

Développement Humain, Handicap et Changement Social Human Development, Disability, and Social Change



De la résilience à la libération pour l'inclusion d'une personne sourde

Sylvain Letscher, Ghyslaine Parent et Rollande Deslandes

Volume 20, numéro 1, avril 2012

Actes du Colloque *Participation à la vie éducative, apprentissages et transitions*

Proceedings of the Colloquium *Participation to Education Life, Learnings and Transitions to Adult Life*

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1086767ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1086767ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Réseau International sur le Processus de Production du Handicap

ISSN

1499-5549 (imprimé)

2562-6574 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Letscher, S., Parent, G. & Deslandes, R. (2012). De la résilience à la libération pour l'inclusion d'une personne sourde. *Développement Humain, Handicap et Changement Social / Human Development, Disability, and Social Change*, 20(1), 41–52. <https://doi.org/10.7202/1086767ar>

Résumé de l'article

Cet article s'appuie sur l'étude de cas d'une personne sourde permettant de relever des obstacles et des facilitateurs à sa participation sociale dans les domaines de l'éducation et du travail. Une première application est illustrée ici à partir du modèle des obstacles et des facilitateurs au développement de la participation sociale de Letscher, Parent et Deslandes (2009). Cette perspective tient compte d'un contexte d'inclusion scolaire, sociale et professionnelle, à partir d'une approche culturelle propre au bilinguisme. Les propos d'une personne sourde gestuelle, son père et sa mère et un enseignant signifiant ont été recueillis. Les résultats illustrent la relation entre la personne, qui a un profil allant de la résilience à la libération, et des acteurs signifiants dans son environnement, dont des parents défenseurs qui apportent du soutien relatif au choix de carrière.

De la résilience à la libération pour l'inclusion d'une personne sourde¹

SYLVAIN LETSCHER, GHYSLAIN PARENT ET ROLLANDE DESLANDES

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

Acte du colloque • Proceeding of the Colloquium

Résumé

Cet article s'appuie sur l'étude de cas d'une personne sourde permettant de relever des obstacles et des facilitateurs à sa participation sociale dans les domaines de l'éducation et du travail. Une première application est illustrée ici à partir du modèle des obstacles et des facilitateurs au développement de la participation sociale de Letscher, Parent et Deslandes (2009). Cette perspective tient compte d'un contexte d'inclusion scolaire, sociale et professionnelle, à partir d'une approche culturelle propre au bilinguisme. Les propos d'une personne sourde gestuelle, son père et sa mère et un enseignant signifiant ont été recueillis. Les résultats illustrent la relation entre la personne, qui a un profil allant de la résilience à la libération, et des acteurs signifiants dans son environnement, dont des parents défenseurs qui apportent du soutien relatif au choix de carrière.

Mots-clés : obstacles, facilitateurs, microenvironnement personnel, mésoenvironnement communautaire, macroenvironnement sociétal, style parental, pratique parentale, personne sourde, Sourd, sourd, surdité, participation sociale, emploi, développement de carrière, éducation, inclusion scolaire, sociale et professionnelle, bilinguisme, culture sourde, résignation, oppression, résilience, libération

Abstract

This article is based on the case study of a deaf person, allowing for the determination of barriers and facilitators to social participation in the realm of education and work. The first application shown is based Letscher, Parent and Deslandes' model of barriers and facilitators to the development of social participation (2009). This perspective takes into account the context of educational, social and professional inclusion, through a particular cultural approach to bilingualism. The thoughts of a gesturing deaf person as well as those of his father, mother and a significant teacher were sought. The results show the relationship between the person, whose profile from resilience to liberation, and meaningful actors in his environment, including parents who advocated and provided support related to career choice.

Keywords : barriers, facilitators, staff microenvironment, community mesoenvironment societal macroenvironment, parenting style, parenting practices, deaf, deaf person, deafness, social participation, employment, career development, education, inclusive education, social and professional, bilingualism, Deaf culture, resignation, oppression, resilience, liberation

¹ Nous tenons à remercier les partenaires qui ont apporté un soutien financier au projet.

We would like to thank the partners who have provided financial support for the project.

Introduction

Malgré un contexte de pénurie de main-d'œuvre (Dugas & Guay, 2007), environ 47 % des personnes sourdes sont inactives ou au chômage (Camirand et al., 2001; Pinsonneault & Bergevin, 2006), une proportion environ deux fois plus élevée que dans la population sans incapacités. C'est ce qui explique, du moins en partie, la volonté du gouvernement québécois de faciliter l'embauche de telles personnes en investissant 142,8 millions de dollars entre 2008 et 2013 (ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2008).

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

À notre connaissance, il n'y a aucune étude sur les obstacles et les facilitateurs à la participation sociale des personnes sourdes dans les domaines de l'éducation et du travail. De même, il n'y a aucune étude sur les styles parentaux et les pratiques parentales reliés au domaine de l'éducation et de l'emploi des personnes sourdes. Il apparaît pertinent de faire ressortir une perspective écosystémique du processus de production du handicap comprenant les concepts de culture sourde, de structure familiale, de processus familiaux et de développement de carrière inclusif. Il y a lieu

de présenter une recension des écrits traitant des obstacles et des facilitateurs au développement de la participation sociale des personnes sourdes dans les domaines de l'éducation et du travail.

Des obstacles et des facilitateurs au développement de la participation sociale des personnes sourdes dans les domaines de l'éducation et du travail

L'état de la situation de Letscher, Parent et Deslandes (2009) a permis de relever des obstacles et des facilitateurs susceptibles d'être présents dans l'environnement de la personne sourde et d'avoir une influence sur la participation sociale dans les domaines de l'éducation et du travail. La synthèse des obstacles et des facilitateurs dans le macroenvironnement social de la personne sourde (Blais, 2005; Centre québécois de la déficience auditive, 2009; Garay, 2003; Miller, 2001; Noonan et al., 2004; Pinsonneault & Bergevin, 2006; Veillette, 2005; Wolfe, 1999) met en évidence un manque de soutien des fournisseurs de services et de financements et le besoin de mise en place d'un plan d'action du gouvernement, de même que l'importance des mouvements de droits sociaux et de la communauté sourde. Il apparaît plusieurs obstacles :

- 1- la difficulté d'accès aux programmes d'aides et services;
- 2- une discrimination financière;
- 3- des lacunes au plan de la quantité et de la qualité des services d'interprétariat;
- 4- la difficulté d'accès aux études postsecondaires.

Le plan d'action du gouvernement comporte :

- 1- la reconnaissance de la langue des signes comme langue d'enseignement et la mise en œuvre d'une offre de services appropriée;
- 2- le quota d'embauche aux employeurs;
- 3- des subventions salariales;



- 4- la création d'un organisme qui a un rôle d'information et de sensibilisation au sujet de la surdité, ainsi que de soutien et de coordination pour la transition et le suivi dans le milieu d'emploi.

La synthèse des obstacles et des facilitateurs présents dans le mésoenvironnement communautaire de la personne sourde (Blais, 2005; Centre québécois de la d ficiance auditive [CQDA], 2009; Cr te, 2006; Eriks-Brophy et al., 2006, 2007; Foster & MacLeod, 2004; Garay, 2003; Miller, 2001; Noonan et al., 2004; Pinsonneault & Bergevin, 2006; Punch & Hyde, 2005; Veillette, 2005; Wolfe, 1999) relève des attitudes négatives ou positives de directeurs d' cole, d'enseignants, de conseillers à l'orientation, d'élèves entendants, d'employeurs et de collègues de travail et autres. Il y a :

- 1- le manque d'information et de préparation pour l'orientation de l'enfant sourd, de qualification du personnel scolaire et d'attentes par rapport au programme scolaire;
- 2- l'appréhension et le manque de compréhension, les évaluations biaisées des performances et de l'orientation professionnelle, de même que des salaires inéquitables;
- 3- les problèmes de comportement des pairs, ainsi qu'un climat de travail désagréable.

  l'inverse, plusieurs facteurs deviennent des facilitateurs :

- 1- les programmes individualisés de développement des compétences scolaires, sociales et linguistiques;
- 2- l'équité dans la formation, l'élargissement et l'enrichissement des tâches, la confiance dans les capacités de la personne;
- 3- la sensibilisation des pairs à la surdité et la culture sourde, le fait de proposer de la formation à la langue des signes pour le personnel et les élèves, et l'application de stratégies d'enseignement adaptées pour les enseignants;
- 4- l'équité dans la reconnaissance des compétences, des salaires et des promotions;

- 5- le soutien moral avec des lettres d'encouragement, des rétroactions positives, du mentorat et la démonstration d'une ouverture du milieu à plusieurs personnes sourdes.

D'autres obstacles se manifestent dans le plan de transition, la quantité et la qualité des services d'interprétariat dans les écoles, le milieu de travail et la vétusté du matériel technologique. Toutefois, l'accès au plan de transition, aux services d'interprétariat et d'enseignement bilingue, au soutien d'une personne ressource et à de l'aide financière, à des aides techniques et des aménagements acoustiques et technologiques peuvent être des facilitateurs.

La synthèse des obstacles et des facilitateurs présents dans le microenvironnement personnel de la personne sourde (Blais, 2005; Eriks-Brophy et al., 2006, 2007; Foster & MacLeod, 2004; Garay, 2003; Lindstrom et al., 2007; Miller, 2001; Noonan et al., 2004; Veillette, 2005; Wolfe, 1999) renvoie à la structure familiale, au style parental et aux pratiques parentales. La structure familiale se caractérise par des relations familiales positives, sinon négatives, compte tenu d'une séparation, d'un désengagement ou accusant le poids de la culpabilité, du stress, d'un état dépressif ou encore un faible niveau socioéconomique des parents. Plusieurs obstacles apparaissent dans le style parental, chez les parents protecteurs qui ont un contrôle et une structure de participation élevée, chez les parents absents ayant une faible participation ou chez les pères ayant des attitudes négatives.   l'opposé, les attitudes positives des mères et de pères sont des facilitateurs. Les parents défenseurs donnent du soutien, des conseils, de la flexibilité, ainsi que des opportunités de prendre des décisions et de s'autodéterminer. Dans les pratiques parentales, plusieurs facteurs peuvent être des obstacles :

- 1- l'utilisation exclusive de la langue orale et le recours à un répertoire de gestes limités dans les familles ou la perception d'un manque de temps, de connaissances et de compétences pour le développement linguistique de l'enfant sourd à la maison;

- 2- le manque d'information et la présence d'attentes non réalistes au sujet des choix de carrière, du cursus, des formations disponibles pour l'enfant sourd;
- 3- la pression excessive des parents auprès des membres de l'équipe éducative;
- 4- le manque de participation des parents au suivi des apprentissages;
- 5- le peu d'attentes des parents au plan des aspirations scolaires et professionnelles.

Bon nombre de pratiques parentales se révèlent être des facilitateurs :

- 1- l'engagement des parents pour permettre à l'enfant d'obtenir des services appropriés;
- 2- le développement de réseaux de soutien de parents et d'amis;
- 3- le maintien d'un équilibre familial entre les parents et les enfants;
- 4- la défense des droits, en se renseignant sur les choix politiques en matière d'éducation, en s'engageant dans le conseil d'administration, le comité de parents de l'école, ainsi qu'en obtenant un service de tutorat à l'école en milieu ordinaire;
- 5- la construction d'une relation positive avec les enseignants et les administrateurs;
- 6- la participation des parents dans les devoirs à la maison, la supervision et l'offre d'activités structurées;
- 7- l'encouragement moral et financier des mères, ou des deux parents.

La recension des écrits ci-après s'inscrit dans le cadre théorique du modèle des obstacles et des facilitateurs au développement de la participation sociale.

Le modèle des obstacles et des facilitateurs au développement de la participation sociale

Le présent article s'appuie sur le modèle des obstacles et des facilitateurs au développement de la participation sociale de Letscher, Parent et Deslandes (2009). Le modèle prend en compte la relation réciproque entre l'individu

et l'environnement, avec les obstacles et les facilitateurs, selon un plan rapproché, puis plus éloigné. Le résultat de cette interaction est illustré par la situation de handicap ou de participation sociale.

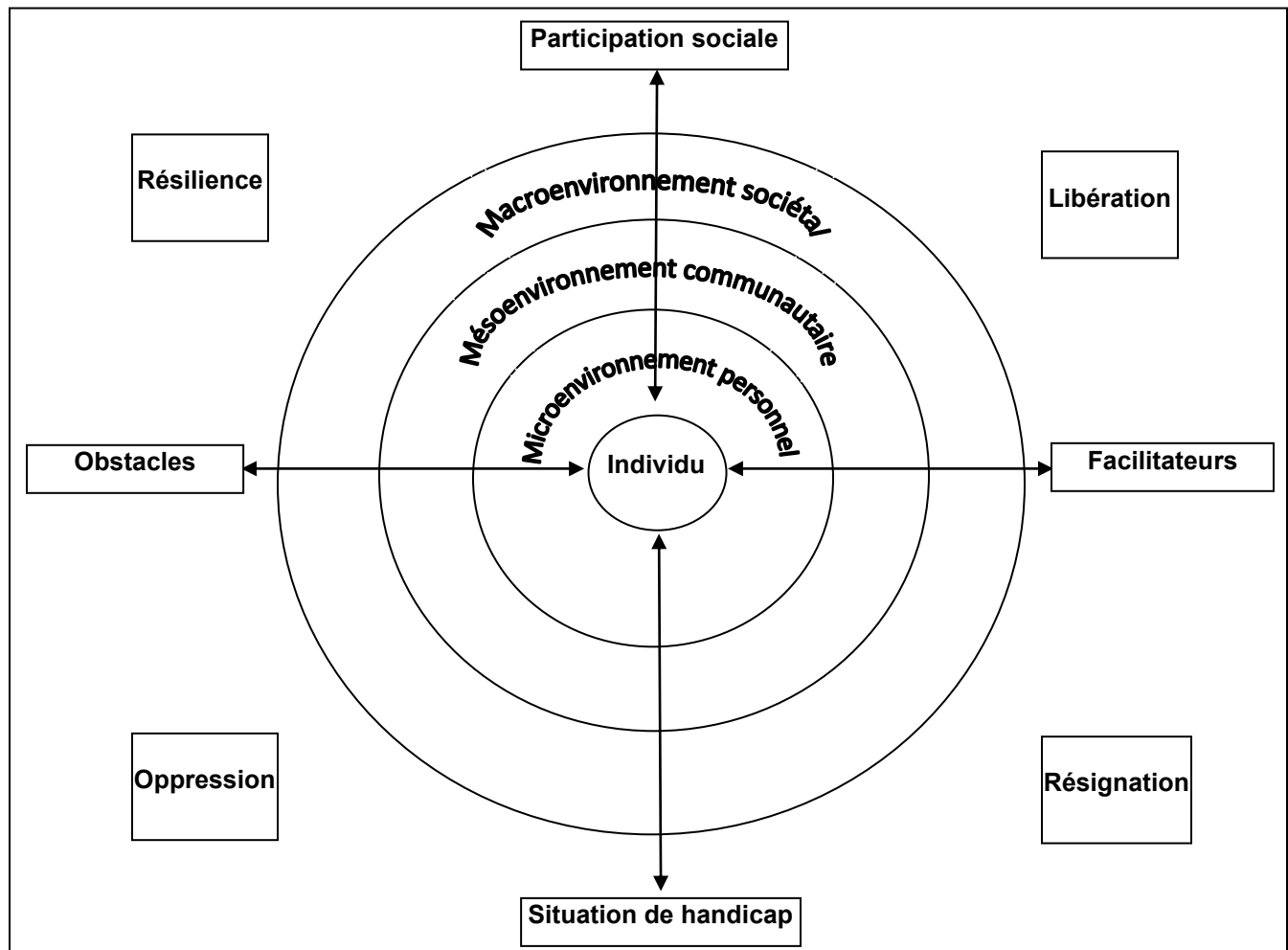
Le macroenvironnement sociétal comporte les politiques et programmes gouvernementaux, les programmes d'assurances ou de compensation financière (Fougeyrollas et al., 2005). Dans le mésoenvironnement communautaire, il y a l'organisation des infrastructures physiques du milieu de vie, de même que les attitudes du personnel scolaire, des collègues ou de l'employeur (Davis-Kean & Eccles, 2005; Fougeyrollas, 2005; OMS, 2000). Le microenvironnement personnel peut comprendre les parents, les proches, les amis, l'enseignant, le conseiller d'orientation, l'employeur ou encore des associés (Bronfenbrenner, 2005; Davis-Kean & Eccles, 2005; Fougeyrollas, 2005).

Dans le quadrant 1, une personne peut vivre dans un environnement avec beaucoup d'obstacles, mais avoir une forte participation sociale du fait de sa résilience, par exemple, lorsqu'elle n'obtient aucun soutien de sa famille, mais réussit tout de même à se réaliser et s'épanouir dans la société. La présence de facilitateurs dans l'environnement de la personne facilite l'augmentation de sa participation sociale comme le présente le quadrant 2. Cela peut être le cas lorsque le gouvernement rend accessibles des services pour faciliter la poursuite des études. À l'inverse, dans le quadrant 3, la présence d'obstacles et leur influence sur la personne entravent sa participation sociale. Par exemple, des attitudes discriminantes peuvent empêcher de participer pleinement sur le marché du travail. Le quadrant 4 permet de remarquer que, malgré la mise en place de facilitateurs dans l'environnement de la personne, celle-ci peut tout de même être en situation de handicap. Par exemple, il est proposé à la personne de s'engager dans un organisme de défense des droits mais elle refuse.

L'illustration du nouveau modèle de Letscher, Parent, Deslandes (2009) a nécessité l'utilisation d'une méthodologie de recherche propre à l'étude de cas.



FIGURE 1 : MODÈLE DES OBSTACLES ET DES FACILITATEURS AU DÉVELOPPEMENT DE LA PARTICIPATION SOCIALE (LETSCHER, PARENT ET DESLANDES, 2009)



Méthodologie de la recherche

La méthode de recherche s'appuie sur l'étude d'un seul cas à partir d'une approche qualitative. Il faut noter tout de suite les limites inhérentes à l'étude d'un seul cas : elle empêche la reproductibilité et la généralisation des résultats (Gagnon, 2005). De même, l'interaction entre le chercheur et l'informateur peut influencer le matériel recueilli (Van der Maren, 1995). Ensuite, le recrutement du participant à partir d'un informateur clé (Lindstrom et al., 2007) fait partie aussi des limites de l'étude. La triangulation est la méthode de validation la plus efficace pour l'étude de cas (Karsenti & Demers, 2004; Merriam, 1998), s'appuyant ici sur les recherches antérieures, l'observation partici-

pante, les entrevues structurées, la sélection des sources et les questionnaires (Van der Maren, 1995). La validité externe de l'étude de cas augmente si la description est très détaillée (Karsenti & Demers, 2004), permettant ainsi la description de variables, ce qui est courant dans le champ de l'éducation spécialisée (Stake, 1995). Le cas présenté ici fait partie d'un groupe de sept participants sourds dont il a été possible pour chacun de rejoindre les parents et un enseignant signifiant. Le cas qui a été retenu, Amandine (nom fictif), permet de faire ressortir le contexte d'inclusion scolaire, professionnel et social d'une Sourde au Québec. Le substantif « Sourd » avec un « S » majuscule fait référence à la personne sourde qui utilise la langue des signes et se considère

comme appartenant à la culture sourde (Blais, 2005; Dubuisson & Berthiaume, 2005; Gauthier, 2005).

Amandine a rempli un questionnaire sur la *Mesure des habitudes de vie* (Fougeyrollas & Noireau, 1998) dans les domaines de l'éducation [14 énoncés] et du travail [12 énoncés] et la *Mesure de la qualité de l'environnement* (Fougeyrollas et al., 1999) dans les domaines du soutien et des attitudes de l'entourage, du marché du travail et des services éducatifs [26 énoncés]. Le questionnaire permet de mieux cerner le profil de participation sociale des participants dans les domaines de l'éducation et du travail, lequel est influencé par les obstacles et les facilitateurs présents dans l'environnement de la personne. Le questionnaire a servi de grille d'analyse des entrevues effectuées auprès de la participante sourde. Un questionnaire sur les facteurs de soutien parental relatifs au choix de carrière [27 énoncés] de Turner et al. (2003) a également été soumis à ses parents. Un récit de vie de type narratif sous forme d'entrevue individuelle, tel que proposé par Lindstrom et al. (2009), a été réalisé à partir du mois d'octobre 2009, dans le local d'une association. Amandine a reçu le soutien d'un interprète professionnel à domicile. Il en a été de même pour ses parents et pour son enseignant signifiant à l'école. Le questionnaire et le canevas d'entrevue remis à Amandine ont été traduits en français sourd par le Regroupement des personnes sourdes de la Mauricie.

Analyse des résultats

L'analyse s'appuie sur les principaux résultats à partir du cas d'Amandine et n'en donne pas une lecture exhaustive.

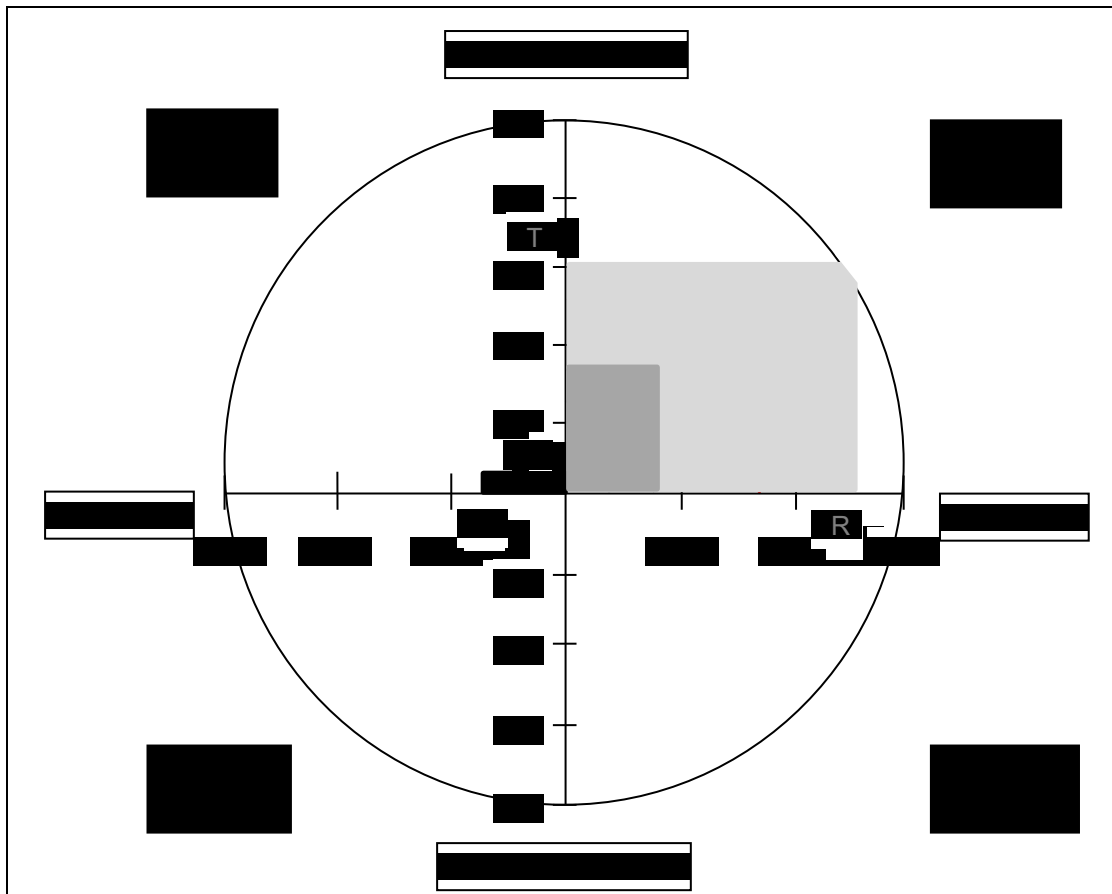
Amandine est une personne sourde gestuelle âgée de 22 ans qui communique principalement avec la langue des signes. Elle a obtenu un diplôme de 5^e secondaire, puis a poursuivi des études professionnelles en photographie qu'elle n'a pas complétées. Elle a deux emplois en entretien ménager, l'un de soir et l'autre sur appel.

La figure 2 permet de constater que le profil d'Amandine s'inscrit plus particulièrement dans le quadrant « Libération », en gris, compte tenu du fait que la présence de facilitateurs dans son environnement facilite l'augmentation de sa participation sociale. Le graphique met l'accent, en gris pâle, sur le fait que le réseau social d'Amandine est un facilitateur moyen à majeur à sa participation sociale, ce qui lui permet de se libérer. Dans le domaine du travail, la participation sociale d'Amandine a une perturbation modérée. Une forme de libération apparaît donc dans la relation entre son réseau social et le domaine du travail. À l'inverse, les services éducatifs apparaissent comme un obstacle mineur, en noir, alors qu'Amandine a une perturbation modérée de sa participation sociale dans le domaine de l'éducation, ce qui correspond au quadrant « Résilience ». Cela veut dire qu'elle doit faire preuve de résilience pour poursuivre des études dans son milieu scolaire.

Fait marquant, Amandine évoque avoir de la difficulté de compréhension en français, ce qui a pu influencer la décision d'arrêter ses études. Le père d'Amandine met en cause, entre autres, le contexte d'organisation des services proposés par la commission scolaire, laquelle ne reconnaît pas la langue des signes québécoise (LSQ) comme première langue d'apprentissage. Un tel contexte a pu avoir des conséquences négatives sur la qualité des services d'interprétariat jusqu'à la troisième année du primaire d'Amandine. Il faut rappeler que la langue des signes québécoise n'est pas encore reconnue au Québec, contrairement à nombre de pays et provinces, par exemple l'Ontario (Blais & Desrosiers, 2003). Au Québec, environ la moitié des personnes sourdes se retrouvent sans diplôme et sont inactives (Camirand et al., 2001; Pinsonneault & Bergevin, 2006). Amandine est donc fière d'avoir persévéré pour obtenir son diplôme de 5^e secondaire.



FIGURE 2 : PROFIL D'AMANDINE : DE LA RÉSILIENCE À LA LIBÉRATION



Légende :

- : Maximum d'influence positive de l'environnement sur le développement de la participation sociale
- : Maximum d'influence négative de l'environnement sur le développement de la participation sociale
- : Moyenne d'influence de l'environnement sur le développement de la participation sociale
- R** : Réseau social (soutien de votre entourage)
- T** : Travail
- S** : Services éducatifs
- E** : Éducation

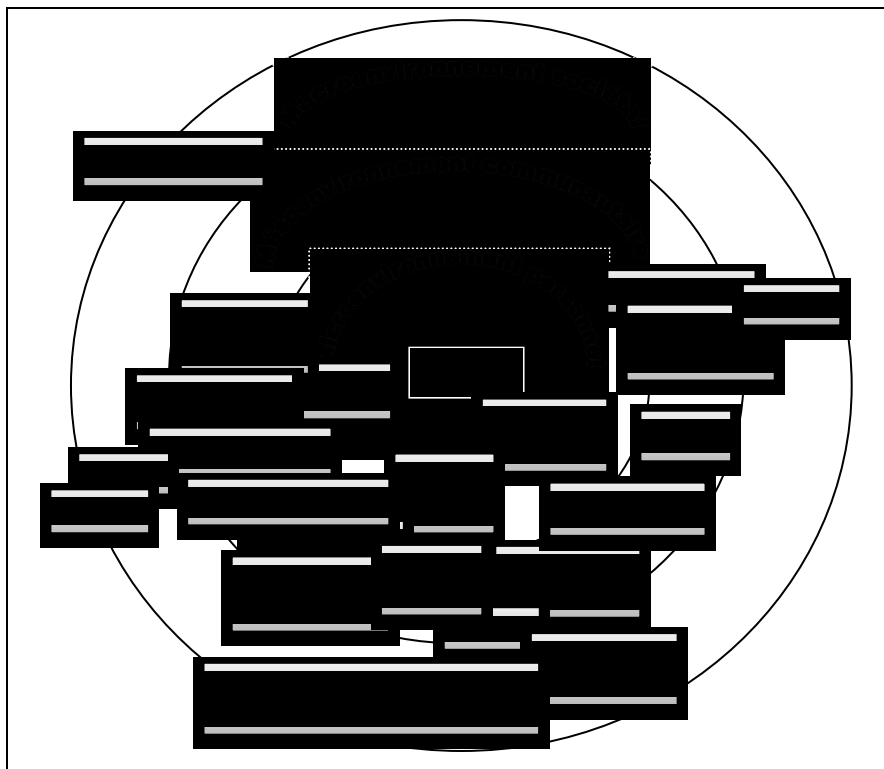
Les difficultés encourues par Amandine pendant ses études ont pu l'amener à manquer de confiance en elle, ainsi qu'à se dévaloriser au cours de ses emplois, puisque les entendants ont accès plus facilement à la communication orale. L'inclusion scolaire conduit la personne

sourde à se comparer avec les entendants, à s'interroger sur sa propre identité issue du monde Sourd et du monde entendant. L'accès à l'information va être déterminant dans le choix d'orientation pour les études, et pour la planification d'un plan de carrière, puisque cela

risque de créer de l'incertitude quant à la poursuite des études. Amandine a de la difficulté à choisir un métier ou une profession. D'après le père d'Amandine, il devrait y avoir le soutien d'un interprète orienteur dès sa 1^{re} ou 2^e secondaire. Le gouvernement devrait aussi assurer la gestion des services d'interprétariat au postsecondaire. Amandine spécifie que le système de prêts et bourses a été un obstacle majeur dans son cas. Pour Amandine, l'atteinte des études postsecondaires est importante pour ne pas se retrouver avec des conditions de travail précaires. De fait, Amandine fait part d'un sentiment de discrimination, de frustration, de marginalisation dans son milieu d'emploi. Elle a à la fois des difficultés et des succès dans la communication avec son employeur et ses collègues. Il y a de l'incertitude dans son orientation professionnelle. En même temps, Amandine a peur de perdre ses emplois pour un retour aux études. Dans le travail, toutefois, Amandine se libère par son autonomie.

La figure 3 permet d'illustrer quels ont été les acteurs signifiants pour le développement de la participation sociale d'Amandine. Ces acteurs sont classés selon un environnement proche à éloigné, au plan du microenvironnement personnel, du mésoenvironnement communautaire et du macroenvironnement sociétal. Au plus proche, on peut remarquer les parents, les frères et sœurs dont la cadette. Puis, viennent la direction d'établissement, les enseignants, le conseiller d'orientation, l'orthophoniste, le psychologue, les interprètes, l'orthopédagogue, les camarades de classe, les Sourds adultes, les employeurs, les collègues de travail, les amis et un voisin. Enfin, dans le dernier plan, il y a le gouvernement, le Service externe d'aide à la main-d'œuvre (SEMO) et les organismes de soutien ou de défense des droits de la personne sourde, de même que l'Institut de réadaptation en déficience physique du Québec (IRDPQ) et un autre centre de réadaptation en déficience physique (CRDP). Il faut remarquer que l'environnement d'Amandine est composé d'un enchevêtrement des différents acteurs.

FIGURE 3 : ACTEURS SIGNIFIANTS DANS L'ENVIRONNEMENT D'AMANDINE



Amandine n'a connu l'inclusion scolaire qu'à partir de sa quatrième année du primaire. Aujourd'hui, environ 76 % des jeunes sourds de 15 à 34 ans poursuivent des études en milieu ordinaire. Ils sont beaucoup plus nombreux à obtenir un diplôme secondaire, collégial ou universitaire que leurs camarades plus âgés, dont plusieurs ont connu l'institutionnalisation (Pinsonneault & Bergevin, 2006). L'expérience d'Amandine marque les débuts de l'inclusion scolaire dans l'école de son milieu. Selon le père d'Amandine, l'inclusion scolaire en région nécessite un éloignement de l'école de quartier pour une école du milieu, afin de favoriser le regroupement de spécialistes et des pairs sourds dans une école ordinaire. Dans le cas d'Amandine, les membres du personnel scolaire ont pu ne pas être préparés à recevoir des élèves sourds. En effet, Amandine mentionne la difficulté d'accès à des services d'interprétariat, le manque d'expertise du personnel scolaire et l'absence d'une personne ressource. C'est pourquoi Amandine a pu avoir de la difficulté à poursuivre ses études et elle a dû être résiliente. Selon le père d'Amandine, il y a un besoin de soutien et de formation du personnel scolaire, parmi lesquels se trouvent les enseignants, pour la mise en place de l'inclusion scolaire en région.

Dans le réseau social d'Amandine, il est possible de remarquer des parents défenseurs, tant dans le soutien que les attitudes, au plan de l'aide instrumentale, des encouragements et du soutien affectif. Ils ont également joué un rôle de modèle dans le choix de carrière. Les parents sont des facilitateurs majeurs, malgré qu'ils communiquent peu par la langue gestuelle et ne peuvent donner de l'aide aux devoirs et leçons au secondaire et s'impliquer dans le plan de carrière d'Amandine. D'après Amandine, il y a un besoin de services individualisés avec le soutien d'une personne ressource à la maison, par exemple, pour l'aide aux devoirs et leçons. Audrey Lessard, la première spécialiste sourde de la santé au Canada, clinicienne en podiatrie, souligne le développement de ses aspirations dès l'âge de 3 ans, lesquelles ont été appuyées par ses parents (Hamel, 2009). Les parents d'Amandine se sont beaucoup impliqués dans le con-

seil d'administration de l'école et le comité de parents pour organiser le plan de services, même pour l'éducation précoce. Ils ont également lutté pour permettre à Amandine d'avoir accès à un interprète orthopédagogue, à du personnel spécialisé en surdité, tel que des orthophonistes de l'IRDPQ et du CRDP, un psychologue et du matériel pédagogique adapté pour obtenir de participer au plan d'intervention individualisé.

L'enseignant a un rôle important à jouer compte tenu d'un enseignement général, individualisé, adapté avec le soutien de l'interprète, par exemple, au plan de l'évaluation, du transfert de connaissances, comme le mentionne l'enseignant signifiant d'Amandine. En collaboration avec l'orthopédagogue interprète ou le médiateur linguistique et pédagogique sourd, l'enseignant peut fournir des notes de cours accompagnées de dessins, de logos et de signes, comme cela a été le cas dans le projet de recherche-action participatif et collaboratif de Letscher, Parent et Beaumier (2007). Une camarade de classe entendante, devenue une amie proche par la suite dans son réseau social, a pu être un facilitateur majeur, en jouant un rôle d'interprète en dehors de la classe, l'aidant à développer son réseau. De plus, les parents d'Amandine ont facilité son accès à la langue des signes, en dehors de l' cole, au moyen des Sourds adultes et des entendants. Ils ont favorisé un enseignement bilingue et biculturel. D'après le père d'Amandine, dans une  cole inclusive de région il y a un manque d'adaptation de l'enseignement bilingue auprès de l'élève sourd, compte tenu de l'interaction avec des pairs sourds du même âge et un modèle adulte sourd ayant un rôle linguistique et pédagogique.

Le père d'Amandine s'engage beaucoup dans des organismes de soutien ou de défense des droits de la personne. Amandine est elle-même membre du conseil d'administration d'un organisme de défense des droits de la personne sourde. Avec le soutien de son père et de sa mère, Amandine a porté plainte contre son premier employeur pour pouvoir obtenir des prestations de l'assurance-emploi en quittant cet emploi, alors qu'elle était victime de discrimina-

tion. Pour ce premier emploi, la sœur cadette d'Amandine, entendante, a pu être un facilitateur majeur de son réseau social, au moment de l'embauche auprès de l'employeur, en servant notamment d'interprète. Par la suite, son père a référé Amandine au SEMO pour obtenir l'un de ses emplois actuels.

Le SEMO est un facilitateur majeur dans un contexte où la disponibilité actuelle des emplois est un obstacle majeur. D'après le père et la mère d'Amandine, le SEMO peut aider dans la démarche de recherche d'emploi ou d'adaptation de son milieu de travail, pour autant que ce dernier se munisse de services d'interprétariat. Il sert d'interface entre la personne et le marché du travail. Il facilite la communication et peut proposer un contrat d'intégration au travail. À l'embauche, la personne sourde peut avoir un interprète ainsi que lorsqu'il y a des nouveautés dans la tâche et des réunions syndicales. La sensibilisation de l'employeur et des collègues de travail à la langue des signes, à la culture sourde, à la lecture labiale et au développement de ses compétences, a pu faciliter l'occupation d'un emploi rémunéré. Amandine a même pu devenir chef d'équipe dans un restaurant rapide. Des collègues de travail de son réseau social ont pu ainsi être des facilitateurs majeurs en apportant du soutien à Amandine, en la valorisant sur ses compétences dans son mode de communication et son autonomie. Ils ont même communiqué un peu par signes avec elle et ont pris sa défense. Dans son réseau social, un voisin communique lui aussi un peu en signes avec Amandine et lui fournit de l'aide.

Conclusion

La recherche qualitative a permis de mettre en évidence un contexte d'inclusion scolaire, sociale et professionnelle qui tient compte d'une approche culturelle propre au bilinguisme à partir du cas d'une personne sourde. Cette démarche a permis de faire ressortir des facteurs propres au microenvironnement personnel, au mésoenvironnement communautaire et au macroenvironnement sociétal, pour faciliter la participation sociale de la personne sourde dans les domaines de l'éducation et du travail.

Une priorité apparaît avec le besoin de reconnaissance de la langue des signes québécoise non seulement de manière constitutionnelle, mais aussi comme première langue d'enseignement. L'étude a également fait ressortir l'utilité du modèle des obstacles et des facilitateurs au développement de la participation sociale à partir d'une étude de cas d'une personne sourde. Il y a lieu de poursuivre l'investigation de recherche avec d'autres clientèles.

Références

- BLAIS, M. (2005). *Variantes sur la culture sourde : Quêtes identitaires au cœur de la communication*. Université du Québec à Montréal, Montréal. Repéré à <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=954021491&Fmt=7&clientId=13820&RQT=309&VName=PQD>
- BLAIS, M., & DESROSIERS, J. (2003). *Quand les Sourds nous font signe, Histoires de sourds*. Loretteville : Le Dauphin Blanc.
- BRONFENBRENNER, U. (2005). *Making Human Beings Human, Bioecological Perspectives on Human Development*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- CAMIRAND, J., AUBIN, J., AUDET, N., COURTEMANCHE, R., FOURNIER, C., BEAUVAIS, B. ET AL. (2001). *Enquête québécoise sur les limitations d'activités 1998*. Québec : Institut de la statistique du Québec.
- CENTRE QUÉBÉCOIS DE LA DÉFICIENCE AUDITIVE (2009). *Avis du CQDA sur l'organisation et la gestion des services d'interprétation visuelle*. Montréal.
- CRÊTE, G. (2006). *Présentation du présentateur*. Communication présentée dans le cadre du Colloque annuel du Réseau International sur le Processus de production du handicap « Les 20 ans d'évolution d'un modèle de développement humain ». Québec, RIPPH.
- DAVIS-KEAN, P. E., & ECCLES, J. S. (2005). Influences and Challenges to better Parent-School Collaborations. Dans E. N. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding, & H. J. Walberg (Dir.), *School-Family Partnerships for Children's Success* (p. 57-73). New York : Teachers College.
- DUBUISSON, C., & BERHIAUME, R. (2005). *Entre parents parlons surdité, Recueil de textes*. Montréal : Groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd.
- DUGAS, L., & GUAY, C. (2007). *La participation sociale des personnes handicapées au Québec : le travail, Proposition d'une politique gouvernementale pour la participation sociale des personnes handicapées*. Drummondville : Office des personnes handicapées du Québec.
- ERIKS-BROPHY, A., DURIEUX-SMITH, A., OLDS, J., FITZPATRICK, E., DUQUETTE, C., & WHITTINGHAM, J. (2006). Facilitators and Barriers to the Inclusion of Orally Educated Children and Youth with Hearing Loss in Schools : Pro-



moting Partnerships to Support Inclusion. *Volta Review*, 106(1), 53-88.

ERIKS-BROPHY, A., DURIEUX-SMITH, A., OLDS, J., FITZPATRICK, E., DUQUETTE, C., & WHITTINGHAM, J. (2007). Facilitators and Barriers to the Integration of Orally Educated Children and Youth With Hearing Loss Into Their Families and Communities. *Volta Review*, 107(1), 5-36.

FOSTER, S., & MACLEOD, J. (2004). The Role of Mentoring Relationships in the Career Development of Successful Deaf Persons. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(4), 442-458.

FOUGEYROLLAS, P. (2005). *Comprendre le Processus de production du handicap (PPH) et agir pour la participation sociale, une responsabilité sociale et collective*. Synthèse de la conférence prononcée lors de la journée d'étude organisée par l'ANDESI sur la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

FOUGEYROLLAS, P., CLOUTIER, R., BERGERON, H., CÔTÉ, J., & SAINT-MICHEL, G. (1998). *Processus de production du handicap, Classification québécoise*. Québec : Réseau International sur le Processus de production du handicap.

FOUGEYROLLAS, P., & NOREAU, L. (1998). *Mesure des habitudes de vie (MHAIVIE 3.0)*. Québec : Réseau international sur le Processus de production du handicap.

FOUGEYROLLAS, P., NOREAU, L., SAINT-MICHEL, G., & BOSCHEN, K. (1999). *Mesure de la qualité de l'environnement (Version 2.0)*. Québec : Réseau international sur le Processus de production du handicap.

FOUGEYROLLAS, P., TREMBLAY, J., NOREAU, L., DUMONT, S., & ST-ONGE, M. (2005). *Les facteurs personnels et environnementaux associés à l'appauvrissement des personnes ayant des incapacités et de leur famille*. Québec : Institut de réadaptation en déficience physique de Québec.

GAGNON, Y.-C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

GARAY, S. V. (2003). Listening to the Voices of Deaf Students. *Teaching Exceptional Children*, 35(4), 44.

GAUCHER, C. (2005). Les sourds comme figures de tensions identitaires. *Anthropologie et Sociétés*, 29(2), 151-167.

HAMEL, F. (2009, 25 juillet). Devenir docteur malgré la surdité, Parcours, Une première au Canada, Document remis par le Regroupement des personnes sourdes de la Mauricie, 33-35.

KARSENTI, T., & DEMERS, S. (2004). L'étude de cas. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zjac (Dir.), *La recherche en éducation :  tapes et approches* (3   d., p. 209-233). Sherbrooke : Les  ditions du CRP.

LETSCHER, S., PARENT, G., & F. BEAUMIER (2007). Un spectacle de danse contemporaine réalisé avec des élèves Sourds et entendants en France : Influence du Processus de production du Handicap [PPH] de Fougeyrollas et al.

(1998) afin de favoriser la participation sociale de personnes sourdes, *Développement humain, handicap et changement social*, 17(1), 59-73.

LETSCHER, S., PARENT, G., & DESLANDES, R. (2009). Obstacles et facilitateurs à la participation sociale des personnes sourdes dans les domaines de l'éducation et du travail :  tat de la situation. *Développement humain, handicap et changement social*, 18(2), 23-42.

LINDSTROM, L., DOREN, B., METHENY, J., JOHNSON, P., & ZANE, C. (2009). GAPS Data Collection Materials. University of Oregon.

LINDSTROM, L., DOREN, B., METHENY, J., JOHNSON, P., & ZANE, C. (2007). Transition to Employment : Role of the Family in Career Development. *Exceptional Children*, 73(3), 348-366.

MERRIAM. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education* (2nd ed.). San Francisco : Jossey-Bass.

MILLER, K. R. (2001). *Forensic issues of deaf offenders*. Beaumont, Lamar University. Repéré   <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=726313781&Fmt=7&clientId=13820&RQT=309&VName=PQD>

MINISTÈRE DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE (2008). Une initiative sans pr c dent - Québec et ses partenaires annoncent 142,8 M\$ additionnels pour que les personnes handicapées puissent occuper la place qui leur revient sur le marché du travail. Repéré à <http://communiquées.gouv.qc.ca/gouvqc/communiquées/ME/Mai2008/25/c4029.html>

NOONAN, B. M., GALLOR, S. M., HENSLER-MCGINNIS, N. F., FASSINGER, R. E., WANG, S., & GOODMAN, J. (2004). Challenge and Success : A Qualitative Study of the Career Development of Highly Achieving Women With Physical and Sensory Disabilities. *Journal of Counseling Psychology*, 51(1), 68-80.

ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ (2000). Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé, Projet final, Version complète. Repéré le 12 décembre 2007 à <http://www.moteurline.apf.asso.fr/epidemiostatsevaluation/autresformats/CIH2versioncomplete.pdf>

PINSONNEAULT, D., & BERGEVIN, M. (2006). *Enquête sur la formation et l'emploi en déficience auditive au Québec, Version intégrale*. Montréal : Centre québécois de la déficience auditive.

PUNCH, R., & HYDE, M. (2005). The social participation and career decision-making of hard-of-hearing adolescents in regular classes. *Deafness & Education International*, 7(3), 122-138.

STAKE, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks : Sage Publications.

TURNER, S. L., BRISSETT, A. A., LAPAN, R. T., UDIPI, S., & ERUGUN, D. (2003). The career-related parent support scale, *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 36, 83-94.

VAN DER MAREN, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

VEILLETTE, D., MAGNER, M., & SAINT-PIERRE, A. (2005). *État de la situation de la langue des signes québécoise*. Drummondville : Office des personnes handicapées du Québec.

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

WOLFE, V. L. (1999). *An investigative study identifying the factors which influence parents as they make educational placement decisions for their children who are deaf*. Repéré à <http://proquest.umi.com.biblioproxy.uqtr.ca/pqdweb?index=0&did=730303751&SrchMode=2&sid=1&Fmt=2&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1224615215&clientId=13820>

