

DE L'ACCESSIBILITÉ COMME TRADUCTION : LES ACTEURS À L'ÉPREUVE D'UN DISPOSITIF INCLUSIF

Sylviane Feuilladieu

De Boeck Supérieur | « Éducation et sociétés »

2019/2 n° 44 | pages 49 à 63

ISSN 1373-847X

ISBN 9782807392779

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2019-2-page-49.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Supérieur.

© De Boeck Supérieur. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

De l'accessibilité comme traduction : les acteurs à l'épreuve d'un dispositif inclusif

Sylviane FEUILLADIEU

Aix-Marseille Université

Laboratoire Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation (ADEF, EA 4671)

Inspé Site d'Aix en Provence – 2 avenue Jules Isaac 13626 Aix-en-Provence cedex 1

<sylviane.feuelladieu@univ-amu.fr>

À l'École, l'impératif d'accessibilité découle des politiques de démocratisation scolaire et de l'éducation inclusive promues à l'échelon international (ONU, UNESCO, OCDE), européen (European agency for special needs and inclusive education, Commission européenne) et national (en France notamment avec la loi d'orientation sur l'Éducation du 10 juillet 1989 ; puis celle du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ; la loi de refondation pour l'École du 8 juillet 2013 ; la loi pour l'École de la confiance du 28 juillet 2019) (Ebersold 2017, Frandji & Rochex 2011). Cette dernière ambitionne de créer un grand service public de l'École inclusive, garantissant une scolarisation de qualité pour tous les élèves, prenant en compte leurs singularités et leurs besoins éducatifs particuliers. Elle a été suivie d'une circulaire de rentrée adressée pour la première fois à tous les enseignants (et pas seulement aux enseignants spécialisés), déclinant localement dans les académies et les départements la mise en place de ce service "ayant pour attributions, l'organisation, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation de la politique de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, dont les élèves en situation de handicap" (MEN 2019b). L'état des lieux chiffré en France met en évidence la forte hausse des élèves bénéficiant d'un Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS), depuis la loi de 2005 instituant les droits de compensation, d'accessibilité et de scolarisation en milieu ordinaire (de 133 838 en 2004 à 252 285 en 2014). Au-delà de cet effet quantitatif, de nombreux défis qualitatifs restent à relever pour garantir à chaque enfant une place dans l'École française : la mise en accessibilité de tous les bâtiments scolaires ; la réduction des inégalités d'accès, de réussite et de devenir individuels ; l'égalité territoriale ; la prise en compte pédagogique de la situation singulière de l'enfant ; la socialisation et l'épanouissement personnel ;

la sécurisation du parcours scolaire de l'enfant et de l'adolescent ; l'accès à une offre de formation professionnelle (CNESCO 2016).

L'impératif d'accessibilité s'étend à tous les aspects des scolarités et invite à une accessibilisation des environnements scolaires supposant une différenciation pédagogique, une diversification des dispositifs de soutien, une action collective dans les établissements, une ouverture à la différence, une prévention des discriminations, le respect des droits, la mise en compétences des élèves (Ebersold & Mauguin 2016). La notion d'accessibilité "par-delà l'accès de tous au cadre bâti et aux équipements collectifs, conditionne les possibilités de chacun d'avoir accès aux mêmes chances et aux mêmes opportunités, indépendamment de ses caractéristiques individuelles" (Ebersold & Armagnague-Roucher 2017, 139). Le processus d'accessibilisation qu'elle suppose, s'inscrit dans la conception anthropologique contemporaine des politiques publiques dont les objectifs éducatifs visent une mise en capacités et en compétences (empowerment) des personnes et des organisations, pour lesquelles "les capacités apparaissent désormais comme des potentialités à la fois fragiles mais toujours mobilisables, et par ailleurs toujours diversifiées selon les individus et selon les situations" (Genard & Cantelli 2008, 9). L'impératif d'accessibilité implique la mobilisation des acteurs pour concrétiser la mise en œuvre des dispositifs qui l'actualisent. Ceux-ci ne vont pas de soi et n'ont pas de légitimité intrinsèque, car ils reconfigurent la situation scolaire installée. Les politiques de l'éducation inclusive rebattent les cartes de l'accessibilité pédagogique, didactique, scolaire et sociale en place, mettant à l'épreuve l'ensemble des acteurs. Enseignants, professionnels d'éducation, élèves, parents, "font l'expérience de la vulnérabilité de l'ordre social, du fait même qu'ils éprouvent un doute au sujet de ce qu'est la réalité" (Lemieux 2018, 39). La redéfinition concrète de l'action et de l'engagement que ces politiques impliquent convoque nécessairement les principes fondateurs qui les légitiment. L'impératif d'accessibilité est assujéti à certains régimes de justification pouvant le légitimer et l'opérationnaliser (Boltanski & Thévenot 1991). Tout un travail de traduction s'impose et s'organise autour des régimes de justification mobilisés, permettant de construire et de donner du sens au processus d'accessibilisation (Callon 1986).

La prévalence des troubles auditifs dans la population française augmentant considérablement avec l'âge, les chiffres concernant les moins de 20 ans sont peu nombreux et parcellaires. En 2008, environ 10 millions de personnes souffrent de limitations fonctionnelles auditives en France, soit 16% de la population. Parmi elles, environ 5,5 millions sont concernées par une limitation moyenne à lourde, soit 8,6% de la population (Haeusler 2014, Haeusler, De Laval & Millot 2014). La surdité affecte 6% des 15-24 ans, un défi pour l'École française (INSERM 2019). Dans un système éducatif où l'enseignement passe par le langage oral et l'abstraction, le cas de la scolarisation d'élèves sourds non oralisant est particulièrement heuristique et pose, dans le cadre d'une réflexion sur l'accessibilité, la question de

la langue d'enseignement et d'apprentissage dans l'accessibilisation des environnements scolaires. L'enquête auprès des parents du panel d'élèves bénéficiant d'un PPS nés en 2001 et 2005 réalisé à la rentrée 2013 par le ministère de l'Éducation nationale, fait apparaître que 20 à 30% des élèves ayant des troubles auditifs pratiquent la Langue des Signes Française (LSF), ce qui représente une population nationale de 130 à 170 élèves par classe d'âge. Étant donné la répartition sur le territoire, les trente académies de l'Éducation nationale n'ont à scolariser que quelques élèves dont les parents ont choisi la LSF (Naves, Pétreault & Brisset 2016). Cela implique des regroupements d'élèves et de personnels compétents en LSF associant l'Éducation nationale et les services médico-sociaux, comme c'est le cas dans le cadre du pôle d'action pour la scolarisation des enfants sourds de l'académie d'Aix-Marseille (le PASS est défini "comme un ensemble articulé d'établissements scolaires des premier et second degrés regroupant dans un secteur géographique donné les ressources nécessaires à l'accompagnement des élèves" MEN 2017)¹. À la rentrée 2016, une ULIS TFA (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire Troubles des Fonctions Auditives) a été créée en collège, proposant un parcours bilingue LSF-français écrit en classe ordinaire, à de jeunes sourds non oralisant. Cette ULIS a été créée à la demande de parents par l'intermédiaire de l'association des parents d'enfants sourds, réclamant depuis plusieurs années l'ouverture de classes bilingues, et a comblé l'absence d'accueil en collège. Auparavant, ils étaient scolarisés en classes ordinaires en maternelle et en élémentaire, dans un lycée professionnel ou principalement à l'institut régional des sourds. La mise en œuvre de l'ULIS a déstabilisé et questionné l'ordre scolaire établi en intégrant des élèves qui ne peuvent pas suivre les cours et la vie scolaire sans la présence d'un traducteur et avec lesquels les autres élèves, les enseignants ainsi que les personnels, ne peuvent a priori pas communiquer. Elle a interrogé l'ordre scolaire par l'introduction de nouvelles catégories d'acteurs en classe et dans l'établissement (traducteurs LSF, interprète LSF, professionnels du médico-social, association) et la nécessité de nouvelles pratiques (Feuilladiou & Tambone 2020). 33 entretiens semi-directifs ont été menés la première année auprès des acteurs impliqués dans sa mise en place, sur les conditions institutionnelles de préparation du dispositif, leur participation collective, leur expérience scolaire et professionnelle, leurs pratiques (11 élèves : 3 sourds, 8 entendants ; 6 familles : 2 familles sourdes d'élèves sourds, 4 entendants d'élèves entendants ; 7 professeurs accueillant en classe ordinaire : technologie, histoire-géographie, documentaliste, informatique, mathématiques, anglais, sciences de la vie et de la terre ; 3 traducteurs LSF accompagnants : AESH (accompagnant d'élève en

1 Recherche menée dans le cadre du groupe de l'IREM de Marseille "Mathématiques et élèves à besoins éducatifs particuliers", avec Assude Teresa, Million-Fauré Karine, Sabaté Pascal, Tambone Jeannette que l'autrice remercie ainsi que l'équipe du collège, les élèves et leurs parents.

situation de handicap), enseignante spécialisée, coordonnateur ULIS ; 6 autres professionnels : assistant d'éducation, principal du collège, interprète LSF entendante intervenant lors des réunions avec les parents, agent polyvalent, agent d'accueil, référente de scolarisation pour les élèves bénéficiant d'un PPS du secteur). L'analyse des discours montre que l'accessibilisation des environnements scolaires passe par la légitimation de l'ULIS et, dans ce cadre précis, de la LSF elle-même, qui en devient un objet central (Feuilladiou & Tambone 2018). La LSF porte une puissance symbolique et performative sur laquelle s'appuient les stratégies d'accessibilisation, la légitimité des identités professionnelles et du dispositif (Bourdieu 1981) dont la seule mise en place ne suffit pas. Le travail de traduction du coordonnateur de l'ULIS et des traducteurs en LSF est essentiel et fait d'eux des personnages incontournables auprès des autres professionnels développant un processus d'enrôlement qui leur permet de trouver leur place et de donner du sens à la nouvelle situation scolaire : "le coordonnateur ULIS, vraiment, nous a fait une autoroute sur laquelle on circule avec beaucoup de... heureusement qu'il est là... sans lui on pourrait pas, de toutes façons honnêtement sans lui on pourrait pas, c'est lui, il nous mâche le travail hein honnêtement il est là quand on a besoin" (enseignante de technologie) ; "j'essaie de travailler beaucoup avec le coordonnateur ULIS, avec l'AVS [assistante de vie scolaire], l'intervenante en langue des signes" (enseignante d'anglais). Cette co-construction de l'accessibilisation de l'environnement scolaire mobilise les régimes de justification qui fondent le travail de définition de soi des acteurs, rendu nécessaire par l'impératif d'accessibilité.

L'impératif d'accessibilité au prisme de la scolarisation des élèves sourds

Les enfants et adolescents ayant des troubles auditifs représentent 2.3% des enfants et adolescents bénéficiant d'un PPS scolarisés en milieu ordinaire en 2018-2019 (MEN 2019a). Comparés à l'ensemble des élèves bénéficiant d'un PPS, ils sont issus d'une origine sociale moins défavorisée : 41% de ceux entrés à 6 ans en première année de l'école élémentaire vivent dans des familles d'ouvriers ou d'inactifs, contre 60% des élèves porteurs de troubles intellectuels ou cognitifs (Le Laidier 2015). Ils suivent plus souvent un parcours scolaire sans encombre. En milieu ordinaire, ils sont plus souvent scolarisés en classe ordinaire qu'en dispositif spécialisé ULIS (2.6% vs 1.2% dans le premier degré ; 2.8% vs 1.3% dans le second degré) ; ils sont plus nombreux à avoir poursuivi leur cursus sans redoubler (32% vs 17% des élèves âgés de 12 ans entrés en classe de cinquième ordinaire en 2017, 23% vs 6% des élèves âgés de 16 ans entrés en classe de première générale et technologique ordinaire en 2017, MEN 2019a). Dans le second degré,

ils bénéficient plus souvent d'un soutien pédagogique et didactique (13% vs 3% d'un enseignant spécialisé en classe ordinaire, 36.7% vs 22.1 d'un matériel adapté), mais moins souvent d'un accompagnant d'élève en situation de handicap (AESH 24.7% vs 36.3%, MEN 2019a).

Un bébé sur mille naît sourd et dans la population sourde estimée à 300 000 personnes un tiers d'entre elles pratiquent couramment la langue des signes, soit environ 100 000 personnes (FNSF 2019). La LSF est au cœur des débats relatifs à l'éducation des jeunes sourds autour de deux types de discours : "le discours de la déficience, de nature médico-pédagogique, centré sur l'oreille défaillante et l'enseignement de la parole orale ; et le discours socio-anthropologique de la différence, centré sur la langue des signes et la culture sourde." (Benvenuto & Karacostas 2012, in Benoît & Mauguin 2016, 36). Dans le cas d'élèves sourds non appareillés et non oralisant comme c'est le cas ici, la scolarisation suppose la présence d'un traducteur en LSF ou d'un enseignant signant. La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, pose la LSF comme une langue à part entière et garantit aux parents de jeunes sourds une liberté de choix entre une communication bilingue (langue des signes française – langue française) et une communication en langue française (avec ou sans langage parlé codé). Il ne s'agit plus simplement d'un mode de communication ou d'une fonction auxiliaire d'appui de la langue française orale, mais d'un statut de langue autre que le français oral. La circulaire sur la mise en œuvre du programme de la LSF à l'école primaire souligne que "la pratique de la langue des signes française tient lieu d'équivalent de communication orale et la langue française écrite tient lieu de langue écrite". Elle précise que le français écrit constitue à travers l'usage des écrans "le moyen par excellence de communication entre les sourds et la majorité des entendants" (MEN 2008).

Les politiques publiques confèrent à la LSF un statut linguistique fort, qui n'ôte pas pour autant sa fonction de transcription de l'enseignement oral (l'enseignement ne passe pas que par l'écrit). Celle-ci assume ainsi une double fonction (reconnaissance culturelle, communication) et un double statut (langue, langage). Quatre acceptions peuvent être repérées mêlant ces fonctions et ces statuts, lui attribuant divers rôles dans l'accessibilisation des environnements scolaires, et les stratégies des acteurs. La première, outil compensatoire de communication, voit la LSF comme une technique facilitatrice, diminuant voire supprimant la barrière linguistique. La stratégie d'accessibilisation s'appuie sur le recrutement d'un traducteur signant. La deuxième en fait une discipline scolaire, un savoir à acquérir dont la maîtrise est un élément de la stratégie d'accessibilisation. Selon la troisième, langue d'une communauté culturelle, elle est alors l'objet et le vecteur de reconnaissance d'une catégorie d'élèves dans le cadre d'une politique éducative de discrimination positive (Payet, Sanchez-Mazas, Giuliani & Fernandez 2011).

La stratégie d'accessibilisation s'appuie aussi sur le recrutement d'un traducteur signant. La quatrième est celle d'une modalité de la langue française au même titre que l'oral. À la fois langage et savoir scolaires, elle rend accessible en même temps qu'elle doit être rendue accessible. La stratégie d'accessibilisation s'appuie sur la mise en compétences langagières. Qu'elle soit outil, savoir, langue ou langage, la LSF est porteuse de légitimité, de valeur sociale et symbolique, permettant aux acteurs de se positionner sur le marché scolaire (Bourdieu 1982). Dans tous les cas, elle occupe une grandeur dépassant la rhétorique civique de l'éducation inclusive promue au nom d'une société plus juste et respectueuse de tous (CNESCO 2016), qui se réfère aussi à la recherche de la performance et de la réussite (Boltanski & Thévenot 1991).

L'impératif d'accessibilité assujetti à une légitimation organisationnelle

La mise en œuvre du dispositif inclusif nécessite une reconfiguration institutionnelle de la situation scolaire, qui à la fois concrétise, légitime et donne du sens aux pratiques et à l'engagement des acteurs qui y prennent place (les nouveaux comme ceux déjà là). Cette légitimation organisationnelle articule plusieurs registres, portés différemment par les acteurs : celui de la réussite scolaire plus particulièrement porté par le collège dans une optique de scolarisation, le registre socio-anthropologique, surtout affiché par l'association nationale dans une optique d'intégration sociale, et le registre linguistique-culturel d'abord soutenu par les traducteurs dans une optique de reconnaissance.

Au collège, l'ULIS TFA scolarisait six élèves à sa création, quatre en sixième et deux en quatrième, d'origines sociales partagées entre milieux intermédiaires et défavorisés. Conformément aux textes réglementaires, ces élèves étaient inscrits dans les classes ordinaires comme les autres collégiens (regroupés dans la même classe en sixième ou en quatrième). Ils bénéficiaient d'emplois du temps et de programmes identiques à ceux des autres, avec cependant quelques aménagements. Le premier, curriculaire, exempté les élèves sourds des cours de musique et de langue vivante 2, de manière à ne pas surcharger les emplois du temps qui intègrent des cours de LSF. Le projet de l'ULIS prévoit 3 heures de cours hebdomadaires pour les élèves sourds et 1 heure d'initiation par semaine ou quinzaine pour les personnels et élèves entendants volontaires. Le deuxième aménagement, horaire, diffère le début des cours de 8h à 9h les lundis, mercredis, vendredis, pour tenir compte de l'éloignement géographique et du transport en taxi. Le troisième aménagement, pédagogique, concerne les temps de regroupement en salle ULIS (3 à 6 heures hebdomadaires permettant la remédiation

des apprentissages vus en classe ordinaire, l'aide aux devoirs, l'anticipation et la préparation des leçons ou des évaluations, l'attente du taxi avec livres ou ordinateurs). Le quatrième aménagement, l'aide humaine, est l'accompagnement en LSF. Quatre intervenants sont présents à tous les cours en plus des professeurs, en classe ordinaire, durant les temps de regroupement ULIS, et lors des sorties ou voyages scolaires. Ils traduisent, adaptent ou réexpliquent le cours et aident les élèves dans leurs difficultés. L'un est enseignant de mathématiques, spécialisé en LSF auprès des élèves porteurs d'une déficience auditive, coordonnateur de l'ULIS. L'une est AESH, les deux autres sont enseignants spécialisés à l'institut régional des sourds (partenaire dans le cadre du dispositif). Le cinquième aménagement, formatif et évaluatif, remplace les compétences orales en français du socle commun de connaissances, de compétences et de culture à acquérir au collège, par les compétences en LSF. Ce fonctionnement est conforme au projet de l'ULIS dont l'objectif est de favoriser au maximum la scolarisation en classe ordinaire, selon les capacités de chaque élève en lien avec son PPS. En écho, le projet d'établissement du collège évoque l'ULIS dans l'axe "assurer la réussite du parcours de tous les élèves grâce à l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture", dont l'objectif est de "permettre à tous les élèves de réussir leur scolarité en renforçant des stratégies pédagogiques et éducatives en phase avec leurs difficultés et leurs points forts". Ni l'ULIS ni les élèves sourds ne sont mentionnés dans l'axe "bien vivre sa vie au collège en développant un climat propice à la réussite des élèves et à leur épanouissement" ou dans "développer l'ouverture culturelle et artistique en renforçant les partenariats favorables à la réussite des élèves". Le projet d'établissement donne priorité aux apprentissages par rapport aux dimensions socialisantes, en situant l'ULIS dans les objectifs évoquant la performance et non dans ceux du vivre ensemble (épanouissement personnel, ouverture culturelle).

Ce registre de performance scolaire se démarque du discours socio-anthropologique de l'édito de l'association nationale des parents d'enfants sourds, revendiquant l'intégration sociale et la reconnaissance culturelle de la communauté sourde, notamment via la LSF : "La langue des signes est une langue et non une technique de communication. C'est une langue vivante et donc rattachée à une communauté qui pratique cette langue, à une culture dont cette langue est le principal support. Une des caractéristiques de l'approche bilingue est la reconnaissance de cette communauté et la volonté des parents que le jeune sourd puisse être réellement membre de cette communauté, sans rien perdre de leur rôle ni de leur place de parents" (ANPES 2019). La réussite scolaire des jeunes sourds, également visée, s'inscrit dans ces revendications plus larges qui s'actualisent par exemple par la demande d'ouverture de classes bilingues ou la définition du rôle des traducteurs intervenants en LSF. Intervient ici le registre plus spécifiquement linguistique-culturel, lorsque l'association souligne l'importance des traducteurs

sourds en tant que modèle d'identification positif pour les jeunes, transmettant à la fois des manières d'être sourds et des compétences solides de et en LSF (méta-linguistiques dues à des connaissances académiques et pédagogiques de la langue, expérientielles dues à un usage permanent et multi référentiel de la langue). Ils sont pour eux les seuls à pouvoir combiner ces diverses fonctions avec celle d'enseignant, du fait de la complexité du bilinguisme dont ils rappellent quelques aspects : l'apport réciproque de l'enseignement d'une langue pour l'enseignement de l'autre langue (de fortes connaissances et compétences en LSF permettent de comprendre certains aspects linguistiques de la langue française) ; utilisation de la langue dans laquelle le jeune est le plus performant vers une meilleure réussite scolaire ; l'adaptation aux situations rencontrées sans perturber la classe et sans faire de contresens, du fait de néologismes en langue des signes peu utilisée en pédagogie (ANPES 2019).

L'impératif d'accessibilité assujetti à une légitimation fonctionnelle

La reconfiguration de la situation scolaire engendrée par la création de l'ULIS implique aussi une légitimation fonctionnelle de la LSF, qui s'organise autour de la rhétorique marchande insistant sur la plus value apportée par cette langue. Cette valeur ajoutée s'exprime de manière différente selon la diversité des enjeux des acteurs engagés (enseignants, traducteurs, élèves, parents, entendants, sourds). Il se dégage des discours une perception positive de la scolarisation des élèves sourds dans le collège et les classes, évoquant une expérience enrichissante : "j'ai appris pas mal de choses que ce soit en langue des signes, que ce soit à être confronté au handicap, tout ça c'est enrichissant au niveau personnel et puis au niveau humain c'est génial même pour les enfants, je pense que pour eux c'est une très bonne expérience" (enseignant de mathématiques). La LSF participe de manière centrale à cet enrichissement, comme en témoigne l'extrait emblématique de l'entretien d'un parent d'élève entendant, exprimant la valeur scolaire positive de la LSF en tant que langue supplémentaire, élément de distinction scolaire : "en fait le jour de la rentrée, il est revenu et il nous a dit qu'en fait dans sa classe il allait y avoir des enfants sourds. La réaction c'était plutôt, et qu'ils allaient peut-être apprendre la langue des signes, ben d'emblée ça a été une réaction plutôt en fait positive, c'est-à-dire de dire, un enrichissement vraiment de quelque chose en plus et peut-être que la réaction n'était pas tout à fait la même que l'année dernière en fait, quand ma fille était arrivée et elle m'avait dit 'Oui, ils ont mis tous les latinistes avec les 3e Pro qui sont en grande difficulté' et là en fait j'avais rien dit, mais peut-être plus d'appréhension et de me dire 'mais comment est-ce qu'on peut faire marcher la classe sur deux niveaux intellectuels différents' alors qu'on n'avait pas,

on n'a pas pensé à ça en fait pour des enfants sourds". La présence des élèves sourds dans la classe amène une mixité à valeur ajoutée, la LSF apportant une plus-value scolaire que peuvent acquérir les élèves entendants de la classe, contrairement à la présence d'élèves en difficulté, interprétée comme une mixité à valeur négative tirant vers le bas le niveau de la classe dans la compétition scolaire. Cet extrait révèle une redéfinition des catégories d'élèves à partir de la LSF convertie en bien scolaire, se référant au principe de richesse de la cité marchande, loin d'une acculturation à la différence de la rhétorique civique de l'éducation inclusive. Cette conversion légitime et rend acceptable la scolarisation des jeunes sourds dans la classe.

Afin de préciser la légitimation fonctionnelle de la LSF au regard de la diversité des enjeux des acteurs engagés, une analyse sémantique de contenu des contextes énonciatifs des formes lexicales "LSF" et "langue" a été conduite dans les 33 entretiens. Les énoncés des 306 occurrences (247 "langue", 59 "LSF") ont été classés selon le type de rapport à la langue, en quatre catégories : le rapport institutionnel à la langue regroupe les discours liés à la situation institutionnelle scolaire : –soit à valence positive détaillant ce que cela peut apporter à l'institution (collège, classe), –soit à valence négative détaillant les obstacles et les contraintes liés à la mise en place du dispositif bilingue dans le collège ou la classe ; le rapport personnel à la langue regroupe les discours qui expriment le positionnement de la personne à la langue (ressenti, opinion, point de vue, jugement...), –soit à valence positive, –soit à valence négative. 75% des occurrences évoquent la situation institutionnelle scolaire, 25% un positionnement personnel à la langue. Les énoncés indiquent plus souvent un apport bénéfique de la langue des signes (62.5% à valence positive), qu'une source de difficultés (37.5% à valence négative). La répartition des discours parmi ces catégories varie selon les acteurs.

Les élèves (sourds et entendants), les familles entendants et les traducteurs, décrivent le plus souvent un apport bénéfique de la langue sur le plan institutionnel et scolaire (tableau 1), sa valeur ajoutée étant mise en avant dans la distinction scolaire qui légitime la place des uns et des autres : "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 !" (élève sourd) ; "puis dans la classe y a un grand respect des sourds, des élèves sourds vers les entendants et vice versa, et les élèves sourds, les élèves entendants par rapport aux élèves sourds quand ils savent que la langue des signes elle s'écrit pas et que ça demande une adaptation, et à l'inverse ils sont très friands de voir par exemple une poésie en langue des signes, se dire que ça peut être exprimé avec les mains aussi joliment cette poésie-là, ça c'est très riche cette découverte des deux cultures, de ces deux langues entre eux, c'est, je m'attache à les informer, à leur montrer les fonctionnements des langues" (traductrice enseignante spécialisée).

Les familles sourdes en revanche évoquent plus souvent les difficultés, la valeur ajoutée de la langue apparaissant ici par la négative : l'arrêt de l'initiation à

la LSF aux élèves et professeurs entendants par manque d'intervenant ; le niveau correct mais insuffisant en LSF des traducteurs pour l'enseignement en LSF ; le manque d'enseignement de la LSF pour les élèves sourds. "Le souci c'est qu'ils nous ont pas trouvé de professeur de LSF [...] ils ont besoin d'un professeur de LSF" (Parents d'élève sourd).

Enfin, les enseignants rapportent une expérience contrastée, témoignant de l'ambivalence de la situation qui leur adjoint un tiers les aidant à enseigner, auprès d'élèves ne correspondant pas forcément aux attentes académiques d'apprentissages. La dynamique stimulante du travail en équipe : "on communique beaucoup en fait avec l'intervenante en langue des signes et donc après enfin je travaille après à sa demande" (enseignante d'anglais), se heurte à la difficulté de compréhension des élèves et donc d'adaptation pédagogique : "ils ont une maîtrise de la langue française et écrite qui est quand même en deçà de ce qu'on peut attendre d'un élève de 6^e et c'est vrai que ça peut poser problème après pour la compréhension de textes un petit peu plus compliqués" (enseignante des sciences de la vie et de la terre).

Tableau I. Répartition des occurrences "LSF" et "langue" dans les discours des acteurs interrogés, selon le type de rapport à la langue (nombre d'occurrences en pourcentages)

	Rapport institutionnel Langue Valence positive	Rapport institutionnel Langue Valence négative	Rapport personnel Langue Valence positive	Rapport personnel Langue Valence négative	Total
Élèves sourds	59	6	0	35	100
Élèves entendants	62.5	19	12.5	6	100
Familles sourdes	19	76	0	5	100
Familles entendants	54	31	15	0	100
Professeurs	37.5	32.5	27.5	2.5	100
Traducteurs	53	27	10	10	100
Autres Professionnels	37	18.5	33.5	11	100
Total	47	28	15.5	9.5	100

L'impératif d'accessibilité assujetti à une légitimation identitaire

La légitimation fonctionnelle de la LSF est sous-tendue par les enjeux identitaires des acteurs dans l'espace des positions occupées dans l'institution. Les 306 occurrences de "langue" et "LSF" ont fait l'objet d'une deuxième catégorisation répartissant les énoncés selon six registres de justification (Boltanski & Thévenot 1991) autour desquels se jouent à la fois la légitimité de la langue et le travail de définition de soi des acteurs impliqués dans le dispositif (y fondant leur place et plus globalement dans l'École). Trois registres émergent particulièrement des discours, inégalement distribués selon les catégories d'acteurs interrogés (tableau 2).

Tableau 2. Répartition des occurrences "LSF" et "langue" dans les discours des acteurs interrogés, selon les registres de justification (nombre d'occurrences, en pourcentages)

	Intérêt commun	Relationnel	Compétence Performance	Visibilité Jugement	Subjectivité	Richesse Marché	Total
Élèves sourds	0	6	65	0	0	29	100
Élèves entendants	0	6.25	87.5	0	6.25	0	100
Familles sourdes	24	0	62	0	0	14	100
Familles entendantes	0	15	77	0	8	0	100
Professeurs	2.5	2.5	61.5	8	10	15.5	100
Traducteurs	20.5	3	58	3.5	3	12	100
Autres Professionnels	41	18.5	35	0	3.5	2	100
Total	19	6	57.5	2.5	4	11	100

Le registre le plus fréquemment évoqué est celui de la performance (57.5% des occurrences), surtout chez les élèves et familles entendants, les élèves et familles sourdes et les professeurs. La LSF est décrite comme un savoir à acquérir, une compétence scolaire ou professionnelle, un outil de communication inclusif, une technique indispensable. Les discours sont centrés sur l'efficacité et la capacité que permet d'obtenir la LSF (sur le plan linguistique comme dans son travail). Elle détermine en ce sens les interactions entre élèves : "les entendants

connaissent un peu la langue des signes, on leur a appris, donc du coup on arrive à communiquer” (élève sourd) ; le rapport au savoir des élèves : “ça m’apporte une nouvelle langue parce que après c’est du savoir, c’est bien” (élève entendant) ; et développe les professionnalités “ça serait de vraiment réussir à bien mutualiser tout ça à se décider pour avoir un langage un petit peu homogène enfin une langue des signes technique on va dire pédagogique un peu homogène” (traducteur coordonnateur ULIS).

Le deuxième registre le plus évoqué est celui de l’intérêt commun (19% des occurrences), en particulier chez les autres professionnels non engagés dans la relation pédagogique, les familles sourdes et les traducteurs. La LSF est désignée comme une réponse institutionnelle aux politiques inclusives : “si vraiment on reste sur la langue des signes vraiment que ça, et ce qui est le cas de certains élèves, parce que c’est des choix et leur donner ce choix-là, ce mode de communication, ils peuvent le choisir, c’est une possibilité qui leur est offerte par l’État français” (référente de scolarisation du secteur) ; vecteur d’égalité de traitement “partager la même chose, d’être sur un pied d’égalité on va dire, puisque ce sont les mêmes cours qui sont proposés aux entendants et aux sourds avec donc des adaptations bien entendu, avec le passage par la langue des signes” (Traducteur Coordonnateur ULIS) ; et d’ancrage culturel : “l’inclusion c’est, oui c’est un groupe dans un groupe, c’est une langue dans une langue, c’est des échanges, on a nos pairs, on a notre langue, on a notre identité qui est présente, pour moi c’est la meilleure chose” (interprète LSF).

Le troisième registre est celui de l’enrichissement personnel (11% des occurrences), particulièrement évoqué chez les élèves et familles sourdes et les professeurs. La LSF est décrite comme un bien indispensable et attractif sur le marché scolaire, qui apporte une plus value à la situation scolaire ou à l’expérience, son absence étant pointée négativement : “du coup les entendants ils pourraient profiter d’une belle LSF, d’une bonne LSF” (élève sourd) ; “tant qu’il y a de la langue des signes, oui ça va” (parent sourd d’élève sourd) ; “l’enseignante spécialisée alors elle est professeur de langue des signes et elle lit sur les lèvres, par contre elle est non entendante, avec elle c’est encore plus riche” (enseignante de technologie).

La légitimité de la LSF s’orchestre différemment selon les enjeux identitaires qui se jouent pour les acteurs. Les élèves et familles sourdes, ainsi que les professeurs, prennent place dans la nouvelle situation scolaire grâce à la LSF en tant qu’outil de communication, d’enseignement et d’accès aux savoirs. Leurs discours développent les rhétoriques industrielles et marchandes, à partir de la performance et de l’enrichissement personnel ou professionnel. Ces registres de justification mettent en avant leur capacité à remplir les fonctions de professionnels et d’usagers reconnus dans l’ordre scolaire. Les élèves et familles entendants, maintiennent leur place dans la scolarité grâce à la LSF en tant que valeur ajoutée dans leur capital et symbolique sur l’échiquier scolaire. Leurs discours renvoient principalement à la rhétorique industrielle autour du développement de nouvelles connaissances et compétences, en congruence avec la norme scolaire : “en plus

avec le cours il va falloir apprendre une nouvelle langue, on a plus de culture, mais ça sera quand même compliqué, on était content et on était fier” (élève entendant). Les autres professionnels et les traducteurs assoient leur position d’actants impulseurs, organisateurs, soutenant, à travers la valeur emblématique que prend la LSF dans la représentativité de ce qu’ils inaugurent au nom des droits et du respect de tous. Leurs discours développent les rhétoriques civiques et industrielles, en lien avec la justice sociale d’un système éducatif démocratique devant accueillir les élèves, quelles que soient leurs caractéristiques individuelles. La LSF représente alors la diversité des places et la place des diversités dans la scolarité.

Conclusion

Les principes politiques sont reconfigurés en principes pratiques par les registres de justification et la légitimité que leur confèrent les acteurs. La mobilisation de ces registres développe des stratégies d’accessibilisation qui actualisent l’impératif d’accessibilité, ainsi construit et opérationnalisé à partir du travail de mise en sens et de traduction des acteurs. Si les rhétoriques diffèrent majoritairement d’une catégorie d’acteurs à l’autre, se note aussi une pluralité des univers convoqués par chacun. Les acteurs orchestrent ces registres afin de rendre intelligibles les prescriptions inclusives dans le cadre des situations concrètes qui sont les leurs. Ils peuvent revendiquer la LSF au nom de son statut linguistique et culturel ou de sa technicité, support de performance, ou encore comme objet d’acquisition d’un bien augmentant la richesse scolaire distinctive. Le processus d’accessibilisation commence ainsi par l’imbrication de la nouvelle situation scolaire au cœur des normes de légitimité permettant aux acteurs de prendre leur place (la préserver ou la faire valoir), de continuer d’exister et d’acter dans l’institution scolaire et ce qu’elle augure (insertion professionnelle, intégration sociale).

La transformation de la situation scolaire due à l’impératif d’accessibilité se réalise au nom de ce que chacun peut retirer de et advenir dans la compétition scolaire. Les acteurs traduisent les principes civiques promus par les politiques de l’éducation inclusive en principes de performance, en vue de garder ou gagner leur position sur le marché scolaire. Ces politiques entendent faciliter l’accès aux “petits”, pour faire une place à ceux qui ne sont habituellement pas valorisés sur le marché scolaire, en référence à une civilisation humaniste visant à les considérer, donc à les faire “grandir”. Même si l’objectif visé est en effet la réussite scolaire de tous, l’accroche civique reste essentielle. Les données présentées relèvent un paradoxe. L’accessibilisation s’actualise par un dispositif où les “petits” (les jeunes sourds) permettent aux “grands” (les élèves ordinaires) de grandir ou de rester “grands” via la LSF, cet objet importé par les “petits”. L’accessibilité pour tous est rendue effective par une reconfiguration-traduction de la situation par les acteurs, qui maintient aussi leur propre accessibilité.

Références bibliographiques

- ANPES Association Nationale des Parents d'Enfants Sourds 2019 <<http://anpes.free.fr/>> en ligne le 29-11-2019
- BENOIT H. & MAUGUIN M. 2016 "Du discours juridique à son application : liberté de choix entre une éducation bilingue et une éducation oraliste pour les sourds", *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*-75, 31-46
- BOLTANSKI L. & THÉVENOT L. 1991 *De la justification*, Paris, Gallimard
- BOURDIEU P. 1981 "Décrire et prescrire", *Actes de la recherche en sciences sociales*-38, 69-73
- BOURDIEU P. 1982 *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard
- CALLON M. 1986 "Éléments pour une sociologie de la traduction", *L'Année sociologique*-36, 57-63
- CNESCO 2016 *Quelle école pour les élèves en situation de handicap ?* Conférence de comparaisons internationales, dossier de synthèse, Paris, Conseil National d'Évaluation du système SCOLAIRE
- EBERSOLD S. 2017 "L'école inclusive, face à l'impératif d'accessibilité", *Éducation et Sociétés*-40, 89-104
- EBERSOLD S. & ARMAGNAGUE-ROUCHER M. 2017 "Importunité scolaire, orchestration de l'accessibilité et inégalités". *Éducation et Sociétés*-39, 137-152
- EBERSOLD S. & MAUGUIN M. 2016 Droit à l'éducation et accessibilité, in Pelgrims G. & Perez J-M. dir *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives*, Paris, INS-HEA
- FEUILLADIEU S. & TAMBONE J. 2018 Conditions et contraintes d'émergence et de fonctionnement d'une Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire. Colloque International Sfer Provence "Apprentissage et éducation. Conditions, contextes et innovations pour la réussite scolaire, universitaire et professionnelle", Marseille
- FEUILLADIEU S. & TAMBONE J. 2020 Scolariser des jeunes sourds, à l'épreuve de la transformation des routines d'enseignement, in Pelgrims G., Assude T. & Perez J-M. dir *Transitions et transformations sur les chemins de l'éducation inclusive*, Suisse, Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS)
- FNSF Fédération Nationale des Sourds de France 2019 <www.fnsf.org/> en ligne le 29-11-2019
- FRANDJI D. & ROCHEX J.-Y. 2011 "De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux besoins spécifiques", *Éducation et formations*-80, 95-108
- GENARD J.-L. & CANTELLI F. 2008 "Êtres capables et compétents : lecture anthropologique et pistes pragmatiques". *SociologieS*, <<http://journals.openedition.org/sociologies/1943>> en ligne le 06-11-2019
- HAEUSLER L. 2014 *Vivre avec des difficultés d'audition*, Dossiers solidarité et santé-52, Paris, DREES
- HAEUSLER L., DE LAVAL T. & MILLOT C. 2014 *Étude quantitative sur le handicap auditif*. Document de travail, série Études et Recherche-131, Paris, DREES
- INSERM (Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale) 2019 <www.inserm.fr/information-en-sante/dossiers-dinformation/troubles-de-laudition-surdites> en ligne le 29-11-2019

- 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-04, Paris, MENESR-DEPP
- LEMIEUX C. 2018 *Sociologie pragmatique*, Paris, La Découverte
- MEN Ministère de l'Éducation nationale 2008 *Conditions de mise en œuvre du programme de langue des signes française à l'école primaire*. Circulaire-2008-109 du 21-8-2008, Paris, MEN
- MEN Ministère de l'Éducation nationale 2017 *Enseignement spécialisé. Mise en œuvre du parcours de formation du jeune sourd*. Circulaire-2017-011 du 3-2-2017, Paris, MEN
- MEN Ministère de l'Éducation nationale 2019a *Repères et références statistiques*, Paris, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
- MEN Ministère de l'Éducation nationale 2019b *Circulaire de rentrée École inclusive*. Circulaire-2019-088, Paris
- NAVES P., PETREAU G. & BRISSET L. 2016 *Les conditions de mise en œuvre des projets linguistiques des jeunes sourds et la qualité de leur parcours*, Paris, Rapport IGEN au Ministère des Affaires sociales et de la Santé et au Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche
- PAYET J.-P., SANCHEZ-MAZAS M., GIULIANI F.-E. & FERNANDEZ R. 2011 "L'agir scolaire entre régulations et incertitudes. Vers une typologie des postures enseignantes de la relation à autrui". *Éducation et Sociétés*-27, 23-37