

Identité(s) en interaction – Des adolescents déficients auditifs en classe d'intégration

Simone GROEBER

Institut des sciences du langage et de la communication, Université de Neuchâtel

The aim of this paper is to investigate the interactional management of identity of three hearing-impaired pupils in a regular hearing classroom. Drawing on Conversation Analysis, we study identity in a dynamic interactive perspective by focusing on the interactional organization by means of which membership to categories is claimed and interactively co-constructed. The analysis of 11 video-recorded lessons suggests that the pupils' ways of participating in teacher-fronted activities display their orientation to specific identities, which can be seen as part of their socialization into the hearing classroom community. It further endorses the understanding of identity work as a resource for accomplishing interactional tasks that become relevant in the jointly managed courses of actions.

1. Introduction

Le présent article prend pour objet le déploiement de l'identité de trois adolescents déficients auditifs faisant partie d'une classe d'intégration en Suisse alémanique. S'inspirant des études sur l'identité en ethnométhodologie et en analyse conversationnelle, les analyses présentées ici se focalisent sur l'identité telle qu'elle est incarnée et donc rendue observable par les participants dans des interactions authentiques. Cette étude empirique ne répondra donc pas à des questions qui relèvent de l'identité en tant que sentiment d'appartenance, mais elle s'intéressera à "*whether, when, and how identities are used*" (Widdicombe, 1998:195). Concrètement, l'objectif est de rendre compte des processus interactionnels au travers desquels l'appartenance à différentes catégories sociales est revendiquée par un locuteur donné (auto-catégorisation) ou attribuée à un interlocuteur (hétéro-catégorisation), en prêtant une attention particulière au moment précis où cette catégorisation a lieu.

Toute personne peut être décrite au moyen de catégories sociales diverses. Les trois adolescents étudiés sont nés avec une surdité, portent aujourd'hui un appareil auditif ou un implant cochléaire¹ (restaurant partiellement les capacités auditives) et sont des élèves en intégration scolaire. Les catégories '*sourd*' et '*malentendant*' ainsi que '*élève*' et '*élève intégré*' sont donc parmi les plus pertinentes pour le contexte scolaire. Or,

¹ Un implant cochléaire est une prothèse auditive électronique qui consiste en une partie extérieure au crâne captant le signal sonore et une partie implantée qui délivre le son dans l'oreille (Dumont, 1996).

l'inventaire des catégories possibles pour chacun des élèves est évidemment plus large: des identités renvoyant à l'origine culturelle ou nationale (serbe, suisse, rom, etc.), au genre (garçon, fille) ainsi qu'à l'âge (enfant, adolescent, adulte) pourraient également être pertinentes. Dans cette étude, une attention particulière sera portée à l'ambivalence suivante: d'une part, les élèves font partie d'une classe régulière et ont donc le statut *d'élève* au même titre que leurs camarades, mais d'autre part, le fait d'être accompagné par une assistante rappelle constamment leur différence et leur statut institutionnel d'élève *intégré*.

Après une brève introduction à la catégorisation des personnes déficientes auditives ainsi qu'au modèle de l'intégration scolaire (pt. 2), nous esquisserons le cadre analytique choisi pour étudier l'identité dans l'interaction (pt. 3). Suite à la présentation du corpus et des questions de recherche (pt. 4), nous montrerons la construction discursive et interactionnelle de la classe comme un ensemble comprenant deux groupes différents (pt. 5). Nous proposerons ensuite une analyse des revendications et attributions d'appartenance en nous intéressant à la fois aux ressources déployées (linguistiques, regards, postures, artefacts) et à leur insertion dans le contexte situationnel et séquentiel (pts. 6 et 7). L'analyse de plusieurs exemples démontrera la nature émergente, dynamique et co-construite de l'identité. Celle-ci n'apparaît alors pas comme une construction figée, immuable et indépendante du contexte, mais comme un objet que les participants créent et négocient au fil de l'interaction. L'analyse révèle donc un vacillement entre différentes identités. Elle fait également apparaître que la revendication d'une identité donnée peut être exploitée en tant que ressource dans la gestion de tâches émergentes, comme par exemple la justification.

2. Déficience auditive, catégorisation et intégration scolaire

2.1 *Catégorisation de la personne déficiente auditive*

La catégorisation d'une personne comme étant '*entendante*', '*malentendante*' ou '*sourde*' se base sur des critères qui ne sont communément adoptés ni par les personnes concernées, ni par les professionnels du domaine (enseignants, médecins, etc.). Un des critères employé est celui du degré de la perte auditive, relevant de la théorie médicale de la surdité. La personne y est catégorisée exclusivement en fonction de son statut auditif. Cependant, le seuil fixé entre les différentes catégories (surdité légère, moyenne, sévère ou profonde) varie d'un pays à l'autre (pour un aperçu récent voir Egbert et al., 2012). L'approche culturelle s'oppose à cette pratique de catégorisation et la dénonce comme réduisant la personne déficiente auditive à sa déviance par rapport à une norme (p.ex. Lane, 1992). Depuis la prise de conscience dans les années 80

que la langue des signes constitue une langue à part entière, les personnes sourdes défendent l'idée que le choix terminologique spécifique n'appartient qu'à la personne concernée elle-même, puisqu'il va de pair avec un sentiment d'appartenance à la communauté entendante ou Sourde², aux deux communautés ou à aucune des deux. A ce sujet, Grosjean (2008) mentionne que certaines personnes déficientes auditives peuvent se sentir marginalisées par les communautés à la fois des sourds *et* des entendants. Tel serait le cas par exemple des malentendants (*hard-of-hearing*) ainsi que des sourds tardifs qui apprennent la langue des signes comme langue seconde. Un autre facteur qui peut entraîner d'importants enjeux identitaires supplémentaires serait le port d'une audioprothèse (appareils auditifs ou implants cochléaires). D'un côté, l'intégration dans la communauté des Sourds peut s'avérer difficile puisque ces prothèses, et surtout l'implant, sont considérés comme un effort de rapprochement de la norme (entendante) et un refus d'acceptation de la surdité. D'un autre côté, malgré cet effort, la restauration (souvent seulement partielle) de l'audition ne fait pas des personnes appareillées/implantées des personnes 'entendantes'³. La prothèse peut ainsi devenir un élément de stigmatisation amenant une marginalisation à la fois de la part de la communauté entendante (Goffman, [1963] 1968) et de la communauté Sourde. Il convient de noter toutefois qu'avec l'avancement de la technologie médicale et le nombre croissant de personnes appareillées/implantées, beaucoup de personnes s'identifient aujourd'hui avec une communauté *malentendante* (Audeoud & Lienhard, 2006, Israelite et al., 2002, Punch et al., 2004).

Dans le cadre de cette étude, nous abordons les catégorisations dans une perspective émique⁴, c'est-à-dire que nous nous intéresserons aux catégorisations que les participants eux-mêmes mobilisent et construisent dans l'interaction (et non pas à celles qui seraient jugées appropriées par le chercheur). L'appartenance à l'une ou l'autre catégorie est donc conçue comme émergente de l'interaction sociale; par conséquent, elle est dynamique et située. La difficulté de ne pas catégoriser du tout devient évidente lorsqu'on veut référer à une population. Dans cet article nous voulions éviter au mieux une catégorisation étique, mais nous devons tout de même choisir un terme pour dénoter les élèves. C'est pour cette raison que nous avons opté pour le terme générique *déficient auditif* qui englobe les catégories *entendant*, *sourd*, *malentendant*, éventuellement *implanté*.

² 'Sourd' avec majuscule réfère aux personnes qui s'identifient à la culture Sourde, indépendamment de leur statut auditif.

³ La compréhension orale des personnes concernées peut être compromise lorsque la prothèse ne fonctionne pas ou lorsqu'il y a beaucoup de bruit ambiant.

⁴ En adoptant une perspective 'émique' (contrairement à 'étique') le chercheur argumente sur la base des points de vue des acteurs, rendus observables dans les données.

2.2 *Intégration scolaire d'élèves déficients auditifs*

Le terme 'intégration scolaire' renvoie à un modèle d'éducation qui consiste à proposer aux enfants en situation de handicap un enseignement dans une classe régulière. Contrairement à l'éducation spécialisée, les enfants font partie d'une classe comprenant des élèves tout-venants et un enseignant ordinaire. Ce système intégratif vise la socialisation dans une communauté entendante et une intégration sociale future plus large⁵. L'intégration des élèves déficients auditifs dans la communauté de la classe régulière traduit un certain statut égalitaire parmi les élèves de la classe. Ils font officiellement partie de la même classe que les tout-venants; ils se trouvent face au même enseignant et ils sont confrontés aux mêmes matières scolaires. Dans le cas présent, les élèves déficients auditifs sont également confrontés à la même langue d'enseignement que leurs camarades entendants, c'est-à-dire qu'ils doivent produire et percevoir la langue orale (allemande).

Cependant, le terme institutionnel même d' 'élève intégré' sous-entend aussi que l'élève en question est différent du reste de la classe. Dans le cas présent, cette différence ressort à travers au moins deux aspects: premièrement, les audioprothèses sont des indices physiques qui rendent la différence visuellement accessible; deuxièmement, les élèves intégrés sont régulièrement accompagnés d'un assistant. Cet assistant peut être un enseignant spécialisé ou ordinaire, et son travail consiste à être présent dans tous les cours de l'élève pour l'aider en cas de besoin (et ainsi décharger l'enseignant principal de la classe).

L'intégration comporte donc une certaine ambivalence qui émerge entre faire partie de la communauté ('être égal aux autres') et former une minorité ('être différent'). Cette ambivalence est une dimension clé du processus d'identification des sujets déficients auditifs au cours de l'adolescence. Elle est particulièrement délicate pour des adolescents en situation de handicap qui sont intégrés dans un enseignement régulier (Jeltsch-Schudel, 2008 pour des personnes en situation de handicap).

2.3 *Approche socio-interactionniste et intégration scolaire*

Le système de l'intégration scolaire peut être appréhendé positivement à partir d'une perspective socio-interactionniste sur le développement selon laquelle la participation aux activités sociales joue un rôle primordial dans le processus d'apprentissage (voir p.ex. Tomasello et al., 1990 pour la L1, Mondada & Pekarek Doehler, 2004 pour la L2). L'intégration scolaire offre

⁵ La loi fédérale suisse stipule de manière générale que l'éducation doit être adaptée aux besoins de l'enfant (art.20). La déclaration de Salamanque, ratifiée par la Suisse en 1994, déclare l'intégration scolaire comme mesure adéquate pour garantir l'égalité des chances et une éducation pour tous.

aux enfants et adolescents déficients auditifs un espace de participation aux activités sociales d'une communauté de pratique entendante/orale (participation qui est à la fois lieu et objet d'apprentissage, Lave & Wenger, 1991). Elle offre ainsi un terrain propice pour la socialisation des élèves dans le 'monde entendant' à travers la socialisation linguistique, c'est-à-dire le développement des ressources linguistiques, pragmatiques et culturelles (Ochs, 2002; Schieffelin & Ochs, 1986) mais aussi interactionnelles (Cekaite, 2007; Hall et al., 2011). Le développement de ces ressources est primordial pour une participation aux interactions sociales au sein de la communauté entendante. L'importance de ce développement repose sur le fait que 'le monde entendant', qui se construit par le biais de la langue orale (audio-phonatoire), représente la majorité linguistique et culturelle environnante des personnes déficientes auditives. Par conséquent, la participation à la communauté majoritaire est un enjeu omniprésent dans la vie quotidienne des personnes déficientes auditives (tâches administratives, scolarisation des enfants, milieu professionnel, etc.).

3. L'identité en interaction

Les premières analyses qui interrogent les processus interactionnels à travers lesquels des identités sont rendues pertinentes en interaction s'inscrivent dans l'analyse des catégorisations d'appartenance (*membership categorization analysis, MCA*) de Sacks (p.ex. 1972, 1979, 1995, Schegloff, 2007). Selon Sacks, toute personne peut être décrite en termes de catégories d'appartenance (*membership categories*), telle que 'enseignant', 'politicien', 'punk', etc., dont chacune évoque des attributs spécifiques (les catégories sont *inference-rich*). Certaines catégories tendent à être regroupées en collections, appelées aussi des 'dispositifs de catégorisation d'appartenance' (*membership categorization devices, MCD*). Ainsi, par exemple, la collection (le MCD) 'famille' inclut entre autres les catégories 'mère', 'oncle', 'petite-fille'⁶. Les catégories font appel non seulement à des attributs spécifiques (elles sont *inference-rich*), mais aussi des activités typiquement associées à une catégorie (*category-bound activities*). Dans le cas de cette étude, on pourrait avoir un MCD 'classe régulière', incluant les catégories 'élève(s)' et 'enseignant'. Un deuxième MCD serait celui de la 'classe d'intégration', formée des catégories 'enseignant', 'élèves', 'assistante' et 'élèves déficients auditifs'. Les activités typiques pour l'assistante seraient 'assister', 'aider'; les attributs des élèves déficients auditifs pourraient être 'avoir besoin d'aide', 'ne pas comprendre', etc. D'autre part, dans un MCD 'statut auditif', on pourrait

⁶ 'Collection' réfère donc ici à un résultat d'une catégorisation des personnes faite par les membres d'une communauté eux-mêmes, et non pas à l'étape méthodologique du chercheur qui consiste à 'faire des collections de phénomènes semblables'.

avoir les catégories 'entendants' pour les assistants, enseignants et élèves tout-venants, et 'sourds', 'malentendants' ou 'implantés' pour les élèves déficients auditifs.

Plusieurs études inspirées de Sacks relèvent que les catégorisations d'appartenance ne sont pas accomplies de manière aléatoire mais sont des ressources qui répondent à des fins interactionnelles pratiques, comme par exemple lors de revendications d'autorité ou de crédibilité, ou ont pour but de fournir une justification pour des actions inappropriées (p.ex. Hester & Eglin, 1997). Ces études démontrent que les individus revendiquent différentes catégories, donc identités sociales, en fonction non seulement du type de situation, mais aussi du contexte séquentiel à l'intérieur d'une même interaction (Antaki et al., 1996; dans un contexte d'apprentissage Kasper, 2004 ainsi que Richards, 2006). Elles soulignent également que les catégorisations ne sont pas introduites dans le discours une fois pour toutes, mais qu'elles peuvent être refusées et négociées (p.ex. Rapley et al., 1998). Les identités émergent ainsi dans et par l'interaction, pas à pas, et sont sujettes à une co-construction entre les participants.

Dans la lignée des études de l'identité en ethnométhodologie (p.ex. Antaki & Widdicombe, 1998; Rapley et al., 1998) et en analyse conversationnelle (p.ex. Deppermann, 2007), nous prenons pour objet d'étude l'organisation discursive et interactionnelle par laquelle les participants construisent, c'est-à-dire attribuent et revendiquent, des identités en interaction. En contraste avec une conception de l'identité comme un ensemble de propriétés personnelles et sociales qui serait stable et indépendant du contexte, nous abordons l'identité comme un fait social organisé de manière interactive (Deppermann, 2007; Schegloff, 1991). Nous proposons une micro-analyse séquentielle des actions qui sont accomplies par les participants à des interactions de classes d'intégration qui relèvent de la co-construction interactionnelle de l'identité des différents participants. Une attention particulière sera portée à l'exploitation méthodique des ressources linguistiques mais aussi non-linguistiques (regards, gestes, artefacts) pour l'*auto-catégorisation* (attribution d'une catégorie à soi-même) et l'*hétéro-catégorisation* (attribution d'une catégorie à autrui).

4. Questions de recherche et données

Notre corpus est composé de 11 leçons d'allemand d'une classe d'intégration avec 15 élèves entendants, 3 élèves déficients auditifs (Nora, Nikolas, Jacob), 1 enseignante entendante (Roth), 1 enseignant entendant (Roth, le mari de Mme Roth, qui fait des remplacements ponctuels; dans les transcriptions nous utiliserons l'abréviation Mar) et 2 assistantes entendants qui accompagnent les 3 élèves à tour de rôle (Micheli ou

Karpf⁷). Autour de leurs deux ans, les trois élèves ont eu un diagnostic de surdité prélinguistique. Comme tous les trois sont nés dans des familles entendantes, ils ont été exposés à une langue orale (Jacob au suisse allemand, Nikolas au serbe, Nora au rom) dès leur plus jeune âge. Cependant, dû à l'accès physiologique restreint à la langue orale, les élèves n'ont pas développé une L1 orale comme leurs camarades entendants. La langue des signes leur a été accessible seulement dans un deuxième temps (après l'âge de 2 ans). Aujourd'hui, on peut les considérer comme des locuteurs bilingues en Allemand et en langue des signes suisse allemande (Deutschschweizerische Gebärdensprache, DSGS), démontrant dans chacune des langues une compétence d'apprenant (cf. aussi Berent, 2004). Les élèves ont en moyenne 14 ans et fréquentent la 1^{ère} année de l'école secondaire. Les trois élèves déficients auditifs font par ailleurs partie d'un groupe de six élèves déficients auditifs qui suivent ensemble des cours spécialisés en petits groupes. Ces leçons spécialisées pour les six élèves sont appelées 'leçons bimodales', car elles se déroulent en allemand oral et/ou en langue des signes suisse allemande (DSGS). Les leçons ont été enregistrées à l'aide de deux caméras sur une durée de 8 semaines. Les enregistrements ont ensuite été transcrits selon les conventions traditionnellement utilisées en analyse conversationnelle (avec quelques modifications, cf. Annexe).

Dans ce qui suit, trois questions centrales seront abordées:

- Quelle identité est revendiquée par l'élève déficient auditif (auto-catégorisation) et quelle identité lui est attribuée par d'autres membres de la situation d'interaction (hétéro-catégorisation)?
- Au moyen de quelles ressources linguistiques et non-linguistiques est-ce que l'identité est rendue pertinente, revendiquée et attribuée par les divers participants?
- A quel moment, c'est-à-dire dans quel environnement situationnel mais aussi séquentiel, est-ce que l'auto- ou l'hétéro-catégorisation a lieu?

5. Construction de sous-groupes à l'intérieur de la classe

Dans ce chapitre, nous démontrerons au moyen de deux exemples comment l'enseignant/l'assistant contribue à (re-)construire la réalité sociale de la classe d'intégration comme étant formée par deux sous-groupes.

Le premier exemple est tiré d'une leçon où les élèves exercent un discours devant la classe. Ce discours est préparé en vue de l'accueil des nouveaux élèves à la rentrée scolaire. La manière dont l'activité est conduite témoigne de la différence entre Nikolas, Jacob et Nora et leurs camarades

⁷ Afin de garantir l'anonymat, des pseudonymes ont été choisis pour tous les participants.

entendants. Premièrement, pour faire leur discours, les trois élèves ont le droit d'utiliser un code linguistique autre que celui du reste de la classe, la langue des signes suisse allemande. Deuxièmement, leur discours ne se fait pas de manière entièrement autonome dans le sens où l'assistante, Mme Micheli, fonctionne en tant que médiatrice qui lit le discours des trois élèves en allemand oral pour le public entendant. Un troisième élément qui manifeste que les trois élèves font partie d'un groupe autre que le reste de la classe se matérialise dans l'intervention de Micheli à la fin du discours:

Extrait 1: 'Bimodalschüler' (JNV_IN_100621)

01 Mic u:nd (..) ihr wollt nicht sagen dass ihr nora
 et vous ne voulez pas dire que vous êtes nora

02 jacob und nikolas aus der bimodalklasse °seid.°
 jacob et nikolas de la classe bimodale

((quelques secondes plus tard))

29 Mic die anderen schüler haben auch gesagt die
 les autres élèves ont dit aussi ils

30 haben ihren namen gesagt und dann haben sie
 ont dit leurs noms et puis ils ont

31 gesagt dass sie aus der klasse zwei f sind.
 dit qu'ils sont de la classe deux f

Les trois élèves suivent des leçons d'intégration dans la classe 2f, dont ils font donc partie. Cependant, ils appartiennent également à la classe bimodale, c'est-à-dire au groupe des six élèves déficients auditifs suivant ensemble des cours en langue des signes (cf. pt. 4). Dans cet extrait, l'assistante Micheli réfère à ces deux groupes distincts, soit la classe bimodale, dont font partie Nicolas, Jacob et Nora (lignes 01-02), et la classe 2f, dont font partie les autres élèves (entendants) de la classe (l. 29-31). En attribuant les élèves à la catégorie *classe bimodale*, elle les hétéro-catégorise comme étant différents de la classe régulière 2f. Il convient de noter que cette référence aux deux groupes distincts est rendue pertinente par la manière dont l'activité a été conduite: puisque les élèves font leur présentation en langue des signes, leur statut en tant qu'élève différent des autres est effectivement rendu manifeste (lors de l'exercice ici transcrit ainsi que lors de la présentation future devant les nouveaux élèves).

La différence des élèves n'est donc pas seulement visible à travers leur façon de participer à la tâche scolaire, mais est également discursivement construite par l'assistante, qui subdivise la catégorie de la *classe ordinaire* en deux catégories distinctes, les élèves de la classe bimodale et les élèves de la classe 2f.

D'autres exemples témoignent d'une catégorisation plus subtile des trois adolescents comme faisant partie d'un groupe *autre* que la 2f. Alors que la catégorisation de l'extrait 1 se fait au travers de ressources référentielles, l'extrait 2 montre que des ressources prosodiques peuvent s'ajouter à cela.

Extrait 2: ‘dieses Zusatzblatt auch im Heft’ (JNV_IN_100603)

01	Mar	wer fertig ist (..) *+wenn ihr fertig seid im heft, <i>celui qui a fini (..) si vous avez fini dans le cahier</i> ((staccato))+&
02	MAR	*pointage répété sur nikolas et jacob, ensuite pointage sur feuille qu’il tient dans sa main gauche)+
03	Mar	&könnt ihr ein blatt holen als zusatzblatt, (..) und <i>vous pouvez aller chercher une feuille en tant que feuille supplémentaire (..) et</i>
04		dieses zusatzblatt <u>auch</u> im <u>heft</u> , + <u>auch</u> im <u>sprachheft</u> <i>cette feuille supplémentaire aussi dans le cahier aussi dans le cahier de langue</i>
05		((staccato))+ hä (..) wenn ihr fertig seid. <i>hein (..) si vous avez fini</i>
06	(..)	
07	Mar	+klar. ((se tourne vers le reste de la classe))+ <i>c’est clair</i>
08	(.)	
09	Mar	>haben die andern auch verstanden?< <i>est-ce que les autres ont compris aussi</i>

L’extrait 2 montre comment l’enseignant scinde la classe en deux groupes. Il commence son tour avec une référence vague (‘wer fertig ist’, l.01), puis s’auto-répare en s’adressant à un groupe spécifique (‘wenn ihr fertig seid’, l.01). Une analyse prenant en compte la vidéo révèle que l’enseignant réfère au groupe (ou à une partie du groupe) des trois élèves déficients auditifs: il regarde en direction de Jacob et Nicolas et les pointe du doigt (l.01-02). De plus, l’enseignant articule de manière exagérée (l.01, l.04), son explication présente des reformulations (l.4), et il utilise une syntaxe simplifiée (absence du verbe, l.05). L’enseignant change ensuite de posture (l.7) en demandant si les autres, c’est-à-dire ceux qui ne font pas partie du groupe auquel il vient de s’adresser, ont compris aussi (l.09). Tout comme dans le premier exemple, il est important de prendre en considération le contexte séquentiel de cet extrait: précédemment, Nora avait demandé si c’était bien dans le cahier de langue qu’elle devait faire l’exercice.

Ces deux extraits illustrent la construction d’une réalité de deux groupes. Dans le premier exemple, le contraste est créé lexicalement entre *classe bimodale* et *classe 2f*. Le deuxième exemple est moins explicite puisque la scission en deux groupes est faite au moyen de ressources prosodiques dans un premier temps, et rendu plus explicite dans un deuxième temps au moyen d’une ressource linguistique (‘die andern’, l.09). Ce constat soutient ce qui a été soulevé par Hinz (2002) dans sa comparaison entre le modèle intégratif et le modèle inclusif. Selon lui, le premier repose sur une théorie de deux groupes (*Zwei-Gruppen-Theorie*) et les élèves intégrés sont abordés comme des élèves ayant des besoins spécifiques qu’on intègre dans une classe homogène d’élèves tout-venants. Le contraste entre les deux groupes est créé rien que par la présence d’un enseignant spécialisé assigné aux élèves intégrés, ce qui peut être particulièrement délicat pour des adolescents en quête d’autonomie et d’indépendance. Par contraste,

l'inclusion scolaire va de pair avec une re-conceptualisation du système de la classe en abordant les enfants en situation de handicap comme *une* minorité parmi d'autres (minorités ethniques, nationales, religieuses, etc.). L'enseignant spécialisé y fonctionnerait comme ressource pour la gestion d'une classe hétérogène plus large et ne serait pas l'assistant d'une personne spécifique.

Il est intéressant de noter que dans l'ensemble des données on n'observe aucune occurrence où la référence aux élèves fait apparaître une catégorisation *élèves intégrés*, *élèves sourds* ou *malentendants*. Cela montre que leur handicap n'est jamais rendu pertinent au moyen de termes référentiels spécifiques.

6. Incarner et négocier des identités: une analyse multimodale

Alors que dans le chapitre 5 nous nous sommes intéressés à la manière dont les enseignants/assistants s'adressent aux élèves, ce chapitre traite de la dimension co-construite et négociable de l'identité. Afin de contextualiser les analyses qui suivront, quelques remarques sur la participation des élèves dans les activités en classe s'imposent. Les élèves déficients auditifs sollicitent régulièrement l'assistante de manière explicite lorsqu'ils rencontrent des problèmes de compréhension lors des travaux individuels ou en petit groupes. Cette forme de participation est systématiquement observable dans le reste du corpus. Lors de ces moments, les élèves accomplissent une activité liée à leur catégorie d'*élèves assistés (category-bound activity)*, ce qui rend observable leur identité différente. Il est notable que cette auto-catégorisation contraste nettement avec celle que l'on retrouve dans l'intégralité des moments où les trois élèves sont engagés dans des activités en plénière.

6.1 *Quand auto-catégoriser est hétéro-catégoriser*

L'extrait 3 illustre l'auto-catégorisation de l'assistante Karpf comme *tutrice* qui soutient l'élève (*category-bound activity*) lorsque celui-ci est impliqué dans un exercice en plénière. Cette identité de tutrice ne lui est donc pas uniquement attribuée par l'institution, mais s'incarne à travers les ressources linguistiques et non-linguistiques auxquelles elle a recours. L'activité en cours est un exercice où les élèves doivent déterminer le temps de verbes écrits au tableau noir ainsi que sur une feuille devant eux. L'assistante Karpf est présente, travaillant sur son ordinateur le dos tourné aux élèves Jacob et Nikolas.

Extrait 3: 'plusquamperfekt' (JNV_IN_100614)

01	Rot	<u>und</u> (.) jacob? <i>et jacob?</i>
02	Jac	+(..) ((se redresse))+
03	Rot	die letzte? <i>la dernière?</i>
04	Kar	[<i>se tourne depuis son ordinateur vers jacob</i>
05	Jac	[<i>dirige son regard depuis le tableau noir sur sa feuille</i>
06		+(1.4) ((jacob regarde sa feuille))+
07	Jac	<plu(s)quam>perfekt.= <i>plusqueparfait</i>
08	Rot	=<sehr gut.> <i>très bien</i>
09	+(5.5)	((roth écrit au tableau noir))+
10	Rot	so <i>alors</i>
11	(1.0)	
12	Rot	richtig. also wir haben jetzt *(..)& <i>juste donc nous avons maintenant</i>
13	Kar	<i>*hochement affirmatif de la</i> <i>tête</i>
14	Kar	-gut- <i>bien</i>

L'extrait commence avec l'enseignante qui hétérosélectionne Jacob (l.01). Celui-ci répond à l'hétérosélection en se redressant (l.02) sur sa chaise. L'enseignante poursuit en lui demandant de déterminer le dernier verbe (l.03). Suite à la demande de Roth, l'assistante Karpf commence à se tourner vers Jacob (l.04) alors que lui dirige son regard depuis le tableau noir sur sa feuille (l.05).

Par son désengagement de son travail sur l'ordinateur et l'orientation vers Jacob à ce moment précis, Karpf rend observable qu'elle est (tacitement) engagée dans l'exercice et donc disponible pour une éventuelle sollicitation d'aide de la part de Jacob. Pendant 1.4 seconde (l.06), celui-ci regarde sa feuille avant de fournir la réponse à voix basse et lentement (l.07), tout en fixant sa feuille. L'enseignante Roth évalue positivement sa réponse par un enchaînement rapide (l.08), clôturant ainsi la séquence IRE (Initiation, Réponse, Evaluation; Mehan, 1979). Il est à noter que, dans ces leçons, le format IRE subit quelques modifications. Alors que l'enseignante principale pose les questions et donne les consignes (I), le troisième mouvement (E) est régulièrement produit non pas exclusivement par l'enseignante principale mais aussi par l'assistante: dans l'extrait 3, Karpf confirme la réponse de Jacob d'un hochement de la tête (l.13), suivi d'une évaluation positive à voix basse (l.14). D'une part, la réalisation retardée et le volume bas de cette évaluation montrent que Karpf ne s'intègre pas comme participante dans la plénière, mais engage une interaction à part avec Jacob. D'autre part, le fait que Karpf évalue également l'intervention de Jacob rend observable sa catégorie de *tutrice*, déclenchant ainsi la collection *classe d'intégration*. Par cela, son auto-catégorisation accomplit

en même temps une hétéro-catégorisation de Jacob comme étant l'*élève assisté* ou l'*élève à besoins* 'spécifiques'⁸.

Il est intéressant de voir que Karpf construit cette catégorisation alors même que Jacob se présente comme un participant compétent de la classe qui suit le développement de l'exercice et qui peut résoudre les tâches qu'on lui attribue. Par ses actions verbales et non-verbales, Jacob se présente donc comme *un élève parmi d'autres*, sans besoins spécifiques. Cependant, son hétéro-catégorisation en tant qu'*élève assisté* qui est sous-jacente à l'auto-catégorisation de l'assistante le présente comme étant différent du reste de la classe.

L'extrait 3 illustre un aspect régulièrement observable dans le corpus. Lors d'exercices en plénière, les élèves ne sollicitent pas l'aide de l'assistante mais incarnent, du moins dans un premier temps, une identité d'*élève parmi d'autres* en essayant de participer à l'exercice de manière autonome. Dans l'extrait 4, l'assistante Micheli est assise à côté de Nikolas, tournant le dos à Nora. Celle-ci est hétéro-sélectionnée par l'enseignante Roth pour répondre à un exercice en plénière qui consiste à déterminer les cas nominaux à partir de phrases écrites au tableau noir. L'exercice est en cours depuis un moment, la tâche des élèves est toujours la même: lire la phrase et déterminer les cas nominaux à l'aide d'une question formulée par l'élève⁹.

Extrait 4: 'unter die feinde' (JNV_IN_100506)

01 Rot	und <u>jetzt</u> (..) haben wir einen zweiten <u>teil</u> hier, (..) <i>et maintenant nous avons une deuxième partie ici</i>
02	nora? <i>nora</i>
03 (...)	
04 Rot	+stieg in voller rüstung auf? und [<u>jagte</u> es unter die&
05 Mic	<i>[dos contre nora,</i>
	<i>tourne sa tête vers nora</i>
06 Rot	&feinde. ((lecture du texte))+
07 (.)	
08 Rot	<u>unter die feinde</u> musst du bestimmen. <i>parmi les ennemis tu dois déterminer</i>
09 (11.6)	
10 Mic	+WAVE(nor) *FRAGEN palm-up ((langue des signes))+
11	*°wie musst du fragen° <i>comment dois-tu poser la question</i>

⁸ Cela illustre ce que Schegloff (2007:470) dit: "the doing of a category-bound action can introduce into a scene or an occasion the relevance of the category to which that action is bound, and, with that category, the MCD which is its locus, and thereby its other categories as potential ways of grasping others in that scene."

⁹ Il s'agit d'une stratégie communément utilisée dans les leçons d'allemand pour déterminer les cas nominaux. Si par exemple dans 'der Esel pries das Pferd', on doit déterminer le cas de 'das Pferd', on formule la question, 'wen oder was pries der Esel', pour déterminer que 'das Pferd' est accusatif.

Dans son tour allant des lignes 01 à 06, l'enseignante hétéro-sélectionne Nora pour l'exercice et lui explique ce qu'elle doit faire. Comme dans l'exemple 3, l'assistante incarne son identité de *tutrice* en se tournant vers Nora pendant cette hétéro-sélection (l.05). L'action qui est rendue pertinente, c'est-à-dire la détermination du cas de 'feinde', n'est visiblement pas produite (voir aussi les pauses aux lignes 03, 07 et 09). Nora n'exprime son incompréhension par aucun moyen explicite, mais son absence de réponse répétée indique la présence d'un problème. Après le long silence de 11.6 secondes pendant lequel Nora fixe la projection au tableau (l.09), l'assistante initie finalement une séquence en reformulant par une question la tâche que Nora doit accomplir. Elle attire l'attention de Nora avec un mouvement de sa main (l.19 WAVE_(NOR)), utilise le signe (langue des signes) FRAGEN et demande à voix basse °wie musst du fragen° (l.11). Cette question fonctionne comme étayage dans la résolution de la tâche que Nora doit effectuer (déterminer les cas nominaux), puisqu'il s'agit d'une étape intermédiaire faisant partie du format de cet exercice (cf. aussi note de bas de page 9).

Les extraits 3 et 4 montrent à différents degrés d'explicitation que l'auto-catégorisation par les élèves eux-mêmes et l'hétéro-catégorisation des élèves par l'assistante peuvent être concurrentielles. En incarnant l'identité de *tutrice*, celle-ci s'oriente vers les élèves comme faisant partie de la catégorie *élève assisté*. Contrairement à cela, les élèves eux-mêmes revendiquent une identité d'*élève parmi d'autres* en s'alignant sur un mode de participation commun à la classe ordinaire. Autrement dit, en accomplissant les activités associées à la catégorie *élève de la classe ordinaire (category-bound activity)*, ils évitent de rendre manifeste la collection *classe d'intégration*.

L'auto-catégorisation des élèves est donc dépendante du contexte situationnel et des structures de participation en jeu (cf. aussi Ochs, 1993): (1) ils revendiquent l'identité d'*élève à besoins spécifiques* lors des travaux individuels et lors des moments de type cours magistral, (2) ils s'alignent sur une forme de participation identique à celle du reste de la classe, en se présentant comme *des élèves parmi d'autres*, lors des exercices en plénière. Ces différentes revendications d'appartenance révèlent que les élèves sont (à un certain degré) socialisés dans la communauté de pratique de la classe ordinaire. Ils ont recours aux mêmes ressources que les élèves tout-venants, tant en termes de langue utilisée qu'en termes de forme de participation à la plénière. L'alignement sur un mode de participation rendant manifeste une appartenance à la classe ordinaire leur permet de se présenter comme similaires aux élèves tout-venants, et cela dans des moments où ils sont exposés à l'ensemble de la classe. En même temps, leur revendication d'appartenance à la classe bimodale/classe d'intégration dans des moments de travail individuel indique que leur

différence (en termes d'appartenance à une autre communauté) n'est pas camouflée mais est entièrement rendue observable lors des moments de travail individuel. Ce résultat suggère que les élèves ne cherchent pas de manière inconditionnelle à être similaire à leurs camarades entendants, puisqu'ils n'évitent pas de recourir à l'aide de l'assistante dans certains moments. Leur adaptation au comportement des camarades entendants dans des moments précis semble plutôt traduire une certaine socialisation dans la communauté entendante donnée.

6.2 *L'auto-catégorisation dynamique*

Dans les extraits 5a et 5b, on observe le cas exceptionnel où, durant une plénière, un élève construit lui-même l'identité d'*élève assisté* et d'*élève avec implant* après une première orientation vers une identité *élève parmi d'autres*. L'identité y est observable comme quelque chose de dynamique et comme exploitable en tant que ressource pour la réalisation de tâches émergeant de l'interaction. L'extrait provient d'un exercice de conjugaison de verbes. Pour clore cet exercice, l'enseignante Roth demande à Jacob de réciter les trois temps verbaux qu'ils viennent de déterminer en classe.

Extrait 5a: 'Batterie leer' (JNV_IN_100623_1ere)

01 Rot	wer kann jetzt fürs letzte verb noch einmal alle drei <i>qui peut maintenant pour le dernier verbe dire encore une fois toutes les trois formes</i>
02	formen sagen?
03 (.)	
04 Rot	jacob? <i>jacob</i>
05 (1.0)	
06 Rot	[grundform eins. <i>forme de base une</i>
07 Jac	[°ich hab(e) nicht verstanden.° <i>j'ai pas compris</i>
08 (1.1)	
09 Rot	von diesem verb da. <i>de ce verbe-là</i>
10 (1.5)	
11 Fil	(xx) schloft. <i>(xx) dort</i>
12 (3.6)	
13 Jac	°ich weiss nich(t)° <i>je ne sais pas</i>
14 (1.0)	
15 Rot	hast du nicht zugehört du hast ja immer gehört. <i>tu n'as pas écouté pourtant tu as toujours entendu</i>
16 (.)	
17 Rot	ich hab's ja immer wiederholt. <i>puisque j'ai toujours répété</i>

Après la sollicitation par l'enseignante (l.01-04), la première longue pause d'une seconde (l.05) suggère que Jacob n'est pas en mesure de fournir la réponse. Après cette première absence de réponse, Roth produit une

expansion de son tour en spécifiant sa requête par l'indication de la forme verbale que Jacob doit fournir en premier (l.06). En chevauchement avec cette expansion de Roth, Jacob donne une première justification (*account*)¹⁰ pour l'absence de réponse en disant qu'il n'a pas compris (l.07). Par la nature ambiguë du verbe 'verstehen' qui peut référer à la fois à une compréhension acoustique et à une compréhension de type *saisir*, Jacob sous-spécifie le problème qu'il rencontre en laissant implicite l'objet du problème de compréhension, ainsi que plus généralement le *type* de compréhension. Cela lui permet d'évoquer simultanément deux catégories sans pour autant expliciter l'appartenance à l'une ou à l'autre. D'un côté, la catégorie *déficient auditif* est rendue pertinente dans la mesure où Jacob rencontre régulièrement des problèmes de compréhension acoustique en raison de son statut auditif (c'est un attribut qu'on associe à Jacob en tant que membre de la catégorie *déficient auditif*). La catégorie *élève ordinaire* peut aussi être évoquée par cet *account* dans le sens où un élève entendant peut également avoir un problème de compréhension, acoustique ou conceptuel, et donc ne pas être en mesure de répondre à l'enseignante. De manière intéressante, quelle que soit la catégorisation rendue pertinente, cette justification permet d'éviter une revendication de l'identité *mauvais élève* qui serait évoquée en disant 'je n'ai pas écouté' et donc 'je n'ai pas suivi' ou encore 'je ne sais pas'.

Après de nouvelles longues absences de réponses (l.08, 10 et 12), Jacob fournit une deuxième justification, référant cette fois-ci non pas à la compréhension mais au savoir (l.13). Par cette deuxième justification pour son absence de réponse (*ignorance account*; Heritage, 1984, 1988), Jacob s'aligne toujours sur une identité *d'un élève parmi d'autres*. A travers cette justification Jacob ne s'auto-catégorise pas comme un *élève autre* ou *élève intégré*, mais seulement comme un *élève ignorant*, puisque déclarer son incapacité à répondre en raison de son ignorance pourrait être accomplie par n'importe quel élève, et pas uniquement par un élève déficient auditif.

Il est intéressant de voir que l'enseignante réfute clairement les justifications de Jacob. Etant donné qu'il s'agit d'une répétition des réponses données au préalable et non pas d'une réflexion individuelle à faire, la justification de ne pas *savoir* et de ne pas *comprendre conceptuellement* n'est pas traitée comme valide – il ne s'agit pas de *savoir* mais de *répéter*. Sans avoir été explicité par Jacob, le problème de l'audition, de ne pas *comprendre acoustiquement*, comme une explication est réfutée également quand l'enseignante affirme que Jacob a toujours entendu (l.15). Elle juge impossible l'éventualité que Jacob n'ait pas

¹⁰ L'organisation de l'interaction repose en grande partie sur des paires adjacentes (question-réponse, salutation-salutation, etc.) dans lesquelles les tours de paroles sont liés par une dépendance conditionnelle. Une deuxième partie de paire (réponse, salutation) qui est absente ou produite de manière non-préférée doit être justifiée (*account*, p.ex. Heritage, 1984).

entendu, ce qu'elle souligne en disant qu'elle a toujours répété les réponses données par les élèves (l.17). En effet, Roth porte un microphone¹¹ qui amplifie sa parole et la transmet aux audioprothèses des élèves. Par conséquent, la perception acoustique de la parole de Roth est a priori garantie.

Par ce tour à la ligne 17, l'enseignante fait donc deux choses. Premièrement, en affirmant que Jacob a toujours *entendu* elle fait référence à son identité de *malentendant* ou *porteur d'implant* tout en réfutant l'idée que cette identité soit la cause de son absence de réponse. On ne s'attendrait pas à ce que l'enseignante dise cela à un élève entendant. Deuxièmement, en réfutant les justifications de 'pas comprendre' et de 'pas savoir', l'enseignante mobilise une identité *mauvais élève* (la seule explication restant pour rendre compte de l'absence de réponse de Jacob est une inattention à ce qui se passait en plénière). *Ne pas savoir* ou *ne pas comprendre* sont des caractéristiques tout à fait communes à l'identité d'*élève*, dont une des activités associées est d'apprendre et de comprendre. Contrairement à cela, *ne pas écouter* est une activité associée à une catégorie *mauvais élève* puisque ce comportement est inapproprié aux normes et règles de la salle de classe.

L'interaction se poursuit avec l'implication de l'élève Besian qui répète encore une fois les formes verbales, suivi à chaque fois d'une répétition émise à haute voix et lentement par l'enseignante avant la répétition de Jacob. Jacob répète les verbes à voix basse et de façon peu intelligible. L'extrait suivant montre la fin de cet exercice de répétition.

¹¹ Système FM: un émetteur à la source du son (un orateur p.ex.) transmet le signal amplifié à un récepteur dans l'implant cochléaire ou l'appareil auditif. Les élèves disposent de ce système FM leur permettant de mieux percevoir la parole de l'enseignante à travers son microphone dans le bruit ambiant de la salle de classe.

Extrait 5b: 'Batterie leer' (JNV_IN_100623_1ere)

- 41 Rot und jetzt(t)
et maintenant
- 42 Bes hineingetreten.
entré
- 43 (..)
- 44 Rot <hineingetreten.>
entré
- 45 Jac °hineinge(xx)°
entr(x)
- 46 Mic jacob (.) kannst du bitte deutlicher sprechen und lauter?
jacob peux-tu stp parler plus clairement et plus fort
- 47 Rot [hineingetreten.
entré
- 48 Jac [meine batt lee-
mes batteries sont vi-
- 49 Rot hä?
hein
- 50 Jac batterie leer.
batteries vides

Lors du troisième verbe répété, la prononciation de Jacob donne lieu à une requête par l'assistante qui le prie de parler plus clairement et à voix haute (l. 46). Suite à cette évaluation négative rendant manifeste son identité d'*élève intégré* par l'intervention de l'assistante, Jacob s'auto-catégorise clairement comme *élève avec implant* en justifiant sa prononciation jugée inappropriée par la pile de son implant qui est vide (l.48). Cette justification rend compte d'une part de son action précédente (la prononciation), mais rétrospectivement aussi des absences de réponses au début de son activité en plénière.

Au-delà de la dépendance des identités du contexte situationnel et des identités concurrentielles (extraits 3 et 4), cet exemple démontre la construction conjointe et interactive de l'attribution et de la revendication de l'identité et son émergence dans des positions séquentielles bien spécifiques. Dans un premier temps Jacob rend observable son auto-catégorisation comme un élève de la classe ordinaire, en évoquant son manque de compréhension ou de savoir, plutôt que de solliciter l'assistante ou de référer à sa pile qui est vide. Dans un deuxième temps, l'assistante et l'enseignante rendent observable par différentes ressources une hétéro-catégorisation de Jacob en tant qu'*élève porteur d'implant* ou *malentendant*, mais aussi en tant que *mauvais élève* qui 'n'écoute pas' et qui ne se comporte pas de manière appropriée. Elles co-construisent cette hétéro-catégorisation en s'alignant les deux sur le fait que Jacob n'a pas une élocution appropriée. Et c'est donc seulement dans un troisième temps que Jacob fait explicitement appel à son identité de *porteur d'implant*. Cette auto-catégorisation lui permet d'expliquer ou de justifier non seulement sa mauvaise prononciation, mais aussi, de façon plus générale, son impossibilité de résoudre la tâche qui lui était attribuée et donc de

participer de manière appropriée à la plénière. L'incarnation de l'identité *porteur d'implant* devient à ce moment précis une ressource pour justifier diverses actions jugées inappropriées dans la salle de classe et défendre son identité de *bon élève* de la classe d'intégration. Cette observation rejoint celle de Rapley et al. (1998: 810):

self-categorisations may be dynamic and fluid within the course of a single interaction, being locally crafted or worked up, in an occasioned manner, to meet the moment-by-moment exigencies of conversational interaction

Il est notable que l'appartenance à la catégorie d'*élève implanté* n'est avancée qu'en dernier recours, lorsque toutes les justifications sont épuisées et réfutées par l'enseignante. La référence à l'implant et à un statut différent est donc retardée, démontrant la préférence de Jacob pour la catégorie d'*élève parmi d'autres* lors d'activités en plénière. La mobilisation finale de la catégorie *élève implanté* permet un évitement de la catégorie *mauvais élève* de la classe d'intégration. Or, alors que l'argument de la pile vide permet de maintenir l'identité de bon élève en intégration, cela n'est pas le cas pour l'identité *élève bimodal*. L'interaction continue avec l'intervention de l'assistante dans l'échange qui explique à Jacob que lorsque l'implant ne fonctionne pas, il n'a pas le droit d'assister aux leçons d'intégration.

7. Synthèse et conclusion

Dans cet article, nous nous sommes intéressés à la manière dont différentes catégories ou identités sociales sont évoquées dans des interactions en classe régulière, soit par des termes référentiels explicites, soit par des actions rendant manifeste l'appartenance à une certaine catégorie. Cette analyse s'est penchée sur l'ensemble des ressources disponibles pour l'auto- ou l'hétéro-catégorisation. Une attention particulière a été portée à l'insertion situationnelle mais aussi séquentielle des catégorisations, en relevant les tâches interactionnelles auxquelles elles étaient liées ou auxquelles elles pouvaient répondre. Nous espérons avoir montré que parmi l'ensemble des catégories et identités possibles pour les trois adolescents à déficience auditive,

- l'attribution et la revendication de l'identité *tutrice* et *élève intégré* est co-construite par les interlocuteurs à travers des moyens linguistiques mais aussi non-linguistiques (prosodie, posture, regard);
- les participants peuvent s'orienter simultanément vers des identités concurrentielles;
- l'orientation vers des identités spécifiques est dépendante du contexte situationnel (travail individuel, travail en séance plénière), mais aussi du contexte séquentiel (au fil d'une même interaction);

- l'attribution ou la revendication d'une identité fonctionne comme une ressource dans l'accomplissement de tâches interactionnelles émergentes, comme p.ex. dans la justification d'une action par un participant.

L'analyse des extraits a montré que les élèves n'incarnent pas nécessairement l'identité qui leur est attribuée d'une part par le modèle éducatif/institutionnel et d'autre part par les actions des enseignantes. Ils jonglent avec des identités différentes selon les activités et les tâches interactionnelles en jeu et font ainsi preuve d'une compréhension située des moyens jugés appropriés aux contextes situationnel et séquentiel. Malgré le fait que certaines activités associées à leur statut d'élèves intégrés ne seraient pas considérées comme inappropriées (solliciter l'assistante en cas de besoin), ils répondent aux normes et aux valeurs d'une classe ordinaire. Ils accomplissent des activités spécifiques à la catégorie d'*élève ordinaire* et tant qu'une telle catégorisation est possible, elle est maintenue. Malgré des problèmes de compréhension que les élèves peuvent rencontrer, ils démontrent donc une compétence à participer de façon pertinente à l'interaction en classe, ce qui témoigne de leur socialisation dans la communauté de pratique entendante. Ils investissent des efforts pour agir en tant que membres compétents et pour se fondre dans la communauté entendante. Par contre, l'identité *élève intégré* ou *élève implanté* est mobilisée à toutes fins pratiques, devenant par exemple une ressource lors de la justification d'un comportement jugé inapproprié en classe. Cette identité est revendiquée, bien qu'elle ait pour conséquence d'étiqueter publiquement l'élève comme différent de ses camarades, lorsqu'elle permet de préserver une image de *bon élève*.

Conventions de transcription

(.)	(..)	(...)	(1.2)	Pauses
&				Continuation du tour de parole
=				Enchaînement rapide
[]				Chevauchement (entre deux locuteurs)
*				Simultanéité entre vocal et gestuel/langue des signes (du même locuteur)
.				Intonation descendante finale
,				Intonation continuative
?				Intonation montante finale
.h				Prise d'air
>	<			Accélération
<	>			Ralentissement
<u>bimodal</u>				Emphase
(xxx)				Inaudible
(bimodal)				Incertain
((rires))				Commentaire
-schenken-				Produit sans vocalisation
°schenken°				Volume faible
°°schenken°°				Volume très faible (chuchotement)

+schenken+	Volume fort
WAVE (nor)	Mouvement de la main conventionnel en langue des signes pour attirer l'attention de quelqu'un (p.ex. de Nora)
palm-up	Paume de la main tournée vers le haut; forme de la main conventionnelle en langue des signes suisse allemande pour des questions ouvertes

Bibliographie

- Antaki, Ch., Condor, S. & Levine, M. (1996): Social identities in talk: Speakers' own orientations. In: *British Journal of Social Psychology*, 35, 473-492.
- Antaki, Ch. & Widdicombe, S. (eds.) (1998): *Identities in Talk*. London (Sage).
- Audeoud, M. & Lienhard, P. (2006): *Mittendrin - und doch immer wieder draussen? Forschungsbericht zur beruflichen und sozialen Integration junger hörgeschädigter Erwachsener*. Luzern (SZH).
- Berent, G. P. (2004): Sign language-spoken language bilingualism: code mixing and mode mixing by ASL-English bilinguals. In: Bhatia, T.K. & Ritchie, W. C. (eds.), *The Handbook of Bilingualism*. Malden, MA (Blackwell Publishing), 312-335.
- Cekaite, A. (2007): A Child's Development of Interactional Competence in a Swedish L2 Classroom. In: *The Modern Language Journal*, 91(1), 45-62.
- Deppermann, A. (2007): Using the other for oneself. Conversational practices of representing out-group members among adolescents. In: Bamberg, M., De Fina, A. & Schiffrin, D. (eds.): *Selves and Identities in Narrative and Discourse*. Amsterdam (John Benjamin), 273-301.
- Dumont, A. (1996): *Implant cochléaire, surdit  et langage*. Paris (De Boeck).
- Egbert, M., Groeber, S., Dams  Johansen, J., Lonka, E., Meis, M., Pajo, K., Ruusuvuori, J., Skelt, L. (2012): Hearing health care provision in the national systems of Australia, Denmark, Finland, Germany and Switzerland – similarities and differences. In: Egbert, M. & Deppermann, A. (eds.), *Hearing Aids Communication: Integrating Human Interaction, Technology and Audiology to Improve Hearing Technology Use*. Mannheim (Verlag f r Gespr chsforschung).
- Grosjean, F. (2008): *Studying Bilinguals*. Oxford (University Press).
- Goffman, E. (1968 [1963]): *Stigma. Notes on the management of spoiled identity*. London (Penguin).
- Hall, J.K., Hellermann, J. & Pekarek Doehler, S. (eds.) (2011): *L2 Interactional Competence and Development*. Clevedon (Multilingual Matters).
- Heritage, J. (1984): *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge (Polity Press).
- (1988): Explanation as accounts. A conversational analytic perspective. In: Antaki, C. (ed.): *Analysing everyday explanations*. London (Sage), 127-144.
- Hester, S. & Eglin, P. (1997): The Reflexive Constitution of Category, Predicate and Context in Two Settings. In: Hester, S. & Eglin, P. (eds.), *Culture in Action. Studies in Membership Categorization Analysis*, 25-48.
- Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: *Zeitschrift f r Heilp dagogik*, 53, 354-361.

- Israelite, N., Ower, J. & Goldstein, G. (2002): Hard-of-Hearing Adolescents and Identity Construction: Influences of School Experiences, Peers, and Teachers. In: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(2), 134-148.
- Jeltsch-Schudel, B. (2008): Identität und Behinderung. Biographische Reflexionen erwachsener Personen mit einer Seh-, Hör- und Körperbehinderung. Oberhausen (Athena).
- Kasper, G. (2004): Participant orientations in conversation-for-learning. In: *Modern Language Journal*, 88, 551-567.
- Lane, H. (1992): *The Mask of Benevolence. Disabling the Deaf Community*. New York (Knopf).
- Lave, J. & Wenger, E. (1991): *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York (Cambridge University Press).
- Mehan, H. (1979): *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge (Harvard University Press).
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2004): Second Language Acquisition as Situated Practice: Task Accomplishment in the French Second Language Classroom. In: *The Modern Language Journal*, 88(4), 501-518.
- Ochs, E. (1993): Constructing social identity: a language socialization perspective. In: *Research on Language and Social Interaction*, 26, 287-306.
- (2002): Becoming a speaker of culture. In: C. Kramsch (ed.): *Language acquisition and language socialization: Ecological Perspectives*. London (Continuum Press), 99-120.
- Punch, R., Hyde, M. & Creed, P.A. (2004): Issues in the school-to-work transition of hard of hearing adolescents. In: *American Annals of the Deaf*, 149(1), 28-38.
- Rapley, M., Kiernan, P. & Antaki, Ch. (1998): Invisible to Themselves or Negotiating Identity? The Interactional Management of 'Being Intellectually Disabled'. In: *Disability & Society*, 13(5), 807-827.
- Richards, K. (2006): 'Being the Teacher': Identity and Classroom Conversation. In: *Applied Linguistics*, 27(1), 51-77.
- Sacks, H. (1972): On the analyzability of stories by children. In: Gumperz, J.J. & Hymes, D. (eds.): *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. Oxford (Blackwell), 325-345.
- (1979): Hotrodder: A Revolutionary Category. In: Psathas, G. (ed.): *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology*. New York (Irvington Press), 7-14.
- (1995): *Lectures on conversation*. 2 volumes. Oxford (Blackwell).
- Schegloff, E.A. (1991): Reflections on talk and social structure. In: Boden, D. & Zimmerman, D.H. (eds.): *Talk and social structure*. Cambridge (Polity Press), 44-70.
- (2007): A tutorial on membership categorization. In: *Journal of Pragmatics*, 39, 426-482.
- Schieffelin, B.B. & E. Ochs (1986): *Language Socialization across Cultures*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Tomasello, M., Conti-Ramsden, G. & Ewert, B. (1990): Young children's conversations with their mothers and fathers: differences in breakdown and repair. In: *Journal of Child Language*, 17, 115-130.
- Widdicombe, S. (1998): Identity as an analysts' and a participants' resource. In: Antaki, Ch. & Widdicombe, S. (eds.), *Identities in Talk*, London (Sage), 191-206.