RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITÉ MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

Faculté des lettres et des langues
Département des lettres et langue française
Spécialité : DLE

Center for Entrepreneurship Development

Université de M'sila

مركز تطوير المقاولاتية ـ جامعة المسيلة

Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique et Microentreprise (CDE)
مشروع نهاية الدراسة في إطار القرار الوزاري رقم 008 المعدل والمتمم للقرار 1275

Par : TOUBICHI Lina Houria et CHERRAK Rahouadja (Projet N°526)

Intitulé :

L'enseignement/apprentissage de la langue française en contexte scolaire inclusif algérien.

Cas des apprenants de l'école des enfants malentendants - Rahmani Najaï - M'sila

Soutenu devant le jury composé de :

Nom et Prénom	Grade	Qualité	Établissement
A. AMEUR	Pr	Président	Université de M'sila
N. CHIKHI	MCA	Rapporteur	Université de M'sila
M. BOUGLIMINA	MAA	Examinateur	Université de M'sila
A. BENSEDDIK	Directeur	Représentant socioéconomique	Education Embassy
T. BENYAHIA	MCA	Examinateur	Université de M'sila

Année universitaire : 2025/2026

REMERCIEMENTS

Nous souhaitons témoigner notre considérable respect et nos profonds remerciements à toutes les personnes qui, directement ou indirectement, ont participé à l'élaboration de ce mémoire de master.

Nous tenons à exprimer notre profonde reconnaissance à notre encadrante de mémoire, Docteure CHIKHI, pour son accompagnement précieux, sa persévérance, ses recommandations favorables et la rigueur scientifique qu'elle nous a inculquée tout au long de cette aventure.

Nous désirons également remercier les membres du jury d'avoir accepté d'examiner ce travail. Nous exprimons également notre gratitude envers la direction et tous les employés de l'école Rahmani Najaï - M'sila pour les enfants malentendants, qui nous ont généreusement ouvert leurs portes et ont créé un environnement exceptionnel, accueillant et collaboratif.

Nous désirons exprimer notre profonde gratitude envers les professeurs, le psychologue, l'orthophoniste, et l'ensemble de l'équipe qui nous a guidés sur le terrain en faisant preuve d'une généreuse pédagogie, en nous faisant bénéficier de leur savoir-faire et en nous accordant une partie significative de leur temps.

Pour finir, nous tenons à exprimer notre profonde gratitude à toutes les personnes collègues, amis et membres de nos familles qui nous ont soutenus, encouragés et ont fourni leur précieux support moral durant toute cette expérience universitaire.

DÉDICACES

***Aux** yeux de mon père, qui continuent d'illuminer mon chemin*

***À** la voix de ma mère, source de patience, de courage et d'espoir*

***À** mes héros, mes frères, Abdelhakim, FARES, thamer, Sifo, Bilal pour leur soutien indéfectible et leur présence précieuse.*

***À** mon âme sœur Amel, pour sa présence, son soutien et les moments précieux partagés*

***À** mes chères amies, Lina, Anfal, HANAN avec toute mon affection et ma gratitude.*

***À** mes nièces et mes neveux, pour la joie et l'espoir qu'ils apportent dans ma vie.*

Je dédie humblement ce travail à tous ceux qui m'ont accompagnée, soutenue et encouragée tout au long de mon parcours.

Avec tout mon amour et ma reconnaissance.

Rahouadija

DÉDICACES

À ma très chère mère et à mon cher père, pour leur amour, leurs sacrifices et leur soutien indéfectible.

À mes chères sœurs Hind et Meriem ainsi qu'à mon frère Seif, pour leur affection et leurs encouragements.

À mes précieuses amies, Rahouadja et Yasmine, pour leur présence et leur soutien.

Je dédie ce travail avec tout mon amour et ma reconnaissance.

Lina Houria

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION GÉNÉRALE……..…… 7

PARTIE CONCEPTUELLE

CHAPITRE I : Apprenants sourds-muets et apprentissage des langues 11

I.1. Introduction partielle…….. 12
I.2. La catégorie des sourds-muets ……..... 12
I.2.1. Définitions …….…..... 12
I.2.2. Dénominations ……..….. 13
I.2.3. Typologies de la surdité ……...…….... 15
I.3. Difficultés spécifiques pour l'apprenant sourd ……..... 16
I.3.1. Surdité et acquisition lexicale ……..... 17
I.3.2. Les langues des signes ……..... 19
I.3.3. Le modèle bilingue LSA – français écrit ……..... 21
I.4. Conclusion partielle……..…….. 22

CHAPITRE II : Inclusion scolaire des malentendants .....……..... 23

II.1. Introduction partielle…… 24
II.2. Politiques inclusives .....……...…….....…… 24
II.2.1. Inclusion scolaire …….. 24
II.2.2. Inclusion vie sociales et services .....……..…… 25
II.2.3. Inclusion professionnelle .....…… 26
II.2.4. Exemples de réussite de l'intégration sociale 26
II.3. Politique inclusive en Algérie .....……. 29
II.3.1. Principes de l'éducation bilingue pour les malentendants .....……. 30
II.3.2. La Langue des Signes Algérienne (LSA) 31
II.3.3. Oralisme vs bilinguisme en Algérie 33
II.3.4. Collaboration avec interprètes LSA 33
II.4. Conclusion partielle …….. 34

PARTIE EXPOLRATOIRE

CHAPITRE III : Contexte recherche ……..…….....….... 36

III.1. Introduction partielle ……..…… 36

III.2. Le public-cible des apprenants malentendants 36

III.2.1. Degré de surdité 37

III.2.2. Profil sociologique 39

III.2.3. Profil linguistique 41

III.3. Le milieu pédagogique 43

III.3.1. Etablissement d'accueil et classe 43

III.3.2. Cahiers des élèves 46

III.3.3. Fiches pédagogiques d'enseignement du FLE 49

III.4. Conclusion partielle……. 51

CHAPITRE IV : Techniques de recherche, données et analyses ……..…….. 52

IV.1. Introduction partielle…… 53

IV.2. Techniques de recherche 53

IV.2.1. Observation de classe 53

IV.2.2. Questionnaire et entretien avec les enseignants 55

IV.2.3. Entretiens avec la psychologue et l'orthophoniste 57

IV.3. Interprétation des résultats 59

IV.3.1. Le lexique 59

IV.3.2. La Mémorisation 59

IV.3.3. La Langue des Signes 60

IV.4. Conclusion partielle……. 60

CONCLUSION GÉNÉRALE…… 61

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES …… 64

ANNEXES.....…… 69

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L’incapacité d’entendre s’entend comme une perte plus au moins sérieuse de la fonction auditive. La surdité conditionne l’usage et l’appropriation du langage, du discours, de la communication et des modalités d’apprentissage influençant et réformant l’acte d’enseignement. En langue étrangère, il conviendrait de trouver des modalités autres, alternatives, utilisant des ressources visuelles, gestuelles ou technologiques. L’enjeu n’est pas que linguistique, il est social, politique, éducatif et humain.

La maîtrise des langues étrangères constitue une compétence essentielle dans un contexte où les contacts, l’échange et la communication interculturelle sont de plus en plus développés. Et pourtant, certains publics sont encore peu pris en compte dans les dispositifs pédagogiques traditionnels. Parmi eux, les utilisateurs de langue des signes (au sens large des signes d’une communauté sourde sont exclu d’une communauté linguistique vivante).

Algérie, la plupart des enfants sourds sont scolarisés dans des environnements ordinaires sans soutien approprié (ou dans des établissements spécialisés adoptant une approche axée sur l'oralisation). Bouzidi et Necer (2025) précisent que dans un contexte d’enseignement pour la catégorie de sourds et malentendants, la collaboration entre l’enseignant et l’interprète, soutenue par l’utilisation de supports visuels adaptés, constitue un levier fondamental pour assurer une inclusion réelle des apprenants sourds dans les classes de FLE en Algérie.

L’idée de notre recherche a été choisie à la suite d'une expérience de terrain menée l’année passée 2025/2026 en Master 1 dans le cadre d'une collaboration entre notre faculté des lettres et des langues et la Direction de l'Éducation et la Direction de la Solidarité de la wilaya de M'sila, dans le cadre d'une formation pratique supervisée par le Dre CHIKHI Nadjet. En tant qu'équipe de recherche, nous avons observé des pratiques de classes du français langue étrangère dans les trois paliers (primaire, moyen et secondaire) dans la wilaya de M’sila. Notre premier constat était que les contextes algériens considèrent la surdité comme un handicap non seulement sensoriel, mais de marginalisation sociale, excluant des apprenants sourds et malentendants.

Par conséquent, l’objectif de notre recherche portant sur l’enseignement/apprentissage de la langue française dans un milieu inclusif pour des apprenants sourds et malentendants, est de procéder par une approche exploratoire afin de faire la description de cet enseignement/apprentissage. Ainsi, notre problématique est la suivante : comment s’opère l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en contexte scolaire inclusif algérien pour les apprenants malentendants de l'école Rahmani Najaï de M'sila.

Nous allons tenter de vérifier à travers des enquêtes sur le terrain ces trois hypothèses : l'enseignement/apprentissage de la langue française se réaliserait par le biais de la LSF (Langue des Signes Français) en parallèle avec la LSA (Langue des Signes Algérienne) ; l'enseignement/apprentissage de la langue française aurait une prise en charge particulière chez le public sourds et malentendants et il faudrait décrire son fonctionnement pédagogique ; l'enseignement/apprentissage de la langue française chez les apprenants sourds et malentendants serait le même que pour les apprenants entendant étant donné que les évaluations aux tests de l'éducation (5ème année primaire, BEM et BAC) sont identiques.

Afin de vérifier ces hypothèses sur le terrain, nous avons adopter une méthodologie descriptive par le biais de questionnaires et entretiens avec le personnel pédagogique (enseignant d'arabe, enseignant de français, psychologue, orthophoniste) et des observations directes.

Nous entamerons notre mémoire par une partie conceptuelle dans laquelle nous allons exposer à travers deux chapitre : en premier lieu, les concepts liés à aux apprenants sourds-muets et malentendants afin d'éclairer le mode de catégorisation de cette tranche d'apprenants à travers les différentes typologies de surdité pour ensuite mettre en avant les difficultés spécifiques à ces apprenants ; et nous aborderons en deuxième lieu les politiques d'inclusion pour ce groupe de personnes dans les établissements scolaire afin de faire le tour d'horizon des politiques inclusive en Algérie.

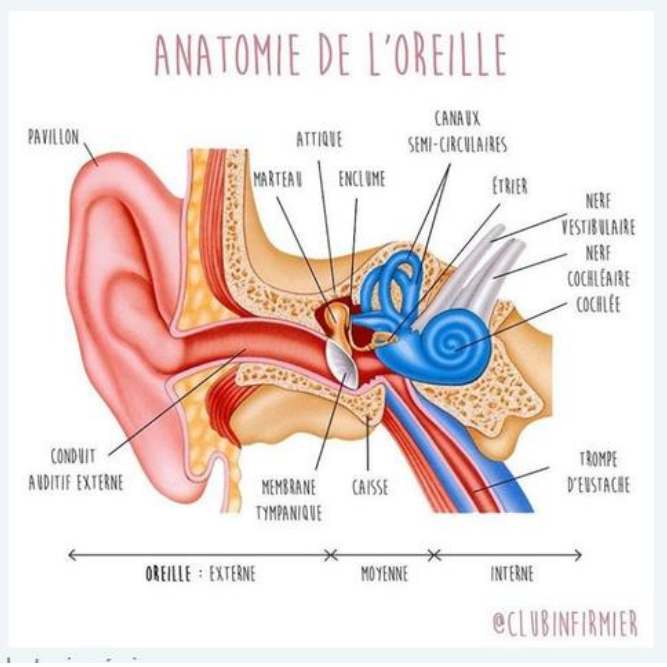
Notre deuxième partie exploratoire est scindée en deux chapitre qui présente notre contexte de recherche (l'école où nous avons mené notre recherche, les apprenants rencontrés et le personnel pédagogique) pour passer à la présentation de nos instruments de collecte de données et leurs analyses et d'analyse qui ont conduits à une interprétation des résultats ; et nous terminerons par des conclusions qui reprendront les résultats saillants de notre recherche.

PARTIE CONCEPTUELLE

"Le monde du silence"

Grosjean (1999)

« On ne regrette jamais de connaître trop de langues ; on peut regretter amèrement de ne pas en connaître assez, surtout si son propre développement en dépend. L'enfant sourd a le droit de grandir bilingue ; il est de notre devoir de faire en sorte qu'il puisse le faire ».



I.1. Introduction partielle

L'enseignement/apprentissage du FLE à l'école des sourds-muets en Algérie et le cadre de référence pédagogique de cet enseignement comprennent des enjeux majeurs, nécessitant, d'une part, une adaptation pédagogique, et une prise en compte des besoins spécifiques des apprenants sourds-muets, et d'autre part, une intégration de la langue des signes**.**

Par conséquent, dans ce chapitre, nous allons présenter d'abord cette catégorie d'apprenants pour exposer après l'enseignement/apprentissage des langues pour cette catégorie d'apprenants. En effet, afin de faire un tour d'horizon à propos de l'apprentissage des langues pour la catégorie des sourds-muets, nous allons mettre la lumière sur les difficultés spécifiques pour l'apprenants sourd à travers les conséquences de la surdité sur l'acquisition lexicale, le lexique concret et abstrait en FLE, le modèle bilingue LSA et enfin le rôle des supports visuels dans l'enseignement/apprentissage du FLE pour les apprenants sourds-muets.

I.2. La catégorie des sourds-muets

Notre choix de la présentation de la catégorie des sourds-muets va se réaliser à travers l'exposition de quelques définitions données à cette catégorie, ensuite les dénominations attribuées à cette catégorie pour finir par les typologies.

I.2.1. Définitions

Dans le Dictionnaire Larousse *« La surdité, nom du genre féminin, fait référence au déclin ou à l'absence totale de la capacité de percevoir les sons. Ce symptôme significatif constitue une indication claire d'un dysfonctionnement du système auditif périphérique ou central ».*

Ainsi, la surdité est un handicap invisible plutôt méconnu du grand public. De façon générale, on peut dire que la surdité est une diminution voire une suppression de la capacité à entendre des sons. Il faut aussi savoir que la surdité n'est pas une maladie transitoire mais bien un handicap à vie et selon (Mottez, 1983) « *pour qu'on puisse parler de surdité, il faut être au moins deux. La surdité est rapport. La surdité est expérience nécessairement conjointe* ». Ainsi selon lui, la surdité est bien « handicap partagé » (1987, p. 108à)

La surdité peut être classée par le degré de perte de l'audition et la localisation de l'atteinte. Son traitement médical peut se faire par appareillage externe (appareil auditif) ou interne (implant). La surdité est une condition complexe qui ne se limite pas à une simple perte de

l'audition. Elle comporte diverses dimensions audio logiques, développementales et psychosociales qui influencent directement les méthodes d'apprentissage des langues étrangères.

I.2.2. Dénominations

Selon le Ministère de l'Éducation Nationale (2017), en France, les documents officiels se réfèrent à l'expression « sourds ou malentendants » comme un ensemble homogène, couvrant tous les individus touchés par la surdité, indépendamment de son degré. Cependant, cette phrase cache une réalité bien plus complexe. Des études universitaires, en particulier anglophones telle que celle de (1993) démontrent que les termes « malentendant » et « sourd » ne se réfèrent pas uniquement à des niveaux d'audition variés, mais également à des réalités identitaires et linguistiques profondément différentes.

De manière précise, le terme « malentendant » se réfère à une personne ayant une perte auditive partielle, généralement comprise entre 41 et 70 dB (surdité modérée) selon la norme (ISO 6189 : 1983). Contrairement à la surdité profonde le malentendant maintient une capacité auditive résiduelle qui lui permet d'accéder de manière partielle à la parole, notamment à travers des dispositifs auditifs ou des méthodes complémentaires.

Au Canada, d'après Cochlear (2026), un individu malentendant peut saisir les sonorités vocaliques mais pas les consonnes (absence sélective des fréquences élevées), ce qui témoigne d'une déficience auditive partielle, en opposition à la surdité profonde pour laquelle la conduction osseuse est sévèrement affectée.

Pour des sensibilités nombreuses à propos des dénominations à donner à cette catégorie, un guide a été élaboré par le Gouvernement Canadien pour bien désigner les personnes sourdes et malentendantes afin de donner une terminologie respectueuse à cette catégorie. Le tableau qui suit résume toutes les dénominations à éviter à propos des appellations de cette catégorie :

Expressions à éviter	Notes explicatives	Termes recommandés
Sourd-muet / Sourde-muette	Le mot « muet » désigne une incapacité physiologique à parler, ce qui ne correspond pas à la réalité des personnes sourdes. Certaines choisissent d'utiliser leur voix, d'autres non.	· Sourd, Sourde · Personne sourde · Personne malentendante
Atteint·e de surdité **Souffre de surdité**	Les expressions « est atteint de » et « souffre de » sont négatives et relèvent de la perspective médicale. Cela sous-entend que les personnes sourdes ne peuvent pas avoir une vie satisfaisante, ce qui est faux.	· sourd·e · Sourd·e · Malentendant·e
Personne ayant une surdité	Le terme « surdité » relève de la perspective médicale selon laquelle on considère la personne sourde seulement du point de vue d'un trouble physique, alors qu'être Sourd.e, selon la perspective socioculturelle, signifie beaucoup plus que cela (culture, langue, histoire, communauté, et bien plus).	· Sourd·e · Personne sourde · Malentendant·e
Personne ayant une déficience auditive **Personne ayant une incapacité auditive**	De la même façon, les termes « déficience » et « incapacité » relèvent aussi de la perspective médicale et mettent principalement l'accent sur le manque et l'incapacité.	· Sourd·e · Malentendant·e · Personne sourde · Personne malentendante
Un ou une handicapé·e	Utilisé comme nom, ce terme a une connotation péjorative, car cela réduit la personne concernée à cette seule caractéristique.	· Personne en situation de handicap · Sourd·e ou malentendant.e
Handicapé·e auditif·ve	Voir les explications ci-dessus (handicapé·e, personne handicapée, personne ayant une déficience/incapacité auditive). Il n'est donc pas approprié d'associer le terme « handicapé" au terme « auditif » pour désigner les personnes sourdes et malentendantes.	· Sourd·e ou malentendante · Personne sourde ou malentendante
Personne ayant des besoins particuliers **Personne ayant des aptitudes différentes**	Les termes « Sourd.e » et « handicap » n'ont pas de connotation négative en soi, donc on peut les employer plutôt que de recourir à des termes vagues comme « personne ayant des besoins particuliers » ou « personnes ayant des aptitudes différentes ». En effet, ces derniers termes sont parfois utilisés par des personnes sans handicap comme une « façon de couvrir leur propre sentiment d'inconfort à l'égard du handicap ou des personnes sourdes ».	· Un·e Sourd·e · Personne en situation de handicap
Personne qui ne *comprend* pas	Attention: ne pas confondre « entendre » et « comprendre ». Le fait d'être Sourd ou Sourde, et de ne pas entendre les sons, n'a rien à voir avec la faculté de comprendre.	Personne qui n'*entend* pas
Langage gestuel **Langage des signes**	La langue des signes québécoise (LSQ) est une langue à part entière, avec sa propre grammaire et structure. Ce n'est pas un simple « langage gestuel », mais une langue complète et riche, tout comme le français ou l'anglais.	· Langue des signes · Langue des signes québécoise (LSQ) · Langue des signes américaine (ASL) · Langue des signes autochtones (LSA)

Tableau N°1 : Des expressions à éviter et des alternatives pour une terminologie respectueuse des personnes sourdes et malentendantes (Sexton, 2022)

Selon le même rapport, il est crucial de sélectionner des désignations respectueuses et exactes pour ne pas heurter les sentiments des personnes sourdes. On doit à tout prix éviter l'expression « sourd-muet » ou « sourde-muette », car le terme « muet » est incorrect et offensant : la majorité des personnes sourdes ne sont pas muettes, et beaucoup d'entre elles peuvent utiliser leur voix si elles le désirent. Il convient également d'éviter les expressions telles que « atteint de surdité » ou « souffre de surdité », car elles véhiculent un point de vue médical défavorable sous-entendant une existence insatisfaisante, ce qui est erroné.

Ainsi, les expressions « déficience auditive » ou « incapacité auditive » soulignent également le caractère déficient. Au lieu de cela, on suggère d'employer simplement les termes « Sourd », « Sourde », « personne sourde » ou « personne malentendante ». Il est important de ne pas confondre « ne pas entendre » avec « ne pas comprendre » : l'expression « personne qui n'entend pas » est correcte, alors que « personne qui ne comprend pas » représente une erreur à éviter.

En acceptant ces termes, nous valorisons la profondeur de la culture sourde et prévenons toute offense.

I.2.3. Typologies de la surdité

La surdité et malaudition ne forment pas une catégorie homogène. Pour évaluer ces classes, il convient d'analyser trois dimensions essentielles de chaque déficience auditive : le type, le degré et l'âge de survenue ; trois paramètres qui conditionnent les aptitudes à accéder au français de l'oral à l'écrit et fondent la mise en place de l'architecture pédagogique de l'enseignement du FLE.

- ***La surdité de conduction :*** La surdité de conduction résulte d'une anomalie mécanique ou pathologique affectant l'oreille externe ou moyenne (malformation du canal auditif, otite chronique, osselet endommagé (Organisation Mondiale de la Santé, 2021).
  « *L'oreille interne reste fonctionnelle. Ces apprenants sourds et malentendants conservent une capacité résiduelle à percevoir les vibrations sonores amplifiées, offrant une fenêtre potentielle d'accès au français parlé via appareillage auditif* » (Kalli, 2017 ; cité par Nabila Maarfia 2018).
- ***La surdité sensorineurale :*** La surdité neurosensorielle (ou sensorineurale) découle d'une détérioration de la cochlée ou du nerf auditif (Dalle-Nazébi, 2010). Elle est habituellement irréversible et, en fonction de sa gravité, peut considérablement

restreindre ou supprimer l'accès à la langue française parlée. Ainsi, les apprenants s'appuient largement sur les supports visuels et écrits, ce qui fait de la LSA (Langue des Signes Algérienne) et de l'écrit une priorité dans une démarche inclusive (Benvenuto & Dalle-Nazébi, 2015).

- ***La surdité mixte :*** La surdité mixte englobe un élément de conduction et un élément sensorineural. Il est nécessaire d'adopter une méthode d'enseignement spécifique à cette double affliction auditive.
- ***La surdité congénitale ou perlinguale :*** L'âge auquel survient la perte auditive influe profondément sur l'acquisition et la structure du langage. La surdité congénitale ou perlinguale (détectée avant l'âge de 3 ans ou avant la maîtrise du langage oral) indique que l'élève n'a jamais eu l'occasion d'entendre le français parlé (Benvenuto, 2010).

I.3. Difficultés spécifiques pour l'apprenant sourd

Les apprenants sourds rencontrent des difficultés particulières dans l'acquisition du lexique abstrait. Ces difficultés s'expliquent notamment par un accès limité aux explications orales, par la complexité du lien entre signifiant et signifié, ainsi que par une exposition parfois restreinte à des contextes d'usage variés. Or, la compréhension des mots abstraits dépend souvent de la diversité des situations dans lesquelles ils apparaissent. De plus, certaines notions abstraites ne disposent pas toujours d'un équivalent direct en langue des signes, ce qui peut compliquer leur compréhension et leur appropriation. L'apprenant doit alors s'appuyer sur d'autres indices pour construire le sens, notamment des éléments visuels, contextuels et situationnels (Maarfia et Boumejbieur, 2025).

Comme le souligne Marchak (2007), les élèves sourds mobilisent davantage des stratégies visuelles et contextuelles dans leurs apprentissages. Il devient donc essentiel d'adapter les supports pédagogiques afin de faciliter l'accès au lexique abstrait et de soutenir la compréhension de ces notions.

L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) classe la perte auditive en cinq niveaux, évalués en décibels (dB) (OMS, 2021). Maarfia & Boumejbieur (2024) ont beaucoup écrit sur la catégorie de sourds-muets. Elles proposent dans un des articles une échelle évalue le niveau d'intégration possible de l'élève dans une classe de français parlé, et par conséquent, la nécessité d'adapter l'approche pédagogique multimodale (LSA + écrit + ressources numériques interactives).

Degré	Seuil auditif (dB)	Implications pédagogiques
Audition normale	0-20 dB	Audition typique
Perte légère	21-40 dB	L'apprenant entend la parole conversationnelle mais peut avoir des difficultés avec les sons faibles
Perte moyenne	41-60 dB	Seule la parole forte est perceptible ; l'appareillage devient souhaitable
Perte sévère	61-80 dB	La parole est perceptible seulement amplifiée ; dépendance accrue aux modalités visuelles
Perte profonde	> 80 dB	Impossibilité de percevoir la parole même amplifiée ; apprendre le français principalement par l'écrit et la LSA

Tableau N°2 : Echelle de LSA + écrit + ressources numériques interactives (Maarfia & Boumejbieur, 2024)

Nous allons mettre la lumière sur l'acquisition du lexique par les apprenants malentendants pour avoir un certain éclairage sur l'apprentissage des langues chez cette catégorie.

I.3.1. Surdité et acquisition lexicale

La surdité constitue un enjeu majeur d'acquisition lexicale. Le développement du langage est fortement affecté par la déficience auditive, car la personne sourde manque de nombreuses expériences auditives fondamentales. L'analyse des effets de la surdité sur l'apprentissage du vocabulaire est fondamentale pour saisir les défis pédagogiques liés à l'éducation des enfants sourds, en particulier dans le cadre de la discussion autour de l'oralisme et du bilinguisme en Algérie. Au-delà d'un simple retard lexical, l'influence de la surdité sur le vocabulaire se manifeste par une insuffisance à la fois quantitative (vocabulaire restreint) et qualitative (caractérisation particulière des mots mal compris). Ces problèmes découlent de facteurs structurels fondamentaux, tels que l'absence de « Bain de linguistique » et un accès limité aux informations environnementales.

Par ailleurs, Feddaoui (2019) précise que de nombreuses études montrent que les apprenants commencent par les mots concrets pour ensuite passer aux mots abstraits, ce qui rend leur apprentissage plus tardif et plus fragile.

En FLE, on parle de lexique abstrait pour désigner l'ensemble des mots qui renvoient à des idées, des notions, des états ou des valeurs et non pas à des objets matériels que l'on peut voir ou toucher (comme liberté, justice, amour, rêve, espoir, structure). En langue française, ce

vocabulaire est souvent plus ardu à apprendre que le vocabulaire concret, puisqu'il ne peut être représenté directement par des images ou des gestes simples.

Fedaoui (2019) explique qu'un mot abstrait désigne une idée, une qualité ou un état immatériel (Exemples en FLE : bonheur, courage, responsabilité, civilisation, évolution), alors que le sens concret désigne des choses matérielles (table, arbre, voiture). Pour ainsi dire le lexique abstrait désigne plutôt des idées, des concepts ou des notions qui ne sont pas matériels. On ne peut ni les toucher ni les observer directement, puisqu'ils existent essentiellement dans la pensée, le langage ou la réflexion. Par exemple, des réalités abstraites sont la liberté, la justice, l'amour ou le courage.

L'apprentissage des mots abstrais pose problème parce qu'il ne se fonde pas sur des expériences sensorielles directes : on ne peut pas « montrer »la liberté comme on montre un stylo ; parce qu'il est souvent associé à des repères culturels propres à la civilisation francophone (comme la laïcité, la solidarité, la citoyenneté) ; et parce que pour l'utiliser, il requiert une bonne connaissance des structures grammaticales (subordonnées, tournures complexes) et des collocations (exprimer des sentiments, défendre des valeurs, avoir de la conscience).

Selon Cuq et Gruca (2005), le lexique abstrait nécessite une médiation pédagogique spécifique, notamment par le recours à des exemples contextualisés et des supports visuels. Ainsi, son apprentissage repose fortement sur des capacités cognitives telles que la généralisation, l'inférence et la conceptualisation. En FLE, ces notions sont souvent plus difficiles à acquérir car elles ne peuvent pas être directement observées.

Par contre, le lexique concret désigne tout ce qui appartient à la réalité matérielle. Ce sont des choses, des faits que l'on peut percevoir directement avec les sens : voir, toucher, entendre, mesurer, observer. Par exemple, une maison, un arbre, un cahier, une personne sont des choses concrètes. Ils existent dans la réalité et peuvent être décrits avec précision.

Pour Sarah (2015), la distinction entre lexique concret et lexique abstrait est importante parce qu'elle oppose deux manières de comprendre la réalité :

- Le concret concerne ce qui est particulier, visible et immédiatement accessible.
- L'abstrait concerne ce qui est général, conceptuel et construit par l'esprit.

Dans un travail académique, Sarah (2015) précise qu'on part souvent d'idées abstraites pour expliquer des situations concrètes, ou l'inverse. Par exemple, on peut étudier le concept abstrait de réussite scolaire à travers des données concrètes comme les notes l'assiduité ou les résultats des élèves. Le concret renvoie à la réalité matérielle et observable, tandis que l'abstrait désigne des notions, des idées ou des concepts qui n'ont pas de forme physique. Ainsi, le concret se perçoit directement par les sens, alors que l'abstrait relève principalement de la pensée et de l'interprétation

I.3.2. Les langues des signes

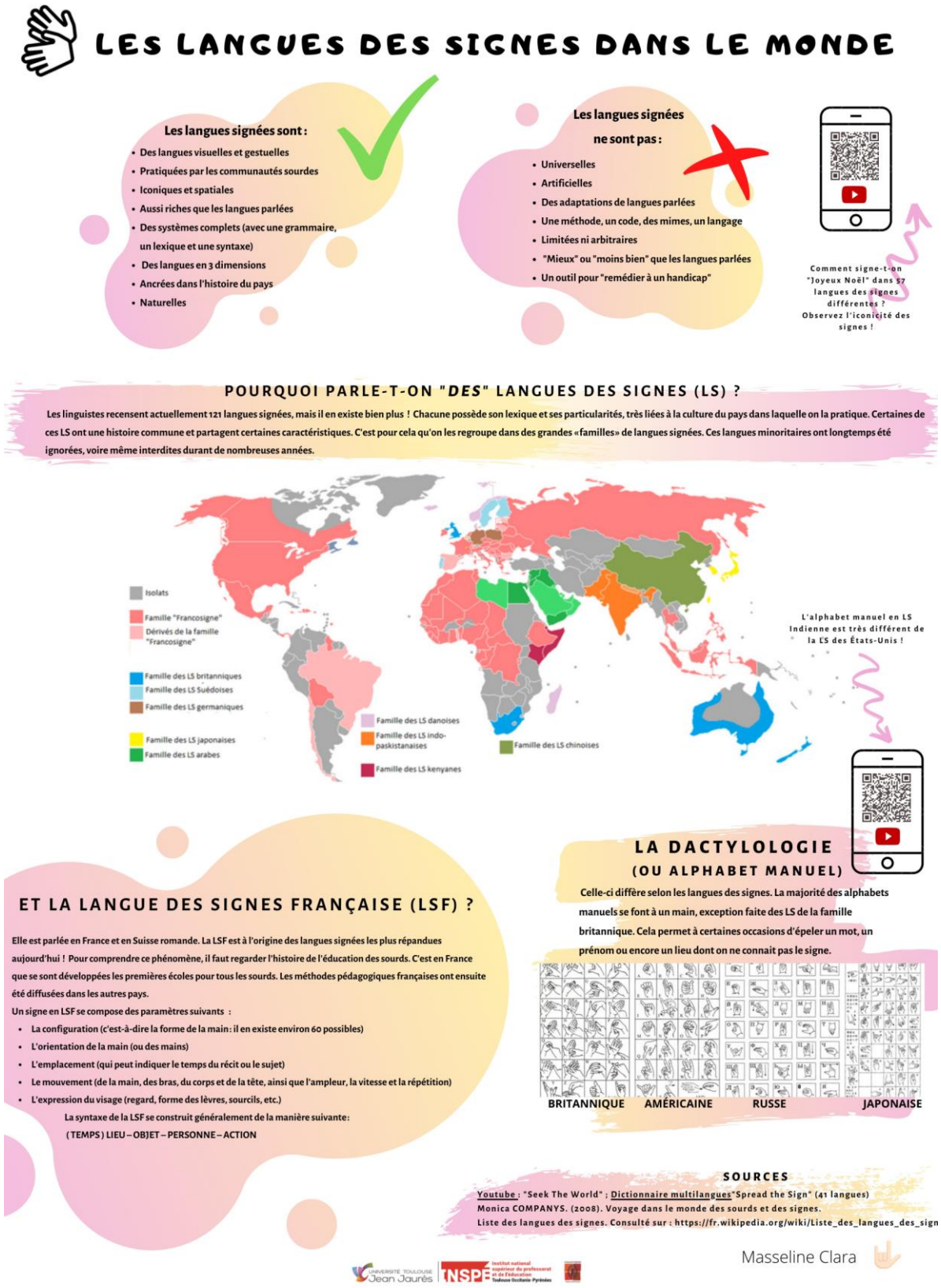
Le Wikipédia (2026) indique qu'il existe plus de 120 langues des signes dans le monde. Elles ne sont pas universelles, mais propres à chaque culture. On les classe par aires géographiques, selon une classification linguistique (filiation des langues), ou selon le type de signe utilisé (iconique, alphabet dactylologique, etc.). L'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education de Toulouse Occitanie-Pyrénées INSPE parle quant à lui de plus de 100 langues distinctes à travers le monde. Chaque pays possède sa propre langue des signes, avec sa propre syntaxe et son propre lexique.

Ces langues reposent sur cinq paramètres fondamentaux : la configuration de la main ((la forme des doigts), l'orientation de la main (paume vers le haut, vers le bas, etc.), le mouvement (le trajet effectué par la main), l'emplacement ((l'endroit du corps ou de l'espace où le signe est fait), et les expressions faciales ((indispensables pour donner le ton, la grammaire et les émotions).

Au sein d'une même langue des signes, les gestes se divisent en trois grandes catégories : **des signes iconiques** qui imitent visuellement l'action ou l'objet qu'ils représentent (ex : mimer le fait de boire) ; des **signes inspirés de la langue parlée** (dactylologie) qui utilisent l'alphabet manuel pour épeler un mot ou s'inspirent de la première lettre de celui-ci ; et **des signes arbitraires** (ou inventés) qui ne miment pas le concept, mais sont devenus une convention sociale.

L'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education de Toulouse Occitanie-Pyrénées (INSPE) présente un schéma pour préciser que les langues des signes dans le monde ne sont pas universelles ; ni artificielles ; ni des adaptations de langues parlées ; ni une méthode, un code, des mimes, un langage ; ni des limitées ; ni arbitraires ; ni inférieures aux langues parlées ; ni un outil pour « remédier à un handicap ». Mais ce sont des langues

visuelles et gestuelles ; pratiquées par les communautés sourdes ; iconiques et spatiales ; aussi riches que les langues parlées ; des systèmes complets (avec une grammaire, un lexique et une syntaxe) ; des langues en 3 dimensions ; ancrées dans l'histoire du pays ; et naturelles.



Nous pouvons citer à titre d'exemple :

- **ASL (American Sign Language) :** Utilisée principalement aux États-Unis et au Canada, c'est l'une des plus répandues à l'international.
- **LSF (Langue des Signes Française) :** Utilisée en France et base de nombreuses autres langues des signes.
- **LSQ (Langue des Signes Québécoise) :** Utilisée au Québec, bien qu'elle partage le même pays et la même langue parlée que le français, elle est complètement distincte de la LSF.
- **La langue des signes internationale (LSI) :** Il ne s'agit pas d'une langue officielle, mais d'un système de communication (souvent appelé "gestuno") utilisé lors d'événements internationaux (comme les Deaflympics). Elle est constituée d'un mélange de signes issus de différentes cultures.
- **La langue des signes algérienne (LSA) :** C'est une langue visuelle et gestuelle à part entière, utilisée par la communauté sourde et malentendante en Algérie pour communiquer. Elle combine des mouvements des mains, des expressions faciales et des orientations corporelles pour exprimer des idées

I.3.3. Le modèle bilingue LSA – français écrit

L'Algérie offre un contexte législatif encourageant car grâce à la loi n° 02-09 concernant la protection et la promotion des personnes handicapées, l'Algérie a officiellement validé la Langue des Signes Algérienne (LSA), ce qui constitue une avancée significative vers une éducation plus inclusive (Khira et MEDDAH, 2017).

Maarfia et Boumejbieur (2024) avancent qu'à l'opposé de l'apprentissage implicite de l'enfant qui entend, la formation des sourds devrait s'appuyer sur une instruction explicite du vocabulaire, en rendant les relations sémantiques entre les termes plus claires. Par conséquent, la langue des signes est un réel levier pour l'acquisition lexicale car l'apprentissage précoce de la LSA favorise l'orientation du développement cognitif et pallie le déficit d'exposition linguistique spontanée. En outre, les méthodes d'enseignement telles que le bilinguisme LSA/français jouent un rôle crucial en proposant une langue des signes bien structurée et riche dès le plus jeune âge, l'enfant acquiert naturellement une première langue (L1).

Pour comprendre la spécificité du bilinguisme sourd, il faut, avant tout, pendre en compte la grande difficulté ou l'impossibilité d'accès des enfants sourds à une langue vocale. L'appropriation de la langue française étant indispensable et le français parlé inatteignable,

s’impose le recours à un apprentissage du français écrit. Mais ce recours demande que soit pensée la situation des sourds face à l’écrit.

I.4. Conclusion partielle

La recherche documentaire dans ce chapitre nous a permis de cerner la complexité de la catégorie des apprenants sourds-muets dans le contexte de l'apprentissage des langues, et plus spécifiquement du FLE en Algérie. La revue des définitions, typologies et difficultés spécifiques à cette population nous amène à formuler une décision terminologique essentielle pour la cohérence de notre travail.

Ainsi, nous allons adopter tout au long de notre travail la dénomination d’apprenants « sourds » ou « malentendants » afin de rejoindre l’idée de ne pas toucher les sensibilités en accentuant l’appellation sur le handicap lui-même. Par ailleurs, nous pouvons tirer comme conclusion que les langues des signes sont grandement ancrées dans la culture du pays des apprenants ce qui pourrait laisser penser à un enseignement des langues par des approches sociologiques surtout que ces langues s’appuient essentiellement sur les signes iconiques et gestuels entre autres.

Pour ce qui est de l’enseignement des langues en Algérie à cette catégorie d’apprenants aux besoins spécifiques, nous allons axer le reste de notre travail sur la description de cet enseignement/apprentissage pour pouvoir mener à bien notre recherche descriptive.

CHAPITRE II

L’inclusion scolaire des malentendants

II.1. Introduction partielle

En Algérie, l'éducation inclusive des enfants sourds et malentendants est assurée par un modèle hybride qui combine des établissements spécialisés, des classes d'intégration et des programmes de formation pour enseignants spécialisés. Cette entité, évoluant dans un contexte législatif changeant qui a pour but de satisfaire les besoins éducatifs particuliers de ces élèves tout en facilitant leur accès à une éducation aussi normale que possible. Afin de décrire l'objet de notre recherche, nous allons exposer des exemples de politiques inclusives de cette catégorie d'apprenants pour centrée ensuite notre description sur la politique éducative inclusive des enfants sourds et malentendants.

II.2. Politiques inclusives

Il existe différentes formes d'inclusion qui sont catégoriser en fonction du secteur d'inclusions : inclusion scolaire, inclusion à la vie sociale et inclusion professionnelles.

II.2.1. Inclusion scolaire

Après avoir présenté le cadre juridique algérien et des particularités des élèves sourds, il semble essentiel d'étudier les systèmes d'éducation inclusive élaborés dans divers pays. Cette approche aide à repérer des méthodes adaptables et à clarifier les décisions pédagogiques et institutionnelles en Algérie. Nous baserons nos politiques récentes sur l'article 24 de la Convention des Nations Unies concernant les droits des personnes handicapées (CDPH, 2006), qui sert de fondement commun à toutes ces initiatives.

- **Le modèle italien** ***: l'inclusion généralisée :***

  L'Italie a fait le choix, en 1971 (loi n° 517, confirmation en 1977) de supprimer les classes et les écoles spécialisées : tous les enfants handicapés, y compris les sourds, sont en classe ordinaire. Ce modèle repose sur deux axes : Des enseignants de soutien spécialisés (une oreille culte) : environ 200 000 en 2023 au tiers temps sont en coopération avec les enseignants titulaires ; Une collaboration étroite avec les services médico-sociaux extérieurs.

  Carnovali (2018) précise que ce modèle est regardé comme un des plus inclusifs au monde : il va dans le sens d'une socialisation et lutte contre une ségrégation mais engage des coûts budgétaires très importants.

- **La France :** ***une logique de parcours et de compensation***

La France est donc dans une logique de « compensation du handicap » selon les modalités : **Scolarisation individuelle** : l'enfant est en classe ordinaire avec son accompagnant (AESH) ou avec des aides techniques Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 ; **Scolarisation collective :** les élèves sourds sont regroupés dans des Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) dans un collège ou un lycée ;
Établissements spécialisés (Institut Médico-Éducatif) pour les cas les plus lourds. Cette logique de « parcours » est très souple mais elle peut freiner l'accès des familles en raison de la complexité de ses différentes modalités.

- **La Tunisie :** ***une solution innovante de médiation pédagogique***

Confrontée à un écart entre le cadre légal (absence de formation, absence de moyens) et la réalité de terrain, la Tunisie a conçu ALOÉ, une méthode pédagogique inédite, qui prend la forme d'un « kit » intégralement conçu à destination des enseignants du primaire comprenant matériel et stratégies propices à l'intégration d'élèves sourds en classe ordinaire, la langue des signes occupant une place centrale.

Tous ces exemple d'inclusion témoignent de la volonté de mettre en avant l'importance de la volonté politique pour une reconnaissance réelle de la langue des signes et pour une prise en charge effective de la catégorie des enfants sourds et malentendants.

II.2.2. Inclusion vie sociales et services

L'égalité d'accès aux services pour les personnes sourdes et l'intégration sociale sont inscrits dans les droits humains essentiels, souvent négligés. La reconnaissance de la langue des signes pourrait aider à surmonter ce défi pour réaliser une société véritablement inclusive.

Dans la Loi n° 2005-102 (Nations Unies, 2006) ; pour Larivière et al. (2019) et Lamaison (2026) ; l'intégration sociale des individus sourds va au-delà du contexte éducatif car elle nécessite un accès réel aux services publics, à la santé, à l'emploi et à la participation civique. En dépit de progrès législatifs tels que la loi française du 11 février 2005 ou l'adoption de la Langue des Signes Algérienne (LSA) en 2007, de nombreux défis restent à surmonter : isolement social, problèmes de communication, manque de connaissance des professionnels et disparités territoriales. Parmi les solutions prometteuses, on trouve l'interprétation en LSF, les services d'assistance spécialisés (comme l'ADEDA et le SAVS), les technologies d'aide

(telles que les boucles magnétiques et la visio-interprétation), ainsi que l'éducation des professionnels de santé et des agents du service public. Toutefois, la normalisation de l'accessibilité et la détermination politique en matière de financement demeurent des défis à surmonter pour parvenir à une société réellement inclusive.

II.2.3. Inclusion professionnelle

Stérin (2025) souligne que l'insertion professionnelle des individus sourds demeure une difficulté importante : en France, le chômage y est de 39 % (trois à quatre fois supérieur à celui de la population générale), et 30 % des postes sont instables (CDD, intérim) (DREES, 2021).

Pour Agefiph (2026), l'obtention de la Reconnaissance de la Qualité de Travailleur Handicapé (RQTH) et l'instauration d'aménagements de poste (tels que les boucles magnétiques, le Visio-interprétariat, l'éclairage adapté) constituent des outils cruciaux. Des systèmes spécialisés tels qu'INFOSENS, le Service d'Aide à l'Emploi DORA ou le réseau Cap Emploi soutiennent les individus sourds dans leur insertion professionnelle et assistent les employeurs dans l'adaptation de leur cadre de travail.

Tahadi wa Azima (2025) précise que l'obligation d'embauche des travailleurs sourds-muets (6% dans les sociétés de 20 employés et plus) représente un cadre restrictif mais susceptible d'être amélioré. Selon la loi n° 02-09 (2002) en Algérie, la Langue des Signes Algérienne (LSA) est reconnue depuis 2007.

De plus, le premier Établissement et Service d'Aide par le Travail (ESAT) a été inauguré en 2025. Une Ecole Supérieure d’Enseignement pour les Sourds-Muets a ouvert ses portes depuis 2022 et la première promotion a été en 2024 constituée de 292 enseignants stagiaires du cycle secondaire et qui seront répartis sur l'ensemble du territoire national.

Cependant, le pourcentage d'emploi des personnes handicapées demeure en dessous de 5 %. L'objectif partagé est de promouvoir les formations des professionnels, d'implémenter des adaptations raisonnables et de combattre la discrimination dans le recrutement.

II.2.4. Exemples de réussite de l’intégration sociale

Partout dans le monde, de nombreuses actions attestent qu'il est possible d'atteindre une inclusion sociale réelle. Dans des conditions de vulnérabilité aiguë, l'ONG Deaf Defy (Kenya)

a pourvu 99 enfants sourds réfugiés d'appareils auditifs et les a intégrés dans la communauté sourde locale (UNHCR, 2025). Au Zimbabwe, le Nzeve Deaf Centre a converti la stigmatisation en intégration communautaire en instruisant les parents, les enseignants et le personnel de santé à la langue des signes (Chaipa, 2026).

Des innovations sociales voient le jour, portées par des individus sourds eux-mêmes : Kritika Dhunde (Inde) regroupe plus de 1 000 femmes sourdes autour de l'entrepreneuriat (Dhunde, 2026) ; William Loko-Roca (Bénin) a mis en place un centre de formation professionnelle dédié aux enfants sourds (PNUD, 2022) ; Farah Tounsi (Tunisie) a introduit l'Académie SD **(**Première plateforme éducative intelligente dédiée à la langue des signes (Tounsi, 2025).

Des initiatives communautaires telles que Voice of Hands en Tanzanie mettent en place des clubs de langue des signes et dispensent une éducation sur la santé reproductive (HundrED, 2025), alors que le projet européen SILENT fournit aux familles auditives les moyens de communiquer avec leur enfant sourd (EPALE, 2025). Obtenir des droits civiques tangibles - comme un permis de conduire au Vietnam (Vietnam.vn, 2026) ou la reconnaissance de la langue des signes en Nouvelle-Zélande (Solouota, 2025) - est un outil d'intégration puissant**.**

En marge à tout cela, nous n'oublions pas de citer les applications numériques systèmes d'aide aux personnes sourdes-muettes ou malentendantes.

6 applications incontournables pour les personnes sourdes et malentendantes



Une fois le téléphone correctement paramétré, il est de temps de se pencher sur l'installation d'applications en fonction du besoin. Nous avons sélectionné pour vous 6 applications gratuites et utiles pour gagner en accessibilité en 2022 et communiquer en toute simplicité avec des personnes sourdes et malentendantes.

https://webzine.okeenea.com/6-applications-sourds-malentendants/#6_applications_incontournables_pour_les_personnes_sourdes_et_malentendantes

1. Ava

Une application de transcription instantanée qui transcrit les paroles d'un groupe de personnes en direct. Chaque participant installe l'application sur son smartphone et à l'aide du micro les échanges sont transcrits. L'application Ava permet aux personnes sourdes ou malentendantes de suivre distinctement une conversation au sein d'un groupe sans devoir lire sur les lèvres.

Pratique pour les utilisateurs d'iPhone qui n'ont pas accès à la célèbre transcription instantanée de Google lors de vos réunions de concertation.

Disponible sur iOS et Android.

2. RogerVoice

www.RogerVoice.com

Cette application française créée en 2013 par Olivier Jeannel propose deux options.

La première est le sous-titrage des conversations téléphoniques ainsi que la possibilité de répondre par synthèse vocale qui s'apparente en partie à la fonction RTT de nos téléphones.

L'application va plus loin en proposant de passer des appels grâce à l'aide d'interprètes diplômés en Langue des Signes Française (LSF) et Langage Parlé Complété (LPC).

Une version gratuite propose de passer jusqu'à une heure d'appel par assistance visio-interprète. Utile pour les personnes sourdes ou malentendantes qui veulent vous transmettre une information ou demander des renseignements à distance.

Disponible sur iOS et Android.

3. Amplificateur de son



L'application amplificateur de son pour Android est l'équivalent de l'application Écoute en temps réel inclue dans les réglages de base des iPhone. Elle propose néanmoins des fonctionnalités plus poussées en terme de réglages du volume sonore et permet d'éliminer les bruits de fond.

L'application Amplificateur de son améliore la qualité audio des appareils Android lors de l'utilisation d'un casque, afin d'offrir une expérience d'écoute plus confortable et naturelle. Utilisez l'Amplificateur de son pour filtrer, augmenter et amplifier les sons du monde réel.

Cette application peut se révéler très pratique si votre lieu présente une environnement sonore dégradé.

Disponible sur Android. A noter que l'application Amplificateur de son fait partie des réglages natifs des téléphones Google Pixel.

4. Urgence 114



Ouvert 24h24 et 7j/7, ce numéro national d'urgence est gratuit et accessible partout en France pour appeler en langue des signes (par visio) et en français (à l'oral et à l'écrit) le Samu, la police, la gendarmerie et les pompiers.

Des agents de régulation 114 répondent et transmettent l'information au centre d'urgence le plus proche.

En cas d'urgence au sein de votre établissement, la personne sourde ou malentendante pourra faire intervenir les secours rapidement grâce à cette application.

Disponible sur iOS et Android.

5. Subtitle Viewer

À l'aide des microphones présents sur les smartphones, l'application Subtitle Viewer offre la possibilité aux personnes sourdes et malentendants de visualiser les sous-titres dans différentes langues en direct sur leur téléphone. Les sous-titres sont affichés en temps réel et le passage de texte est mis en surbrillance.

L'application se synchronise avec la télévision et les films au cinéma. D'autres applications similaires sont disponibles sur le marché et permettent d'accueillir les personnes déficientes auditives dans vos salles de cinéma si les séances proposées ne sont pas sous-titrées.

Disponible sur iOS et Android.

6. Acceo

Acceo est un moteur de recherche gratuit qui liste les lieux publics et privés accessibles pour les personnes sourdes et malentendantes. L'application propose un parcours complet depuis l'appel téléphonique à l'accueil sur place.

3 services sont disponibles :

- la Transcription Instantanée de la Parole (TIP)
- la Visio-Interprétation Langue des Signes Française (LSF)
- le Visio-codage Langue française Parlée Complétée (LPC).

Plus de 30 000 établissements sont disponibles. Inscrivez le vôtre si ce n'est pas déjà fait !

Pour en savoir plus, Stéphane Stéphane Guiset responsable des partenariats chez ACCEO-TADEO nous en dit plus sur cette solution : Acceo la solution considérée comme révolutionnaire par les personnes sourdes ou malentendantes !

Disponible sur iOS et Android.

https://webzine.okeenea.com/6-applications-sourds-malentendants/#6_applications_incontournables_pour_les_personnes_sourdes_et_malentendantes

A. Spread Signs: Ce vaste répertoire de la langue des signes à travers le monde compte plus de 100 000 signes ! On peut accéder à plus de 17 langues des signes différentes, y compris le suédois, le portugais, le tchèque, l'allemand, l'anglais britannique, l'espagnol, le turc et même le lituanien. [21]



Figure 2.5 – Applications d'apprentissage pour la langue des signes Spread Signs

B. Bébé Signe: Bébé Signe exploite cette tendance moderne qui fait appel à la langue des signes pour interagir avec un (son) nourrisson ou un jeune enfant avant l'apprentissage du langage. L'application, très intuitive, propose un vocabulaire simplifié accompagné de vidéos explicatives et d'une multitude de conseils.



Figure 2.6 – Applications d'apprentissage pour la langue des signes Bébé Signe

L'application est offerte sans frais et fournit quelques mots initiaux. Si vous souhaitez aller plus loin, il vous faudra acheter des packs de mots supplémentaires pour quelques euros. [22]

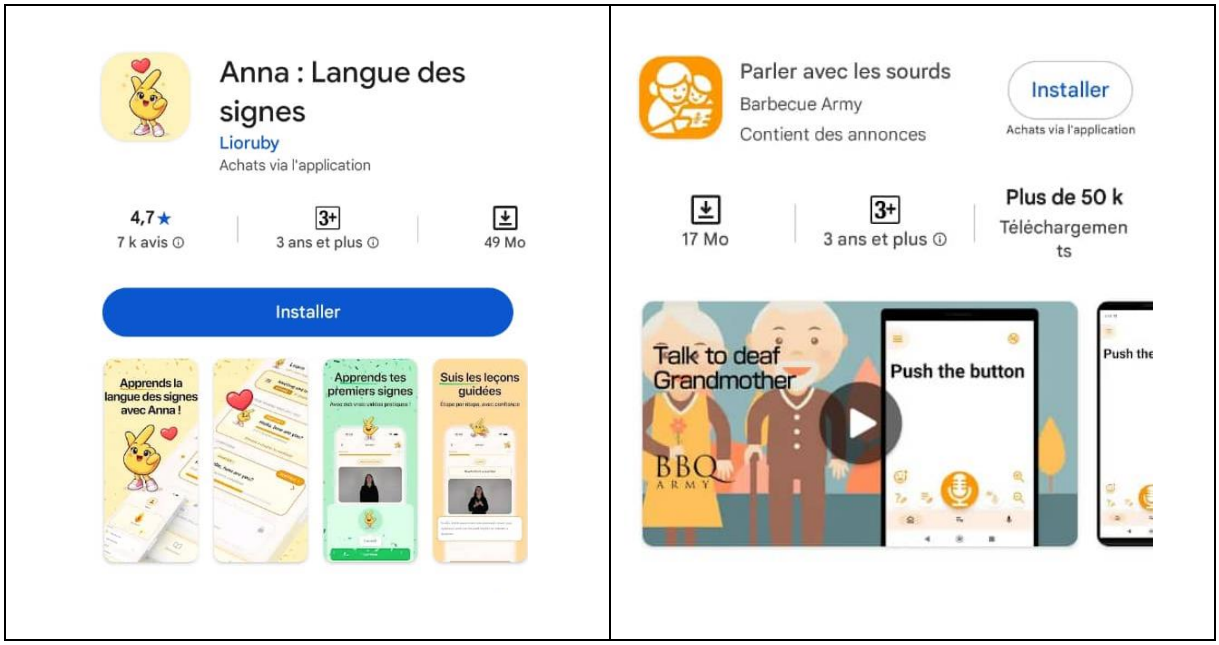
C. **SignEveil:** Cette application est toute nouvelle. Elle offre une vision claire de la progression attendue de ces outils dans le futur : Réalité virtuelle, trois dimensions... SignEveil est élaborée en s'appuyant sur des animations 3D générées par la capture des signes d'un individu sourd grâce à la technologie de capture de mouvement. Elle devrait séduire les plus jeunes avec sa belle apparence et ses couleurs vives. Elle offre l'opportunité de découvrir du vocabulaire à travers des signes effectués par de petits animaux. Il est possible de visionner les animations sous différents angles et de les ralentir pour faciliter l'assimilation des signes. L'application offre également des mini-jeux astucieusement conçus pour appliquer et apprendre à identifier les signes. [22]

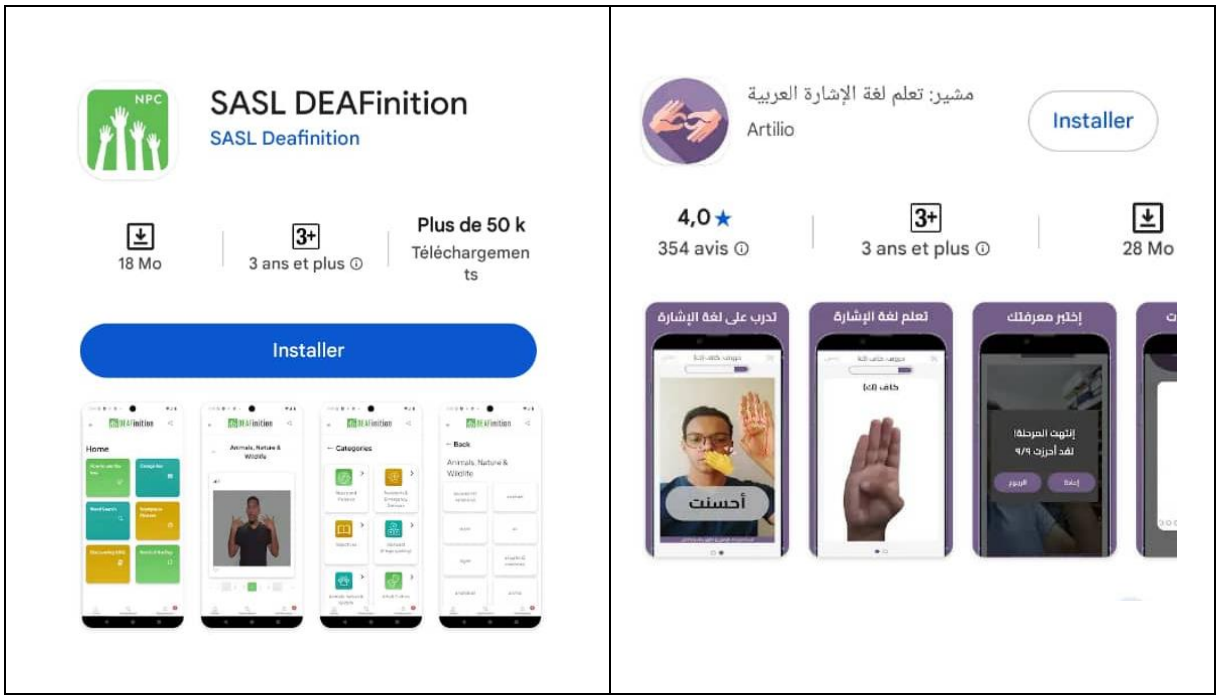


Figure 2.7 – Applications d'apprentissage pour la langue des signes SignEveil

Traducteur de la langue des signes algérienne LSA (Guelouat et Sad Djaballah, 2025)

Quelques applications d'apprentissage pour les sourds et malentendants





II.3. Politique inclusive en Algérie

L'inclusion scolaire s'impose comme un principe structurant des politiques éducatives à l'échelle internationale. Elle repose sur l'idée que tous les apprenants, quels que soient leurs besoins spécifiques, doivent pouvoir accéder à une éducation de qualité au sein des établissements ordinaires. Dans cette perspective, l'école est appelée à s'adapter aux élèves, et non l'inverse.

En Algérie, cette orientation s'inscrit progressivement dans le cadre des réformes éducatives engagées ces dernières années. L'État a affirmé sa volonté de promouvoir l'égalité des chances et de garantir le droit à l'éducation pour les élèves en situation de handicap, y compris les apprenants sourds. Cette volonté se traduit par l'élaboration de dispositifs visant à favoriser leur scolarisation en milieu ordinaire.

Cependant, l'inclusion ne se limite pas à la présence physique de l'élève dans la classe. Elle suppose une transformation en profondeur des pratiques pédagogiques, des contenus d'enseignement et des modalités d'évaluation. Comme le souligne Ainscow (2005), une éducation inclusive efficace nécessite une adaptation continue du système éducatif afin de répondre à la diversité des apprenants.

Dans le contexte algérien, plusieurs défis persistent. D'une part, la formation des enseignants reste souvent insuffisante en matière de prise en charge des élèves sourds. D'autre part, les

ressources pédagogiques adaptées, notamment en langue des signes, sont encore limitées. Enfin, la mise en œuvre concrète des principes inclusifs varie considérablement d'un établissement à un autre.

Ces limites ont des répercussions directes sur l'apprentissage du FLE. L'enseignement du lexique abstrait, en particulier, exige des stratégies spécifiques permettant de compenser l'absence d'accès à la langue orale. Dans ce cadre, l'utilisation de supports visuels apparaît comme une réponse pertinente, dans la mesure où elle permet de rendre accessibles des notions complexes par des médiations visuelles adaptées.

Ainsi, la politique inclusive en Algérie constitue un cadre favorable, mais encore en construction, qui nécessite d'être soutenu par des pratiques pédagogiques innovantes et contextualisées. Journal officiel de la République algérienne (www.joradp.dz).

II.3.1. Principes de l'éducation bilingue pour sourds

Pour Poussard et Laurence (1998), l'éducation bilingue à un public d'apprenants sourds et malentendants repose sur quatre principes fondamentaux :

a. Valorisation de la LSF : La LSF doit être reconnue comme la langue première et naturelle de nombreux élèves sourds, offrant une base solide pour l'acquisition ultérieure du français écrit.

***b. Français écrit comme L2* :** Le français écrit est appris comme langue seconde, avec une pédagogie adaptée qui reconnaît les différences linguistiques entre la structure visuo-spatiale de la LSF et la structure linéaire du français écrit.

c. ***Utilisation d'interprètes LSF-français :*** Des professionnels qualifiés facilitent la communication et l'accès au contenu académique**.**

d. ***Matériel pédagogique spécialisé :*** Des ressources développées spécifiquement pour les apprenants sourds, utilisant des images, des vidéos en LSF, et des techniques multi sensorielles.

Selon Lebrun et Sallandre (2014), cette approche inclusive reconnaît la diversité linguistique des apprenants sourds et valorise leur patrimoine linguistique et culturel, tout en développant des compétences en français écrit, essentielles pour l'intégration socioprofessionnelle.

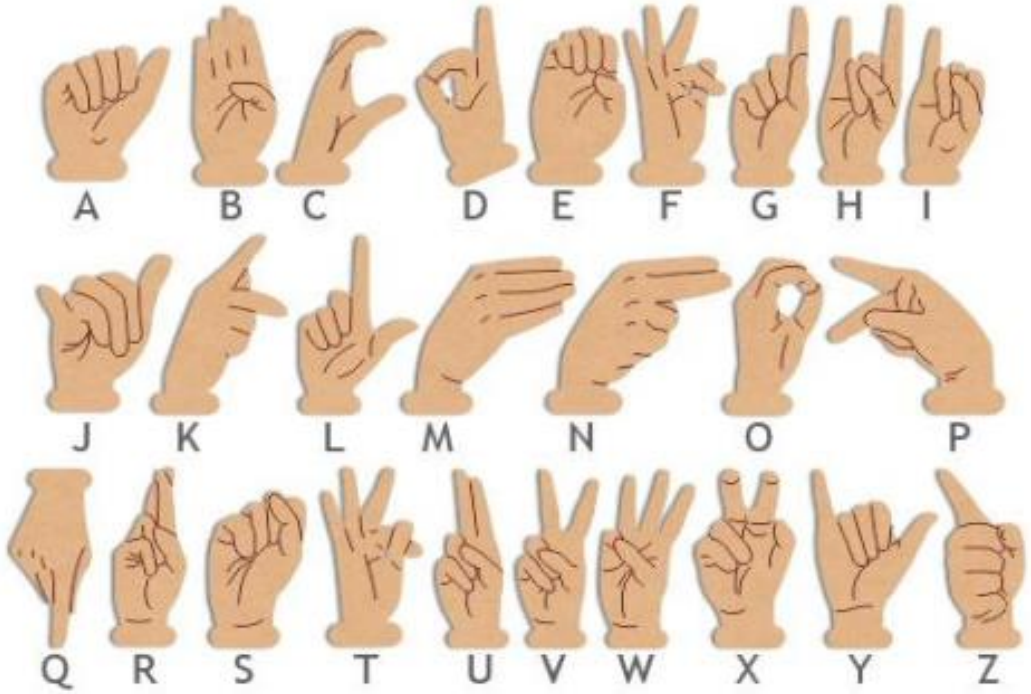
II.3.2. La Langue des Signes Algérienne (LSA)

La communauté sourde en Algérie utilise la Langue des Signes Algérienne (LSA) comme sa langue naturelle. Elle sert de moyen de communication quotidien pour les personnes sourdes et joue un rôle central dans leur socialisation, la transmission de leur culture et l'établissement de leur identité communautaire. À l'encontre de ce que l'on pourrait croire, la LSA n'est pas qu'une reproduction du français ; elle a sa propre structure grammaticale et lexicale, avec ses règles syntaxiques distinctes, ses procédés de dérivation spécifiques, ainsi que ses temps, modes et aspects. Cela la définit comme une langue à part entière.

Djama (2016 : 2) souligne que : « *En Algérie, on peut trouver les deux alphabets dactylologiques chez les sourds algériens (cf. Schémas ci-dessous). On peut expliquer ce phénomène par l'alternance codique, ou code-switching, qui est une alternance de deux ou plusieurs codes linguistiques (langues, dialectes ou registres linguistiques). L'alternance peut avoir lieu à divers endroits d'un discours, parfois même au milieu d'une phrase, et le plus souvent là où les syntaxes des deux codes s'alignent* ».



Source de l'image : https://site.google.com/site/forcontic/l-alphabet-braille/2-unite-2-langue-des-signes-en-arabe



Source de l'image : https://fr.wikipedia.org/wiki/Alphabet_dactylologique

II.3.3. Oralisme vs bilinguisme en Algérie

Depuis le XIXe siècle, la question de l'oralisme versus le bilinguisme a façonné l'éducation des personnes sourdes. Historiquement prépondérante, la méthode oraliste a pour objectif d'inciter les personnes sourdes à parler et à lire sur les lèvres en écartant l'usage de la langue des signes.

Cependant, ses contraintes sont désormais bien établies : décalage cognitif, compétences limitées en lecture et écriture ainsi qu'un isolement social accru (Boutaleb, 1987). Depuis les années 1980, le modèle bilingue, prédominant dans les nations occidentales, voit la langue des signes comme première langue (L1) et la langue nationale (orale et écrite) comme seconde langue (L2). Ce modèle offre une structure linguistique qui facilite l'éducation écrite (Millet, 2008 ; Nefaa, 2022). En 2007, la loi n° 02-09 (2002) en Algérie a reconnu formellement la Langue des Signes Algérienne (LSA). Cependant, cette reconnaissance demeure principalement théorique : l'usage de la LSA dans le système éducatif n'est pas systématique (African Sign Languages Resource Center, 2024).

L'École nationale supérieure des enseignants pour sourds-muets (ENSSM) de Beni Messous, pionnière en Afrique, a réussi à former 530 enseignants répartis dans 47 wilayas, avec une ambition de former 2 500 individus d'ici 2029 (Horizons, 2025).



المدرسة العليا لأساتذة الصم والبكم

Le modèle bilingue serait le plus prometteur pour l'enseignement du FLE : la LSA jouerait un rôle de langue pivot et de médiation cognitive pour comprendre le français écrit, tout en préservant l'identité et la dignité des élèves sourds.

II.3.4. Collaboration avec interprètes LSA

La collaboration entre l'enseignant et l'interprète en langue des signes algérienne (LSA) représente un élément clé dans la réussite de l'inclusion des apprenants sourds. En effet, la communication constitue un enjeu central dans le processus d'apprentissage, particulièrement dans l'enseignement d'une langue étrangère comme le français.

L'interprète en LSA joue un rôle de médiateur linguistique et culturel. Il ne se contente pas de traduire les propos de l'enseignant, mais participe activement à la construction du sens. Il adapte les messages en fonction des spécificités de la langue des signes et du niveau de compréhension des apprenants. Cette médiation est particulièrement importante lorsqu'il s'agit de transmettre des notions abstraites, souvent difficiles à représenter directement.

Pour être efficace, cette collaboration doit reposer sur une coordination étroite entre les différents acteurs. L'enseignant doit anticiper les contenus de ses séances et échanger avec l'interprète afin de clarifier les objectifs, le vocabulaire ciblé et les supports utilisés. Cette préparation permet d'assurer une meilleure cohérence dans la transmission des savoirs.

Cependant, plusieurs obstacles peuvent entraver cette collaboration. Le manque d'interprètes formés, l'absence de temps dédié à la concertation et les différences dans la manière d'interpréter certains concepts constituent autant de limites. Par ailleurs, certains termes abstraits ne disposent pas d'équivalents directs en LSA, ce qui nécessite des stratégies de reformulation et d'explicitation. Dans ce contexte, les supports visuels jouent un rôle complémentaire essentiel. Ils permettent de stabiliser les significations, de faciliter la compréhension et de réduire les ambiguïtés liées à l'interprétation.

II.4. Conclusion partielle

Ce chapitre II nous a permis de faire un tour d'horizon à propos de l'inclusion scolaire des enfants sourds et malentendants. Ainsi, nous avons constaté qu'il y avait plusieurs formes d'inclusion mais qu'elles ont toutes comme pivot central l'inclusion éducative qui pourrait assurer l'inclusion sociale.

En outre, les politiques inclusives en Algérie accordent beaucoup d'importance à l'aspect inclusif en éducation pour assurer l'insertion sociale ultérieur. Ainsi, à travers des établissements dédiés aux personnes à des besoins spécifiques et à travers l'inauguration en 2022 d'une Ecole Supérieure Spéciale pour la formation des enseignants pour la catégorie des sourds-muets, la politique inclusive éducative en Algérie est en bonne voie.

PARTIE EXPLORATOIRE

CHAPITRE III

Contexte de recherche

III.1. Introduction partielle

Ce chapitre, qui constitue le point central de notre approche empirique, a pour but d'exposer le contexte particulier de notre étude qui porte sur l'enseignement du FLE aux apprenants sourds et malentendants en Algérie. Il débutera par une caractérisation de la population visée, suivie de la description du cadre institutionnel et éducatif dans lequel elle se trouve.

Cette section, qui se place à la croisée de la didactique du FLE, des recherches sur la déficience auditive, ainsi que de l'éducation inclusive en Algérie, explique qui sont ces apprenants, la manière dont ils assimilent les connaissances, et les obstacles particuliers auxquels ils sont confrontés lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, tout en insistant sur les outils pédagogiques et les supports utilisés.

III.2. Le public-cible des apprenants malentendants

Les individus avec une perte auditive forment un groupe varié, partageant le trait commun d'une déficience auditive partielle ou complète, qui peut entraver l'accès à la langue parlée ainsi qu'à la lecture et l'écriture. Cette école primaire des enfants sourds-muets classe comprend des apparents présentant différents niveaux de surdité et ils communiquent par divers moyens (langue des signes algérienne, prothèse auditive, lecture labiale, etc.). Afin de décrire notre public-cible, nous allons commencer par présenter le degré de surdité de ce public pour ensuite passer à la présentation de ses profils sociologique et linguistique.

III.2.1. Degré de surdité

L'ampleur de la déficience auditive, qui est une forme de trouble sensoriel, peut différer d'un individu à un autre. Elle est habituellement mesurée en décibels (dB) et répartie en divers niveaux, allant d'une déficience légère à une perte complète de l'audition. Chaque degré de surdité a des impacts précis sur la perception du son, la compréhension de la parole et les échanges sociaux.

Tandis que quelques individus utilisent des appareils auditifs pour communiquer, d'autres préfèrent la langue des signes comme principal outil de communication. Cette catégorisation souligne la variété des exigences des individus sourds et malentendants, en insistant sur la nécessité de personnaliser les méthodes pédagogiques et les moyens de communication pour faciliter leur intégration et leur accès à l'éducation.

Le tableau qui suit présente les modes de classification de la perte de l'audition chez la personne établit par les hôpitaux de Marseille [1]

Degré de surdité	Perte auditive dB	Caractéristiques principales
Normale	0 -20 dB	**I. Audition normale ou subnormale** *La perte tonale moyenne ne dépasse pas 20 dB. Il n'y a pas d'incidence sociale.*
Léger	21 -40 dB	**II. Déficience auditive légère** *La perte tonale moyenne est comprise entre 21 dB et 40 dB.* *La parole est perçue à voix normale mais plus difficilement à voix basse ou lointaine. La plupart des bruits familiers sont perçus.* Difficultés en milieu bruyant, voix faible non perçue
Moyenne	41-70 dB	**III. Déficience auditive moyenne** *Premier degré : la perte tonale moyenne est comprise entre 41 et 55 dB.* *Deuxième degré : la perte tonale moyenne est comprise entre 56 et 70 dB.* *La parole est perçue si on élève la voix. Le sujet comprend mieux en regardant parler. Quelques bruits familiers sont encore perçus.* Conversation normale difficile, appareillage recommandé
Sévère	71-90 dB	**IV. Déficience auditive sévère** *Premier degré : la perte tonale moyenne est comprise entre 71 et 80 dB.* *Deuxième degré : la perte tonale moyenne est comprise entre 81 et 90 dB.* *La parole est perçue à voix forte près de l'oreille. Les bruits forts sont perçus.* Voix forte perçue à faible distance, LSA souvent utilisée
profonde	91-119 dB	**V. Déficience auditive profonde** *Premier degré : la perte tonale moyenne est comprise entre 91 et 100 dB.* *Deuxième degré : la perte tonale moyenne est comprise entre 101 et 110 dB.* *Troisième degré : la perte tonale moyenne est comprise entre 111 et 119 dB.* *Aucune perception de la parole et seuls les bruits très puissants sont perçus.* Absence de perception vocale, LSA langue principale
Total	120 dB	**VI. Déficience auditive totale - cophose** *La perte moyenne est de 120 dB. Aucune perception.* Aucune perception sonore

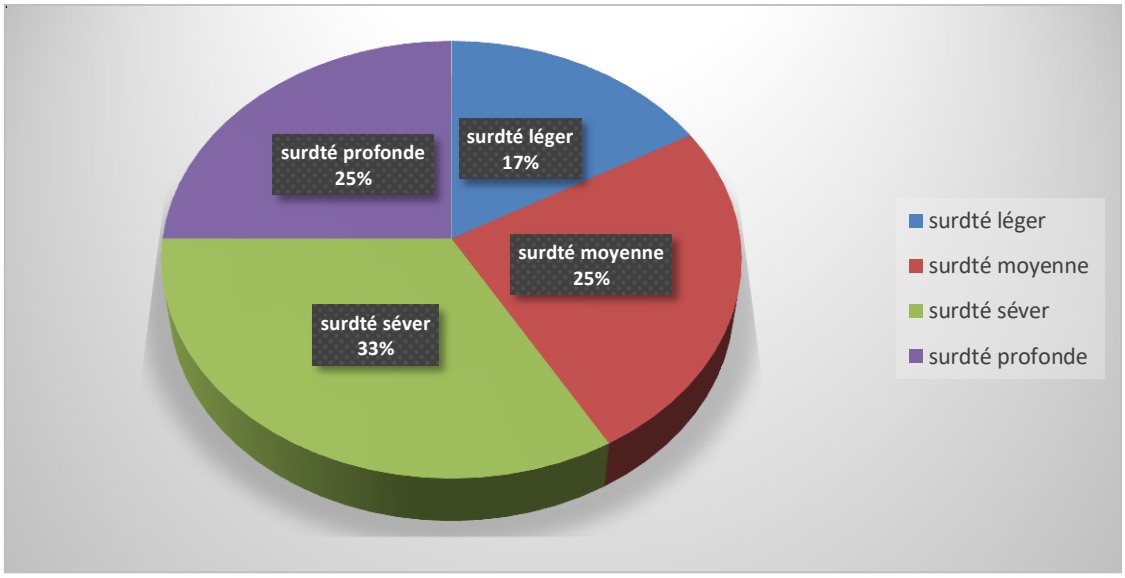
Tableau N°3 : Classification selon l'importance de la surdité

Le tableau expose une classification des divers niveaux de surdité selon la perte d'audition mesurée en décibels (dB) et souligne les conséquences majeures de chaque échelon sur la communication. Cette catégorisation indique que les exigences éducatives et de

[1] https://fr.ap-hm.fr/site/orl-pediatrique/pathologies/audiologie/classification-des-surdites

communication des individus concernés diffèrent en fonction du degré de leur déficience auditive.

Ce tableau met en lumière l'importance de considérer le niveau de surdité lors de l'élaboration de dispositifs d'enseignement pour les élèves sourds et malentendants, dans le contexte de notre étude scientifique. Il souligne que les exigences linguistiques et éducatives varient et qu'une stratégie inclusive, incluant l'utilisation de la langue des signes et des techniques d'enseignement personnalisées, est essentielle pour assurer une acquisition réussie des langues étrangères et promouvoir l'égalité des opportunités.



Le diagramme ci-dessus expose les degrés de surdité de notre public-cible. Ainsi, plus de la moitié du public-cible souffre d'une surdité profonde et sévère.

Autrement dit, la 33% d'entre eux sont caractérisés par une diminution notable de la capacité à percevoir les sons. Ils perçoivent seulement les sons puissants à une courte distance et recourent à la langue des signes comme méthode alternative ou primaire de communication.

En outre 25% d'entre eux sont concernés par une surdité profonde (dépassant les 90 dB), la capacité à comprendre la parole est grandement restreinte, voire absente. La langue des signes sert chez eux de principal moyen de communication, ayant un rôle crucial dans l'accès à l'éducation et aux échanges sociaux.

III.2.1 Profil sociologique

Le profil sociologique des apprenants concernés par notre étude est caractérisé par plusieurs dimensions : le sexe, l'âge et l'origine sociale et géographique. Ces variables sont essentielles pour comprendre l'hétérogénéité de la population et les possibles disparités dans les

apprentissages.

Le tableau ci-dessous expose les données sociodémographiques du public concernés par notre étude descriptive.

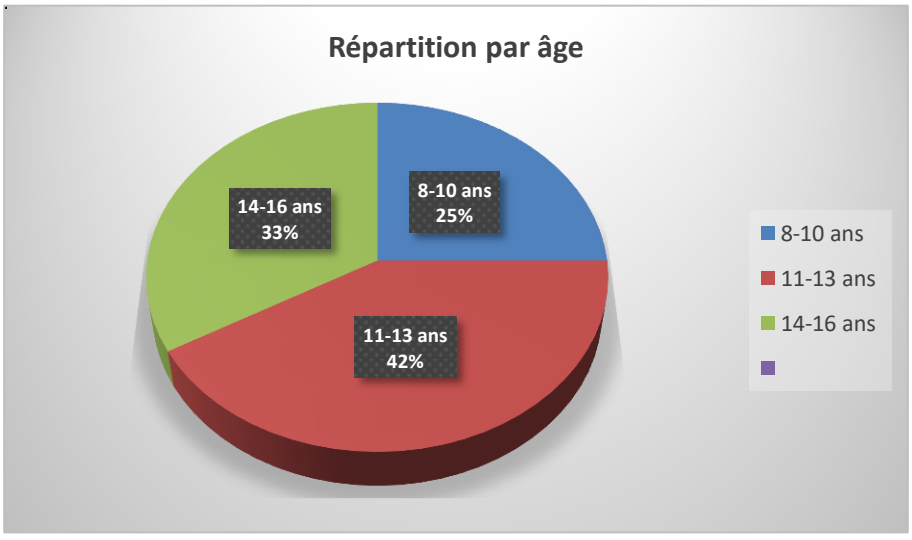
Apprenant	Sexe	Âge	Origine / Région
A1	Fille	9 ans	Msila centre
A2	Fille	8 ans	Oulad Daradje
A3	Garçon	10 ans	Ain elkhadra
A4	Garçon	9 ans	Ain riche
A5	Garçon	11ans	Sidi Issa
A6	Garçon	16ans	M'sila

Tableau N°4 : La répartition sociodémographique du public-cible

- **Répartition par genre**

Notre public comprend 4 garçons et 2 filles. Cette composition reflète la démographie générale des établissements accueillant les apprenants sourds et malentendants en Algérie. La littérature sur la surdité montre que la prévalence de la surdité n'est pas significativement liée au sexe. Cependant, les inégalités dans l'accès à l'éducation spécialisée peuvent créer des différences de répartition selon les régions.

L'étude sociologique des apprenants malentendants en Algérie, notamment dans la wilaya de

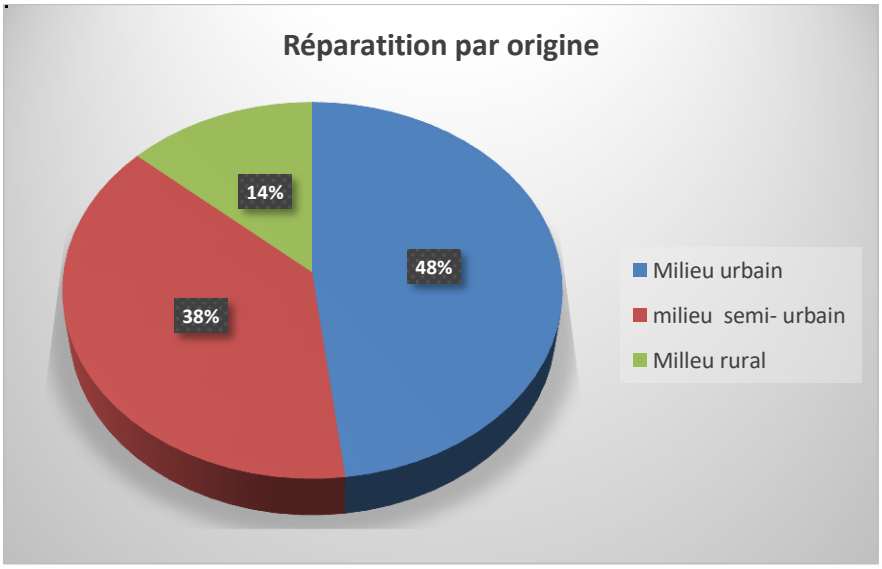


M'Sila, est une démarche prévue par le décret exécutif n° 80-50 du 8 mars 1980 (joint à la loi 80-50 amendée et enrichie, qui porte sur l'éducation nationale), qui a établi le conseil médico-psycho-pédagogique chargé d'examiner les cas et de décider de l'orientation ou la réorientation des enfants en situation de handicap. Il existe encore peu d'études sociologiques sur cette population en Algérie. Les apprenants de notre étude sont âgés de 03 à 18 ans, avec un âge

moyen de 13 ans tranche d'âge correspond primaire en Algérie.

- **Origine sociale et géographique**

L'examen combiné de la provenance géographique et sociale des apprenants malentendants qui fréquentent l'établissement dans la wilaya de M'Sila révèle les procédés de discrimination indirecte en matière d'accès aux soins, de diagnostic précoce et d'instruction spécialisée.



Cette section est basée sur les statistiques démographiques et socio-économiques existantes (DGAT, DAS, ONS, recherches universitaires), en raison de l'absence de données publiques complètes et actualisées, ainsi que sur la localisation de certaines installations spécialisées déjà établies.

III.2.3. Profil linguistique

Nous avons constaté systématiquement un retard éducatif notoire. Cela se justifie principalement par trois facteurs interconnectés : la découverte tardive de la surdité, l'adéquation limitée des approches pédagogiques orales aux exigences des apprenants sourds, et le manque d'encadrement spécialisé dans l'école des enfants malentendants - Rahmani Najaï - M'sila.

A- Niveau en français — Évaluation initiale (pré-test lexical)

Une épreuve de pré-test lexical comprenant 30 éléments (15 termes concrets + 15 termes abstraits) a été mise en place au début de l'étude descriptive, en utilisant un format visuel ajusté (association d'images avec des mots écrits). Voici les résultats :

Catégorie lexicale	Score moyen / 15	Taux de réussite
Lexique concret	9,2 / 15	61,3 %
Lexique abstrait	3,8 / 15	25,3 %

Ces résultats renforcent le postulat central de notre étude : les apprenants sourds en Algérie ont une meilleure maîtrise du vocabulaire concret, fondé sur l'observation visuelle directe, que du vocabulaire abstrait, dont l'apprentissage nécessite une certaine médiation sémantique.

B- Profil des notes scolaires en français

Apprenant	Note en français /10	Niveau scolaire
A1	**6 ,5**	**Moyen**
A2	**5,5**	**Moyen**
A3	**9**	**Excelentte**
A4	**8**	**Bien**
A5	**3 ,5**	**Faible**
A6	**3**	**Faible**
Moyen	**5 ,9**	

Il existe une variation dans les performances des apprenants en français, comme l'indique le tableau. Les observations effectuées dans la salle de classe sous la conduite de l'enseignante démontrent que les résultats varient en fonction des compétences linguistiques et du niveau d'indépendance de chaque étudiant.

Deux étudiants (A3 et A4) se distinguent par d'excellents résultats, avec des scores de 9/10 et 8/10 respectivement, illustrant leur parfaite compréhension des tâches suggérées ainsi qu'un engagement dynamique en cours. Les apprenants A1 et A2 présentent un niveau intermédiaire (respectivement 6,5/10 et 5,5/10), montrant des connaissances acceptables, mais ayant besoin de soutien pour améliorer certains aspects de leur compétence linguistique.

Par contre, les apprenants A5 et A6 ont des résultats plutôt faibles (3,5/10 et 3/10). Les observations de l'éducatrice suggèrent que ces problèmes peuvent être dus à des barrières de compréhension, à un vocabulaire restreint et à la nécessité d'un accompagnement didactique plus personnalisé.

Par conséquent, les informations du tableau, en lien avec les observations en classe, soulignent la nécessité d'ajuster les approches pédagogiques aux exigences spécifiques des apprenants pour stimuler leur avancement et diminuer les disparités de niveau au sein du groupe.

III.3. Le milieu pédagogique

Notre étude a été réalisée dans un Centre Psychopédagogique pour Enfants Auditifs Inadaptés (CPEIA) situé dans la wilaya de M'sila. Ces institutions, sous la supervision du Ministère algérien de la Solidarité Nationale, reçoivent des enfants atteints de surdité et de déficience auditive pour leur fournir un enseignement sur mesure et une thérapie orthophonique.

Pour décrire le milieu pédagogique au niveau duquel notre recherche s'est réalisée, nous allons présenter l'Établissement d'accueil et la classe avec laquelle nous avons assisté, les cahiers des élèves de cette classe et les fiches pédagogiques de FLE que l'enseignante élabore pour enseigner le FLE.

III.3.1. Établissement d'accueil et classe

La partie descriptive de notre recherche qui constitue la base de ce mémoire a été réalisé à l'École des Enfants Malentendants « Rahmani Najaï », située dans la wilaya de M'sila. L'établissement a été choisi pour une raison précise : il est la structure spécialisée la plus accessible pour les familles d'enfants atteints de déficience auditive dans cette partie intérieure de l'Algérie. Beaucoup de familles sont prêtes à parcourir plusieurs dizaines de kilomètres pour y inscrire leur enfant.

A. Statut institutionnel et cadre juridique

B. élément	Informotion
Nom officie	École des Enfants Malentendants « Rahmani Najaï »
Localisation	Wilaya de M'sila — wilaya n° 28
Ministère de tutelle	Ministère de la Solidarité Nationale et de la Famille
Catégorie	École spécialisée pour déficients auditifs
Population scolaire	Enfants et adolescents sourds et malentendants
Cycles couverts	Primaire et moyen adaptés
Zone de recrutement	Chef-lieu + communes rurales environnantes

Tableau N°5 : fiche descriptive de l'établissement

Comme indiqué dans la fiche technique[2] de cet établissement, la gestion administrative de l'école « Rahmani Najaï » est assurée par le Ministère de la Solidarité Nationale et de la Famille. Elle est donc intégrée au système national de gestion des personnes handicapées, comme stipulé dans la loi n°02-09 du 8 mai 2002, qui assure la protection et l'avancement des personnes handicapées, et reconnait le droit à une éducation spécialisée pour chaque enfant dont le handicap empêche l'accès à une éducation ordinaire.

Dans le cadre de sa mission, l'institution vise trois objectifs interconnectés qui organisent son activité quotidienne :

- Assurer une éducation spécialisée pour les enfants sourds et malentendants à travers des programmes ajustés
- D'offrir une thérapie logopédique axée sur le renforcement ou le développement des aptitudes communicatives
- Mettre en place un soutien psychosocial visant à favoriser l'intégration sociale et familiale des étudiants.

C. Contexte éducatif général

Pendant notre observation, l'établissement éducatif opérait sous un modèle d'organisation éducative hérité des méthodes traditionnelles d'éducation des sourds, axé sur l'importance de la communication orale et de la lecture sur les lèvres. Cette approche, qui a longtemps prévalu dans les structures éducatives spécialisées en Algérie, a pour effet de reléguer la Langue des Signes Algérienne (LSA) en dehors du cadre d'enseignement, bien que pour une grande partie des élèves, elle reste le seul moyen de communication véritablement accessible.

Ce constat sur le terrain a été effectué directement lors de nos sessions d'observation : les professeurs se servaient surtout de la parole et de l'écriture sur le tableau, sans avoir recours à des aides visuelles organisées ou à des signes standardisés en LSA. Les élèves souffrant de surdité sévère ou profonde se retrouvaient fréquemment dans une situation de compréhension partielle, voire d'incompréhension totale, face aux informations diffusées.

C'est exactement cet écart entre les attentes perceptives des apprenants et les méthodes pédagogiques réellement mises en œuvre qui a inspiré l'élaboration du modèle bilingue LSA/français écrit suggéré dans ce mémoire. Cela confère à l'école « Rahmani Najaï » son

[2] Annexe N°1

rôle de lieu de recherche illustratif des défis didactiques contemporains de l'éducation des sourds en Algérie.

D. Description de la classe

La classe que nous avons observée à l'établissement « Rahmani Najaï » se compose de 8 élèves sourds et malentendants de deux niveaux scolaires distincts. Cette structure découle de la disparité des profils et des trajectoires éducatives des apprenants, certains ayant profité d'une formation précoce alors que d'autres ont intégré le système éducatif à une date ultérieure. Deux enseignantes sont responsables de l'encadrement pédagogique, prenant en charge tous les élèves. Au cours de nos observations, nous avons remarqué l'absence simultanée d'un traducteur en Langue des Signes Algérienne et d'un assistant éducatif, ajoutant un obstacle supplémentaire au processus d'enseignement et d'apprentissage.

Cette situation met en évidence les contraintes structurelles auxquelles font face plusieurs établissements spécialisés, notamment en ce qui concerne les ressources humaines et l'accompagnement pédagogique adapté aux besoins spécifiques des élèves sourds.

Les informations collectées grâce à notre observation indiquent que la salle de classe possède des attributs qui peuvent satisfaire partiellement les besoins des élèves sourds et malentendants. Disposant d'une superficie approximative de 35 m², elle propose suffisamment d'espace pour les activités éducatives. Dans un contexte où la communication visuelle revêt une grande importance, l'arrangement des tables en U favorise les interactions visuelles entre les étudiants et l'enseignant, ce qui représente un atout notable.

L'éclairage, fourni par des fenêtres sur le côté et des tubes fluorescents, favorise une clarté optimale des outils éducatifs et des actions de l'éducateur. L’utilisation d'un tableau blanc est fréquent dans l'enseignement, cependant, le manque d'outils numériques interactifs entrave la variété des stratégies didactiques et l'emploi de supports visuels plus captivants.

De plus, il y a peu d'affichages en classe et ils ne semblent pas avoir de lien direct avec le contenu des cours. L'observation fait aussi état de l'absence d'équipements techniques appropriés aux besoins des élèves ayant une perte auditive, comme un système de sonorisation ou une adaptation acoustique. L'absence d'aménagements muraux et la présence de carrelage au sol peuvent amplifier la réverbération acoustique et diminuer le confort sonore de la pièce.

En termes d'accessibilité, la salle de classe se trouve au rez-de-chaussée et est dépourvue d'obstacles matériels, facilitant ainsi la circulation. Toutefois, l'encadrement est assuré uniquement par un professeur, sans l'aide d'un interprète ou d'un accompagnateur spécialisé, ce qui peut constituer une limite dans la gestion des exigences particulières des étudiants.

Globalement, cette constatation indique que la classe peut se prévaloir d'un environnement matériel de satisfaction, mais que divers éléments concernant les outils pédagogiques, les modifications techniques et le personnel éducatif demanderaient une attention plus accrue pour promouvoir un cadre éducatif plus inclusif et mieux ajusté aux élèves sourds et malentendants.

III.3.2. Cahiers des élèves

L'examen des cahiers d'apparents se positionne dans une tradition méthodologique documentaire largement utilisée en didactique des langues et en observation des pratiques pédagogiques. Le cahier sert de « mémoire tangible » de la classe, offrant un moyen sûr mais indirect pour se référer aux connaissances réellement dispensées, aux exercices suggérés, et aux méthodes d'évaluation appliquées. L'examen des cahiers, contrairement aux entretiens ou aux questionnaires qui récoltent des discours déclaratifs, fournit des marques concrètes et longitudinales des apprentissages authentiques - cela inclut les fautes, les ratures, les hésitations et les tactiques compensatoires.

Dans le cadre précis de l'éducation des élèves sourds et malentendants, l'importance du cahier se manifeste pour diverses raisons :

1. **Accès au rapport à l'écrit français chez l'apprenant sourd**

Pour un enfant qui ne peut pas entendre, l'écrit n'est pas simplement une imitation de l'oral : c'est souvent une langue visuelle secondaire qu'il doit apprendre sans avoir accès au canal auditif pour comprendre la phonologie et la syntaxe de la langue orale. L'examen des cahiers donne l'occasion d'observer :

- Les phénomènes de transfert à partir de la Langue des Signes Algérienne (LSA) : séquence des mots, absence de déterminants, utilisation spécifique des temps verbaux (par exemple : « lui maison aller » pour signifier « il va à la maison »).

- Les erreurs récurrentes sont des exemples de fossilisations, telles que la confusion entre les homophones grammaticaux ou l'omission des prépositions.
- Les techniques de compensation : schémas, flèches, couleurs, notes personnelles que l'étudiant incorpore pour retenir une règle.

2. Révélateur des pratiques enseignantes implicites :

Le cahier ne sert pas uniquement à témoigner des acquis de l'élève : il consigne également les choix de l'enseignant quant à ce qu'il a décidé de faire rédiger, la manière dont il a rectifié (ou pas), ainsi que les genres d'activités qui ont été favorisés (copie, dictée sans son, phrase à assembler, création libre). Faute d'interprète en LSA, l'écrit se pose souvent comme le principal outil pédagogique. L'examen des cahiers peut donc révéler **:**

A. La proportion relative de l'étude de la langue écrite (grammaire, conjugaison) par rapport à l'usage de la langue écrite comme moyen de communication (rédaction de phrases individuelles, correspondance).
B. L'utilisation ou l'absence de pédagogie différenciée : les exercices sont-ils identiques pour tous les niveaux ou sont-ils modifiés pour les élèves rencontrant les plus grands défis
C. Les formes de rétroactions : simple marque d'erreur, rectification institutionnelle (inscrire la bonne forme par-dessus), ou commentaire métalinguistique.

Etant donné que nous n'avons pas approcher les élèves vu la sensibilité de la catégorie, nous avons demandé à l'enseignante de français de prendre en photos les cahiers de ses apprenants afin que nous puissions avoir une idée quant à l'acquisition de la langue française écrite.
L'enseignante de FLE nous a confié quelques photos des cahiers de ses apprenants avec ses annotations dessus et le tableau ci-dessous présente ces photos que nous allons essayer d'analyser en fonction de l'acquisition de l'écriture cursive chez ces apprenants, en fonction des remédiations que ces apprenants ont effectuées et en fonction des annotations de l'enseignante.



Tableau N°6 : Les cahiers des élèves de la matière langue française

Les photos des cahiers des élèves pour la matière langue française montrent une différence de niveau d'écriture cursive chez ces apprenants et aussi une progression dans la compétence d'écriture cursive. Nous constatons un soin pour la mise en page marqué par l'utilisation des couleurs, l'utilisation de la règle pour le soulignement. Certains cahiers témoignent d'une écriture cursive régulière qui respecte les lignes et les interlignes. D'autres cahier montrent des ratures ou des corrections ce qui témoignent d'un processus d'apprentissage en cours d'acquisition. L'évaluation de l'enseignante est marquée positivement et des encouragements.

Pour un apprenant qui ne peut pas entendre, le français écrit représente une langue visuelle qu'il doit apprendre sans utilise le sens de l'ouïe. Cela entraîne des confusions structurales avec la Langue des Signes Algérienne (LSA), des erreurs figées et des tactiques personnelles de compensation. En outre, le cahier va au-delà de la simple documentation des compétences de l'élève : il expose aussi les décisions pédagogiques prises par l'enseignant, y compris le genre d'activités suggérées, l'ampleur de la différenciation pédagogique, ainsi que le type de rétroactions fournies. L'importance de la dimension heuristique du cahier est d'autant plus évidente que le texte devient potentiellement le principal — voire l'unique — moyen d'enseignement en l'absence d'interprète en LSA.

III.3.3. Fiches pédagogiques d'enseignement du FLE

Avant d'introduire les plans de cours développés pour cette étude, il est important d'exposer la logique de construction qui les sous-tend. Ces fiches ne se limitent pas à être de simples supports de cours reproduits d'un contexte général vers un contexte spécialisé. Elles ont été élaborées spécifiquement pour des étudiants sourds ou malentendants, en intégrant trois volets complémentaires : l'utilisation de la Langue des Signes Algérienne comme outil de communication, l'usage de l'iconographie pour éveiller le sens, et l'apprentissage du français écrit comme objectif final.

Chaque fiche suit une progression identique en **quatre temps :**

Temps	Intitulé	Description
T1	Ancrage en LSA	Le concept est introduit en Langue des Signes Algérienne
T2	Médiation iconographique	Un support visuel construit le sens du mot
T3	Mise en relation	L'image est associée au mot français écrit
T4	Réemploi guidé	L'apprenant produit à son tour, par écrit ou par signe

Cette approche pédagogique suit le modèle d'évolution vers le mode iconique puis vers le mode symbolique ajusté ici aux particularités de l'apprenant sourd, pour qui le mode iconique anticipe et détermine l'accès au mode symbolique. Nous avons pu assisté à quatre séances et l'enseignante nous a fourni une de ses fiches pédagogiques que nous présentons ci-dessous :

FICHE PÉDAGOGIQUE	
Domaine lexical	Émotions et états intérieurs
Mot cible	la tristesse. / la liberté
Niveau	A1 adapté
Durée	45 minutes
Classe	Apprenants sourds et malentendants « École Rahmani Najaï M'sila »
Objectifs	**A. Objectif communicatif :** Identifier et nommer en français écrit l'état émotionnel de tristesse à partir de situations visuelles. **B. Objectif lexical :** Acquérir le mot tristesse et ses dérivés immédiats : triste, être triste, je suis triste. **C. Objectif en LSA :** Produire et reconnaître le signe correspondant à tristesse en Langue des Signes Algérienne. D. **Matériel nécessaire :** ***Planche iconographique n°1 :*** visages expressifs illustrant différentes émotions. E. **Carte-mot plastifiée ex** : TRISTESSE. **Vidéo courte (30 secondes) :** enfant exprimant la tristesse, sous-titrée en français. F. **Fiche d'activité individuelle, Tableau blanc + feutres de couleur**
Déroulement	**Temps 1 :** Ancrage en LSA (10 min) L'enseignant ou l'interprète LSA produit le signe de tristesse devant la classe, visage expressif inclus car en LSA, l'expression faciale fait partie intégrante du signe et en modifie le sens. Les élèves observent, puis reproduisent le signe collectivement. L'enseignant valide les productions correctes par un geste d'approbation visible. ***(Note pédagogique : Ne pas corriger oralement. Utiliser exclusivement le canal visuel pour valider ou ajuster les productions des élèves.)***
	Temps2 : Médiation iconographique (10 min) La planche iconographique est affichée au tableau. Elle présente six visages illustrant six émotions différentes : joie, tristesse, colère, surprise, peur, dégoût. L'enseignant pointe le visage triste et invite les élèves à l'identifier parmi les autres, d'abord par pointage, puis en produisant le signe LSA correspondant. La vidéo est ensuite diffusée. Les élèves observent le comportement du personnage et associent mentalement ce qu'ils voient au signe qu'ils viennent d'apprendre.
	Temps3 : Mise en relation iconographie → écrit (15 min) La carte-mot TRISTESSE est placée sous l'image du visage triste. L'enseignant écrit au tableau : 1/TRISTESSE : → [SIGNE LSA] → TRISTESSE → Je suis triste. 2/La liberté : [Image oiseau□] → LIBERTÉ → L'oiseau est libre. [Image porte□] → LIBERTÉ → La porte est ouverte. [Image enfant□] → LIBERTÉ → L'enfant est libre. Les apprenants copient cette chaîne de sens dans leur cahier. L'enseignant circule et observe les productions sans intervenir oralement.
	Temps 4 : Réemploi guidé (10 min) Chaque élève reçoit une fiche individuelle comportant trois images de personnages dans des situations émotionnelles variées. Consigne écrite au tableau : (Regarde l'image. Fais le signe. Écris le mot.) Les apprenants travaillent individuellement. La correction est collective et visuelle : chaque élève montre sa fiche, l'enseignant affiche la bonne réponse au tableau.

Evaluation :

Critère	Indicateur observable
Reconnaissance du signe LSA	L'élève produit le signe sans modèle
Association image-mot	L'élève relie correctement l'image au mot écrit
Production écrite	L'élève écrit tristesse ou je suis triste sans erreur majeure

III.4. Conclusion partielle

Nos observations sur le terrain nous ont aidées à identifier divers aspects marquants de la situation de l'enseignement du français aux élèves sourds et malentendants de cette école, ainsi que les difficultés majeures rencontrées par ces apprenants au cours de leur cursus éducatif.

Nous avons avant remarqué une grande diversité dans les profils des élèves. Certains ont reçu une éducation précoce, tandis que d'autres ont intégré tardivement le système scolaire. Cette variété de trajectoires se reflète par des niveaux très disparates en français écrit, aussi bien d'un point de vue lexical que syntaxique.

En analysant les méthodes d'enseignement de ces deux professeurs, nous avons constaté que les outils visuels (images, pictogrammes, diagrammes) jouent un rôle clé dans les cours de français. Ils représentent le principal moyen pour comprendre, en l'absence de voie auditive mobilisable par la majorité des élèves.

Toutefois, nous avons aussi observé un manque flagrant de ressources appropriée : une rareté des documents spécifiquement élaborés pour les sourds, l'absence d'outils numériques, et une tendance à utiliser fréquemment des copies de manuels destinés aux entendant.

CHAPITRE IV

Techniques de recherche données et analyses

VI.1. Introduction partielle

Toute démarche scientifique rigoureuse s'appuie sur une sélection méthodologique claire et argumentée, dictant non seulement le processus de collecte des données, mais aussi la modalité d'interprétation de ces dernières et la prétention des conclusions à un certain degré de validité.

Ce chapitre représente le noyau fonctionnel de notre étude : c'est là que les suppositions posées préalablement rencontrent la vérité terrain, où les instruments d'examen sont testés et où les données non traitées commencent à acquérir de la signification.

Notre recherche se base sur une approche qualitative reposant sur l'observation directe, des interviews[3] et l'analyse de discours et une approche quantitative tirée de données de questionnaires[4]. C'est un choix qui exprime la conviction que la réalité d'une salle de classe pour sourds ne peut pas être appréhendée à travers une seule perspective.

VI.2. Techniques de recherche

Trois méthodes centrales ont été successivement appliquées dans le cadre de l'école « Rahmani Najaï » : l'observation de classe directe, le questionnaire et l'interview des enseignants, ainsi que les entretiens avec la psychologue et l'orthophoniste. Chaque méthode a été sélectionnée pour sa capacité à atteindre des horizons que les autres ne peuvent atteindre, et c'est grâce à leur combinaison que l'ensemble bénéficie d'une cohérence et d'une profondeur.

IV.2.1. Observation de Classe

a) Choix et justification de l'observation directe

Notre dispositif méthodologique accorde une importance primordiale à l'observation directe en classe. C'est la seule méthode qui offre un accès direct à l'activité réelle dans l'espace d'enseignement, indépendamment des actions reportées ou des idées qu'en ont les intervenants.

Dans notre situation spécifique, l'observation prend une importance particulière : les élèves sourds ne peuvent pas exprimer verbalement leur expérience en classe, et les l'observateur extérieur devient alors un regard nécessaire, capable de nommer ce que les acteurs ressentent

[3] Annexe N°2
[4] Annexe N°3

sans nécessairement pouvoir le formuler professeurs ne disposent pas systématiquement des outils théoriques pour étudier leurs propres méthodes en tenant compte des besoins spécifiques de ce groupe.

b) Modalités de l'observation

Nous avons mené des sessions d'observation sur quatre jours d'affilée, avec une session par trois jours ce qui nous donne un total de quatre séances scrutées.

c) Scénario de classe observé — Exemple représentatif :

La séance ci-dessous présentée a été extraite de la troisième jour d'observation. Elle traite de l'introduction du terme liberté et sert d'exemple illustratif des méthodes pratiquées avant l'instauration du système bilingue.

Observation en cours Troisième jour, mardi.	
Durée	Quarante-cinq minutes | Présence enregistrée : 10/12 | Sujet : le terme « liberté »
Déroulement chronologique	
0 – 5 min	L'enseignant entre en classe, écrit « LA LIBERTÉ » au tableau en lettres majuscules. Aucune image, aucun geste d'introduction. Trois élèves regardent le tableau ; les sept autres sont tournés vers leurs voisins ou regardent par la fenêtre.
5 – 15 min	L'enseignant explique oralement le sens du mot. Son débit est rapide. Les deux élèves appareillés du premier rang suivent partiellement grâce à la lecture labiale. Les trois élèves sourds profonds regardent le tableau sans expression particulière. L'un d'eux dessine spontanément un oiseau dans son cahier sans que l'enseignant ne le remarque ni ne s'en empare comme point d'appui pédagogique.
15 – 25 min	L'enseignant écrit une phrase au tableau : La liberté est un droit fondamental. Il demande aux élèves de copier. Tous copient mécaniquement. Aucun échange sur le sens de la phrase n'a lieu.
25 – 40 min	**Exercice écrit :** compléter des phrases lacunaires avec le mot liberté. Cinq élèves complètent correctement par analogie graphique avec la phrase copiée. Quatre laissent des blancs. Un élève recopie le mot sans l'insérer dans la bonne case.
40 – 45 min	**Correction orale collective.** L'enseignant lit les réponses à voix haute. Les élèves sourds profonds ne perçoivent pas la correction.
Commentaires analytiques	
Cette session met en évidence de manière explicite les contraintes du modèle axé sur l'oral face à un auditoire sourd diversifié. Il convient de souligner plusieurs observations. L'esquisse imprévue de l'oiseau réalisée par l'élève sourd profond est particulièrement révélatrice. Cet apprenant, sans y être incité, a mis à profit sa propre intelligence visuelle pour essayer de donner une forme concrète à un terme abstrait. Cette capacité mentale innée à traduire un concept en image représente précisément le processus que notre outil éducatif vise à institutionnaliser et à systématiser. Alors que la pratique observée laisse souvent cette stratégie en retrait, le système bilingue lui confère une position centrale. De plus, la réplique mécanique de phrases qui n'ont pas été collectivement conçues crée une illusion d'apprentissage : les cahiers contiennent le terme liberté, mais rien n'indique que les étudiants en ont compris le sens. C'est exactement cet écart entre l'apparence graphique d'un mot et sa véritable assimilation qui représente le problème central dans l'enseignement du vocabulaire abstrait aux étudiants sourds.	

IV.2.2. Questionnaire et entretien avec les enseignants

Les questionnaires remplis par les enseignants de l'école « Rahmani Najaï » constituent des documents de terrain authentiques dont l'analyse révèle un tableau nuancé, parfois contradictoire, toujours révélateur des tensions qui traversent l'enseignement spécialisé en Algérie.
Nous avons collecté nos données auprès d'enseignant de FLE et aussi d'enseignante d'arabe afin d'avoir une idée globale de l'enseignement des langues à cette catégorie d'apprenant sourds et malentendants et spécifiquement de l'enseignement/apprentissage de la langue française à cette catégorie.

L'enseignant de FLE qui a complété le questionnaire en français possède un parcours professionnel intermédiaire : entre quatre et dix années d'expérience globale dans l'enseignement, et une période équivalente d'expertise spécifique avec les enfants sourds et muets. Son apprentissage spécialisé est décrit comme pragmatique, obtenu par l'expérience sans aucune formation universitaire formelle. L'absence d'une formation ciblée préliminaire a des implications significatives : cela suggère que les aptitudes pédagogiques cultivées avec ce public ont été élaborées à travers des tentatives répétées, sur plusieurs années, en l'absence d'un cadre théorique organisé.

Elle indique parmi les ressources qu'elle utilise en classe, les livres de texte standard, les matériaux visuellement adaptés et les tableaux numériques interactifs. L'enseignement de la langue des signes algérienne (LSA) est cité comme une méthode pédagogique efficace. Il convient de mettre cela avec l'observation directe qui a révélé une gestuelle davantage intuitive que standardisée. Cela ne conteste pas la véracité de la réponse, mais propose une interprétation personnelle de la LSA englobant toute forme de communication par gestes, qu'elle soit codifiée ou pas.

La stratégie pédagogique majeure indiquée dans le questionnaire comprend : la langue des signes, les supports visuels et la communication non verbale, la répétition et la consolidation. Cette réponse libre, non guidée par les choix du questionnaire, démontre une compréhension éducative pertinente du système bilingue.

L'enseignante d'arabe qui a répondu au questionnaire (en arabe) possède un parcours professionnel intermédiaire : entre quatre et dix ans d'expérience globale dans l'enseignement, et une durée équivalente de pratique spécifique auprès d'enfants sourds et

muets. Son apprentissage spécialisé est décrit comme pragmatique, acquis sur le terrain, sans aucune formation universitaire formelle. L'absence de formation préalable ciblée a des conséquences notables : les compétences pédagogiques développées avec ce public l'ont été par tâtonnements répétés, sur plusieurs années, en l'absence d'un cadre théorique structuré.

L'enseignante d'arabe bénéficie d'une autonomie pédagogique que sa consœur de FLE ne possède pas. Néanmoins, cette autonomie ne se traduit ni par une formation à la LSA standardisée, ni par une structuration pédagogique stricte. Cela donne lieu à une communication gestuelle utilitaire mais limitée, qui offre une compréhension partielle sans représenter un enseignement systématique avéré. Au contraire, l'enseignante de FLE est confinée dans un format inflexible qui l'empêche même d'explorer la méthode gestuelle.

L'analyse fait ressurgir **les défis pédagogiques** qui sont considérés comme primordiaux : le déficit en matériaux spéciaux et les obstacles liés à la communication et à la compréhension. L'insuffisance de formation spécialisée, le manque de ressources et l'absence d'appui administratif institutionnel sont jugés significatifs.

L'évaluation du niveau de réussite des élèves en français est adéquate, se situant au niveau moyen. Les méthodes d'évaluation annoncées se bornent aux tests écrits, sans faire appel aux évaluations LSA ou à d'autres modalités. Cette évaluation standardisée, qui utilise les mêmes outils sur les apprenants sourds que sur ceux qui entendent, détecte plutôt les impacts du handicap que les capacités linguistiques effectives.

En ce qui concerne les priorités pour les développements à venir, l'enseignant met l'accent en premier lieu sur : la collaboration avec les experts, suivi du soutien familial, puis des outils numériques et des curriculums de formation spécialisée. Sa dernière remarque, écrite à la main, est claire : nous plaidons fortement pour que les programmes éducatifs soient remodelés, car ils ne sont pas appropriés pour la communication des individus sourds et muets. Cette phrase témoigne du décalage entre les programmes officiels et les exigences concrètes sur le terrain.

L'enseignante déclare travailler régulièrement avec d'autres spécialistes — orthophoniste, audiologiste dans une démarche de collaboration interprofessionnelle tout en recevant le soutien de l'administration pour toute pratique pédagogique susceptible de mettre en œuvre des stratégies pédagogiques inclusives. Ce soutien partiel, ni absent ni suffisant, illustre une

situation fréquente dans les établissements spécialisés algériens avec la bonne volonté institutionnelle qui ne se traduit pas malheureusement en moyens concrets.

IV.2.3. Entretiens avec la psychologue et l'orthophoniste

Entretien avec la psychologue :

L'observation clinique de l'apprenant sourd, le questionnaire complété par la psychologue, qui est un médecin de formation et identifiée comme Psychologue dans le document, appartenant à la catégorie d'âge de 25-35 ans et pratiquant depuis moins de cinq ans avec les sourds et les malentendants, propose une vision clinique de valeur concernant les aspects psychologiques de l'apprentissage des langues.

- **La compétence en LSA :** La psychologue affirme avoir des connaissances fondamentales en LSA, non par voie d'études, mais par interaction directe avec les patients. L'établissement a toujours un interprète en langue des signes, une ressource qui fait défaut à l'école « Rahmani Najaï », ce qui rend cette absence particulièrement dommageable et évitable compte tenu de cette information.
- **Les troubles psychologiques les plus fréquents :** Parmi les perturbations psychologiques les plus observées chez ses patients sourds, la psychologue coche simultanément : l'anxiété sociale, les troubles du comportement et les perturbations de l'identité. L'anxiété sociale contrarie directement la prise de risque linguistique indispensable à tout apprentissage : un apprenant qui craint le regard des autres hésiteront à produire un signe, à tenter une phrase, à s'exposer à l'erreur. Les perturbations identitaires, quant à elles, fragilisent le rapport à l'apprentissage d'une langue étrangère, qui engage toujours, à quelque degré, la question de qui l'on est et de qui l'on veut devenir.
- **Les moyens de communication thérapeutique :** Lors de ses séances de consultation, la psychologue utilise l'interprétation en langue des signes, les outils visuels et illustratifs ainsi que la lecture et l'écriture. Elle estime que l'usage de la communication écrite en français n'est que rarement une ressource aidante sur le plan thérapeutique pour ses patients sourds un constat qui appuie de manière directe notre supposition concernant la limitation du français écrit comme moyen de transmission du sens pour cette audience.
- **La langue maternelle :** À la question portant sur la langue maternelle dominante des apprenants sourds algériens, la psychologue répond que cela varie selon la personne. Cette nuance est précieuse : elle rappelle que le groupe des sourds n'est pas homogène sur le plan langagier. Certains ont grandi avec la LSA comme première langue, d'autres ont

été élevés dans une logique oraliste, d'autres encore n'ont eu accès à aucun système linguistique structuré pendant les premières années de leur vie.

- **L'identité sourde et la relation thérapeutique :** La psychologue insiste sur la nécessité d'une collaboration entre enseignants, médecins et psychologues, la qualifiant de nécessaire et indispensable. Elle préconise la maîtrise de la langue des signes pour faciliter la communication, et se prononce pour son intégration dans les curricula spécialisés comme langue d'enseignement principale. Elle conclut son questionnaire en recommandant d'élargir la langue des signes pour en faire une langue unifiée dans toutes les matières afin de faciliter les pratiques.
- **L'approche pédagogique la plus adaptée :** Interrogée sur les approches pédagogiques les plus adaptées au profil psychologique des apprenants sourds, la psychologue coche la méthode globale complète comme prioritaire, puis la méthode bilingue et visuo-gestuelle. Ce classement confirme que la prise en charge la plus efficace est celle qui mobilise simultanément toutes les ressources disponibles gestuelles, visuelles, écrites.

Entretien avec l'orthophoniste :

Le questionnaire rempli par l'orthophoniste, qui détient un master en orthophonie et possède entre sept et quinze ans d'expérience auprès de personnes sourdes, et qui travaille au sein d'un centre spécialisé pour les sourds et les malentendants, a pu révéler ces remarques :

- **La maîtrise de la LSA :** L'orthophoniste a déclaré que maîtriser de la LSA à un niveau moyen, acquis non par formation académique, mais par communication directe avec les sourds. Elle utilise la langue des signes parfois : la LSA est perçue comme un outil de secours plutôt que comme le médium premier de la communication thérapeutique. L'orthophoniste recourt alternativement aux supports visuels et aux illustrations lorsqu'elle n'utilise pas les signes.
- **L'approche pédagogique :** L'orthophoniste insiste sur un mélange d'approches selon la situation, tout en marquant une préférence nette pour le bilinguisme LSA/français écrit car aucune méthode unique ne convient à tous les profils, mais le bilinguisme bimodal offre le cadre le plus inclusif pour articuler les besoins.
- **Les obstacles à l'enseignement :** Les obstacles identifiés par l'orthophoniste sont : l'absence de manuels spécialisés, les difficultés de communication, et le manque de formation spécialisée ainsi que le faible soutien institutionnel. Les ressources disponibles sont jugées insuffisantes.

- **La coordination interprofessionnelle :** L'orthophoniste déclare une coordination occasionnelle avec les enseignants de français ce qui représente une perte d'efficacité.

- L**es recommandations finales :** l'orthophoniste préconise l'intégration d'un contenu spécialisé sur les sourds dans les formations universitaires algériennes, un travail approfondi sur le lexique et la communication, et le développement de supports visuels adaptés accessibles à tous les enseignants. Elle souligne la nécessité d'introduire la langue des signes dans les curricula spécialisés car elle faciliterait la communication et l'intégration.

IV.3. Interprétation des résultats

Nous allons essayer d'interpréter les résultats selon trois axes : le lexique concret et abstrait, la mémorisation et la langue des signes.

IV.3.1. Le Lexique

Toutes les données rassemblées observations, entretiens et questionnaires mettent en évidence la même idée : le lexique abstrait représente l'obstacle principal et propre à l'enseignement du français langue étrangère (FLE) aux apprenants sourds. Ainsi, l'accompagnement du vocabulaire par des supports visuels favorise une meilleure compréhension chez les apprenants sourds et malentendants.

A partir des données recueillies, nous pouvons dire que l'utilisation des signes et des supports visuels compense l'absence de référence phonétique en établissant une voie alternative vers la compréhension un parcours que les apprenants sourds adoptent instinctivement.

IV.3.2. La Mémorisation

Les données relatives à la mémorisation sont issues de trois sources de nos techniques de recherche. En effet, les enseignantes d'arabe et de français ont souligné le fait qu'elles se basent sur la répétition pour faire acquérir aux apprenants sourds et malentendants le lexique.

Nous avons constaté que les apprenants avaient une capacité de mémorisation visuelle extraordinaire et leurs cahiers en témoignent. Cependant, étant donné que nous n'avions pas l'occasion de parler avec les apprenants, nous n'avons pas pu savoir s'ils mémorisent des mots en français et des phrases toutes faites ou bien ils font une association graphie/sens.

La question a été posée à l'enseignante de FLE et elle-même ne sait pas si l'association se fait par graphie du mot et image ou bien graphie/sens.

IV.3.3. La Langue des Signes

La question du rôle de la LSA dans l'acquisition lexicale est celle qui cristallise le plus de résistances dans les représentations des acteurs éducatifs. Après les données de terrain du notre recherche que nous permettent de la soumettre à l'épreuve des faits de façon rigoureuse.

Les trois professionnels interrogés, un enseignant, un psychologue et un orthophoniste, ont une opinion similaire. Ils pensent que la Langue des Signes Française facilite l'accès au sens et à la communication car elle ne peut être en aucun cas un obstacle pour apprendre le français écrit.

IV.4. Conclusion Partielle

Ce chapitre conclut notre recherche présentant les données recueillies auprès des professionnels de l'école "Rahmani Najaï". L'analyse des données montrent que les professionnels de cette école sont collectivement conscients des limites du modèle actuel, mais également ouverts à des changements de pratique. Les psychologues, orthophonistes et enseignants partagent les mêmes préoccupations.

Ils soulignent l'absence de formation à la Langue des Signes Algérienne (LSA), le manque de supports visuels, la coordination insuffisante entre les interventions spécialisées et des programmes scolaires inadaptés. Ils expriment tous le besoin d'une approche pédagogique qui parte du niveau réel des apprenants, en tenant compte de leur langue, de leur vécu et de leur handicap.

Ainsi présenté et après une recherche descriptive de l'enseignement/apprentissage de la langue française à l'école des sourds et malentendants, nous pouvons conclure qu'il est nécessaire de se pencher sur cet enseignement pour trouver des solutions à enseigner les langues étrangères pour des apprenants sourds et malentendants sans formation préalable, sans adaptation pédagogique, sans langue de signe tout en préparant ces apprenants à une évaluation identique à celle des entendant.

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'objectif de notre étude était d'explorer les spécificités de l'enseignement/apprentissage du français comme langue étrangère chez les apprenants sourds et malentendants. Tout au long de ce travail, nous avons adopté une démarche descriptive en utilisant des techniques de recherche diverses (questionnaires, entretiens et observation directe).

Néanmoins, nous ne pouvons ne pas signaler les obstacles que nous avons rencontrés lors de cette étude au niveau de la collecte de données. En effet, étant donné que cette étude met l'accent sur une catégorie sensible d'apprenants, nous n'avons pu approcher ces derniers pour leurs poser des questions ou collecter leurs impressions ou leurs représentations quant à l'apprentissage de la langue française. Ainsi, toutes les données ont été collectées par l'intermédiaire du personnel pédagogique notamment l'enseignante de français.

Notre recherche théorique a démontré que la perte auditive affecte le développement du langage ainsi que les processus d'acquisition de la connaissance. Les apprenants sourds et malentendants montrent une diversité de profils sociologique, personnels et linguistiques. En Algérie, les politiques inclusives pour cette catégorie sont multiples car de nombreuses actions démontrent un désir d'améliorer l'éducation des personnes atteintes de déficience auditive. Toutefois, quelques défis subsistent, tels que l'insuffisance de matériel didactique spécialisé et le besoin d'une assistance plus personnalisée en fonction des besoins des élèves.

Nous avons constaté que nos deux hypothèses relatives à l'enseignement des langues par le biais des langues de signes français et arabe et celle relative à la prise en charge spécifique de l'enseignement des langues étrangères ont été infirmé par les constats faits sur le terrain. En effet, aucune langue de signes n'est enseignée pour les apprenants sourds et malentendants (ni la LSA, ni la LSF) car l'enseignement se fait par le biais de codes souvent sociaux et partagés parfois rien qu'entre les apprenants sous forme de code de groupe. Cependant, notre troisième hypothèse est confirmée : l'enseignement/apprentissage de la langue française s'effectue avec les apprenants sourds et malentendants de la même manière qu'elle s'effectue avec les apprenants entendant et les enseignants de FLE travaillent souvent par intuition pédagogique et de communication pour adapter les programmes aux besoins des apprenants d'autant plus que ces derniers vont être évalué de la même façon que les enfants entendant.

Les discussions avec les enseignants, la psychologue et l'orthophoniste ont affirmé que la collaboration entre les divers acteurs contribue à une prise en charge plus efficace des élèves.
En définitive,

En conclusion de notre recherche et de nos observations, fondées sur les lacunes et difficultés rencontrées par les enseignants, par ces enfants au courage exceptionnel, ainsi que par les parents, il a été constaté qu'il existe une absence d'intégration de cette catégorie dans la société, en raison des spécificités de la communication avec eux. Cependant, cette recherche nous a montré que les individus sourds et malentendants peuvent grandement apprendre si les conditions d'enseignement sont ajustées à leurs exigences. Il est donc indispensable pour ajuster l'enseignement du français langue étrangère et créer des dispositifs pédagogiques adaptés au contexte algérien afin de répondre aux besoin de la catégorie d’apprenants sourds et malentendants.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ahlem, B., & BOUHALA , N. (2022, 06 10). Impact de la déficience auditive sur les interactions verbales. *Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master*. Jijel: Faculté des Lettres et des Langues.

Auger, N. (2014, 03 23). *HAL*. Récupéré sur HAL: ⟨hal-00964039⟩

BLONDE, M. (2011, 6 PARIS). Tout linguiste n'est pas forcément inetrprété mais tout interpréte est lingust. *le journal AFILS -Hors -serie n 1*.

BOUDEBIA-BAALA, A. (2012, 12 19). L'IMPACT DES CONTEXTES SOCIOLINGUISTIQUE ET. *Thèse en vue de l'obtention du titre de docteur en*. france , ÉCOLE DOCTORALE «LANGAGES, ESPACES, TEMPS,, france : UNIVERSITÉ DE FRANCHE-COMTÉ.

Christiane, LEPOT-FROMENT; CLEREBAUT , Nadine, ERIER Olivier;. (1999). *L'enfant sourd. Communication et langage.* paris: Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.* France : PUG.

Delamotte, R. (2019, 11 21). *https://hal.science/*. (https://normandie-univ.hal.science/, Éditeur) Récupéré sur https://hal.science/.

ELMERIAH, A. (2025, 06 20). Le bilinguisme en Algérie : entre héritage colonial et enjeux identitaires. *Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels*, 319. Mostaganem, Université Abdelhamid ibn badis Mostaganem.: Université Abdelhamid ibn badis Mostaganem.

Estève, I. (2011, 10 18). Approche bilingue et. *Approche bilingue et*. GRENOBLE, l'École Doctorale ED50 Langues, Littérature et Sciences, france : Laboratoire LIDILEM – EA609.

Feddaoui, M. (2019, 06 06). L'explication du lexique en classe de FLE/S. *Mémoire de master Mention Sciences du langage Spécialité Français Langue Etrangère* . MERSILLE : UFR Arts, lettres, langues et sciences humaines Département de Français langue étrangère . Récupéré sur HALId: dumas-03005343.

Harry, M. (1979). *La langue des signes : réalité et fiction.* france : la misson des scences de l'homme .

https://www.who.int/fr. (2026, 03 03). *https://www.who.int/fr*. Récupéré sur https://www.who.int/fr.

Kalli, D. D. (2017, 06 02). L'intégration de l'enfant sourd dans une école normale. *L'intégration de l'enfant sourd dans une école normale*. Oum el Bouaghi,., université d'Oum el Bouaghi, Oum el Bouaghi, Algérie.: مجلة العلوم الإنسانية.

Kerbourc'H, S. (2009, 01 09). *https://hal.science/*. Récupéré sur https://hal.science/.

kheira, M., & MADDAH , I. (2017, 06 06). la langue des signes chez les enfants sourds d'Ain Temouchent. *a langue des signes chez les enfants sourds d'Ain Temouchent*. Ain Trmouchent , a langue des signes chez les enfants sourds d'Ain Temouchent, Algérai : a langue des signes chez les enfants sourds d'Ain Temouchent.

Khira, M., & MEDDAH , I. (2017, 06 06). la langue des sings ches les enfants sourds. *mémoir présenté par l'obtenation du déplome de master e français*. Ain temouchent: deppartemment de letter et langue français.

MAARFIA, N., & BENOTMANE, M. (2018). Entrée dans l'écrit en langue étrangère chez. *السلسلة ب-مجلة الجزائرية للعلوم*, 243/243.

MAARFIA, N., & BOUMEJBIEUR, I. (2025, 10 19). Valorisation de l'intelligence kinesthésique dans l'enseignement/apprentissage des. 99.

MAARFIA, N., & Amira , B. (2018, 08 31). *Prévalence de l'oral : Cette perspective soutient que la maîtrise du français doit passer par la phonation et la lecture sur les lèvres pour une intégration sociale « standard.* Récupéré sur Prévalence de l'oral : Cette perspective soutient que la maîtrise du français doit passer par la phonation et la lecture sur les lèvres pour une intégration sociale « standard

MAKHLOUFI, N. (2018, 06 1). LES jeux communitifs en classe de FLE a l'université de Béjaia entre representation et réalité des pratique. *Revenu inetrnational de didactique du français* , p. 169.

Michel, F. (1994). *Recherche & Formation,*. france : Jean (dir.

Narimane, B., & GUERAICHI , K. (2017, 06 01). La Reconnaissance de la Langue des Signes Algérienne :La Mise en Place D'un Système De Traduction. *Mémoire*. OUARGLA,

Département d'Informatique et des Technologies de l'Information: UNIVERSITÉ KASDI MERBAH OUARGLA.

Nasrine, M.-C. S., Benmansour , S., Smahi , M.-E., Hadj Allal , F., & Brahami , I. (2021, 03 22). Surdité néonatale : étude des facteurs de risque. *ALGERIAN JOURNAL OF HEALTH SCIENCES*, 23/24.

Niederberger, N. (2008, 01 01). *Apprentissage de la lecture-écriture chez les enfants sourds*. (Presses Universitaires de France) Récupéré sur https://shs.cairn.info/publications-de-nathalie-niederberger--9984?lang=fr

Organisation mondiale de la Santé . (2026). Récupéré sur Surdité et perte auditive: https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss

Palma, M. d. (2018, 06 18). L'acquisition du langage oral chez le jeune sourd profond. *L'acquisition du langage*. Département Langues Littérature et Civilisation Etrangères, france : LLCER études anglophones.

Plane, J. D. (1996). *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège.* Paris: Presses Universitaires de France (PUF).

Poussard, C., & Laurence , L.-D. (1998, 01 01). *Open Edition Journal*. Récupéré sur http://journals.openedition.org/alsic

PUREN, C. (1988). *HISTOIRE DES MÉTHODOLOGIES.* PAris: Édition originale papier.

SAIDI, A., & ZERFA, S. (2024, 06 06). L'intégration des supports visuels dansl'enseignement / apprentissage du FLE chez les éleves sourds. *Mémoire de fin d'étude en vue d'obtention d'un master en langue*. 'Ain Témouchent: Faculté des Lettres, Langues et Sciences Sociales.

Sarah, M. (2015, 06 06). Vers une approche didactique du manuel. *Mémoire*. OURGLA : Faculté des Lettres et des Langues.

Sexton, M. (2022). Écrire à propos des personnes ayant une perte auditive : terminologie 101. *Nos langues, Gouvernement du Canada (le nom du blogue et l'organisation mère)*.

SIAM, K. (2022, 02 06). INTERVENTION PRECOCE DE 0 A 6 ANS: LES DIFFERENTES. *INTERVENTION PRECOCE DE 0 A 6 ANS: LES DIFFERENTES*. Alger, Ecole Normale Supérieure de Bouzaréa, Bouzaréa: Ecole Normale Supérieure de Bouzaréa.

Siham, H., & Katia, O. (2019, 06 02). Le langage oral chez les enfants sourds implantés. *Mémoire de fin de cycle*. Bejaïa, Département des sciences sociales, Bejaïa: Université Abderrahmane Mira de Bejaia.

Zohra, H. M. (2019, 6 15). Enseignement-apprentissage du FLE aux apprenants. *Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de master de français*. d'Ain, Centre uni versitaire B ELHADJ Bouchaï b. Ain-Temouchent, algérie: Centre uni versitaire B ELHADJ Bouchaï b. Ain-Temouchent.

ANNEXES

1- تقديم المؤسسة:

1-1 نبذة مختصرة عن مدرسة صغار الصم:

تقع مدرسة الأطفال المعوقين سمعيا بوسط المدينة بحي 364 مسكن بأولاد سيدي إبراهيم بالمسيلة تتوسط عدد من الأحياء السكنية ويجاور بعض التجهيزات الرياضية والثقافية، حيث نجد من الناحية الجنوبية للمدرسة قاعة متعددة الرياضات والمسبح نصف أولمبي، ودار الشباب ميمون الحاج أما من الشرق فنجد الطريق الوطني رقم 45 وعدد من الترقيات العقارية، ومن الشمال حي أولاد سيدي إبراهيم؛ ومن الغرب طريق ثانوي .

- الوضع القانوني للمدرسة

إن مدرسة الأطفال المعوقين سمعيا هي مؤسسة جماهيرية ذات الصفة الإدارية التعليمية، المجهزة باستقلالية.

الجانب المالي أنشأ طبقا لمرسوم 114/02 المؤرخ بتاريخ 2002/04/03 وباشر مهامه بتاريخ فتح المدرسة في أكتوبر 2003

تخضع المدرسة إلى نظامية النصف الداخلي والخارجي، مع التكفل الخارجي في ميدان الفحص والإرشاد.

- الأقسام

- قسم التحضيري
- قسم السنة الأولى تنطيق
- قسم السنة الأولى ابتدائي
- قسم السنة الثانية ابتدائي
- قسم السنة الثالثة ابتدائي
- قسم السنة الرابعة ابتدائي
- قسم السنة الخامسة ابتدائي

- شروط الالتحاق بالمؤسسة

يتراوح سن الالتحاق بالموسسة ما بين 03 إلى 18 سنة وحسب ما جاء في قانون المجلس الطبي النفسي البيداغوجي المنصوص عليه بالمرسوم 59/80 المورخ بتاريخ 1980/03/08 فان التحاق الطفل وإعادة توجيهه يكون بعد دراسة الملفات الواجب تكوينها من طرف الأولياء والتي تتضمن ما يلي:

- شهادة ميلاد

شهادة عائلية للحالة المدنية

- شهادة الإقامة

Scanné avec CamScanner

استبيان حول ممارسات التدريس موجه للمعلمين اللغة العربية

عزيزي (ة) الاستاذ (ة)

في إطار تحضير مذكرة ماستر حول كفاءة وممارسة التدريس لدى المتعلمين الصم والبكم بمؤسسة مدرسة الأطفال ضعاف السمع - رحماني نجاعي - بالمسيلة، نرجو منكم التفضل بالإجابة على هذا الاستبيان، ولكم جزيل الشكر مقدّما

القسم الأول: المعلومات الشخصية والمهنية

.1/سنوات الخبرة في تدريس اللغة العربية

☐ أقل من5 سنوات

☐ من 5 إلى 10 سنوات

☐ من 11 إلى 15 سنة

☐أكثر من 15 سنة

.2/المرحلة التعليمية التي تدرّس فيها حاليًا:

الطور الابتدائي☐ الطور المتوسط ☐ الطور الثانوي

3. ما هو المؤهل العلمي الذي تحملون

ليسانس ادب عربي ☐ ماستر ☐ دكتورة ☐ شهادات اخرى ☐

4/ما هو متوسط عدد التلاميذ في الفصول التي تدرّسها؟

أقل من 20 تلميذاً ☐ من 20 إلى 30 ☐ أكثر من 30 تلميذاً ☐

القسم الثاني: الممارسات والاستراتيجيات التعليمية

5/أي المناهج والطرق التدريسية تعتمدها بشكل أساسي في حصص اللغة العربية ؟

☐المنهج التواصلي (التحدث والاستماع)
☐ المنهج التقليدي (لغة الاشارة)
☐المنهج السمعي البصري (استخدام الصوت والصورة)
☐ مزيج من الطرق المذكورة
☐ منهج التدريس بالأنشطة والمشاريع

.6 ما هي المهارات اللغوية التي تعطيها الأولوية في تدريسك؟

☐القراءة والفهم الكتاب ☐التعبير الكتابي ☐ الاستماع والفهم الشفهي ☐ التحدث والمحادثة

7/هل تستخدم الوسائل التكنولوجية والرقمية داخل الفصل (السبورة التفاعلية، فيديوهات، تطبيقات، الإنترنت)؟

نعم، بشكل يومي☐ أحياناً ☐ نادرا ☐ لا استخدمها ابدا ☐

القسم الثالث: الموارد التعليمية والبيئة الصفية

.8/كيف تصف توفر الوسائل والموارد التعليمية (الكتب، الأجهزة، المراجع) في مؤسستكم؟

☐ ممتاز وكاف
☐ جيد نسبياً
☐ ضعيف
☐غير متوفر

.9هل تواجه صعوبة في ضبط الفصل والحفاظ على انتباه التلاميذ؟

☐ نعم، دائما
☐ أحيانا
☐ نادراً
☐أبداً

القسم الرابع: التحديات والاحتياجات التدريبية

.10/ما هي أبرز التحديات التي تواجهك أثناء تدريس اللغة العربية ؟ (يمكن اختيار أكثر من اجابة) ؟

☐ ضعف المستوى اللغوي الأساسي للتلاميذ

☐ كثافة المناهج وضيق الوقت

☐ صعوبة تحفيز التلاميذ على تعلم اللغة

☐ نقص الوسائل التعليمية الحديثة

☐ كثرة عدد التلاميذ في الفصول

☐ ضعف دعم الإدارة المدرسية

.11/من وجهة نظرك، هل تحتاج إلى برامج تكوينية أو دورات تدريبية في المجالات التالية؟ (اختر أكثر من إجابة)

☐ طرق التدريس الحديثة للغة العربية
☐كيفية توظيف التكنولوجيا في اكتساب الرصيد المعرفي

☐ التعامل مع صعوبات التعلم والفروق الفردية
☐ إدارة الصفوف والأنشطة التفاعلية
☐ طرق التقييم الحديثة

القسم الخامس: اقتراحات وملاحظات

.12/ما هي المقترحات التي تراها ضرورية لتطوير تعليم اللغة العربية وتحسين مستوى التلاميذ في مؤسستكم؟
الاجابة .....

.3/أي تعليقات أو ملاحظات إضافية ترغب في إضافتها؟
الإجابة.....

شكراً جزيلاً على وقتكم وتعاونكم، إجاباتكم ستساهم بشكل كبير في إثراء هذا البحث العلمي.

Questionnaire destiné aux enseignants de langue français

Cher(es) enseignant (s)

Dans le cadre de la préparation d'un mémoire de Master sur la compétence de la conjugaison des apprenants sourds-muets de l'établissement de l'école des enfants malentendants - Rahmani Najaï - M'sila, Nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire et nous vous remercions d'avance.

Section 1 : Informations personnelles et professionnelles

1. Années d'expérience en enseignement

Moins d'1 an ☐ De 1 à 3 ans ☐ De 4 à 10 ans ☐
Plus de 10 ans ☐

2. Années d'expérience spécifiquement en éducation des sourds et muets

Moins d'1 an ☐ De 1 à 3 ans ☐ De 4 à 10 ans ☐
Plus de 10 ans ☐

3. Avez-vous reçu une formation spécialisée en enseignement aux sourds et muets ?

- Oui, formation académique formelle ☐
- Oui, formation pratique sur le terrain ☐
- Oui, les deux ☐
- Non, aucune formation spécialisée ☐

4. Nombre d'enfants sourds et muets dans votre classe actuelle……?

Section 2 : Pratiques pédagogiques actuelles

5. Quelle langue des signes utilisez-vous dans votre enseignement

- Langue des signes algérienne (LSA) ☐
- Autre langue des signes (veuillez préciser) : …….
- Je n'utilise pas de langue des signes ☐

6. Quels outils et ressources utilisez-vous actuellement ?

- Manuels scolaires standards ☐
- Matériaux adaptés visuellement (images, illustrations) ☐
- Applications numériques et ressources électroniques ☐
- Vidéos pédagogiques ☐
- Tableaux interactifs ☐
- Autres (veuillez préciser**) : ……**

7. Quelles sont les principales stratégies pédagogiques que vous utilisez ?

R : ……

8. Combien d'heures par semaine sont dédiées à l'enseignement du français (y compris la communication en langue des signes) dans votre classe ?

R :…….

Section 3 : Défis et obstacles

9. Quels sont les plus grands défis auxquels vous faites face dans l'enseignement du français aux enfants sourds ? (Classez par ordre d'importance : Très important, Important, Pas important)

Défi Très important / Important / Pas important

- Manque de matériels pédagogiques spécialisés ☐ ☐ ☐
- Difficultés de communication et de compréhension ☐ ☐ ☐
- Manque de formation spécialisée ☐ ☐ ☐

- Insuffisance du temps et des ressources ☐ ☐ ☐
- Manque de soutien administratif institutionnel ☐ ☐ ☐

10. Des ressources spécialisées sont-elles disponibles dans votre école ?

- Oui, ressources suffisantes ☐
- Oui, mais insuffisantes ☐
- Non, pas disponibles ☐

11. Sentez-vous le besoin d'une formation supplémentaire ?

Oui, fortement

Oui, quelque peu ☐ Non ☐

Section 4 : Résultats d'apprentissage et évaluation

12. Comment évaluez-vous le niveau de réussite des enfants sourds en français ?

Excellent ☐ Bon ☐ Moyen ☐ Faible ☐

13. Quelles méthodes d'évaluation utilisez-vous ?

- Contrôles écrits ☐
- Évaluation orale (par les signes) ☐
- Projets individuels ou collectifs ☐
- Observation et évaluation continue ☐

Autres : …….

Section 5 : Soutien institutionnel et ressources

14. Travaillez-vous en collaboration avec d'autres professionnels (audiologiste, orthophoniste, etc.) ?

Oui, régulièrement ☐ Oui, parfois ☐ Non ☐

15. Recevez-vous un soutien de l'administration scolaire pour mettre en œuvre des stratégies pédagogiques inclusives ?

R : ……..

16. Quels programmes ou projets aimeriez-vous développer pour améliorer l'enseignement du français aux enfants sourds ?

R : ……..

Section 6 : Besoins futurs et suggestions

17. Quelles sont vos priorités de développement ? (Classez les éléments suivants de 1 à 5, où 1 = priorité la plus élevée)

Priorité de développement	**Classement (1 à 5)**
Développement de ressources pédagogiques numériques	
Programmes de formation spécialisée pour les enseignants	
Amélioration de la collaboration avec les spécialistes	
Critères d'évaluation clairs et adaptés	
Meilleur soutien familial et participatif	

18. Avez-vous des suggestions ou des commentaires supplémentaires ?

R :…….

Merci pour votre collaboration !

Votre avis précieux contribue au développement d'une éducation inclusive et de qualité

استبيان موجَّه للطبيب النفسي

السيد/ة الطبيب/ة النفسي/ة،

في إطار بحثنا المتعلق بتعليم وتعلّم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية لدى المتعلمين الصم والبكم ،داخل مؤسستكم نستنجد بخبرتكم المهنية. حيث يهدف هذا الاستبيان إلى جمع ملاحظاتكم السريرية ووجهة نظركم حول الأبعاد النفسية والتواصلية والبيداغوجية المرتبطة بهذه الفئة.

المحور الأول / البيانات الشخصية للممارس

.1/ما جنسكم؟

☐ أنثى ☐ذكر

.2/ما الفئة العمرية التي تنتمون إليها؟

☐25 - 35 سنة ☐36 - 45 سنة ☐46 - 55 سنة ☐أكثر من 55 سنة

.3/كم عدد سنوات ممارستكم للطب النفسي؟

☐أقل من 5 سنوات ☐5 - 10سنوات ☐11 - 20سنة ☐أكثر من 20 سنة

.4/هل لديكم تكوين متخصص في التكفل بالصم أو ضعاف السمع؟

☐لا ☐نعم، تكوين أساسي ☐نعم، تكوين مستمر

/ .5هل تتقنون لغة الإشارة الجزائرية (LSA) أو الفرنسية؟

☐لا ☐معلومات أساسية فقط ☐نعم، بشكل جيد

.6/هل تتوفر مؤسستكم على مترجم في لغة الإشارة؟

☐لا ☐نعم، بصفة متقطعة **☐**نعم، بصفة دائمة

المحور الثاني / التكفل النفسي بالصم والبكم

.7/ كم عدد المرضى الصم والبكم الذين تتابعونهم حالياً أو سبق لكم متابعتهم؟

☐لا أحد

☐1 - 5

☐6 - 15

☐أكثر من 15

.8/ما الاضطرابات النفسية الأكثر شيوعاً لدى مرضاكم الصم والبكم؟ (أجوبة متعددة ممكنة)

☐اضطرابات السلوك ☐الاكتئاب ☐القلق الاجتماعي ☐اضطرابات الهوية ☐الانسحاب الاجتماعي / العزلة

☐أخرى..... :

.9/إلى أي مدى تؤثر الحاجز التواصلي على قدرتكم في بناء تحالف علاجي مع مرضاكم الصم والبكم؟

☐نادراً جداً ☐كثيراً جداً

.10/ما وسائل التواصل التي تستخدمونها خلال الاستشارات؟ (أجوبة متعددة ممكنة)

☐الكتابة / القراءة

☐لغة الإشارة مباشرة

☐مترجم

☐وسائل بصرية / صور توضيحية

☐أخرى..... :

.11/هل تعتقدون أن التواصل الكتابي (بالفرنسية) أداة علاجية فعالة لمرضاكم الصم والبكم؟

☐نعم، فعال جداً

☐فعال أحياناً

☐نادراً ما يكون فعالاً

☐لا

إن كانت إجابتكم "لا" أو "نادراً"، فلماذا؟

.....

.....

.12/هل يؤثر الوضع الهوياتي المرتبط بالصمم برأيكم على العلاقة العلاجية؟

☐لا

☐قليلاً

☐نعم، باعتدال

☐نعم، بشكل كبير

توضيح باختصار:

.....

.....

المحور الثالث /الجوانب النفسية-اللغوية وتعلم اللغة الفرنسية

.13/ ما اللغة الأم المعرفية السائدة برأيكم لدى الصم البكم منذ الولادة؟

☐اللغة العربية المنطوقة

☐لغة الإشارة

☐الفرنسية

☐يختلف من شخص لآخر

14/ .هل يمثل تعلّم الكتابة بالفرنسية عاملاً نافعاً نفسياً للصم والبكم برأيكم؟

☐نعم، عامل استقلالية

☐نعم، عامل اندماج اجتماعي

☐لا، مصدر ضغط إضافي

☐محايد

.15/هل لاحظتم لدى مرضاكم معاناة نفسية مرتبطة بالتعلم القسري للفرنسية الشفوية/الكتابية؟

☐أبداً

☐نادراً

☐نعم، أحياناً

☐نعم، بشكل متكرر

شكراً جزيلاً على تعاونكم ومساهمتكم القيّمة في إثراء هذا البحث العلم

استبيان موجّه لأخصائي النطق والسمع (أرطفونيي)

السيد/ة الأخصائي/ة

في إطار بحثنا المتعلّق بتعليم وتعلّم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية لدى المتعلمين الصم والبكم، نسعى من خلال هذا الاستبيان إلى جمع آرائكم وخبراتكم الميدانية حول الوسائل التعليمية داخل مؤسستكم، والتحديات البيداغوجية، والتوصيات الممكنة لتحسين هذه العملية التعليمية.

المحور الأول: البيانات الشخصية والمهنية

1/ .الجنس:

☐ذكر

☐أنثى

.2/المؤهل العلمي:

☐ليسانس أرطوفونيا

☐ماستر أرطوفونيا

☐دكتوراه

غير ذلك..... :

.3/ سنوات الخبرة في العمل مع الصم والبكم:

☐أقل من 3 سنوات

☐من 3 إلى 7 سنوات

☐من 7 إلى 15 سنة

☐أكثر من 15 سنة

4/ .مكان العمل:

☐مركز متخصص للصم والبكم

☐مدرسة دمج

☐عيادة أطرطفونية خاصة

غير ذلك..... :

المحور الثاني: الكفاءة في لغة الإشارة واستخدامها

.5هل تنتقل لغة الإشارة الجزائرية(LSA) ؟

☐نعم، بإتقان تام

☐نعم، بمستوى متوسط

☐معرفة جزئية

☐لا أتقنها

.6/ما هو المصدر الرئيسي لتعليم لغة الإشارة؟

☐التكوين الأكاديمي

☐دورات تدريبية متخصصة

☐التعلم الذاتي

☐التواصل المباشر مع الصم

غير ذلك..... :

.7/هل تستخدم لغة الإشارة كوسيلة أساسية أثناء الجلسات؟

☐دائماً

☐أحياناً

☐نادراً

☐لا أستخدمها إطلاقاً

8إن كنت لا تستخدمها، ما البديل الذي تعتمد؟

☐التواصل الكتابي

☐قراءة الشفاه

☐الصور والرسوم التوضيحية

☐مترجم لغة إشارة

غير ذلك..... :

المحور الثالث: تعليم اللغة الفرنسية (FLE) للصم والبكم

.9ما أكثر المهارات صعوبة في تعليمها للأصم؟

☐الفهم الكتابي (القراءة)

☐التعبير الكتابي (الكتابة)

☐النطق والمهارة الشفهية

☐القواعد النحوية والصرفية

☐الرصد المعجمي والمفردات

☐الفهم الدلالي للنصوص

.10/ما المقاربة البيداغوجية التي تعتمدها في تعليم الفرنسية للأصم؟

☐المقاربة الصوتية - الشفهية(Oralisme)

☐المقاربة الإشارية الكلية(Communication totale)

☐المقاربة ثنائية اللغة(Bilingualisme LSA/Français)

☐المقاربة التواصلية

غير ذلك..... :

.11/هل تعتقد أن لغة الإشارة تعيق أم تسهل تعليم اللغة الفرنسية المكتوبة؟

☐تسهل كثيراً

☐تسهل نوعاً

☐لا تأثير لها

☐تعيق نوعاً

☐تعيق كثيراً

يرجى تبرير إجابتك:

.....

.....

.....

.....

.12/هل تعتمد على الكتابة الصوتية (transcription phonétique)في جلساتك؟

☐نعم، بانتظام

☐أحياناً

☐لا

13/ما الوسائل التعليمية الأكثر فعالية مع الصم والبكم؟ (رتبها من 1 إلى 5 حسب الأهمية، 1 = الأهم)

الوسيلة	الترتيب
الصور والرسوم التوضيحية	.....
النصوص المكتوبة	.....
البطاقات التعليمية (Flashcards)	.....
الألعاب التفاعلية والرقمية	.....
الفيديو مع الترجمة بلغة الإشارة	.....

/ **المحور الثالث: الوسائل والموارد التعليمية المعتمدة**
ما هي الوسائل التعليمية التي تعتمدون عليها في تدريس اللغة الفرنسية لفئة الصم والبكم؟

☐البرامج الرقمية التفاعلية
☐القصص المصورة(BD)
☐لوحات المفردات المرئية
☐أخرى..... :

المحور الرابع: التحديات والعوائق
14./ ما أبرز العوائق التي تواجهها في تعليم الفرنسية للأصم؟ (يمكن اختيار أكثر من إجابة)
☐غياب مناهج مخصصة للصم
☐ضعف التكوين في لغة الإشارة
☐الفجوة بين بنية لغة الإشارة الجزائرية (LSA) وبنية الفرنسية
☐قلة الوسائل التعليمية الملائمة
☐عدم تعاون الأسرة
☐غياب التنسيق مع المعلمين
☐غير ذلك..... :

15./ هل هناك تنسيق بينك وبين معلمي الفرنسية في المؤسسة؟

☐تنسيق منتظم
☐تنسيق أحياناً
☐لا يوجد تنسيق

16.هل البرامج الدراسية الحالية تُراعي الخصوصية اللغوية والمعرفية للأصم؟

☐نعم، بشكل كافٍ
☐نعم، لكن بشكل غير كافٍ
☐لا، هي مطابقة تماماً لبرامج السامعين
☐لا أعلم

المحور الخامس: التوصيات والمقترحات
17.ما الذي تقترحه لتحسين تعليم الفرنسية للمتعلمين الصم والبكم؟

18.هل ترى ضرورة إدراج لغة الإشارة رسمياً في المناهج الدراسية الخاصة بالصم؟

☐نعم، بشدة
☐نعم
☐غير متأكد
☐لا
لماذا؟

19./هل سبق لك الاطلاع على تجارب دولية في هذا المجال؟ وهل يمكن الاستفادة منها في السياق الجزائري؟

شكراً جزيلاً على تعاونكم ومساهمتكم القيّمة في إثراء هذا البحث العلمي

Résumé
Cette recherche est une description de l'enseignement/apprentissage du FLE chez les apprenants sourds-muets. Cet enseignement n'est autre que le même dispensé dans les écoles primaires sauf que le public a des besoins spécifiques. Nous avons entamé une enquête au niveau de l'établissement de l'école des malentendants pour collecter des données afin de décrire cette situation spécifique d'enseignement/apprentissage inclusif du FLE.

La collecte des données s'est effectuée à partir de questionnaire destiné aux apprenants (à travers leur enseignante), questionnaire destiné aux enseignants, questionnaire avec la psychologue et l'orthophoniste, observation en classe et contenus des cahiers scolaires. L'analyse des données a pu renseigner sur la catégorisation de ces apprenants par rapport à leur handicap et par rapport au niveau de langue française ; et renseigner aussi sur l'enseignement inclusif des langues étrangères et leur prise en charge dans les établissements avec des apprenants à des besoins spécifiques.

Mots clés : catégorie sourds et malentendants ; inclusion scolaire ; apprenants à besoins spécifiques.

ملخص
تسعى هذه الدراسة إلى وصف واقع تعليم وتعلّم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية لدى المتعلمين ذوي الإعاقة السمعية، من خلال الوقوف على خصوصية هذا التعليم الذي يستند إلى المناهج المعتمدة في المرحلة الابتدائية، مع تكييفها بما يتلاءم مع الخصائص اللغوية والمعرفية والاحتياجات التربوية لهذه الفئة. لتحقيق أهداف الدراسة، أُجريت دراسة ميدانية بمؤسسة متخصصة في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، بهدف جمع المعطيات اللازمة لفهم واقع تعليم اللغة الفرنسية في إطار التربية الدامجة، والكشف عن مختلف الجوانب التي تميز هذه التجربة التعليمية.

اعتمدت الدراسة على مجموعة من أدوات البحث لجمع البيانات، تمثلت في استبيان موجَّه للمتعلمين بمساعدة معلمتهم، واستبيان آخر موجَّه للأساتذة، إلى جانب مقابلات واستبيانات مع الأخصائية النفسية وأخصائية علاج النطق، فضلاً عن الملاحظة الصفية وتحليل محتوى الدفاتر المدرسية، بما أتاح بناء تصور شامل عن العملية التعليمية والتعلمية. أظهرت نتائج الدراسة جملة من المعطيات المهمة المتعلقة بخصائص المتعلمين ذوي الإعاقة السمعية ومستوياتهم في اللغة الفرنسية، كما أسهمت في إبراز واقع تعليم اللغات الأجنبية في سياق التربية الدامجة، ومدى تكفّل المؤسسات التعليمية بهذه الفئة من خلال توفير الظروف التربوية والوسائل البيداغوجية الملائمة التي تكفل حقهم في تعليم عادل وشامل، يراعي قدراتهم ويستجيب لاحتياجاتهم الخاصة.

الكلمات المفتاحية :تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، التربية الدامجة، المتعلمون ذوو الاحتياجات الخاصة، التكييف البيداغوجي.

Abstract
This research provides a descriptive account of the teaching and learning of French as a Foreign Language (FLE) among deaf and hard-of-hearing learners. While the curriculum largely follows that used in primary schools, it is specifically adapted to meet the unique educational needs of this group of learners. To gain a deeper understanding of this context, a field study was conducted at a school for deaf and hard-of-hearing students. The aim was to collect data that would enable us to describe this particular situation of inclusive FLE teaching and learning.

Data were gathered through several research tools: a questionnaire administered to the learners through their teacher, a questionnaire for teachers, interviews with the school psychologist and speech therapist, classroom observations, and an analysis of students' school notebooks and learning materials. The analysis of the collected data provided valuable insights into the classification of these learners according to the nature of their hearing impairment and their level of proficiency in French. It also shed light on the inclusive teaching of foreign languages and the educational support provided to learners with special educational needs within specialized institutions.

Keywords: deaf and hard-of-hearing learners; inclusive education; learners with special educational needs.