



# POUR L'ACCÈS À L'ÉDUCATION DES ÉLÈVES VIVANT AVEC UNE SURDITÉ

Défis, pistes de solution et moyens d'action  
1er rapport - Forum social 2021



**AQEPA**

Association du Québec  
pour enfants avec problèmes auditifs

**UQAR**

Université du Québec  
à Rimouski



Conseil de recherches  
en sciences humaines  
du Canada

Social Sciences and  
Humanities Research  
Council of Canada

Canada

## REMERCIEMENTS

Nous souhaitons remercier Jérôme Blanchette, conférencier invité, Claudie Robichaud, Daphné St-Laurent, Marie-Luce Carrier, étudiantes de l'Université du Québec à Rimouski, Marie-Josée Richard, Kathy Guilhempey, et Marie-Pier Beaulieu qui ont contribué à la prise de notes, la transcription ou l'animation des groupes de discussion, et toutes les personnes qui ont participé à ce premier forum de l'AQEPA, *Pour l'accès à l'éducation des élèves vivant avec une surdité*.

Nous souhaitons également remercier le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada et Multi Groupe Conseil pour leur soutien à la réalisation de ce forum.

## CONTRIBUTIONS

### CONCEPTION ET RÉDACTION

Sylvain Letscher, Ph.D., Professeur en sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski  
Claire Moussel, Directrice de l'AQEPA Provinciale

Audrey Dupont, Ph.D., Posdoctorante en psychopédagogie, Université du Québec à Rimouski,  
Université de Montréal, CHU Ste Justine

France Beauregard, Ph.D., professeure associée en sciences de l'éducation, Université de  
Sherbrooke

Yves Blanchette, Parent d'enfants sourds, Directeur de Multi Groupe Conseil SENC

### COORDINATION, GRAPHISME ET RÉVISION

Claire Moussel, Directrice de l'AQEPA Provinciale

Révision : Thomas Vaillant, Chargé de projets de l'AQEPA Provinciale

## LEXIQUE

Afin d'alléger le texte :

- Le masculin avec la valeur neutre est utilisé, à l'exception des professions exercées majoritairement par des femmes. Lorsque possible, les auteurs ont privilégié l'écriture épiciène.
- Le terme « vivant avec une surdité » est utilisé pour désigner inclusivement l'ensemble des personnes s'identifiant comme Sourdes, sourdes, devenues sourdes, malentendantes, oralistes, signeures ayant une perte auditive. Le terme « personnes sourdes » sera utilisé pour désigner les personnes sourdes signeures ou les personnes s'identifiant comme telles, et le terme « personne malentendante » sera utilisé pour les personnes s'identifiant comme telles. Les termes utilisés par les participants, retranscrits dans les verbatims, n'ont pas été modifiés.

## MENTIONS

Ce document peut être utilisé à des fins de consultation ou de reproduction avec mention des auteurs. Pour toute information, contacter l'AQEPA Provinciale au courriel suivant :

[info@aqepa.org](mailto:info@aqepa.org). Parution : octobre 2022.

## TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS .....	4
STRUCTURE DU DOCUMENT .....	4
INTRODUCTION .....	5
DÉROULEMENT DU FORUM .....	9
LES DÉFIS, LES PISTES DE SOLUTION ET LES MOYENS D'ACTION.....	12
1. SOUTIEN AUX PERSONNES ET AUX FAMILLES.....	15
2. SOUTIEN AUX PROFESSIONNELS .....	19
3. SENSIBILISATION, INFORMATION ET COLLABORATION.....	23
4. CONTINUITÉ DES SERVICES .....	27
5. PARCOURS SCOLAIRE (DIT "ACADÉMIQUE").....	33
CONCLUSION .....	38

## AVANT-PROPOS

Ce rapport fait suite à la réalisation d'une journée de forum social de l'Association du Québec pour enfants avec problèmes auditifs (AQEPA) sur le thème de l'éducation. Cette démarche s'inspire du forum social mondial<sup>1</sup> de la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec qui s'est déroulé en 2016, à Montréal.

Ce rapport s'appuie sur les défis, les pistes de solution ou les moyens d'action discutés lors de groupes de discussion réalisés le 23 octobre 2021, pour mieux comprendre le contexte de l'accessibilité à l'éducation des élèves vivant avec une surdité au Québec. Cette initiative a été conduite par l'Association du Québec pour enfants avec problèmes auditifs (AQEPA), en collaboration avec l'Université du Québec à Rimouski, l'Université de Sherbrooke et Multi Groupe Conseil SENC.

Les groupes de discussion comprenaient des personnes vivant avec une surdité, des parents et des professionnels du réseau de l'éducation intervenant auprès des élèves vivant avec une surdité. Au total, 42 personnes ont participé dans les groupes de discussion et les plénières, afin d'alimenter les réflexions.

À la suite de ce forum, les principaux défis, pistes de solution et moyens d'action favorisant l'accès à l'éducation des élèves vivant avec une surdité, évoqués dans les groupes de discussion et retenus en plénière, sont décrits dans ce document. Ce rapport synthèse a été remis aux différents partenaires impliqués. Les résultats ont été présentés dans le cadre du colloque international (505) de l'ACFAS sur l'« Éducation des élèves sourds ou ayant une surdité : entre participation sociale, inclusion et littératie », à l'Université Laval, le 9 mai 2022.

## STRUCTURE DU DOCUMENT

Ce Rapport est un document de soutien faisant état de cinq principaux défis, pistes de solution et moyens d'action évoqués lors des groupes de discussion et de la plénière du forum social en éducation. En prenant connaissance de ce rapport, le lecteur devrait être en mesure de comprendre globalement la situation actuelle des élèves vivant avec une surdité au Québec, selon la perspective des personnes elles-mêmes, de leurs parents et des professionnels qui interviennent auprès d'eux. Dans les prochaines sections, le document introduit quelques données sur l'éducation auprès des élèves vivant avec une surdité, décrit le déroulement du forum et détaille les cinq (5) thèmes ou principaux enjeux retenus lors des plénières, sous forme de défis, de pistes de solution et des moyens d'action envisagés, ainsi que les partenaires impliqués.

---

<sup>1</sup> Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec, Forum social mondial, 2016. ([lien](#))

## INTRODUCTION<sup>2</sup>

En matière d'éducation, la Convention des droits des personnes handicapées<sup>3</sup>, ratifiée par le Canada, la province du Québec met de l'avant l'enjeu d'une participation pleine et entière à l'école et à la vie en société des personnes sourdes notamment par « l'apprentissage de la langue des signes et la promotion de l'identité linguistique des personnes sourdes » et en spécifiant que les personnes sourdes « – en particulier les enfants – [doivent recevoir] un enseignement dispensé dans la langue et par le biais des modes et moyens de communication qui conviennent le mieux à chacun, et ce, dans des environnements qui optimisent le progrès scolaire et la sociabilisation »<sup>4</sup>.

L'analyse des documents législatifs de 57 pays ayant reconnu officiellement la langue des signes amène toutefois à constater que la participation et l'accès à l'éducation pour les élèves sourds restent un enjeu actuel, même dans ces pays<sup>5</sup>. Le 21 juin 2019, le gouvernement du Canada a reconnu lui aussi la langue des signes québécoise (LSQ) dans la loi canadienne sur l'accessibilité (art. 5.1 §1 et 2), comme faisant partie des langues « les plus utilisées par les sourds au Canada pour communiquer »<sup>6</sup>.

Les deux principales approches d'enseignement qui sont actuellement proposées à l'élève vivant avec une surdité vont de l'oralisme au bilinguisme sourd. L'approche oraliste vise l'apprentissage premier de la langue majoritaire orale à partir d'un ou de plusieurs médias de communication, dont l'audition résiduelle et son amplification (p. ex. appareil auditif, implant cochléaire), la lecture labiale (lire sur les lèvres), la langue parlée complétée et le français signé (tous deux des systèmes gestuels en appui à la l'apprentissage de la langue orale)<sup>7</sup>. Pour sa part, l'approche

---

<sup>2</sup> Cette section présente une recension d'écrits de Sylvain Letscher, Audrey Dupont, France Beauregard, Rachel Berthiaume, Naomie Fournier Dubé et Émilie Morin, La question du droit à l'éducation pour l'élève sourd ou ayant une surdité : le cas du Québec. Dans J.-F. Joye, C. Benelbaz et F. Faberon (Dir.), *Identité, dignité et handicap* (p.211-224), Clermont-Ferrand, Presses Universitaires de l'Université Clermont-Auvergne, 2020. ([lien](#))

<sup>3</sup> Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture, *Convention relative aux droits des personnes handicapées*, New York, Organisation des Nations unies, 2006. ([lien](#))

<sup>4</sup> Ibid., article 24.

<sup>5</sup> Marie-Claire Major, *La reconnaissance officielle des langues des signes : état de la situation dans le monde et ses implications*, Drummondville, Office des personnes handicapées du Québec, 2014, 30 p. ([lien](#))

<sup>6</sup> Ministère de la Justice, *Loi canadienne sur l'accessibilité*, Ottawa, Gouvernement du Canada, 2019. ([lien](#))

<sup>7</sup> Audrey Dupont, *Regards croisés sur l'intégration scolaire d'élèves sourds utilisant la langue parlée complétée : perceptions d'élèves, de parents et d'enseignants*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 2018, 340 p. ; Audrey Dupont, France Beauregard et Héléne Makdissi, "Perceptions of the Use of Cued Speech in an Inclusive High School Context in Quebec", *Exceptionality Education International*, vol. 28, n° 1, 2018, p. 100-120 ; Marguerite Blais et Jules Desrosiers, *Quand les Sourds nous font signe. Histoires de sourds*, Loretteville, Le Dauphin Blanc, 2003, 184 p. ; Bill Moody, *Introduction à l'histoire et à la grammaire de la langue des signes entre les mains*

bilingue concerne les élèves sourds signeurs qui apprennent une langue des signes en premier, puis la langue majoritaire à l'oral et/ou à l'écrit comme seconde langue<sup>8</sup>.

Certains Sourds signeurs (en LSQ) se reconnaissent également à travers une culture sourde. 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 une culture sourde<sup>9</sup>. La culture sourde retient l'utilisation de la langue des signes comme langue première la LSQ, mais aussi le fait de s'identifier à cette culture<sup>10</sup>. L'identité peut se développer selon un processus qui parfois ne se définit qu'à l'âge adulte<sup>11</sup>.

Au Québec, il est possible de recenser environ 1 million de personnes qui vivent avec une surdité dont environ 425 nouveau-nés par an et environ 10 000 personnes qui communiquent en langue des signes québécoise (LSQ)<sup>12</sup>. Une surdité avec un degré modéré (entre 41 et 55 dB H<sup>13</sup>), modérément sévère (entre 56 et 70 dB HL), sévère (entre 71 et 90 dB HL) à profond (91 dB HL et plus), plutôt que léger (entre 26 et 40 dB HL) ou très léger (entre 16 et 25 dB HL) risque d'entraver la communication orale avec les pairs (en raison de la gamme des sons de la voix<sup>14</sup>).

En 2015-2016, environ 1440 élèves sont identifiés avec un code de difficulté de déficience auditive (44) et environ 60% d'entre eux ont un cheminement en classe ordinaire, un taux qui tend à se

---

des sourds, Tome 1, Paris, Ellipses, 1983, 232 p. ; Sylvain Letscher, Perception de personnes sourdes sur les obstacles et les facilitateurs reliés à la participation sociale dans les domaines de l'éducation et du travail, Montréal, Université du Québec à Montréal, 2012, 488 p. Sylvain Letscher, Ghyslaine Parent et Rollande Deslandes, « La reconnaissance de la langue des signes québécoise (LSQ) pour le développement de la littératie et de la participation sociale de la personne sourde, au Québec », Globe : Revue internationale d'études québécoises, vol. 16, n° 1, 2013, p. 45-70.

<sup>8</sup> Ibid.

<sup>9</sup> Marguerite Blais, Variantes sur la culture sourde : quêtes identitaires au cœur de la communication, Montréal, Université du Québec à Montréal, 2005, p. 95 ; Colette Dubuisson et Rachel Berhiau, Entre parents parlons surdité, Recueil de textes, Montréal, Groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd, 2005, 99p.

<sup>10</sup> Robert Binet, LSQ 1, Langue des Signes Québécoise 1, Notes du cours DCA-1017, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 2000 ; Joanne Cripps, What is Deaf culture, Toronto, Canadian Cultural Society of the Deaf, 2002, 2017.

<sup>11</sup> Patrick Fougeyrollas, Le funambule, le fil et la toile, Transformations réciproques du sens du handicap, Québec, Presses de l'Université Laval, 2010, 315 p. ; Sylvain Letscher..., op. cit., 488 p.

<sup>12</sup> Association du Québec pour enfants avec problèmes auditifs (AQEPA). Quelques chiffres clés. [\(lien\)](#)

<sup>13</sup> Stanley A Gelfand, Pure Tone Audiometry, In Stanley A Gelfand (dir.), Essentials of Audiology, 3rd edition (chap. 5), New York, Thieme, 2016, p. 127-156.

<sup>14</sup> Institut national de santé publique du Québec, Le dépistage de la surdité chez le nouveau-né : Évaluation des avantages, des inconvénients et des coûts de son implantation au Québec, Québec, Gouvernement du Québec, 2007, p. 10. [\(lien\)](#)

maintenir depuis une quinzaine d'années<sup>15</sup>. Il convient de souligner que ce nombre n'est pas exhaustif puisque l'identification des besoins particuliers se fait par code unique et certains élèves ayant une surdité et une autre difficulté peuvent se voir attribuer un autre code. Ainsi, en 2016, on comptait 11 365 enfants entre 0 et 17 ans vivant avec une incapacité liée à l'audition<sup>16</sup>. La période de la petite enfance, de la naissance jusqu'à 5 ans, apparaît comme une période cruciale dans le développement langagier, cognitif et social de l'enfant<sup>17</sup>. Le dépistage néonatal implique que la surdité sera décelée avant l'âge de six mois dans 90 % des cas et qu'un ajustement des aides auditives sera fait à 7 mois et demi. Néanmoins, la surdité peut encore être décelée ou acquise plus tardivement<sup>18</sup>.

Si les données sont pratiquement inexistantes sur le vécu de ces élèves ou restent à explorer<sup>19</sup>, nombre de défis s'illustrent : isolement social, difficulté à entrer en communication, faible initiative pour l'établissement de liens sociaux, pauvres expériences relationnelles et difficulté à obtenir des services<sup>20</sup>. Une étude<sup>21</sup> sur la situation des élèves S/sourds ou ayant une surdité au Québec montre que les élèves sourds signeurs et les élèves oralistes ont une plus grande perturbation de leur participation sociale quant à poursuivre des études, communiquer et interagir avec les pairs comparativement aux élèves entendants. Dans cette étude, il est possible de constater un même niveau de perturbation de cette participation sociale chez les élèves sourds bilingues (communiquant avec la langue des signes québécoise) et les élèves oralistes (utilisant la langue orale exclusivement). Également, il est possible de constater que les élèves S/sourds ou ayant une surdité scolarisés en classe ordinaire ont significativement une plus grande participation sociale par rapport à ceux scolarisés en classe ou en école spécialisées. Des

---

<sup>15</sup> Daniel Ducharme, Johanne Magloire, Karina Montminy, Ramon Avila et Chantal Légaré, Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : une étude systémique, Montréal, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2018, p.31, p.42. ([lien](#))

<sup>16</sup> Office des personnes handicapées du Québec (2020). L'incapacité chez les enfants au Québec : portrait selon le Recensement de 2016, Drummondville, Secrétariat général, L'Office, 39 p ([lien](#))

<sup>17</sup> Programme québécois de dépistage de la surdité chez les nouveau-nés, Cadre de référence, Québec, Gouvernement du Québec, 2019, p. 1. ([lien](#))

<sup>18</sup> Ibid., p.VI

<sup>19</sup> Jesper Dammeyer et Marc Marschark, "Level of Educational Attainment Among Deaf Adults Who Attended Bilingual-Bicultural Programs", *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 21, n° 4, 2016, p. 394-402 ; Audrey Dupont, op. cit. 340p. ; Sylvain Letscher..., op. cit., 488 p. ; Diane Veillette, Michael Magner et Annie Saint-Pierre, État de la situation de la langue des signes québécoise, Drummondville, Office des personnes handicapées du Québec, 2005, p. 268.

<sup>20</sup> Shirin D. Antia, Patricia Jones, John Luckner, Kathryn H. Kreimeyer, Susanne Reed, "Social outcomes of students who are deaf and hard of hearing in general education classrooms", *Exceptional Children*, vol. 77, n° 4, 2011, p. 489-504 ; Sylvain Letscher..., op. cit., 488 p. ; Audrey Dupont, op. cit., 340 p. Claudia Laurin, Mélanie Dumaine et Alain Martel, Pistes de recherches, Montréal, Institut Raymond-Dewar, 2017, p. 1.

<sup>21</sup> Sylvain Letscher et al. ..., op. cit., 2020.

éléments du contexte d'enseignement sont en jeu pour favoriser cette participation sociale<sup>22</sup>, en termes de services professionnels (ex. : accès un orthophoniste, à un enseignant ou une interprète signeur, absence d'aide professionnelle pour le quart des élèves vivant avec une surdité), ou d'accommodements (ex. : accès à un appareil MF, temps supplémentaire, ordinateur, logiciel de correction, notes de cours). Un enjeu a été identifié sur le plan de la relation des élèves S/sourds ou ayant une surdité avec leurs pairs (p. ex. le fait de n'avoir aucun ami ou mentor pour la moitié de ces élèves, quel que soit le contexte, en classe ordinaire ou en classe ou en école spécialisée). Il apparaît des défis pour l'enfant ou le jeune S/sourds ou ayant une surdité sur le plan des apprentissages avec les pairs, mais aussi de la langue, de la lecture et de l'écriture<sup>23</sup>. Il s'agit de défis présents durant tout le parcours scolaire de l'élève et même à la vie adulte<sup>24</sup>, et ce d'autant plus que « des milliers d'élèves handicapés terminent leurs études secondaires chaque année et la transition vers le marché de l'emploi pour ceux qui désirent s'y diriger demeure un enjeu important »<sup>25</sup>. Un sommaire des résultats de cette étude a été présenté en introduction au forum social. Une mise en situation d'un parent et de son enfant, maintenant aux études au collégial, qui ont tous les deux été impliqués comme membres de l'AQEP, a permis de contextualiser des défis quotidiens entre un parent et son enfant Sourd.

---

<sup>22</sup> Il est possible de se reporter à plusieurs études sur les stratégies d'enseignement inclusives auprès des élèves sourds ou ayant une surdité : Sylvain Letscher, Ghyslain Parent, et France Beaumier, Un spectacle de danse contemporaine réalisé avec des élèves sourds et des élèves 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, Développement humain, handicap et changement social, vol. 17, n°1, 2008, p.59-73. Sylvain Letscher, Ghyslain Parent et Rollande Deslandes, Éthique et libération : Pratiques d'enseignants auprès des élèves sourds. Dans L.-A. St.Vincent (Dir.), Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation (p.113-138), Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2015. Sylvain Letscher, Vignette 3 : Entrevue avec Sylvain Letscher - Intervenir avec des élèves sourds. Dans C. Dugas, M. Point et J.-F. Brunel (Dir.), L'inclusion en éducation physique : Notions théoriques et applications pédagogiques (p.87-93), Québec, Presses de l'Université du Québec, 2014.

<sup>23</sup> Sylvain Letscher et al., ..., op. cit., 2020. Dupont, A., Letscher, S., Jolicoeur, E., Berthiaume, R. et Beauregard, F., Littératie et surdité : Les défis de l'évaluation d'élèves S/sourds. Revue hybride de l'éducation, sous presse.

<sup>24</sup> Sylvain Letscher, Ghyslain Parent et Rollande Deslandes, Engagement de pères et de mères entendants pour la participation sociale de leur enfant sourd : éducation, travail et choix de carrière, La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n°72, 2015, p.233-248.

<sup>25</sup> Vérificateur général du Québec, Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2020-2021, Rapport du commissaire au développement durable : Intégration et maintien en emploi des jeunes personnes handicapées, Audit de performance, Ministère de la Santé et des Services sociaux, Ministère de l'Éducation, Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale, Office des personnes handicapées du Québec, Québec, Gouvernement du Québec, 2020, p.66.

## DÉROULEMENT DU FORUM

Le 23 octobre 2021, une trentaine de parents et de professionnels ont participé à une journée de forum social en éducation qui visait à faire un état de la situation de l'accès à l'éducation des élèves vivant avec une surdité. Le déroulement du forum devait se distinguer d'une formule conférence/atelier où des acteurs présentent de l'information en tant qu'experts auprès des participants. Le forum avait plutôt pour objectif une démarche inverse, en partant des discussions des participants, pour émettre des constats à une situation donnée. Les expériences individuelles devaient alimenter les réflexions collectives. Au préalable, les participants avaient eu pour information que « Les points de vue, les choix, les vécus et les expertises de chacun et chacune étaient importants pour s'assurer de représenter la grande diversité des besoins des jeunes vivant avec une surdité au Québec ». Quelques définitions et concepts leur avaient été rapportés :

### Réussite scolaire

La réussite scolaire est synonyme d'achèvement avec succès d'un parcours scolaire (atteinte d'objectifs d'apprentissage et maîtrise des savoirs). Les résultats scolaires et l'obtention d'une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat, attestation d'études, etc.) sont des indicateurs de réussite scolaire. Ce terme est donc porteur d'une idée de rendement et de performance.

### Réussite éducative

La réussite éducative est beaucoup plus vaste que la réussite scolaire. Ce concept concerne à la fois l'instruction (intégration de savoirs académiques), la socialisation (acquisition de savoirs, valeurs, attitudes et comportements utiles au fonctionnement en société) et la qualification (préparation à l'insertion professionnelle). La réalisation de son plein potentiel et l'atteinte de buts personnels fixés par l'étudiant-e sont aussi des dimensions importantes de ce concept.

Source : CRÉPAS (2016) cité dans Fédération des centres de services scolaires du Québec. ([lien](#))

### Intégration

Le concept d'intégration sous-entend que l'individu « différent » doit s'adapter à son environnement qui lui est considéré comme « normal ».

La responsabilité de s'adapter ou de se conformer à son milieu est sur les épaules de l'individu handicapé.

### Inclusion

Le concept d'inclusion sous-entend que, peu importe la diversité et les caractéristiques inhérentes chez un individu, il est de son plein droit de faire partie de son environnement. C'est donc à l'environnement de s'adapter à la diversité que l'on retrouve chez les individus.

Source : CRISPESH, ROSEPH (2021). Inklusiv : Vers des pratiques inclusives en employabilité des personnes en situation de handicap. Montréal : CRISPESH / ROSEPH. ([lien](#))

Les participants pouvaient se préparer à partir d'un document de réflexion préalable où il leur était demandé de repenser aux obstacles ou difficultés rencontrés dans leur parcours et de les analyser (à travers tout le parcours en éducation : préscolaire, primaire, secondaire, collégial, universitaire, etc.).

- À quel moment?
- Pourquoi? Quelle était la source de cette difficulté?
- Quel était l'impact?
- Qu'est-ce qui aurait pu aider, améliorer la situation?
- Avez-vous trouvé un allié pour faire face à cet obstacle?

Initialement, les animateurs des groupes de discussion pouvaient se reporter à une réflexion établie par des parents dans le cadre d'une journée d'étude de l'AQEPA et faisait ressortir plusieurs enjeux du préscolaire aux études supérieures, liés au :

- 1) **Milieu scolaire (= autour de l'enfant)** : plan d'intervention, de services, ressources disponibles, accommodations et mesures de soutien, services de garde, interprétation, transitions, matières obligatoires, vision de la réussite ;
- 2) **Milieu familial (= autour de la famille)** : Soutien parental, soutien aux jeunes, TEVA (Transition école-vie active), vision de la réussite, langue et mode de communication, choix scolaire et
- 3) **Milieu professionnel (= autour des professionnels)** : Soutien aux professionnels, Interprétation, formation et sensibilisation, milieu de la réadaptation.

Dans le cadre du forum, la volonté était d'établir des objectifs/pistes de solutions SMART<sup>26</sup> à partir de ces thèmes ou de thèmes émergents.

Spécifique et Simple	Mesurable	Atteignable et suscite l'adhésion	Réaliste	Temporellement défini
----------------------	-----------	-----------------------------------	----------	-----------------------

Lors du forum, pour favoriser les échanges, les participants avaient à déterminer les problématiques dans le modèle de situation actuelle puis exposer la situation souhaitée, les recommandations étant basées sur les écarts à combler.

Cette journée a été organisée sur une plateforme Zoom, sous forme de cinq (5) groupes de discussion enregistrés le matin, suivis d'une plénière et de quatre (4) groupes de discussion l'après-midi, se finalisant également par une plénière. Dans un premier temps, les participants avaient à établir des préoccupations sous forme de problèmes, de difficultés, de défis ou de besoins observés relativement à l'éducation des élèves vivant avec une surdité. Dans un deuxième temps, les parents et les professionnels devaient identifier les pistes de solutions et/ou les moyens d'action et les organisations visées pouvant mener à un plan d'action. Une synthèse des groupes de discussion puis les priorités retenues étaient présentées dans les plénières. Les plénières ont servi de validation : les participants pouvaient mentionner leur accord ou leur

<sup>26</sup> Thèsez-vous (2022). Qu'est-ce que signifie l'acronyme SMART(ER)? ([lien](#))

désaccord sur les problèmes ou les actions proposés, apporter des éléments permettant de les exemplifier.

Au total, il y avait 42 participants aux groupes de discussion, incluant les cinq (5) animateurs et animatrices, cinq (5) preneuses de notes et trois (3) interprètes. Le forum a donc rejoint une trentaine de participants. De ce nombre, cinq (5) personnes s'identifiaient comme Sourdes ou signeuses en langue des signes québécoise, cinq (5) autres comme malentendantes. Douze (12) personnes participantes étaient parents, dont trois (3) pères, ou un proche (issu de la famille) d'un enfant vivant avec une surdité. Quinze (15) professionnels ont également participé dans les groupes de discussions : cinq (5) conseillères pédagogiques ou agentes des services suprarégionaux en déficience auditive (identifiées ci-après comme « personnes ressources »), trois (3) interprètes, une (1) enseignante, une (1) éducatrice spécialisée, six (6) représentantes d'un organisme<sup>27</sup>, une (1) représentante d'une entreprise. Plusieurs participants pouvaient avoir plusieurs statuts au sein des groupes, en tant que personne vivant avec une surdité, parent ou professionnel. Les animateurs et animatrices et preneuses de notes sont rattachés respectivement à l'Université du Québec à Rimouski (1 professeure, 1 postdoctorante, 3 étudiantes), l'Université de Sherbrooke (1 professeure), ou Multi Groupe Conseil (1 directeur, 1 employée). Les participants provenaient de treize (13) régions du Québec. Deux participantes de deux autres provinces (Nouveau-Brunswick, Ontario) se sont jointes au forum.

Les groupes de discussion comprenaient sept (7) à neuf (9) participantes, qui étaient réparties de manière partagée entre les personnes vivant avec une surdité, les parents et les professionnelles, afin de favoriser un espace de concertation interpersonnel, interprofessionnel, interorganisationnel et intersectoriel<sup>28</sup>.

Le forum a fait ressortir plusieurs enjeux lors des échanges et discussions en sous-groupes. La compilation des éléments évoqués sous forme de problème, de difficulté, de défi ou de besoin s'est faite de manière simultanée en plénière à partir des rapporteurs de chaque groupe.

---

<sup>27</sup> Les organismes n'ont pas été spécifiés dans l'analyse, afin de conserver l'anonymat des participants. Les organismes sont des regroupements de défense des droits des enfants S/sourds ou ayant une surdité.

<sup>28</sup> Josianne Caron, Julie Beaulieu, Aude Gagnon-Tremblay, La collaboration au service d'élèves vivant une situation complexe, Revue Inspiration, vol. 5, 2022, 119p. ([lien](#))

## LES DÉFIS, LES PISTES DE SOLUTION ET LES MOYENS D'ACTION

La première séance des groupes de discussion a servi à exposer les problèmes observés par les participants, en ce qui a trait à la situation sur l'accès à l'éducation des élèves vivant avec une surdité. Ces défis ont été présentés par une personne représentant chaque sous-groupe, et s'il y a lieu, discutés, lors la première plénière, le matin. Ces éléments, indiqués dans le tableau, ci-dessous, ont été ensuite regroupés à l'intérieur de cinq (5) thèmes ou enjeux principaux, puis validés lors du retour en grand groupe, avec les participants. Ensuite, les participants devaient discuter des situations et des pistes de solutions ou d'actions permettant de combler l'écart, à partir d'au moins trois (3) thèmes, de nouveau en groupe de discussion, puis en plénière.

Le tableau ci-après est tiré de la présentation faite durant le forum, lors de la compilation d'information simultanée.

GROUPE A	GROUPE B	GROUPE C	GROUPE D	GROUPE E
<p>Continuité et uniformité des services à travers la province (ex. arrimage entre les PI et les ressources, services d'interprétation)</p> <p>Accès aux informations - accès aux informations de l'enfant (besoins), accès aux types de soutien disponible pour les professionnels, accès à des informations plus spécifiques sur la surdité</p> <p>Enjeu de communication, partage des ressources entre les CSS</p> <p>Sensibilisation à la tolérance et la différence</p> <p>Sensibilisation des parents à l'importance de la langue</p> <p>Développement langagier à la petite enfance pour la transition scolaire</p>	<p>Manque d'interprètes - personnel avec plus moins de formation - choix du mode de communication - remplacement - adéquation de la formation de l'interprète p/r aux besoins de l'élève</p> <p>l'accompagnement individualisé (PI, psy, ortho) - manque de ressources</p> <p>Sensibilisation/compréhension de la surdité des intervenants gravitant autour de l'élève (tolérance - exclusion/suivi psychologique) et des gestionnaires et des décideurs</p> <p>Choix des matières - <b>anglais</b></p> <p>Transitions primaire/secondaire/post-sec accompagnement et soutien à l'élève et au personnel</p> <p>Relations sociales : isolement, compréhension de sa propre surdité</p> <p>Regroupement milieu spécialisé vs ordinaire</p>	<p>Difficulté de communication / identité</p> <p>charge mentale - isolement</p> <p>Doivent sensibiliser l'ensemble de leur milieu de vie</p> <p>socialisation - pas d'outil pour participer globalement</p> <p>modèle sourd</p> <p>Transitions complexes - stress constant</p> <p>Regroupement milieu spécialisé vs ordinaire crée des difficultés dans la socialisation</p> <p>Sensibilisation des parents sur le type de services</p> <p>Soutien encadrement des intervenants</p> <p>Uniformiser les services</p> <p>Accessibilité des programmes pas en fonction des notes scolaires</p>	<p>Manque de données sur l'effectif des élèves peu importe le milieu</p> <p>La pandémie rend l'organisation plus difficile (masque, temps, logiciels)</p> <p>Sensibilisation du milieu scolaire, droits du jeune (le jeune lui-même), acceptation de la surdité _ outiller le jeune - arrimer avec le parcours du jeune</p> <p>Sensibilisation des lieux autour de l'élève - comprendre les besoins du jeune</p> <p>Sensibiliser l'enfant à comprendre et nommer ses besoins</p> <p>avoir des modèles sourds autour de soi - développement de l'identité</p> <p>Manque d'interprète - sensibiliser sur leur rôle - recrutement selon les besoins du jeune</p>	<p>L'interprète, orthophoniste, orthopédagogue - stabilité du personnel (organisation des services à revoir - règles administratives - syndicales)</p> <p>Sensibilisation à la surdité (comprendre et entendre)</p> <p>Intégration physique vs inclusion</p> <p>regard social des autres p/r différence</p> <p>devoirs/ dictée / matières scolaires / <b>anglais</b></p> <p>modèle sourd accessible</p> <p>Uniformité des règles - Sanction des études - prim/sec/cégep - anglais</p> <p>Accessibilité des outils technologiques</p>

À cette étape, il a été possible de dégager cinq (5) thèmes ou enjeux clés sur l'accès à l'éducation des élèves vivant avec une surdité et qui portent sur 1- le soutien aux personnes, au jeune et sa famille, 2- le soutien aux professionnels, 3- la sensibilisation et l'information, 4- la continuité des services et 5- le parcours scolaire (le terme "académique" a été utilisé lors des discussions). Le tableau ci-dessous est tiré de la compilation des données lors du forum et a été présenté lors du retour en grand groupe, puis le retour en groupes de discussion et en plénière, l'après-midi.

<p><b>soutien aux personnes :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- soutien (accompagnement, mentorat, psychosocial... ) pour le jeune</li> <li>- soutien (accompagnement, mentorat, psychosocial... ) pour la famille</li> <li>- connaître ses besoins et les exprimer</li> </ul>	<p><b>sensibilisation et information :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- modèles et acceptation de la surdité et culture sourde</li> <li>- connaître ses droits</li> <li>- comprendre/connaître la réalité du milieu où on vit (besoins de l'élève)</li> <li>- sensibilisation globale / sociétale</li> <li>- rôle du jeune dans la dynamique</li> </ul>	<p><b>parcours académique :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- devoirs et aide aux devoirs</li> <li>- matières (sanction des études)</li> <li>- évaluation</li> <li>- adaptations / accommodations</li> <li>- accès à certains cursus (sport-études...)</li> <li>- accès à l'information</li> </ul>		
<p><b>soutien aux professionnels :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- support spécialisé individualisé / pair aidant</li> <li>- formation des interprètes et des enseignants</li> <li>- isolement des professionnels</li> </ul>	<p><b>continuité des services :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- plan d'intervention et de services</li> <li>- transitions dans tout le continuum</li> <li>- partage interdisciplinaire / intersectoriel</li> <li>- stabilité du personnel</li> <li>- uniformisation des services, des procédures, du matériel</li> </ul>	<p><b>situation actuelle &gt; situation idéale &gt; comment combler l'écart?</b></p> <p><b>qui peut agir? (transversal)</b></p> <p><b>comment?</b></p>		
Spécifique et Simple	Mesurable	Atteignable et suscite l'Adhésion	Réaliste	Temporel

Ces enjeux ont été discutés dans un deuxième temps, en sous-groupes, puis en plénière. Ils sont détaillés et exemplifiés dans la section suivante. Un tableau sur la situation, les pistes de solutions ou actions et le partenariat possible ont été présentés simultanément à la prise de notes en plénière. L'analyse des extraits des groupes de discussion a été réalisée par le comité de rédaction.

## 1. SOUTIEN AUX PERSONNES ET AUX FAMILLES

### DÉFIS RENCONTRÉS, PISTES DE SOLUTION / ACTIONS ET PARTENAIRES

Les parents et professionnels évoquent plusieurs défis, pistes de solution ou actions et partenaires liés au soutien à la personne et la famille. Cette dimension est abordée dans tous les groupes de discussion.

La reconnaissance de la surdité et la reconnaissance sociale identitaire chez le jeune vivant avec une surdité devient une source d'autodétermination (Groupes A, B, D et E). Cette reconnaissance passe par le contact du jeune, non seulement avec des entendants, mais aussi des Sourds, de la communauté Sourde, des adolescents, des adultes (Groupes A, D et E). Les jeunes doivent être accompagnés à se reconnaître eux-mêmes, à s'affirmer, pour prendre des décisions sur leur éducation, leurs propres choix de communication, la langue des signes, l'oralisation/l'oralisme (par ex. avec l'appareil MF, la langue parlée complétée, la lecture labiale, le français signé), comme l'expliquent ces deux participantes :

Il y a toute la question de la reconnaissance de la surdité et la reconnaissance sociale identitaire chez le jeune S/sourd. Donc c'est sûr que si le jeune n'est entouré que d'entendants et n'a pas de contact avec la Communauté Sourde, il ne pourra peut-être jamais se considérer comme une personne sourde faisant partie intégrante d'une communauté, par exemple. (...) Le jeune qui a un appareil auditif qui se considère comme malentendant, s'il sent qu'il n'en a pas besoin, c'est peut-être parce qu'il s'est toujours fait dire qu'il n'en avait pas besoin, et qu'il était comme tout le monde, qu'il allait parler, etc. Donc, je pense que ça passe vraiment avant tout par l'autodétermination de la Communauté Sourde. Donc, on passe vraiment par le fait d'impliquer les communautés sourdes dans leur propre éducation, voir ce qui fonctionne, ce qui ne fonctionne pas, que le jeune S/sourd soit en contact avec un adulte, avec un adolescent. Après, on peut peut-être justement les reconnaître plus facilement, pour qu'ils s'affirment plus aussi, (...) qu'ils puissent aussi décider ce qu'ils veulent et ce qu'ils ne veulent pas. En fait, quel service il souhaite ? D'aller vers la réalisation, vers la langue des signes, vers le français signé, etc. (...) Je pense que c'est eux qu'on doit écouter en priorité. Puis nous, en tant qu'entendants, on peut les renseigner sur la façon d'accéder aux ressources, les aider et les reconnaître comme les experts de leur propre éducation et on va les écouter. (Groupe A : Directrice adjointe d'un organisme)

C'est aussi (...) de savoir : « comment exprimer mon besoin ? » Exemple : il y a des étudiants qui arrivent au collégial, ils ne savent pas trop quel est leur mode de communication pour l'interprétation. Tu préfères l'interprète un peu plus pidgin, en oral soutien signé, ou plus en LSQ ? (Groupe D : Personne ressource, Personne Sourde)

Cette participante mentionne également l'importance de côtoyer des Sourds pour l'aider à développer son identité, dans un milieu entendant.

C'est très tard que je me suis rendu compte que j'ai toujours vécu ma vie dans un milieu entendant. Après, je me suis rapprochée plus du milieu malentendant, Sourd et je me dis que je me sens comprise. J'ai toujours grandi parmi les entendants, mais je pense que j'aurais aimé ça plus jeune, connaître vraiment d'autres personnes qui avaient les mêmes difficultés, les mêmes défis, ça m'aurait peut-être aidé à accepter que mon développement identitaire, le fait de comprendre que je suis différente des autres, plutôt que d'essayer d'être comme les autres. (Groupe E : Personne malentendante, Enseignante)

Le rôle du jeune, et plus tard de l'adulte aussi, est de reconnaître lui-même ses propres défis et de les nommer lors des situations de communication (Groupe E), pour que les personnes de son entourage puissent s'adapter, comme le souligne ce parent :

Le rôle du jeune, je pense, c'est qu'il doit le verbaliser, dire là « Je ne comprends pas, est-ce que tu peux répéter ? », puis de prendre les devants, en fait, de ne pas forcément attendre qu'il ait une embûche pour dire « Moi, je suis malentendant, j'ai plus de misère à comprendre ». C'est de lui dire de se présenter en fait, en tant que personne qui peut avoir des difficultés. Puis ça, c'est compliqué à faire, surtout avec les ados qui sont en recherche d'eux-mêmes, mais ça aide énormément, comme je le vois dans ma vie d'adulte. Mais quand on dit « Je suis malentendant ». Tout de suite, les gens réagissent différemment. Des fois ce n'est pas toujours de la bonne manière, mais il y a une réaction. Et puis il y a une tentative d'adaptation. Le fait que les jeunes le disent, je suis persuadé que ça peut les aider. (...) Il y a aussi la reconnaissance de ses difficultés. (...) C'est un genre de travail qui ne dure pas une année, mais qui dure une vie. (Groupe E : Père malentendant d'un enfant malentendant)

Cependant, cela peut s'avérer un défi pour le jeune, qu'il ait un implant, ou qu'il soit Sourd, de se connaître lui-même, de comprendre ses différences, sans mettre trop d'emphase. Cela peut nécessiter un accompagnement spécialisé, une aide psychologique (Groupes B, C et E). Plusieurs associations ou organismes peuvent apporter un soutien en ce sens : les associations de défense des droits des enfants et des jeunes vivant avec une surdité, les centres communautaires, les bibliothèques mais aussi le milieu scolaire à partir des activités éducatives et extrascolaires (Groupe E). En revanche, la distance entre les jeunes ou avec le service d'aide psychologique peut occasionner un défi supplémentaire pour se rencontrer (Groupes C et E). Des occasions originales peuvent être développées, que ce soit par le biais des activités artistiques ou sportives, des activités de correspondance, des rencontres virtuelles, avec des jeux vidéo (Groupe E), des rencontres avec les amis, à la maison, pour contrer l'isolement et augmenter les relations sociales (Groupe B), des cours en LSQ offerts au personnel scolaire et aux élèves (Groupe C).

L'accompagnement peut ou doit se faire avec le jeune et sa famille, en débutant tôt dans son parcours, en lui apprenant à mieux reconnaître ses besoins, pour mieux participer, prendre des responsabilités, et informer (Groupes C et D) :

Moi, ce que j'aimerais, c'est que ça commence très très tôt évidemment et qu'on laisse un peu de temps à l'enfant aussi, pour qu'il sache lui-même de quoi il a besoin. L'enfant, lui, il ne sait pas précisément, il ne se connaît pas, il est tout jeune, il ne peut pas savoir. Puis avec le temps, ça serait peut-être important de donner du support aux parents. Parce que ce sont les personnes qui connaissent le mieux leur enfant, donc peut-être de les faire participer, de les aider à soutenir le parcours de l'enfant pendant qu'il grandit, puis ensuite (...) lui expliquer ses besoins, pour qu'il puisse participer, pour pas qu'il y ait un choc plus tard, quand arrive toutes les responsabilités. Il faut qu'on intègre ça petit à petit dans sa vie, par exemple, pour que lui-même sache de quoi il va avoir besoin, pour qu'il soit capable de donner de l'information pendant son parcours sur ses besoins. (Groupe C : Personne Sourde)

Il y a un besoin de développer la conscience phonologique (apprentissage des sons) et le vocabulaire chez l'enfant vivant avec une surdité, pour favoriser la compréhension de texte en lecture et en écriture. Cet apprentissage doit se faire très tôt dans le cheminement de l'enfant, avec le soutien d'une ortho-enseignante ou une orthopédagogue professionnelle, dès la maternelle (Groupe B), comme le rapporte cette participante, pour la lecture, au primaire. Or, pour ce type de service, une disparité est évoquée lors du groupe de discussion, selon les régions.

Souvent, il y a une carence au niveau du vocabulaire. Cela serait peut-être bien que d'emblée, à l'entrée du primaire, on prévienne le service d'ortho-enseignante pour soutenir l'enfant dans ses apprentissages. Ma fille est dans une classe régulière, mais il y a une ortho-enseignante qui va prendre quelques élèves pour travailler des notions un petit peu plus difficiles. Entre autres, quand tu commences, c'est beaucoup dans la compréhension de texte parce que les enfants ne savent pas encore lire. Lorsqu'il y a des histoires ou autre, c'est vraiment par l'oral que ça passe. L'enseignante raconte des petites histoires, il faut que les enfants répondent aux questions. Il y a tout cet aspect de vocabulaire où il y a des lacunes. L'ortho-enseignante prend les élèves qui sont plus susceptibles d'avoir des difficultés pour travailler des aspects (...), à partir de la première année. (Groupe B : Mère d'un enfant malentendant)

Les services d'accompagnement spécialisé sont à évaluer et réévaluer durant le cheminement de l'enfant au cours du primaire, pour éviter une interruption de services, en orthophonie, avec le centre intégré de santé et de services sociaux, ou en orthopédagogie, avec l'école.

Même en 4e année, ce qui est important aussi peut-être de noter, c'est que ces services d'orthophonie avec le centre de réadaptation avaient été arrêtés en 2e année, première ou 2e année. (...) On se faisait dire qu'elle n'avait pas de problématiques, qu'elle réussissait, qu'elle avait une bonne mémoire visuelle. Donc vu qu'elle réussissait, ils ne mettaient pas en place les services. (...) Comme on a vu qu'il y avait une lacune en français qui s'en venait, on avait fait réouvrir le dossier en orthophonie au centre de réadaptation pour la faire évaluer. Comme ça, l'orthopédagogue de l'école a vu où était les lacunes qu'elle n'aurait peut-être pas remarquées, parce qu'elle la voit peut-être juste 1h par semaine ou 2h. Donc, elle a pu faire un rapport puis l'envoyer à l'école. Donc, là, ils savent tous les aspects qu'elle a évalués, puis ce qu'ils ont à travailler plus spécifiquement pour l'aider encore plus. (Groupe B : Mère d'un enfant malentendant).

Durant la plénière, plusieurs formes de soutien à la personne et aux familles sont apparues prépondérantes.

SITUATION	PISTE DE SOLUTION / ACTIONS	QUI?
Définir le rôle de la personne sourde	-Accompagner le jeune dans son autodétermination (selon son âge, etc.) : soutien en fonction du jeune, de ses besoins	Jeune Parent Réseau de la santé et des services sociaux (RSSS) Réseau éducation Communauté Sourde
Isolement des jeunes	-Créer des liens via des occasions de rencontres : pratique d'un sport, d'un art, jeux vidéo, correspondance -Développer un moyen de communication accessible/adapté pour communiquer entre pairs	AQEP Bibliothèques Centres communautaires Réseau éducation
Manque de soutien (ou interruption de services)	Plan de services, dès le plus jeune âge - préscolaire, uniformisé et transversal	Réseau SSS Réseau éducation

## 2. SOUTIEN AUX PROFESSIONNELS

### DÉFIS RENCONTRÉS, PISTES DE SOLUTION / ACTIONS ET PARTENAIRES

Les groupes de participants évoquent tous des lacunes sur le plan des services en interprétation, ce qui entrave même le choix d'un mode de communication pour l'enfant, et ce même à l'école, qu'il soit en langue des signes (LSQ, ASL), ou oraliste, en français signé ou en langue parlée complétée (Groupe C). Ce service a un impact important, « non seulement sur la réussite scolaire, mais aussi la réussite sociale, parce que le jeune est en train de se développer lui-même en étant en contact avec d'autres élèves tout au long de son parcours » (Groupe D : Représentante d'un organisme). Face au manque de personnel et de formation, un besoin de collaboration entre les centres de services scolaires semble nécessaire pour combler le manque d'interprètes qualifiées (Groupes A, B, C et E), comme l'illustre cette participante :

Il y a le manque de personnel. C'est comment gérer, comment trouver une solution au manque de personnel? Ce n'est pas une solution. Dans un monde idéal, on aurait des interprètes qualifiées, formés avec une formation officielle. Comment se rendre là ? (...) Peut-être, rendre la formation accessible (...). C'est un gros point au niveau de la collaboration des centres de service. Alors, avoir une entente extérieure pour qu'on vienne donner la formation parce que, des fois, c'est difficile de sortir des centres de services. Souvent, [les centres de service] aiment ça rester avec leur formation, leur personnel ; accepter une aide extérieure, une collaboration, des fois, ça peut être un peu difficile. (Groupe B : Mère d'un enfant malentendant)

Un mentorat, la consultation de ressources provinciales, l'octroi de formation en interprétation devraient être proposés en dehors des grands centres (Groupes B, C et E). Cependant, si la formation en ligne peut être envisagée (Groupes B, C et E), le mode hybride, l'enseignement à distance, la durée des études peuvent devenir un écueil pour former les professionnels (Groupe B).

On s'entend que le mode hybride, ce n'est pas pour tout le monde non plus. Ce manque de disponibilité de formation sur les lieux où le métier va être pratiqué, ça peut vraiment causer une barrière. On se ferme beaucoup de portes si on ne veut pas déménager dans les grands centres, revenir. (...) Que ce soit par le biais du réseau de la santé ou le réseau scolaire, ce serait d'avoir vraiment une formation adéquate en région, peu importe la région. (Groupe B : Enseignante en formation initiale)

Une formation de base, dans un programme d'acquisition de compétences (de niveau collégial ou universitaire) et l'accompagnement par une ressource régionale peuvent être des alternatives pour soutenir le personnel enseignant ou les services de réadaptation, au sein des centres de services scolaires, quelle que soit la région (Groupes A, B, C et E). Une association, un ordre professionnel des interprètes pourraient permettre de mieux organiser les services au niveau provincial (Groupe C).

Les interprètes qualifiées, des Sourds, des CODA<sup>29</sup> pourraient être impliqués dans l'évaluation du service offert au sein du centre de services scolaire (Groupe C).

Au-delà du manque de service d'interprète, il apparaît un décalage entre les services octroyés par les services régionaux d'interprétariat qui sont plus attrayants que ceux offerts dans les écoles elles-mêmes, compte tenu du nombre d'heures octroyées par contrat (Groupe C). Au primaire, le nombre d'heures est moins important qu'au secondaire, et les heures de préparation en interprétariat ne sont pas reconnues (Groupe C). Les conditions de travail et le salaire sont un enjeu pour l'offre de services d'interprètes qualifiées et pour pallier le manque de personnel (Groupes C, D et E), comme le mentionnent ces deux participants :

À propos des interprètes, au niveau des salaires, à l'école, au scolaire, les salaires pour les interprètes sont très bas, donc les interprètes, par exemple du [Service d'interprétariat régional] ont plus que les interprètes du scolaire (...). Ça veut dire que des fois, on a des interprètes moins compétents au scolaire (...). Si le professeur parle, un interprète compétent, normalement, va passer le message intégralement. Mais, des fois, il y a des interprètes qui ont moins d'expérience, qui vont faire des erreurs, qui sont plus ou moins compétents, qui vont être engagés parce que le salaire est plus bas, et ne vont pas passer le message intégralement. Ils vont passer des petits bouts vont en échapper d'autres, donc ça serait ça le problème. (Groupe C : Personne Sourde, père d'un enfant sourd)

Il y a 2 problèmes. Le premier, c'est comme tu viens de le nommer. Comment on peut reconnaître la qualification de nos interprètes, les garder. Puis, l'autre problème, c'est aussi au niveau de l'accessibilité. C'est vrai que l'interprète ne respecte pas le message. Souvent, l'enfant va n'avoir rien que des mots clés, et il n'a pas la même information que ses amis. (Groupe C : Personne Sourde, conseillère pédagogique)

---

<sup>29</sup> Les CODA [children of deaf adults] sont des enfants de parents Sourds et ayant une identité bilingue et biculturelle, sur la base de la langue des signes et la langue orale, selon Thomas H. Bull, Les problèmes de la famille sourde : les CODA\* et l'identité, Communication présentée à la Première conférence canadienne sur la santé mentale et la surdité, Ottawa, Ontario, 2004 cité dans Sylvain Letscher..., op. cit., 2012, p60.

Il y a également un transfert de responsabilité qui se fait dans la réservation du service d'interprète pour les élèves des filières en formation professionnelle ou à l'école aux adultes par exemple, ce qui peut créer des délais dans l'octroi de service (Groupes C et D). Cette personne Sourde évoque sa situation au niveau collégial :

Il faut que je gère pour aller au CÉGEP avec un interprète sans diplôme. Ça veut dire que l'interprète ne connaît pas nécessairement les termes pour signer, c'est comme un genre de LSQ de base, qu'elle a appris avec ses amis. Donc, là, mon apprentissage est remis en cause, je n'ai pas toute l'information dont j'ai besoin, donc il y a un manque d'interprètes. Peut-être une partie de la solution, ça serait de créer plus une plateforme pour enseigner la LSQ. (Groupe C : Personne Sourde)

Un problème réside également dans le processus d'affectation des postes d'interprète dans le milieu scolaire (Groupes A et E). Il y a également la description des tâches dans la convention collective qui peut poser problème, par exemple, si le centre de services scolaire exige dans le plan de classification, une formation de base de niveau collégial plutôt qu'universitaire et non orientée sur l'interprétation pour la qualification des interprètes (Groupe A).

La rétention, oui, ça passe par de meilleures conditions de travail, mais aussi, que d'une année à l'autre, les interprètes sachent qu'ils vont avoir un contrat en septembre, que ce soit annoncé le plus tôt possible au printemps, pour qu'ils sachent où ils s'enlignent, et le nombre d'heures total qui est payé par le centre de services scolaire. (...) Que les interprètes soient payés 35h par semaine, comme ça se fait à [Centre de services scolaire]. (...) On reconnaît que l'interprétation nécessite de la préparation, puis oui, de la sensibilisation de l'équipe-école par rapport au travail de l'interprète, puis au besoin de l'élève. Donc, le 10h où tu n'es pas avec ton élève peut te servir à ça aussi, de rencontrer le professeur, l'éducatrice, etc. (...) Ça commencerait avec un partage de ressources, de connaissances entre les services donc les [Services d'interprétariat régionaux] qui ont des expertises en interprétation et qu'ils viennent épauler les interprètes ou les centres de services scolaires où il y a des interprètes, afin de briser l'isolement de ces personnes. (Groupe A : Interprète)

Durant la plénière, plusieurs formes de soutien aux professionnels ont été retenues :

SITUATION	PISTE DE SOLUTION / ACTIONS	QUI?
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Manque de (stabilité du) personnel interprète (LSQ, ASL, LPC, etc.)/</li> <li>-Changement d'interprète d'année en année</li> <li>-Manque de reconnaissance de la profession d'interprète</li> <li>-Manque d'uniformité du rôle et du salaire</li> <li>-Étudiant postsecondaire doit payer son interprète</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Capsules vidéos témoignages (effets de ces situations)</li> <li>-Encadrer la profession : qualification, regroupement professionnel, corporation</li> <li>-Évaluation des compétences (EvaLSQ)</li> <li>-Développer des liens avec le milieu scolaire VISEME</li> <li>-AEC Communication études sourdes</li> <li>-Rendre la profession plus attrayante : reconnaissance ministérielle de la formation (plan de classification des professions) pour changer processus d'embauche, réviser la description de tâches, conditions de travail + intéressantes (35h semaine), programme d'acquisition des compétences en emploi</li> <li>-Transfert de responsabilité dans la réservation de l'interprète de l'étudiant au centre de services scolaire</li> </ul>	<p>Ministère de l'Éducation Services suprarégionaux spécialisés en surdité Gestionnaires des CSS Services régionaux ou privés d'interprétariat Office des professions du Québec</p>
<p>Disparité des formations et Disponibilité des interprètes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Formation régionale + accessible et uniformisée</li> <li>-Connaissance LSQ (présentiel)</li> <li>-Interprétation (majeure UQAM accessible à distance)</li> <li>-Continuité de la formation pour les interprètes en poste</li> </ul>	<p>Ministère de l'Éducation Universités du Québec Gestionnaires des CSS Services régionaux d'interprétariat</p>
<p>Isolement des professionnels (interprètes, personnel de soutien, etc.) et Manque de partage (réalités, outils, pratiques</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Créer 2 ou 3 occasions de rencontres à la grandeur de la province : Rentrée, retour des fêtes (+relâche?)</li> <li>-Visioconférence</li> <li>-Trousse d'information/cadre de référence pour clarifier et identifier les experts "support"</li> </ul>	<p>Ministère de l'Éducation Services suprarégionaux spécialisés en surdité Gestionnaires des CSS Équipes-écoles</p>

### 3. SENSIBILISATION, INFORMATION ET COLLABORATION

#### DÉFIS RENCONTRÉS, PISTES DE SOLUTION / ACTIONS ET PARTENAIRES

Les groupes de discussion abordent tous les aspects de sensibilisation, d'information, et de collaboration entre les réseaux de soutien ou de services.

D'emblée, il faut remarquer le manque de données ou d'accès aux données souligné par des participants et qui permettraient de sensibiliser ou de mieux informer, que ce soit le taux de diplomation des élèves sourds ou ayant une surdité ou encore des informations pour aider à préparer la transition après le secondaire (Groupes A et D). Par exemple, une personne ressource (Groupe A) évoque le besoin d'informer le jeune dès le début de la 5<sup>e</sup> année du secondaire sur la possibilité de parcours au niveau collégial et des ressources en accommodements.

Une sensibilisation sur les besoins en accommodements pour l'élève sourd ou ayant une surdité devrait être faite auprès du personnel scolaire, en premier lieu, pour appuyer l'inclusion scolaire de l'élève. Nous parlons ici de la direction d'école, mais aussi de l'enseignant, du conseiller d'orientation, de l'éducateur spécialisé, du chauffeur d'autobus scolaire, et des autres professionnels, mais aussi des pairs entendants (Groupes A, B, C, D et E). À titre d'exemple, une enseignante évoque le contexte du Nouveau-Brunswick :

Au Nouveau-Brunswick, notre système est « bien ». Je vais mettre les guillemets, mais c'est un système 100 % inclusif, parce qu'il n'y a pas d'écoles spéciales. Donc, les élèves sont tous dans les écoles - je n'aime pas le terme « normales » - « régulières ». (...) Mon rôle est d'aller donner de la formation, entre autres, ou de faire de la sensibilisation quand il y a un élève qui a une perte auditive dans une classe. Je trouve que cette information est importante à donner. Cela va soutenir les personnes, même quand les jeunes adolescents deviennent assez autonomes pour faire cette sensibilisation ou aller manifester leurs droits et leurs besoins. Je trouve qu'ils ont encore besoin de mon expérience, d'avoir quelqu'un qui va un peu préparer le terrain. Je dirais que la majorité du temps, ce n'est pas facile pour eux d'aller voir un enseignant et dire : « J'aurais besoin que vous portiez le micro » ou « J'aurais besoin d'être assis à l'avant », « J'aurais besoin d'être loin des sources de bruit dans la classe ». Si l'enseignant a une réaction négative, une petite réaction négative : « Ah! Il faut que je porte ce micro-là ! », c'est quelque chose qui fait très mal, et devient traumatisant. Pour soutenir l'enseignant et le personnel, il faut préparer le terrain pour que lorsque l'adolescent arrive, il ait affaire à une personne qui est à l'écoute et qui va simplement le respecter. (Groupe A : Enseignante)

Une autre personne participante donne un exemple propre au Québec :

Je pense que la sensibilisation devrait être faite, autant auprès de l'enseignant ou du service de garde, de la cafétéria où c'est toujours très bruyant le midi, sur la cour de récréation, ceux qui ont à surveiller le midi et qui ont à intervenir. Ils devraient tous avoir une petite sensibilisation sur « voici votre élève », « voici quelques stratégies pour intervenir ». Je pense que la sensibilisation, même de la direction, ça devrait être la base. (Groupe E : Personne ressource)

La sensibilisation peut passer par une politique d'inclusion au sein de l'établissement scolaire (Groupe D).

Je pense que c'est important d'encourager les établissements à développer une politique d'inclusion (...). Si on décide de faire une classe inclusive, il y a de moins en moins d'accommodements à apporter à la classe pour les besoins de chacun, puisque c'est censé être inclusif, pour tout le monde. (Groupe C : Personne Sourde, personne ressource)

Une sensibilisation pourrait être faite sur la « Communauté Sourde ou malentendante » (Groupes A, C), sur les défis que les personnes sourdes vivent, le manque d'information, la manière de communiquer avec elles, sous forme vidéo ou de témoignages vidéo d'enfants, de jeune et d'adultes, à la télé, ou avec la vente d'objets, par exemple, un vêtement (Groupe C et E). Il pourrait y avoir une sensibilisation sur les examens d'audition au même titre que ceux pour la vue (Groupe C). Un participant évoque l'importance de cette sensibilisation pour offrir un véritable choix de communication pour l'enfant vivant avec une surdité :

Il y a beaucoup d'informations qui manquent dans la Communauté par rapport à l'offre de services en LSQ, par rapport aux implants cochléaires aussi. Donc, les parents, souvent, ne savent pas quelle décision prendre, quoi faire avec leur enfant sourd. Les médecins, souvent, vont préconiser l'implant tout de suite, et l'oralisme. Il y a beaucoup d'enfants sourds qui seraient plus à l'aise, peut-être avec la langue des signes, mais ça ne leur est pas offert. Et puis ils n'ont pas de la chance de se développer dans cette sphère, à ce moment-là. Donc, je pense que là-dessus il manquerait de l'information aussi. On peut proposer l'implant, on peut proposer la lecture labiale, mais il faudrait aussi offrir la LSQ. C'est de montrer toutes les options possibles aux parents afin qu'après ça, ils prennent un choix, ils fassent un choix éclairé et qu'ils ne s'en tiennent pas juste à l'offre de l'implant puis de la lecture labiale. Je trouve qu'automatiquement, les médecins vont toujours vers ça sans proposer les autres avenues possibles pour aider les enfants à se développer. Ils peuvent se développer avec la lecture labiale, mais aussi avec la langue des signes peut-être. Donc je sens que nous, on a un retard par rapport à ça en gestuel, parce qu'il manque d'information. Les parents n'ont pas toutes ces options qui leur sont offertes. (Groupe C : Personne Sourde, père d'un enfant sourd)

Une entente de partenariat pourrait être envisagée avec les centres de services scolaires pour faire de la sensibilisation :

On pourrait prendre des ententes avec les différents centres de services scolaires pour travailler en partenariat, ça peut être l'[Association], les professeurs, les parents, les interprètes, au niveau de la formation et de la sensibilisation de la surdité. C'est une nécessité pour que les jeunes qui sont en droit de recevoir toutes les informations pour une bonne intégration et une réussite académique, si on veut que nos jeunes réussissent. Il faut faire de la sensibilisation. (Groupe B : Représentante d'une association, proche d'un adulte malentendant)

Cette sensibilisation devrait se faire chaque année, dès la rentrée scolaire, sur une journée, ou sous forme d'une demi-journée de formation, lors d'une journée pédagogique, en collaboration avec un centre intégré (universitaire) de santé et des services sociaux, en impliquant, entre autres, une audiologiste et une orthophoniste (Groupe B). Cette journée ne devrait pas impliquer que les enseignants titulaires, ou des enseignants des matières en français ou mathématiques, mais aussi ceux en anglais, en musique, en éducation physique, par exemple (Groupe B). Cette participante donne un exemple :

C'est le même professeur d'éducation physique qui est là depuis le début. Il n'avait jamais fait la formation. Il a dit qu'il avait adoré parce qu'il avait compris beaucoup de choses qu'il n'avait pas comprises avant, probablement, lors des activités dans le gymnase. Maintenant, il fait plus attention aux explications, suite à cette formation, à la façon dont il enseigne, et dont il donne les explications. (Groupe B : Mère d'un enfant malentendant)

Une enseignante donne un autre exemple :

Que ce soit une capsule vidéo, une performance, je veux dire en personne, par les arts visuels, les arts de la marionnette, la poésie sourde, c'est vraiment d'aller chercher le plus de monde possible, autant les pairs, que les enseignants. De proposer des moments artistiques, c'est un certain processus de création aussi qui pourrait aider à mieux exprimer, ce qu'elles vivent, ces personnes. (Groupe E : Personne malentendante, Enseignante)

Plusieurs situations et pistes de solution ou d'action ont été proposées en plénière sur le plan de la sensibilisation, de l'information et la collaboration.

SITUATION	PISTES DE SOLUTION / ACTIONS	QUI?
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Absence de connaissance de la réalité des sourds et malentendants dans le milieu scolaire (toutes les personnes autour du jeune)</li> <li>-Pas de partage d'information : Réadapt &lt;&gt; parent Enseignant &lt;&gt; parent ... etc.</li> <li>-Accès aux données difficile à obtenir (où se trouvent les élèves sourds dans le milieu scolaire?)</li> <li>-Pas assez de visibilité pour la surdité (pas de dépistage avant l'entrée à l'école, sensibilisation transports en commun...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Régulariser les structures de communications. (Exemple : intervenants pivots pas toujours disponibles) &gt; plateforme d'information nationale pour centraliser et échanger l'information entre tous les "acteurs" et les milieux</li> <li>-Politique d'inclusion au sein de l'établissement scolaire</li> <li>-Campagne nationale de sensibilisation</li> <li>-Créer des capsules vidéo, performances artistiques réalisées avec les jeunes, pour rejoindre tous les intervenants/milieux au sens large</li> </ul>	<p>Vidéos diffusées par toutes les instances concernées :</p> <p>OPHQ Ministère de l'Éducation Centre de services scolaire École, CÉGEP, etc. Services suprarégionaux spécialisés en surdité Associations</p>
<p>Disparité des sensibilisations faites (pas tous les intervenants, durées variables...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sensibilisation obligatoire pour toute l'équipe qui côtoie l'élève</li> <li>-Formation continue (journée complète) et en présence</li> <li>-Garder la possibilité d'avoir un contenu pérenne en ligne (+ réaliste, + souple)</li> <li>-Centre d'expertise identique aux ressources en DV</li> </ul>	<p>OPHQ Service/ressource régionale ou supra régionale en DA AQEP</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Le jeune doit être l'expert de ses propres besoins</li> <li>-Manque d'acceptation</li> <li>-Équilibre précaire entre sensibiliser et choisir ses batailles</li> </ul>	<p>Sensibiliser sans stigmatiser</p>	<p>Équipe-école</p>

## 4. CONTINUITÉ DES SERVICES

### DÉFIS RENCONTRÉS, PISTES DE SOLUTION / ACTIONS ET PARTENAIRES

Tous les groupes de discussion évoquent un besoin de continuité des services pour l'enfant sourd.

Les participants constatent que les centres de réadaptations ont des approches différentes concernant la présentation des modes de communication et des interventions possibles, ce qui ne permet pas toujours aux parents de faire un choix éclairé (Groupe A). La continuité de services est rendue difficile même jusque dans les écoles, et se ressent également dans le relais d'information avec la direction d'école, comme l'indique la directrice d'une association (Groupe A). Il apparaît également une disparité dans le type de service offert dans les régions, un roulement de personnel, en audiologie, en orthophonie, etc. (Groupe E), même pour la stimulation précoce du langage, ou d'une première langue (Groupes B).

Tout ce qui est langage, c'est assumé par le CISSS. Ça va être les professionnels du CISSS qui vont venir soutenir l'enfant à l'école, puis qui vont, dépendamment du plan d'intervention, ça va être une fois, deux fois ou trois fois par semaine, avoir un suivi avec l'enfant pour travailler le langage. Le langage, cela comprend les inférences, les structures de phrase, etc. C'est du service un à un, qui est assumé tant que l'enfant a un retard. De ce côté-là, il y a peut-être un petit peu moins de service de l'école parce qu'il y a un service quand même plus complet du CISSS. Les services, de ce que je vois, ne sont vraiment pas pareils d'une région à l'autre. (Groupe B : Mère d'un enfant malentendant)

Or, la stimulation précoce du langage, l'acquisition même de plusieurs langues, dont la langue des signes, paraît prépondérante pour favoriser le développement de l'enfant entre 0 et 5 ans (Groupe A). Cette éducation précoce et l'organisation des services en ce sens auront une incidence sur les apprentissages de l'enfant tout au long de sa vie comme l'évoque une participante de l'Ontario (Groupe A).

Je pense qu'il faut que cela soit expliqué à plus de parents. Si l'enfant n'acquiert pas une langue fonctionnelle de 0 à 5 ans, tu as des impacts sur le reste de la vie de ton enfant. Il faut que cela soit expliqué plus clairement. Peut-être que les parents se disent : « On a un appareil, il parle, il entend ». Il y a des retards langagiers, mais on ne les voit pas, et les écarts ne font que s'accumuler. « La langue des signes, on n'en a pas encore besoin, pas tout de suite, ce n'est pas important ». Il y a pas mal juste des effets positifs d'apprendre plusieurs langues. (...) Si justement les enfants en petite enfance, en bas âge, étaient exposés à plusieurs langues, là on va parler de la langue des signes, si les enfants de maternelle 4 ans, 5 ans arrivent à l'école, et ils communiquent en langue des signes (...), c'est certain que ça va créer un besoin à l'école, ça devrait créer des services. (...)

(...) Tandis que si tu as un enfant qui arrive en maternelle 4-5 ans, qui n'a pas de langue - parce que cela arrive encore aujourd'hui - et tu arrives dans un milieu scolaire qui ne connaît pas la surdité, dans un conseil scolaire de langue française en Ontario, un centre de services scolaire au Québec, on va essayer d'offrir des services en français, sans savoir c'est quoi la langue des signes. On va nous dire qu'on n'a pas les capacités ni les ressources nécessaires. (...) La différence aussi, c'est qu'en Ontario, la langue des signes québécoise est reconnue comme une langue d'enseignement. Alors, l'enfant doit avoir accès à une éducation en langue des signes québécoise. (Groupe A : Représentante d'une association, Mère d'un enfant ayant une surdité, Ontario)

L'enseignement de la langue des signes pourrait être offert non seulement à l'enfant vivant avec une surdité, mais aussi aux élèves entendants, comme le présentent deux participantes qui ont dû engager des initiatives personnelles :

La langue des signes, idéalement, je serais pour que tout le monde l'apprenne, comme on apprend l'anglais. (...) Mon enfant, quand il a eu 6 ans, il a vu des gens qui signaient, il m'a posé la question. On a été se renseigner. J'ai été lui montrer. Il s'était amusé. Déjà, on avait tout imprimé, alors qu'on n'était même pas du tout dans ce milieu-là. Il prenait ça comme un jeu. Donc, je me suis dit qu'il pourrait très bien l'apprendre. (...) Quand ils sont jeunes, j'ai l'impression qu'ils apprennent plus vite. (...) La LSQ, je trouve que c'est vraiment important comme langue à apprendre et que si tout le monde pouvait l'apprendre, [les enfants sourds ou ayant une surdité] se sentiraient moins différents aussi. (Groupe A : Représentante d'une association, Mère d'un enfant ayant une surdité)

Par rapport à la socialisation, à l'école, (...), je n'avais pas d'interprète ni le midi, ni aux pauses. Par contre, mon interprète acceptait des fois de faire du bénévolat. Je donnais des cours de LSQ le midi, j'enseignais aux gens. (...) Les gens venaient apprendre la langue des signes. J'ai fait ça pendant 3 ou 4 ans, et mon interprète acceptait de venir (...) pour interpréter. (...) Je voulais que mes amis apprennent les signes pour pouvoir communiquer avec eux, et me sentir moins seule. Elle a été vraiment cool là-dessus. (Personne Sourde, Représentante d'une association)

Cependant, il y a un enjeu dans le financement des services d'éducation précoce chez l'enfant pour lui permettre d'acquérir une première langue (Groupe B).

Si on parle de programme de stimulation précoce du langage, (...) il y a dans le programme du préscolaire, un volet qui traite du langage. Je sais qu'il y a des personnes comme moi qui travaillent dans les réseaux nationaux qui ont été interpellées pour travailler là-dessus. Sur la façon de sensibiliser les enseignants à l'importance de ce morceau-là, en lien avec des élèves en déficience auditive ou d'autres types de situations. Je pense qu'il y a vraiment un travail à faire là, parce que le problème c'est la question du financement aussi, donc comment sont financés les services et comment être interprété. La responsabilité des centres de services scolaires, c'est de donner les services. Quand on vous dit : "Il n'est pas en échec, il n'a pas droit aux services", alors que les services sont censés être donnés en fonction des besoins des élèves. Cependant, parce que le ministère finance en fonction de code de handicap, le financement arrive d'une façon et les services doivent être donnés d'une autre façon. Cela crée beaucoup de confusion au niveau des milieux scolaires et cela engendre beaucoup de disparité au niveau de l'interprétation : « Qui a le droit? À quel élève devrait-on donner des services et en fonction de quels critères ? ». Je pense qu'il y a du travail à faire là aussi. (Groupe B : Personne ressource)

Les participants retiennent un besoin de partage d'information, une collaboration qui peut prendre forme d'initiative conjointe entre les réseaux de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation pour assurer la continuité des services qui débute dès la petite enfance pour l'enfant vivant avec une surdité, dans le choix de communication et le soutien aux familles (Groupes A, B et E).

Quand un enfant est suivi par un centre de réadaptation en général (...), ce serait vraiment bien d'avoir des psychologues ou des psychoéducateurs qui pourraient outiller les parents sur la surdité et sur le parcours un peu typique d'une personne avec une surdité, pour que les parents puissent savoir comment soutenir l'enfant, savoir quoi lui dire, comment l'outiller pour communiquer ses besoins, reconnaître ses besoins, (...) pour savoir comment l'encourager à communiquer ses besoins, comment écouter activement. (Groupe A : Personne malentendante)

Au même titre que d'autres initiatives, un plan d'action ministériel devrait être déployé pour les élèves vivant avec une surdité (Groupe A) :

Actuellement, il y a un plan d'action ministériel entre le ministère de la Santé et des Services sociaux et le ministère de l'Éducation sur un plan d'action [en trouble du spectre de l'autisme]. Dans celui-ci, il y a un objectif de rendre disponible dans 2 ans une formation destinée à l'ensemble des enseignants du Québec pour informer les enseignants, à savoir quels sont les besoins éducatifs d'un élève ayant un TSA. Moi, je rêve là d'une journée où il y aura une formation de ce type disponible sur l'ensemble des besoins éducatifs d'un élève sourd, un peu sur le même principe que ce que font les intervenants avec qui je travaille, ce que font les conseillers pédagogiques dans chacun des centres de service. C'est d'avoir de l'information générale, sur le contexte québécois, mondial - je rêve là. Mais c'est de rendre l'information accessible. (Groupe A : Personne ressource)

L'information pourrait être retenue sur une plateforme nationale, à travers des lignes de communication officielles (Groupe A).

Un intervenant pivot spécialisé en surdité pourrait être désigné au sein de chacun des centres de services scolaires (Groupes A et B).

[C'est de] mettre des structures internes et externes pour que s'il y a des besoins XYZ dans la région en déficience auditive, que les intervenants pivots puissent s'allier avec d'autres gens de l'externe, pour que justement, on puisse répondre adéquatement aux besoins des élèves. Donc, c'est un enjeu que nous avons tous, que ça soit dans un centre de services scolaire, au ministère ou au [Service de soutien du Centre d'études collégiales]. (Groupe A : Personne ressource)

Une continuité de services devrait se faire jusque dans les écoles, relayée par les services d'audiologie, d'orthophonie des centres de santé et des services sociaux vers les orthopédagogues des centres de services scolaires ; par le biais des plans d'intervention par exemple (Groupes B, C et E).

Par exemple, au niveau des orthopédagogues, si l'enfant n'est pas en échec ou en danger d'échec, le support ne sera pas offert, malheureusement. Donc oui, il y aurait une conscience plus particulière à mettre pour les enfants sourds, malentendants. Nous aussi, après le préscolaire, ce ne sont plus les orthophonistes du centre de santé qui prennent en charge l'enfant, ce sont les orthophonistes du centre de services scolaire. Puis, souvent, en région, elles sont trop peu, les orthophonistes dans le milieu scolaire. (...) J'aimerais beaucoup avoir le service du centre de santé comme [Participante] (...), que le CIUSSS n'abandonne pas les enfants et qu'il continue de donner du service parce que, en fait, ce sont eux qui ont la meilleure expertise en surdité. (Groupe B : éducatrice spécialisée)

Les participants rappellent le besoin de mettre en place un plan de services individualisé et intersectoriel (PSII) de la petite enfance jusqu'à la transition de l'école à la vie active du jeune vivant avec une surdité (Groupes B, C et D).

On aurait mis en place comme une piste de solution (...), donc un genre de plan de service complet, intersectoriel, c'est à dire qui va de la réadaptation jusqu'à la TÉVA [Transition école - vie active], qui inclut les parents et la personne concernée, avec déploiement d'une gamme de services et renforcement au moment où ce que l'on en a besoin. (Groupe C : Père d'un enfant sourd)

Le plan d'intervention et de services devrait inclure non pas seulement la direction d'école, un enseignant et un parent, mais aussi le jeune lui-même et d'autres professionnels comme l'interprète, l'orthopédagogue et les autres intervenants (Groupes C et E).

Plan d'intervention : (...) tantôt y'a quelqu'un qui a nommé là qu'ils étaient juste une enseignante, la direction puis le parent. Lorsqu'il y a une équipe qui travaille avec nos élèves, toute l'équipe devrait être là pour s'asseoir, fixer des objectifs, regarder les moyens à mettre en place pour y arriver. Malheureusement, souvent, on va éliminer ces gens-là. Je vous donne un exemple, les interprètes, souvent, ils ne participent pas au plan d'intervention parce qu'ils doivent être en classe à faire leur travail qui est d'interpréter. Et ils sont assis face à l'élève 25 heures par semaine, je pense. Ils ont des observations à donner. Alors de pouvoir permettre aux gens, aux parents de s'assurer de leur présence et qu'ils puissent entendre et faire participer le jeune, pour que le jeune « entende » devant ses parents, l'enseignant ou la direction, de nommer les objectifs et les moyens pour soutenir le parent là-dedans, dans les moyens qui sont mis en place, et pour que lui-même se sente investi et au coeur de son plan d'intervention et de sa réussite. Les autres professionnels aussi, que ce soit l'orthopédagogue, que ce soit la psychoéducatrice ou l'[éducatrice spécialisée] qui intervient, la surveillante le midi, qui intervient beaucoup avec l'élève, tous ceux qui sont concernés par nos élèves. (Groupe E : Personne ressource)

Le plan d'intervention pourrait être réalisé en dehors des heures où le jeune est à l'école, afin de favoriser la participation de tous les professionnels qui interviennent auprès du jeune et devrait être modulé pour ne pas miser sur les difficultés, mais plutôt les besoins de l'élève, être plus proactif que réactif (Groupe E).

Les plans d'intervention interviennent dès qu'il y a des difficultés et pas avant qu'il y ait des difficultés, donc, il faudrait changer la forme des plans d'intervention pour qu'ils soient proactifs et non pas réactifs. (Groupe E : Père malentendant d'un enfant malentendant)

Comme le mentionne une enseignante, l'aspect de confidentialité peut être un frein pour le suivi du dossier du jeune, pour l'ajuster au besoin, lors des transitions d'une année à l'autre, ou d'un milieu à l'autre, par exemple, lors du passage en Centre de la petite enfance, à la maternelle, puis le primaire, voire le secondaire (Groupe E). Une entente avec le parent est possible pour le suivi du plan d'intervention, la divulgation de l'information, comme cela a été le cas dans un projet pilote de sa région, selon un parent (Groupe E). Le plan d'intervention devrait se poursuivre, même si les besoins de l'élève sont comblés, pour éviter l'interruption de services (Groupe E). Les éléments retenus par les parents et les professionnels en plénière sont les suivants.

SITUATION	PISTES DE SOLUTION / ACTIONS	QUI?
Pas de continuum de services de la petite enfance jusqu'au postsecondaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Plan d'action ministériel</li> <li>-Plateforme nationale</li> <li>-Langue d'enseignement en LSQ (Pour Tous)</li> <li>-Uniformiser les services régionaux</li> <li>-Intervenant pivot spécialisé en surdité</li> <li>-Plan d'intervention</li> <li>-Plan de services individualisé et intersectoriel (PSII)</li> <li>-Plan de transition de l'école vers la vie active</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>OPHQ</li> <li>Ministère de l'Éducation</li> <li>Ministère de la Santé et des Services sociaux</li> <li>Centre de services scolaire</li> <li>Centre de réadaptation (CISSS ou CIUSSS)</li> <li>Services suprarégionaux spécialisés en surdité</li> </ul>
Absence d'intervenants clés lors des préparations de plan d'intervention (interprète, TES, surveillante du midi, l'enfant lui-même...) Transition Centre de réadaptation > école difficile	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Rencontre de PI à faire avant la rentrée scolaire</li> <li>-Être plus souple sur le moment pour tenir la rencontre (hors période de classe)</li> <li>-Intervenant pivot pour assurer les transitions</li> <li>-Garantir la continuité des PI et maintien des services</li> <li>-Réserver l'interprète pendant la rencontre, pour s'assurer de la participation de l'interprète de l'élève et prévoir un temps sans l'interprète</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Centre de services scolaire</li> <li>Centre de réadaptation (CISSS ou CIUSSS)</li> <li>Équipe-école</li> </ul>
Budget attribué à chaque élève lié à la cote	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Budget lié aux besoins, non au code de difficulté</li> <li>-Clause du plan d'intervention</li> </ul>	

## 5. PARCOURS SCOLAIRE (DIT "ACADÉMIQUE")

### DÉFIS RENCONTRÉS, PISTES DE SOLUTION / ACTIONS ET PARTENAIRES

Tous les groupes ont abordé la notion de parcours scolaire (académique). Les groupes de discussion (Groupes A, B, C, D et E) ont discuté de cette dimension, lors de la première ou la deuxième étape visant à établir la situation ou des pistes de solution ou d'actions.

Tout d'abord, les participants mentionnent la surcharge qu'occasionne la période des devoirs et leçons, dès le primaire, pour l'élève (Groupes C et E). Les participants mentionnent le besoin que la méthode d'enseignement soit adaptée à la situation de l'enfant ou du jeune vivant avec une surdité (Groupe A) et un besoin de soutien durant cette période de devoirs à la maison (Groupe C).

La charge est importante le fait que tu aies beaucoup de devoirs. Tu as un petit peu plus de misère que les autres dans les devoirs, donc ça prend plus de temps le soir, donc tes journées sont plus longues, ça te prend plus de concentration à l'école. Juste ça, c'est épuisant. À la fin d'une journée, c'est beaucoup. Je me rappelle, en 5e année, ma prof était peut-être (...) de l'ancienne génération. Je me rappelle qu'il fallait que je travaille le samedi matin. Donc, au lieu d'aller jouer avec mes amis, je travaillais le samedi matin. (...) Peut être que la professeure aurait dû être moins sur mon dos et m'accorder plus de soutien, plutôt que de me dire : « Il faut que tu travailles et je te donne ça à travailler », tout en étant plus compréhensive. (...) Dès le primaire, ma mère m'aidait beaucoup aux devoirs. (Groupe C : Femme malentendante)

Les participants retiennent différentes modalités en termes de soutien qui devraient débiter le plus tôt possible, dès la maternelle, durant le parcours scolaire de l'élève, en services d'interprète, de prise de notes, puis d'aide aux devoirs sur l'heure du midi, au secondaire (Groupe C), sur le plan des stratégies de communication (par ex., demander à l'enseignant d'éviter de parler en même temps qu'il écrit au tableau) avec l'élève vivant avec une surdité (Groupe E).

C'est ma mère qui en a fait beaucoup pour moi en termes de soutien, quand j'étais à l'école, on s'est vraiment battus beaucoup pour avoir des suivis à l'école, pour que tout soit fait dans les règles, avoir des interprètes, des preneurs de notes. Ma mère en faisait vraiment beaucoup pour répondre à mes besoins, pour que tout soit correct. Ce que j'aimerais qu'il y ait de plus, c'est qu'il y ait plus de soutien au secondaire, peut-être avoir plus d'aide aux devoirs, (...) sur l'heure du midi (...), pour être déchargée un peu de toutes ces responsabilités le soir. Ça faisait lourd. (...) D'avoir de l'aide aux devoirs pour les personnes sourdes, (...) de commencer très tôt, dès la maternelle, avoir des interprètes. En ce moment, il n'y a pas d'interprète à la maternelle. Première année, 2e année je n'en avais pas. Donc, si cela avait commencé tout de suite au début de mon parcours scolaire, cela aurait été mieux. C'est de commencer très tôt avec les services. Ici, à [Ville], on n'a pas de service d'interprétariat à la maternelle, donc il y a 3 parents qui se battent en ce moment pour avoir des interprètes. Ils ont été obligés de changer d'école pour avoir l'interprète. Avant, il n'y en avait pas du tout, donc c'est déjà un pas (Groupe C : Personne Sourde, Directrice d'une association)

Une enseignante évoque une modalité de soutien sous forme de tutorat par les pairs qui regrouperait des élèves vivant avec une surdité d'une même école, en classe ordinaire (Groupe E).

De mon expérience personnelle, je pense que ça serait important peut être que, pour un enfant qui est parmi les entendants, par exemple, qui n'est pas nécessairement dans une classe spéciale, qu'il soit en contact avec des enfants comme lui, qui ont une différence aussi, mais de son âge. Par exemple, on parlait de l'aide aux devoirs. Plutôt que d'être un adulte avec un enfant, est ce qu'on pourrait avoir plusieurs enfants ensemble pour vraiment dire : « Tu n'es pas tout seul comme ça », et essayer de travailler avec des personnes qui se rapprochent de l'âge du jeune et qui vivent des réalités similaires. Les amis, ils deviennent très importants pour l'enfant dans son développement, les amis, la famille, etc., d'être entouré d'enfants de son âge. Je pense que c'est de créer des moments de rencontre. (Groupe E : Personne malentendante, Enseignante)

En termes de soutien, les participants indiquent un délai même pour des services en orthopédagogie qui peuvent être induits par la répartition budgétaire au sein même d'une école, ou d'un centre de services scolaire (Groupe C). Pour pallier ce problème, l'enseignant doit être capable de mentionner le besoin de soutien de l'élève auprès de sa direction d'école et d'obtenir une ressource selon cette répartition budgétaire (Groupe C).

Ça serait plus au niveau des délais de l'orthopédagogue, étant donné que je n'ai pas eu d'interprètes (...), - je sais que le gouvernement, des fois, il peut donner un pourcentage d'argent pour les écoles pour acheter des tablettes, des soutiens numériques, si je peux dire, mais - il n'en donne pas assez pour des personnes, pour de l'aide physique (...), d'une personne physique pour expliquer. (Groupe C : Personne malentendante)

Les écoles reçoivent des enveloppes budgétaires, mais on y va selon les besoins maintenant. On va répondre plus au service et non pas au handicap de l'enfant. Si l'enfant qui a une surdité a besoin d'avoir des rencontres individuelles avec une orthopédagogue pour revoir le vocabulaire, etc., pour ça, il faut que l'enseignant connaisse les besoins de l'enfant, qu'il puisse le nommer, pour dire à la direction qu'elle a besoin d'un service. Sinon, on ne vous le donnera pas. (Groupe C : Personne Sourde, Personne ressource)

Les participants relatent de la difficulté dans l'accès à la possibilité d'allègement pour l'enfant, selon les régions, d'un centre de services scolaire à l'autre. C'est le cas par exemple pour l'exemption de l'apprentissage de l'anglais, dans le cas où l'élève a déjà à maîtriser le français et la LSQ (Groupes B et E). L'élève devrait pouvoir être exempté du cours d'anglais, ou bien l'apprentissage de cette langue pourrait être remplacé par l'apprentissage de l'American sign language (ASL), pour l'obtention du diplôme (Groupe B).

Par rapport aux matières qui sont obligatoires dans le cursus, s'il pouvait y avoir plus facilement un allègement au niveau du primaire. Justement comme nous on a eu, si ça peut être aidant pour d'autres enfants, que l'anglais peut-être puisse être mis un peu de côté pour aider les apprentissages durant cette période-là. (Groupe B : Mère d'un enfant malentendant)

Pour l'anglais, juste spécifier que nous au [Région], ce n'est pas parce que je n'ai pas essayé, mais de se faire exempter, ce n'était aucunement possible, puisqu'on nous disait que c'était une matière à sanction et que l'on devait prouver que l'élève ne réussissait pas. Moi, je trouvais ça terrible pour mon élève qui déjà au secondaire - au primaire ce n'était pas si mal - mais rendu au secondaire, c'est toute la question identitaire, puis d'estime de soi. Ça venait vraiment le miner, parce que mon élève ne se trouvait vraiment pas bonne, puis vraiment pas au même niveau que les autres. (...) Les seules adaptations qui étaient possibles, c'était de faire son exposé oral toute seule devant l'enseignante et non devant toute la classe, parce qu'elle savait déjà, qu'en français, elle ne s'exprimait pas de la même façon que les autres. Donc, vous n'imaginez même pas, en anglais, comment elle se sentait. (Groupe B : éducatrice spécialisée)

Également, les transitions d'une année à l'autre, ou d'un niveau d'enseignement à l'autre, à l'entrée au primaire, au secondaire et aux études postsecondaires devraient être mieux encadrées (Groupe B). L'activité « Étudiant d'un jour » peut permettre à l'élève vivant avec une surdité de mieux planifier son cheminement, par exemple (Groupe B).

Une intégration au primaire, secondaire, collégial, ça serait intéressant de dire que ça soit plus encadré. On a une étudiante, une jeune femme, qui est dans notre conseil d'administration, qui a fait une journée de « l'étudiant d'un jour » avant qu'elle arrive au secondaire. Elle disait que c'était extrêmement valorisant parce qu'elle savait où elle s'en allait... C'était plus rassurant parce qu'elle avait fait ça. (Groupe B : Représentante d'une association, proche d'un adulte malentendant)

Enfin, soulignons que l'utilisation de masques opaques (sans visière) durant la pandémie de COVID-19 a été un obstacle pour lire sur les lèvres (Groupes D et E) et a dissuadé une participante de poursuivre ses études universitaires.

C'est sûr que ce qui m'a le plus interpellée (...), c'est la pandémie. En fait, moi, cette année, cette session, je devais aller à l'université et juste à cause des masques, ça m'a juste complètement dissuadée, parce que c'était beaucoup d'étapes pour accéder à mes cours. En fait, à l'université, il y avait des masques avec visière, c'est bien, on l'offrait, mais avant chaque cours, je devais aller les chercher et compter le nombre de masques dont j'avais besoin pour les élèves qui seraient dans ma classe. Je voulais faire un certificat en intervention psychosociale, donc c'était beaucoup d'ateliers en sous-groupes, beaucoup d'interactions (Groupe D : Personne malentendante)

Lors de la pandémie, certains enseignants avaient de la difficulté à adapter la gestion de classe ou de partage de contenu de cours, avec l'utilisation de l'interface à distance (p. ex., Zoom).

Pendant la période de COVID, il y a eu des ratés, en fait, des cours complètement pas adaptés. (...) On parle par exemple de cours d'informatique qui se donnaient sur Zoom et pendant l'utilisation du Zoom, on devait utiliser un autre logiciel. Je donne un exemple : on devait utiliser un logiciel pour simuler des lignes de code dans une programmation. (...) Donc, l'étudiant se disait : « Il faut que je regarde mon interprète, il faut que je voie le prof qui parle, parce qu'il fait un partage d'écran, parce que c'est sur Zoom. En plus, par-dessus, j'ai une espèce de logiciel qui me permet de pratiquer mes lignes de code. Les interprètes veulent communiquer avec moi, mais ne peuvent pas le faire parce que je ne les vois pas. Donc, j'ai à peu près 4 ou 5 endroits, où je dois regarder. Les interprètes vont communiquer avec moi en utilisant le chat, et je le regarde, parce que je suis en train de rentrer les lignes de code ». Comme interprète, c'est quelque chose que je trouvais difficile. Les étudiants parlent tous en même temps-là, présentement. On s'exprime en levant la main virtuellement ou en la levant vraiment. Dans ces classes-là, virtuelles, personne ne lève la main, tout le monde parle en même temps. Tout le monde qui parle dans un micro, (...) ça fait une espèce de distorsion. Les interprètes n'entendent pas. Bref, fiasco. (Groupe D : Personne ressource, Interprète)

Le tableau ci-après décrit la situation et des pistes de solution et d'actions en lien avec le parcours scolaire (académique) de l'élève qui ont été rapportées lors des groupes de discussion et en plénière.

SITUATION	PISTES DE SOLUTION / ACTIONS	QUI?
Surcharge (temps libre vs temps de travail, concentration, épuisement) pour la période des devoirs à la maison	Adapter les méthodes d'enseignement et le soutien aux besoins de l'élève, dès la maternelle (p. ex. interprète, preneur de notes, aide aux devoirs sur l'heure du midi au secondaire, tutorat par les pairs vivant avec une surdité d'une même école ordinaire, de la classe ordinaire)	Ministère de l'Éducation Services suprarégionaux spécialisés en surdité Centre de services scolaire Équipe-école
Délai pour des services en orthopédagogie	Répartition budgétaire Évaluation des besoins de l'élève	Ministère de l'Éducation Services suprarégionaux spécialisés en surdité Centre de services scolaire Équipe-école
Disparités dans l'allègement des programmes	Uniformisation des règles d'allègement des programmes	Ministère de l'Éducation Services suprarégionaux spécialisés en surdité Centre de services scolaire Équipe-école
Transition d'une année à l'autre, ou d'un niveau d'enseignement à l'autre, à l'entrée au primaire, au secondaire et au postsecondaire	Planification du parcours scolaire Étudiant d'un jour	OPHQ Équipe-école
Gestion de la pandémie pour l'élève sourd ou ayant une surdité	Adaptation de la gestion de cours (p. ex., support informatique, masques avec visière, gestion de groupe)	Centre de services scolaire Équipe-école

## CONCLUSION

Ce rapport fait le bilan des constats et propositions faites lors d'un forum social sur l'éducation réalisé le 23 octobre 2021 auprès de personnes vivant avec une surdité, de parents et de professionnels issus du réseau de l'éducation et du réseau de la santé et des services sociaux. Les participants ont identifié cinq (5) priorités d'action sur les plans du 1-du soutien aux personnes, au jeune et sa famille, 2-du soutien aux professionnels, 3-de la sensibilisation et l'information (et la collaboration), 4-de la continuité des services et 5-du parcours scolaire (académique) pour favoriser l'accès à l'éducation de l'élève vivant avec une surdité.

Cette démarche sera complétée par la tenue de groupes de discussions (focus groupes) homogènes rassemblant différents professionnels intervenant dans l'éducation des jeunes vivant avec une surdité qui n'auront pas pu participer à ce forum (interprètes scolaires, enseignants au régulier, orthopédagogues, orthophonistes en milieu scolaire...). Les données recueillies dans ce contexte constitueront un 2e rapport.

Le tout s'inscrit en outre dans la démarche de l'AQEPA visant à mettre en place une plateforme de revendications, afin de mieux informer le public, ainsi que les instances partenaires et d'assurer ainsi le développement du plein potentiel et l'inclusion sociale des jeunes vivant avec une surdité au Québec.