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

Défis, pistes de solution et moyens d'action

2ème rapport – Groupes de discussion 2022

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

Deuxième rapport

REMERCIEMENTS

Nous souhaitons remercier les interprètes participantes dans ce deuxième volet du forum social en éducation.

CONTRIBUTIONS

CONCEPTION, ANIMATION, ANALYSE, RÉDACTION ET RÉVISION

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

MISE EN PAGE

Claire Lesur, Responsable des communications et des 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, par exemple : interprète. Lorsque possible, les auteurs ont privilégié l'écriture épicène.
- 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.
- Le terme « interprète » sans autre précision désigne une personne pouvant interpréter ou coder dans différents modes de communication gestuelle (LSQ, français signé, LPC, pidgin, etc.).

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.

Parution : novembre 2023.

LISTE DES ACRONYMES

- AQEPA : Association du Québec pour enfants avec problèmes auditifs.
- AQILS : Association québécoise des interprètes en langues des signes.
- ASL : American Sign Language / langue des signes américaine.
- ASRSE : Agents des services régionaux de soutien et d'expertise.
- CCSI : Centres collégiaux de soutien à l'intégration.
- CSS : Centre de services scolaire.
- DEC : Diplôme d'études collégiales.
- LPC : Langage parlé complété.
- LSQ : Langue des signes québécoise.
- SIPSE : Service d'interprétation pour Personnes Sourdes de l'Estrie.
- SIVET : Service d'interprétation visuelle et tactile.
- SRIAT : Service régional d'interprétariat de l'Abitibi-Témiscamingue.
- SRIEQ : Service régional d'interprétariat de l'Est du Québec.
- TES : Technicien·ne en éducation spécialisée.
- UQAM : Université du Québec à Montréal.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS **1**

CONTRIBUTIONS **1**
CONCEPTION, ANIMATION, ANALYSE, RÉDACTION ET RÉVISION 1
MISE EN PAGE 1

LEXIQUE **1**

MENTIONS **1**

LISTE DES ACRONYMES **2**

TABLE DES MATIÈRES **3**

PRÉSENTATION DE LA DÉMARCHE **4**

SYNTHÈSE DES DISCUSSIONS **5**
1. FORMATION INITIALE ET CONTINUE 5
→ Difficultés et obstacles 5
→ Pistes de solution 7
→ Partenaires et acteurs à cibler 8
2. CONDITIONS D'EMBAUCHE ET EMPLOI 9
→ Difficultés et obstacles 9
→ Pistes de solution 14
→ Partenaires et acteurs à cibler 15
3. RÔLE ET RESPONSABILITÉS DE L'INTERPRÈTE 16
→ Difficultés et obstacles 16
→ Pistes de solution 17
→ Partenaires et acteurs à cibler 18
4. RELATIONS AVEC L'ÉLÈVE, LES PARENTS ET LE MILIEU SCOLAIRE 19
→ Difficultés et obstacles 19
→ Pistes de solution 20
→ Partenaires et acteurs à cibler 20
5. AUTRES ENJEUX : L'INTERPRÉTATION ET LES COMPÉTENCES LINGUISTIQUES 21
→ Difficultés et obstacles 21
→ Pistes de solution 23
→ Partenaires et acteurs à cibler 24

CONCLUSION **25**

PRÉSENTATION DE LA DÉMARCHE

Ce deuxième rapport fait état des discussions partagées en groupes homogènes réservées à des interprètes exerçant en milieu scolaire, organisées afin d'approfondir certaines thématiques soulevées lors de la journée de forum social de l'Association du Québec pour enfants avec problèmes auditifs (AQEPA) sur le thème de l'éducation, en 2021 (consignées dans un premier rapport).
Deux groupes de discussions ont été tenus en décembre 2022, pendant une durée de 3h chacun sur Zoom, et ont rassemblé un total de dix interprètes exerçant dans plusieurs régions du Québec. Leurs profils étaient hétérogènes et représentatifs des réalités de la profession : elles interprétaient dans différents modes de communication, exerçaient depuis un nombre variable d'années, pour des élèves de différents milieux scolaires.
À la manière du forum social, contrairement à une formule conférence/atelier où des acteurs agissent en tant qu'experts pour faire réfléchir les participants, l'objectif, ici, était tout le contraire ; c'est-à-dire que ce sont les discussions des participantes qui ont permis de faire réfléchir sur la mise en œuvre des solutions qui ont été proposées.
Pour favoriser la réflexion, les participantes ont pu prendre connaissance des sujets abordés lors du forum social et ont pu aborder dans un premier temps les obstacles et problématiques qu'elles rencontrent dans le modèle de situation actuelle, autour des thématiques suivantes :

- ➔ Formation initiale et continue
- ➔ Conditions d'embauche et d'emploi
- ➔ Rôle et responsabilités de l'interprète
- ➔ Relations avec l'élève, les parents, le milieu scolaire

Dans un second temps, elles ont pu proposer des pistes de solutions pour la plupart des enjeux soulevés, basés à la fois sur leur expérience personnelle ou des pratiques dont elles ont eu connaissance.
Lorsque possible, des partenaires ou acteurs clés ont été ciblés pour la mise en œuvre des pistes de solution.
Le présent rapport présente une synthèse ainsi que des extraits de leurs propos, déclinés autour des différentes thématiques ciblées et d'une autre thématique qui a émergé en cours de discussion.

SYNTHÈSE DES DISCUSSIONS

1. FORMATION INITIALE ET CONTINUE

→ Difficultés et obstacles

Les interprètes constatent un **manque de clarté et d'uniformité de la formation initiale** au niveau des connaissances linguistiques par rapport aux exigences réelles du métier :

- Il n'existe pas ou peu de formation reconnue en LPC : à défaut, les interprètes se forment en autonomie, apprennent sur le tas.
- Les niveaux des cours de LSQ ne sont pas uniformes ou standardisés, les niveaux en LSQ sont donc très variables pour les étudiants souhaitant s'inscrire à la majeure en interprétation français-LSQ de l'UQAM (seule formation offerte pour devenir interprète).

Les formations initiales sont **difficilement accessibles** :

- Volet linguistique : les cours de LSQ ne sont pas offerts partout au Québec.
- Volet interprétation : la seule formation pour apprendre l'interprétation est la majeure offerte à l'UQAM, qui est très chère, longue à suivre, offerte seulement à Montréal et peu compatible avec un horaire d'interprète scolaire déjà en poste.

« La majeure en interprétation, je m'étais dit: « dès qu'elle sort, moi, c'est sûr, je veux la faire! », mais en même temps, il faudrait que je manque, que j'enlève des services à mon élève, pour pouvoir continuer ma formation, pour avoir la majeure aussi. Mais là je suis pas remplacée les heures où je suis pas à l'école et je veux pas enlever du service à l'élève pour pouvoir faire la majeure en interprétation. »

« À l'heure actuelle, pourquoi cette formation ne serait pas accessible à distance et de soir ou de fin de semaine ? Ce qui permettrait à tous les interprètes qui sont déjà en place, en milieu scolaire, de continuer leur formation avec la problématique de ne pas pouvoir se faire remplacer. »

Plusieurs manques au niveau du **contenu et du niveau de la formation initiale** ont été évoqués :
La majeure forme à l'interprétation dans différents contextes, mais principalement au contexte sociocommunautaire. Bien qu'elle comprenne un cours en interprétation scolaire, celui-ci ne permet pas d'acquérir suffisamment de connaissances pour répondre à toutes les exigences du rôle d'interprète scolaire : compétences linguistiques, processus pédagogiques, fonctionnement du milieu scolaire, impacts de la surdité sur le développement du langage, diversité et complémentarité des modes de communication utilisés par les élèves (LSQ, pidgin, oral, oral support signes, LPC, français signé…).

« Je trouve que l'université, c'est super cher. Et pour ce qu'on est payé après, c'est vraiment difficile. Moi, j'ai peut-être un petit idéal, puis j'ai trouvé ça extrêmement difficile de faire la majeure, puis c'est vraiment différent de la job qu'on que je fais depuis un mois, j'ai l'impression. Puis je trouve qu'il y a des lacunes dans le programme de la majeure. »

« (...) On parle de formation, puis tout ça, on parle beaucoup de LSQ, mais tu sais, moi je travaille en oral, (autre interprète) travaille en oral. (...) Bon, c'est pas LPC et de ce côté-là, il y a un gros manque aussi.
Là je ne sais pas comment ça se passe depuis que le certificat est seulement le certificat en gestuel, mais j'imagine qu'il y a, j'espère, j'ose espérer qu'il y a un petit profil oral. C'est quand même important parce que, au scolaire, c'est beaucoup en oral. Fait que faut pas oublier ça non plus. Là, faut pas juste focusser sur LSQ 1-2-3-4-5-6. »

« Je pense que ça devrait être inclus dans la majeure. Y a pas de cours à la majeure en oralisme, en oralisation. Moi j'ai eu la chance d'avoir un bon lien avec le professeur qui enseignait l'oralisation puis c'est ça, j'ai pu garder contact avec elle (...). Et puis à l'université, c'est la partie décourageante. On a eu un cours de 3h donné par cette personne-là, donc c'était très peu. Ça serait un truc, je pense, qu'il serait vraiment important d'ajouter dans la formation ou dans la formation continue aussi. »

« La réalité des régions fait en sorte qu'on doit être versatiles aux besoins des modes de communication parce que chaque enfant est différent. Donc, dépendamment de ses besoins, de ses capacités, de ses intérêts et aussi de la disponibilité des parents. Donc, j'interprète le français. Ben là, présentement, c'est de l'oralisme avec relief, mais je suis passée par la LSQ, le français signé, le LPC, tout ça. Et puis les enjeux régionaux m'intéressent réellement. »

« Je sais par expérience que dans l'AEC [attestation d'enseignement collégiale] puis dans la majeure, (...) c'est très favorisé la LSQ. On a eu un cours en oralisation dans l'AEC. Petite formation à la majeure. Le LPC, je l'ai même pas mentionné parce que c'est encore moins substantiel comme formation (...), peut-être que ce serait bien de niveler ça un peu, de donner peut-être un petit peu plus d'accès à d'autres modes de communication. »

« Je voudrais juste revenir sur la majeure LSQ qui est offerte à l'UQAM. Pour faire l'intégration de la majeure LSQ, il faut au minimum LSQ 5. Et puis moi, ma région, mes centres de services scolaires, ils reconnaissent pas plus qu'un [niveau] LSQ 4 de toute façon. Fait que je vois mal l'interprète se dire: "je vais aller chercher le LSQ 5 pour intégrer la majeure LSQ parce que la majeure, moi, ma vision, c'est qu'elle répond davantage aux besoins sociocommunautaires que scolaires. Et puis pour rester avec une bonne compétence LSQ, et bien il faut la pratiquer. Et puis c'est pas tous les élèves qui en ont besoin, sinon on perd de la compétence là. Et puis tu sais, on l'a nommé là depuis le début de la rencontre: il y a divers besoins. Il y a un besoin en oralisme, il y a un besoin en français signé, il y a des besoins en LPC, donc je vois mal pourquoi on focusserait juste sur un mode de communication quand c'est pas nécessairement lui qui est approprié pour cet enfant-là. Alors moi je crois qu'un programme de formation où c'est la réalité des enjeux scolaires, où on touche à tous les modes de communication, ce serait vraiment très intéressant et surtout de le mettre en ligne, en virtuel, puisqu'il y a beaucoup, beaucoup, beaucoup de régions où ils ont vraiment besoin de la compétence d'une interprète. Mais malheureusement pour moi, aller faire la majeure LSQ où je dois me déplacer pour les cours qui sont en présentiel, un mercredi après-midi, c'est complètement impossible. Il y a la distance, y a les frais, et puis les centres de services scolaires de ma région, ils ne reconnaîtront pas ça du tout. Là, ils vont préférer de loin utiliser une TES [technicienne en éducation spécialisée] qui va avoir une sensibilisation en interprétation orale.
C'est ce qu'ils vont aller chercher parce qu'il y a aucune difficulté à remplacer une TES, tandis que l'interprète, elle a une formation spécifique en moyen de communication. Et puis la clientèle est beaucoup plus restreinte que tous les enfants qui sont à besoin particulier pour une TES. »

Enfin, les interprètes mentionnent avoir de **la difficulté à accéder à des outils et opportunités de formation continue**, notamment en raison :

- Du manque d'interprètes disponibles pour des remplacements, ce qui ne permet pas aux interprètes en poste de s'absenter pour suivre des formations continues ;
- De l'absence d'un système d'entraide ou de mentorat entre pairs (à la fois en raison de la dispersion des interprètes sur le territoire, d'absence d'entité permettant un tel pairage, et par manque de temps disponible) ;
- Du manque d'accès à une "banque de signes" à laquelle les interprètes pourraient se référer pour compléter ou préciser le vocabulaire nécessaire en contexte pédagogique. Auparavant, elles utilisaient le lexique de la Fondation des Sourds, qui a été mis hors ligne (le contenu étant devenu obsolète). D'autres ressources existent, mais sont méconnues de la plupart des interprètes ou bien réservées à un usage interne à certaines organisations.

> « Mais moi, pour la formation continue en ce moment, ma réalité c'est que quand je suis absente, je ne suis pas remplacée. Moi, je suis en secondaire 4 dans un programme enrichi avec une élève performante en LSQ et j'ai une pression énorme. C'est que, quand je m'absente, elle est toute seule en classe et verbalement en début d'année. Puis ça, c'était pas le cas il y a 2 ans. Il y a 2 ans, quand je m'absentais pour formation ou maladie, j'étais remplacée. Du jour au lendemain, ils ont décidé, sans explication, que je n'étais plus remplacée. Donc, à l'élève, on lui a clairement dit, tu peux rester chez toi ou tu viens à l'école. »

> « C'est un vase clos, puis y a rien qui est mis en commun dans toute cette communauté des interprètes, c'est dommage. »

> « C'est exactement ça parce que j'ai demandé au (organisme), je leur ai posé la question, pourquoi votre dictionnaire vous ne le publiez pas ? C'est exactement la réponse : parce que c'est interne. Puis justement s'ils le mettaient en ligne, ça sera critiqué parce que ça a été fait par des entendants. »

→ Pistes de solution

Des formations standardisées qualitatives et accessibles facilement à travers le Québec, en LSQ (jusqu'au niveau 6) ainsi qu'en LPC, devraient être développées, afin d'acquérir les compétences du volet linguistique.

Une formation spécifique et plus transversale pour couvrir toutes les réalités et exigences de la profession d'interprète scolaire devrait être développée, afin d'acquérir les compétences du volet interprétation.

Cette formation devrait :

- Être plus courte que la majeure en interprétation de l'UQAM ;
- Pouvoir être suivie à distance ou bien en horaires favorisant la conciliation travail-famille (soir et fin de semaine) ;
- Se baser sur des connaissances linguistiques solides comme prérequis (en LPC et en LSQ) ;

- Inclure toutes les possibilités d'interprétation et de codage (LSQ, pidgin, oral, oral support signes, LPC, français signé…) ;
- Inclure un volet dédié aux enjeux pédagogiques liés au processus d'interprétation dans l'apprentissage ainsi qu'au fonctionnement du milieu scolaire ;
- Permettre l'obtention d'un certificat.

Un système de coaching entre pairs devrait être développé, éventuellement via la création d'un regroupement professionnel.
Cela permettrait de valoriser et partager les bonnes pratiques, de mettre en place un réseau d'entraide et de diffuser les outils lexicaux, pratiques et de sensibilisation, comme supports de formation continue.

Les interprètes devraient avoir la possibilité de se libérer plus facilement pour accéder à des opportunités de formation continue, notamment :

- Dans le cadre des journées pédagogiques ;
- Par la mise en place d'un système de remplacement facilité.

Il faudrait développer et diffuser une banque de signes, un lexique, qui permettrait aux interprètes (et à leurs élèves) d'avoir accès à du vocabulaire spécifique, selon leur niveau scolaire et les disciplines étudiées. De tels outils sont en cours de développement, ils devront être soutenus, publicisés et accessibles gratuitement.

→ Partenaires et acteurs à cibler

- Milieu communautaire (AQEPA, AQILS et autres)
- Équipe de l'UQAM responsable du programme de la majeure
- Équipe du Programme Sourd de Lucien Pagé
- Organisations et professionnelles offrant des formations en LPC
- Ministère de l'Éducation
- Tout lieu offrant une formation en LSQ (répertoriés sur le site de l'AQEPA)

2. CONDITIONS D'EMBAUCHE ET EMPLOI

→ Difficultés et obstacles

De nombreuses participantes ont relevé **une inadéquation fréquente entre les critères d'embauche et les exigences et besoins réels des postes d'interprètes**, par exemple :

- Les compétences linguistiques exigées sont inadaptées aux besoins de l'élève (LPC au lieu de LSQ et inversement) ;
- La formation est surévaluée ou sous-évaluée (la majeure est exigée pour une interprétation en LPC ou orale, ou le niveau de LSQ demandé pour une interprétation est seulement de LSQ 4, la demande de qualification requise est celle de TES [technicienne en éducation spécialisée] plutôt que d'interprète) ;
- La catégorie d'emploi est inadaptée (les postes d'interprètes sont souvent classifiés comme "technicien-interprète", avec la rémunération associée qui correspondrait à un niveau de DEC [diplôme d'études collégiales]. Or, la majeure en interprétation, seule formation existante, est surqualifiante (de niveau universitaire) pour une telle catégorie d'emploi et la rémunération associée.

Ces différents critères inadaptés entrainent, en outre, des **inégalités salariales.**

« Quand il passait l'entrevue, il m'avait dit:
« Oui, mais est-ce que t'as un LSQ 6? »
« Non, j'ai pas de LSQ 6, mais j'ai le certificat". Tu sais, dans le temps, il n'y avait pas là majeure, mais j'avais le certificat en interprétation.
Puis il me disait: « Oui, mais est-ce que tu as le LSQ 6?
- Non, mais j'ai le certificat, c'est mieux.
- Ah non, mais moi dans mes papiers ça me dit qu'il faut que t'aies le LSQ 6. »
Ouais, c'est ça, il a fallu que j'explique aux ressources humaines. C'est normal, c'est un domaine qu'ils ne connaissent pas trop, trop, mais eux, dans les requis, ça prend le LSQ 6. Fait que même si j'avais mon certificat en interprétation, puis j'avais de l'expérience, bien c'est comme si ça comptait pas. On a fini l'appel... La fille des ressources humaines, elle me disait:
« Donc là si j'ai quelqu'un qui a écrit le certificat en interprétation à l'université, c'est mieux que si j'ai quelqu'un qui est avec un LSQ 6?
- Oui, oui, c'est mieux.
- OK, bon, bien, c'est bon à savoir. »

« Je veux dire, moi, avec mes 4 ans d'expérience (comme interprète LPC), quelqu'un à la majeure (en LSQ) pourrait passer avant moi si je rentrais dans un nouveau CSS [centre de services scolaire], juste parce qu'il a sa majeure. C'est comme dire: "il a une majeure en mandarin, mais on demande un interprète en espagnol". Dans le fond, c'est un peu ça, c'est y aller aussi sur la compétence, l'expérience de la personne parce que surtout en LPC, ça se voit beaucoup, beaucoup, beaucoup énormément. »

« C'est une technique, interprète, qu'ils cherchent. Puis là, on fait de la surqualification pour du monde qui va être payé comme des techniciens. Peut-être aller plus cibler les cours que les interprètes régionaux ou selon le type d'interprétation qu'on a besoin plutôt qu'imposer la majeure, parce qu' on s'éloigne de la réalité. C'est sûr qu'on qualifie, on améliore l'interprétation quand on demande la majeure. Sauf qu'elle n'est pas proche de la réalité. C'est juste ça. La réalité des régions, la réalité de nos élèves, la réalité du moment où on a besoin d'un interprète. »

« Mon milieu scolaire demande d'être TES avec tous les modes de communication, mais je suis payée en tant qu'interprète, même pas en tant que TES. Pourtant la différence salariale est tout de même de 2$ l'heure. Une TES va être payée 35,95, tandis qu'une interprète, qui a plus de formation que sa formation en TES, dans tous les modes de communication gagne 2$ de moins. C'est quand même assez important. »

La plupart des participantes révèlent être employées pour un **nombre d'heures insuffisant pour couvrir la totalité des besoins d'interprétation des élèves**. Cela place les élèves en difficulté, voire en situation de discrimination, précarise les interprètes et les oblige parfois à travailler bénévolement. Plusieurs interprètes sont rémunérées sur 25h par semaine, correspondant aux heures d'enseignement. Cela ne couvre pas le temps entre les périodes de classe (temps de socialisation), les travaux de groupe, les temps d'étude, ainsi que le temps de travail de préparation de l'interprète. Il a été soulevé que les écoles et centres de services scolaires ne souhaitent pas engager les interprètes pour plus de 27.5h pour éviter que leur poste ne devienne permanent. Cette insuffisance du nombre d'heures semble également être liée à des facteurs structurels et des enjeux de répartition budgétaire complexes à comprendre.

« Là, moi, j'ai été longtemps à 2 h, 28h. Alors c'est pas très alléchant non plus. Les gens n'ont pas nécessairement le goût d'aller faire 4 ans et demi d'études. Je pense que tant que les conditions seront pas mieux, il va toujours en manquer (des interprètes). »

« Moi, j'ai déjà eu moins d'heures que les élèves et normalement j'aurais été supposée dire: "Bon, bien, ça sonne à 3h10, mais moi à 3h, il faut que j'aie terminé ma journée pendant toutes les informations importantes (dites oralement) pour le lendemain, bien, moi, j'étais supposée sortir, mettre mon manteau, etc. En tout cas, moi j'ai pas réussi vraiment à faire ça. Mais tu sais, il y avait moins de services que les heures de classe parce qu'ils ne voulaient pas, à la commission scolaire, être pris à avoir, à un moment donné, une permanence d'un interprète avec qui ils vont être pris. Mais je trouvais ça tellement ridicule. Tu sais, tu peux pas prendre ton manteau et tes affaires, et t'en aller pendant qu'il y a des explications, que tu sais que l'élève ne comprendra pas, là. »

« En bas de 27h30, tu n'as pas de permanence, ou ça prend des années avant d'avoir une permanence. Nous, en tout cas moi, ça a été longtemps 25h puis mon syndicat me disait que c'est clairement pour ça, là. Aux ressources humaines, personne le nommait là, mais c'était ça quand même. »

« Quand j'avais 25h, (...), parce que je me suis battue pour que [le nombre d'heures] augmente, (...) mes directions me disaient: "Bien les élèves, ils ont 25h de cours". Ça veut dire que tous les déplacements, les pauses entre les cours, et bien nous, on était pas payé. Ce qu'eux autres considéraient, c'est que l'élève à 25 h de cours, normalement.
Fait que pas de préparation, pas de rencontre, tu parles pas à personne, tu parles même pas à l'élève parce que c'est pas pendant les cours que tu peux lui parler. Fait que c'est tout ça là qu'ils voyaient pas. Ils voyaient juste l'élève, il a son cours de français de 8 à 9 puis de 9h15 à 10h15, c'est un autre cours, mais entre les deux, ils ont pas besoin de toi, t'es pas là, tu disparais. »

« (Une autre interprète) vit la même situation avec seulement 25h. Donc, selon son horaire, elle ne devrait pas être présente pendant la période d'étude, mais elle reste quand même parce qu'elle sait que son élève en a besoin. »

« Une année, il y a une direction qui était venue me voir pour me demander si c'était vraiment important que je sois là lors des cours, parce que j'étais avec une élève qui était en option danse. Donc, on était venu me voir, on m'avait approchée en début d'année pour savoir si c'était pertinent que je sois là pour la danse, pour l'éducation physique. Puis là j'avais dit: "mais si ces matières-là sont évaluées et si elles sont importantes pour les autres élèves de la classe, puis qu'il y a une évaluation qui est faite, pourquoi est-ce que (l'élève) n'aurait pas droit à ce service à ce moment-là?"Donc c'est toujours une bataille, c'est toujours à justifier la présence de l'interprète. »

« On a perdu une excellente interprète à cause de l'échelle salariale. C'est qu'elle avait déjà un diplôme avec une technique en éducation spécialisée, mais elle avait également été formée à titre d'interprète. Sauf que les postes qui étaient présentés étaient de 25h par semaine comme interprète, alors qu'elle pouvait avoir un poste de TES à 35h. Donc, le choix est plus vite fait et on l'a perdue. C'était une personne avec beaucoup d'expérience et une excellente interprète. La réalité, elle est là. »

« Le budget ne fait plus partie du budget école, donc, là maintenant, je fais partie du service à l'élève, qui est une autre entité (...). Je ne peux même pas savoir vraiment où elle se situe dans cette immense pieuvre qu'est l'organigramme du [centre de services scolaire]. »

Les interprètes signalent être souvent engagées tardivement, parfois en septembre, alors que les écoles peuvent avoir connaissance des élèves et de leurs besoins en interprétation dès le mois de juin. Il arrive donc que certains postes ne soient pas pourvus à temps : le temps d'affichage du poste n'est pas suffisant, la diffusion de l'offre ne se fait pas assez largement et certaines interprètes occupant un poste dans un établissement l'année précédente se retrouvent contraintes de prendre d'autres contrats ailleurs pour éviter d'avoir un statut précaire, n'ayant pas de confirmation de réembauche.

> « Quand j'ai commencé dans les commissions scolaires, dans mon coin, quand j'avais fait ma demande, c'est toujours dernière minute pour allouer les contrats au mois de septembre. Même s'ils savent qu'ils ont besoin d'un interprète au mois de juin, bien souvent, c'est tout le temps du dernière minute. Cette année-là, on commençait à l'école, puis il n'y avait pas d'interprète. Moi, je savais les enfants qui allaient aller à telle école, et j'avais appelé les ressources humaines, puis ils m'avaient dit: "Oh non, mais tu sais, c'est pas grave". Là, moi, j'avais dit: "Non. Ils n'entendent pas du tout ces enfants-là, il faut qu'il y ait un interprète, sinon, si tu les accueilles dans une nouvelle école qui n'a pas d'interprète, c'est super déstabilisant. »

Les retards de recrutement semblent être parfois liés à une difficulté d'identification des élèves qui auraient besoin d'un interprète :

> « Je pense qu'un des plus gros problèmes que je vois présentement, c'est l'identification des élèves qui pourraient avoir besoin d'un interprète. Je ne sais pas comment ça se passe dans les autres [centres de services scolaires], je serais très curieuse de voir, parce que bon, j'ai l'impression qu'on ne sait pas trop d'où ça vient, puis d'où ça part, puis ce qui est supposé de... En tout cas, il y a un manque à ce niveau-là. »

La majeure partie des difficultés concernaient les conditions d'emploi des interprètes au primaire et au secondaire, via les centres de services scolaires. Or, une interprète a signalé une **difficulté spécifique aux conditions de paiement des interprètes à la formation pour adultes.** Les étudiants doivent rémunérer eux-mêmes leur interprète sur facture, à l'aide d'une subvention qu'ils reçoivent. Malheureusement, les règles de facturation de la TPS et la TVQ ne sont pas claires et sont inadaptées à ce fonctionnement.

> « Quand j'étais aux adultes, l'adulte recevait une subvention qu'il me donnait comme salaire. C'était 40$ de l'heure. Puis là, il recevait le montant. Moi ce qu'on m'avait dit, c'est que tant que tu dépasses pas un certain montant par année, tu n'as pas à charger la TPS/TVQ. Puis aussi, s'il répond à deux critères comme le fait qu'il soit sourd puis un autre, ça faisait en sorte que j'avais pas besoin de charger la TPS/TVQ. Puis, en 2019, j'ai reçu une lettre du gouvernement qui m'a exigé 24000$ pour payer la TPS/TVQ que je n'avais jamais chargée à mon étudiant. Mais c'était une subvention que lui recevait. »

Les interprètes ont souligné qu'outre les conditions d'emploi souvent difficiles, elles se sentent souvent isolées. En effet, elles sont souvent seules dans leur centre de services scolaire, ne savent pas ce qui existe, ce qui se fait ailleurs, n'ont pas de soutien de la part de leurs pairs ou de mentors. **Cet isolement peut contribuer à un épuisement et un désintérêt pour la profession.**

> « Pourquoi je suis là ? Premièrement parce qu'on n'a jamais l'occasion de (discuter)... On n'est pas mal toute seule, isolée dans notre coin, puis je trouve ça un petit peu déplorable. J'en parle souvent, mais bon, il faudrait au moins qu'on ait des rencontres, minimalement 2 fois par année, idéalement un petit peu plus si c'était possible. Ça serait le fun parce que bon, on fait chacun un petit peu ce qu'on pense. Puis des fois, on ne sait pas trop. En tout cas, je trouve que ça serait important qu'on ait des échanges entre nous. »

Par ailleurs, **les interprètes ressentent une forte pression, puisqu'il devient très difficile pour elles d'être remplacées en cas d'absence** (maladie, formation, autre...), puisqu'il n'existe pas ou plus de "banque" d'interprètes disponibles. L'une d'elles souligne qu'auparavant il était possible de faire appel aux services régionaux d'interprétation, mais que ce n'est plus le cas.

> « On a déjà eu des banques d'interprètes qu'on pouvait appeler pour se faire remplacer, mais présentement on a rien là, il n'y en a pas... Quand on n'est pas là ...on n'est pas là, il n'y a personne. »

Il n'existe actuellement **pas de regroupement professionnel ouvert à toutes les interprètes scolaires, peu importe le mode de communication utilisé,** ni de syndicat qui tienne compte de la réalité de leur profession et les représente adéquatement.
Il est mentionné que les interprètes orales ou les codeuses LPC ne peuvent pas être membres de l'AQILS, puisqu'elles n'interprètent pas en langue des signes. Cela contribue à accentuer la précarité et la difficulté à défendre les intérêts de ces professionnelles.

> « Au niveau des syndicats, on a chacun des syndicats différents (...), donc on se ramasse toutes en très petit nombre. Nos syndicats, je ne sais pas jusqu'à quel point ils travaillent vraiment pour nous. Tu sais, quand on est trois, deux, puis un dans notre corps d'emploi, on a beau avoir un syndicat en arrière de nous autres, ils s'occupent plus des TES. Je pense qu'ils peuvent s'occuper de nous autres là. Ça aussi, c'est un problème. Si on était tous dans le même syndicat, déjà ça pourrait aider, mais je ne pense pas que c'est possible. Je pense que ça marche par centre de services. »

> « Là, le point que je voulais amener, c'est la création de l'Association québécoise des interprètes en langue des signes (AQILS), mais qui accueille également les interprètes en mode oral et en LPC. C'est un peu le chien qui se mord la queue. C'est qu'il y a quelques années, il y avait eu des interprètes qui avaient été faire des représentations pour passer comme professionnel et à l'époque, effectivement, les interprètes n'avaient pas un niveau de diplomation assez élevé pour devenir vraiment des professionnels. Avec la création de cette association, en fait, la revendication, ce serait celle-là, c'est qu'on devienne des professionnelles et non pas des techniciennes. »

Enfin, il est souligné que ces difficultés ne sont pas inconnues et qu'il **existe différentes recommandations émises depuis de nombreuses années concernant la profession et qui ne sont pas appliquées.**

> « Quand on voit le guide de réflexion pour l'embauche, c'est un document (...) pour l'encadrement des techniciens interprètes. C'est un document de 2005 qui avait été fait et puis on mentionnait déjà qu'il fallait au moins 35 h semaine. Parce qu'en fait ça comptait 27h en minutes de classe puis par la suite : rencontre avec l'enseignant, les autres professionnels et le temps de préparation. Ça, c'est du vieux, mais c'est comme faire ses classes au primaire. Là, ce sont des documents de l'UQAM qui ont été faits, ça date de 2001, puis c'étaient les mêmes suggestions, les mêmes demandes qui avaient déjà été déposées. »

Il est enfin constaté que **cette dévalorisation et inadéquation des conditions d'embauche par rapport aux exigences réelles de la profession en diminue l'attractivité et peut entrainer une pénurie d'interprètes**, ce qui renforce les autres difficultés mentionnées par ailleurs :

> « À l'heure actuelle, toutes les interprètes, et il y en a beaucoup qui sont formées tous les ans (...), on en voit de plus en plus. Il y a juste dans le milieu scolaire où elles sont moins présentes. Mais, pour moi, il n'y a pas de pénurie, ce sont les conditions qui font qu'elles ne sont pas attirées par le milieu scolaire. »

→ Pistes de solution

Le statut d'embauche, la catégorie d'emploi et la rémunération des interprètes en milieu scolaire devraient être clarifiés, uniformisés et revalorisés de manière équitable par rapport aux autres professions de soutien en milieu scolaire. Les conventions collectives devraient être mises à jour pour représenter la réalité de la profession.

Le temps de travail des interprètes scolaires devrait passer à temps plein pour des journées avec des tâches pleines, afin de couvrir la totalité du temps scolaire (période de classe, temps social, temps d'étude et travaux de groupes, etc.), ainsi que le temps de préparation de l'interprète.

Notons qu'il est possible de s'inspirer des règles de calcul du temps de préparation des interprètes du collégial ou de l'université soit « le nombre d'heures de l'interprète, multiplié par 7, divisé par 5 ».

Les postes à pourvoir doivent être affichés et diffusés dès le mois de juin et indiquer clairement le type d'interprétation nécessaire, basé sur l'évaluation des besoins de l'élève.

Des mesures permettant un remplacement des interprètes lors de leurs absences devraient être mises en place, par exemple :

- Grâce à la mise à disposition d'une "banque" d'interprètes qui pourraient effectuer des remplacements à distance (voir les modalités développées par les centres collégiaux de soutien à l'intégration),
- Ou via les services régionaux d'interprétation, avec un système d'appel à tous.

Les intérêts des interprètes scolaires devraient pouvoir être représentés, soit auprès des syndicats des centres de services scolaires, soit par un regroupement professionnel spécifique dont les critères d'adhésion devraient permettre à toute la diversité des interprètes scolaires d'y adhérer.

Un tel regroupement pourrait organiser une journée nationale qui rassemblerait toutes les interprètes scolaires et leur permettrait ainsi de créer des liens, une communauté de pratiques, du soutien et de partager leurs enjeux…

→ Partenaires et acteurs à cibler

- Syndicats du milieu scolaire
- Ministère de l'Éducation
- AQILS
- Centres collégiaux de soutien à l'intégration (CCSI)
- Services régionaux d'interprétation (SIVET, SIPSE, SRIEQ, SRIAT…)

3. RÔLE ET RESPONSABILITÉS DE L'INTERPRÈTE

→ Difficultés et obstacles

Plusieurs participantes ont révélé que **le rôle de l'interprète était souvent méconnu ou mal compris.** Cela peut avoir des impacts à la fois au moment de l'évaluation des besoins de l'élève, du recrutement, comme nous l'avons vu précédemment, mais également au niveau du fonctionnement au sein de la classe, des moments où sa présence est requise, et de la compréhension de ses prérogatives et de ses obligations.
C'est ce qui pourrait expliquer, pour certaines, que des techniciennes en éducation spécialisée [TES] soient embauchées comme interprètes, alors même que le rôle d'une TES est bien différent (un rôle d'intervention, sans aide à la compréhension - avec des compétences spécifiques différentes).

> « Pour ce qui est de la partie du manque d'information puis de difficulté, dans mon centre de service scolaire, on n'exige pas là majeure en LSQ. C'est vraiment pas ça qu'ils veulent. Ce qu'ils veulent, c'est que ça soit des TES. Ce sont des TES qui sont embauchés pour interpréter. Puis, moi, je suis vraiment à l'encontre de l'idée parce que je trouve que les deux corps de métier, ce sont deux métiers qui sont complètement contradictoires. Les TES sont plutôt en mode intervention tandis que nous, on est en mode d'aide à la communication et puis on n'intervient jamais. Si on est avec les valeurs de l'interprète, l'intégrité, l'impartialité, la confidentialité, c'est complètement à l'encontre du corps de métier de TES parce qu'on n'intervient jamais. »

Par cette méconnaissance du rôle de l'interprète, il arrive aussi que **celui-ci soit perçu comme une entrave à l'autonomie ou un avantage pour l'élève,** dont il devrait moins bénéficier avec le temps, afin d'augmenter cette autonomie communicationnelle. Sa présence en classe, dans certains cours, ou lors des examens, est donc remise régulièrement en question.

> « Contrairement à une TES dans une classe, où tu donnes des outils pour retirer la TES, je dis que l'interprète, c'est un peu le contraire. TU ES l'outil ! Tu vas tout mettre en place pour qu'il utilise l'interprète. (...) Dans la vie, ils vivent sans interprète à la maison, quand ils font du sport, qu'ils sont à l'extérieur de l'école, mais à l'école, et bien, moi, je pense, que ce n'est pas d'apprendre à vivre sans interprète, mais c'est d'apprendre à l'utiliser comme il faut l'interprète. »

> « (...) Quand une direction arrive puis dit: "Je trouve qu'elle comprend bien. Elle réussit bien, donc on va enlever l'interprète." Parce que les écoles, de la manière dont ça fonctionne aussi, c'est parce qu'on peut mettre un code d'orthopédagogue, on peut mettre des aides pédagogiques. Mais à la longue, ces codes-là sont appelés à être enlevés, l'orthopédagogue est appelé à être enlevé. Puis il y a des directions qui vont penser que l'interprète est appelé à être enlevé. Il y a même une direction, (...) à un moment donné, pendant une réunion de plan d'intervention, qui a dit tout haut: "ça finit par s'améliorer. La surdité, hein?" Justement, c'est parce c'était elle qui a énormément travaillé pour, justement, que le poste se ferme, parce que, pour elle, c'était une dépense des [centres de services] scolaires. C'était une dépense d'école qui [lui semblait] inutile, et elle trouvait que l'élève réussissait bien, donc qu'on pouvait enlever la mesure adaptative, mais tu sais elle n'avait rien compris là. »

> « Leur argument était: « nous voulons les rendre autonomes ». C'était ça l'argument: « nous voulons les rendre autonomes », « Ben voyons donc », je dis, ça ne fonctionne pas là, on ne peut pas demander à un aveugle de devenir autonome, puis quelqu'un qui a de la misère à fonctionner en marchant, de marcher. »

Certaines interprètes signalent **qu'elles ne sont pas considérées comme des personnes-ressources et ne sont pas assez incluses dans la classe ou dans le plan d'intervention**. Elles doivent souvent "se débrouiller". Plusieurs expliquent cela par un manque de sensibilisation sur le rôle clé de l'interprète.

> « Quand il y a des sensibilisations en surdité, (...) dans les personnes-ressources, l'interprète en fait même pas partie. L'année passée, je disais: « Je suis là », là, dans les personnes-ressources. [Je suis] quelqu'un qui connaît la surdité, j'en fais partie, mais je ne suis pas là quand ils présentent la surdité aux enseignants. L'interprète n'est même pas nommée dans les intervenants possibles. »

Or, les **différents services de soutien qui pourraient agir comme agent de sensibilisation sont coupés progressivement**. Ces personnes-ressources, comme les orthopédagogues spécialisés en surdité, s'avèrent pourtant être d'une grande aide pour l'élève, pour le personnel enseignant, pour sensibiliser toute la classe et pour soutenir l'interprète.

> « Nous (...), on a une orthopédagogue professionnelle à la commission scolaire qui est pour la déficience auditive, sauf que là, elle prend sa retraite dans deux semaines. Puis on ne sait pas ce qui va arriver après ça avec son poste, là, mais présentement, il y avait quelqu'un spécifiquement pour la déficience auditive. »

> « J'ai l'impression, moi, présentement, je ne sais pas pour vous, dans vos [centres de services] scolaires, mais j'ai l'impression qu'on recule beaucoup, beaucoup, beaucoup. Tu sais, si je regarde il y a 20 ans, quand j'ai commencé (...), dans les commissions scolaires, il y avait beaucoup plus de services pour nos élèves. Puis, présentement, il n'y en a pratiquement plus. »

→ Pistes de solution

Des actions de sensibilisation sont nécessaires pour clarifier le rôle essentiel de l'interprète scolaire. Cela devrait se faire par deux moyens complémentaires :

- Une séance d'information et de sensibilisation, offerte par une ressource spécialisée, auprès du personnel enseignant ainsi que de l'équipe-école est à prévoir au moins une journée avant la rentrée scolaire, avec la participation de l'interprète.
- Un document commun, complet et uniformisé présentant le rôle et les responsabilités de l'interprète scolaire ainsi que la diversité des modalités d'interprétation devrait être rédigé et diffusé à travers tout le réseau scolaire.

Un soutien au personnel enseignant, aux interprètes et aux élèves par des ressources spécialisées qui connaissent bien la diversité des enjeux de pédagogie liés à la surdité (ASRSE, orthopédagogues spécialisés, conseillers pédagogiques spécialisés, etc..) devrait être disponible à la demande dans chaque établissement. Ces ressources devraient offrir une activité de sensibilisation à l'équipe-école avant chaque rentrée scolaire sur les besoins pédagogiques (ou particuliers ?) des élèves vivant avec une surdité.

→ Partenaires et acteurs à cibler

- ASRSE
- Ministère de l'Éducation
- AQEPA

4. RELATIONS AVEC L'ÉLÈVE, LES PARENTS ET LE MILIEU SCOLAIRE

→ Difficultés et obstacles

Il arrive que **les relations avec le personnel enseignant ou d'autres membres de l'équipe-école soient difficiles ou peu valorisées.** Cela peut s'expliquer de plusieurs manières :

- Les interprètes sont considérées comme des « sous-professionnelles » ou des intruses,
- Les interprètes ne sont pas toujours invitées à participer aux journées pédagogiques alors que cela aiderait à la cohésion.
- Les interprètes ne sont pas toujours invitées à participer aux rencontres de plan d'intervention, alors que leurs observations et recommandations sont importantes pour mieux cerner les besoins et les mesures de soutien bénéfiques pour l'élève.
- Les interprètes commencent souvent le même jour que leur élève et ne participent donc pas à la journée d'accueil, aux rencontres préparatoires, et ne peuvent pas expliquer leur rôle, leurs besoins en amont et discuter des meilleures pratiques de collaboration et d'inclusion avec le personnel enseignant.

« J'ai été rencontrée par la direction pour me dire que je n'avais plus le droit de m'adresser à eux parce que je n'avais pas la même classe sociale, que je n'avais pas de [baccalauréat], donc je n'avais pas le droit de leur adresser la parole. Il fallait que j'attende qu'ils s'adressent à moi pour leur parler. »

« Des fois on commençait la même journée que l'élève, donc justement, ça ne donne pas le temps de rencontrer les profs, ça ne donne pas le temps de voir le milieu justement, [de faire de] la sensibilisation : Si tu présentes des vidéos, c'est intéressant de mettre les sous-titres … Il faudrait que je sois assis dans la première rangée, (…), il faut [que l'élève] soit assis en avant (…) pour me tourner, pour mieux entendre aussi, pour voir les personnes qui parlent. Si tu commences la même journée que ta rentrée avec l'élève, c'est toute cette sensibilisation-là que tu n'as pas le temps [de faire]. Moi, je venais quand même une journée avant pour me présenter, pour voir l'école, justement pour faire cette sensibilisation-là. Mais quand on est, tu sais, à 25h, ils ne prévoient pas une journée d'accueil pour rencontrer l'enseignante. Puis ça, c'est « plate». »

Les enjeux concernant la relation avec les parents relèvent plutôt d'un **sentiment d'impuissance face aux difficultés d'accès aux adaptations pour leur enfant.** Les interprètes soulignent que les parents ne connaissent souvent pas bien leurs droits pour faire valoir les besoins de leur enfant et éviter les situations discriminatoires (par exemple, des élèves sourds sont regroupés dans certains cours-options non par choix, mais par manque d'interprète et donc pour faciliter la gestion des emplois du temps). Or, les interprètes ne peuvent pas agir sur ces situations du fait de leur statut d'employées.

« Moi j'ai deux étudiants puis les deux ne voulaient pas les mêmes options, mais ils les ont mis dans les mêmes options parce qu'il n'y avait pas d'autres interprètes. Il y a un cours d'anglais où j'ai une étudiante qui parle anglais à la maison, donc elle est beaucoup plus avancée et l'autre pas du tout. Donc, je suis avec lui pour l'aider. Ils ont forcé aussi leur horaire sur les deux étudiants pour qui j'interprète. »

> « Nous autres, on ne peut même pas dire à un parent « mais faites-les les démarches ». On ne peut pas le faire parce qu'on se ferait taper sur les doigts, là, tu sais. On travaille pour le centre de services, puis on va parler aux parents, mais enfin peut-être… on ne peut pas faire ça. Ça ne fait pas partie de nos tâches, mais on voudrait que le parent soit toujours au courant de ça, mais il n'est pas toujours au courant de ses droits, puis des pouvoirs qu'il a, en tout cas, pour aller dans les centres de services. »

Certains élèves ont de la **difficulté à accepter leur surdité**, à reconnaître leurs défis, les différentes adaptations dont ils ont besoin, et d'autres ne souhaitent pas laisser paraître une quelconque différence par rapport à leurs camarades de classe. De fait, **ces élèves refusent tout simplement la présence d'une interprète qui leur serait pourtant bénéfique.**

> « Le problème c'est que -tu as des enfants qui n'acceptent pas la surdité, qui vont tout faire pour cacher la surdité. Eux-, ce n'est pas de faire enlever l'interprète dont ils ont besoin, c'est d'accepter leur surdité (…). Il y avait eu un grave problème entre l'interprète et son élève, au point que l'élève ne voulait plus rien savoir des interprètes en général. Puis [cette élève] s'est retrouvée en classe spéciale. »

→ Pistes de solution

Afin de favoriser de bonnes relations et une collaboration saine entre l'interprète, le personnel enseignant et l'équipe-école, au bénéfice de l'élève, il est recommandé :

- **De permettre à l'interprète de commencer à travailler avant la rentrée scolaire,**
- **De lui permettre de participer aux différentes rencontres de l'équipe pédagogique et particulièrement aux rencontres de plan d'intervention, de réaliser une activité de sensibilisation en milieu scolaire pour démystifier la surdité et l'interprétation, tout en valorisant les bénéfices que cela peut avoir pour tous.**

Afin de favoriser de bonnes relations avec les parents et leur offrir le soutien dont ils auraient besoin, les interprètes devraient avoir la latitude de leur offrir des conseils, de partager leurs observations et devraient pouvoir signaler des situations problématiques ou discriminatoires envers l'élève.

→ Partenaires et acteurs à cibler

- Directions d'établissements
- Protecteur de l'élève
- AQEPA

5. AUTRES ENJEUX : L'INTERPRÉTATION ET LES COMPÉTENCES LINGUISTIQUES

→ Difficultés et obstacles

Certains élèves ne sont pas assez à l'aise en lecture labiale ou en LSQ pour pouvoir bénéficier complètement du support de l'interprétation et se trouvent ainsi en échec scolaire malgré la présence d'une interprète compétente pour les soutenir. Cela s'explique notamment par une trop grande importance accordée aux aides auditives (prothèses et implants cochléaires) sans autre support visuel aidant la compréhension, lors de la réadaptation et au quotidien.

> « Mon élève, c'était difficile parce qu'il ne lisait pas très bien sur les lèvres et il ne connaissait pas non plus très bien la LSQ. Il fallait que j'essaie d'improviser dans chaque cours. Là, je faisais un petit peu de tout. Mais lui, il avait de la misère à suivre. (...) Vu qu'il avait un implant, ils n'ont pas approfondi la lecture labiale, ils n'ont pas approfondi non plus la LSQ. (...) Il se débrouillait comme il pouvait, puis moi aussi je me débrouillais comme je pouvais, mais ça a été beaucoup de conflits parce que, tu sais, les échecs qu'il avait, ça allait sur mon dos, parce qu'il n'avait pas bien compris. D'un autre côté, il ne comprenait pas bien la lecture labiale, puis il ne comprenait pas bien les signes. Je voulais bien l'aider, puis interpréter pour lui, mais quand il ne comprenait pas, je ne pouvais pas faire grand-chose. »

Par manque d'outils standardisés ou la présence de difficultés d'accès à des formations en LSQ, les interprètes doivent parfois utiliser des signes « maison » créés uniquement pour faciliter la compréhension entre elles et les élèves. Cela peut créer des **difficultés de compréhension dans d' autres contextes** par la suite, et engendre même des critiques de la part d'autres interprètes ou personnes sourdes**. L'interprète ne peut donc pas jouer son rôle de modèle linguistique** adéquatement et les compétences de l'élève en LSQ ne sont pas développées de manière optimale.

> « Le fait que c'est une entente entre deux personnes, puis c'est ça, il y en a qui ne serait peut-être pas d'accord sur certains signes, mais on se coupe de tous ces outils-là qui pourraient nous aider. C'est malheureux, mais c'est un constat. »

> « Effectivement, en LSQ, ça prend vraiment, je pense, des compétences. Ça ne se peut pas que l'interprète ait un LSQ 2 pour interpréter, je dirais même au niveau du primaire, parce que, comme cela a été soulevé, il ne faut pas oublier que l'interprète est un modèle linguistique.
> Si ces élèves-là, comme la plupart, sont issus d'une famille entendante où ils ne signent pas à la maison, et bien [la communication va se faire] par modélisation. L'interprète devient un modèle linguistique et va enrichir le vocabulaire de signes de l'élève. »

En outre, comme vu précédemment, **des interprètes sont parfois engagées sans avoir nécessairement toutes les compétences linguistiques optimales pour répondre aux besoins de l'élève,** car elles sont finalement les seules disponibles et que cela permet d'assurer un « service minimum » bien que non adapté.

> « C'était vraiment une demande en LPC dès le départ, la demande qui avait été faite. Moi, je les avais avisés que « non, je suis pas fluide en LPC », je le connais, mais tu sais, pas assez pour dire : « Ah oui, je suis une interprète en LPC ». Mais comme l'enfant ne le connaissait pas, ce n'était pas l'idéal, mais ça a permis quand même d'avoir un service, là, maintenant, en LPC. »

On constate une **difficulté à suivre adéquatement l'évolution des besoins de l'élève en termes de type d'interprétation puisque les interprètes ne sont actuellement pas toutes formées à toute cette diversité de modes de communication.** Le mode d'interprétation n'est donc pas toujours choisi selon les besoins réels de l'élève, mais selon les aptitudes de l'interprète qui sera disponible, en contexte de pénurie. Notons également qu'**un étudiant au Cégep ne pourrait pas bénéficier d'une interprétation en LPC.**

> « J'ai posé la même question, puis on m'a dit que c'était à cause des risques de blessures. Mais quant à ça, il y a eu des travaux qui ont été faits depuis sur des réchauffements à faire avant d'interpréter. Il y a des travaux qui ont été faits, donc ce n'est pas un argument qui est valable maintenant. »

Le niveau de compétence en LSQ des élèves entraine également des difficultés d'accès à certaines mesures d'adaptations des examens, telles que la synthèse vidéo (développée par l'équipe du volet Sourd de l'école secondaire Lucien Pagé). Cette mesure permet à l'élève de visualiser en LSQ un texte écrit, lorsqu'il s'agit d'évaluer la compréhension. Or, cette adaptation est utile seulement lorsque l'élève a un niveau suffisant en LSQ. Ce n'est malheureusement pas le cas pour beaucoup d'élèves qui utilisent les signes en support de compréhension à l'oral.

> « Donc ça, je pense que ça répond à un besoin de leurs classes, peut-être fermées, dans un contexte juste de Lucien Pagé, mais lorsque ces vidéos-là sont présentées à des élèves qui sont en intégration, je pense que le besoin est différent.
> [Les élèves] se sentaient dévalués par rapport à leurs capacités. Je pense que le niveau est différent. Puis cela ne répond pas à leurs besoins. »

Enfin, alors que l'exemption de suivi de cours et d'examen d'anglais est difficile à obtenir, l'interprétation pour les cours d'anglais est également un enjeu majeur. Cela nécessite un processus de traduction simultanée supplémentaire pour l'interprète, qui ne peut pas nécessairement utiliser l'ASL.

> « Il faudrait déjà en parler maintenant, comme moi, ce que je vis actuellement en fait, c'est sur une des compétences où j'ai de la difficulté en anglais. C'est tout ce qui est oral. Tout ce qui est compréhension de lecture, écriture, ces compétences-là, ça fonctionne. Le problème c'est quand vient l'oral parce que moi je ne connais pas l'ASL, donc l'enseignant parle en anglais. Je traduis en LSQ et lorsque l'élève, elle, communique - donc elle a une présentation - ce qui a été convenu, c'est qu'elle fait sa présentation orale en signant en LSQ. Mais là, je ne peux pas, donc, parler en anglais, ce serait comme deux traductions. Donc, ce qui a été convenu, c'est que je lise son texte qu'elle a rédigé. Mais c'est complexe, là, l'anglais. (...) On est allé consulter les conseillers pédagogiques en anglais, la personne à l'évaluation. On n'a jamais de réponses très claires, mais j'ai commencé déjà en amont à en parler parce que je voyais la diplomation arriver et dire: "qu'est-ce qui va arriver à ce moment-là?" Et tous les ans, on en parle: son orthopédagogue, l'enseignant ressource aussi. On a fait des appels auprès [du centre de services] scolaire pour savoir ce qu'on va faire en secondaire 5. On n'a toujours pas de réponse. »

→ Pistes de solution

Afin de soutenir le développement de la compréhension et de compétences linguistiques solides, il est jugé nécessaire de renforcer l'apprentissage et l'utilisation précoces des différents supports visuels de communication tels que la lecture labiale, la LPC et/ou LSQ afin que l'élève puisse les utiliser en milieu scolaire, en complément de l'appareillage ou de l'implant, s'ils ne sont pas suffisants.

Les supports d'apprentissage de la langue des signes, de la LPC, et des offres de formations complètes et qualitatives sont encore au cœur des solutions à mettre en place rapidement, afin de **développer et renforcer les compétences linguistiques des interprètes et leur permettre de suivre l'évolution des besoins des élèves. La formation au codage LPC doit inclure un volet concernant l' exercice sécuritaire. L'apprentissage du codage LPC ambidextre permettrait par exemple une alternance qui diminuerait les risques de blessures.**

Concernant les adaptations des examens, il serait nécessaire d'étudier la **possibilité d'interpréter le contenu par l'interprète habituelle de l'élève ou bien selon le mode de communication habituellement utilisé par l'élève (soit en direct, soit en différé / à l'avance), lorsqu'il s'agit d'une évaluation de la compréhension.**

Enfin, **la mise sur pied d'un comité d'experts en apprentissage des langues étrangères pour les personnes sourdes signeures s'avère nécessaire en vue d'émettre des recommandations claires quant aux adaptations et exemptions à mettre en place pour les cours d'anglais**. Ces recommandations doivent permettre de statuer sur l'utilisation de la LPC, de l'ASL, de modalités d'évaluation de l'oral de manière individuelle, d'outils technologiques. Pour la discipline en anglais, il

peut s'agir également de transfert de la langue par la LSQ ou le mode de communication privilégiée par l'élève, plutôt que l'ASL vers l'anglais et le français, par exemple, pour ne pas multiplier les modes de communication : LSQ/ASL, LPC/Cued Speech, français /anglais, etc.

→ Partenaires et acteurs à cibler

- Centres de réadaptation, orthophonistes
- UQAM
- Chercheurs en enseignement des langues étrangères
- Autres organes de formation

CONCLUSION

Ce rapport établit le bilan des constats et propositions faites lors de deux groupes de discussions rassemblant des interprètes scolaires aux parcours, aux profils et aux lieux et conditions d'emploi différents. Les échanges ont été ouverts et constructifs, et les constats se sont avérés très similaires, malgré la diversité des profils.

Plusieurs pistes de solutions réalistes ont été mises de l'avant et rejoignent toutes le même objectif : favoriser la réussite éducative des élèves vivant avec une surdité, notamment en valorisant les conditions d'exercice de l'interprétation en milieu scolaire.

Cette démarche sera éventuellement complétée par la tenue de groupes de discussions (focus groupes) homogènes rassemblant des personnes enseignantes puis des professionnels de soutien (orthopédagogues, orthophonistes en milieu scolaire, TES…). Les données recueillies dans ce contexte feront l'objet de rapports subséquents.

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