

VERS UN MEILLEUR ACCOMPAGNEMENT DES PERSONNES S/SOURDES ET MALENTENDANTES : ETUDE DE CAS EN COURS DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE EN MILIEU UNIVERSITAIRE CANADIEN

CATHERINE LAMAIISON, REBECCA SARCHESE *Campus Glendon, Université
York*

RÉSUMÉ. Cette étude de cas autoethnographique présente des considérations éthiques et culturelles et les accommodations à mettre en œuvre pour soutenir l'apprentissage des personnes S/sourdes et malentendantes en cours de langue orale. S'appuyant sur l'expérience commune des deux chercheuses en tant que professeure et étudiante de Français langue seconde dans une université ontarienne de septembre 2019 à avril 2022, cet article propose des pistes pédagogiques et des conseils pratiques pour mieux accommoder les étudiants S/sourds et malentendants en classe et en ligne.

TOWARDS BETTER ACCOMMODATION FOR D/DEAF AND HARD-OF-HEARING PEOPLE: A CASE STUDY IN FRENCH AS A SECOND LANGUAGE IN A CANADIAN UNIVERSITY

ABSTRACT. This autoethnographic case study presents ethical and cultural considerations and accommodations to support the learning of D/deaf and hard-of-hearing people in oral language classes. Drawing on the shared experience of both researchers, as a professor and a student of French as a Second Language at an Ontario university from September 2019 to April 2022, this article offers pedagogical tips and practical advice to better accommodate D/deaf and hard-of-hearing students in the classroom and online.

Sur le plan légal et théorique, l'accès aux accommodations en milieu scolaire et universitaire pour les étudiants présentant un handicap ou ayant des « besoins particuliers » est garanti en Ontario (*Code des droits de la personne de l'Ontario*, 1990, *Charte canadienne des droits et des libertés*,

1982 ; Loi de 2005 sur l'accessibilité pour les personnes handicapées de l'Ontario, *Directives sur l'éducation accessible* de la Commission ontarienne des droits de la personne, 2004). En 2018, la Commission ontarienne des droits de la personne (CODP) a publié la *Politique sur l'éducation accessible aux élèves handicapés*, mettant à jour les *Directives* de 2004 et visant à aider les institutions éducatives à mieux comprendre et assurer leurs obligations relatives au Code. Malgré l'existence d'un cadre très réglementé pour accommoder la population étudiante aux « besoins particuliers », la CODP reconnaît que les difficultés d'accessibilité dans les écoles primaires et secondaires ontariennes restent nombreuses (CODP, 2018, p. 7). En milieu postsecondaire, ces difficultés perdurent. Bien que le cadre législatif ne soit pas aussi réglementé, de nombreux services ont été mis en place dans les collèges et universités de l'Ontario pour répondre « aux besoins particuliers ». Ces services sont assujettis à la *Charte canadienne des droits et des libertés* et aux lois provinciales. Cependant, l'accès à ces accommodations continue de présenter des défis pour de nombreuses personnes qui font face à des obstacles structurels, culturels ou comportementaux (National Educational Association of Disabled Students [NEADS], 2018).

Dans le cadre de cours de français langue seconde (FLS), nous avons travaillé ensemble, en tant qu'enseignante entendante et étudiante s'identifiant comme Sourde¹, de septembre 2019 à avril 2022. Au cours de ces trois années universitaires, en collaboration avec l'équipe du service d'accessibilité de notre université, nous avons tenté de surmonter ces obstacles structurels, culturels et comportementaux pour garantir une expérience d'apprentissage optimale pour une étudiante Sourde en cours de langue orale. À la suite du succès de notre collaboration, tant sur le plan de l'enseignement que de l'apprentissage, nous avons souhaité partager notre expérience et proposer des pistes pédagogiques et des conseils pratiques pour mieux accommoder les étudiants S/sourds et malentendants (ESM) en cours de langue orale, en salle de classe, mais également dans le contexte des cours en ligne qui se sont considérablement développés dans notre institution depuis la pandémie de la Covid-19.

CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

Une étude de cas autoethnographique collaborative

Nous avons mené une étude exploratoire et phénoménologique de l'éducation inclusive et de l'adaptation pédagogique en contexte universitaire, à partir d'une étude de cas autoethnographique collaborative. L'autoethnographie est couramment utilisée dans diverses disciplines, notamment l'anthropologie, la sociologie, la psychologie et l'éducation (Anderson, 2006 ; Dubé 2016 ; Ellis et Bochner, 2000 ; Etherington, 2004 ; McIlveen, 2008 ; Roth, 2005). Cette méthode qualitative vise à décrire et analyser une expérience personnelle afin de comprendre un phénomène culturel (Ellis et al., 2011). Dans ce contexte, le chercheur constitue le « centre épistémologique et ontologique autour duquel tourne la recherche » (Spry, 2001, p. 711, traduction libre). Le concept d'autoethnographie *collaborative* pourrait alors sembler contradictoire, mais celui-ci est pourtant bien répandu depuis des décennies (Cann et DeMeulenaere, 2012 ; Ellis et Bochner, 2000 ; Kalmbach Phillips et al., 2009). Chang (2008) le qualifie comme « une méthode de recherche qualitative dans laquelle les chercheurs travaillent en communauté pour collecter leurs matériaux autobiographiques et pour analyser et interpréter leurs données collectivement afin d'acquérir une compréhension significative des phénomènes socioculturels reflétés dans leurs données autobiographiques » (p. 23-24, traduction libre).

Notre étude a pour objectif l'analyse de notre expérience en tant que professeure de FLS et étudiante Sourde, afin de comprendre comment mieux accommoder les ESM en cours de langue orale. Cette recherche a donc une dimension autobiographique, introspective et rétrospective, puisqu'il s'agit d'une analyse de l'expérience des co-chercheuses, menée par les co-chercheuses. Les études de cas introspectives sont communes dans le domaine des « études sur le handicap » (*disability studies* en anglais) et particulièrement dans le cadre des études sur la S/surdité. Elles sont généralement publiées sous forme d'anthologies et de monographies plutôt que sous forme d'articles scientifiques (Lingsom, 2011). En sciences de l'éducation, pour faire écho à l'analyse de Mann (1986) sur l'utilisation des données obtenues à partir de méthodes introspectives, cette approche nous semble particulièrement opportune pour analyser l'impact de différentes stratégies d'enseignement inclusif et pour explorer les expériences subjectives des apprenants ayant besoin d'accommodations plus spécifiques. Puisque notre recherche est nourrie de nos expériences

personnelles, il est important de noter que celle-ci est difficilement dissociable de nos idéologies. Nous n'offrons donc pas une perspective purement objective. Comme le note Stake (1994), si on appréhende l'étude de cas dans une optique de représentativité, son intérêt épistémologique est faible. En revanche, d'un point de vue qualitatif, celle-ci permet de découvrir des éléments nouveaux, particulièrement sur un sujet peu exploré, et ce « potentiel d'apprentissage est un critère différent de la représentativité et parfois supérieur » à celle-ci. (Stake, 1994, p. 243). Nous nous inscrivons dans la lignée d'autres chercheurs qui ont souligné l'importance de l'étude du positionnement et de l'expérience personnelle du chercheur dans le développement intellectuel de la recherche qualitative en éducation (Cooper et White, 2009 ; Horejes, 2012).

L'épistémologie de la culture Sourde

Notre approche valorise également la culture Sourde et son épistémologie (Holcomb, 2010). L'épistémologie de la culture Sourde s'appuie sur les expériences, les valeurs et les témoignages de celles-ci (Holcomb, 2010). Elle est semblable aux épistémologies d'autres groupes marginalisés ou sous-représentés (Bakari, 1997 ; Wright, 2003) qui luttent contre l'oppression vécue par des membres de ces communautés et tentent de la rectifier. Pour ce faire, elles considèrent les systèmes de connaissances et les expériences auxquels seules ces communautés respectives ont accès (Anderson, 1995 ; Bakari, 1997 ; Koertge, 1996 ; Ladd, 2008). L'épistémologie des personnes Sourdes est considérée comme étant essentielle à l'amélioration de leur éducation (Geeslin, 2007 ; Jankowski, 1997 ; Ladd, 2008 ; Lang, 2003 ; Simms et Thumann, 2007 ; Stone, 2000). Dans le cadre de notre collaboration, valoriser cette épistémologie a été la première étape pour permettre à Auteure 1 de mieux comprendre les obstacles auxquels faisaient face Auteure 2 afin de trouver des solutions pédagogiques adéquates pour les surmonter.

Une pédagogie inclusive et adaptée

Nous proposons des pistes de réflexion que nous n'avons pas trouvées dans les guides d'accessibilité universitaires ni dans la littérature scientifique, pour favoriser un meilleur accompagnement des ESM dans le contexte de cours de langue orale fortement axés sur la participation orale et l'interaction. Nous présentons des pistes pédagogiques qui s'inscrivent dans une conception inclusive et universelle de l'apprentissage, tout en intégrant des accommodations supplémentaires

sortant de ce cadre puisqu'elles sont exclusivement destinées aux ESM. Une clarification de ces différents concepts s'impose afin de bien comprendre le cadre dans lequel s'inscrit chacune de nos recommandations. La pédagogie inclusive anticipe la diversité de la classe pour répondre aux besoins et aux styles d'apprentissage variés des étudiants. Elle est constituée d'un « ensemble de pratiques pédagogiques exemplaires » qui visent à « éliminer les obstacles à l'apprentissage » (Beaudoin, 2013, p. 4). Il s'agit de proposer à l'ensemble de la classe une situation d'apprentissage, un matériel pédagogique, un climat de classe et des activités d'évaluation qui prennent en compte la diversité des personnes et de leurs besoins pour favoriser une expérience d'apprentissage équitable. Présenter le contenu du cours sous différents formats, donner le choix entre plusieurs modalités d'évaluation ou proposer des voies alternatives de participation et de communication sont quelques exemples de pratiques pédagogiques inclusives. Ces pratiques font également partie des lignes directrices de la conception universelle de l'apprentissage proposées par le Center for Applied Special Technology (CAST, 2018). Rose et Meyer, chercheurs et fondateurs du CAST, définissent la conception universelle de l'apprentissage comme :

... un ensemble de principes liés au développement du curriculum qui favorise les possibilités d'apprentissage égales pour tous les individus. La pédagogie universelle offre un canevas pour la création de buts, de méthodes, d'évaluations et de matériel éducatif qui fonctionnent pour tous les individus. Il ne s'agit pas d'un modèle unique qui s'applique à tous, mais plutôt d'une approche flexible qui peut être faite sur mesure ou ajustée pour les besoins de l'individu. (Rose et Meyer, 2002, p. 5, traduction libre ; Bergeron et al., 2011, p. 91)

La conception universelle de l'apprentissage et les pratiques d'enseignement inclusives sont donc intrinsèquement liées. Elles visent à mettre en place un curriculum flexible et adapté au plus grand nombre, dès le départ. Certaines des pistes pédagogiques que nous proposons s'inscrivent dans ce cadre puisqu'elles s'appliquent à toute la classe, prenant en compte son hétérogénéité. En revanche, nous suggérons également un certain nombre de mesures d'adaptation pour accommoder les ESM en particulier. Ces mesures ne modifient pas les attentes envers les ESM, mais leur permettent, dans le respect du principe d'équité, de participer activement aux mêmes activités du cours de langue orale que les autres étudiants. Nous définissons ces mesures « d'adaptation » ou « d'accommodation » comme l'aménagement du contexte, de

l'environnement ou des modalités d'apprentissage et d'évaluation d'une personne aux besoins spécifiques.

PERTINENCE

Cette étude présente des considérations éthiques et culturelles souvent négligées dans les ressources sur l'accommodation des ESM mises à la disposition des enseignants, ainsi que des pistes pédagogiques qui pourraient aider les personnes souhaitant développer un curriculum plus inclusif. Nos recommandations répondent à l'appel du Comité des droits des personnes handicapées des Nations Unies qui encourage les parties prenantes à fournir des ressources « aux enseignants et autres membres du personnel [...] leur permettant de créer des milieux d'apprentissage flexibles et de dispenser une instruction répondant aux besoins variés de tous les apprenants » (CODP, 2018, p. 46.). La même année, le rapport de l'Association nationale des étudiant(e)s handicapé(e)s au niveau postsecondaire (NEADS) fait écho à cet appel en recommandant que les institutions postsecondaires développent des ressources pour former le corps professoral sur les besoins essentiels des étudiants, la pédagogie différenciée, la conception universelle de l'apprentissage et la distinction entre les deux (National Educational Association of Disabled Students, 2018).

Il existe peu de recherches sur l'accommodement des ESM au niveau postsecondaire au Canada dans les cours de langue orale. Les études existantes ont essentiellement été menées dans le contexte américain. O'Brien et al. (2015) ont étudié les réactions d'étudiants américains dans les domaines de l'éducation et du travail social face aux barrières rencontrées par les ESM en milieu académique. Ils abordent la question des frontières définies par les normes sociales et linguistiques des cultures Sourde et entendant et surtout le manque de fluidité dans les échanges entre l'une et l'autre. Cette étude se concentre sur les attitudes et réactions liées aux accommodations plutôt que sur la pertinence et l'efficacité des accommodations mises en place. Plusieurs recherches ont été menées sur la différence entre l'apprentissage direct et l'apprentissage médiatisé par interprète, essentiellement au niveau secondaire. Les conclusions fréquentes de ces études sont que l'instruction directe, particulièrement si celle-ci est dispensée par un professeur Sourde, serait plus efficace que l'instruction médiatisée par un interprète (Davis, 2005 ; Kurtz et al., 2015 ; Winston, 2005). Marschark et al. (2008) contredisent la majorité des travaux sur la question. Les résultats de leur étude, à l'issue de quatre

expériences distinctes, montrent que la qualité et l'accessibilité de l'éducation des ESM ont davantage d'impact que le mode de livraison de cette information. Dans le cadre de notre étude, l'ESM n'a suivi que des cours par apprentissage indirect, médiatisé par interprètes.

La plupart des universités ontariennes mettent à disposition des enseignants un guide qui inclut quelques recommandations d'accommodations pour les ESM. Ces accommodations restent cependant très générales et ne prennent pas en compte la spécificité des cours de langue orale. Enfin, rares sont les guides qui, comme ceux des Universités York et Western, abordent la distinction entre le terme « Sourde » comme identité culturelle et « sourd » comme définition d'une condition audilogique. Cette distinction est pourtant essentielle pour s'inscrire dans une pédagogie inclusive et socialement juste. C'est donc dans cette optique que nous avons identifié le besoin pressant de développer une ressource plus approfondie pour soutenir l'apprentissage des ESM en cours universitaires de langue orale.

PROCÉDURE

Production des données

Cette étude longitudinale s'est déroulée sur une période de trois ans. Nous avons recueilli nos données à partir d'un protocole de rédaction de rapports rétrospectifs auto-observés et auto-déclarés, nous inspirant d'autres travaux ayant adopté cette approche dans l'étude de l'acquisition d'une langue seconde (Glahn, 1980 ; Hosenfeld, 1976). À l'issue d'un entretien préliminaire, nous avons déterminé une liste de thématiques à développer concernant les besoins d'accommodation identifiés par l'ESM et les stratégies et adaptations pédagogiques mises en place par l'enseignante pour y répondre. Le point de départ de notre réflexion a été la lettre d'accommodations recommandées pour Auteure 2 par le service en accessibilité de notre campus ; plus précisément les éléments que cette lettre n'incluait pas, mais qui sont devenus primordiaux dans nos cours. Auteure 2 a dressé une liste des besoins qui n'avaient pas été anticipés par la lettre, des difficultés rencontrées particulièrement dans les cours de FLS, des mesures prises par Auteure 1 qui ont été bénéfiques à son apprentissage et qui lui ont permis de surmonter ces difficultés et le cas échéant, des mesures qui n'ont pas été bénéfiques ou qui n'ont pas pu être prises. Auteure 1 a identifié les différents ajustements pédagogiques qu'elle a effectués, distinguant les pratiques inclusives destinées à l'ensemble de

la classe des accommodations spécifiques à Auteure 2. C'est à partir de ces listes initiales que nous avons déterminé nos premières thématiques.

Nous avons également tenu des journaux de bord sur nos expériences et réflexions respectives. L'étudiante s'est concentrée sur sa situation d'apprentissage et l'évolution de ses besoins au fil de ses cours et l'enseignante sur les ajustements pédagogiques nécessaires et leurs implications.

Finalement, nous avons produit nos données en rédigeant, individuellement, des rapports rétrospectifs détaillant notre expérience en lien avec chaque thématique initiale, à partir de nos journaux de bord et des notes de nos entretiens réguliers.

Traitement et analyse des données

Nous avons ensuite procédé à la mise en commun et à l'étiquetage manuel de ces données, ce qui nous a permis d'identifier des thématiques, des regroupements, des sous-thèmes, de nouvelles catégories émergeant des données et des thèmes nécessitant plus de recherche pour placer les données dans un contexte culturel et social plus large. Il est important de préciser que dans le cadre d'une autoethnographie, la production, l'analyse et l'interprétation des données ne sont pas des étapes distinctes. Elles sont réalisées de façon parallèle et s'informent constamment l'une l'autre, tout au long du processus de recherche (Chang, 2008 ; Dubé, 2016 ; Taylor et Bogdan, 1984). La collaboration a permis une constante vérification et validation mutuelle de la juste représentation de cette expérience, malgré la synthétisation qu'impose l'analyse phénoménologique des données et la rédaction de l'article scientifique.

Dans la section suivante, nous présentons les résultats de notre analyse des données, desquels se sont dégagées cinq catégories finales de recommandations pédagogiques ; les considérations éthiques et culturelles nécessaires pour mieux comprendre et accommoder les ESM, les stratégies pour favoriser l'accès au contenu, les accommodations en salle de classe, les accommodations en ligne et l'adaptation des évaluations.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Considérations éthiques et culturelles

La terminologie

Avant d'aborder en détail nos considérations éthiques et culturelles, il est essentiel de faire un point sur le langage utilisé pour décrire les S/sourds. En anglais, il existe une distinction entre « deaf », écrit avec un d minuscule et « Deaf » avec un D majuscule (Association des Sourds du Canada [ASC], 2015). « Deaf » correspond à l'identité culturelle de la personne alors que « deaf » est utilisé pour décrire son diagnostic médical. Il existe la même distinction entre les deux concepts en français. Cependant, les adjectifs ne peuvent pas grammaticalement s'écrire avec une majuscule en français. Il y a donc souvent une ambiguïté entre une personne « culturellement » sourde et une personne « médicalement » sourde. Pour réduire cette ambiguïté, certains choisissent de transgresser les règles grammaticales et d'écrire « Sourd.e » comme adjectif faisant référence à la culture. Dans la communauté des Sourds qui signent la langue des signes québécoise (LSQ) le terme « sourdien.ne » a été créé pour marquer cette distinction. (Gagnon, 2014). Dans une démarche inclusive et de respect des identités culturelles, nous recommandons d'observer ou d'inviter les personnes concernées à préciser le terme qu'elles emploient quand elles se présentent. Le terme ESM (étudiants S/sourds et malentendants) a été retenu dans cet article, par souci de lisibilité et pour permettre d'inclure un plus grand nombre de personnes dans nos considérations.

Pour mieux assurer l'inclusion complète d'un ESM dans un cours de langue orale, Auteure 2, en tant qu'ESM faisant partie de la culture Sourde, note qu'il est important de considérer les différences culturelles entre les entendants et les ESM. Dans le monde entendant, le fait que la S/surdité représente aussi l'essence d'une culture des ESM est souvent méconnu. Les personnes qui s'identifient comme appartenant à cette culture ont leur propre langue signée ainsi qu'une série de normes et de valeurs qui leur sont spécifiques. Cependant, leurs expériences linguistiques et culturelles varient. Par exemple, elles n'ont pas toutes un accès égal à leur langue maternelle, qu'elle soit orale ou signée. Trouver des accommodations générales qui conviennent à tous étant un défi, il est nécessaire de proposer des accommodations personnalisées.

Auteure 2 recommande également d'utiliser la terminologie préférée par la communauté et ses membres individuels lorsqu'on s'adresse à eux ou que l'on parle d'eux. Par exemple, il existe une forme de langage (*person-first language* en anglais) qui met en valeur la personne avant de mentionner son handicap (ex. « une personne ayant une perte d'audition » au lieu de « une sourde »). Cela permettrait d'éviter une perception négative de la personne (Flink, 2021). S'il est vrai que certaines personnes en situation de handicap préfèrent cette terminologie, d'autres demandent à être identifiées par leur marqueur d'identité en premier (*identity-first language* en anglais). Cela leur permettrait de fièrement s'identifier comme handicapées et d'accepter leur handicap (Dunn et Andrews, 2015 ; Flink, 2021).

Le langage *identity-first* est fréquemment employé dans d'autres communautés (ex. : la communauté 2SLGBTQ+, la communauté Noire), tandis que l'utilisation du langage *person-first* n'existe que pour décrire les personnes handicapées (Gernsbacher, 2017). Collier (2012) suggère même que la persistance à mettre en valeur la personne avant son handicap pour qu'elle puisse être vue comme un humain complet montre une perspective négative du handicap. Auteure 2 indique qu'en général, la communauté Sourde, fière de sa culture, considère le terme « personne qui est sourde » comme trop délicat, mais l'accepte. La plupart des membres semblent préférer le terme « personne sourde » (ASC, 2015). Ainsi, il serait idéal de demander à chaque personne concernée le terme qu'elle préfère. Pour faire cela avec tact et professionnalisme dans le cadre d'un cours, nous recommandons aux enseignants d'intégrer une mention dans leurs syllabus encourageant tous les étudiants à préciser leurs identités et leur terminologie préférée (ex. les identités de genre, les identités liées aux handicaps, les origines ethniques et les autres identités culturelles), s'ils se sentent à l'aise de le faire. Il est essentiel de ne pas isoler les ESM en leur posant cette question, mais d'inclure tous les étudiants du cours dans cette démarche, pour respecter toutes les identités, qu'elles soient visibles ou non.

Les tendances comportementales

Il est également important de considérer les tendances comportementales de la culture Sourde qui diffèrent de celles de la culture entendante. Le Rochester Institute of Technology (Siple et al., 2004) insiste par exemple sur l'importance du contact visuel dans la culture Sourde, car le rompre pourrait suggérer un désintérêt. En revanche, un contact visuel continu

pourrait mettre une personne mal à l'aise au sein de la culture entendants canadienne. Par ailleurs, la culture Sourde valorise le collectivisme plutôt que l'individualisme. Les membres de cette culture se considèrent comme un groupe où la communication ouverte est essentielle (Siple et al., 2004). Bien que ces tendances existent chez les Sourds, on ne doit jamais les généraliser. Par exemple, Auteure 2 note qu'elle ne privilégie pas le contact visuel continu. De plus, elle remarque que les Sourds qui utilisent la langue des signes américaine (ASL) n'utilisent pas souvent de titres ou de noms de famille pour marquer le respect envers les supérieurs hiérarchiques ou les aînés. Par conséquent, l'utilisation d'un prénom pour s'adresser à un professeur n'est pas irrespectueuse dans ce contexte et devrait être comprise comme une norme culturelle de l'ESM jusqu'à ce qu'on lui suggère éventuellement de procéder autrement.

L'accès et la compréhension du contenu

Afin de favoriser l'accès au contenu d'un cours de langue orale pour les ESM, tout en évitant leur stigmatisation, une pédagogie inclusive agrémentée d'accommodations spécifiques s'impose.

Les services d'accessibilité des universités ontariennes se doivent de garantir des accommodations pour les personnes handicapées. Pour les ESM, ces services proposent en général au minimum l'accès à des interprètes en langue des signes (si l'ESM signe) et à une personne désignée pour prendre des notes. Il n'est cependant pas toujours possible de trouver des personnes disponibles et qualifiées pour effectuer ces services de façon optimale dans tous les cours.

Auteure 2, diagnostiquée dès l'âge de trois ans avec une perte d'audition bilatérale et sévère, est issue d'une famille entendants ne parlant que l'anglais. Elle était elle-même anglophone unilingue jusqu'à ce qu'elle commence à apprendre l'ASL à 16 ans. Elle utilise quotidiennement l'anglais dans les contextes familiaux et éducatifs et elle a recours à l'ASL en classe avec ses interprètes et ses amis Sourds. Buchholz (2017) suggère qu'il est préférable que les ESM qui signent et qui étudient une langue orale étrangère l'apprennent à travers une langue des signes qui leur est également étrangère ou inconnue. Dans le cas d'Auteure 2, il serait donc préférable de lui fournir des interprètes de langue des signes québécoise (LSQ). Cela lui permettrait d'établir de nouvelles connexions entre la langue des signes inconnue et la langue orale (Buchholz, 2017). Compte tenu du manque d'interprètes de langues des signes en général (Leduc,

2024 ; Société canadienne de l'ouïe, 2013), en trouver qui sont capables de signer une langue des signes étrangère représente un défi supplémentaire pour les universités. Le Centre d'accessibilité de notre université a essayé de trouver des interprètes de la LSQ pour les cours de français d'Auteure 2, mais sans succès. Elle a donc eu recours à des interprètes d'ASL qui comprenaient aussi le français.

Parmi les accommodations générales offertes par le centre d'accessibilité et applicables à tous les cours, l'ESM peut bénéficier également du droit d'accès au matériel pédagogique du cours, de temps supplémentaire pour les examens et d'échéances flexibles. Les cours de langue orale présentent cependant d'autres défis qui nécessitent des ajustements supplémentaires pour les ESM et qui seront décrits dans la section suivante.

Dans les cours de langue orale, trois des cinq compétences langagières à développer d'après le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001), sur lequel nous nous alignons, peuvent représenter un défi supplémentaire pour les ESM : la compréhension, l'expression et l'interaction orales. Afin d'aider les étudiants à développer ces compétences au 21^e siècle, l'exploitation de documents sonores et audiovisuels en cours de langue orale est désormais incontournable, quelle que soit l'approche d'enseignement adoptée (communicative, actionnelle ou autre). Pour permettre aux ESM d'accéder à ce contenu et de le comprendre, les équipes pédagogiques devront systématiquement prévoir d'accompagner ces documents d'une transcription. Dans le cadre d'exploitation de documents authentiques, à savoir des documents qui n'ont pas été créés ou modifiés à des fins pédagogiques, les transcriptions sont souvent inexistantes. C'était donc à l'enseignante de les créer. Les ESM ont également besoin de pouvoir accéder à tout le contenu du cours avant chaque séance, afin de pouvoir l'étudier au préalable, ce qui facilitera le déroulement du cours. Auteure 2 indique que ceci était primordial pour lui permettre de bien se préparer pour le cours. Pendant la séance de cours, elle devait se concentrer simultanément sur la professeure et sur ce qui apparaissait à l'écran, sur le tableau ou sur le document étudié, mais également sur les interventions éventuelles des autres étudiants, sur les interprètes et sur la prise de notes. Connaître le contexte, le contenu général et le plan de déroulement de la séance à l'avance lui permettait donc de pouvoir suivre et de ne pas perdre le fil malgré tous ces stimuli. L'enseignante devait ainsi faire preuve d'organisation et d'anticipation dans la préparation de ses séances de cours. Idéalement, celles-ci devaient être très structurées et l'enseignante

devait éviter de s'éloigner du contenu et du déroulement initialement prévu, afin de faciliter le travail des interprètes et l'assimilation du contenu par l'ESM.

Durant le cours, l'enseignante devait également adapter son débit oral et marquer des pauses régulières pour laisser le temps aux interprètes de signer, à l'ESM de suivre et à la personne assignée à la prise de notes d'effectuer sa tâche. Si des diapositives ou tout autre support visuel étaient utilisés, l'enseignante pouvait faciliter le travail des interprètes et l'assimilation de l'ESM en pointant, au fur et à mesure, les différents passages au moment où ils étaient discutés.

Les accommodations en salle de classe

L'interaction et la participation de l'ESM

Nos cours de FLS s'inscrivent dans une approche expérientielle et actionnelle, centrée sur l'apprenant et sur ses interactions avec ses pairs. L'apprentissage coopératif et collaboratif par tâche est privilégié. Ainsi, les étudiants travaillent en petits groupes tout au long du semestre pour accomplir des tâches communes et développer leurs compétences communicationnelles. Afin d'offrir des conditions d'apprentissage optimales à l'ESM dans ce contexte, il nous a fallu mettre en place un système efficace pour favoriser l'interaction.

Auteure 2 peut parler oralement et choisit de le faire dans ses cours de FLS. En revanche, elle a besoin de ses interprètes pour comprendre ce qui est dit par ses pairs lors des travaux en groupe, car la lecture labiale n'est pas toujours suffisante ou accessible, surtout dans une langue étrangère. Cela implique un petit décalage entre le moment où la phrase est prononcée et le moment où Auteure 2 reçoit l'information. Si les pairs ne marquent pas de pauses pendant leurs interventions, il est difficile pour Auteure 2 de participer à la conversation. C'est pour cela qu'elle préférerait travailler en groupe plus restreint (composé idéalement de trois personnes au lieu de cinq dans notre cas) pour que chacun puisse s'exprimer à un rythme plus lent tout en ayant le temps de compléter la tâche assignée. La possibilité de travailler en groupe plus restreint est donc devenue une option pour l'ensemble de la classe. Cet ajustement ne perturbe en rien l'intégrité de la tâche à effectuer et facilite grandement le travail de l'ESM. Nous avons observé une nette amélioration dans la participation d'Auteure 2 lors de ces groupes de discussion grâce à la réduction du

nombre de participants. Il est important de préciser qu'aucune instruction particulière n'a été donnée par l'enseignante aux autres membres des groupes dont Auteure 2 faisait partie. Pour garantir une démarche d'équité et d'inclusivité, il était essentiel de ne pas déresponsabiliser et marginaliser l'ESM, ce qui aurait pu être le cas en mettant en avant sa situation et ses besoins spécifiques et en donnant des instructions particulières à ses pairs. C'est Auteure 2 qui a pris la responsabilité, au besoin, de demander à ses pairs de ralentir, de répéter ou de marquer des pauses dans leur discours.

Si l'ESM ne s'exprime pas du tout oralement, il est possible, comme le suggère Buchholz (2017) d'avoir recours à la technologie (via Google Docs par exemple ou tout autre outil de traitement de texte collaboratif) pour partager avec les pairs, en temps réel, les interventions de l'ESM à l'écrit dans la langue cible. Le recours aux logiciels de traitement de texte collaboratif s'avère également utile pour la personne assignée à la prise de notes si celle-ci ne peut pas s'asseoir à côté de l'ESM dans la salle de classe ou si le cours se déroule en ligne.

La prise de notes

La plupart des services d'accessibilité des universités ontariennes proposent en principe l'accès à une personne externe au cours assignée à la prise de notes. Cette personne est en général employée par l'université et rémunérée pour ce travail. En revanche, il n'est pas toujours possible de trouver une personne disponible chaque semaine à l'heure du cours et étant capable de travailler dans la langue cible de cours. D'autres structures sont alors mises en place ; les professeurs peuvent par exemple lancer un appel à la classe pour trouver un volontaire pour prendre des notes qui seront mises à la disposition de l'ensemble de la classe chaque semaine. Cette solution n'est pas toujours optimale non plus. Notre expérience confirme ce que le *National Deaf Center on Postsecondary Outcomes* (2023) conclut ; il est difficile de trouver des étudiants volontaires et lorsqu'on en trouve, la qualité de leurs notes est parfois irrégulière. Pour contourner ce problème, Auteure 1 s'est assurée de systématiquement fournir, à l'ensemble de la classe, les diapositives projetées et les notes prises pendant le cours. Au lieu d'écrire directement sur le tableau de la classe, elle prenait ses notes sur ordinateur, les projetait à l'écran en temps réel et partageait ces notes sur Moodle à la fin de chaque cours.

Un environnement d'enseignement et d'apprentissage optimal

La taille, la configuration et l'équipement de la salle de classe sont d'autres éléments à considérer pour favoriser le bon déroulement du cours. Nous avons dû demander un changement de salle de classe à plusieurs reprises durant ces trois années, car les salles qui nous étaient initialement assignées n'étaient pas adaptées. L'ESM devait pouvoir avoir en même temps, dans son champ de vision, le tableau ou l'écran de projection, la professeure et ses interprètes. Les interprètes devaient donc pouvoir disposer d'un espace pour signer face aux étudiants, près de la professeure, mais sans masquer l'écran ou le tableau. Cet espace doit aussi être propice aux allées et venues des interprètes qui se relaient et se déplacent dans la classe en fonction de l'activité en déroulement. Nos cours de FLS étant axés sur la collaboration entre les pairs, chaque séance est souvent divisée en différentes activités alternant entre travail en petits groupes et explications ou compte-rendu en classe entière. Ces déplacements doivent donc pouvoir s'effectuer de façon fluide sans interrompre le déroulement du cours.

Les accommodations dans le contexte d'un cours en ligne

La logistique en ligne

La deuxième année de notre collaboration a été marquée par la pandémie de Covid-19 et la transition vers des cours assurés entièrement en ligne, avec un mélange de séances synchrones sur Zoom et de travail asynchrone sur Moodle. Au-delà des ajustements que tous les enseignants ont dû effectuer dans ce contexte, des considérations supplémentaires pour accommoder l'ESM se sont imposées à nous. Les défis liés à la capacité d'attention et de concentration et à la fatigue générée par l'apprentissage en ligne sont multipliés pour les ESM. Auteure 2 indique qu'elle devait parfois travailler avec trois écrans en simultané lors des séances de cours synchrones ; un pour suivre le déroulement du cours sur Zoom et ses interprètes, un pour consulter les notes partagées en temps réel sur Google doc et un troisième pour accéder au site Moodle avec les documents nécessaires pour le cours. Pour des raisons évidentes, le passage d'une fenêtre ou d'un onglet à l'autre, sur un même écran, pratique courante pour la plupart des étudiants dans ce contexte, n'est pas une option optimale pour les ESM. En raison de cette hyper stimulation constante, Auteure 2 indique qu'elle avait besoin de davantage de pauses pendant les cours en ligne afin de maintenir une concentration optimale.

Les autres aménagements ne différaient pas particulièrement de ceux mis en place en salle de classe. Les groupes de discussion se déroulaient sur Zoom dans des salles virtuelles distinctes, avec la présence des interprètes et de la personne chargée de la prise de notes.

La technologie

La technologie et l'intelligence artificielle peuvent aujourd'hui faciliter l'enseignement et l'apprentissage en ligne avec des ESM, les sous-titres autogénérés lorsque quelqu'un s'exprime sur une plateforme de conférence en ligne sont de plus en plus performants et disponibles dans une variété de langues. Dans le cadre de notre collaboration en ligne sur Zoom pendant la pandémie de Covid-19, ce n'était malheureusement pas encore le cas pour les sous-titres autogénérés en français. Nous avons cependant observé une nette amélioration au cours des deux dernières années et découvert que la plateforme Google Meet nous permet aussi d'avoir des échanges en ligne entièrement à l'oral, avec l'appui de sous-titres autogénérés efficaces, sans nécessiter la présence des interprètes d'Auteure 2.

Les évaluations

Dans nos cours, les évaluations de compréhension orale étaient celles qui nécessitaient le plus d'ajustements pour Auteure 2. Auteure 2 ayant souhaité apprendre et pratiquer la lecture labiale en FLS, nous avons adapté les évaluations de compréhension orale autour de cet objectif. Lorsque l'évaluation portait sur un document audio ou vidéo, nous programmions une évaluation alternative où la professeure lisait le script du document à voix haute, dans son bureau, devant l'étudiante pour que celle-ci puisse lire sur ses lèvres et répondre aux questions de compréhension. Cette technique a bien fonctionné et a permis à l'étudiante de réussir toutes ses évaluations de compréhension orale sur le même contenu que ses pairs, sans avoir recours à des supports écrits. Cela nous a permis de maintenir l'intégrité du cours et de l'évaluation, tout en aidant Auteure 2 à développer sa capacité à lire sur les lèvres en français, stratégie à laquelle elle pourrait avoir recours pour pouvoir comprendre des communications orales dans la vie quotidienne en français. Il est important de rappeler que si le document exploité pour l'évaluation ne comprenait pas de transcription, c'était à l'enseignante de la rédiger au préalable, pour pouvoir ensuite la lire à l'étudiante. C'était également à

l'enseignante de trouver un créneau horaire alternatif en dehors du temps de cours pour faciliter cette évaluation individuelle pour l'étudiante.

Auteure 2 note que la lecture labiale n'est cependant pas toujours évidente. Elle dépend de l'articulation, du débit de parole et de la présence ou non de bruit de fond ou d'interlocuteurs supplémentaires. Dans le contexte de la pandémie de Covid-19, le port du masque représentait un défi additionnel pour les ESM qui comptaient sur la lecture labiale. Pour contourner ces défis éventuels, Auteure 1 s'est assurée de développer une articulation soignée et de ralentir son débit de parole suffisamment pour qu'Auteure 2 puisse suivre, tout en maintenant un rythme et une vitesse authentiques pour des locuteurs du français. Lorsque le port du masque était obligatoire ou recommandé, les masques équipés d'une fenêtre transparente pour ne pas masquer les lèvres se sont avérés essentiels pour Auteure 2.

Auteure 2 rappelle cependant que tous les ESM ne s'intéressent pas forcément à développer leurs compétences en lecture labiale et que celle-ci n'est pas une solution parfaite pour remplacer la compréhension orale en français. Beaucoup de sons consonantiques, comme le /k/, sont articulés dans le fond de la bouche plutôt que sur les lèvres tandis que l'articulation d'autres sons ont des images labiales identiques, comme les sons /m/, /p/ et /b/. Étant étudiante en linguistique et maîtrisant déjà l'alphabet phonétique international, Auteure 2 est consciente de ces problématiques liées à la prononciation et à la position de la bouche, de la langue et des lèvres dans la production de sons. C'est ce qui lui permet également de s'exprimer oralement malgré sa Surdité. Ce n'est cependant pas le cas de tous les ESM. Dans le cas d'un ESM qui ne pourrait pas remplacer la compréhension orale par la lecture labiale et qui ne pourrait pas du tout entendre, même avec l'utilisation d'appareils auditifs, l'évaluation de la compréhension orale sera impossible sans avoir recours à un interprète ou à un support écrit.

En ce qui concerne l'interaction orale avec les pairs, les mêmes stratégies que celles développées en cours étaient utilisées lors des évaluations. Auteure 2 était placée dans un groupe plus petit, pour laisser à chacun le temps de s'exprimer lentement et de marquer des pauses dans la conversation tout en ayant suffisamment de temps pour compléter la tâche. La présence des interprètes restait cependant essentielle dans ce contexte pour assurer la compréhension du discours des pairs. Les autres étudiants étant eux-mêmes en situation d'évaluation et apprenants du FLS,

l'ESM ne pouvait pas toujours compter sur leur capacité à articuler et à ajuster suffisamment leur débit oral pour faciliter la lecture labiale.

Les évaluations de compréhension et de production écrite ont toujours été plus faciles pour Auteure 2 qui indique apprécier la grammaire et la lecture. Elle rappelle cependant que sa langue première est une langue orale, l'anglais. Les activités reposant sur la compréhension et la production écrite pourraient être plus complexes pour un ESM dont la langue maternelle serait une langue signée.

CONCLUSION

Le tableau peint par notre étude de cas montre que de nombreux progrès restent à faire afin de garantir aux ESM un apprentissage optimal en cours de langue orale et qu'il existe un besoin pressant de générer davantage de ressources pour accompagner les institutions et les éducateurs dans cette tâche. Malgré la garantie légale et théorique que les personnes en situation de handicap peuvent bénéficier des accommodations qui leur sont nécessaires en milieu scolaire et postsecondaire au Canada, un grand nombre d'entre elles continuent de rencontrer des difficultés majeures. Les ressources humaines, financières et logistiques ne sont pas toujours suffisantes pour assurer un accompagnement efficace des ESM, particulièrement dans le contexte de cours de langue orale étrangère.

Notre étude de cas présente quelques pistes pédagogiques et stratégiques qui ont porté leurs fruits sur une période de trois années de collaboration dans plusieurs cours de FLS. Nous avons souhaité partager cette expérience pour combler un manque dans la recherche existante sur la pédagogie inclusive et l'accompagnement des ESM à l'université et pour permettre à d'autres enseignants d'adapter leurs approches d'enseignement.

Il est important de rappeler les limites de notre étude. Ce travail autoethnographique collaboratif est fondé sur notre expérience spécifique. Bien que notre analyse phénoménologique des données ait été menée en suivant un protocole rigoureux, notre interprétation des résultats demeure associée à nos idéologies. L'efficacité de notre dispositif pédagogique est confirmée par le fait qu'Auteure 2 a excellé dans tous les cours qui ont fait l'objet de cette étude de cas. À l'inverse, elle a déclaré avoir vu sa performance académique diminuer et avoir même dû abandonner d'autres cours de français et de linguistique dans lesquels elle était inscrite

durant ces trois années universitaires, en raison d'un manque d'accommodations proposées dans ceux-ci. Cependant, bien que les stratégies développées dans cette étude aient été efficaces pour Auteure 2, les besoins des ESM varient et, malgré la mise en place d'une pédagogie inclusive, des ajustements au cas par cas resteront nécessaires.

Enfin, comme cette étude l'a démontré, il en est souvent de la responsabilité de l'enseignant de combler de nombreux fossés afin de pouvoir mieux accompagner les ESM en cours de langue orale (prendre en considération les différences culturelles, penser des évaluations alternatives, les faire passer en dehors du temps de cours, générer des transcriptions, faciliter le travail des interprètes, fournir les documents de cours à l'avance et respecter une structure préétablie, etc.). En sensibilisant les éducateurs sur l'importance de ces accommodations et en leur offrant des pistes pour les mettre en œuvre, nous espérons contribuer à généraliser l'éducation inclusive et socialement juste en milieu universitaire.

NOTES

1. Le S majuscule est employé pour faire la distinction entre la culture des Sourds et l'altération de l'acuité auditive.

RÉFÉRENCES

- Anderson, E. (1995). Feminist epistemology: An interpretation and a defense. *Hypatia*, 10(3), 50–84. <http://www.jstor.org/stable/3810237>
- Anderson, L. (2006). Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 373–395. <https://doi.org/10.1177/0891241605280449>
- Association des Sourds du Canada (2015). *La terminologie*. <http://cad.ca/fr/ressources-liens/la-terminologie/>
- Bakari, R. S. (1997). Epistemology from an Afrocentric perspective: Enhancing Black students' consciousness through an Afrocentric way of knowing. *Different perspectives on majority rules: Second annual conference*. <https://digitalcommons.unl.edu/pocpwi2/20/>
- Beaudoin, J.P. (2013). *Introduction aux pratiques d'enseignement inclusives*. Centre de pédagogie universitaire, Université d'Ottawa. <https://www.uottawa.ca/about-us/sites/g/files/bhrskd336/files/2022-08/accessibilite-guide-inclusion-fr-2013-10-30.pdf>
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : Au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87–104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>
- Buchholz, N. D. (2017). Teaching ancient languages to Deaf students. *Journal of Disability & Religion*, 21(4), 381–394. <https://doi.org/10.1080/23312521.2017.1378954>

- Cann, C.N. et DeMeulenaere, E. J. (2012). Critical co-constructed autoethnography. *Cultural Studies-Critical Methodologies*, 12(2), 146–158. <https://doi.org/10.1177/153270861143521>
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. Left Coast Press Inc.
- Charte canadienne des droits et des libertés(1982). *Loi constitutionnelle de 1982*. <https://laws-lois.justice.gc.ca/PDF/CONST/TRD.pdf#page=62>
- Collier, R. (2012). Person-first language: What it means to be a “person”. *Canadian Medical Association Journal*, 184(18), 935–936. <https://doi.org/10.1503/cmaj.1094322>
- Commission ontarienne des droits de la personne (2004). *Directives sur l'éducation accessible*. https://www.ohrc.on.ca/sites/default/files/Guidelines_on_accessible_education_fr.pdf
- Commission ontarienne des droits de la personne (2018). *Politique sur l'éducation accessible aux élèves handicapés*. <https://www.ohrc.on.ca/fr/politique-sur-l%C3%A9ducation-accessible-aux-%C3%A9l%C3%A8ves-handicap%C3%A9s>
- Commission ontarienne des droits de la personne (2023). *Code des droits de la personne de l'Ontario* (L.R.O. 1990, chap H.19). <https://www.ontario.ca/fr/lois/loi/90h19>
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Éditions du Conseil de l'Europe.
- Cooper, K. et White, R. (2009). Distinguished performances: The educative role of disciplines in qualitative research in education. *International Review of Qualitative Research*, 2(2), 167–188. <https://doi.org/10.1525/irqr.2009.2.2.167>
- Davis, J. E. (2005). Code choices and consequences: Implications for educational interpreting. Dans M. Marschark, R. Peterson et E. A. Winston (dir.), *Sign language interpreting and interpreter education: Directions for research and practice*. (p. 112–141). Oxford University Press.
- Dubé, G. (2016). L'autoethnographie, une méthode de recherche inclusive. *Présences*, 9, 1-21. <https://www.uqar.ca/app/uploads/2024/06/presences-vol9-2-dube-lautoethnographie-une-methode-de-recherche-inclusive.pdf>
- Dunn, D. S. et Andrews, E. E. (2015). Person-first and identity-first language: Developing psychologists' cultural competence using disability language. *American Psychologist*, 70(3), 255–264. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0038636>
- Ellis, C., Adams, T. E. et Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An overview. *Historical Social Research*, 36(4), 273–290. <https://www.jstor.org/stable/23032294>
- Ellis, C. et Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The handbook of qualitative research* (2^e éd., p. 733–768). Sage.
- Etherington, K. (2004). *Becoming a reflexive researcher: Using ourselves in research*. Jessica Kingsley Publishers.
- Flink, P. (2021). Person-first et identity-first language: Supporting students with disabilities on campus. *Community College Journal of Research and Practice*, 45(2), 97-85. <https://doi.org/10.1080/10668926.2019.1640147>
- Gagnon, A. (2014). *Surdit  , sourd, Sourd et sourdien*. [Vid  o]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=wIbSrYtvRk>.
- Geeslin III, J. D. (2007). *Deaf bilingual education: A comparison of the academic performance of deaf children of deaf parents and deaf children of hearing parents* [thèse de doctorat, Indiana University]. Core. <https://core.ac.uk/download/pdf/213814425.pdf>

- Gernsbacher, M. A. (2017). Editorial Perspective: The use of person-first language in scholarly writing may accentuate stigma. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 58(7), 859–861. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12706>
- Glahn, E. (1980). Introspection as a method of elicitation in interlanguage studies. *Interlanguage Studies Bulletin*, 5(1), 119–128. <https://www.jstor.org/stable/43135246>
- Gouvernement de l'Ontario (2016). *Loi de 2005 sur l'accessibilité pour les personnes handicapées de l'Ontario* (L.O. 2005, chap. 11). <https://www.ontario.ca/fr/lois/loi/05a11>
- Holcomb, T. K. (2010). Deaf epistemology: The Deaf way of knowing. *American Annals of the Deaf*, 154(5), 471–478. <https://www.doi.org/10.1353/aad.0.0116>
- Horejes, T. P. (2012). *Social constructions of Deafness, Examining Deaf languacultures in education*. Gallaudet University Press.
- Hosenfeld, C. (1976). Learning about learning: Discovering our students' strategies. *Foreign Language Annals*, 9(2), 117–130.
- Jankowski, K. A. (1997). *Deaf empowerment: Emergence, struggle, and rhetoric*. University Press.
- Kalmbach Phillips, D., Harris, G., Legard Larson, M. et Higgins, K. (2009). Trying on—being in—becoming: Four women's journey(s) in feminist poststructural theory. *Qualitative Inquiry*, 15(9), 1455–1479. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1077800409347097>
- Koertge, N. (1996). Feminist epistemology: Stalking an un-dead horse. Dans P. Gross et N. Levitt (dir.), *The flight from science and reason* (p. 413–419). Johns Hopkins University Press.
- Kurz, K., Schick, B. et Hauser, P. (2015). Deaf children's science content learning in direct instruction versus interpreted instruction. *Journal of Science Education for Students with Disabilities*, 18(1), 23–37. <https://doi.org/10.14448/jesed.07.0003>
- Ladd, P. (2008). Colonialism and resistance: A brief history of Deafhood. Dans H. L. Bauman (dir.), *Open your eyes: Deaf studies talking* (p. 42–59). University of Minnesota Press.
- Lang, H. (2003). Perspectives on the history of deaf education. Dans M. Marschark et P. E. Spencer (dir.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (p. 9–20). Oxford University Press.
- Leduc, L. (2024, 1^{er} juin). La pénurie d'interprètes fait mal aux sourds et malentendants. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/2024-06-01/la-penurie-d-interpretes-fait-mal-aux-sourds-et-malentendants.php#:~:text=La%20p%C3%A9nurie%20d'interpr%C3%A8tes%20en,de%20communiquer%20avec%20l'enseignant.>
- Lingsom, S. (2011). Public space and impairment: An introspective case study of disabling and enabling experiences. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 14(4), 1–13. <https://sjdr.se/articles/10.1080/15017419.2011.645869>
- Mann, S.J. (1986). Introspective methods: The social construction of mental processes. *Lenguas Modernas*, 13, 115–125. <https://www.academia.edu/88448950>
- Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C. M. et Pelz, J. (2008). Learning via direct and mediated instruction by deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(4), 546–561. <https://doi.org/10.1093/deafed/enn014>
- McIlveen, P. (2008). Autoethnography as a method for reflexive research and practice in vocational psychology. *Australian Journal of Career Development*, 17(2), 13–20. <https://doi.org/10.1177/103841620801700204>
- National Deaf Center on Postsecondary Outcomes (2023). *Leveraging community partnerships to provide note taking services*. <https://nationaldeafcenter.org/news-items/leveraging-community-partnerships-to-provide-note-taking-services/>

National Educational Association of Disabled Students (2018). *Landscape of accessibility and accommodation in post-secondary education for students with disabilities*. <https://www.neads.ca/en/about/media/AccessibilityandAccommodation%202018-5landscape.pdf>

O'Brien, C., Kroner, C. et Placier, P. (2015). Deaf culture and academic culture: Cultivating understanding across cultural and linguistic boundaries. *Journal of Diversity in Higher Education*, 8(2), 104–119. <https://doi.org/10.1037/a0038821>

Rose, D.H. et Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Roth, W-M. (2005). Auto/biography and auto/ethnography: Finding the generalized other in the self. Dans Roth, W-M. (dir.), *Auto/biography and auto/ethnography: Praxis of research method* (p. 3–16). Sense Publishers.

Simms, L. et Thumann, H. (2007). In search of a new, linguistically and culturally sensitive paradigm in deaf education. *American Annals of the Deaf*. 152(3), 302–311. <https://ncrtm.ed.gov/sites/default/files/library/557/J305.1523.01D.pdf>

Siple, L., Greer, L. et Holcomb, B. R. (2004). *Deaf culture* [PDF]. PEPNet-Northeast, Rochester Institute of Technology, National Technical Institute for the Deaf. https://www.rit.edu/ntid/sites/rit.edu.ntid/files/radscc/deaf_culture_tip_sheet.pdf

Société canadienne de l'ouïe (2013). *Énoncé de position de la Société canadienne de l'ouïe sur les défis des communautés Sourdes et des interprètes en langue des signes au Canada*. <https://www.chs.ca/fr/les-defis-des-communautés-sourdes-et-des-interpretés-en-langue-des-signes-au-canada>

Spry, T. (2001). Performing autoethnography: An embodied methodological praxis. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 706–732. <https://doi.org/10.1177/107780040100700605>

Stake R.E. (1994). Case studies. Dans N.K. Denzin et Y.S. Lincoln (dir.). (1994). *Handbook of Qualitative Research* (p. 243). Sage Publications.

Stone, R. (2000). A bold step: Changing the curriculum for culturally Deaf and hard of hearing students. Dans P. E. Spencer, C. J. Erting et M. Marschark (dir.), *The Deaf child in the family and at school* (p. 229–238). Erlbaum.

Taylor, S. J. et Bogdan, R. (1984). *Introduction to qualitative research methods: The search for meaning*. John Wiley et Sons.

Winston, E. A. (2005). Interpretability and accessibility of mainstream classroom. Dans E. A. Winston (dir.), *Educational interpreting: How it can succeed*. Gallaudet University Press.

Wright, H. K. (2003). An endarkened feminist epistemology? Identity, difference, and the politics of representation in educational research. *Qualitative Studies in Education*, 16(2), 197–214.

CATHERINE LAMAIISON est professeure agrégée de français au campus Glendon de l'Université York (Toronto, Canada). Elle est titulaire d'un doctorat en éducation axée sur la justice sociale (OISE, Université de Toronto). Ses recherches s'inscrivent dans le champ du français langue seconde et des études culturelles francophones, avec un intérêt particulier pour les pédagogies inclusives et centrées sur l'apprenant·e, l'accessibilité et le développement des compétences (inter)culturelles. Elle s'intéresse à l'art et aux pratiques artistiques comme outils pédagogiques et comme leviers de changement social, ainsi qu'à la création de ressources pédagogiques audio-visuelles et éducatives libres. Ses

travaux actuels explorent le rôle des récits authentiques, ancrés dans des lieux, dans des approches critiques et équitables de l'enseignement des langues. lamaison@yorku.ca

REBECCA SARCHESE est candidate à la maîtrise en traductologie au campus Glendon de l'Université York (Toronto, Canada) et titulaire d'un baccalauréat ès arts en linguistique et en cultures et sociétés d'Espagne et d'Amérique latine. Ses recherches portent sur l'intersection entre les langues et leur usage au sein de communautés sous-représentées, notamment celles des S/sourde.e.s et des personnes handicapées. Elle fait également du bénévolat en tant que rédactrice environnementale, et ce rôle lui offre l'occasion de combiner la traduction, le langage et l'accessibilité pour inspirer les autres à lutter pour une planète plus saine. Elle prépare actuellement sa thèse, centrée sur la traduction littéraire de la terminologie employée pour décrire les identités S/sourdes. resar568@my.yorku.ca

CATHERINE LAMAISON is an Associate Professor of French at Glendon Campus, York University (Toronto, Canada). She holds a PhD in Social Justice Education (OISE, University of Toronto). Her research is situated in French as a Second Language education and Francophone cultural studies, with a focus on inclusive and learner-centered pedagogies, accessibility, and the development of (inter)cultural competences. She examines art and artistic practices as pedagogical tools and as vehicles for social change, and is engaged in the creation of open, audio-visual pedagogical resources. Her current work explores how authentic place-based narratives and artistic practices can support equitable and critical approaches to language education. lamaison@yorku.ca

REBECCA SARCHESE is a candidate for the Master of Arts in translation studies at Glendon Campus, York University (Toronto, Canada), who holds a Bachelor's degree in Linguistics and Spanish and Latin American Cultures and Societies. Her research centres on the intersection of language and its use among marginalized communities, especially those of D/deaf and D/disabled people. She also volunteers as an environmental writer, a role that gives her the opportunity to combine translation, language, and accessibility to inspire others to fight for a healthier planet. She is currently working on her thesis, focusing on the literary translation of terminology used to describe D/deaf identities. resar568@my.yorku.ca