RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE POPULAIRE

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITÉ DE EL MOUDJAHID ABDELHAFID BOUSSOUF-MILA-

Faculté des lettres et des langues étrangères

Mémoire de fin d'études en vue de l'obtention d'un master en français langue étrangère

L'agir professoral auprès d'apprenants de FLE sourds.

Cas de la 1re année moyenne à l'école "Chahid Ahmed Khalfa"

Parcours :

Sciences du langage

Présenté par :

DELLOUCHE Racha

ALLAKA Sara

Sous la direction de :

Dre. Benchennouf Houda

Membres du jury : **Président :** Dr. Kahil Mohammed Ibrahim

Examinatrice : Dre. Taouret Hafiza

Directrice de recherche : Dre. Benchennouf Houda

Année universitaire : 2025/2026

Remerciements

Nous tenons d'abord à remercier le bon Dieu, tout-puissant, de nous avoir donné la force pour accomplir ce travail et pour dépasser toutes les difficultés.

Nous remercions aussi notre encadrante Dre. BENCHENNOUF Houda, à qui nous devons tout le respect et la reconnaissance, grâce à sa patience, sa présence, ses conseils et ses remarques ; ce travail est mené à terme.

Nos remerciements vont également à tous les membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer ce travail.

Nous exprimons nos profondes gratitudes également à tous les enseignants du département de français de l'université ABDELHAFID BOUSSOUF-MILA-

DÉDICACE

Je voudrais dédier mon travail à toutes les personnes qui m'ont aidé durant mon cursus universitaire.

Je voudrais principalement remercier mon exemple éternel, la bougie qui m'a toujours guidé vers le bon chemin, ma mère et mon père

À mon frère Ibrahim et ma sœur Zineb qui m'ont encouragé durant tout mon parcours.

À ma chère binôme Sara

À mon encadrante Dre. BENCHENNOUF Houda, pour la qualité de son encadrement exceptionnel, pour ses conseils, sa patience

À tous ceux que j'aime et qui m'aiment et qui occupent une place dans mon cœur.

Dellouche Racha

DÉDICACE

Avant toute chose, je remercie Allah le Tout-Puissant de m'avoir donné la force, la patience et la volonté d'accomplir ce travail.

Je dédie ce mémoire, fruit de plusieurs années d'efforts et de persévérance, à mes très chers parents, qui ont toujours été mon plus grand soutien, par leurs sacrifices, leurs encouragements et leurs prières.

À ma famille, à mes proches et à toutes les personnes qui ont cru en moi et m'ont accompagnée tout au long de ce parcours.

Une pensée particulière et pleine de gratitude à une personne spéciale,M.B, pour son soutien sincère, son attention constante et sa présence précieuse dans les moments les plus difficiles. Il a laissé une empreinte qui ne s'oubliera jamais.

À mon binôme Racha, avec qui j'ai partagé les efforts et le travail de ce parcours.

À ma directrice de mémoire, Benchennouf Houda, pour son encadrement, ses conseils précieux et son accompagnement tout au long de ce travail.

À mes collègues et amies, avec qui j'ai partagé les moments de doute, de fatigue, mais aussi les plus beaux souvenirs.

Et enfin, à moi-même…pour avoir tenu bon malgré les difficultés, pour ne jamais avoir abandonné et pour être arrivée jusqu'ici avec fierté.

Que ce travail soit le début d'un avenir rempli de réussite et d'espoir.

Allaka Sara

ENGAGEMENT DE NON-PLAGIAT

Nous soussigné(e)s,

DELLOUCHE Racha et ALLAKA Sara déclarent être pleinement conscients que le plagiat de documents ou d'une partie de documents publiés sous toute forme de support, y compris sur Internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, nous nous engageons à citer toutes les sources que nous avons utilisées pour la rédaction de notre mémoire.

We, the undersigned ;

declare that we are fully aware that plagiarism of documents or parts of documents published in any form of media, including the Internet, constitutes a violation of copyright as well as a serious form of fraud.

Accordingly, we undertake to cite all sources that we have used in writing our dissertation.

Signature :

ALLAKA Sara :

DELLOUCHE Racha :

Résumé

Dans ce travail de recherche, nous nous interrogeons sur les modalités de l'agir professoral dans l'enseignement du FLE auprès des apprenants sourds en 1re année moyenne. Notre terrain d'étude se situe dans une école spécialisée pour enfants sourds en Algérie, où l'enseignement du français se déroule dans un contexte éducatif spécifique marqué par des besoins particuliers en communication.

Les résultats montrent que les enseignants attribuent les progrès des apprenants à plusieurs facteurs, tels que l'adaptation des contenus, l'utilisation de supports visuels et l'accompagnement individualisé. Quels sont alors les gestes professionnels récurrents spécifiques à ce contexte didactique ? L'analyse des données met en évidence différentes stratégies d'enseignement reposant sur la combinaison de modalités gestuelles, visuelles et interactionnelles, ainsi que sur des formes d'adaptation pédagogique visant à faciliter l'accès au sens.

Mots clés :

Agir professoral, didactique du FLE, apprenants sourds, gestes pédagogiques, LSA

Abstract

In this research work, we examine the modalities of teacher action in teaching French as a Foreign Language (FLE) to deaf learners in the first year of middle school. Our field of study is a specialized school for deaf children in Algeria, where the teaching of French takes place within a specific educational context marked by particular communication needs.

The results show that teachers attribute learners' progress to several factors, such as content adaptation, the use of visual supports, and individualized guidance. What are the recurring professional gestures specific to this didactic context? The analysis highlights various teaching strategies based on a combination of gestural, visual, and interactional modalities, as well as forms of pedagogical adaptation aimed at facilitating access to meaning.

Keywords:

Professorial acting, FLE, didactics, deaf learners, pedagogical gestures, sign language ....

ملخص

في هذا العمل البحثي، نتساءل حول أنماط الفعل البيداغوجي في تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية لدى المتعلمين الصم في السنة اولى متوسط. ويتمثل ميدان دراستنا في مدرسة متخصصة للأطفال الصم في الجزائر، حيث يتم تعليم اللغة الفرنسية ضمن سياق تربوي خاص يتميز باحتياجات تواصلية محددة.

تُظهر النتائج أن الأساتذة يُرجعون تقدّم المتعلمين إلى عدة عوامل، من بينها تكييف المحتويات التعليمية، واستعمال الوسائل البصرية، والمرافقة الفردية. ومن هنا نتساءل: ما هي الإيماءات المهنية المتكررة الخاصة بهذا السياق التعليمي؟ وقد أبرز تحليل المعطيات وجود استراتيجيات تعليمية متعددة تقوم على المزج بين الوسائط الإشارية والبصرية والتفاعلية، إضافة إلى أشكال من التكييف البيداغوجي الهادفة إلى تسهيل الوصول إلى المعنى.

الكلمات المفتاحية:

الفعل البيداغوجي، تعليمية اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، المتعلمون الصم، الإيماءات البيداغوجية، الوضعيات التعليمية، لغة الإشارة الجزائرية.

Liste des abréviations

Abréviation	**Signification**
AP	Agir Professoral
E1	Enseignante 1
E2	Enseignante 2
E3	Enseignant 3
ENSSM	École Normale Supérieure des Sourds et Muets
CS	Cued Speech
CV	Consonne – Voyelle
CSP	Conseil Supérieur des Programmes
dB	décibels
LPC	Langue Parlée Complétée
LS	Langue des Signes
LSA	Langue des Signes Algérienne
LSF	Langue des Signes Française
OMS	Organisation Mondiale de la Santé
ADAS	Association de Défense et d'Aide aux Sourds

Liste de figures

Figure 1 : Organisation du système stato-acoustique 20

Figure 2: Courbe audio.....23

Figure 3: Moment d'apparition de la surdité.....25

Figure 4: Signes d'appel de surdité chez l'enfant 28

Figure 5: Clés du code LPC 31

Figure 6: La dactylologie du LSF 34

Figure 7: Le triangle didactique de Jean Houssaye.....38

Figure 8: Un multi-agenda de préoccupations enchâssées.....42

Figure 9:L'école des enfants sourds « Chahid Ahmed Khalfa ».....52

Figure 10: Schéma représentatif de classe de groupe 1 et groupe 2 55

Figure 11: Schéma personnel de la modélisation de l'AP 87

Liste des tableaux

Tableau 1: Profil des enseignantes interrogées.....61

Tableau 2: Les moyens utilisés par les enseignants.....62

Tableau 3: Difficultés rencontrées par les élèves sourds 63

Tableau 4 : Maîtrise de la langue des signes.....64

Tableau 5 : Relation enseignant–élèves 64

Tableau 6 : Stratégies de motivation.....65

Tableau 7 : Défis rencontrés dans la communication 66

Tableau 8: Perceptions des capacités d'apprentissage.....67

Tableau 9 : Participation des élèves.....68

Tableau 10 : Gestion de l'autorité.....69

Tableau 11: Grille d'analyse de l'agir professoral 80

Table 12: Ttableaux récapitulatif de l'analyse croisée.....85

Table des matières

Introduction générale 19

Partie théorique

1. Comprendre la surdité 19

1.1 Aspects identitaires et culture sourde 20

1.1.1 Termes à éviter 21

1.2 Typologie de la surdité 22

1.2.1 La perte auditive 22

1.2.2 Le type de surdité 23

1.2.3 La période d'apparition 24

1.2.4 La date d'acquisition du langage 24

1.3 La surdité et dimensions cognitives/ linguistiques 25

1.3.1 Développement du langage oral chez normo-entendant 25

1.3.2 Développement du langage chez l'enfant sourd 27

2. Les méthodes de communication chez les sourds et les malentendants 28

2.1 La langue des signes 28

2.2 La langue orale (lecture labiale) 29

2.3 L'approche de la communication totale (Langue Parlé Complété) 30

3. Les langues des signes LSA/LSF 31

3.1 Statut linguistique des langues des signes 31

3.2 La Langue des Signes Algérienne LSA 32

3.3 La Langue des Signes française (LSF) 33

1. L'agir professoral : concepts et apports théoriques 36

1.1 Définition de l'agir professoral 36

1.2 Action enseignante et dynamique de classe 37
1.3 La notion de l'éthos dans l'enseignement 38
2. Les gestes professionnels 39
2.1 Les types de gestes 40
2.1.1 Le tissage 40
2.1.2 L'étayage 40
2.1.3 L'atmosphère 41
2.1.4 Le Pilotage 41
2.2 Les postures enseignantes 42
2.3 Les types d'autorité 43
2.3.1 L'autorité autoritariste : 44
2.3.2 L'autorité évacuée : 44
2.3.3 L'autorité éducative : 44
3. Les spécificités de l'oral de réception chez les apprenants sourds 45
Partie pratique
1. Les démarches administratives 49
2. Type de recherche 50
3. Présentation de l'échantillon : 51
3.1 Choix de la population : 51
3.2 Les profiles des enseignants 53
3.3 Description du cadre spatial de l'observation 54
4. Outils de collecte des données 55
5. Déroulement des enquêtes et observations 57
Analyse et interprétation des résultats 59
1. La réalisation des verbatim 60
2. La création de grille d'observation 60

3. Analyse et interprétation des entretiens 61
3.1 Présentation des résultats et analyse des réponses 61
3.2 Conclusion générale de l'analyse 69
4. Analyse interprétative de l'AP 70
4.1 Un agir d'adaptation 70
4.2 Un agir relationnel (affectif) 71
4.3 Un agir de médiation visuelle 72
4.4 Un agir réflexif 72
4.5 L'éthos enseignant dans les entretiens 73
4.6 L'autorité dans l'agir professoral des enseignants interrogés 74
5. Analyse des observations pendant les séances 76
5.1 Séance E1 (groupe 1) 77
5.2 Séance E2 (groupe 2) 78
6. Analyse et interprétation générale 79
6.1 Analyse de l'observation de l'enseignante E1 80
6.2 Analyse de l'observation de l'enseignante E2 81
7. Analyse comparative des séances (E1 et E2) 82
8. Analyse croisée des données (entretiens et observations) 83
9. Interprétation générale de l'AP 85
10. Proposition d'une solution 87
Conclusion générale 90
Bibliographie 92
Annexes 97

Introduction générale

La surdité, considérée comme une forme de différence, constitue un facteur essentiel qui influe de manière profonde sur le développement langagier de l'enfant, pouvant entraîner des retards dans les apprentissages scolaires ainsi que des difficultés d'ordre psycho-affectif et social.

L'éducation des apprenants sourds représente aujourd'hui un défi majeur pour le système éducatif en Algérie. Les besoins linguistiques particuliers de ces élèves, le nombre réduit d'enseignants formés en Langue des Signes Algérienne et le manque de supports pédagogiques adaptés rendent les situations d'apprentissage particulièrement complexes. Dans ce contexte, la réussite scolaire des élèves sourds dépend largement de l'action professionnelle de l'enseignant.

Le débat actuel sur l'enseignement des enfants sourds contribue à repenser leur statut éducatif et didactique. Cette réflexion s'appuie sur les sciences du langage, la psycholinguistique et la sociolinguistique afin de mieux comprendre l'acquisition linguistique et les interactions en classe. Cette situation nécessite une prise en charge pédagogique adaptée visant l'amélioration des apprentissages des apprenants sourds. Elle implique également une réflexion sur l'agir professoral et les pratiques utilisées par l'enseignant face aux besoins spécifiques des élèves sourds.

Notre travail s'inscrit dans la notion d'agir professoral, concept emprunté à Cicurel. Il vise à mettre en évidence les stratégies mobilisées par les enseignants lors des séances de classe, en particulier dans des contextes où les apprenants présentent des besoins spécifiques, notamment les apprenants sourds.

Dans ce cadre, les postures adoptées par l'enseignant ne se limitent pas à la transmission des savoirs, mais influencent directement le rapport des apprenants aux connaissances ainsi que leur degré d'implication dans l'activité pédagogique. Dans le cas des apprenants sourds, cette dimension est encore plus cruciale, car la communication repose largement sur des modalités visuelles et gestuelles.

Cette étude s'inscrit dans cette perspective. Elle vise à analyser comment le comportement professionnel se manifeste en classe auprès des apprenants sourds, à identifier les difficultés pédagogiques et communicationnelles auxquelles ils sont

confrontés, et à examiner les conditions susceptibles de rendre l'enseignement linguistique plus accessible et plus juste.

Notre motivation est née du constat que le métier d'enseignant est déjà complexe et exige une adaptation constante dans les situations d'enseignement/apprentissage. Cette réflexion nous a conduits à nous interroger sur le cas particulier des enseignants travaillant avec des apprenants sourds. En effet, nous nous demandons comment ils interagissent avec ces apprenants, comment ils parviennent à transmettre les savoirs et quelle forme leur agir professoral prend dans ce contexte spécifique. Cette étude vise ainsi à mieux comprendre les défis rencontrés dans l'enseignement auprès des apprenants sourds et les stratégies qu'ils développent pour rendre leur enseignement accessible.

Dans cette étude, nous nous intéressons à comprendre comment les enseignants accomplissent leurs gestes professionnels et quelles sont les postures enseignantes qui favorisent l'engagement des étudiants. Nous examinons également l'incidence des gestes professionnels et des postures enseignantes sur l'attention et l'engagement des apprenants.

L'objectif de cette étude est donc:

- Appréhender les pratiques enseignantes auprès d'apprenants sourds.
- Examiner les gestes professionnels et les postures enseignantes des enseignants.
- Identifier les stratégies pédagogiques et les pratiques enseignantes qui sont les plus efficaces pour favoriser l'engagement des apprenants sourds.

Alors, nous avons centré notre intérêt et notre recherche sur la problématique suivante: **« Comment l'agir professoral de l'enseignant de FLE contribue-t-il à développer la compétence de l'oral/réception chez des apprenants sourds? »**

Pour préciser cette question, on l'a divisée en les questions secondaires suivantes :

- Comment l'agir professoral suscite-t-il l'implication des apprenants sourds ?
- Quelles sont les difficultés majeures rencontrées par les enseignants?

Pour apporter des réponses aux questionnements posés, nous mettons les hypothèses suivantes :

- **H1 :** L'agir professoral suscite l'implication par l'usage de la langue des signes, des supports visuels adaptés et un accompagnement bienveillant.
- **H2 :** Les enseignants rencontrent surtout des difficultés de Le manque de formation spécialisée, de ressources adaptées et les limites liées à l'oral du français.

Nous avons présenté notre travail de recherche en deux parties : une partie théorique et une partie pratique.

La partie théorique est divisée en deux chapitres. Le premier, intitulé « La Surdité et l'enseignement/apprentissage du FLE », traite des principales notions liées à la surdité ainsi que des difficultés rencontrées dans le processus d'enseignement/apprentissage.

Le deuxième chapitre, intitulé « L'agir professoral en contexte d'enseignement », aborde les pratiques enseignantes, les gestes professionnels ainsi que les stratégies pédagogiques mobilisées dans la classe.

La partie pratique est, quant à elle, divisée en trois chapitres. Le premier présente la méthodologie adoptée dans cette recherche ainsi que les outils de collecte des données. Le deuxième chapitre est consacré à l'analyse et à l'interprétation des résultats obtenus à partir des observations et des entretiens réalisés sur le terrain.

Enfin, le dernier chapitre porte sur des propositions de solutions et de perspectives visant à améliorer l'enseignement du FLE auprès des apprenants sourds.

Nous avons terminé par une conclusion qui synthétise la somme de nos résultats permettant de répondre à notre problématique et de vérifier nos hypothèses de départ.

Partie théorique

Chapitre I :

La surdité

et

l’enseignement/apprentissage

du FLE.

Introduction du chapitre

La surdité est un trouble auditif qui affecte les personnes de façon significative dans leur vie quotidienne ; elle peut survenir à tout âge et présenter différents degrés de gravité. Les personnes âgées sont les plus vulnérables en raison du vieillissement, mais la surdité peut apparaître à n'importe quelle période de la vie et ne concerne pas une catégorie spécifique, notamment chez les enfants. Elle perturbe le développement du langage en entravant l'acquisition du langage parlé et écrit. Elle crée également une barrière à la communication, creusant un fossé entre les personnes sourdes et les personnes entendantes, ce qui compromet leur participation scolaire et sociale. Alors, dans ce chapitre, on va définir cette notion et ses thèmes associés.

1. Comprendre la surdité

Selon l'organisation mondiale de la santé (2026), un enfant sourd est un enfant dont l'audition est insuffisante pour lui permettre d'apprendre sa propre langue et de participer à des activités normales pour son âge et de bénéficier d'une éducation scolaire générale. On peut aussi la définir, selon le dictionnaire d'orthophonie par Brin, Courrier, Lederlé, et Masy(2011), comme toute déficience auditive, quel qu'en soit la cause ou le degré, tandis que les définitions cliniques la décrivent comme une perte auditive unilatérale ou bilatérale, quelle qu'en soit l'origine ou la gravité.

Ladd(2008) définit la surdité comme un processus de construction de l'identité par lequel les personnes sourdes se construisent une place dans le monde à travers l'expérience visuelle et la langue des signes.

Dans le champ médical, le terme « surdité » est souvent remplacé par les expressions « déficience auditive » ou « déficience sensorielle ». En effet, selon de nombreuses conceptions, la surdité est perçue comme une condition nécessitant une prise en charge précoce afin de restaurer ou d'améliorer l'audition grâce à des appareils auditifs ou à des implants cochléaires. Dans cette perspective, les personnes sourdes sont généralement considérées comme présentant un handicap affectant la communication et le langage.

D'après la Fondation pour la Recherche Médicale (FRM), la surdité peut toucher une oreille ou les deux. L'oreille se compose de trois parties principales : l'oreille externe, où les vibrations de l'air pénètrent et provoquent la vibration du tympan ;

ensuite, l'oreille moyenne, qui comprend trois petits os appelés le marteau, l'enclume et l'étrier. Ces os vibrent sous l'effet du tympan et transmettent les informations à l'oreille interne ; enfin, l'oreille interne, qui est l'organe principal de l'audition. Elle contient la cochlée, qui renferme environ 15 000 cellules ciliées.

Celles-ci transforment directement les vibrations provenant de l'oreille moyenne, causées par le mouvement du tympan, en signaux électriques. Ces signaux sont ensuite transmis par les fibres du nerf auditif au cerveau, qui les interprète sous forme de sons.

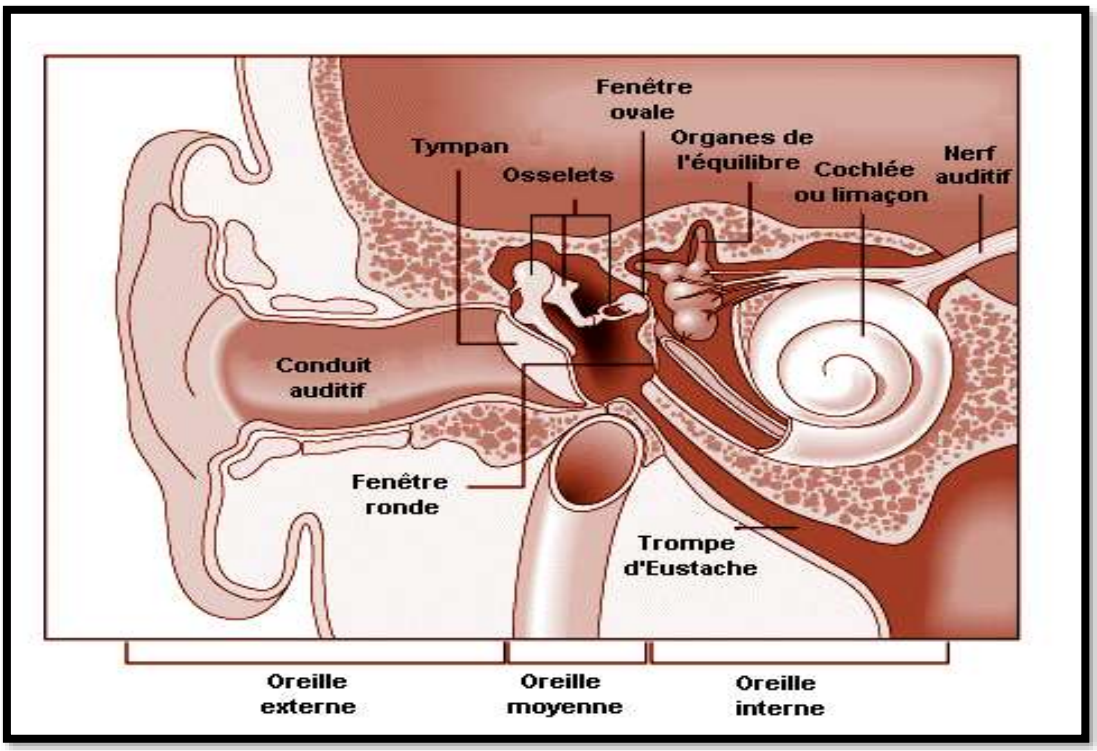

Figure 1 : Organisation du système stato-acoustique (hohmann ,schmuckli ,1989 cité par Marcel-André Boillat , 2000 chapitre :11)

1.1 Aspects identitaires et culture sourde

Selon Clerebaut (2005), comme la majorité des personnes sourdes ont des parents entendants, il est nécessaire qu'elles aient des pairs avec lesquels socialiser. C'est là que nous pouvons voir le rôle majeur que joue la communauté des sourds dans le développement des enfants et des adultes sourds.

Holcomb (2012) a également défini « sourd » comme la condition de perte auditive sans l'affiliation culturelle associée à « Sourd ». Cette distinction souligne la différence entre les perspectives médicales et culturelles. Cette perspective centrée sur l'identité déplace la discussion d'un traitement médical vers une reconnaissance culturelle et des droits linguistiques.

Selon Ladd (2003), la communauté sourde est une minorité linguistique ; elle partage une langue commune. Pour ces personnes, être sourd est une source de fierté et une part essentielle de leur identité. Cela n'est pas vu comme un manque ou une condition à « réparer », mais comme une manière unique de vivre le monde.

La culture sourde renvoie à l'ensemble des représentations, des valeurs et des références qui permettent à la communauté sourde de comprendre et d'interpréter son environnement. Celle-ci est constituée d'individus unis par une langue commune, une histoire partagée et des intérêts collectifs. Cette appartenance favorise le développement d'une identité sociale et culturelle fondée sur des normes, des modes de vie, des traditions et des pratiques communes qui renforcent la cohésion du groupe.

Les sourds se considèrent bilingues et biculturels, s'adaptant à leur environnement tout en revendiquant leurs droits et leur identité.

Selon WHO, il y a dans le monde près de 430 million de personnes avec des déficiences auditives (World Health Organisation, 2021). Un pourcentage indéterminé d'entre elles a une langue des signes comme principal moyen de communication et, avec elle, une culture où les sourds vivent.

L'appartenance à cette culture n'est pas déterminée par le degré de perte auditive ou sa cause, mais plutôt par le partage d'une langue commune qui est la Langue des Signes (LS) et l'âge d'apparition de la surdité (souvent préverbale). La LS est ainsi la langue des Sourds par son caractère iconique. (Kamikubo et al., 2025)

1.1.1 Termes à éviter

Les personnes sourdes ont longtemps été confrontées à l'association des termes « sourd » et « muet », ainsi qu'à des représentations négatives assimilant l'absence de langage oral à une absence de pensée. Malgré la privation de la perception auditive et de l'expression orale, les personnes sourdes ont, au fil de l'histoire, développé des

relations sociales leur permettant de communiquer efficacement avec autrui. Elles ont ainsi élaboré leur propre système linguistique, à savoir la langue des signes. (Nicholson et al.,2026)

Le langage évolue, et certains termes autrefois courants sont aujourd'hui considérés comme dépassés et offensants. Par exemple, nous pensons qu'il vaut mieux éviter d'utiliser « sourd-muet » ou « sourd et muet » sans contexte, car ce sont des expressions offensantes[1] et complètement inexactes. Les personnes sourdes ont une langue complète (la langue des signes) et ne sont en aucun cas « muettes ». Le mot « muet » signifiait historiquement « incapable de parler », mais est devenu synonyme de « stupide », ce qui rend ces expressions insultantes. (Kamikubo et al., 2025)

1.2 Typologie de la surdité

Il est tiré de l'œuvre de Dumont (2008), Orthophonie et surdité, où elle classe la surdité selon :

1.2.1 La perte auditive

La déficience auditive renvoie à une baisse de l'acuité auditive supérieure à 20 décibels (dB) :

- Légères (perte auditive de 21 à 40 décibels (dB)), certains éléments phonétiques échappent à l'enfant et la voix faible n'est pas correctement perçue.

- Moyennes (perte de 41 à 70 dB) où la parole n'est perçue que si la voix est forte.

- Sévères (perte de 71 à 90 dB), où rien n'est perçu sauf à forte intensité sonore ; 80 dB correspond au niveau sonore d'une rue bruyante.

[1]Le terme offensant(e) est un adjectif qualifiant ce qui blesse la dignité, l'honneur ou la sensibilité de quelqu'un.

- Profondes (perte supérieure à 90 dB), où rien n'est perçu, même à voix forte. L'enfant n'a aucune perception de la voix. (Page: 7-12)

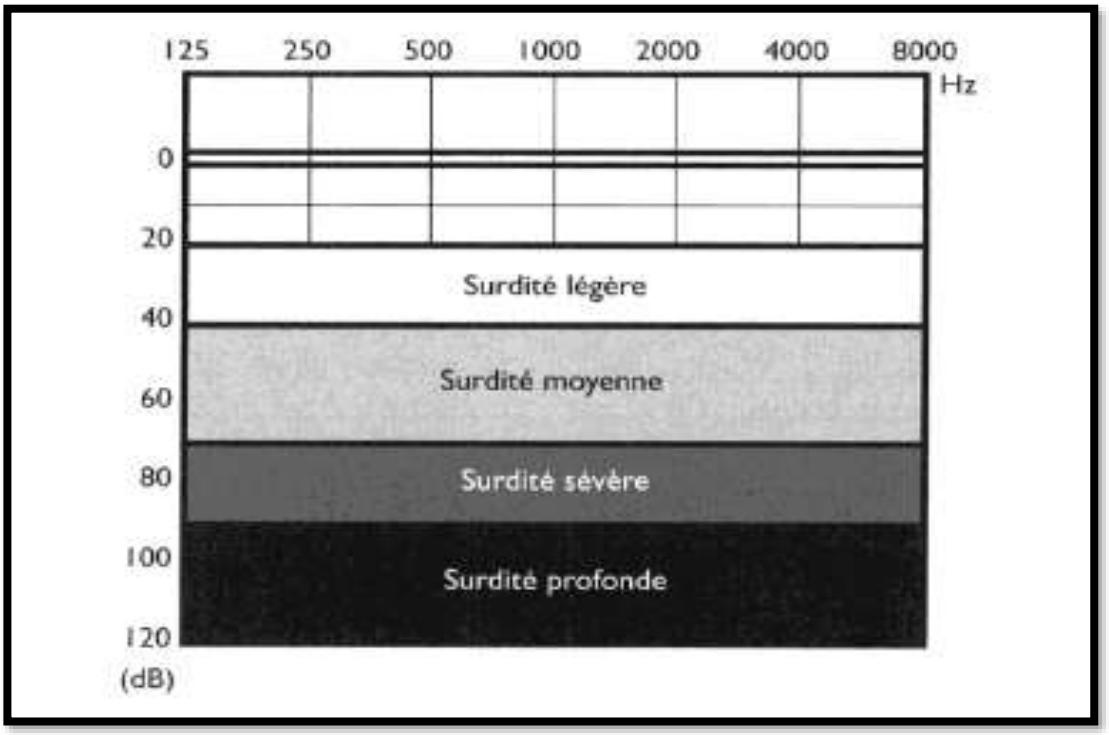

Figure 2: Courbe audio (Dumont , 2008 : 6)

1.2.2 Le type de surdité

Il existe trois types qui sont :

-Surdité de transmission : Le problème se situe dans l'oreille externe ou moyenne. Les sons ne parviennent pas correctement à l'oreille interne. Elle est souvent due à un bouchon de cérumen, à une otite ou à une perforation du tympan.

-Surdité de perception: Elle résulte d'une anomalie de l'oreille interne (cochlée[2]) ou du nerf auditif. Les sons sont perçus mais mal décodés. Les causes principales sont la presbyacousie[3], l'exposition au bruit ou des facteurs génétiques.

[2]La cochlée, également appelée limaçon en raison de sa forme en coquille d'escargot, est l'organe creux de l'oreille interne

[3] La presbyacousie est la baisse naturelle et progressive de l'audition liée au vieillissement

-Surdité mixte : Elle combine les deux types précédents. Il y a à la fois un problème de transmission du son et un dysfonctionnement [4]de l'oreille interne. (Page:18-19)

1.2.3 La période d'apparition

Il peut également classifier les surdités en fonction de leur date d'apparition :

- Les surdités prénatales sont acquises avant 22 semaines d'aménorrhée ;

- Les surdités périnatales se développent entre 22 semaines d'aménorrhée et les 8 premiers jours de vie ;

- Les surdités post-natales sont acquises après les 8 premiers jours de vie.

Les surdités congénitales apparaissent au cours de la gestation, le bébé a donc pu être privé de stimulation auditive pendant une durée indéterminée avant sa naissance. (Page :15)

1.2.4 La date d'acquisition du langage

La dernière classification des surdités concerne les surdités acquises après la naissance. Elle renvoie à la période d'acquisition du langage :

- Les surdités pré-linguales apparaissent avant l'apparition du langage ;

- Les surdités péri-linguales apparaissent durant l'acquisition du langage ;

- Les surdités post-linguales apparaissent une fois le langage acquis.

La surdité pré-linguale ou péri-linguale a plus de conséquences sur le développement de l'apprentissage que la surdité post-linguale. (Page :15)

[4]Un dysfonctionnement est une anomalie ou un trouble dans le fonctionnement d'un système, d'un organe ou d'une organisation.

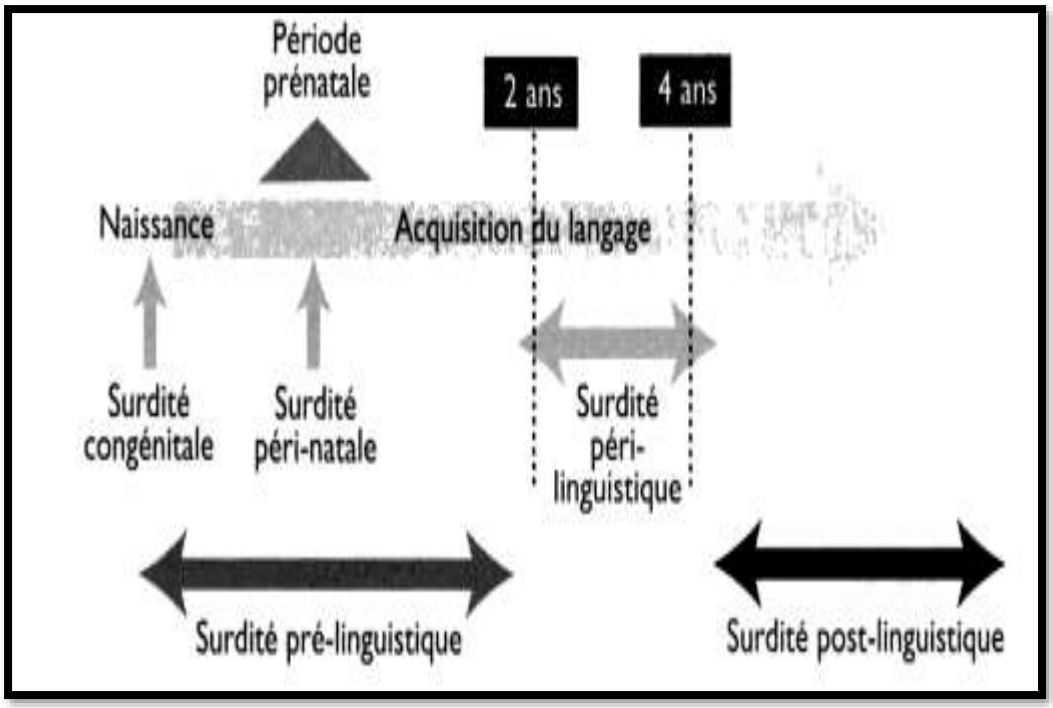

Figure 3: Moment d'apparition de la surdité dans l'histoire de l'enfant et son acquisition du langage (Dmont,2008 :15)

1.3 La surdité et dimensions cognitives/ linguistiques

Il y a une différence entre développement du langage chez l'enfant normo-entendant et l'enfant sourde ou malentendant ; donc le cerveau de l'enfant sourd se développe différemment de celui de l'enfant entendant, un développement qui pourrait être accentué par le prolongement de sa déficience.

1.3.1 Développement du langage oral chez l'enfant normo-entendant

Chez l'enfant au développement typique, le développement du langage oral se fait en plusieurs étapes selon les travaux de Bouchard et Fréchette (2008) et Daviault (2011) :

1.3.1.1 La période pré-linguistique

De 0 à 3 mois, l'enfant gazouille, produit des /a/ et pleure pour exprimer ses besoins. Dès l'âge de 3 mois, il continue à gazouiller et commence à produire des syllabes simples comme /ba/ ou /ma/ qui est le début du babillage.

De 6 à 12 mois le babillage s'intensifie. L'enfant répète des syllabes (/pa/ devient /papapapa/). *« La fréquence et la répétition d'un même mot dans des contextes*

différents permettent au jeune enfant de s'apercevoir qu'il s'agit d'un mot » (Daviault,2011 :51)

1.3.1.2 La période linguistique

Autour de l'âge d'un an et demi ou lorsque l'enfant possède un vocabulaire expressif d'une cinquantaine de mots, on assiste à l'explosion de son vocabulaire (Daviault,2011, page :66). Il perçoit alors *« de plus en plus les contrastes entre les différents phonèmes qui composent les mots »*.(Daviault,2011 :67)

Cette familiarité avec la phonologie de sa langue augmente surtout au contact de la prononciation des adultes (Daviault,2011, page :75). L'enfant en arrive à combiner deux mots pour exprimer une idée, comme « Atie maman » pour dire « Partie maman », dans un langage télégraphique (Bouchard et Fréchette ,2008, page 203).

À partir de 30 mois, l'enfant parle sans avoir besoin de gestes supplémentaires pour se faire comprendre ; il comprend les demandes, continue d'apprendre de nouveaux mots et nomme des images. Ses productions orales continuent de s'allonger et il fait des phrases courtes d'environ 3 mots. L'enfant peut se faire comprendre en dehors de son cercle familial et participe à de brèves conversations.

De 3 ans à 5 ans, les productions continuent, l'enfant peut répondre aux questions et en poser de plus en plus. À 5 ans, il prononce la plupart des sons correctement et comprend ce qui se dit.

« […] L'enfant réalise des progrès considérables sur le plan langagier entre l'âge de 3 et 5 ans. Plus précisément, la prononciation des sons s'affine. Son répertoire de mots s'accroît et ses phrases se complexifient. »(Bouchard et Fréchette ,2008 :359)

1.3.1.3 Langage écrit

Vers l'âge de 6 ans, l'enfant normo-entendant maîtrise suffisamment le langage oral pour commencer l'apprentissage de la lecture. L'acquisition du langage écrit chez l'enfant résulte d'un apprentissage explicite contrairement au langage oral qui s'acquiert de manière innée au contact de son environnement. (Alaria et Gentaz ,2018 :17)

1.3.2 Développement du langage chez l'enfant sourd

Chez l'enfant sourd, on observe fréquemment un retard, souvent supérieur à deux ans, au niveau du vocabulaire réceptif et productif. La surdité en elle-même n'affecte pas directement les compétences cognitives, linguistiques et langagières. Ce décalage s'expliquerait davantage par une expérience langagière insuffisante résultant d'une privation sensorielle précoce.

L'incidence de la surdité sur le développement du langage varie en fonction de plusieurs facteurs. Les pertes auditives sévères à profondes sont susceptibles d'avoir des répercussions défavorables sur le développement du langage oral et écrit. En revanche, les pertes auditives légères à modérées peuvent favoriser des conditions plus propices à l'acquisition et au développement du langage. (Delage,2008:34)

Il est recommandé de consulter un ORL spécialisé en cas d'antécédents personnels ou familiaux, de signes avant-coureurs ou de toute anomalie (Beley et al.,2009 :11):

> Avant l'âge de 6 mois, l'objectif est de repérer le plus précocement possible l'existence d'une surdité profonde ou sévère bilatérale qui peut être appareillée et doit être prise en charge avant l'âge de 6 mois ;
> Après 6 mois, au dépistage des surdités bilatérales quel que soit leur niveau, s'ajoute le dépistage des otites séreuses pouvant avoir un retentissement sur la communication et le développement de l'enfant ;
> À partir de 4 ans, le dépistage vise aussi les surdités unilatérales.

Âge	Signes d'appel
Dans les premiers mois	• Absence de réaction aux bruits et, par contraste, réactions vives aux vibrations et au toucher • Sommeil trop calme
De 3 à 12 mois	• Sons émis non mélodiques • Disparition du babillage • Absence de réaction à l'appel de son nom
De 12 à 24 mois	• Absence de mots • Communication exclusivement gestuelle de désignation • Enfant inattentif à ce qui n'est pas dans son champ visuel • Emissions vocales incontrôlées
De 24 à 36 mois	• Retard de parole et de langage • Troubles du comportement relationnel : retrait ou agitation
Après 3 ans	• Retard de parole et de langage • Troubles du comportement • Difficultés d'apprentissage
Dans la surdité acquise	• Régression de l'expression vocale • Détérioration de la parole articulée • Modification du comportement, agressivité et frayeurs surtout la nuit

Figure 4: Signes d'appel de surdité chez l'enfant (Beley, et al.,2009 :11)

2. Les méthodes de communication chez les sourds et les malentendants

La communication est une nécessité fondamentale de n'importe quelle personne : il s'agit d'échanger de l'information, d'exprimer ses sentiments et d'être accepté socialement. Pour la population des personnes sourdes ou malentendantes, le problème d'obtenir un accès quelconque à la communication fut longtemps une sorte d'enjeu pour donner naissance à divers types de méthodes.

2.1 La langue des signes

La langue des signes est née d'un besoin essentiel de communication d'une population en l'absence de l'ouïe ; c'est donc une langue dite « naturelle » qui est un système de communication visuel et gestuel utilisé principalement par les personnes sourdes pour échanger des informations, des idées et des émotions. (Murray, 2023 :09)

Elle repose sur l'utilisation de gestes, de signes manuels, de mimiques faciales, ainsi que de mouvements du corps pour exprimer des idées, des émotions, des concepts

et des informations. Dans les années 1960, Stokoe a étudié la langue des signes américaine (ASL) et démontré que l'ASL (et toute langue des signes) a une structure aussi complexe que celle des langues orales (Varin, 2010 :16), donc, les langues des signes ne sont pas simplement des gestes pour remplacer la langue parlée ; ce sont des langues complètes, grammaticalement complexes, avec leur propre structure de phrase, leurs nuances et leur organisation. (Stokoe et al., 1960 cité par Varin, 2010 : 16)

La 14e édition de l'Ethnologue (Grimes, 2000) recense environ 100 langues des signes vivantes. Toutefois, cette liste comporte de nombreuses omissions et erreurs, de sorte que le nombre réel de langues des signes dans le monde serait probablement trois à quatre fois plus élevé (Brown et Ogilvie,2010 : 953). Chacune est unique et très liée à la culture du pays dans lequel on la pratique.

La LS permet la transmission de la culture. Elle rend possibles la communication quotidienne, les liens sociaux, ainsi que l'expression artistique. Pour la communauté sourde, sa langue partagée est ce qui les unit et crée un sentiment d'appartenance, distinct du monde entendant.

En 1990, Kurtenbach a défini les gestes comme des mouvements corporels contenant des informations. Il distingue trois grandes catégories de gestes dans les langues des signes, à savoir : les gestes de la main et du bras, les gestes de la tête et du visage, et les gestes impliquant l'ensemble du corps.(Kurtenbach, 1990 cité dans Khettaf, 2022, page 12)

2.2 La langue orale (lecture labiale)

« La lecture sur les lèvres est un mode de perception ayant pour objet l'évocation mentale des mots articulés et des idées qu'ils expriment par la vue des organes extérieurs de la parole »(Dumont et Calbour,2002 :115).

La lecture labiale est une stratégie de communication importante utilisée par des personnes sourdes ou malentendantes. Elle repose sur l'observation des mouvements des lèvres et de la bouche pour identifier les mots prononcés et comprendre le message transmis. Lorsqu'elle est maîtrisée, la lecture labiale constitue une aide précieuse dans la compréhension des conversations. (Dupont et Lejeune, 2011: 17-18)

Avec un peu de pratique et beaucoup de patience, les mots peuvent être compris presque sans vocalisation. L'importance de la prononciation chez l'interlocuteur est

donc capitale pour faciliter sa compréhension. Le locuteur peut ainsi contribuer à faciliter le dialogue avec une personne atteinte de surdité : il doit articuler correctement et avoir le bas du visage bien dégagé afin de permettre la lecture maxillo-faciale.

La compréhension du message sera facilitée par une articulation claire et appropriée de parole avec une bonne visibilité du visage.

La lecture labiale est possible parce que la plupart des sons de la parole possèdent une traduction visuelle, comme la prononciation d'un [b] engendre une image labiale différente de celle d'un [f]. Mais certains sons s'articulent à l'arrière de la bouche, sans entraîner aucune intervention des lèvres (des paires de mots telles que « gain » et « grain » peuvent alors être difficiles à distinguer hors contexte). Une autre difficulté de la lecture sur les lèvres est que des sons labiaux ou certaines paires de sons comme le [f] et le [v] renvoient des images labiales identiques lorsqu'ils sont prononcés.(Dupont et Lejeune, 2011 : 21)

2.3 L'approche de la communication totale (Langue Parlé Complété)

« Le langage parlé complété est la seule technique à même d'apporter, sous forme visuelle, tous les éléments nécessaires à l'identification de tous les constituants d'une langue parlée »(Hage, Charlier, Leybaert, 2006:10-11)

La Langue française Parlée Complétée (ou code LPC) est issue du Cued Speech (CS)inventé par Cornett en 1966. Le LPC est un complément à la lecture labiale. SelonAboutabit(2007), cette technique, associée à l'expression orale, consiste à enlever toute ambiguïté due aux sosies labiales telles que « pa », « ba » et « ma », avec des codes différents. Pour le français, l'ensemble des codes consiste en: 5 positions de la main autour du visage représentant les sons « voyelles »; 8 configurations des doigts représentant les sons « consonnes ». L'enfant sourd a ainsi accès à la totalité du langage. Il n'a pas besoin d'apprendre le code, il l'intègre comme s'il entendait la parole.

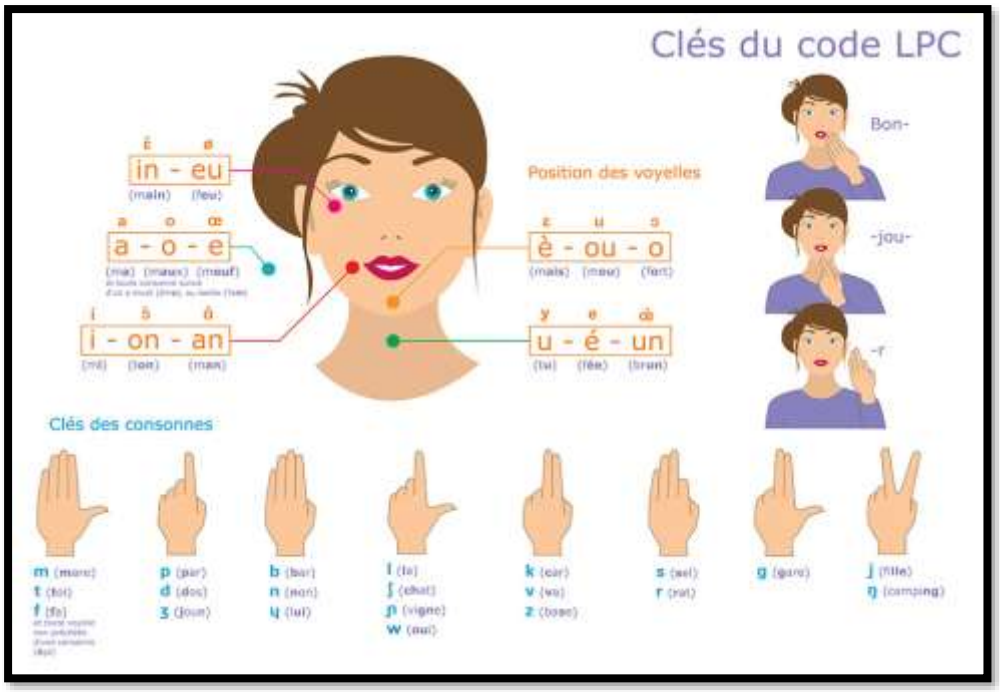

Figure 5: Clés du code LPC(Maryvonne, 2020 :05)

3. Les langues des signes LSA/LSF

3.1 Statut linguistique des langues des signes

Pendant longtemps, les langues des signes étaient perçues comme de simples systèmes gestuels ou comme des formes simplifiées des langues parlées. Les travaux de Stokoe dans les années 1960 ont radicalement transformé cette vision. Aujourd'hui, elles sont considérées comme des langues naturelles à part entière, possédant une structure linguistique indépendante.

Chaque pays ou région peut avoir sa propre langue des signes. En 2009, 44 pays mentionnaient la langue des signes dans leur législation ; ce nombre est passé à 57 en 2014, reflétant une reconnaissance croissante à l'échelle internationale (Major et al., 2014 : 11).

Selon Nina Timmermans, Conseil de l'Europe (2005):

- En France, dans l'article 75 du code de l'éducation, la langue des signes française est reconnue à part entière dans le domaine de l'enseignement sous la loi du 11 février 2005 (Art. L. 112-2-2 du Code de l'éducation, inséré par la Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des

chances, la participation et la citoyenneté des personnes sourdes ou malentendantes). (Page :47)

- En Belgique la langue des signes belge francophone est reconnue officiellement le 21 octobre 2003 par le parlement de la Communauté française de Belgique. En Flandre, la langue des signes flamande est reconnue le 26 avril 2006 par le parlement flamand "Decreethoudende d'erkenning van de VlaamseGebarentaal". [5](Pages :27-28)

Une langue internationale, appelée Signes Internationaux, est utilisée lors de rencontres internationales, telles que des colloques ou des événements sportifs.

3.2 La Langue des Signes Algérienne LSA

La Langue des Signes Algérienne (LSA) constitue un mode de communication visuel et gestuel principalement employé par les individus sourds en Algérie. La loi du 8 mai 2002 a officiellement reconnu LSA comme première langue de la communauté sourde et muette en Algérie (Zerhouni,2002 :15). C'est le seul pays du monde arabe et d'Afrique à accorder une reconnaissance officielle à la langue des signes. La LSA est entièrement basée sur des gestes (signes), chaque signe est réalisé au moyen de différentes parties du corps, la ou les main(s), le visage, l'épaule ou le corps entier.

Selon Messaoudi et Meddah (2017), la LSA a été influencée par la langue des signes française (LSF) en raison de l'enseignement des personnes sourdes en Algérie par des institutions françaises durant la colonisation. Cependant, elle a évolué indépendamment pour devenir une langue distincte. La LSA présente également des influences des langues berbères et arabes parlées dans le pays, ce qui lui confère une certaine richesse lexicale.

La LSA est largement utilisée par les personnes sourdes et leurs familles, mais son usage reste limité dans les institutions publiques et éducatives. En effet, bien que certaines écoles et associations soutiennent son enseignement, la LSA n'est pas encore pleinement intégrée dans le système éducatif national. Cela pose des défis importants pour l'inclusion des personnes sourdes dans la société algérienne.

[5]La traduction en français de cette phrase est : "Décret portant reconnaissance de la Langue des Signes Flamande".

En Algérie, on peut trouver deux alphabets dactylologiques chez les sourds algériens. 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).(Djama,2016 :02)

3.3 La Langue des Signes française (LSF)

Elle est parlée en France et en Suisse romande. La LSF est à l'origine des langues des signes les plus répandues aujourd'hui.(Blondel et al., 2016, page :22-23) C'est en France que se sont développées les premières écoles pour tous les sourds. Les méthodes pédagogiques françaises ont ensuite été diffusées dans les autres pays. En LSF, chaque signe est constitué de plusieurs paramètres linguistiques fondamentaux : la configuration (c'est-à-dire la forme de la main), l'orientation de la main, l'emplacement (qui peut indiquer le temps du récit ou le sujet), le mouvement (de la main, des bras, du corps et de la tête, ainsi que l'ampleur, la vitesse et la répétition) et l'expression du visage.(Blondel et al., 2016 :28)

« On peut pour cela citer l'exemple d'AIMER et NE PAS AIMER en LSF : pour ces deux termes, l'emplacement (la poitrine) et la configuration (main plate) sont les mêmes. Seul le mouvement change, dans le premier cas, le mouvement est vers le haut et dans le second, vers le bas » (Varin, 2010 :17)

La syntaxe de la LSF se construit généralement de la manière suivante: (Temps) Lieu-Objet-Personne-Action.(Blondel et al., 2016 :143)

Contrairement aux idées reçues, la LSF n'est pas universelle. Chaque pays possède son propre langage des signes, influencé par sa culture et ses traditions.

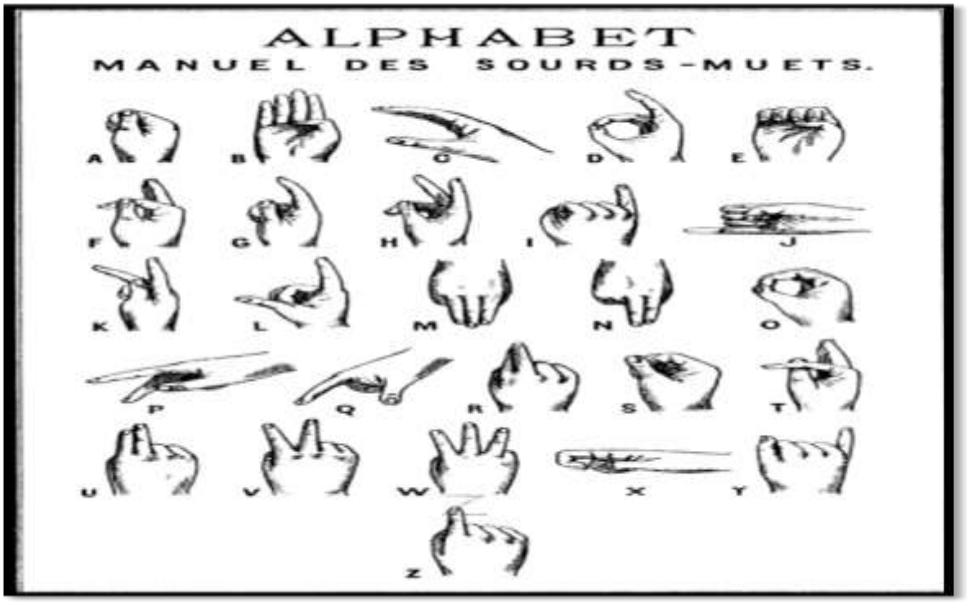

Figure 6: La dactylologie du LSF(Clamaron, 2006 : 26)

Conclusion du chapitre

La surdité apparaît comme une réalité complexe, qui dépasse largement le cadre médical pour toucher les dimensions linguistiques, sociales et culturelles de l'individu. Les différentes définitions et classifications montrent la diversité des formes de déficience auditive ainsi que leurs impacts sur le développement du langage et des apprentissages.

Ce chapitre a également mis en évidence l'existence d'une véritable culture sourde, fondée sur la langue des signes et le partage d'une identité commune. Dans cette perspective, les personnes sourdes ne sont pas seulement perçues à travers leur déficit auditif, mais comme membres d'une communauté linguistique à part entière.

Enfin, l'étude des modes de communication (langue des signes, lecture labiale, LPC) souligne la pluralité des outils existants, mais aussi leurs limites lorsqu'ils ne sont pas pensés dans une approche inclusive. Ainsi, il apparaît essentiel d'adapter les pratiques éducatives afin de mieux répondre aux besoins des apprenants sourds et de favoriser leur inclusion scolaire et sociale.

Chapitre II :

L’agir professoral en contexte d’enseignement

Introduction du Chapitre

En classe de langue, dans le processus de transmission, on peut considérer que la parole de l'enseignant fournit les données langagières nécessaires à l'appropriation. Mais cet input ne se limite pas à la parole de l'enseignant. D'une part, l'enseignant mobilise les différentes modalités associées à la parole (voix, gestes, postures, mimiques, regards…) et oriente ses actions vers la transmission de savoirs et de savoir-faire langagiers. D'autre part, l'enseignement utilise divers supports (manuels, œuvres littéraires, articles de presse, œuvres cinématographiques, chansons, émissions radio ou télévisuelles…) dont le choix et l'exploitation en classe sont largement orchestrés par l'enseignant.

C'est dans cette optique que se veut ce chapitre dans lequel nous préciserons les mots-clés de cette étude : l'action enseignante, l'agir professoral et les gestes professionnels. Pour mieux saisir l'impact que pourraient avoir cet agir ainsi que les gestes professionnels sur les interactions didactiques et les apprenants.

1. L'agir professoral : concepts et apports théoriques

1.1 Définition de l'agir professoral

> L'action de l'enseignant s'inscrit dans un agir qui a pour but principal de modifier le comportement de l'élève et son savoir et qui, pour cela, passe par un certain nombre de moyens. Elle a aussi pour caractéristique de vouloir faire accomplir aux autres des actions de langage ou d'apprentissage. [...] L'action dans la classe est la prolongation ou l'actualisation d'un projet qui la précède et qui est marqué par la préparation du cours et une forte anticipation de ce qui peut se passer (Cicurel, 2005: 182-183)

L'agir professoral (AP) est un concept complexe. Lorsqu'on parle d'agir, on met au premier plan les concepts d'action et de parole. L'action enseignante est une pratique sociale confectionnée, par les actions répétitives que l'enseignant accomplit, mais aussi par les réactions des apprenants à ces actions.

Cicurel (2011) considère que l'agir est lié à une situation didactique où un enseignant *« exécute une suite d'actions, généralement coordonnées, parfois simultanées, orientées vers un objectif global et régies par une certaine intentionnalité ; ces actions rencontrent les propos des apprenants et doivent s'y adapter »* (Cicurel, 2011: 121).Elle précise aussi que, pour chaque enseignant et chaque situation, il y a un agir.

La dernière définition que nous proposons est celle de Cicurel et apparaît comme étant la plus synthétique, centrée autour de l'idée que l'agir professoral renvoie à :*« […] l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que le professeur met en place pour communiquer des savoirs à un public donné dans un certain contexte […] »* (Cicurel, 2011 :09)

Alors, la notion d'AP est un processus complexe, développé par Cicurel, dans la mesure où entrent en jeu deux dimensions fondamentales :

-l'agir lié à la transmission des savoirs;

-l'agir lié aux interactions, à la gestion de la classe, etc.

1.2 Action enseignante et dynamique de classe

Le processus d'enseignement consiste à mettre en place des conditions propices à l'émergence d'expériences en adéquation avec les pratiques de référence propres à la culture humaine. Dans cette optique, tout système d'éducation et d'instruction vise à favoriser l'accès progressif des apprenants aux savoirs. C'est dans cette perspective que s'inscrit la transposition didactique, processus au cours duquel les enseignants et les élèves interagissent afin de convertir les savoirs de référence en savoirs susceptibles d'être enseignés et assimilés.

Les enseignants représentent une ressource pédagogique fondamentale pour les apprenants ainsi qu'un élément déterminant de la qualité de l'enseignement. À ce titre, ils doivent être reconnus comme des professionnels qualifiés et bénéficier d'une formation adaptée ainsi que d'un accompagnement répondant aux exigences de leur pratique professionnelle.

La conduite de classe peut se modéliser comme un système tripolaire qui relie trois champs théoriques complémentaires. La didactique s'intéresse aux contenus des savoirs à enseigner et aux modalités de leur transmission. La pédagogie se concentre

sur les interactions et la relation entre l'enseignant et les apprenants. Enfin, la psychosociologie étudie les phénomènes de groupe qui structurent les relations entre l'individuel et le collectif, ainsi que les interactions entre les dimensions psychiques et sociales présentes dans la situation d'enseignement-apprentissage.

Selon Chevallard, c'est plutôt un système didactique qui détermine trois axes : en premier, l'axe épistémologique ; en second, l'axe psychologique ; et en dernier, l'axe pédagogique. (Chevallard et Johsua, 1985)

Le professeur Houssaye, spécialiste en sciences de l'éducation, conçoit un schéma très connu : *« le triangle didactique dit aussi pédagogique »* (Houssaye, 1988, cité dans Prof Innovant, 2021). L'acte pédagogique est un espace situé entre trois sommets d'un triangle, dont l'objectif est d'instaurer une relation pédagogique au cours de l'acte d'apprentissage.

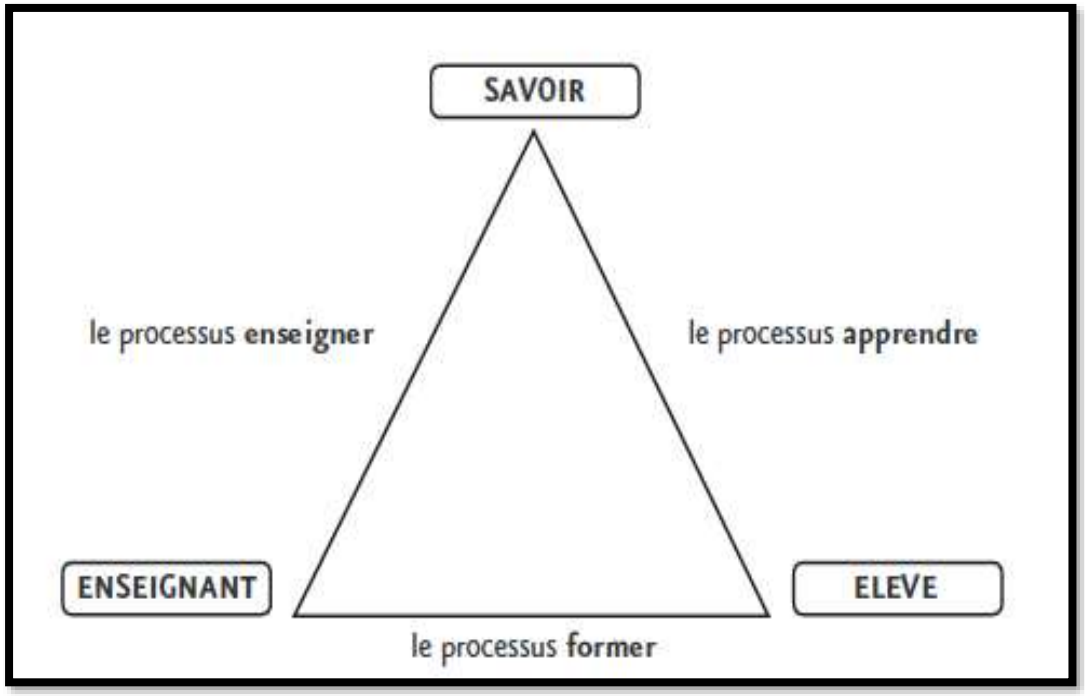

Figure 7: Le triangle didactique de Jean Houssaye (Rézeau, 2002 :51)

1.3 La notion de l'éthos dans l'enseignement

En langue, un terme du système n'a de valeur que par rapport aux autres termes du système ; il en va de même pour l'individu. Celui-ci se définit par rapport aux membres de la communauté dont il fait partie. Ce qu'il est ou ce qu'il dit être n'est possible qu'à

travers les autres. Dans l'échange langagier, l'individu ne parle pas en tant qu'individu, il parle en tant que membre d'une communauté. Chaque communauté a sa représentation du monde et une série de règles qui régissent le fonctionnement de son monde. Dans l'interaction fondée sur le langage, le locuteur n'est responsable que du choix des formes qui apparaissent dans l'énoncé : pour ce qui est du sens, il s'en remet aux différentes communautés auxquelles il dit appartenir lors de l'acte d'énonciation. C'est le positionnement du locuteur, ou le jeu autour de ce positionnement, qui permet d'inférer un certain ethos. L'ethos est un « air » que le locuteur donne aux yeux des autres (Scolia, 2018 : 32).

Quant à Aristote, il lui a donné une définition plus approfondie et plus complète dans son ouvrage « Rhétorique ». Ce dernier a affirmé que l'éthos appartient, avec le logos (les arguments jugés valides) et le pathos (les manières de toucher les sentiments du récepteur), à la triade des moyens employés par l'orateur pour convaincre son auditoire. De ce fait, ce terme est emprunté à la rhétorique grecque et se rattache directement au domaine de l'argumentation ; il constitue l'un des concepts fondamentaux des sciences du langage, notamment dans l'analyse du discours.(Amossy, 2010)

On peut distinguer deux volets dans cette première conception: d'une part, des valeurs morales universelles (la bienveillance, l'honnêteté et la sagesse) ; d'autre part, des données contextuelles (situation sociale de l'énonciateur, réputation, habitus, ...etc). Résultant de l'interaction et de l'articulation des valeurs morales et des données contextuelles, se construit une image de l'orateur, qui peut ne pas refléter sa réalité et différer de la représentation préalable du public. L'éthos renvoie à cette image que l'orateur donne de lui-même afin de susciter la confiance et d'asseoir sa crédibilité.

2. Les gestes professionnels

Les gestes professionnels des enseignants sont considérés comme des manifestations observables de leur activité, puisqu'ils se donnent à voir directement dans les situations de travail. Ils ont principalement pour finalité de faciliter les apprentissages, d'assurer la transmission des savoirs et d'en rendre le contenu plus accessible aux apprenants. Ces gestes s'inscrivent dans un système social structuré par des règles, des normes, des conventions, ainsi que par des usages et des traditions

propres à une société donnée, lesquels ont progressivement contribué à façonner la culture scolaire. (Bucheton et Dezutter,2008 :23-24)

Selon, Bucheton et Dezutter (2008), l'objectif pédagogique ne peut être atteint et ne sera réussi que par la communication, qui se fait à son tour par différents moyens, À travers les productions discursives orales accompagnées de gestes et de signes, les productions écrites, ainsi que divers supports pédagogiques tels que les outils, les ouvrages et d'autres ressources didactiques. C'est dans ce contexte qu'émerge un concept central dans le domaine de l'enseignement, celui de l'agir professoral. Ce concept s'est progressivement développé au sein de différentes didactiques, à partir du moment où les chercheurs ont commencé à s'intéresser au rôle de l'enseignant dans les diverses situations d'enseignement et d'apprentissage. (Page :62 -63)

Il n'est plus possible de continuer à observer l'activité et le développement de l'élève sans accorder de l'importance à l'enseignant, qui constitue un pilier, ainsi qu'à la manière dont les deux s'articulent. Lorsque la situation se complexifie, apparaissent les gestes professionnels qui contribuent à organiser l'activité conjointe entre les éléments fondamentaux de la classe et participent à améliorer l'apprentissage en le rendant possible, de manière meilleure et plus facile

Ces gestes s'ancrent dans la culture professionnelle des enseignants, l'objectif principal reste la transmission des savoirs et des pratiques culturelles, ainsi que l'ouverture de nouveaux espaces d'apprentissage.

2.1 Les types de gestes

Selon Bucheton et Soulé (2009), nous pouvons classer les gestes comme :

2.1.1 Le tissage

C'est une articulation entre les différentes unités de la leçon. Il s'agit d'une opération de liaison que fait opportunément l'enseignant. Ce tissage comprend les entrées en matière (mise en train, l'articulation des tâches, le bout du tunnel, l'instrument papier), les types de transition (la transition implicite, l'absence de transition, la transition conclusive), la gestion matérielle afférente. (Page :35)

2.1.2 L'étayage

Se définit comme ce que l'enseignant effectue parce que l'écolier ne peut pas agir seul. Il comporte : les fonctions de soutien où le professeur accompagne les élèves dans

leur démarche d'apprentissage (appui sur les savoirs et l'expérience, le dépistage-focalisation, le comment faire, le synthétiseur comme sous-catégorisations), les fonctions d'approfondissement où l'enseignant se focalise sur un élément du discours des élèves pour les amener à le creuser (approfondissement personnel ou collectif, effet miroir, reformulation-explication), les fonctions de contrôle où le pédagogue veille au contrôle des réponses (l'œil averti, la validation, l'impatience sont des sous-catégorisations). (Page :36)

2.1.3 L'atmosphère

Relève du climat cognitif et relationnel autorisant ou non la parole aux apprenants. Cette catégorie se subdivise en sous-classes avec les fonctions ludiques qui sont des diversions par rapport aux cadres didactiques. Autre sous-classe : les fonctions d'affectivité : le « ne... pas » vise le retour à l'ordre et les « gratifications » sont les félicitations et encouragements du professeur accordés aux élèves. La fonction d'enrôlement règle la participation dialoguée des élèves (par le verbal ou le muet).(Page :34)

2.1.4 Le Pilotage

Sa visée centrale est d'organiser la cohérence et la cohésion de la séance, d'assurer la chronogenèse[6] de la leçon, de passer d'un début où on se contente de cadrer la visée de savoir, parfois de problématiser, parfois d'organiser la dévolution du savoir à travailler jusqu'à une clôture où l'objet de savoir sera plus ou moins conceptualisé, nommé, institutionnalisé quelquefois par une trace écrite. Ce parcours nécessite d'organiser les tâches, les instruments de travail, la disposition spatiale, les déplacements autorisés ou non. (Page :34)

[6] La chronogénèse désigne l'ensemble des processus qui organisent, ordonnent et rythment la progression du savoir dans le temps au sein d'une situation d'enseignement. Elle gère l'avancement du « temps didactique », depuis l'introduction d'une notion jusqu'à son assimilation

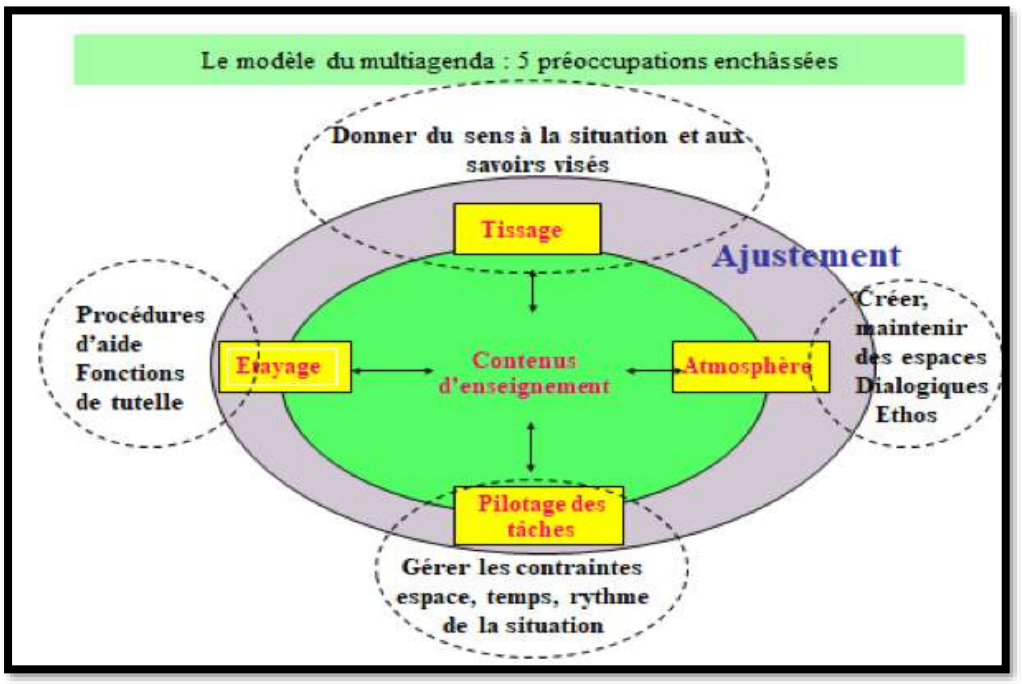

Figure 8: Un multi-agenda de préoccupations enchâssées (Dupuy et Soulé, 2021 :189-190)

2.2 Les postures enseignantes

> Une posture est un schème préconstruit du 'penser-dire-faire', que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. La posture est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche. Ils peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent (Bucheton et Soulé, 2009 : 40).

Une posture est une manière cognitive et langagière de s'emparer d'une tâche. En fonction des obstacles et des difficultés qui se présentent tant du point de vue des élèves que des savoirs, l'enseignant s'en empare de façon différente. L'enseignant, mais également les élèves, modifient leur posture pendant le cours. (Bucheton et Soulé, 2009.)

Les auteurs décrit la posture comme une structure préconstruite (schème) du « penser-dire-faire » qu'un sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. Les sujets peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le

sens nouveau qu'ils lui attribuent. La posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet de la situation, ce qui rend la saisie difficile et interdit tout étiquetage des sujets

Plusieurs postures sont ainsi identifiées dans son ouvrage co-écrit avec Soulé (2009):

Une posture de contrôle : elle vise à mettre en place un certain cadrage de la situation : par un pilotage serré de l'avancée des tâches, l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie. (Page :40)

Une posture d'accompagnement : le maître apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle, en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter. (Page :40)

Une posture de lâcher-prise : l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation d'expérimenter les chemins qu'ils choisissent.

Une posture de sur-étayage ou de contre-étayage : variante de la posture de contrôle, le maître, pour avancer plus vite, si la nécessité s'impose, peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève. (Page :40)

Une posture d'enseignement : l'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration**.** (Page :40)

Une posture dite du « magicien » : par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves.(Page :40)

L'enseignant doit savoir reconnaître ces postures et doit pouvoir les ajuster par rapport à ce qu'il souhaite mettre en place à tel ou tel moment de la classe. Plusieurs de ces postures peuvent être utilisées dans un même cours.

2.3 Les types d'autorité

L'autorité est une relation statutairement asymétrique dans laquelle l'auteur, disposant de savoirs qu'il met en action dans un contexte spécifié, manifeste la volonté d'exercer une influence sur l'autre reconnu comme sujet, en vue d'obtenir de sa part et sans recours à la contrainte physique une reconnaissance que cette influence lui permet d'être à son tour auteur de lui-même. Nous pouvons classer l'autorité des enseignants selon (Robbes, 2016 :260) en trois types essentiels :

2.3.1 L'autorité autoritariste :

Dans ce concept, l'autorité est liée à la domination sur l'autre, pour obtenir l'obéissance des élèves sans leur consentement. L'enseignant a le pouvoir et s'en sert en ayant recours à des punitions, pour imposer ses choix sans échange ni discussion. La relation avec l'autre n'est pas privilégiée.

Cette conception renvoie au modèle patriarcal où celui qui exerce l'autorité a recours à différents moyens comme l'usage de la force physique et les pressions psychologiques.

2.3.2 L'autorité évacuée :

Contrairement à l'autorité autoritariste, Cette forme d'autorité se caractérise par l'absence d'un cadre clairement défini. Aucune limite explicite n'est établie, ce qui s'explique par la crainte d'entrer en confrontation ainsi que par le refus d'assumer un rôle de « policier », jugé incompatible avec la profession enseignante. L'enseignant adopte alors une posture marquée par la non-exercice de l'autorité au sein de la classe. En effet, par peur de perdre l'affection ou l'estime de ses élèves, il choisit d'éviter toute situation conflictuelle.

Ici, l'enseignant se décharge de cette autorité en la confiant à quelqu'un d'autre. De cette manière, cela conduit à la perte de statut de chacun.

2.3.3 L'autorité éducative :

Robbes la définit comme étant un intermédiaire entre les deux précédentes, dont l'une est trop abusive et l'autre inexistante. D'un côté, elle s'appuie sur l'obéissance, mais sur une obéissance qui est consentie librement.

Pour lui, l'autorité est une construction nécessaire qui doit être partagée avec les élèves et non pas imposée par la force et le pouvoir. Cette autorité n'est pas un outil mais elle s'impose naturellement comme une nécessité, par la reconnaissance mutuelle.

3. Les spécificités de l’oral de réception chez les apprenants sourds

Le terme de réception est considéré comme un concept fondamental dans les domaines de l’apprentissage et de l’enseignement. L’homme acquiert l’oral avant d’entrer dans une structure d’apprentissage. La communication orale, évidemment, précède toujours l’écrit. Les enfants apprennent à parler la langue maternelle bien avant d’apprendre à écrire et possèdent une bonne maîtrise de l’oral avant même d’aller à l’école.

Dans les activités de réception orale (écoute ou compréhension de l’oral), l’utilisateur de la langue, comme auditeur, reçoit et traite un message parlé produit par un ou plusieurs locuteurs (Council of Europe, 2001). Cette pratique s'inscrit dans l'orientation des travaux du Conseil de l'Europe sur l'apprentissage de la langue comme outil de communication, qui ont mis en valeur les actes de parole des acteurs dans les situations de communication.

Pour Cuq et Gruca : *« La compréhension est l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) »* (Cuq &Gruca, 2008, page :45)

Aussi, ils disant que la compréhension orale :

> […] ne se limite plus à des activités de discrimination auditive et les procédures méthodologique différencient bien la compréhension de l'expression tout en favorisant l'interaction des savoirs et des savoir-faire […] la compétence de réception orale est de loin la plus difficile à acquérir et c'est pourtant la plus indispensable. Son absence est anxiogène et place le sujet dans la plus grande "insécurité linguistique (Cuq &Gruca, 2008, page :155)

Chez les apprenants sourds, l’oral de réception ne peut s’appuyer sur l’audition. Il devient alors une compétence multimodale, reposant principalement sur des ressources visuelles, gestuelles et contextuelles.

Dans ce contexte, le rôle de l’enseignant devient central. Il ne s’agit plus uniquement de transmettre un message oral, mais de le rendre visuellement accessible et intelligible à l’apprenant sourd.

Ainsi, la compétence de l'oral/réception n'est pas envisagée uniquement comme une activité d'écoute fondée sur l'audition. Chez les apprenants sourds, elle renvoie à l'ensemble des processus permettant d'accéder au sens d'un message à travers différents canaux de communication

Conclusion du Chapitre

Ce chapitre a permis de poser les bases conceptuelles nécessaires à la compréhension de notre étude en articulant trois axes essentiels : l'agir professoral, les gestes professionnels et les spécificités de l'oral de réception, notamment dans le contexte des apprenants sourds. Il apparaît clairement que l'action enseignante ne peut être réduite à une simple transmission de savoirs, mais qu'elle relève d'un agir complexe, situé, intentionnel et profondément interactif. Cet agir se construit dans et par la relation pédagogique, où les dimensions verbales et non verbales, les supports didactiques ainsi que les ajustements permanents de l'enseignant participent à la co-construction des apprentissages. Dans cette dynamique, les gestes professionnels jouent un rôle structurant en organisant le déroulement de la classe, en soutenant l'apprentissage et en régulant les interactions.

Partie pratique

Chapitre I :

Cadre méthodologique

Introduction du chapitre

Dans cette recherche, nous avons cherché dans un premier temps à observer et analyser l'agir professoral des enseignants de FLE dans un contexte éducatif spécifique, à savoir celui d'une école spécialisée pour apprenants sourds située dans la wilaya de Mila.

Comment pouvons-nous mettre en évidence les pratiques et les gestes professionnels mobilisés par les enseignants dans leur agir professoral ? Et comment ces gestes se manifestent-ils dans un contexte marqué par des besoins spécifiques en communication ?

D'après notre cadrage théorique (Partie 1), l'agir professoral repose à la fois sur des dimensions verbales et non verbales, particulièrement importantes dans le cas des apprenants sourds où la communication visuelle et gestuelle occupe une place centrale. Comme nous souhaitons aborder cette étude avec rigueur et prudence, nous nous limiterons à l'analyse des pratiques observables et des verbalisations des enseignants recueillis lors des entretiens.

L'objectif n'est donc pas de formuler des interprétations au-delà des données recueillies, mais de décrire et analyser les pratiques effectives telles qu'elles se manifestent dans le contexte étudié.

Dans ce chapitre, nous présenterons d'abord le contexte de la situation observée, ainsi que les enseignants. Ensuite, nous montrerons la méthodologie de recueil des données qui s'est déroulée en quelques étapes. Enfin, nous décrirons la méthodologie de traitement des données.

1. Les démarches administratives

Quelques semaines avant d'entamer notre enquête, nous avons contacté le directeur de l'école des enfants sourds, après avoir pris connaissance de l'établissement à travers certains enseignants que nous avions rencontrés auparavant, afin de lui faire part de notre envie de réaliser notre recherche au sein de cette école. Le directeur nous a répondu positivement, à condition d'avoir l'autorisation du département de français. Nous nous sommes donc dirigées vers notre département, où nous avons pu déposer notre demande d'autorisation, qui nous a été accordée.

Par la suite, nous avons été accueillies favorablement par l'ensemble du personnel de l'établissement. Les enseignants nous ont aidées durant notre enquête et nous ont également permis d'accéder à la bibliothèque ainsi qu'aux supports pédagogiques utilisés en classe. Nous avons aussi eu l'occasion d'échanger avec les apprenants sourds. Au début, nous avons rencontré certaines difficultés de communication, mais grâce à l'écriture ainsi qu'à l'aide des enseignants, les échanges sont devenus plus faciles.

Ainsi, notre travail s'est déroulé dans de bonnes conditions grâce au bon accueil et à la collaboration des enseignants, du directeur ainsi que des apprenants.

2. Type de recherche

Notre recherche s'inscrit dans une démarche qualitative à visée descriptive et analytique. Ce choix méthodologique se justifie par la nature de notre objet d'étude, qui porte sur l'agir professoral de l'enseignant de FLE dans le développement de la compétence de l'oral/réception chez les apprenants sourds. La recherche qualitative permet de comprendre et d'interpréter les pratiques enseignantes dans leur contexte réel, en s'intéressant aux comportements, aux interactions et aux stratégies mobilisées par les enseignants. Elle vise à accéder au sens que les acteurs donnent à leurs actions plutôt qu'à produire des résultats statistiques (Paillé et Mucchielli, 2021 ; Wacheux, 1996).

Notre étude présente également une dimension descriptive puisqu'elle cherche à décrire les gestes professionnels, les postures enseignantes ainsi que les différentes pratiques pédagogiques observées en classe. Elle revêt aussi une dimension analytique dans la mesure où elle vise à analyser l'impact de ces pratiques sur l'attention, la participation et l'engagement des apprenants sourds (Cicurel, 2011 ; Bucheton& Soulé, 2009).

La collecte de données désigne un ensemble de moyens et de techniques utilisés par le chercheur afin d'obtenir différentes informations à partir de plusieurs sources. Elle vise à assurer la précision et la fiabilité des données recueillies. Ces moyens varient selon la nature et le type de l'étude. On trouve ainsi l'observation, le questionnaire et l'entretien et avec la diversité de ces méthodes, on observe également une diversité dans

le choix des moyens qui aident à leur application (Van der Maren, 2004 ; Mucchielli, 2020).

Afin de recueillir les données nécessaires à cette recherche, nous avons eu recours à l'observation de classe et à l'entretien semi-directif avec les enseignants. Ces outils nous ont permis de collecter à la fois des données verbales et non verbales et d'obtenir une compréhension approfondie du phénomène étudié (Blanchet et Gotman, 2015 ; Van der Maren, 2004).

3. Présentation de l'échantillon :

3.1 Choix de la population :

Cette étape constitue une base essentielle de notre travail de recherche. C'est pourquoi nous avons accordé une attention particulière à deux éléments fondamentaux : le terrain d'étude, qui représente le cadre dans lequel s'est déroulée la recherche, et la population ciblée, concernée par notre investigation.

D'abord, nous avons commencé par choisir le terrain d'étude. Ce choix s'est basé sur l'accessibilité de l'établissement, la facilité d'y réaliser des observations ainsi que sur la pertinence du contexte éducatif. En effet, l'école des enfants sourds « Chahid Ahmed Khalfa » a été retenue comme cadre de cette recherche.

L'école des enfants malentendants « Ahmed Khalfa » de Ferdjioua est un établissement spécialisé dans l'éducation et la prise en charge des enfants ayant une déficience auditive. Elle est située au quartier Zoubir Ben Yahia, dans la commune de Ferdjioua, wilaya de Mila. Cet établissement a été créé par le décret exécutif n° 87/259 du 01 décembre 1987 et a ouvert ses portes la même année. Sa capacité d'accueil est de 120 élèves.

L'effectif total du personnel est de 136 employés, dont 84 employés techniques et 22 employés administratifs. L'établissement compte également 6 agents de restauration, 6 agents de nettoyage et 6 gardiens. L'encadrement des élèves est assuré par des éducateurs spécialisés, des orthophonistes ainsi que des enseignants chargés de l'enseignement des différentes matières scolaires. Ces professionnels interviennent dans l'accompagnement pédagogique, le développement des compétences de

communication et la rééducation du langage. Leur contribution favorise la réussite scolaire des élèves ainsi que leur intégration sociale.

Donc En général Ce choix n'a pas été fait au hasard. Nous avons retenu cet établissement parce qu'il constitue la seule école spécialisée dans la prise en charge des apprenants présentant une perte auditive au niveau de la wilaya de Mila. De plus, il jouit d'une bonne réputation grâce aux services éducatifs et pédagogiques qu'il offre à cette catégorie d'apprenants.

Sur le plan pédagogique, l'école accueille des classes allant de la première année primaire à la quatrième année moyenne. Cependant, d'après les informations recueillies auprès du personnel, toutes les classes ne sont pas ouvertes chaque année. Ainsi, il nous a été indiqué qu'aucune classe de deuxième année moyenne n'était disponible durant l'année scolaire en cours et qu'il était également possible que la troisième année moyenne ne soit pas ouverte l'année suivante.

Ensuite, nous nous sommes intéressées à la population d'étude avec laquelle nous avons mené notre recherche. Celle-ci est constituée d'élèves de première année moyenne répartis en deux groupes différents, choisis dans le but de réaliser les observations de classe. Nous avons également retenu des enseignants spécialisés dans l'enseignement de la langue française afin de mener avec eux des entretiens.



Figure 9:L'école des enfants sourds « Chahid Ahmed Khalfa »

3.2 Les profiles des enseignants

Comme il s'agit d'une étude de cas s'intéressant à l'AP des enseignants spécialisés, il nous semble essentiel d'effectuer une présentation détaillée des professeurs observés, et comme les entretiens se déroule de manière anonyme, nous ne mentionnerons ni leur nom ni leur âge, mais nous mentionnerons leur sexe et leur expérience.

Au départ, il y avait trois enseignants avec lesquels nous avons travaillé : deux femmes et un homme. Nous avons réalisé des entretiens avec les trois enseignants afin de recueillir des informations sur leurs pratiques pédagogiques, leurs représentations des apprenants sourds ainsi que les difficultés rencontrées dans l'enseignement du FLE. Toutefois, l'un des enseignants (homme) était en congé de maladie durant la période des observations. Après avoir pris contact avec lui, il a néanmoins accepté de participer à l'entretien.

Concernant les observations de classe, elles ont été réalisées uniquement avec les deux autres enseignants présents au sein de l'établissement durant la période de l'enquête.

Les participants ont été informés des objectifs de la recherche. Leur participation était volontaire. Les données recueillies ont été anonymisées afin de préserver leur confidentialité. Les enseignants sont identifiés dans l'analyse par les codes :

- Femme enseignante 1 **:** E1
- Femme enseignante 2 **:** E2
- Homme enseignant **:** E3

E1 enseigne le français depuis 12 ans. Elle donne 6 h de cours par semaine, ce qui, selon elle, lui permet de préparer ses séquences et d'expliquer au mieux ses leçons, puisqu'elle y consacre une grande partie de son temps libre. Elle n'a pas étudié la langue des signes à l'université. Cependant, en raison de la pénurie d'enseignants, un poste lui a été proposé après qu'il a effectué un stage de six mois dans une académie spécialisée. À l'issue de ce stage, elle a commencé à enseigner auprès des apprenants sourds.

Par ailleurs, avec l'introduction de l'enseignement de l'anglais au niveau primaire, il lui arrive, en cas d'absence ou de manque d'enseignants, d'assurer ponctuellement le remplacement d'un enseignant d'anglais.

E2 enseigne le français depuis 9 ans. Elle donne 6 heures de cours par semaine, elle assure actuellement les cours en tant qu'enseignante remplaçante à la place de (E3).

Elle n'a pas étudié la langue des signes à l'université. Avant de devenir enseignante dans l'école pour sourds, elle enseignait dans une classe intégrée, c'est-à-dire une classe d'élèves malentendants, mais de niveau moyen ou léger, ce qui, selon elle, était plus facile pour eux que pour les élèves qu'elle enseigne actuellement. Elle est donc celle qui a le moins d'expérience dans l'enseignement aux élèves sourds.

E3 est le plus qualifié et le plus expérimenté dans ce domaine, ayant étudié à l'École Normale Supérieure des Enseignants Sourds et Muets (ENS-SM) et possédant 29 ans d'expérience dans l'enseignement de FLE aux élèves sourds. Il est également le plus proche de la retraite, ayant indiqué qu'il pourrait prendre sa retraite l'année prochaine ou celle d'après.

Les trois enseignants se sont montrés très coopératifs et disponibles tout au long de notre enquête. Avant notre arrivée, ils ont également préparé psychologiquement les apprenants, puis ils nous ont présentés à l'ensemble des classes afin de ne pas perturber leur attention durant le déroulement des séances d'apprentissage.

La classe de 1re année moyenne est divisée en deux groupes. Le groupe 1, encadré par l'enseignante E1, regroupe cinq apprenants, dont trois garçons et deux filles équipées d'appareils auditifs permettant une perception partielle des sons et facilitant légèrement la réception des messages oraux. Le groupe 2, pris en charge par l'enseignante E2, est composé de trois apprenants ne portant pas d'appareils auditifs. Les autres présentent une surdité de degré sévère à profond.

Cette division des groupes s'explique principalement par le fait que le deuxième groupe ne bénéficie pas des mêmes appareils et équipements que le premier, ce qui rend l'enseignement plus difficile pour les enseignants. Cette organisation favorise toutefois des conditions d'enseignement plus adaptées, en permettant aux enseignants d'accompagner les apprenants de manière plus individualisée.

3.3 Description du cadre spatial de l'observation

L'enquête de terrain a été réalisée au sein de l'école « Chahid Ahmed Khalfa », dans deux classes distinctes.

Les deux salles sont situées au troisième étage de l'établissement. Les enseignants de FLE assurent leurs cours dans les deux classes et se déplacent d'une salle à l'autre selon l'emploi du temps.

La classe de groupe 1 est composée de quatre tables d'élèves, dont trois étaient occupées durant les séances observées. Quant au groupe 2, il contient trois tables disposées sur une même ligne. Dans les deux salles, le bureau de l'enseignant est placé à l'avant de la classe, face aux apprenants, avec le tableau situé juste derrière lui.

Durant les séances d'observation, nous étions installés sur deux chaises placées au fond de la salle, en face de l'ensemble de la classe. Cette position nous a permis d'observer simultanément l'agir professoral des enseignants, les comportements et réactions des apprenants, ainsi que les interactions établies entre les deux parties dans le contexte de l'enseignement/apprentissage du FLE.

Ces schémas représentent l'organisation spatiale générale des deux salles de classe observées pendant l'enquête de terrain :

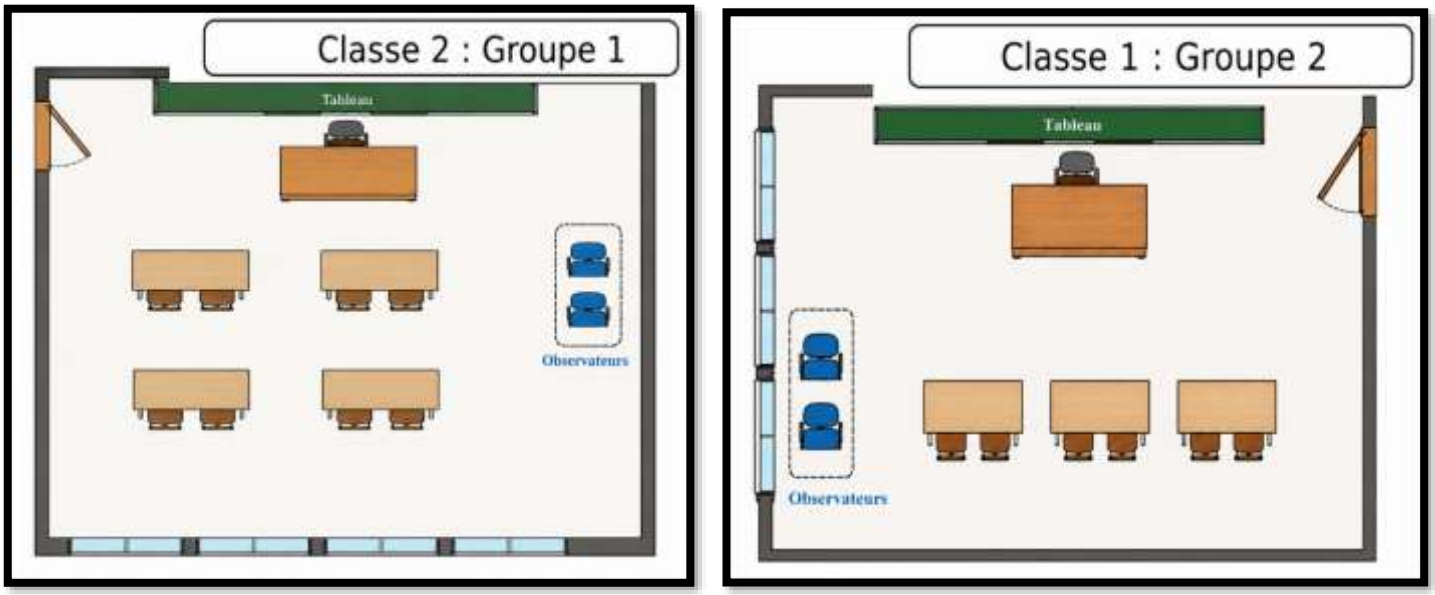

Figure 10: Schéma représentatif de classe de groupe 1 et groupe 2

4. Outils de collecte des données

Dans cette recherche, nous avons utilisé plusieurs méthodes et différents outils de collecte de données afin d'obtenir des informations précises et complètes sur notre sujet d'étude. Cette diversité nous a permis d'aborder le phénomène sous plusieurs angles et

de recueillir des données variées et complémentaires, ce qui a contribué à enrichir notre analyse et à renforcer la crédibilité des résultats obtenus. Cette démarche nous a également conduites à recourir à différents moyens de collecte adaptés à chaque méthode utilisée, afin de répondre au mieux aux objectifs de notre recherche. De ce fait, nous avons eu recours à la prise de notes écrites à l'aide de cahiers lors des séances observées, tout en évitant les enregistrements vidéo. Ce choix a été fait afin de préserver le déroulement habituel des cours et de ne pas influencer le comportement des élèves ou des enseignants, ce qui nous a permis d'obtenir des données plus objectives et plus proches de la réalité.

En ce qui concerne les entretiens réalisés avec les enseignants, nous avons utilisé un guide d'entretien comprenant un ensemble de questions préparées à l'avance afin d'assurer l'uniformité des thèmes abordés et de recueillir les informations en lien avec les objectifs de notre recherche. Nous avons également utilisé des enregistrements audio à l'aide d'un téléphone portable pour conserver les informations recueillies avec précision et éviter toute perte de données importantes.

Lors de la réalisation des entretiens avec les enseignants, nous avons adopté un travail collaboratif. L'une des chercheuses conduisait l'entretien et assurait les échanges avec l'enseignant, tandis que l'autre observait et notait les gestes, les mouvements et les comportements non verbaux produits durant l'entretien. Cette démarche nous a permis de recueillir simultanément des données verbales et non verbales.

Les questions que nous avons posées aux enseignants lors de l'entretien sont :

- Depuis combien d'années enseignez-vous ?
- Quels moyens de communication utilisez-vous avec les élèves sourds ?
- Quelles difficultés les élèves sourds rencontrent-ils en français ?
- Maîtrisez-vous la langue des signes française ou locale ?
- Comment décrivez-vous votre relation avec les élèves sourds ?
- Comment les motivez-vous en classe ?
- Quels sont les principaux défis dans la communication avec eux ?
- Pensez-vous que ces supports sont efficaces pour les élèves sourds ?
- Comment vérifiez-vous que les élèves sourds ont compris la leçon ?
- Comment percevez-vous les capacités d'apprentissage des apprenants sourds en classe de FLE ?

- Est-ce que vous utilisez une autorité avec les apprenants ?

5. Déroulement des enquêtes et observations

Notre enquête de terrain s'est déroulée sur une période de deux semaines au sein de l'école. Les observations ont été réalisées durant les séances de FLE, chacune d'une durée d'une heure.

Concernant le groupe 1, la séance observée avait lieu :

- Le dimanche de 10h00 à 12h00.

Pour le groupe 2, les observations se déroulaient :

- Le mercredi de 14h00 à 16h00.

Au cours de ces séances, nous avons observé les interactions pédagogiques entre les enseignants et les apprenants, en portant une attention particulière à l'agir professoral mobilisé en classe.

En parallèle des observations, nous avons mené des entretiens semi-directifs avec les trois enseignants concernés par l'étude. La durée des entretiens variait entre cinq et six minutes selon la disponibilité des participants et la richesse des échanges. Ces entretiens nous ont permis de recueillir des informations complémentaires concernant leurs pratiques pédagogiques, leurs stratégies de communication et les difficultés rencontrées dans l'enseignement du FLE auprès des apprenants sourds.

Conclusion du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons présenté le cadre méthodologique de notre recherche ainsi que les différentes étapes de l'enquête de terrain menée au sein de l'école des enfants sourds « Chahid Ahmed Khalfa ». Nous avons exposé les démarches administratives effectuées avant le début de l'étude, le choix du terrain et de l'échantillon, ainsi que la présentation des enseignants et des apprenants observés.

Nous avons également décrit les outils de collecte des données utilisés dans cette recherche, notamment l'observation non participante, les prises de notes, les entretiens semi-directifs, l'enregistrement vocal ainsi que la grille d'observation. Enfin, nous avons présenté le déroulement de l'enquête, les conditions d'observation et

l’organisation spatiale des classes observées, qui ont permis de recueillir les données nécessaires à l’analyse de notre corpus.

Chapitre II:

Analyse et interprétation des résultats

Introduction du chapitre

Dans les parties précédentes, nous avons exposé le contexte de notre étude, détaillé notre protocole de recherche et présenté des théories issues de la littérature scientifique. Dans ce chapitre, nous présentons, analysons et interprétons les résultats issus des entretiens et des observations. Dans cette perspective, les informations recueillies nous permettront de confirmer ou d'infirmer les hypothèses formulées au début de notre recherche.

1. La réalisation des verbatim

Pour recueillir et analyser les données, chaque enregistrement vidéo d'entretien a été retranscrit en verbatim dans des tableaux. Ceux-ci se trouvent dans les annexes.

Chaque verbatim d'entretien a été présenté en face à face afin de mener des analyses conjointes. Cette organisation permet d'avoir une visibilité efficace entre les paroles de l'enseignant lors de l'entretien et la situation précise qu'il analyse.

Dans les verbatim de chaque situation de classe, la transcription des paroles et des gestes des différents acteurs, ainsi que les déplacements des élèves ou de l'enseignant au cours de la vidéo, apparaît pertinente. Ces informations verbales et non-verbales sont précieuses à analyser. Pour les distinguer, les dernières se présentent en italique et entre parenthèses.

2. La création de grille d'observation

L'analyse de l'observation non participante, conduite lors de plusieurs séances de cours impliquant des enseignantes et leurs étudiants, s'appuie sur un ensemble d'indicateurs permettant de décrire précisément l'agir enseignant en situation de classe.

Dans cette perspective, la grille d'observation retenue s'appuie sur des éléments concrets tels que la manière dont l'enseignant débute la leçon, ainsi que la structuration progressive et cohérente du contenu enseigné. Elle prend également en compte la capacité à réactiver des connaissances antérieures en revenant sur des éléments de cours déjà vus.

La grille d'observation permet d'identifier les postures adoptées par les enseignants, qu'elles soient plus autoritaires ou axées sur l'accompagnement, ainsi que

leur capacité à reformuler en cas de blocage et à encourager la participation active des apprenants.

L'ensemble de ces indicateurs met en évidence la complexité de l'agir enseignant en classe, en soulignant la diversité des stratégies mobilisées pour favoriser la compréhension, l'engagement et la participation des apprenants.

3. Analyse et interprétation des entretiens

Notre entretien vise à recueillir des informations sur les pratiques des enseignants de FLE travaillant avec des élèves sourds, notamment concernant les méthodes de communication et la gestuelle, ainsi que les difficultés rencontrées dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE.

Nous avons mené notre enquête au moyen d'entretiens semi-directifs avec trois enseignants de FLE travaillant dans un établissement spécialisé pour élèves sourds et malentendants.

Thème	E1	E2	E3
Sexe	Femme	Femme	Homme
Âge	37 ans	32 ans	57 ans
Ancienneté générale	12 ans	9 ans	29 ans
Formation / Parcours	Enseignementspécialisé	ADAS puis classes intégrées	Diplômé de l'ENSSM

Tableau1: Profiles des enseignantes interrogées

3.1 Présentation des résultats et analyse des réponses

Q1. Depuis combien d'années enseignez-vous ?

Notre objectif, en posant cette question, est d'identifier l'expérience des enseignants afin de comprendre l'impact de l'ancienneté sur les pratiques pédagogiques en enseignement spécialisé.

Les réponses obtenues montrent que les trois enseignants ont :

- E1 a 12 ans d'expérience en enseignement spécialisé.

- E2 a 8 ans d'expérience, avec un parcours professionnel progressif allant de l'ADAS aux classes inclusives.
- E3 a 29 ans d'expérience après une formation spécialisée à l'ENSSM.

Q2. Quels moyens de communication utilisez-vous avec les élèves sourds ?

Cette question vise à comprendre les méthodes de communication et les supports pédagogiques utilisés par les enseignants pour aider les élèves sourds.

Nous avons constaté que les trois enseignants utilisent :

- La langue des signes algérienne ;
- Des images ;
- Des gestes et des expressions faciales ;
- Des vidéos et des ressources numériques.

La traduction en arabe apparaît de manière ponctuelle chez E1.

Moyens utilisés	Fréquence
Langue des signes algérienne	3/3
Images et supports visuels	3/3
Vidéos numériques	2/3
Gestes et mimique	2/3
Traduction arabe	1/3

Tableau2: Les moyens utilisés par les enseignants

D'après ces résultats, nous avons constaté que les supports visuels jouent un rôle crucial dans l'enseignement du français langue étrangère aux élèves sourds.

Les enseignants doivent recourir à une communication multimodale afin de réduire les difficultés liées à la déficience auditive.

Cela montre également que les méthodes d'enseignement dans les classes spécialisées font appel à :

- La mémoire visuelle ;
- La répétition ;
- L'interaction gestuelle.

Q3. Quelles difficultés les élèves sourds rencontrent-ils en français ?

Cette question a pour objectif d'identifier les principales difficultés rencontrées par les élèves sourds dans l'apprentissage du FLE.

Les réponses des enseignantes montrent plusieurs difficultés :

- Faiblesse du vocabulaire ;
- Manque de bases linguistiques ;
- Difficulté de compréhension des consignes ;
- Retard dans la maîtrise du français.

Difficultés observées	Fréquence
Faiblesse du vocabulaire	3/3
Difficulté de compréhension	3/3
Retard linguistique	2/3
Manque de moyens adaptés	2/3

Tableau3: Difficultés rencontrées par les élèves sourds

Nous avons constaté que les difficultés d'apprentissage du français rencontrées par les élèves sont dues à un manque de ressources et au handicap lui-même. Par conséquent, l'enseignement du français langue étrangère aux élèves sourds exige une pédagogie spécialisée, fondée sur l'adaptation des contenus et des méthodes.

Q4. Maîtrisez-vous la langue des signes française ou locale ?

Cette question vise à identifier le niveau de maîtrise et le type de langue des signes utilisé par les enseignants.

Les réponses montrent que les enseignants utilisent surtout la langue des signes algérienne.

- E1 explique qu'elle utilise la langue des signes algérienne qu'elle a apprise progressivement avec les élèves et n'utilise que la LSF pour les lettres.
- E2 affirme avoir bénéficié d'une formation de base,mais ce n'est pas suffisant.
- E3 précis qu'il connaît quelques éléments de la langue des signes française, mais qu'il privilégie la langue des signes algérienne utilisée par les élèves.

Type de maîtrise	Fréquence
Utilisation de LSA	3/3
Formation de base en langue des signes	2/3
Utilisation limitée de LSF	1/3
Apprentissage avec les élèves	3/3

Tableau4 : Maîtrise de la langue des signes

Cela démontre que la langue des signes algérienne est l'outil essentiel de communication dans les classes d'enseignement spécialisé.

Nous observons également que la majorité des enseignants ont acquis leurs compétences par l'expérience professionnelle et le contact direct avec les élèves, ce qui révèle un manque de formation spécialisée et approfondie ainsi que l'impact du bain linguistique sur l'apprentissage d'une langue, même chez les LS.

Q5. Comment décrivez-vous votre relation avec les élèves sourds ?

Cette question vise à discerner la nature de la relation éducative entre les enseignantes et les élèves sourds.

Les réponses obtenues montrent que Les enseignantes signalent une phase initiale de tension

- E1 évoque une relation tendue au départ ainsi qu'un conflit avec un élève avant l'installation progressive d'un climat de confiance.
- E2 souligne que les élèves observent et testent souvent les nouveaux enseignants avant d'accepter leur autorité.
- E3 explique qu'avec le temps, la patience et le dialogue, une relation proche et stable s'est développée.

Nature de la relation	Fréquence
Difficultés au début	3/3
Construction progressive de la confiance	3/3
Importance de la patience et du dialogue	3/3
Relation stable et positive	2/3

Tableau5 : Relation enseignant–élèves

À la lumière de ces résultats, nous observons que la relation joue un rôle primordial dans l'enseignement spécialisé.

Les enseignantes considèrent que la confiance, la patience et l'écoute sont Essentiels pour garantir la stabilité de la classe et favoriser l'apprentissage.

Q6. Comment motivez-vous les élèves en classe ?

Cette question vise à mettre en évidence les stratégies de motivation employées par les enseignantes pour encourager l'engagement et l'attention des élèves sourds.

Ils rapportent avoir recours à des activités interactives et à différents supports pédagogiques.

- E1 utilise des exercices interactifs et des activités ludiques.
- E2 adopte une approche progressive avant de commencer la leçon.
- E3 varie les activités pédagogiques.

Stratégies de motivation	Fréquence
Activités interactives	3/3
Activités ludiques	2/3
Mise en confiance	2/3
Utilisation de supports visuels	3/3

Tableau6 : Stratégies de motivation

Ces résultats mettent en évidence que la motivation des élèves sourds est étroitement influencée par les activités proposées.

Les enseignantes cherchent à réduire la fatigue et le manque d'attention en diversifiant les méthodes pédagogiques.

Q7. Quels sont les principaux défis dans la communication avec eux ?

Cette question vise à identifier les difficultés rencontrées par les enseignantes dans la communication et l'enseignement du FLE.

Les réponses mettent en évidence plusieurs difficultés importantes :

- E1 insiste sur le manque de moyens pédagogiques et l'inadaptation du programme.
- E2 souligne aussi le manque d'outilset les difficultés de compréhension.

- E3 évoque également le manque de moyens adaptés ainsi que la nécessité d'adapter constamment les explications.

Principaux défis	Fréquence
Manque de moyens pédagogiques	3/3
Programme inadapté	2/3
Difficultés de compréhension	3/3

Tableau7 : Défis rencontrés dans la communication

Les résultats indiquent que les enseignantes font face à de multiples obstacles institutionnels et pédagogiques. Le manque de matériel spécialisé et l'absence de programmes adaptés compliquent considérablement l'enseignement du FLE auprès des élèves sourds.

Q8. Pensez-vous que ces supports sont efficaces pour les élèves sourds ?

Cette question cherche à examiner l'efficacité des supports pédagogiques mis en œuvre dans les classes spécialisées.

Les trois enseignantes considèrent que les supports visuels facilitent l'apprentissage et la compréhension des élèves.

- E1 affirme que les résultats seraient meilleurs avec davantage de moyens.
- E2 estime que les supports numériques restent insuffisants malgré leur efficacité.
- E3 insiste sur l'importance des vidéos, des images et des supports visuels pour la mémorisation.

Ces résultats montrent que les supports visuels constituent un élément essentiel dans l'enseignement du FLE auprès des élèves sourds.

Q9. Comment vérifiez-vous que les élèves sourds ont compris la leçon ?

L'objectif de cette question est de saisir les représentations des enseignants concernant les capacités d'apprentissage des élèves sourds en FLE, ainsi que leur perception de l'impact de la surdité sur le développement linguistique.

Les réponses montrent une perception nuancée où :

- E1 constate une variabilité des niveaux d'apprentissage et souligne l'importance des supports visuels et de la répétition pour faciliter la compréhension.
- E2 adopte une vision plus pessimiste. Elle insiste sur les faibles résultats et la lenteur des progrès malgré les efforts pédagogiques. Elle souligne une difficulté persistante à enseigner.
- E3 adopte une perspective plus optimiste et inclusive. Il estime que les élèves sourds possèdent de réelles capacités d'apprentissage, mais que leurs performances varient selon l'individu et le soutien apporté.

Perception principale	Fréquence
Capacités variables selon les élèves	3/3
Difficultés liées à la surdité (accès au langage)	3/3
Non lié à l'intelligence	3/3
Vision optimiste du potentiel d'apprentissage	2/3
Vision pessimiste sur les progrès	1/3

Tableau8: Perceptions des capacités d'apprentissage

Les trois enseignants s'accordent sur un point fondamental : les difficultés des apprenants sourds en FLE ne relèvent pas d'une limitation intellectuelle, mais sont directement liées à la surdité et à son impact sur l'accès au langage oral et écrit.

Cependant, leurs perceptions diffèrent en termes de degré d'optimisme pédagogique :

- E1 et E3adoptent une vision globalement constructive, centrée sur le potentiel d'apprentissage et l'adaptation des méthodes.
- E2 exprime une perception plus négative, marquée par la lenteur des progrès et une certaine frustration face aux résultats, malgré la reconnaissance des causes liées au handicap.

Q10. Comment faites-vous participer les élèves sourds pendant le cours ?

Cette question vise à comprendre les stratégies mobilisées par les enseignantes pour favoriser la participation des élèves sourds lors des activités pédagogiques.

Les résultats montrent que cette participation repose principalement sur la mise en œuvre d'activités simples, visuelles et interactives.

- E1 cherche à faire participer les élèves par des activités adaptées et encourage l'usage de la langue des signes dans leurs réponses.
- E2 utilise une approche progressive et rassurante.
- E3 invite les élèves à écrire au tableau, à utiliser les images et à interagir en langue des signes.

Moyens de participation	Fréquence
Activités simples	3/3
Réponses en langue des signes	2/3
Utilisation des supports	2/3
Participation au tableau	1/3

Tableau9 : Participation des élèves

Les résultats mettent en évidence une augmentation de la participation des élèves lorsque les activités proposées sont adaptées à leur niveau et s'appuient sur des supports visuels et gestuels. Les enseignantes privilégient, à cet égard, une démarche progressive fondée sur l'interaction et l'instauration d'un climat de confiance, afin de renforcer l'engagement des apprenants au cours des activités pédagogiques.

Q11. Est-ce que vous utilisez l'autorité avec les apprenants ?

Cette question vise à comprendre la manière dont les enseignants gèrent la discipline et la relation pédagogique dans les classes spécialisées.

Les réponses montrent des approches différentes selon chaque enseignant.

- E1 considère que l'autorité est nécessaire afin de maintenir l'ordre et l'organisation de la classe.
- E2 affirme qu'elle ne privilégie pas l'autorité avec les élèves et préfère adopter une attitude basée sur la compréhension, la patience et la proximité relationnelle.

- E3 adopte une approche équilibrée entre autorité et dialogue afin de garder le contrôle de la classe tout en maintenant une relation de confiance.

Gestion de l'autorité	Fréquence
Autorité nécessaire	2/3
Dialogue et confiance	3/3
Approche compréhensive	3/3
Refus de l'autorité stricte	1/3

Tableau10 : Gestion de l'autorité

À partir de ces résultats, nous constatons que certains enseignants considèrent l'autorité comme nécessaire pour organiser la classe, mais ils estiment aussi qu'une relation souple et compréhensive est plus efficace avec les élèves sourds. Cela montre que la gestion de la classe spécialisée repose davantage sur la communication et l'accompagnement que sur l'autorité stricte.

3.2 Conclusion générale de l'analyse

L'analyse des trois entretiens montre que l'enseignement du FLE en contexte de surdité repose avant tout sur une pédagogie visuelle et adaptée aux besoins des apprenants.

Les enseignantes utilisent principalement :

- LSA;
- Les supports visuels et numériques ;
- Les activités interactives ;
- La communication gestuelle.

Néanmoins, diverses difficultés subsistent:

- Le manque de moyens pédagogiques ;
- Les difficultés linguistiques des élèves ;
- L'absence de programmes suffisamment adaptés ;
- L'hétérogénéité des niveaux.

Malgré ces contraintes, les enseignantes développent des stratégies personnelles d'adaptation fondées sur :

- La patience ;
- Le respect ;
- La confiance ;
- L'innovation pédagogique.

4. Analyse interprétative de l'AP

L'agir professoral désigne l'ensemble des actions, comportements, stratégies et décisions pédagogiques adoptés par l'enseignant dans la situation de classe.

À partir des entretiens réalisés avec les trois enseignants de FLE, nous pouvons observer plusieurs formes d'agir professoral ainsi que différentes manifestations de l'éthos enseignant.

L'objectif de cette analyse est de comprendre comment les enseignants construisent leurs pratiques pédagogiques, leur posture professionnelle et leur relation avec les apprenants dans un contexte d'enseignement spécialisé.

Cette analyse s'appuie sur la conception de l'agir professoral développée par Cicurel (2011), selon laquelle l'enseignement résulte d'un ensemble de décisions, d'actions et d'ajustements mobilisés par l'enseignant dans l'interaction pédagogique.

4.1 Un agir d'adaptation

L'analyse des entretiens révèle que l'adaptation constitue une dimension centrale de l'AP des enseignants interrogés. Face aux particularités linguistiques et communicationnelles des apprenants sourds, les enseignants mettent en œuvre diverses stratégies visant à rendre les apprentissages plus accessibles :

- La simplification des consignes ;
- Le ralentissement du rythme des explications ;
- La reformulation des contenus ;
- L'utilisation de supports variés.

Par exemple, E3 explique :

« J’essaie d’utiliser tous les moyens possibles… la langue des signes, les gestes, les images, les vidéos… »

De son côté, E2 affirme :

« Sans ces outils visuels… la compréhension devient très limitée pour eux. »

Les discours recueillis montrent que les enseignants procèdent à des ajustements continus de leurs pratiques, tant au niveau du langage utilisé que des supports mobilisés et des modalités d’explication.

4.2 Un agir relationnel (affectif)

Cette dimension relationnelle rejoint les travaux de Cicurel (2011), qui considère que l’agir professoral se construit également dans la gestion des interactions et des relations avec les apprenants.

Les entretiens mettent en évidence l’importance accordée à la qualité de la relation pédagogique :

- Le maintien du contact visuel ;
- L’attention portée aux réactions des élèves ;
- L’ajustement des explications selon les difficultés rencontrées ;
- L’accompagnement individualisé.

E1 explique qu’au début, la relation était difficile, mais qu’elle s’est améliorée progressivement.

E3 souligne :

« Grâce à la patience … une relation de confiance s’est construite. »

Les données recueillies montrent que l’activité enseignante dépasse la simple transmission des savoirs et repose sur la construction d’un cadre relationnel favorable aux apprentissages ainsi que sur une régulation constante des interactions visant à soutenir la compréhension et l’appropriation du sens chez les apprenants sourds.

Dans ce contexte spécialisé, l’enseignant devient à la fois :

- Guide ;
- Médiateur ;
- Soutien psychologique.

4.3 Un agir de médiation visuelle

Cette médiation renvoie à la fonction d'étayage décrite par Bucheton et Soulé (2009), dans laquelle l'enseignant mobilise différentes ressources pour faciliter l'accès aux savoirs.

Les enseignants utilisent des supports visuels pour faciliter la compréhension. Cette médiation se manifeste par :

- L'utilisation des images ;
- Des vidéos ;
- Des gestes
- Des mimiques.

E2 affirme même que les élèves s'appuient essentiellement sur la compréhension visuelle.

Les résultats montrent que les enseignants exercent une fonction de médiation en transformant les contenus d'enseignement en ressources visuelles accessibles aux apprenants sourds.

4.4 Un agir réflexif

Les entretiens révèlent une posture réflexive caractérisée par une analyse régulière des pratiques pédagogiques et une recherche continue d'amélioration.

E3 déclare :

« J'essaie de chercher de nouvelles méthodes… surtout avec des supports visuels et numériques. »

E2 insiste de plus sur les efforts personnels, l'adaptation continue et la réorganisation des séances selon les réactions des élèves.

Cette posture se traduit par plusieurs démarches professionnelles :

- Observation ;
- Ajustement ;
- Expérimentation ;
- Réflexion à ses pratiques professionnelles.

4.5 L'éthos enseignant dans les entretiens

L'éthos correspond à l'image de soi que l'enseignant construit à travers son discours et ses pratiques professionnelles.

À partir des entretiens, plusieurs formes d'éthos apparaissent.

a) Un éthos de patience et de bienveillance :

Les enseignants se présentent comme des personnes :

- Patientes ;
- Compréhensives ;
- Respectueux des capacités des apprenants ;
- Proches des élèves.

E2 affirme :

« La compréhension et la patience sont plus efficaces que la contrainte. »

Cette posture montre un éthos professionnel fondé sur :

- L'empathie ;
- La tolérance ;
- L'accompagnement ;
- L'attention individualisée ;
- La bienveillance.

Les enseignants cherchent à rassurer les élèves et à créer un environnement favorable à l'apprentissage. Cette posture s'accompagne d'un regard non dévalorisant sur les capacités cognitives des élèves.

E3 dit : « Ce n'est pas une question d'intelligence ou de "niveau inférieur", mais plutôt une différence liée à la surdité »

Cette absence de jugement négatif renforce un éthos fondé sur le respect des potentialités des élèves et sur une vision inclusive de leurs capacités d'apprentissage.

Cette posture traduit une conception inclusive de l'enseignement, dans laquelle l'élève sourd est perçu comme un apprenant à part entière nécessitant des modalités pédagogiques adaptées plutôt qu'une réduction des exigences éducatives.

b) Un éthos d'engagement professionnel :

Les trois enseignants insistent sur :

- Leurs efforts personnels ;
- Leur implication ;
- Leur investissement quotidien.

Cet éthos traduit une forte responsabilité professionnelle malgré le manque de moyens, les difficultés institutionnelles et les contraintes pédagogiques.

4.6 L'autorité dans l'agir professoral des enseignants interrogés

L'analyse des entretiens permet au même titre d'étudier la manière dont les enseignants exercent l'autorité dans les classes spécialisées. En effet, la gestion de la classe constitue une dimension essentielle de l'AP, car elle influence directement les interactions pédagogiques et le climat de la classe. L'analyse des discours des enseignants montre que ces différentes formes apparaissent de manière variable dans leurs pratiques. En nous appuyant sur la typologie proposée par Robbes (2016), nous distinguons trois formes d'autorité : l'autorité autoritariste, l'autorité évacuée et l'autorité éducative :

a) L'autorité autoritariste

L'autorité autoritariste repose sur la domination et l'imposition des règles sans véritable dialogue avec les élèves.

Dans les entretiens, certains éléments du discours d'E1 se rapprochent partiellement de cette forme d'autorité. En effet, elle affirme :

« L'autorité est obligatoire… surtout avec ce type d'élèves. ».

Elle ajoute également :

« Si un élève refuse d'écrire… j'impose le travail ».

Ces propos montrent une volonté de maintenir l'ordre et l'organisation de la classe à travers une posture plus directive. Cependant, cette autorité reste limitée car E1 précise également :

« Je gagne leur confiance… mais je garde toujours le contrôle ».

Ainsi, même si certains comportements relèvent d'une autorité marquée, ils ne reposent pas exclusivement sur la domination.

b) L'autorité évacuée

L'autorité évacuée correspond au refus d'exercer une autorité dans la classe par peur du conflit ou de la rupture relationnelle.

Dans les entretiens, certains aspects du discours d'E2 peuvent se rapprocher de cette conception. En effet, elle explique :

« Je n'utilise pas l'autorité avec eux »

Elle considère que l'usage de l'autorité pourrait fragiliser la relation avec les apprenants et réduire leur coopération. Son discours montre ainsi que la proximité affective et la confiance occupent une place essentielle dans son agir professoral.

c) L'autorité éducative

L'autorité éducative représente un équilibre entre les deux. Cette forme d'autorité apparaît principalement dans le discours d'E3. Celui-ci affirme:

« L'autorité est nécessaire pour garder l'organisation de la classe… mais j'essaie toujours de rester compréhensive ».

Il ajoute également:

« Je privilégie le dialogue et la confiance ».

L'autorité ne se manifeste donc pas par la peur ou la domination, mais par la reconnaissance du rôle de l'enseignant et la construction progressive d'un climat favorable à l'apprentissage.

- **<u>Interprétation générale</u>**

L'analyse des entretiens montre que l'agir professoral dans l'enseignement du FLE auprès des élèves sourds se caractérise principalement par :

- L'adaptation des pratiques pédagogiques ;
- L'utilisation des gestes et de la communication corporelle ;
- Les expressions faciales et les mimiques ;
- Le regard et les attitudes de proximité ;
- La réflexion et l'ajustement des pratiques.

Les enseignants développent « une posture d'enseignement »et de « l'accompagnement » avec un éthos fondé sur :

- La patience ;
- La bienveillance ;
- L'engagement ;
- Le respect ;
- La responsabilité éducative.

L'analyse aussi montre que l'autorité dans les classes spécialisées ne se réduit pas à une simple relation de pouvoir. Les enseignants cherchent principalement à :

- Maintenir un cadre de travail ;
- Favoriser la communication ;
- Accompagner les élèves dans leurs apprentissages.

Même lorsque l'autorité est présente, elle apparaît généralement sous une forme « éducative » plutôt que strictement autoritaire.

5. Analyse des observations pendant les séances

Pour l'analyse des observations, nous nous sommes appuyés sur les catégories proposées par Bucheton et Soulé (2009), notamment le pilotage, l'étayage, l'atmosphère, le tissage et les savoirs visés. Ces catégories ont servi de grille d'analyse pour l'interprétation des données recueillies.

L'objectif de cette observation était d'examiner les pratiques effectives des enseignants de FLE auprès des apprenants sourds et d'identifier les modalités d'adaptation mises en œuvre dans les situations réelles d'enseignement. L'observation a également permis d'analyser les interactions pédagogiques ainsi que les stratégies mobilisées pour faciliter l'accès aux apprentissages.

Il s'agissait également d'examiner la manière dont les enseignants ajustent leurs pratiques en fonction des caractéristiques des apprenants et gèrent les situations pédagogiques rencontrées en classe.

Bien que nous n'ayons pas observé d'activités spécifiquement consacrées à la compréhension orale, l'observation en classe nous a permis d'analyser diverses situations pédagogiques, notamment les leçons de grammaire et les exercices guidés. Ces moments ont révélé comment l'enseignant adapte ses pratiques et mobilise différents moyens de communication pour rendre les contenus accessibles aux sourds.

Dans ce contexte, l'accès au sens ne repose pas uniquement sur l'audition, mais sur une pluralité de canaux. L'analyse demeure donc pertinente au regard de notre problématique, puisqu'elle met en lumière les stratégies mobilisées par l'enseignant pour favoriser l'accès au sens, la compréhension et l'implication des apprenants sourds dans les situations d'apprentissage.

5.1 Séance E1 (groupe 1)

À notre première présence, nous avons assisté au groupe 1, le 19 avril 2026, de 10h00 à 12h00. Le nombre total d'élèves était de cinq, dont deux garçons et trois filles. Nous pouvons enregistrer un ensemble de données de terrain reflétant le déroulement de l'activité pédagogique en classe, notamment le comportement des élèves, la méthode d'enseignement adoptée, les interactions en classe, ainsi que les différentes difficultés observées durant la séance.

L'enseignante a salué les élèves et s'est adressée à eux dans une atmosphère marquée par le respect, l'attention et la bonne humeur, qu'elle accompagnait d'un sourire constant. L'enseignant a ensuite annoncé le thème de la séance : les consignes et les interdictions, en simplifiant immédiatement la notion pour l'adapter au niveau des apprenants. Il a expliqué aux élèves que la consigne indique ce qu'il faut faire, tandis que l'interdiction indique ce qu'il ne faut pas faire.

Afin de faciliter la compréhension, il a utilisé simultanément la langue des signes algérienne, la langue des signes française pour certains mots-clés, ainsi que la traduction en arabe. Il a également accompagné ses explications de gestes explicites et d'expressions faciales pour différencier clairement le « permis » et l'« interdit ».

L'enseignant a ensuite proposé des exemples simples et concrets :

Ouvre le cahier.

Écris ton nom.

Ne parle pas pendant le cours.

Ne cours pas dans la classe.

Elle a demandé aux élèves de recopier la leçon avec elle dans leurs cahiers. À ce moment-là, une élève lui a indiqué qu'elle était malade ; l'enseignante a alors pris l'initiative d'écrire à sa place dans son cahier. Une fois la phase de copie terminée, elle

a attendu que l'ensemble des élèves ait fini avant de poursuivre la séance. Elle leur a ensuite expliqué la règle en s'appuyant sur la traduction en arabe inscrite au tableau ainsi que sur la langue des signes algérienne utilisée par les enfants. Elle a également mobilisé les expressions du visage, les gestes et les mouvements du corps afin de faciliter la compréhension.

Elle n'utilisait pas une autre langue des signes comme LSF, sauf dans certains cas particuliers, notamment pour les noms de personnes, les lieux, ainsi que pour certains symboles grammaticaux comme V pour le verbe, S pour le sujet. Elle utilisait également des images afin de transmettre l'information par différents moyens, car les élèves avaient un manque important de vocabulaire et de richesse lexicale.

Ensuite, elle a expliqué la consigne de l'exercice d'une manière simple et claire, puis elle leur a laissé le temps de répondre dans leurs cahiers. Après un moment, elle a fait le tour de la classe pour observer leurs réponses et expliquer à chaque élève les erreurs commises. Enfin, elle a demandé à chaque élève de monter au tableau pour écrire sa réponse.

5.2 Séance E2 (groupe 2)

Nous faisons une autre observation avec groupe 2 de la classe de 1re année moyenne, le mercredi de 14h00 à 16h00 (22 avril 2026). L'enseignante est entrée directement en classe et a commencé par écrire la date au tableau, puis la règle de grammaire suivante :

Je retiens :

Les antonymes sont des mots de même nature grammaticale, mais qui s'opposent par le sens.

Exemples :

Noms : une entrée ≠ une sortie

Adjectifs : petit ≠ grand

Verbes : monter ≠ descendre

Ensuite, elle a proposé un exercice tiré du manuel scolaire :

Activité 1 p.123 :Complète les phrases par l'antonyme du mot souligné.

Cet iceberg est gigantesque : moyen – minuscule – petit.

La vitesse de l'éclair … la … de la tortue : lenteur – grandeur – saveur.

Nous observons qu'elle utilisait exactement le contenu du manuel scolaire, que ce soit la règle, les exemples ou encore l'exercice, sans aucun changement. Après avoir terminé l'écriture, elle a attendu un moment puis a demandé aux élèves s'ils avaient terminé. Ensuite, elle a commencé l'explication en utilisant la parole, la langue des signes, les expressions du visage et les gestes pour faciliter la compréhension.

Elle expliquait également certains mots à l'aide d'objets concrets comme le stylo ou la table, en plus de la traduction des mots difficiles en arabe au tableau. Elle utilisait aussi la représentation des mouvements pour expliquer certains mots comme entrée et sortie. Après cela, elle a expliqué la consigne de l'exercice puis elle l'a résolu directement seule devant les élèves.

6. Analyse et interprétation générale

Afin d'analyser les pratiques observées en classe, nous avons utilisé une grille d'analyse inspirée des travaux de Bucheton et Soulé (2009). Cette grille permet d'étudier les différentes dimensions de l'agir professoral à travers cinq préoccupations professionnelles : le pilotage, l'étayage, l'atmosphère, le tissage et les savoirs visés. Elle a servi de guide lors des observations afin d'identifier les actions mises en œuvre par les enseignantes dans leurs interactions avec les apprenants sourds et dans la transmission des savoirs.

Catégories d'analyse	Indicateurs observables
Pilotage	Organisation de la séance, gestion du temps, formulation des consignes, transitions entre les activités, gestion de la participation des élèves.
Étayage	Reformulation des consignes, aide apportée aux élèves, guidage, explications complémentaires, accompagnement individualisé.
Atmosphère	Climat de classe, encouragements, valorisation des réponses, patience, maintien de l'attention, relation avec les apprenants.
Tissage	Liens établis entre les activités, rappels des acquis antérieurs, mise en relation des contenus et des expériences des élèves.
Savoirs visés	Présentation des contenus, explication des notions, utilisation des supports pédagogiques, transmission et institutionnalisation des savoirs.

Tableau11: Grille d'analyse de l'agir professoral adaptée de Bucheton et Soulé (2009)

6.1 Analyse de l'observation de l'enseignante E1

- **Le pilotage**

L'observation de la séance montre que l'enseignante E1 a une organisation structurée du déroulement de la classe. Les consignes sont présentées progressivement et les différentes activités s'enchaînent selon une logique cohérente. L'enseignante veille à maintenir l'attention des apprenants et à réguler leur participation tout au long de la séance. Les transitions entre les activités sont clairement annoncées afin de faciliter le suivi des apprentissages.

- **L'étayage**

L'étayage occupe une place importante dans la pratique observée. L'enseignante reformule régulièrement les consignes et les explications afin de s'assurer de leur compréhension. Elle apporte également un accompagnement individualisé aux apprenants rencontrant des difficultés. Son intervention vise à guider les élèves dans la réalisation des tâches tout en les encourageant à participer activement aux activités proposées.

- **L'atmosphère**

L'atmosphère de la classe apparaît positive et propice aux apprentissages. L'enseignante entretient une relation de proximité avec les apprenants et adopte une

attitude bienveillante. Les encouragements, les félicitations et les marques de patience observés contribuent à instaurer un climat de confiance permettant aux apprenants de s'exprimer plus facilement.

- **Le tissage**

L'enseignante établit des liens entre les différentes activités proposées au cours de la séance; elle mobilise régulièrement les connaissances déjà acquises par les apprenants afin que ceux-ci comprennent plus facilement le nouveau contenu; ces rappels assurent la continuité de l'apprentissage et donnent du sens aux activités réalisées.

- **Les savoirs visés**

La transmission des savoirs s'appuie sur divers moyens de médiation; l'enseignante utilise la langue des signes algérienne, les gestes, expressions faciales ainsi que supports visuels pour rendre contenus accessibles aux apprenants sourds; notions étudiées expliquées progressivement illustrées avec exemples adaptés niveau élèves.

6.2 Analyse de l'observation de l'enseignante E2

- **Le pilotage**

L'enseignante E2 organise également sa séance de manière structurée. Les activités se déroulent dans l'ordre prévu et les consignes sont clairement données. Cependant, le déroulement observé est plus centré sur la réalisation des tâches prévues et sur la transmission des contenus. La gestion de la classe repose surtout sur le respect du cadre de travail établi.

- **L'étayage**

L'étayage est présent dans les explications données aux apprenants lorsqu'ils rencontrent des difficultés. L'enseignante utilise la reformulation et la traduction en langue des signes pour aider à comprendre les contenus. Mais l'accompagnement individuel semble moins fréquent que chez E1 et les interventions sont plus orientées vers bien faire la tâche demandée.

- **L'atmosphère**

L'atmosphère observée reste calme et bonne pour travailler. Les échanges entre l'enseignante et les apprenants restent principalement axés sur les activités pédagogiques. Bien que la relation soit moins marquée par la proximité affective, l'enseignante maintient un climat respectueux qui aide au bon déroulement de la séance

- **Le tissage**

Le tissage est visible à travers les rappels ponctuels de l'enseignante, qui relient les activités en cours aux connaissances déjà étudiées. Ces liens aident les apprenants à réutiliser certains acquis dans les nouvelles situations d'apprentissage proposées

- **Les savoirs visés**

L'enseignante donne beaucoup d'importance à la transmission du contenu d'enseignement. Pour faciliter l'accès aux savoirs elle utilise plusieurs ressources comme la langue des signes algérienne, les gestes, les objets concrets et quelques supports visuels Les explications sont orientées vers acquérir les notions prévues dans le programme et faire les activités pédagogiques

7. Analyse comparative des séances (E1 et E2)

Dans la séance E1, l'enseignante adopte un AP fortement structuré et guidé. Elle commence par instaurer un climat de classe positif basé sur le respect, le sourire et la proximité avec les élèves. Son enseignement repose sur une démarche progressive et très accompagnée, utilisant la traduction en arabe, la langue des signes algérienne, les gestes et les images. L'activité proposée est essentiellement reproductive, centrée sur la complétion d'un tableau grammatical. Le contenu de la séance, centré sur « les consignes et les interdictions », est immédiatement simplifié pour être accessible aux apprenants. L'enseignante joue un rôle de médiatrice constante, allant jusqu'à une prise en charge individualisée d'une élève malade. Cette posture traduit une autorité éducative orientée vers l'accompagnement et la sécurisation des apprentissages.

Dans le cas de la séance E2, l'enseignante adopte une posture plus traditionnelle et centrée sur le contenu. Elle entre directement en classe et commence la leçon sans phase d'accueil ou de mise en relation initiale. Le cours repose principalement sur le manuel scolaire, reproduit sans modification, ce qui montre une fidélité stricte au programme. Toutefois, la compréhension est facilitée par l'usage combiné de la langue

des signes, de la parole, des gestes et de la traduction en arabe. L'enseignante explique également certains concepts à l'aide d'objets concrets et résout elle-même l'exercice au tableau. Cette démarche révèle un AP davantage transmissif, où l'élève reste relativement passif face à la structuration du savoir.

Elle peut être rapprochée d'une posture de « sur-étayage / contre-étayage », surtout dans : « Après cela, elle a expliqué la consigne de l'exercice puis elle l'a résolu directement seule devant les élèves. »

Car dans cette situation :

- L'enseignante prend en charge la réalisation de la tâche ;
- L'élève participe peu à la construction de la réponse ;
- Elle fait avancer l'activité plus rapidement en réalisant elle-même l'exercice.

Cela correspond à l'idée de "faire à la place de l'élève" pour éviter le blocage ou gagner du temps, ce qui est précisément une caractéristique du sur-étayage selon Bucheton.

Au cours de notre analyse, les trois séances montrent une progression dans les formes d'AP. E1 se caractérise par une forte médiation et un encadrement bienveillant, E2 par une transmission relativement rigide centrée sur le manuel, tandis qu'E3 combine interaction, humour pédagogique et maintien du cadre disciplinaire.

8. Analyse croisée des données (entretiens et observations)

Pour mieux saisir l'AP dans l'enseignement du FLE chez des élèves sourds, nous avons mené une analyse croisée des entretiens semi-directifs et des observations de classe. Cette méthode permet de confronter le discours des enseignants (le dire) à leurs pratiques effectives en situation de classe (le faire), afin de mettre en évidence les formes réelles de l'agir professoral dans un contexte d'enseignement spécialisé.

Les entretiens ont été retranscrits intégralement, puis mis en relation avec les situations observées en classe. Cette démarche montre que l'AP ne se limite pas à la transmission des savoirs, mais englobe la médiation, l'adaptation pédagogique et la gestion des interactions.

L’analyse croisée montre que les pratiques enseignantes reposent sur une logique d’adaptation constante aux caractéristiques des apprenants sourds. Les enseignants disent utiliser la langue des signes algérienne, les gestes, les supports visuels ainsi que la reformulation des contenus pour faciliter l’accès aux apprentissages. Les observations confirment largement ces déclarations et mettent en évidence l’importance de la médiation visuelle dans les situations d’enseignement.

Les enseignants soulignent également l’importance de la patience, de la confiance et de la proximité avec les élèves. Ces dimensions apparaissent dans les observations par le maintien du contact visuel, les encouragements, les interactions en langue des signes et l’accompagnement des apprenants tout au long des activités.

Pour E1, on observe une forte cohérence entre le discours et la pratique. L’enseignante fait un enseignement basé sur l’adaptation à la langue des signes algérienne, aux gestes, aux images et à la traduction en arabe. Les observations confirment une posture d’accompagnement centrée sur les besoins des élèves.

Pour E2, les observations montrent également une cohérence générale avec ce qui a été dit pendant l’entretien, même si la pratique observée est davantage centrée sur la transmission des contenus. L’enseignante utilise beaucoup le manuel scolaire et a une organisation du cours plus structurée, tout en utilisant différents procédés visuels pour aider à la compréhension

Tous ces facteurs et constats permettent de nuancer certains éléments. Dans les entretiens, les enseignants insistent fortement sur les difficultés liées aux élèves et au manque de moyens, alors que les observations montrent également des tentatives d’adaptation concrètes en classe (gestes, objets, traduction, reformulation).

Axes de l'analyse croisée	E1	E2	Résultats de l'analyse croisée
Cohérence entretien/observation	Forte cohérence entre discours et pratique.	Cohérence globale avec une approche plus transmissive.	Les observations confirment globalement les propos des enseignantes.
Adaptation pédagogique	Adaptation des contenus et accompagnement individualisé.	Peu d'adaptations, recours aux explications visuelles.	L'AP repose sur l'adaptation aux besoins des apprenants sourds.
Supports et médiation	LSA, gestes, images et expressions faciales.	LSA, gestes, objets concrets et traduction.	Les supports visuels et gestuels sont centraux dans l'enseignement.
Relation et participation	Climat positif et participation active.	Accompagnement plus distant et participation limitée.	Les pratiques influencent l'implication des apprenants.
Posture et autorité	Enseignement et accompagnement.	Enseignement et sur-étayage.	L'autorité est principalement relationnelle et éducative.
Contraintes	Difficultés linguistiques et besoins d'accompagnement.	Contraintes liées aux programmes et aux résultats scolaires.	Les enseignants développent des stratégies d'adaptation malgré les difficultés.
Synthèse générale	AP centré sur l'interaction.	AP davantage centré sur la transmission.	L'analyse révèle un agir professoral fondé sur l'adaptation, la médiation et l'ajustement.

Table 12: Tableaux récapitulatif de l'analyse croisée

9. Interprétation générale de l'AP

L'ensemble des analyses réalisées, à partir des entretiens et des observations de classe, met en évidence une conception globale de l'agir professoral dans le contexte de l'enseignement du FLE auprès d'élèves sourds.

L'agir professoral se présente comme un système réticulaire qui ne se limite pas à la transmission des savoirs linguistiques, mais s'inscrit dans une logique d'adaptation permanente aux besoins spécifiques des élèves.

Nous avons constaté que l'enseignant joue un rôle de médiateur entre le savoir et les capacités des élèves sourds. Cette médiation repose principalement sur des stratégies multimodales, telles que l'usage de la langue des signes algérienne, les gestes, les expressions faciales, les supports visuels et numériques, ainsi que la traduction en arabe.

Ces outils permettent de rendre les contenus linguistiques accessibles et de compenser les obstacles liés à la surdité dans l'accès au langage.

Nous estimons que l'analyse révèle que l'agir professoral est fortement structuré par une dimension relationnelle et affective. Les enseignants construisent leur pratique sur la patience et la confiance. Le climat de classe, la qualité des interactions et la gestion des émotions jouent un rôle déterminant dans l'engagement des apprenants et la réussite du processus d'apprentissage. L'enseignant devient ainsi non seulement un transmetteur de savoirs, mais aussi un guide.

L'étude met en évidence un agir professoral réflexif, dans lequel les enseignants ajustent continuellement leurs pratiques en fonction des réactions des élèves et des contraintes du contexte. Cette capacité d'adaptation témoigne d'une professionnalité fondée sur l'observation, l'expérimentation et la recherche de solutions.

On trouve également que l'autorité n'est pas exercée sous une forme strictement autoritariste, mais est fondée sur l'équilibre, avec un environnement sécurisant et bienveillant où les interactions sont basées sur la sécurité et la fiabilité.

En résumé, les représentations des enseignants quant aux capacités des élèves sourds renforcent cette logique globale. Tous s'accordent à considérer que les difficultés d'apprentissage ne relèvent pas d'une limitation intellectuelle, mais des effets de la surdité sur l'accès au langage. Cette vision non dévalorisante contribue à construire un éthos enseignant inclusif, respectueux des potentialités des apprenants et centré sur leurs capacités réelles d'apprentissage.

L'agir professoral se fabrique par la mise en œuvre de flux d'interactions entre enseignant et apprenants. Dans l'enseignement du FLE chez des élèves sourds, il apparaît comme une pratique profondément adaptative. Il repose sur une articulation entre médiation pédagogique, engagement relationnel, réflexivité professionnelle et conception inclusive de l'apprenant. Cette combinaison fait de la classe spécialisée un espace où l'enseignement est fondé sur l'adaptation continue aux besoins des apprenants sourds.

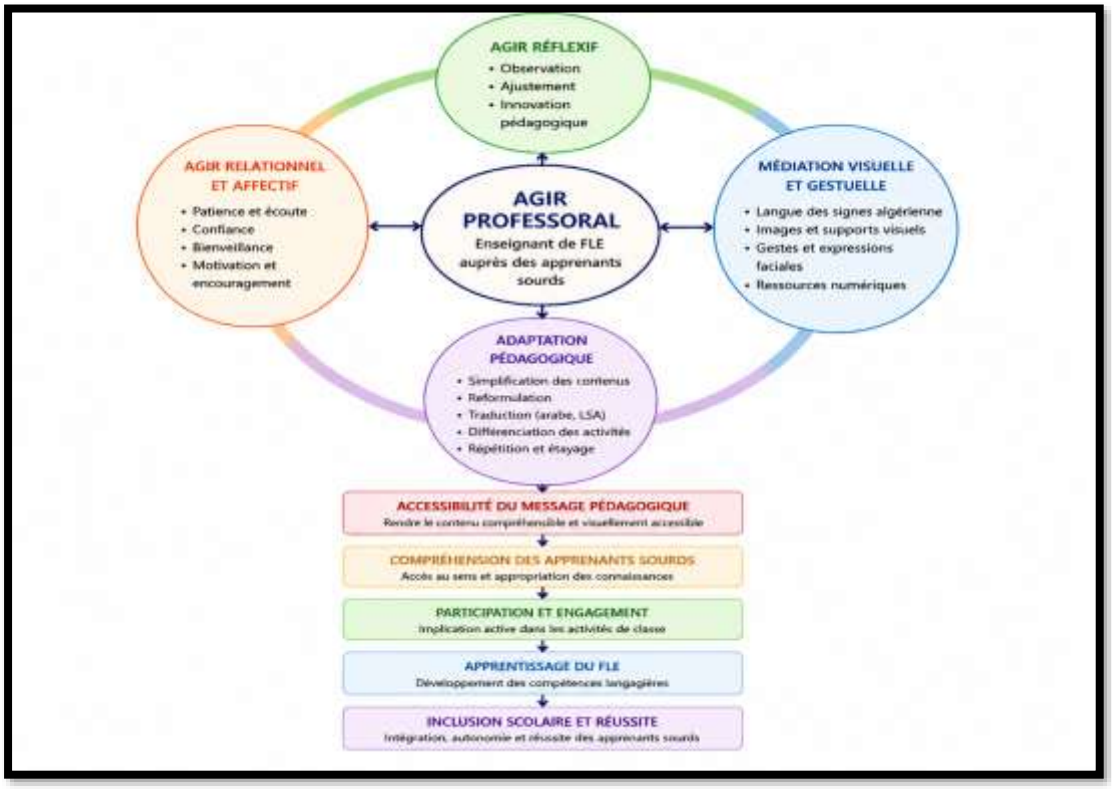

Figure 11: Schéma personnel de la modélisation de l'AP dans l'enseignement des sourds.

10. Proposition d'une solution

D'après nos recherches et les différentes enquêtes sur place et les recherches, ainsi que les informations que nous avons recueillies sur cette catégorie, il semble que l'amélioration de l'étude du FLE, en particulier, ou d'autres matières, en général, dépende de l'adaptation des actions pédagogiques aux besoins spécifiques des apprenants sourds et malentendants.

L'enseignant occupe une place primordiale dans le processus d'enseignement-apprentissage et diminue les différents obstacles grâce à des stratégies pédagogiques adaptées. Cela passe par le recours à des supports visuels variés, une communication claire et accessible, l'utilisation de la langue des signes ainsi que la mise en œuvre de gestes professionnels qui favorisent l'attention et la compréhension des apprenants.

Une formation spécialisée des enseignants aux particularités de la surdité et aux méthodes d'enseignement inclusives pourrait renforcer donc l'efficacité de leurs pratiques et améliorer leur expérience scolaire.

Il apparaît aussi qu'ils suivent le même programme scolaire que les élèves sans besoins spécifiques, sans tenir compte de leurs besoins particuliers. Cela pose un enjeu majeur, surtout pour les élèves malentendants, qui rencontrent de grands obstacles à assimiler un contenu qui n'est pas adapté à leurs aptitudes. Ce problème devient encore plus visible dans les matières qui reposent sur la communication orale, notamment les langues étrangères.

Dans ce cadre, on constate que la principale difficulté de ce groupe dans sa scolarité est l'absence d'un programme éducatif adéquat.

Tous ces facteurs constituent un obstacle à la poursuite des études, ce qui explique la rareté des élèves de cette catégorie qui parviennent à poursuivre leur parcours scolaire jusqu'aux niveaux avancés. Dès lors, la formation professionnelle apparaît, pour la plupart d'entre eux, comme l'alternative la plus accessible.

À partir de ces constats, il semble nécessaire de rechercher de nouvelles solutions adaptées. Dans cette perspective, nous avons envisagé une autre solution pouvant être développée dans le cadre d'un projet de start-up. Il s'agit de créer une plateforme éducative numérique visant à adapter les programmes scolaires et à présenter les leçons de manière plus simple, en tenant compte des besoins spécifiques de cette catégorie.

Cette plateforme repose sur la simplification des contenus et sur l'intégration de supports visuels interactifs, plutôt que sur une dépendance exclusive à la communication orale. Elle vise à atténuer les difficultés d'apprentissage, à améliorer la compréhension, favoriser l'intégration de ces élèves au sein du système éducatif. Ce projet ne constitue pas seulement un outil pédagogique mais également une solution susceptible de favoriser la réintégration de cette catégorie dans le parcours scolaire et de lui offrir davantage de possibilités de poursuivre ses études.

Ainsi, cette plateforme pourrait constituer une véritable valeur ajoutée dans le domaine de l'éducation inclusive, en contribuant à réduire les inégalités scolaires et à renforcer l'égalité des chances. Elle permettrait non seulement d'accompagner les élèves concernés dans leurs apprentissages, mais aussi de faciliter le travail des enseignants en mettant à leur disposition des outils adaptés et accessibles. À long terme,

ce projet pourrait avoir un impact durablement positif, en favorisant une meilleure inclusion de ces élèves dans le système éducatif et en leur ouvrant des perspectives plus larges pour leur avenir.

Conclusion du chapitre

L'analyse des verbatim et des grilles d'observation et d'analyse montre que l'agir professoral dans ce contexte ne se limite pas à la transmission de connaissances, mais s'inscrit dans une dynamique d'accompagnement, de médiation et d'ajustement permanent. Les enseignantes mobilisent principalement la langue des signes algérienne, les supports visuels, les gestes, ainsi que des stratégies d'explication simplifiées afin de rendre les contenus accessibles et compréhensibles.

Par conséquent, ce chapitre démontre que l'agir professoral constitue l'élément central de l'enseignement du FLE auprès des élèves sourds. Il se façonne dans une dynamique complexe où l'enseignant recourt constamment à des stratégies d'ajustement, d'étayage et de régulation afin de faciliter la compréhension. L'agir professoral apparaît alors comme un processus vivant, façonné par les interactions en classe, les contraintes institutionnelles et les exigences spécifiques des apprenants.

Conclusion générale

L'objectif de la présente recherche était d'analyser et de savoir comment les pratiques enseignantes mises en œuvre auprès des apprenants sourds, tout en examinant l'incidence des gestes professionnels et des postures enseignantes sur leur attention, leur compréhension et leur engagement en classe de FLE. Elle visait également à identifier les stratégies pédagogiques les plus efficaces pour favoriser l'apprentissage et la participation de ces apprenants.

Selon la méthodologie de notre travail, la partie théorique a abordé les notions liées à la surdité, à l'AP ainsi qu'aux pratiques pédagogiques adaptées à l'enseignement des apprenants sourds. En revanche, la partie pratique était purement empirique, car elle a mis l'accent sur l'analyse des données des entretiens et de celles de l'observation.

Les résultats obtenus ont permis de répondre à la problématique et de vérifier les hypothèses formulées. L'étude a montré que les enseignants éprouvent de nombreuses difficultés à s'occuper des élèves sourds, notamment en raison d'un manque de formation spécialisée, de moyens pédagogiques insuffisants et de programmes scolaires mal adaptés. Elle a aussi montré que l'action des professeurs aide les élèves sourds à participer grâce aux gestes professionnels, aux supports visuels et à la langue des signes qui rendent la compréhension et les interactions en classe plus faciles

Les résultats ont également révélé que les enseignants ne remettent pas en cause les capacités d'apprentissage des apprenants sourds. Au contraire, ils reconnaissent leurs capacités d'apprentissage et cherchent à les valoriser à travers des pratiques pédagogiques adaptées.

Par ailleurs, l'étude a confirmé que l'AP influence positivement la participation des apprenants sourds grâce à une pédagogie fondée sur l'interaction, la communication gestuelle, le contact visuel, les activités adaptées et l'accompagnement individualisé. Les observations ont montré que ces pratiques favorisent davantage l'engagement, la confiance et l'implication des élèves dans les activités pédagogiques.

Enfin, les données recueillies ont mis en évidence plusieurs difficultés majeures rencontrées par les enseignants dans la prise en charge pédagogique des apprenants sourds, notamment le manque de formation spécialisée, l'insuffisance des moyens pédagogiques, l'inadaptation de certains programmes scolaires ainsi que les difficultés

linguistiques des élèves. Ces contraintes limitent parfois l'efficacité de certaines pratiques pédagogiques.

L'analyse de l'AP est au cœur de cette recherche. Les enseignants observés ne se limitent pas à transmettre des connaissances ; ils mobilisent continuellement des gestes professionnels et des stratégies d'ajustement afin de rendre les contenus plus accessibles aux apprenants sourds malgré les obstacles rencontrés.

Les observations ont également montré que les apprenants sourds rencontrent toujours des difficultés à comprendre le français. Cet empêchement est renforcé par les limites linguistiques, le manque d'outils adaptés et l'insuffisance de formation spécialisée. Malgré cela, les sourds peuvent apprendre sans problème le français, il suffit de les aider, de les encourager et de les motiver.

Certaines dimensions de l'AP, telles que la bienveillance, l'encouragement, l'accompagnement et l'attention portée aux réactions des apprenants, contribuent à créer un climat favorable à l'apprentissage. Les enseignants tentent continuellement de maintenir l'attention et la participation des étudiants.

Finalement, malgré les résultats obtenus, notre travail de recherche reste loin d'être exhaustif et par voie de conséquence, nous souhaitons d'autres réflexions nouvelles en la matière.

Références Bibliographiques

Ouvrages et articles et mémoires

- Aboutabit, N. (2007). Reconnaissance de la langue française parlée complétée (LPC) : Décodage phonétique des gestes main-lèvres.
- Alaria, L., & Gentaz, E. (2018). Le développement du langage oral chez les jeunes enfants mono- ou multilingues : Repères théoriques et pratiques destinés aux professionnel-les de l'enfance. Université de Genève.
- Amossy, R. (2010). La présentation de soi : Éthos et identité verbale. Presses Universitaires de France.
- Artaz, M. (2017). Mémoire M1R : Langue des signes [Mémoire de master].
- Beley, G., Buisson, G., Dehetre, A., Dupont, A.-C., Foucault, C., François, M., Lefeuvre, B., Kerambrun-Mineo, D., Paclot, C., Ridoux, N., Ruault, G., Urcun, J.-M., & Wilmet, A. (2009). Dépistage des troubles de l'audition chez l'enfant.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2015). L'enquête et ses méthodes : L'entretien. Armand Colin.
- Bouchard, C., & Fréchette, N. (2008). Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs. Presses de l'Université du Québec.
- Brin-Henry, F., Courrier, C., Lederlé, E., & Masy, V. (2011). Dictionnaire d'orthophonie. Ortho Édition.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. Éducation et didactique, 3(3), 29-48.
- Cadet, L., Leclère, M., & Tellier, M. (2017). De la corporéité de l'action aux outils d'enseignement : Étude de la matérialité de l'agir professoral.
- Champagne, M. (s.d.). Surdité et développement du langage [Mémoire de master].
- Chevallard, Y., & Johsua, M.-A. (1985). La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigner. La Pensée Sauvage.
- Cicurel, F. (2011). Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe. Didier.
- Clérebaut, N. (2005). Enfants entendants de parents sourds : Aspects émotionnels et relationnels.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2008). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Presses Universitaires de Grenoble.
- Daviault, D. (2011). L'émergence et le développement du langage chez l'enfant. Chenelière Éducation.
- Delage, H. (2008). Évolution de l'hétérogénéité linguistique chez les enfants sourds moyens et légers : étude de la complexité morphosyntaxique. Université de Geneva.
- Dumont, A. (2008). Orthophonie et surdité. Masson.

- Grimes, B. F. (Ed.). (2000). Ethnologue: Languages of the World (14th ed.). SIL International.
- Hage, C., Charlier, B. L., & Leybaert, J. (Dirs.). (2006). Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd : Pistes d'évaluation. Pratiques psychologiques.
- Holcomb, T. K. (2012). Introduction to American Deaf Culture. Oxford University Press.
- Kamikubo, R., Glasser, A., Lu, A. X., & Daumé III, H. (2025). Exploring Collaboration to Center the Deaf Community in Sign Language AI. Proceedings of ASSETS.
- Ladd, P. (2003). Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood. Multilingual Matters.
- Messaoudi, A., & Meddah, A. (2017). La langue des signes chez les enfants sourds d'Aïn Témouchent.
- Mucchielli, A. (2020). Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales. Armand Colin.
- Nicholson, A., Cowan, C., Ng, E.-S., Chong, E. Y.-C., Goh, P. H., Chong, V. Y., & Jacob, S. A. (2026). Knowledge, attitudes, and perceptions of the Scottish public about the Deaf: A qualitative study. Journal of Disability Research.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Armand Colin.
- Robbes, B. (2016). L'autorité enseignante : Approche clinique. Champ social.
- Scolia. (2018). Ethos discursif et positionnement du locuteur. Revue Scolia, (32).
- Timmermans, N. (2005). Le statut des langues des signes en Europe. Conseil de l'Europe.
- Van der Maren, J.-M. (2004). Méthodes de recherche pour l'éducation. De Boeck.
- Varin, M. (2010). Comparaison lexicale entre la langue des signes française (LSF) et la langue des signes britannique (BSL) : Le vocabulaire des nouvelles technologies (Mémoire de master). Université Stendhal Grenoble.
- Wacheux, F. (1996). Méthodes qualitatives et recherche en gestion. Economica.

Sitographie

- Fédération mondiale des sourds. *FAQ sur la culture sourde*.
- Fondation pour l'Audition. *La lecture labiale*.
- Fondation pour la Recherche Médicale (FRM). *Surdité : définition et informations*.
- Hearview. *Deaf and hard of hearing: Understanding differences and communication*.
- LEPA. *La surdité de l'enfant*.

- Organisation mondiale de la santé. (2021-2026). *Surdité et perte auditive*.
- Prof Innovant. (2021). *Qu'est-ce que le triangle didactique ?*

Les liens

• Consulté le 11 mars 2026, à l'adresse : https://pepite-depot.univ-lille.fr/LIBRE/Mem_Ortho/2015/LIL2_SMOR_2015_056.pdf

• Consulté le 11 avril 2026, à l'adresse : https://mdu.ac.in/UpFiles/UpPdfFiles/2022/Jan/4_01-10-2022_16-33-55_Understanding%20Deaf%20Culture%20,%20In%20Search%20of%20Deafhood(2003)BBS.pdf

• Consulté le 3 mars 2026, à l'adresse : https://www.hearview.ai/fr/blogs/knowledge/deaf-and-hard-of-hearing

• Consulté le 1 avril 2026, à l'adresse : https://www.chs.ca/fr/deaf-culture

• Consulté le 4 avril 2026, à l'adresse : https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04405194v1/file/CHAMPAGNE%20Mathilde%20M%C3%A9moire%20022_biff%C3%A9%20%281%29.pdf

• Consulté le 31 mars 2026, à l'adresse : https://www.ophq.gouv.qc.ca/fileadmin/centre_documentaire/Etudes__analyses_et_rapports/RAP_reconnaissance_langues_signes.pdf

• Consulté le 1 avril 2026, à l'adresse : https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00605910/file/ARTAZ%20Melody_M1R_LS.pdf

• Consulté le 2 avril 2026, à l'adresse : https://www.firah.org/upload/l-appel-a-projets/projets-laureats/2022/cued-speech-presentation-synthethique-de-la-recherche.pdf

• Consulté le 11 avril 2026, à l'adresse : https://www.scribd.com/document/355219346/CICUREL-Francine-Les-interactions-dans-

• Consulté le 13 avril 2026, à l'adresse : https://www.scribd.com/document/695099638/

• Consulté le 11 avril 2026, à l'adresse : https://journals.openedition.org/scolia/3173

• Consulté le 11 avril 2026, à l'adresse : https://www.scribd.com/document/470184494/

• Consulté le 11 avril 2026, à l'adresse : https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543

• Consulté le 11 avril 2026, à l'adresse : https://shs.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2017-1-page-III?lang=fr&tab=texte-integral

• Consulté le 13 avril 2026, à l'adresse : https://www.scribd.com/document/398880199

Les références des figures

- Clamaron, J. (2015). *Alphabet dactylologique : Orné de dessins variés présentant deux exemples pour l'application de chacun des signes dactylologiques (1873-1875)* (F. Bonnal-Vergès, Introd.). Lambert-Lucas.
- Dumont, A. (2008). *Orthophonie et surdité*. Masson.
- Dupuy, C., & Soulé, Y. (2021). Les gestes professionnels dans le modèle de l'agir enseignant : Les atouts d'un concept pour la recherche et la formation en didactique du français. *Pratiques, 189-190*. https://doi.org/10.4000/pratiques.10099
- Maryvonne. (2020, 14 juin). *Les clés du code LPC*. Association pour la promotion et le développement de la Langue française Parlée Complétée (ALPC). https://alpc.asso.fr/les-cles-du-code-lpc/
- Organisation internationale du Travail. (s.d.). *Surdité*. *Encyclopédie de la santé et de la sécurité au travail*. Consulté le 10 juin 2026 à l'adresse https://www.ilocis.org/fr/documents/ilo011.htm
- Rézeau, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : Du triangle au « carré pédagogique ». *ASp, 35-36*, 183-200. https://doi.org/10.4000/asp.1656

Les annexes

Annexe 1 : Grille d'observation

Date d'observation :
Enseignant(e) observé(e) :

Critères d'évaluation et compétences	Oui	Non	commentaire
Démarre la leçon par une introduction qui capte l'attention des étudiants			
Présente le contenu de manière structurée et progressive			
revoies des éléments de cours déjà vus			
Il/Elle fait le recours à la langue maternelle pour débloquer une situation de non compréhension.			
utilise l'humour			
pose des questions aux étudiants			
L'enseignant utilise la langue des signes			
Le ton de l'enseignant est bienveillant			
L'enseignant utilise des supports visuels (images, schémas)			
Les apprenants comprennent mieux par la langue des signes			
Les apprenants ont le même degré de surdité			
L'enseignant adopte une posture autoritaire			
L'enseignant explique le lexique en langue des signes			
L'enseignant structure la production écrite			
Il/Elle cherche à maintenir le contact de regard avec ses étudiants.			
L'enseignant encourage les apprenants (gestes, signes positifs)			
Le rythme de la séance est adapté			
L'enseignant réexplique en cas de blocage			
Durée de la séance suffisante			
L'enseignant favorise une rédaction individuelle			
L'enseignant Encourage les apprenants à participer dans la séance			
L'enseignant attire l'attention des apprenants par le contact visuel et la langue des signes			

Annexe 2 :

Grille d'observation

Date d'observation : 19 / avril / 2026 .

Enseignant(e) observé(e) : E 1 .

~~Module :~~

Nombre d'années d'expérience : 12 .

Critères d'évaluation et compétences	*Oui*	*Non*	*commentaire*
Démarre la leçon par une introduction qui capte l'attention des étudiants	X		
Présente le contenu de manière structurée et progressive	X		Elle écrit exemples et après elle les exsplique e pass à l'activité
revoies des éléments de cours déjà vus		X	
Il/Elle fait le recours à la langue maternelle pour débloquer une situation de non compréhension.	X		
utilise l'humour	X		
pose des questions aux étudiants	X		
L'enseignant utilise la langue des signes	X		LSA, et pour les lettres LSF.
Le ton de l'enseignant est bienveillant	X		
L'enseignant utilise des supports visuels (images, schémas)		X	En général, elle les utilise.
Les apprenants comprennent mieux par la langue des signes	X		
Les apprenants ont le même degré de surdité		X	2 filles ont des appareils.
L'enseignant adopte une posture autoritaire		X	authoroté éducative.
L'enseignant explique le lexique en langue des signes	X		
L'enseignant structure la production écrite		X	la production écrit et oral sont impossible
Il/Elle cherche à maintenir le contact de regard avec ses étudiants.	X		Elle regarde toujours vers eux.
L'enseignant encourage les apprenants (gestes, signes positifs)	X		
Le rythme de la séance est adapté	X		Elle relanti en cas de blocage
L'enseignant réexplique en cas de blocage	X		
Durée de la séance suffisante	X		
L'enseignant favorise une rédaction individuelle	X		
L'enseignant Encourage les apprenants à participer dans la séance	X		
L'enseignant attire l'attention des apprenants par le contact visuel et la langue des signes	X		

- 4 -

Annexe 3 :

Grille d'observation

Date d'observation : 22 avril 2026

Enseignant(e) observé(e) : E2

~~Module :~~

Nombre d'années d'expérience : 9

Critères d'évaluation et compétences	*Oui*	*Non*	*commentaire*
Démarre la leçon par une introduction qui capte l'attention des étudiants		X	elle démarre par l'écriture de la leçons toutsuit.
Présente le contenu de manière structurée et progressive		X	elle écrit tous la leçon et l'activité et après elle explique.
revoies des éléments de cours déjà vus		X	
Il/Elle fait le recours à la langue maternelle pour débloquer une situation de non compréhension.	X		
utilise l'humour		X	
pose des questions aux étudiants		X	
L'enseignant utilise la langue des signes	X		mais elle semble ne pas maîtriser pleinement LSA
Le ton de l'enseignant est bienveillant	X		
L'enseignant utilise des supports visuels (images, schémas)	X		Elle a utilisé une photo pour expliquer iceberg et la tortue.
Les apprenants comprennent mieux par la langue des signes	X		
Les apprenants ont le même degré de surdité	X		
L'enseignant adopte une posture autoritaire		X	authorité évacuée.
L'enseignant explique le lexique en langue des signes	X		
L'enseignant structure la production écrite		X	
Il/Elle cherche à maintenir le contact de regard avec ses étudiants.	X		
L'enseignant encourage les apprenants (gestes, signes positifs)		X	
Le rythme de la séance est adapté		X	
L'enseignant réexplique en cas de blocage	X		
Durée de la séance suffisante	X		
L'enseignant favorise une rédaction individuelle		X	
L'enseignant Encourage les apprenants à participer dans la séance	X		
L'enseignant attire l'attention des apprenants par le contact visuel et la langue des signes	X		

- 4 -

Annexe 4 : Entretien avec une enseignante de FLE (E1)

[00:00:16 – 00:00:21]

Q1 : Depuis combien d'années enseignez-vous ?

R : J'ai treize ans d'expérience dans l'enseignement… *(silence, regard stable).*
J'ai commencé avec des classes intégrées de 2013 à 2019 *(hochement léger de tête).*
Ensuite, j'ai été affectée ici, où je travaille jusqu'à aujourd'hui *(ton posé, regard neutre).*

[00:00:23 – 00:00:29]

Q2 : Quels moyens de communication utilisez-vous avec les élèves sourds ?

R : Les moyens utilisés sont principalement la langue des signes et les images…
(pause, regard vers le haut comme pour structurer la réponse)
…parce que ces élèves s'appuient surtout sur la mémoire visuelle *(geste de la main vers les yeux).*
Et parfois aussi… euh… la traduction en langue arabe *(léger mouvement de main comme pour ajouter un élément).*

[00:00:49 – 00:01:17]

Q3 : Quelles difficultés les élèves sourds rencontrent-ils en français ?

R : Le manque de moyens… *(silence, regard sérieux)*… c'est un grand problème.
Et aussi… euh… la faiblesse de leur capital linguistique en français *(ton explicatif, geste lent de la main).*

[00:01:20 – 00:01:40]

Q4 : Maîtrisez-vous la langue des signes française ou locale ?

R : Pour la langue des signes française… euh… je l'utilise seulement pour les lettres *(regard réfléchi).*
Parce que les expressions ne sont pas les mêmes que celles de l'arabe *(geste comparatif des mains).*
Parfois aussi pour expliquer comment écrire certains mots *(léger sourire).*
Sinon… *(sourire)* j'utilise surtout la langue des signes algérienne… celle des élèves… que j'ai apprise avec eux *(regard chaleureux).*

[00:01:20 – 00:01:40] *(séquence relationnelle)*

Q5 : Comment décrivez-vous votre relation avec les élèves sourds ?

R : Ma relation avec eux… euh *(hésitation, regard vers le bas)*… au début, quand je suis arrivée… *(rires légers, pause)*… ils testent le nouvel enseignant.
Si vous êtes stricte, ils comprennent les limites… mais si vous êtes trop souple… eumm ils deviennent plus relâchés *(geste d'équilibre avec la main)*.
Donc au début c'était… euh… un peu tendu *(sourcil levé).*
Même… *(hésitation, silence)* j'ai eu un conflit avec un élève… *(regard fixe, sérieux).*
Mais avec le temps, ça s'est amélioré… ils se sont habitués à moi et moi aussi *(sourire léger, ton apaisé).*

[00:02:05 – 00:02:14]

Q6 :Comment les motivez-vous en classe ?

R : J'essaie d'utiliser des méthodes qu'ils aiment… euh… comme des exercices interactifs…avec des activités un peu ludiques *(léger sourire).*

[00:02:32 – 00:02:56]

Q7 : Quels sont les principaux défis dans la communication avec eux ?

R : Le principal défi… c'est le manque de moyens… *(silence, regard direct).*
Et aussi… euh… le programme qui n'est pas adapté *(haussement léger des épaules).*

[00:02:56 – 00:03:16]

Q8 : Pensez-vous que ces supports sont efficaces pour les élèves sourds ?

R : Oui… mais… *(hésitation, regard vers le côté)* s'il y avait plus de moyens, ce serait beaucoup plus efficace… *(silence, ton nuancé).*

[00:04:48 – 00:05:10]

Q9 : Comment percevez-vous les capacités d'apprentissage des apprenants sourds en classe de FLE ?

R : Les capacités d'apprentissage sont variables… *(regard réfléchi).* Certains élèves arrivent à progresser assez bien, surtout lorsqu'on utilise des supports et des activités simples *(geste d'explication).* Mais la difficulté principale reste le manque de vocabulaire et de bases en français… ce qui ralentit leur compréhension *(pause).*
Avec plus de répétition et d'accompagnement, ils peuvent évoluer, mais à leur rythme.

Il ne s'agit pas d'un manque d'intelligence, mais plutôt des effets de la surdité qui limitent l'accès naturel au langage oral.

[00:05:13 – 00:05:25]

Q10 : Comment faites-vous participer les élèves sourds pendant le cours ?

R : J'essaie de les faire participer… euh… avec des activités simples… *(geste d'invitation avec la main)*

…mais parfois… *(silence, sourire discret)* ils préfèrent utiliser la langue des signes pour répondre *(geste mimant la communication gestuelle).*

[00:05:28 – 00:05:55]

Q11 : Est-ce que vous utilisez l'autorité avec les apprenants ?

R : Oui… l'autorité est obligatoire… surtout avec ce type d'élèves *(ton ferme, regard sérieux).*

Sinon… euh… tout devient désorganisé *(geste de dispersion avec les mains).*

Par exemple, si un élève refuse d'écrire… j'impose le travail *(regard direct, ton affirmé).*

S'il trouve un vide… *(pause)* il commence à jouer et à déranger les autres *(geste illustrant le désordre).*

Donc… euh… je gagne leur confiance… mais je garde toujours le contrôle *(sourire léger mais posture ferme).*

<u>Annexe 5 :</u> Entretien avec une enseignante de FLE (E2)

[00:00:05 – 00:01:25]

Q1 : Depuis combien d'années enseignez-vous ?

R : J'ai… euh… neuf ans d'expérience dans l'enseignement… *(silence, regard légèrement baissé).*

Au début… euh… devant la première fois que je suis venue ici, j'étais à l'ADAS… *(pause, réflexion visible, regard vers le haut)*. Puis, après avoir déposé mon dossier, j'ai été orientée vers une classe intégrée au primaire… et ensuite… j'ai été affectée ici *(hochement léger de la tête)*.

[00:00:41 – 00:01:25]

Q2 : Quels moyens utilisez-vous avec les élèves sourds ?

R : Dans ma pratique… il est essentiel d'utiliser plusieurs supports… euh… notamment la langue des signes algérienne… les gestes… les images… et les vidéos… *(pause)*.

Parfois, j'utilise aussi la mimique *(sourire discret, haussement de sourcils expressif)* ou les photos sur le téléphone… afin de rendre la leçon plus accessible *(montre légèrement avec la main comme pour illustrer)*.

Sans ces outils visuels… la compréhension devient très limitée pour eux *(ton ferme, regard appuyé)*.

[00:01:26 – 00:02:01]

Q3 : Quelles difficultés les élèves sourds rencontrent-ils en français ?

R : La difficulté principale… euh… réside dans le manque de bases linguistiques, surtout en français… *(silence, respiration lente)*.

Même avec la traduction en arabe… la compréhension reste fragile *(léger mouvement de la main montrant une limite)*.

Il faut comprendre que leur déficience auditive influence directement leur développement cognitif… car l'apprentissage du langage passe souvent par l'écoute et la répétition orale *(regard sérieux, ton explicatif)*.

[00:02:03 – 00:02:35]

Q4 : Maîtrisez-vous la langue des signes française ou locale ?

R : *(sourire léger, tête légèrement inclinée)* Oui, nous utilisons seulement la langue des signes algérienne, pas les autres.

Quand nous avons eu la formation, ils nous ont appris seulement des choses simples comme les couleurs ou les objets *(mains illustrant de petits gestes simples)*.

Personnellement, j'ai surtout appris avec les élèves *(regard nostalgique, sourire discret)*.

[00:02:36 – 00:03:14]

Q5 : Comment décrivez-vous votre relation avec les élèves sourds ?

R : *(soupir, pause longue)* Quand je suis arrivée au début, ils ne m'ont pas acceptée.
Quand un enseignant change, ils continuent toujours à dire que l'ancien était meilleur *(léger mouvement de tête négatif)*.
Mais après, quand tu commences à les fréquenter et que tu sais comment les gagner, ils commencent à t'écouter et à accepter ton avis *(sourire progressif, ton plus doux)*.

[00:03:16 – 00:03:55]

Q6 : Comment les motivez-vous en classe ?

R : *(sourire, puis hésitation)* Je leur donne un peu d'encouragement et ensuite je leur dis : "Allez, on fait le cours pour que vous soyez à l'aise."
Parfois, ils n'ont vraiment pas l'état psychologique pour écrire *(regard vers le bas, ton plus faible)*.
À certains moments, il est impossible qu'ils lisent pour moi *(pause, silence bref)*.
Après, toi-même tu te demandes pourquoi tu continues à les pousser alors qu'il n'y a pas vraiment de résultats… *(regard perdu, geste léger de la main ouverte)*.

[00:04:56 – 00:05:09]

Q7 : Quels sont les principaux défis dans la communication avec eux ?

R : *(réflexion, regard fixe)* D'abord, ils n'ont pas les bases : les mots, les phrases, la grammaire…
Même si on traduit en arabe, parfois ils ne comprennent pas *(mains ouvertes en signe d'impuissance)*.
Leur handicap influence beaucoup cela ; normalement, une personne doit entendre pour pouvoir réfléchir et répondre *(ton affirmatif, regard sérieux)*.

[00:05:10 – 00:05:32]

Q8 : Pensez-vous que ces supports sont efficaces pour les élèves sourds ?

R : *(rire léger, secouement de tête)* Les moyens n'existent pas.
Si tu veux travailler sérieusement et avec conscience professionnelle, tu dois faire des efforts personnels *(geste de la main vers soi)*.
Sinon, il n'y a aucun moyen pédagogique : ni projecteur ni autres supports *(regard critique, ton ferme)*.

[00:05:34 – 00:06:00]

Q9 : Comment percevez-vous les capacités d'apprentissage des apprenants sourds en classe de FLE ?

R : Honnêtement… *(long silence)* leurs capacités restent très limitées en français. Même avec les supports et la traduction, la compréhension est fragile et lente

Ils n'ont pas les bases nécessaires, donc ils peinent à suivre le programme… et parfois on a l'impression qu'on avance sans vrai résultat *(regard perdu).*
Mais il faut préciser que ce n'est pas une question d'intelligence. Le problème vient surtout de la surdité, qui empêche l'accès naturel au langage oral et complique fortement l'apprentissage des structures linguistiques.

[00:06:04 – 00:06:27]

Q10 : Est-ce que vous utilisez l'autorité avec les apprenants ?
R : *(geste de refus avec la main, léger recul du corps)* Personnellement, je n'utilise pas l'autorité avec eux.
Je sens que je ne suis pas encore totalement proche d'eux *(pause, regard hésitant)* ; si j'utilise l'autorité, ils risquent de ne plus coopérer avec moi *(sourire léger, ton prudent)*.

<u>Annexe 6 :</u> Entretien avec une enseignante de FLE (E3)

[00:00:10 – 00:00:42]

Q1 : Depuis combien d'années enseignez-vous ?
R : J'ai… euh… vingt-neuf ans d'expérience dans l'enseignement…

(silence prolongé). Après avoir obtenu mon diplôme de l'ENSSM… euh… j'ai obtenu un poste dans l'enseignement spécialisé pour les élèves sourds et malentendants… *(réflexion, regard vers le haut)* … où je travaille jusqu'à aujourd'hui… *(léger sourire)*. Au fil des années… j'ai appris beaucoup de choses sur leurs besoins et leur manière de comprendre.

[00:00:45 – 00:01:28]

Q2 : Quels moyens de communication utilisez-vous avec les élèves sourds ?

R : J'essaie d'utiliser tous les moyens possibles… euh… la langue des signes algérienne, les gestes, les images, les vidéos… *(pause, mouvement de main pour énumérer)*… les dessins aussi et l'écriture au tableau. Parfois… euh… j'utilise même la lecture labiale *(hochement de tête)*. Et quand j'ai un projecteur… *(silence, regard vers le côté comme pour visualiser la classe)* … ça aide beaucoup pour expliquer les leçons et attirer leur attention. Des fois aussi… *(léger sourire)* … je mime certaines situations pour faciliter la compréhension.

[00:01:31 – 00:02:02]

Q3 : Quelles difficultés les élèves sourds rencontrent-ils en français ?

R : Le plus difficile pour eux… c'est le vocabulaire et la compréhension des consignes… *(silence, regard sérieux)*. Leur niveau en français reste limité… donc il faut répéter souvent… avec plusieurs supports… pour faciliter la compréhension. Certains élèves comprennent vite… mais d'autres ont besoin de plus de temps et d'accompagnement… *(petit soupir)*.

[00:02:05 – 00:02:36]

Q4 : Maîtrisez-vous la langue des signes française ou locale ?

R : Pour la langue des signes française… euh… je connais seulement certaines lettres et quelques expressions… *(hésitation, main posée sur la table)*. Mais j'utilise surtout la langue des signes algérienne… parce que c'est celle que les élèves utilisent tous les jours… *(sourire)*. Franchement…

j'ai appris beaucoup de signes directement avec eux… au fil du temps… *(petit rire discret)*.

[00:02:39 – 00:03:18]

Q5 : Comment décrivez-vous votre relation avec les élèves sourds ?

R : Au début… euh… ce n'était pas facile… *(long silence)*. Les élèves observent beaucoup le nouvel enseignant et testent ses limites… *(réflexion, regard fixe)*. Mais avec le temps… grâce à la patience et au dialogue… une relation de confiance s'est construite. Maintenant… *(sourire franc)* … je me sens très proche d'eux. Ils viennent souvent me parler ou demander de l'aide quand ils ont des difficultés.

[00:03:21 – 00:03:47]

Q6 : Comment les motivez-vous en classe ?

R : J'essaie de varier les activités… euh… avec des images, des exercices interactifs et parfois des jeux pédagogiques… *(gestes illustrant l'interaction)*… pour qu'ils restent concentrés et participent davantage. Je fais aussi des activités liées à leur vie quotidienne… parce que ça les intéresse plus.

[00:03:50 – 00:04:20]

Q7 : Quels sont les principaux défis dans la communication avec eux ?

R : Le principal défi… *(silence long, regard pensif)*… c'est le manque de moyens adaptés. Chaque élève a aussi un niveau différent… donc il faut changer la manière d'expliquer selon leurs besoins. Parfois… euh… le programme lui-même n'est pas vraiment adapté à leur situation… *(léger geste de la main montrant une limite)*.

[00:04:23 – 00:04:50]

Q8 : Pensez-vous que ces supports sont efficaces pour les élèves sourds ?

R : Oui… vraiment… *(hochement de tête répété)*. Les supports visuels les

aident beaucoup à comprendre et à mémoriser. Mais… *(pause, regard insistant)*… s'il y avait plus de matériel spécialisé… les résultats seraient encore meilleurs. Les vidéos et les images attirent beaucoup leur attention.

[00:04:53 – 00:05:30]

Q9 : Comment percevez-vous les capacités d'apprentissage des apprenants sourds en classe de FLE ?
R : Les élèves sourds n'ont pas tous le même niveau… *(ton posé)*. Certains apprennent vite, surtout quand ils sont bien accompagnés et motivés *(sourire)*. D'autres ont besoin de plus de temps et de répétition, mais ils finissent par comprendre avec les bons supports visuels et une bonne adaptation pédagogique. Globalement, ils ont des capacités réelles d'apprentissage si on adapte la méthode à leurs besoins…Ce n'est pas une question d'intelligence ou de "niveau inférieur", mais plutôt une différence liée à la surdité, qui influence l'accès au langage et donc la manière d'apprendre.

[00:05:32 – 00:05:53]

Q10 : Comment faites-vous participer les élèves sourds pendant le cours ?
R : J'essaie toujours de les faire participer… même les plus timides… *(sourire doux)*. Je les invite à écrire au tableau, utiliser les images ou répondre en langue des signes. Parfois… *(petit rire)*… ils préfèrent discuter entre eux avant de répondre.

[00:05:56 – 00:06:20]

Q11 : Est-ce que vous utilisez l'autorité avec les apprenants ?
R : Oui… bien sûr… *(silence court)*. L'autorité est nécessaire pour garder l'organisation de la classe… mais j'essaie toujours de rester compréhensive. D'abord… je privilégie le dialogue et la confiance… *(réflexion, légère pause)*. Mais quand un élève refuse de travailler… euh… je dois intervenir pour remettre de l'ordre.

<u>Annexe 7 :</u> Données statistiques relatives à l'entrée à l'école 2025-2026



معطيات احصائية خاصة بالدخول المدرسي 2025-2026

التكفل المؤسساتي

الولايـــة ميلـــة

عدد المؤسسات المتخصصة : عدد مؤسسات التربية والتعليم المتخصصة بالولاية والملحقات .

عدد الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المتكفل بهم : العدد الاجمالي للاطفال المتكفل بهم موزعين ، حسب طبيعة الاعاقة والجنس وفق الجداول المبينة ادناه:

جدول رقم 3 يتضمن توزيع الاطفال المتكفل بهم على مستوى مدارس الاطفال المعوقين سمعيا

المؤسسة مدرسة الاطفال المعوقين سمعيا قرجيوة	العدد الاجمالي للاطفال ذوي الاعاقة السمعية المتكفل بهم بالنظام الداخلي /النصف داخلي /الخارجي		عدد الاطفال في القسم التحضيري		عدد تلاميذ بالطور الابتدائي		عدد تلاميذ بالطور المتوسط		عدد تلاميذ في الاقسام المدمجة		عدد المراهقين على مستوى الورشات بالمؤسسة		عدد المراهقين الذين تم توجيههم الى التكوين المهني		عدد الاطفال المتكفل بهم بالنظام الخارجي	
			تطبيق 2		تطبيق 1											
	انثى	ذكر	انثى	ذكر	انثى	ذكر										
	40	50	1	4	0	5	2	3	10	14	20	16	2	1	1	5

<u>Annexe 8 :</u> Panneau d'orientation scolaire de l’école

