociales canadiennes*, n° 59, 3-8.
- DALLE-NAZÉBIE, Sophie et Nathalie LACHANCE (2005). «France et Québec devant la diversité culturelle. Les politiques à l'épreuve de la surdité», *Lien social et politiques — RIAC*, n° 53, 143-153.
- DANERMARK, Berth D. (1998). «Hearing Impairment, Emotions and Audiological Rehabilitation: A Sociological Perspective», *Scandinavian Audiology*, vol. 27, n° 49, 125-131.
- DE FOUCAULT, Jean-Batiste et Denis PIVETEAU (1995). *Une société en quête de sens*, Paris, Odile Jacob.
- DELAPORTE, Yves (2002). *Les sourds, c'est comme ça*, Paris, Maison des sciences de l'homme.
- DÉVELOPPEMENT SOCIAL CANADA (2004). *Vers l'intégration des personnes handicapées*, Ottawa, Gouvernement du Canada, n° SD13-6/2004F.
- DE SINGLY, François (2000). «Penser autrement la jeunesse», *Lien social et politiques — RIAC*, n° 43, 9-21.
- DUBUISSON, Colette et Christiane GRIMARD (2006a). *La surdité vue de près*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 43-62.

- DUBUISSON, Colette et Christiane GRIMARD (2006b). «Privation de langage et résilience chez deux sourds québécois», dans D. DAIGLE et A.-M. PARISONT (sous la direction de), *Surdité et Société*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 43-62.
- DUVAL, Luce et Marc MOLGAT (2001). «Coup d'œil sur la jeunesse au Canada», dans M. GAUTHIER et D. PACOM (sous la direction de), *Regard sur... la recherche sur les jeunes et la sociologie au Canada*, Québec, Presses de l'Université Laval, 149-168.
- FOSTER, Susan (1998). «Communication as Social Engagement: Implications for Interaction Between Deaf and Hearing Persons», *Scandinavian Audiology*, vol. 27, n° 49, 116-124.
- FOSTER, Susan et Tom HOLCOMB (1990). «Hearing-impaired Students: A Student-Teacher-Class Partnership», dans N. JONES (sous la direction de), *Special Educational Needs Review* (vol. 3), Londres, Falmer Press, 152-171.
- FOUCAULT, Michel (1983). «Dits et Écrits», (1954-1988), chapitre IV, 1980-1988, *Un système fini face à une demande infinie*, Paris, Gallimard.
- FOUCAULT, Michel (1978). «Dits et Écrits», (1954-1988), chapitre III, 1976-1979, *La folie et la société*, Paris, Gallimard.
- FOUGEYROLLAS, Patrick (1978). «Normalité et corps différents: regard sur l'intégration sociale des handicapés physiques», *Anthropologie et sociétés*, vol. 2, n° 2, 51-71.
- FREEMAN, Brian, DIETERICH, Cynthia et Carl RAK (2002). «The Struggle for Language: Perspectives in Practice of Urban Parents with Children Who Are Deaf or Hard-of-hearing», *American Annals of the Deaf*, vol. 147, n° 5, 37-44.
- GALLAND, Olivier (1996a). «Les jeunes et l'exclusion», dans S. PAUGAM (sous la direction de), *L'exclusion. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 582.
- GALLAND, Olivier (1996b). «L'entrée dans la vie adulte en France: bilan et perspectives sociologiques», *Sociologies et sociétés*, vol. 18, n° 1, 37-46.
- GAUTHIER, Madeleine et Jean-François GUILLAUME (1999). *Définir la jeunesse? D'un bout à l'autre du monde*, Québec, Presses de l'Université Laval et de l'Institut québécois de recherche sur la culture.
- GREENBERG, Mark T. et Carol A. KUSCHÉ (1998). «Preventive Intervention for School-Age Deaf Children: The PATHS Curriculum», *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 3, n° 1, 49-63.
- HINTERMAIR, Manfred (2006). «Parental Resources, Parental Stress, and Socioemotional Development of Deaf and Hard of Hearing Children», *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 11, n° 4, 493-513.
- INSTITUT RAYMOND-DEWAR (2000). *Rapport du comité de travail sur l'évaluation de la programmation bilingue-biculturelle*, Montréal, Québec, Canada, Institut Raymond-Dewar.
- JACKSON, Carla W. et Ann TURNBULL (2004). «Impact of Deafness on Family Life: A Review of the Literature», *Topics in Early Childhood Special Education*, vol. 24, n° 1, 15-29.

- KERSTING, Sara A. (1997). «Balancing Between Deaf and Hearing Worlds: Reflections of Mainstreamed College Students on Relationships and Social Interaction», *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 2, n° 4, 252-263.
- KLUWIN, Thomas N. et Martha GONTER-GAUSTAD (1994). «The Role of Adaptability and Communication in Fostering Cohesion in Families with Deaf Adolescents», *American Annals of the Deaf*, vol. 139, n° 3, 329-335.
- LANE, Harlan (1999). *The Mask of Benevolence: Disabling the Deaf Community*, New York, Random House.
- LEIGH, Irene W. (1999). «Inclusive Education and Personal Development», *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 4, n° 3, 236-245.
- LELIÈVRE, Michel et Colette DUBUISSON (1998) «Implanter une approche bilingue/biculturelle», dans C. DUBUISSON et D. DAIGLE (sous la direction de), *Lecture, écriture et surdité: visions actuelles et nouvelles perspectives*, Montréal, Logiques.
- L  VI-STRAUSS, Claude (1955). *Tristes tropiques*, Paris, Plon.
- MAES, Bea et Hans GRIETENS (2004). «Parent-Reported Problem Behavior Among Children with Sensory Disabilities Attending Elementary Regular Schools», *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, vol. 16, n° 4, 361-375.
- MASHIE, Shawn Neal (1995). *Educating Deaf Children Bilingually*, Washington D.C., Gallaudet University Pre-College Programs.
- PARRATT, David (1995). «Working with Deaf People», *Disability & Society*, vol. 10, n° 4, 501-519.
- PICH  , Geneviève et Jérôme HUBERT (2006). «  tude exploratoire sur les processus d'exclusion sociale de cinq jeunes sourds québécois», *Intervention*, n   125, 27-36.
- ROBERTS, Christopher et Peter HINDLEY (1999). «Practitioner Review: The Assessment and Treatment of Deaf Children with Psychiatric Disorders», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 40, n   2, 151-167.
- ROOTS, James (1999). *The Politics of Visual Language. Deafness, Language Choice, and Political Socialization*, Ontario, Carleton University Press.
- SANTÉ CANADA (1994). *La déficience auditive chez l'enfant et l'adolescent: promouvoir la santé mentale*, Ottawa, Ministère des Approvisionnement et Services.
- VAN ELDIK, Theo (2005). «Mental Health Problems of Dutch Youth with Hearing Loss as Shown on the Youth Self Report». *American Annals of the Deaf*, vol. 150, n   1, 11-6.
- VAN ELDIK, Theo, TREFFERS, Phillip D. A., VEERMAN, Jan W. et Frank C. VERHULST (2004). «Mental Health Problems of Deaf Dutch Children as Indicated by Parents' Responses to the Child Behavior Checklist», *American Annals of the Deaf*, vol. 148, n   5, 390-395.
- YOUNG, Alys M. (1999). «Hearing Parents' Adjustment to a Deaf Child – The Impact of a Cultural-Linguistic Model of Deafness», *Journal of Social Work Practice*, vol. 13, n   2, 157-176.