



**HAL**  
open science

## Être scolarisé dans un parcours bilingue langue des signes française-français écrit : ce qu'en disent les élèves sourds et entendants

Sylviane Feuilladiou, Teresa Assude, Jeannette Tambone, Karine Millon Faure

### ► To cite this version:

Sylviane Feuilladiou, Teresa Assude, Jeannette Tambone, Karine Millon Faure. Être scolarisé dans un parcours bilingue langue des signes française-français écrit : ce qu'en disent les élèves sourds et entendants. *Alter: European Journal of Disability Research / Revue européenne de recherche sur le handicap*, 2021, 15 (3), pp.203-215. hal-03191812

**HAL Id: hal-03191812**

**<https://amu.hal.science/hal-03191812>**

Submitted on 28 Feb 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## **Être scolarisé dans un parcours bilingue langue des signes française-français écrit : ce qu'en disent les élèves sourds et entendants.**

Feuilladiou Sylviane, Aix-Marseille Université, ADEF UR 4671

sylviane.feuelladiou@univ-amu.fr

Assude Teresa, Aix-Marseille Université, ADEF UR 4671

Tambone Jeannette, Aix-Marseille Université, ADEF UR 4671

Millon-Fauré Karine, Aix-Marseille Université, ADEF UR 4671

Ref : Feuilladiou, S., Assude, T., Tambone, J., Million-Faure, K. (2021). Être scolarisé dans un parcours bilingue langue des signes française-français écrit : ce qu'en disent les élèves sourds et entendants. *Alter*, 15(3), 203-215.

### Remerciements

Nous remercions tout particulièrement Pascal Sabaté membre du groupe IREM « Mathématiques et élèves à besoins éducatifs particuliers » de Marseille, ainsi que les personnels, les élèves et les parents d'élèves du collège.

### **Résumé**

Une revue de question sur l'expérience scolaire des élèves en situation de handicap, à l'appui d'enquêtes qualitatives et quantitatives, questionne les objectifs affichés des politiques de l'éducation inclusive. Ces études montrent une expérience ressentie plus favorablement en classe spécialisée, du fait d'un rapport à la scolarité détérioré en classe ordinaire et d'un sentiment d'isolement et d'incompétence développé face aux difficultés rencontrées. La recherche menée dans une ULIS-collège parcours bilingue LSF-français écrit, auprès

d'élèves sourds et entendants scolarisés ensemble en classe ordinaire, laisse entendre d'autres récits. La manière dont sont conduites les situations scolaire et d'enseignement au sein de ce dispositif d'aide, engage chez ces élèves une expérience valorisante et capacitante, permettant d'occuper une place d'élève reconnue dans la classe et parmi les pairs. L'apprentissage de la LSF, le travail des traducteurs au niveau linguistique comme au niveau pédagogique et didactique, le rôle soutenant des systèmes didactiques auxiliaires, participent au processus d'accessibilisation des situations scolaires notamment à l'accessibilité didactique, ouvrant aux élèves un espace d'opportunité scolaire.

**Mots-clés** : expérience scolaire ; collègue ; élèves ; sourds ; entendants ; ULIS bilingue.

## **Introduction**

« Je n'aime pas les maîtresses de cette classe « d'intégration », à l'école. Elles veulent me faire ressembler aux élèves entendants. Elles m'empêchent de signer, elles m'obligent à parler. Avec elles, j'ai le sentiment qu'il faut cacher que l'on est sourd, mimer les autres comme des petits robots, alors que je ne comprends pas la moitié de ce que l'on dit en classe. » (Laborit, 1993). Ce témoignage illustre les conditions de scolarisation difficiles auxquelles les élèves sourds ont été confrontés au cours de l'histoire (Roussel, 2013). Mais peu à peu, des avancées se profilent. La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, reconnaît la langue des signes française (LSF) comme une langue, et permet aux familles d'élèves sourds de choisir entre un parcours bilingue (LSF–français écrit) ou un parcours oralisant. La circulaire relative à la mise en œuvre du parcours de formation du jeune sourd précise que le parcours bilingue « vise à assurer à la fois l'inclusion sociale des élèves, en les plaçant en milieu ordinaire, et

leur réussite scolaire, en leur proposant un enseignement spécifique en langue des signes adapté à leur mode de communication. » (Ministère de l'éducation nationale [MEN], 2017).

En septembre 2016, une unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS) parcours bilingue LSF–français écrit a été créée dans un collège de Marseille. Dispositifs ouverts, les ULIS « constituent une des modalités de mise en œuvre de l'accessibilité pédagogique (...) qui offre aux élèves qui en bénéficient une organisation pédagogique adaptée à leurs besoins ainsi que des enseignements adaptés dans le cadre de regroupement et permet la mise en œuvre de leurs projets personnalisés de scolarisation. Elles sont parties intégrantes de l'établissement scolaire dans lequel elles sont implantées » (MEN, 2015). Six élèves sourds non oralisants étaient scolarisés dans cette ULIS à son ouverture, dans leur classe ordinaire de référence correspondant à leur âge (quatre en sixième dans la même classe, et deux en quatrième dans la même classe). Quelques aménagements distinguaient le planning des élèves sourds, de celui des élèves entendants. Leur emploi du temps était allégé de certains cours (musique, langue vivante 2), pour intégrer les cours de LSF (les compétences en LSF remplacent les compétences orales en français du socle commun de connaissances, de compétences et de culture), et les temps de regroupement en salle ULIS (trois à six heures hebdomadaires dédiées à la remédiation des apprentissages vus en classe ordinaire, à l'aide aux devoirs, à la préparation des leçons ou des évaluations, à l'attente du taxi avec livres ou ordinateurs). L'aménagement central du dispositif consiste à accompagner en LSF les élèves sourds dans tous les cours (en classe ordinaire et durant les temps de regroupement ULIS), et en sortie scolaire. La présence de ceux que nous appelons « traducteurs » est la clé de voute du projet de l'ULIS, en lien avec le projet d'établissement du collège, qui visent au maximum la scolarisation en classe ordinaire en vue d'assurer la réussite scolaire de tous les élèves. Ces traducteurs, au nombre de quatre, interviennent avec les enseignants ordinaires dans les classes de référence et seuls dans les temps de regroupement ULIS. Il est attendu d'eux qu'ils

traduisent, adaptent, réexpliquent le cours et aident les élèves lorsqu'ils ont des difficultés. S'ils assurent la même activité d'accompagnement en LSF, leurs statuts et fonctions diffèrent en revanche au sein de l'établissement. L'un est enseignant de mathématiques, enseignant spécialisé en LSF auprès des élèves porteurs d'une déficience auditive, coordonnateur de l'ULIS. L'une est accompagnante d'élèves en situation de handicap (AESH). Les deux autres sont enseignants spécialisés à l'institut régional des sourds (partenaire dans le cadre du dispositif). « Traducteur » est à entendre ici au triple sens de traducteur d'une langue – sens commun –, de traducteur d'une situation scolaire – sens sociologique (Callon, 1986 ; Feuilladiou, 2020), et de traducteur d'une situation d'enseignement – sens didactique (Assude, Millon-Faure, Tambone, 2018 ; Tambone, Assude, Millon-Fauré, Feuilladiou, 2019).

La recherche présentée suit la mise en œuvre concrète de cette ULIS-Collège depuis son ouverture : les conditions de fonctionnement, les évolutions pédagogiques, didactiques, professionnelles, personnelles, scolaires, organisationnelles, institutionnelles, qu'elle engendre pour les acteurs et au niveau de l'établissement (personnels de direction et de vie scolaire, enseignants, personnels non enseignants, élèves, parents). L'enquête menée, qualitative et longitudinale, combine des temps d'observation dans les classes, des entretiens et l'élaboration d'outils pédagogiques et didactiques en partenariat avec le coordonnateur de l'ULIS (capsules vidéo en mathématiques). Cet article rend compte des premiers récits d'expérience des élèves sourds et entendants scolarisés ensemble en classe ordinaire. Après avoir précisé les éléments théoriques permettant d'éclairer l'expérience scolaire des élèves, nous présenterons l'enquête et discuterons les résultats selon trois axes structurant les discours de cette expérience : le statut de la LSF en tant que plus-value scolaire et enjeu de communication, la dynamique topogénétique permettant de prendre sa place d'élève, le rôle soutenant des dispositifs d'aide auxiliaires.

# **1. L'expérience scolaire des élèves dits ordinaires et de ceux désignés en situation de handicap**

## *1.1 Être élève*

Se référant à Dewey (1938), Zeitler & Barbier (2012) posent les dimensions essentielles de la notion d'expérience, notamment celle d'une double face indissociablement sociale et subjective, et celle de « la mise en relation de sens que la personne établit entre son action et les conséquences de son action sur le monde. » (p.109). L'expérience de la personne intègre les contraintes normatives de son environnement, en même temps qu'elle développe un processus de subjectivation à travers l'activité déployée dans cet environnement. Se référant cette fois à Dubet (1994), les auteurs évoquent une « dynamique identitaire qui s'affranchit en partie des tutelles institutionnelles et normatives sans jamais totalement les exclure » (ibid., p.113).

Les travaux portant sur l'expérience scolaire des élèves dits ordinaires ont établi les tensions et paradoxes vécus par les élèves en difficulté et/ou issus de milieux défavorisés, lorsque se construire soi, au sein du système éducatif, demande d'être différent de ce que l'on est par ailleurs eu égard à ses appartenances familiales, culturelles et sociales (Dubet & Martucelli, 1996 ; Cousin & Felouzis, 2002 ; Lani-Bayle & Passeggi, 2014 ; CNECSO, 2017). Apprendre, s'encapaciter (*empowerment*), s'émanciper, devenir adulte responsable, à l'aune des contraintes normatives scolaires, suppose alors d'emprunter un chemin particulièrement complexe, risqué, dénué de rapport d'évidence. L'expérience scolaire des élèves en réussite et/ou issus de milieux favorisés est moins disjointe, les écarts entre les espaces de socialisation étant moins grands. Les logiques de subjectivation s'imbriquent alors plus facilement dans la logique d'intégration au système. Ces tensions et paradoxes relevés sont particulièrement forts dans le second degré, notamment au collège, l'entrée dans

l'adolescence impliquant une distanciation des élèves à l'égard des normes attendues et des adultes qui les représentent.

### *1.2 Être élève en situation de handicap*

Les travaux portant sur l'expérience scolaire des élèves désignés en situation de handicap font état d'éléments concordants avec ceux précités, mais également d'écarts dans les ressentis et les perceptions. Du point de vue du rapport à l'école, les dimensions de socialisation et d'apprentissage sont très présentes et rythment l'ensemble des scolarités. Une enquête en école élémentaire comparant les discours d'élèves en situation de handicap à ceux dépourvus de handicap, a par exemple relevé une expérience majoritairement positive et structurée autour d'éléments similaires : les liens tissés avec les camarades en classe et en récréation, la relation aux enseignants (conformité aux règles de la classe et à l'autorité dans la classe), le travail demandé, les fêtes et sorties scolaires citées comme meilleurs souvenirs, la violence (Ghougassian, 2014). Toutefois et plus finement, les vécus scolaires des élèves en situation de handicap varient sur certains points, selon la modalité de scolarisation (classes pour l'inclusion scolaire (CLIS<sup>1</sup>) seulement, CLIS avec temps d'inclusion en classe ordinaire, classe ordinaire seulement avec auxiliaire de vie scolaire (AVS)). Concernant les liens tissés avec les camarades, seuls ceux scolarisés en classe ordinaire évoquent des relations négatives, ceux scolarisés en CLIS (avec ou sans temps d'inclusion) nouant des relations positives avec leurs pairs (particulièrement de leur classe). Concernant la relation aux adultes référents, la relation avec l'AVS supplante celle de l'enseignant pour les élèves scolarisés en classe ordinaire, que ce soit pour les aides apportées ou pour le travail. En revanche, les élèves de CLIS maintiennent l'enseignant comme partenaire principal de travail (malgré la présence des

---

<sup>1</sup> Les classes pour l'inclusion scolaire (CLIS) du premier degré sont devenues les dispositifs ULIS-école en 2015 en application de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (MEN, 2015).

AVS rattachées à la classe) et évoquent plus souvent le respect des règles de la classe et de l'autorité de l'enseignant. Ils expriment plus que les autres un rapport positif à l'école.

Plusieurs enquêtes montrent une expérience ressentie plus favorablement en classe spécialisée par les élèves en situation de handicap. Une étude en école élémentaire souligne la réconciliation des élèves en CLIS avec les savoirs, les apprentissages, les enseignants, les pairs. L'orientation en CLIS, pas toujours souhaitée et comprise au départ, permet une reconfiguration favorable du rapport à la scolarité, détériore les années antérieures en classe ordinaire du fait d'un sentiment d'isolement et d'incompétence scolaire développé face aux difficultés rencontrées (Lavenant, 2014). Une étude ethnographique en lycée professionnel enregistre des traces analogues (Lansade, 2015), ainsi qu'une étude suisse auprès d'élèves ayant transité des classes ordinaires vers l'enseignement spécialisé (Pelgrims, 2019).

Ces difficultés et perceptions négatives, relatives aux expériences des élèves en situation de handicap en classe ordinaire, questionnent et viennent à l'encontre des objectifs affichés par les politiques de l'éducation inclusive. Relevées dans le cadre de recherches qualitatives, ces tendances se dégagent aussi de recherches quantitatives et de méta-analyses. La revue de questions menée par Coudronnière & Mellier (2016) sur la qualité de vie à l'école montre que le partage des situations scolaires apporte à l'ensemble des élèves des bénéfices socio-citoyens en termes d'ouverture à la différence (entraide, tolérance, connaissances), d'estime de soi, de participation aux activités de groupe, de développement des habiletés de communication. En revanche, les bénéfices en termes de rapport au savoir et de renforcement des apprentissages ressortent principalement des scolarisations en dispositifs spécialisés (les apprentissages étant facilités et adaptés au niveau du temps, des moyens matériels, des relations avec les enseignants, d'attentes moins exigeantes assorties d'aides pédagogiques). Dans le second degré, le volet français de l'enquête internationale « Health behavior in school-aged children » de l'OMS auprès de plus de 7 000 collégiens établit une perception

plus positive du bien-être chez les élèves handicapés ou porteurs de maladies chroniques scolarisés en ULIS que chez ceux scolarisés en classe ordinaire (Godeau, Dentenac, Pacoricona, Ehlinger, 2015).

### *1.3 Être élève sourd*

La scolarisation inclusive constitue une épreuve biographique dont la dimension identitaire peut se heurter à certaines barrières symboliques et scolaires. L'affiliation au groupe classe, au statut d'élève, ne va pas de soi. Même si l'École se prétend aujourd'hui inclusive, dans la pratique, on attend encore souvent des élèves sourds une adaptation (qui peut parfois passer par une approche biomédicale, comme dans le cas des implants cochléaires) aux normes élaborées pour les élèves ordinaires (Hugounenq, 2009 ; Le Capitaine, 2013). La construction de soi dans la comparaison sociale des catégories scolaires (élèves en situation de handicap, élèves ordinaires, enseignants ordinaires, enseignants spécialisés) peut provoquer une exclusion de l'intérieur, bien connue des élèves en écart à la norme. « Le risque de l'inclusion scolaire est donc l'expérience de l'enfermement dans une boîte de cristal dans laquelle les murs de verre laissent discerner le large spectre des biens disponibles et des trajectoires biographiques possibles, mais sans offrir les moyens de pouvoir les saisir et les vivre » (Zaffran, 2015, p.77). C'est ce que rapporte une étudiante sourde de licence retraçant son parcours en lycée, pointant l'écart entre la politique d'éducation inclusive prônée dans les textes et la situation de désavantage et d'exclusion qu'elle a vécue dans les classes ordinaires. Sa scolarité a commencé dans des écoles spécialisées bilingues LSF-français écrit, s'est poursuivie dans un collège spécialisé oralisant avec d'autres élèves sourds « signeurs », puis dans un lycée à la fois en classe ordinaire et en regroupement spécialisé (rattaché à un établissement spécialisé). L'absence fréquente d'aides pédagogiques, humaines et matérielles dans les cours ordinaires a impliqué un défaut d'accessibilité aux savoirs. L'accès aux savoirs

apparaît comme un élément clé dans son parcours, résultant de la collaboration de l'enseignant ordinaire avec l'enseignant spécialisé (co-préparation des cours, co-enseignement, présence d'un interprète). Les difficultés d'organisation entre le lycée et l'établissement spécialisé, les problèmes de communication entre les enseignants, les rivalités professionnelles, les situations dévalorisantes ou de non-reconnaissance et les représentations du handicap ont été en revanche autant d'obstacles à l'intégration, engendrant discriminations, inégalités, et sentiments d'injustice : « J'ai été une élève mise en difficulté alors que je ne suis pas une élève en difficulté. Je n'ai pas pu obtenir des résultats en lien avec mes compétences, mais en lien avec le niveau d'accessibilité qui m'a été accordé. J'ai dû me contenter de notes moyennes car j'étais évaluée sur le contenu d'un programme dont l'accès m'a été refusé et le pire, c'est que quand je m'en plaignais, il m'était répondu que je ne m'en tirais pas si mal que ça. » (Matsuoka & Lavigne, 2015, p.5)

Les études et les témoignages rapportés démontrent que les outils et les cadres institutionnels, bien qu'indispensables, ne suffisent pas. Ils mettent en évidence le rôle fondamental de la mise en œuvre concrète de l'accès aux situations scolaires dans le cadre de partenariats et de situations didactiques permettant l'accès aux savoirs et à une place d'élève légitime, reconnue par l'institution, les enseignants et les pairs. L'exemple d'un partenariat réussi entre professionnels du médico-social et enseignants, dans le cadre de la scolarisation de jeunes sourds en collège, le confirme (Galle, 2017).

## **2. Une enquête au cœur du dispositif de scolarisation**

Décrire la scolarisation des élèves en situation de handicap, analyser les politiques d'éducation inclusive, ne peut faire l'économie de donner la parole à ceux qui en font l'expérience, professionnels comme usagers. Les effets de ces politiques ne peuvent se

mesurer, au-delà des aspects quantitatifs indéniables et indispensables, sans prendre en compte ce que vivent les acteurs, la manière dont ils mettent en œuvre les situations scolaires, le sens qu'ils confèrent à – et retirent de – ces situations. La revue de questions précédente met en exergue une expérience scolaire plus souvent difficile pour les élèves en situation de handicap en classe ordinaire qu'en dispositif spécialisé. Qu'en est-il pour les élèves sourds et entendants qui partagent leur scolarité en classe ordinaire dans le cadre de cette ULIS-collège parcours bilingue LSF-français écrit ? Quelle expérience font-ils de ce dispositif ? Prennent-ils leur place d'élève ? Comment ?

Autant de questions auxquelles permet de répondre l'enquête qualitative longitudinale réalisée en trois temps. Le premier temps porte sur des entretiens semi-directifs réalisés durant la première année de mise en place de l'ULIS (2016-2017) ; les temps 2 et 3 sont centrés respectivement sur des observations en classe (2016-2017) et sur une nouvelle série d'entretiens réalisés deux ans plus tard (2018-2019). Sur les 33 entretiens du premier temps effectués auprès des acteurs mobilisés autour et dans ce dispositif ULIS-collège, les résultats présentés ci-après témoignent des récits d'expériences de trois élèves sourds<sup>2</sup> (Olivia en sixième ; Jean et Marc en quatrième) et de huit élèves entendants (Claire, Line, Matteo, Sara, Zadig en sixième ; Charline, Estelle, Marie en quatrième). Les onze discours recueillis<sup>3</sup>, intégralement retranscrits, ont fait l'objet d'une analyse lexicométrique avec le logiciel Iramuteq, complétée par une analyse de contenu sémantique (Bardin, 1989). Ces analyses mettent en évidence trois axes forts structurant les récits : le statut de la LSF en tant que plus-value scolaire et enjeu de communication, la dynamique topogénétique permettant de prendre sa place d'élève, le rôle soutenant du dispositif d'aide mis en place. Émanant de l'étude exploratoire de ces onze cas, les résultats ne prétendent à aucune représentativité de la

---

<sup>2</sup> Les entretiens des élèves sourds ont été menés avec une interprète en LSF, qui ne fait pas partie de l'équipe des traducteurs du dispositif ULIS.

<sup>3</sup> Les extraits d'entretiens des élèves cités dans le texte sont codés de la manière suivante : prénom anonymé ; catégorie d'élève : ES élève sourd, EE élève entendant ; classe : 6° ou 4° ; exemple : Olivia ES 6°.

scolarisation des élèves sourds en classe ordinaire en parcours bilingue. Ils offrent néanmoins des pistes heuristiques de réflexion et d'action sur cette question, en relevant des éléments fondamentaux à la mise en place de ce type de dispositif. En effet, la double approche sociologique et didactique permet de repérer dans l'analyse des récits d'expérience des éléments didactiques facilitateurs, contribuant à l'accessibilisation des situations scolaires ordinaires visée par cette modalité de scolarisation.

Au niveau didactique, les notions de dynamique topogénétique et de systèmes didactiques auxiliaires permettent d'appréhender si l'élève prend sa place d'élève, et de quelle manière, au cœur des situations d'apprentissage mises en place par les enseignants. Elles éclairent particulièrement le volet de l'accessibilité didactique de l'expérience scolaire, qui désigne « l'ensemble des conditions qui permettent aux élèves d'accéder à l'étude des savoirs : formes d'étude, situations d'enseignement et d'apprentissage, ressources, accompagnements, aides... » (Assude, Perez, Suau, Tambone, Vérillon, 2014, p.4). L'étude de la dynamique topogénétique permet de repérer et d'identifier les différentes manières de prendre position dans le topos d'élève (correspondant aux attentes de l'institution), les évolutions dans le temps de ces positions à travers les différents rôles qu'ils peuvent et/ou doivent assumer (par exemple, invalider les propositions d'un camarade, exposer ses propres techniques de résolution d'un exercice) et de voir comment les élèves sont reconnus par les autres comme étant capables de prendre cette place.

De manière complémentaire, une approche systémique (Chevallard, 2010) permet d'analyser le dispositif d'aide observé à partir des notions de système didactique principal et de système didactique auxiliaire. Le système didactique principal décrit la classe comme un système tripolaire constitué par le professeur, les élèves et le savoir scolaire. Celui-ci ne fonctionne pas isolément. Il engendre, et dans une certaine mesure commande, un ensemble de systèmes didactiques dits auxiliaires qui viennent soutenir le système principal. Les élèves

sourds se trouvent ici assujettis à trois systèmes didactiques : un système didactique principal (SDP, leur classe de référence) et, dans le cadre de l'aide à l'étude, deux systèmes didactiques auxiliaires dont l'un interne à la classe de référence (SDA<sup>int</sup>) et l'autre externe à la classe de référence en ULIS (SDA<sup>ext</sup>) (Assude et al., 2018 ; Feuilladiou & Tambone, sous presse).

Ces appuis théoriques vont permettre d'analyser les discours des élèves sourds et entendants. Le premier axe fort structurant de ces récits d'expérience est le rôle essentiel de la LSF qui prend le statut de plus-value scolaire et d'enjeu de communication.

### **3. La LSF en tant que plus-value scolaire et enjeu de communication**

#### *3.1 La LSF, vecteur d'accessibilité*

De façon globale, interrogés sur la manière dont se passait leur scolarité au collège l'année de l'enquête, les élèves sourds et entendants évoquent positivement leur expérience de mixité : « En ce qui me concerne, je suis très content, c'est bien. En plus avec les élèves, la communication est facile, je me sens bien, je suis content. » (Marc ES 4°) ; « Ça se passe bien, on arrive à communiquer. » (Sara EE 6°). Conformément à d'autres études sur l'expérience scolaire des élèves ordinaires, les meilleurs souvenirs de l'année concernent les temps de convivialité et de sociabilité (amis, sorties scolaires, fête de Noël, spectacle). Néanmoins, il en apparaît d'autres ici, en lien direct avec la spécificité liée à la déficience des jeunes de l'ULIS, l'apprentissage de la LSF et le lien de communication qu'elle permet d'établir : « À la rentrée de septembre, je connaissais personne ici. C'était le premier cours de français, le matin je suis arrivé, y'avait que des élèves entendants que je connaissais pas et le professeur de français, de suite, il a distribué l'alphabet en langue des signes et les jeunes ont révisé et je me disais 'waouh !' et après je me suis demandé s'ils y arriveraient et puis effectivement, dehors ça s'est installé et c'est parti de là en fait, c'est grâce à ça. » (Jean ES 4°) ; « Je me souviens qu'à un moment donné, un soir, c'était à une réunion et je demandais,

c'était au début de l'année, mon prénom en signes. » (Sara EE 6°). La LSF, interface incontournable de ce parcours bilingue, permet aux élèves sourds et entendants de vivre cette scolarisation comme un « plus » de socialisation, mais aussi comme un « plus » scolaire.

Au niveau de la socialisation, cette plus-value d'être avec les autres, de se confronter à l'autre, peut être une condition du bien-être comme l'indique Marc, élève sourd de quatrième : « Je suis très content maintenant cette année, parce que par rapport à avant, je suis plus content... parce qu'ici c'est bilingue, avant dans mon école, c'était pas bilingue, c'était spécialisé pour les sourds. » Il va plus loin en indiquant : « Je suis content d'être avec des entendants qui connaissent la langue des signes et ça, ça me donne... je me sens mieux. » La LSF est un vecteur de rencontre et d'accès à un autre univers.

Au niveau scolaire, la LSF constitue un passeport d'accès aux savoirs et aux situations d'enseignement dans des classes ordinaires pour les élèves sourds, une plus-value culturelle et de connaissance pour les élèves entendants. Olivia (ES 6°) décrit l'enseignement dispensé dans ce collège comme étant « d'un niveau supérieur » et Jean (ES 4°) comme étant plus approfondi et abouti que dans son établissement précédent, où « le programme n'était pas assez complet ». « Le rythme ici est régulier et correct, à Toulouse, ça dépendait en fait : des fois ça allait trop lentement, des fois ça allait trop vite. » Line et Sara, élèves entendantes de sixième, évoquent un effet « langue vivante 3 » : « C'est très bien comme ça, en plus j'apprends la langue des signes pour plus tard, on sait jamais, c'est très bien franchement. » (Line)

Pivot d'expérience scolaire pour les élèves, la LSF est aussi le moyen de communication privilégié entre les élèves sourds et les autres.

### *3.2 Une communication qui se passe bien*

La communication entre élèves sourds et entendants fonctionne bien. La plupart disent interagir non seulement dans le cadre de la classe (par exemple lors des travaux de groupe), mais également de manière plus informelle dans la cour de récréation ou à la cantine. Du point de vue des élèves sourds, comme de celui des élèves entendants, le processus paraît presque naturel et utilise divers supports : « La communication [avec les élèves entendants], ça va. On fait du mime, un peu de langue des signes, ça va. » (Olivia ES 6°)

Le support privilégié est la LSF, les autres manières de communiquer venant ensuite, pour compléter si besoin. Au début de l'année en effet, un alphabet en langue des signes a été distribué et beaucoup d'élèves entendants des classes de référence se sont portés volontaires pour suivre des leçons facultatives de LSF. Ils recourent donc régulièrement à la langue des signes pour certains termes courants, sinon épèlent lettre à lettre certains mots. De nombreux efforts ont été fournis pour apprendre cette nouvelle langue et ces cours ont joué un rôle majeur pour faciliter la communication.

Les échanges ne sont pas seulement scolaires ou fonctionnels, ils peuvent être aussi conviviaux, conversationnels. Même s'il ne s'agit pas forcément d'amitié, une relation de camaraderie comparable à celle que l'on pourrait observer entre élèves ordinaires apparaît : « Plus rapidement, ce sera avec le groupe des sourds [qu']on va bavarder parce que c'est plus facile, mais les entendants aussi on bavarde bien aussi avec eux. » (Marc ES 4°) ; « Ben une fois, quand ils se sont disputés, y'a une sourde qui est restée avec moi à la cantine, on est resté ensemble et tout ça (...), après y'a mes amis aussi à moi, on essaie de parler avec elle pour pas qu'elle se sente seule. » (Line EE 6°) Si les élèves sourds ou entendants discutent et restent le plus souvent entre eux, cela n'indique pas un comportement d'exclusion volontaire du contexte, mais répond à un besoin primaire de communiquer (Hugounenq, 2009). Fréquemment, les deux groupes (élèves sourds et entendants) font des efforts pour entrer en contact avec l'autre. Constat qui n'était pas gagné d'avance, ces deux groupes d'élèves ne

disposant pas au départ d'une langue commune pour établir des échanges. Dans les faits, chacun s'ingénie à trouver des moyens pour surmonter cet obstacle, témoignant d'une volonté d'entrer en relation : « J'y arrive [à discuter avec les élèves sourds], on essaie de trouver des arrangements. » (Zadig EE 6°) Les élèves ont aussi la possibilité de demander de l'aide aux traducteurs qui accompagnent les élèves sourds dans les classes. Cet intermédiaire ne paraît cependant pas toujours indispensable, les élèves utilisant les mimes, l'écrit ou la lecture labiale. Un élève entendant explique s'appliquer à bien articuler et à détacher ses syllabes lorsqu'il s'adresse à un élève sourd, afin que ce dernier ait plus de facilité à lire sur ses lèvres.

### *3.3 Avec parfois des difficultés ou des malentendus*

En dépit de leurs efforts, les élèves reconnaissent que la communication n'est pas toujours évidente. Même s'ils insistent sur les progrès réalisés depuis le début de l'année (notamment dans la maîtrise de la langue des signes), ils relèvent certaines difficultés : « Des fois, on essaie d'aller les voir pour leur demander des trucs, pour parler... mais c'est un peu compliqué quand même (...) Par exemple quand on demande de faire une phrase, donc déjà lettre par lettre, après il faut chercher quelque chose pour écrire, c'est souvent compliqué... mais on y arrive, on essaye. » (Marie EE 4°)

Ils évoquent les malentendus qui peuvent apparaître lors des discussions entre élèves sourds et entendants, dont les origines peuvent être diverses. Ils sont essentiellement dus aux difficultés de compréhension ou d'expression des idées dans la langue de l'autre, les moyens de communication entre les deux groupes d'élèves demeurant rudimentaires. Mais ils proviennent aussi des écarts culturels, dans la manière de manier la langue et le rapport au monde qu'elle produit. Tous ne rient pas forcément des mêmes choses. Ces malentendus, sans gravité et bien repérés comme tels, rappellent finalement ceux qui pourraient apparaître entre élèves ordinaires : « Des fois y'a des malentendus, y'a des choses qu'ils comprennent pas, je

dis : ‘Non, c’est un malentendu !’, mais sinon ils comprennent bien. » (Jean ES 4°) ; « Ben c’est juste que des fois, il faut leur expliquer parce qu’ils comprennent pas pourquoi on rigole, quoi, en classe. » (Charline EE 4°)

Communiquer pour faire connaissance, partager des blagues, des chagrins, travailler est un premier élément d’ancrage de l’expérience scolaire. Dans les récits décrits ici, cet élément est globalement positif. Mais pour autant, les élèves sourds et entendants arrivent-ils à prendre une place d’élève dans ce contexte particulier ? Ne sont-ils pas exclus bien que présents dans la classe ?

#### **4. La dynamique topogénétique : comment les élèves prennent position dans leur place d’élève ?**

La position que chacun occupe dans le topos d’élève peut être définie à travers l’étude des différents rôles qu’il s’attribue ou que les autres lui attribuent (élèves ou enseignant) ou ne l’empêchent pas de prendre : participer dans la classe, répondre aux questions, aux sollicitations de l’enseignant, participer aux travaux de groupe, faire avancer le temps didactique, montrer qu’on apprend ce qu’on est censé apprendre, etc. Quelles traces de ces rôles ressortent dans les discours des élèves sourds et entendants ?

##### *4.1 Prendre une place d’élève dans la classe par la LSF*

Un premier acte symbolique fort relevé plus haut est l’apprentissage de la LSF par les professeurs et élèves entendants, qui a permis d’accueillir les élèves sourds dans les classes dès le début de l’année. Au-delà d’un passeport d’accès à la classe ordinaire et d’un moyen de communication, il participe aussi à la dynamique topogénétique. D’une part, les élèves sourds se sont sentis accueillis et donc reconnus comme ayant leur place d’élève dans la classe.

D'autre part, ce partage de topos permet, au-delà de la plus-value scolaire, une véritable acculturation : « Travailler avec des élèves sourds c'est bien, comme ça on apprend déjà à parler avec la langue des signes et franchement, peu importe s'ils sont sourds ou entendants, ils travaillent toujours pareil, à part à l'oral. » (Line EE 6°) L'acculturation à une autre langue, à l'altérité sourde, n'est pas allée de soi en début d'année. Line explique son parcours : « J'étais choquée parce que j'ai jamais travaillé avec des sourds ou des muets ou... quelque chose comme ça. » Elle n'avait pas les mots pour dire le handicap ou la différence et utilise une expression qui peut paraître négative : « quelque chose comme ça ». Néanmoins, ce qu'elle dit ensuite montre qu'elle a appris à connaître ses camarades sourds et passe d'une situation de choc à une situation de normalité : « Après, de plus en plus, je m'y suis habituée et j'ai même appris à parler et tout ça et voilà, au début ça m'avait choquée mais après, c'est normal pour moi. » Marie (EE 4°) aussi fait référence à ce changement de regard durant l'année « Cette année, quand on nous a dit qu'il allait y avoir des ULIS qui allaient venir, on s'est dit : « 'C'est bizarre !' On nous a dit qu'ils étaient sourds et on s'est dit : 'Alors là, ça va être compliqué, en plus avec le cours, il va falloir apprendre une nouvelle langue, on aura plus de culture mais ça sera quand même compliqué. » Ce sentiment d'étrangeté et d'inquiétude a ensuite laissé la place à un sentiment de fierté, assorti d'une forte implication : « On était fiers de ça donc, comme on était contents de le faire, du coup on s'est intéressés beaucoup, on s'est vraiment intéressés et on peut le voir parce qu'on prend des cours. »

#### *4.2 Prendre position dans le travail en classe*

En ce qui concerne leur participation dans les cours, les élèves sourds témoignent d'une expérience contrastée, à l'instar de beaucoup d'élèves ordinaires, décrivant le facile et le difficile, le plaisant et le déplaisant : « C'est comme ça la classe, c'est fait pour être un peu difficile. Ça dépend le cours aussi. Moi, y'a des cours que j'aime beaucoup, d'autres que

j'aime pas. » (Marc ES 4°) Si apprendre la leçon peut lui sembler aisé, le passage à l'écrit est en revanche source de difficultés : « Par exemple, y'a une leçon, j'ai appris ma leçon, on nous dit de réciter la leçon, ben moi, j'explique la leçon (...). C'est difficile d'être à l'écrit pour les sourds, mais y'a des fois où c'est parfait et y'a des fois où je trouve que c'est difficile. » Ce témoignage rejoint les résultats d'autres travaux de recherche faisant état de la difficulté des élèves sourds par rapport au lire-écrire (Vanbrugghe, 2013). Les cours d'histoire sont aussi cités, parce qu'il y a une grande quantité de dates à retenir (Marc ES 4°) ou parce que les concepts sont ardues à appréhender.

Les trois élèves sourds prennent leur place d'élève en remplissant différents rôles dans la participation en classe et font l'expérience comme les autres d'un rapport au savoir parfois positif, parfois négatif, ou encore contrasté. Les élèves entendants reconnaissent cette participation des élèves sourds et soulignent qu'ils ont souvent le même travail qu'eux. Sara (EE 6°) l'explique ainsi : « C'est des élèves comme les autres, juste ils signent, ils ont des attitudes comme nous, ils sont pareils que nous, y'a rien qui change à part qu'ils ont un autre langage (...), ils participent en plus, même les professeurs ils sont contents parce qu'ils travaillent bien. ». Matteo (EE 6°) précise « qu'ils lèvent la main comme tout le monde ».

Les modalités du rapport au savoir des élèves sourds, et leur participation en classe, manifestent des positions d'élèves. Les élèves entendants reconnaissent la valeur scolaire de ces élèves. S'ils estiment que la situation d'apprentissage est difficile pour eux, ils témoignent de leur capacité à devenir élève malgré tout : « C'est normal qu'ils ont du mal, en tout cas ce sont des élèves très intelligents, ils arrivent à s'introduire, à être sur le fil, c'est sûrement dur pour eux. » (Zadig EE 6°)

Les élèves sourds arrivent à prendre position dans le topos d'élève et sont aussi reconnus par les élèves entendants comme occupant cette place. L'une des conditions permettant cette dynamique topogénétique est l'existence des deux systèmes d'aide auxiliaires, l'un interne à

la classe de référence avec le traducteur, l'autre externe à la classe dans l'ULIS. Ces deux systèmes auxiliaires au système didactique principal qu'est la classe assurent différentes fonctions dans ce processus.

## **5. Les systèmes d'aide auxiliaires**

### *5.1 Un triple assujettissement pour maintenir l'élève dans le SDP, réguler et rassurer*

Les SDA<sup>int</sup> et SDA<sup>ext</sup> constituent le dispositif d'aide mis en place. Ils tendent à maintenir l'élève sourd dans le SDP en lui permettant notamment de prendre position dans le topos de l'élève. Les élèves sourds soulignent le rôle essentiel du traducteur dans le SDA<sup>int</sup>, au niveau de la traduction linguistique comme de l'explication du savoir lorsqu'ils rencontrent des difficultés dans le SDP.

Lorsque ces difficultés de compréhension ne peuvent pas être régulées par le SDA<sup>int</sup>, les élèves ont l'assurance qu'il y aura un deuxième temps d'aide lors du regroupement ULIS, dans le SDA<sup>ext</sup>. Ils peuvent ainsi accepter les contraintes liées au fait qu'ils ne peuvent pas accéder directement à l'enseignement oral en classe : « Y'a des fois, y'a des questions qui sont un peu bizarres donc à ce moment-là, j'attends l'ULIS et on va me l'expliquer. » (Marc, ES 4°) Les élèves sourds attribuent plusieurs fonctions au SDA<sup>ext</sup> :

- expliquer le savoir non compris en classe : « en ULIS, quand on m'explique les textes, quand on me donne des exemples, là j'arrive après à répéter, à imaginer quelque chose. » (Marc ES 4°) ; « En ULIS, on nous aide pour nous expliquer ce qu'on n'a pas compris. » (Olivia ES 6°)

- adapter et aménager certains supports d'enseignement : « Le coordonnateur l'a aménagé, il l'a travaillé pour que ce soit plus clair et avec des phrases plus courtes et du coup, j'ai mieux compris. » (Olivia ES 6°)

- revenir sur le savoir enseigné pour être synchronisé avec le travail en classe lorsque le rythme progresse trop vite pour eux, à partir des devoirs à faire, ou en reprenant le cours : « Les cours d'ULIS, c'est pour rattraper les devoirs, quoi, c'est pas vraiment un cours, des fois c'est un cours, ça dépend : si on doit réviser une leçon ou autre, là ça peut être un cours. » (Jean ES 4°)

- c'est le lieu privilégié pour l'aide aux devoirs : « À la maison, c'est rare que j'aie des devoirs parce qu'en ULIS, ça nous sauve, on peut rattraper tout ce qu'il y a à faire. Si y'avait pas l'ULIS, ce serait compliqué de faire les devoirs à la maison. » (Jean ES 4°)

Ce dispositif d'aide qui demande un triple assujettissement – au SDP et aux deux SDA – est nouveau pour les élèves sourds, qui vivent ici leur première année dans un parcours bilingue dans un collège ordinaire. Leur discours exprime une temporalité nécessaire pour cette acculturation qui se fait progressivement, comme le dit Olivia (ES 6°) à propos des cours en classe : « Oui, je comprends mieux, de mieux en mieux, petit à petit je comprends mieux. »

Les élèves entendants évoquent aussi le dispositif d'aide mis en place et plus particulièrement le SDA<sup>int</sup> qu'ils peuvent observer dans leur classe. Ils s'arrêtent plus particulièrement sur le rôle du traducteur : « Ils [les élèves sourds] vont participer surtout avec l'interprète. » (Zadig EE 6°) ; « Ils signent devant le professeur, l'interprète le traduit. » (Sara EE 6°) Ils soulignent aussi le rôle de médiateur que peut jouer le traducteur dans le dialogue didactique entre l'élève sourd et le professeur. Le traducteur peut signaler au professeur que l'élève est en mesure de répondre à la question posée : « Ça dépend, soit ils [les élèves sourds] lèvent la main, soit c'est une personne qui traduit qui dit qu'il a la réponse. » (Estelle EE4°) Il peut aussi apporter des aides spécifiques, notamment pendant les évaluations : « Les interprètes, ils les aident, ils leur disent : 'Rappelle-toi bien ce qu'on a fait !', parce qu'ils ont des heures en plus de devoirs. » (Sara EE 6°) Ces aides spécifiques ne sont pas perçues dans

le discours des élèves entendants comme des avantages ou des privilèges donnés aux élèves sourds, qui pourraient créer une concurrence déloyale par rapport à leurs propres évaluations. Elles sont au contraire perçues comme nécessaires et légitimes, non préjudiciables pour eux, que ce soit dans les SDA interne et externe, ou au sein du SDP.

### *5.2 Des aides qui peuvent être bénéfiques aussi pour les élèves entendants*

Les élèves entendants bénéficient eux aussi des explications supplémentaires apportées par les traducteurs, pour une meilleure compréhension des questions posées par le professeur pendant le cours, comme l'évoque Zadig (EE 6°) lorsqu'on lui demande à qui il demande de l'aide dans la classe s'il ne sait pas faire un exercice : « Les professeurs ou si vraiment y'a beaucoup de monde qui a des difficultés sur cet exercice, ben on va demander à d'autres personnels qui sont comme les AVS ou les interprètes justement. » Marie (EE 4°) dit à propos de l'AESH : « Elle parle beaucoup avec nous, traduit beaucoup, elle peut nous donner quelques conseils, on lui demande des conseils aussi, elle nous connaît très bien. »

Les élèves entendants peuvent aussi avoir accès aux supports spécifiques donnés aux élèves sourds pour les aider dans leurs apprentissages : « Y'avait un interprète [le coordonnateur ULIS], il avait mis sur le site du collège des fiches pour réviser où il y a des exercices. Ces fiches, vraiment elles sont très intéressantes et je suis satisfait et j'espère que pour eux [les élèves sourds] aussi. » (Zadig EE 6°)

Ainsi, les élèves entendants utilisent certains aspects du dispositif d'aide mis en place pour les élèves sourds et en tirent des bénéfices du point de vue de leurs propres apprentissages. Le dispositif mis en place au niveau du collège n'est pas seulement un dispositif spécifique destiné à une seule catégorie de collégiens, les élèves sourds. Il ouvre un nouvel espace que les autres élèves peuvent aussi investir.

## Conclusion

L'expérience scolaire des élèves institutionnellement désignés en situation de handicap est décrite tantôt bénéfique tantôt désavantageuse, en vertu des avantages et des inconvénients que chaque situation scolaire implique concrètement pour les élèves. Le contexte n'est pas le seul déterminant. C'est la manière dont sont conduites les situations d'enseignement et d'apprentissage au sein de celui-ci qui forge une expérience stigmatisante et appauvrissante ou au contraire valorisante et capacitante, conditionnant en grande partie le cadre et le vécu de cette expérience.

Le rôle soutenant du dispositif ULIS-collège appréhendé dans cette recherche offre aux collégiens sourds et entendants l'opportunité d'une plus-value scolaire et d'une accessibilité didactique, via la LSF et les deux systèmes didactiques auxiliaires au système didactique principal. Il ouvre un espace d'opportunité scolaire. La notion de soutien et le caractère d'opportunité sont ici considérés dans leurs acceptions communes, renvoyant à « l'action de maintenir quelque chose ou quelqu'un en place ou debout en l'empêchant de tomber » et à ce « qui vient à propos, qui convient à la situation du moment » (CNTRL, 2020). La fonction soutenance permet la mise en œuvre de l'accessibilité pédagogique et didactique, conditionnant l'accès à la place d'élève. Les élèves peuvent apprendre. La fonction de mise en opportunité scolaire est principalement assurée par les traducteurs dans le cadre des SDA interne et externe, dans les deux dimensions de traduction linguistique et de traduction des situations scolaires et des situations d'enseignement. Elle engage positivement l'expérience scolaire des élèves sourds et entendants, ainsi que le partage de cette expérience. Ce résultat mérite d'être souligné, dans un paysage de scolarisation en classe ordinaire des élèves en situation de handicap apparaissant, dans la revue de question menée plus haut, comme souvent marqué par une expérience insatisfaisante, voire négative pour ces élèves. Il met en

exergue un fait par ailleurs constaté dans le monde du travail : « Les négociations au quotidien et les revendications engagées par des professionnels sourds relèvent davantage d'une transformation, dans le cadre du travail, des rapports sociaux entre sourds et non sourds que des questions techniques et de protection propres à l'handicapologie. » (Dalle-Nazébi & Kerbouc'h, 2013, p.61) Notre démarche de recherche s'inscrit dans une vision non restrictive et non médicalisante des élèves sourds. Visant à étudier la place des élèves sourds en tant qu'élèves, elle élargit la focale au-delà de la communauté sourde à laquelle restent parfois accolées les *deaf studies* (Schmitt, 2013).

Les fonctions de soutien et de mise en opportunité scolaire du dispositif ULIS-collège produisent ce que nous appelons un effet convertissant du caractère d'importunité qui pourrait a priori spécifier la scolarisation d'élèves sourds non oralisants. En référence à Goffman qui définit la notion d'importunité comme le degré avec lequel le stigmaté « contrarie le flux de l'interaction » (1975, p.65), des recherches récentes soulignent et analysent le caractère d'importunité de la présence d'élèves en situation de handicap en milieu scolaire ordinaire, soit au regard des interactions sociales de communication entre élèves (Harma, Gombert, Roussey, 2014), soit au regard de l'importance de ces codes sociaux communicationnels dans la relation pédagogique et éducative qui fonde l'ordre scolaire (Ébersold & Dupont, 2019). Dans un système éducatif où l'enseignement et l'apprentissage reposent sur le langage oral et les interactions qui en découlent, la scolarisation de jeunes sourds non oralisants interroge cet aspect. Or l'apprentissage de la LSF, la présence et le travail des traducteurs, l'ingéniosité communicationnelle déployée par les élèves (lecture labiale, passage par l'écrit, mime, etc.), permettent ici une conversion de l'importunité de communication entre élèves en une interconnaissance de l'altérité et une reconnaissance de la place d'élève. Et la fonction soutenante des systèmes didactiques auxiliaires envers le système didactique principal permet,

elle, une conversion de l'importunité de la relation pédagogique et éducative liée aux besoins particuliers en une opportunité scolaire ordinaire.

Ce dispositif ULIS-collège rebat les cartes de l'accessibilité pédagogique et didactique, ouvrant l'accès au droit commun d'être élève et d'occuper cette place. Il participe ainsi au processus d'accessibilisation des situations scolaires, défini comme l'ensemble des opérations organisé dans le temps qui combine diverses actions visant l'accessibilité pédagogique et didactique des situations scolaires d'apprentissage pour les élèves institutionnellement désignés à besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire (Feuilladiou, Gombert, Benoît, 2020). Il permet d'aboutir ici à l'accessibilité aux savoirs et à la place d'élève (Assude et al., 2014 ; Assude et al., 2018 ; Assude & Tambone, 2019 ; Feuilladiou & Tambone, sous presse), par une accessibilisation à la fois corrective et intégrée des situations scolaires (Ebersold, 2020). En effet, il combine des mesures compensatoires (SDA interne, SDA externe, traduction en LSF, apprentissage de la LSF ; conception corrective) à un accès aux savoirs partagé profitant à l'ensemble des élèves (partage de l'expérience en classe et des bénéfices du SDA ; conception intégrée). Le mot de la fin est laissé aux collégiens auxquels il était demandé, pour conclure, s'ils souhaitaient ajouter quelque chose : « Qu'il y en ait plus, qu'il y ait plus d'élèves sourds ou autres... mais plus... » (Marie EE 4°) ; « C'est une des merveilles lorsqu'on a les sourds, c'est extraordinaire (...), au final on se rend compte que y'a pas tout le monde qui a cette chance » (Zadig EE 6°) ; « C'est un autre monde, quoi, un monde qui peut changer. » (Marc ES 4°)

## **Références**

Assude, T., Tambone J. (2019). Des situations inclusives en tant qu'opportunités de co-apprentissages pour les acteurs. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 86(2), 107-123.

Assude, T., Millon-Faure, K., Tambone, J. (2018). Questionnements autour de la synchronisation dans l'enseignement des mathématiques à des élèves sourds. Actes du colloque international « Espace Mathématique Francophone ». Paris : Gennevilliers. [http://emf.unige.ch/files/2215/7503/8497/GT11\\_ASSUDE\\_MILLONFAURE\\_TAMBONE\\_\\_actes\\_EMF2018.pdf](http://emf.unige.ch/files/2215/7503/8497/GT11_ASSUDE_MILLONFAURE_TAMBONE__actes_EMF2018.pdf)

Assude T., Perez J.-M., Suau G., Tambone J., Vérillon A. (2014). Accessibilité didactique et dynamique topogénétique : une étude de cas. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 34(1), 33-57.

Bardin, L. (1989). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction. *L'année sociologique*, 36, 169-208.

CNESCO (2017). *La qualité de vie à l'école*. Rapport de synthèse. Paris : CNESCO.

CNRTL (2020). *Centre national de ressources textuelles et lexicales*. Retrieved Avril 2020, from <https://www.cnrtl.fr>

Coudronnière, C., Mellier, D. (2016). *La qualité de vie à l'école des enfants en situation de handicap*. *Revue de questions*. Contribution au Rapport de synthèse sur la qualité de vie à l'école. Paris : CNESCO.

Cousin O., Felouzis G. (2002). *Devenir collégien*. Paris : ESF.

Dubet F., Martucelli D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.

Dalle-Nazébi, S., Kerbouc'h, S. (2013). Du mouvement Sourd aux bureaux de travail. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 64(4), 53-62.

Ebersold, S. (2020). La grammaire de l'accessibilité. *Éducation et sociétés*, 44(2), 31-47.

Ébersold, S., Dupont, H. (2019). Évaluation des besoins, importunité scolaire et réinvention de l'inéducable. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 86(2), 65-78.

Feuilladiou, S. (2020). De l'accessibilité comme traduction : les acteurs à l'épreuve d'un dispositif inclusif. *Éducation et sociétés*, 44(2), 49-63.

Feuilladiou, S., Gombert, A., Benoît, H. (2020). Forme scolaire et accessibilisation pédagogique et didactique. In S. Ebersold (Eds), *L'accessibilité ou la réinvention de l'école* (pp.103-123). London : Iste.

Feuilladiou, S., Tambone, J. (sous presse). Scolariser des jeunes sourds, à l'épreuve de la transformation des routines d'enseignement. In G. Pelgrims, T. Assude, & J-M. Perez (Eds), *Transitions et transformations sur les chemins de l'éducation inclusive*. Berne : SZH/CSPS.

Galle, P. (2017). *Réussir l'école inclusive*. Paris : L'Harmattan.

Ghougassian, M. (2014). *Etude de l'expérience scolaire des élèves en situation de handicap scolarisés à l'école élémentaire*. Mémoire de Master MEEF Recherches en éducation et formation 2<sup>ème</sup> année. Aix en Provence : Aix-Marseille Université.

Godeau, E., Dentenac, M., Pacoricona Alfaro, D-L., Ehlinger, V. (2015). Elèves handicapés ou porteurs de handicap de maladies chroniques : perception de leur vie et de leur bien-être au collège. *Éducation & Formations*, 88-89, 145-161.

Goffman, E. (1975-1963). *Stigmate*. Paris : Minuit.

Harma, K., Gombert, A., Roussey, J-Y. (2014). Attitude et distance sociale des élèves non handicapés à l'égard de leurs pairs handicapés. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 46(3), 414-426.

Hugounenq, H. (2009). Les sourds aux prises avec l'intégration. *Ethnologie française*, 39(3), 403-413.

Laborit, E. (1993). *Le cri de la mouette*. Paris : Robert Laffont.

Lansade, G. (2015). Entre classe d'inclusion et unité localisée pour l'inclusion scolaire en lycée professionnel : suivis ethnographiques d'une scolarisation adaptée. *Recherches en Education*, 23, 95-104.

Lani-Bayle, M., & Passeggi, M. (Eds.). (2014). *Raconter l'école. À l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil*. Paris : L'Harmattan.

Lavenant, R. (2014). Quand la difficulté scolaire devient handicap : des élèves de CLIS racontent. In M. Lani-Bayle, & M. Passeggi (Eds.), *Raconter l'école : À l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil* (pp.209 – 215). Paris : L'Harmattan.

Le Capitaine, J. (2013). L'horizon d'une école inclusive dans la scolarisation des jeunes sourds. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 64(4), 177-187.

Le Laidier, S. (2015). À l'école et au collège, les enfants en situation de handicap constituent une population fortement différenciée scolairement et socialement. *Note d'information*, 4. Paris : MENESR-DEPP.

Matsuoka, E., Lavigne, C. (2015). *La scolarisation d'une élève sourde en milieu ordinaire : être témoin, chercheur et acteur*. Retrieved Mars 2020 from <https://adepeda35.jimdofree.com/actualité/témoignages/témoignage-d-une-élève-sourde-scolarisée-en-milieu-ordinaire/>

MEN (2017). *Enseignement spécialisé. Mise en œuvre du parcours de formation du jeune sourd*. Circulaire n°2017-011 du 3-2-2017. Paris : Ministère de l'éducation nationale.

MEN (2015). *Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degré*. Circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015. Paris : Ministère de l'éducation nationale.

Pelgrims, G (2019). Des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers : apports d'une approche centrée sur l'activité à la question des désignations. *La Nouvelle Revue- Education et Société Inclusives*, 86(2), 43-63.

Roussel, V. (2013). Trente ans d'éducation bilingue aux enfants sourds. Un enseignement entièrement à part ou à part entière ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 64(4), 151-163.

- Schmitt, P. (2013). Sciences sociales, sourds et langue des signes : d'un champ d'expérience-s à un champ d'étude. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 64(4), 15-25.
- Tambone, J., Assude, T., Million-Fauré, K., Feuilladiou, S. (2019). *La place des « traducteurs » dans la mise en œuvre d'une unité localisée d'inclusion scolaire pour les élèves sourds*. Symposium « L'Education inclusive face à l'innovation ordinaire ». Toulouse : Rencontres internationales du réseau francophone de Recherche en Education et Formation.
- Vanbrugghe, A. (2013). Concevoir des dispositifs d'apprentissage de lecture-écriture adaptés aux élèves sourds : de la pensée complexe à l'action cohérente. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 64(4), 165-176.
- Zaffran, J. (2015). Être élève handicapé à l'école ordinaire : l'épreuve biographique de l'inclusion scolaire. *Le sujet dans la cité*, 2, 71-80.
- Zeitler, A., Barbier, J-M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche & formation*, 70(2), 107-118.