

Nabila MAARFIA
Université Badji Mokhtar Annaba

Amira BENLAMARI
Institut Français d'Annaba

Des voies multimodales d'enseignement/apprentissage du français à des sourds-muets

Article reçu le 31.08.2018 / Modifié le 26.11.2018 / Accepté le 11.12.2018

Résumé

Nous rendons compte dans cet article d'une recherche menée auprès d'apprenants de 2^{ème} année moyenne d'une école de sourds-muets afin de voir quels moyens les enseignants mettent en œuvre, en l'absence d'une quelconque formation dans le domaine, pour assurer l'enseignement d'une langue étrangère, ici le français. Par le biais d'une observation participante et d'une quasi-expérimentation, nous avons mis en place un protocole visant à renforcer la capacité de mémorisation du lexique. Les résultats sont favorables pour ce qui est de ces aides aux apprentissages, même si d'autres facteurs sont également à prendre en considération comme le milieu d'appartenance socioculturel de l'apprenant, la prise en charge familiale, etc.

Mots-clés : sourds-muets, interactions multimodales, compétence lexicale, mémorisation.

Multimodal ways of teaching/learning French to deaf-mutes

Abstract

We report in this article a research conducted with second-year college learners of a school of deaf-mutes to see what means teachers implement to teach a foreign language, here French, in the absence of any training in the field. Through participatory observation and quasi-experimentation, we have implemented a protocol aimed at reinforcing the memorization capacity of the lexicon. The results are favorable for these learning aids, although other factors are also to be taken into consideration such as the socio-cultural background of the learner, family care, etc.

Keywords: deaf-mutes, multimodal interactions, lexical competence, memorization.

Pour citer cet article :

MAARFIA Nabila et BENLAMARI Amira (2018). Des voies multimodales d'enseignement/apprentissage du français à des sourds-muets. *Action Didactique*, [En ligne], 2, 124-136. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad2/Maarfia-Benlamari.pdf>

Pour citer le numéro :

AMMOUDEN Amar et AMMOUDEN M'hand (dir.). Cultures éducatives, plurilinguisme et littéracie [numéro Varia]. *Action Didactique* [En ligne], 2, décembre 2018. <http://univ-bejaia.dz/ad2>.

Introduction

Si l'apprentissage du français langue étrangère s'avère une tâche ardue pour beaucoup d'élèves algériens, que dire des élèves sourds-muets pour qui la limitation sensorielle ne fait qu'aggraver la situation ? Outre le fait qu'ils sont souvent amenés à naviguer entre le monde silencieux des sourds où les langues visuo-gestuelles priment et celui des entendants, majoritaire, dans lequel ils baignent au quotidien. Ils sont confrontés au monde de l'écrit, d'abord en langues premières (arabe dialectal et variétés du berbère) puis en français langue étrangère. À cela s'ajoute le fait qu'on leur apprend à lire et à écrire en recourant à des pédagogies qui passent par la parole et l'audition. Comment faire alors pour contourner ce paradoxe et apporter de l'aide à ce public ? Dans un tel contexte, le recours à la multimodalité (Tellier, 2009 ; Azaoui, 2014 ; Maarfia et Khroufa, 2017, ...) est de notre point de vue d'une grande utilité pour ne pas dire nécessaire. Nous espérons, à travers ce travail, apporter quelques éléments de réponses à cette question, éclairer le lecteur sur ce terrain non exploité, cerner les démarches et techniques utilisées pour l'enseignement du lexique chez les sourds-muets et mesurer leur impact sur la compréhension et notamment la mémorisation de termes nouveaux.

1. Cadre théorique

La langue des signes est l'une des langues gestuelles utilisées par les personnes sourdes afin de communiquer entre elles, mais également avec les autres. Ils font appel à certains membres de leurs corps, notamment les mains, pour construire ces signes.

Cette langue qui permet de s'exprimer de manière claire à l'oral, «se compose de gestuelles qui représentent un mot entier ou une phrase, et d'un alphabet dactylogique, utilisé pour épeler les noms propres ou les mots n'existant pas encore dans cette langue» (Demeure, 2017, p. 1). Selon M. Chanteur et F. Michaut (2003), elle est caractérisée par cinq paramètres fondamentaux qui résident dans la position des doigts et de la main, l'expression du visage, les mouvements et les emplacements en haut, en bas. Qu'elle soit britannique (**British Sign Language**) ou française (**Langue des Signes Française**), la langue des signes n'est pas universelle, néanmoins l'intercompréhension est assurée entre les sourds quelle que soit leur origine. De nos jours, la langue des signes est reconnue comme langue d'enseignement pour les sourds.

En Algérie, l'éducation des sourds voit ses débuts durant la colonisation (Rolland, 2009). C'est en 1887 que M. et Mme Roussière fondent à Alger une école pour sourds-muets. Avec le soutien de la municipalité, un internat de 45 élèves a été créé. C'est M. Roussière qui, le premier, emploiera la méthode orale. En 1905, la Municipalité acquiert la villa « La Chimère » (Quartier du

Télemly) et y installera l'école. Elle s'appellera successivement Ecole Municipale, Ecole Coloniale des Sourds-muets d'Algérie, Ecole des Sourds-muets et enfin, et à partir de Janvier 1958, sur proposition de son directeur, Marcel Gautié, Ecole des Jeunes Sourds, en réponse au vœu de l'association des enseignants et de celles des sourds, qui considéraient que le terme « sourd-muet » était impropre. Le mutisme n'étant que la conséquence de la surdité. Aujourd'hui, cette école porte le nom d'« Ecole des jeunes sourds » Krim Belkacem.

2. Méthodologie

Dans le cadre d'une recherche de master 2 (Benlamari, 2017)¹, nous avons mené une étude exploratoire portant sur l'enseignement/apprentissage du français à un public malentendant, notamment leur entrée dans l'écrit et la manière de faire des enseignants, sachant que les enseignements dispensés, le manuel scolaire utilisé, les modalités d'évaluation, sont les mêmes que ceux des élèves entendants, la seule différence étant l'étalement du contenu d'une année scolaire sur deux années administrative.

Ce travail porte sur l'enseignement du lexique en français dans une classe de deuxième année moyenne, composée de cinq élèves sourds locuteurs de la langue des signes. Il met l'accent sur leurs difficultés d'apprentissage, notamment celles liées à la capacité de mémorisation des termes nouveaux (signification et orthographe). Nous avons recouru à un outil d'aide à l'apprentissage qui consiste à distribuer des cartes imagées contenant l'image du terme en question (vallée, champ, village...) ou reflétant l'expression ressentie par une personne (joie, tristesse, peur...).

2.1. Profil de l'enseignante

Titulaire d'une licence en sociologie, spécialité « culture et éducation », obtenue en 2001, elle a rejoint à la rentrée 2001-2002 l'École des sourds-muets d'El Bouni (Wilaya d'Annaba) où elle a assuré des cours de français jusqu'en 2004. De 2005 à 2008, elle a occupé le poste d'attaché administratif principal au sein du même établissement. Elle revient en 2008 à l'enseignement, en assurant à la fois des cours de français et d'anglais.

2.2. Le public

Il s'agit d'une classe de deuxième année moyenne de cinq élèves (deux filles et trois garçons), issus de milieux socio-économiques et culturels hétérogènes. Certains d'entre eux ont bénéficié d'un soutien familial

¹ Cette étude était centrée sur les activités de lecture chez des sourds-muets en début d'apprentissage d'une langue étrangère.

considérable. C'est le cas de Mohamed dont le père a appris la langue des signes pour pouvoir communiquer avec son fils.

Tableau 1 : Présentation des apprenants

Elèves	Age	Degré de surdité
Sara	17 ans	Surdit�e profonde
Houda	17 ans	Surdit�e totale
Mohamed	17 ans	Surdit�e profonde
Abdeslam	15 ans	Surdit�e moyenne
Yazid	17 ans	Surdit�e profonde

2.3. Le matériel et la méthode

Pour ce qui est du matériel, nous avons utilisé un ordinateur et un vidéoprojecteur dans le but d'expliquer les notions dont il est question dans les activités visées. Nous n'avons pas pu filmer les séances, étant donné que la direction des affaires sociales (DAS) interdit l'enregistrement audio-visuel et la prise de photos au sein de l'établissement.

En ce qui concerne la démarche suivie, nous avons opté à la fois pour l'observation participante² (nous avons nous-mêmes mené la séance) et non participante (nous avons assisté en retrait, seulement en tant qu'observatrices). La collecte de données s'est faite par le biais d'entretiens, le test et l'étude quantitative et qualitative. Nous avons recouru particulièrement à la quasi-expérimentation qui, comme l'expérimentation, permet d'observer un phénomène particulier, de vérifier une hypothèse à son sujet ou de connaitre ses causes. Cette méthode ne peut pas être considérée comme une expérimentation parce que le choix des participants s'est fait aléatoirement, du fait que le nombre de sujets observés était très limité (cinq) et les variables non contrôlées. Le recours à la quasi-expérimentation se justifie également par l'incapacité de scinder les sujets d'observation en deux groupes (un groupe expérimental et un groupe témoin), à cause du nombre réduit des élèves.

3. Le déroulement de l'expérimentation et l'analyse des résultats

Notre recherche visait à évaluer l'impact du support iconographique sur la mémorisation du vocabulaire. Les sujets ont participé à 5 séances qui se sont déroulées durant 6 semaines.

² <http://www.ethnomusicologie.net/observation.htm>

Nous avons recouru à l'observation non participante lors de la 1^{ère} séance³ afin de suivre de manière écologique le déroulement des enseignements, sans intervention de notre part, afin de préserver au mieux les conditions naturelles de la production du cours. Il s'agissait d'une leçon portant sur les champs lexicaux.

L'enseignante se limitait au langage gestuel pour se faire comprendre, tout en recourant au tableau pour dessiner, schématiser, etc. Dans la phase de consolidation, les apprenants étaient appelés à effectuer une activité du manuel scolaire consistant à repérer le champ lexical de 4 groupes de mots :

Liste 1 : peur - joie - tristesse - colère - travail

Liste 2 : cime - vallée - valise - alpage - sommet

Liste 3 : pré - vague - coquillage - algues - océan

Liste 4 : champ - ferme - village - pré - train

L'enseignante a d'abord recopié la consigne et les groupes de mots sur le tableau, puis a fait une première lecture, tout en ayant recours à la mimique et à la gestuelle. Parfois aussi, elle dessinait sur le tableau et utilisait des cartes géographiques (pour expliquer certains mots comme océan). Le tableau suivant présente la transcription des gestes de l'enseignante, ainsi que ses manières de faire lors des explications.

Tableau 2 : Description des gestes de l'enseignante et ses méthodes d'explication

Peur	Elle ouvrait les yeux comme si elle était dans un état de choc et faisait semblant de trembler.
Tristesse	Elle faisait semblant de pleurer.
Joie	Elle affichait un grand sourire et écartait les bras.
Colère	Elle serrait les dents et les poings.
Cime	Elle dessinait une montagne au tableau et marquait d'un point son sommet.
Vallée	Elle faisait un geste avec la main qui ressemble à la partie inférieure d'une courbe sinusoïdale.
Plage	Elle faisait semblant de nager.
Sommet	Elle dessinait une montagne au tableau, mettait un point sur le sommet, puis leur expliquait que sommet et cime sont des synonymes.
Pré	Comme elle ne pouvait pas l'expliquer, elle a recouru à l'image.

³ Fait partie du projet 2 : "raconter à travers la fable", Séquence1 : "je découvre la vie des animaux à travers la fable".

Vague	Elle faisait semblant de nager, puis elle imitait le mouvement de la vague, tout en faisant des courbes avec les mains.
Coquillage	Elle faisait un mouvement sinusoïdal avec la main qui mime le mouvement de la mer, puis elle portait la main à l'oreille pour indiquer l'action d'écouter.
Algue	Après avoir refait le même mouvement simulant celui des vagues, elle en faisait un autre de bas en haut pour signifier la présence d'algues.
Océan	Elle utilisait une carte géographique pour montrer l'océan.
Champ	Elle se servait de l'image.
Ferme	Elle faisait des mouvements de va-et-vient avec le pouce et les quatre doigts restants assemblés pour indiquer la quantité ou le nombre, puis elle portait la main ouverte parallèlement à la tempe tout en faisant des mouvements circulaires pour parler des animaux
Village	Elle faisait des mouvements opposés des mains en hauteur, en utilisant uniquement l'index et le majeur.

A la suite de cette séance, qui s'est limitée à un enseignement ordinaire, où l'explication se faisait à partir de la gestuelle, nous avons voulu vérifier la mémorisation des termes déjà étudiés par les apprenants. Nous avons demandé à ces derniers de retrouver le champ lexical de la campagne, de la mer et des sentiments.

Les élèves sont d'abord restés perplexes devant la consigne. Ils sont complètement perdus. Ils ont eu du mal à retenir le lexique étudié (en tout, 17 mots). C'est uniquement après la ré-explication de l'enseignante qu'ils ont commencé à s'en souvenir.

Deux apprenants ont trouvé 5 mots sur les 17, soit 29,41% ; une apprenante en a trouvé 2/17 (avec une orthographe erronée : « peun » pour peur et « joil » pour joie) soit 11,76% ; le quatrième n'a trouvé qu'un seul mot, soit 5,88% et le dernier n'a retenu aucun mot.

La 2^{ème} séance a eu lieu 5 jours plus tard. Nous avons mené cette fois-ci une observation participante. Nous avons proposé la même activité avec l'ajout de cartes imagées du fait que seul le canal visuel peut être sollicité chez ce public. L'activité proposée s'est déroulée de manière ludique. Il s'agissait d'associer chaque carte imagée à la carte du mot qui lui correspondait. Les mots choisis sont conformes au programme enseigné et se rapportent aux thèmes déjà abordés à savoir la mer, la campagne et les sentiments. Avant de commencer l'expérimentation, l'enseignante a d'abord réexpliqué aux

apprenants chaque concept. Ensuite, elle leur a expliqué la consigne de l'activité. Il était question d'associer chaque image au mot qui lui correspond.

Il en ressort des résultats inégaux, allant d'une réussite totale pour Mohamed à une légère amélioration chez Yazid et Abdeslam qui sont passés respectivement de 5,8% à 11,7% et de 00% à 11.17%. Certes, il était seulement question de reconnaissance, néanmoins, pour pouvoir nommer les éléments, il est nécessaire d'en avoir une représentation mentale et de pouvoir les catégoriser. Nous récapitulons dans le tableau suivant les résultats avant et après l'introduction des images:

Tableau 3 : Résultats avant et après l'introduction de cartes imagées

Élèves	Avant	Après
Mohamed	05/17	17/17
Sara	05/17	08/17
Hoda	02/17	05/17
Yazid	01/17	02/17
Abdeslam	00/17	02/17

Lors de la 3^{ème} séance qui a eu lieu un jour plus tard, nous avons voulu vérifier la mémorisation à long terme. Cette fois-ci, nous avons récupéré les cartes du vocabulaire pour ne laisser que les cartes imagées à la disposition des apprenants. Nous leur avons demandé d'écrire sur le recto de chaque carte le mot qui lui correspondait. Il convient de rappeler que l'activité de la séance précédente n'a pas été corrigée par l'enseignante. Le but de cette activité était d'amener les apprenants à réfléchir non seulement sur le concept, mais aussi sur l'orthographe des mots.

Les résultats ont été très satisfaisants : Mohamed a réussi totalement pour la deuxième fois de Mohamed, Sara a également atteint le taux de 100%, Houda s'est rappelée de plus de la moitié des termes avec un taux de 65%. Enfin, Yazid et Abdeslam ont obtenu respectivement 35% et 25%. Notons que cette activité a exigé un effort intellectuel supplémentaire. En plus de l'effort de mémorisation, il s'agissait d'établir un lien entre l'image et la réalité à laquelle elle renvoie, mais aussi d'écrire correctement les mots. La moyenne du groupe est cette fois-ci de 65%, alors qu'elle était de 41% lors de la 1^{ère} expérimentation et de 15,2% avant l'ajout des cartes imagées.

Enfin, lors de la 4^{ème} séance, nous avons effectué un test final dont le but était d'évaluer la connaissance active du vocabulaire, c'est-à-dire la capacité de nommer en langue étrangère une image. Toujours selon le même principe, nous avons mené une autre expérimentation où il était question d'un vocabulaire qui fait partie de la vie quotidienne de ces adolescents. Notre

objectif était de tester leur capacité à mémoriser un lexique donné. Tout en suivant les mêmes étapes que celles de la première expérimentation, nous avons demandé aux apprenants de repérer le champ lexical des vêtements et celui du sport.

Après l'explication gestuelle de l'enseignante pour chaque mot de la liste proposée, nous avons fait visionner un court documentaire qui présentait les sports en question afin de faciliter la compréhension et la mémorisation du nom de l'activité physique en langue étrangère.

Suivant le même principe, l'enseignante a mentionné la consigne sur le tableau :

A partir des mots contenus dans les listes suivantes, formez le champ lexical des vêtements et celui du sport.

Liste 1 : football - jupe - natation - veste - robe - ski - équitation - pantalon

Liste 2 : course - tennis - short - chaussures - pull - manteau

Ensuite, nous avons distribué les cartes imagées contenant les habits en question et d'autres qui contiennent les noms des sports qui leur correspondent.

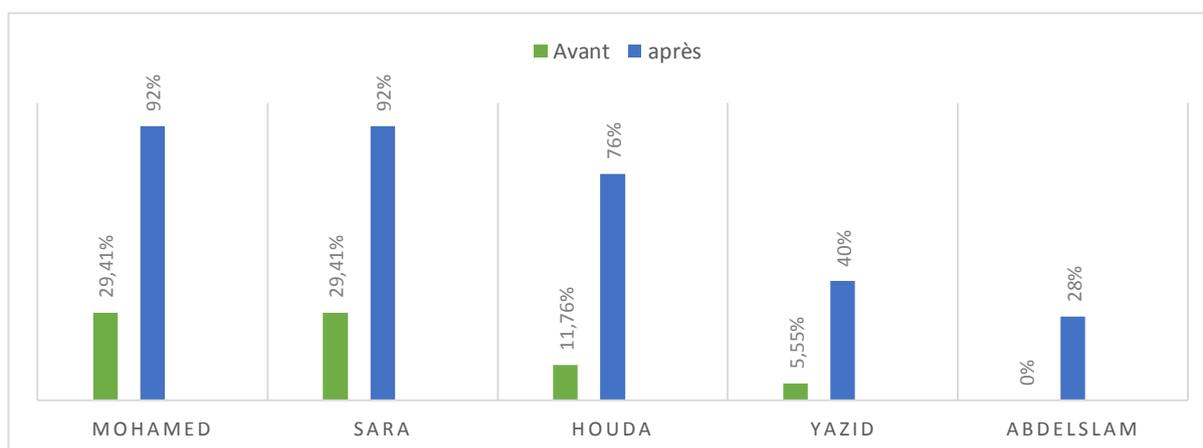
Les résultats ont été proches de ceux de la troisième séance. Ainsi, lorsqu'il s'agit d'un exercice de reconnaissance, les résultats sont meilleurs, même quand on retire les cartes du vocabulaire. Les apprenants ont encore du mal à se rappeler l'orthographe de la totalité du lexique étudié. Cependant, le taux de réussite, qui est de 58%, est très encourageant du fait qu'il était de 15,2% avant l'introduction des cartes imagées. Nous rejoignons Marion Tellier, qui, évoquant les résultats de ses expériences sur l'effet de deux types de modalités visuelles (picturale et gestuelle) sur la rétention à court terme, affirme que « la modalité image a un effet plus fort sur la mémorisation à court terme d'items que la modalité gestuelle et que l'ajout d'un support visuel permet une meilleure rétention » (2006, p. 255).

Afin de mettre un peu plus en évidence l'effet de cette bi-modalité gestuelle et picturale sur la mémorisation à long terme chez ces apprenants, nous avons envisagé une évaluation finale lors de la 5^{ème} séance. L'activité proposée a eu lieu en Avril 2017. Il s'agissait d'un exercice à trous où les mots manquants n'ont pas été proposés. Cette activité s'apparente à une activité de réinvestissement, où l'apprenant complète une même phrase avec un ou plusieurs mots, à partir d'une image faisant partie du lexique du sport et de celui des vêtements déjà vus en cours. En voici un exemple:

- Elle porte une..., un..., et des.... (Jupe, chaussures, pull)
- Il fait du... (Tennis, équitation, ski...)

Cette évaluation nous a permis d'obtenir des taux élevés de réponses correctes chez la majorité des apprenants. En effet, pour Mohamed, le pourcentage de réponses correctes a atteint les 90% contre uniquement 10 % d'incorrectes ou abandonnées. Presque les mêmes résultats ont été enregistrés chez Sara : 90% de ses réponses étaient correctes et le reste des questions a été abandonné. Pour Houda, 75% de ses réponses étaient correctes, 20% incorrectes et uniquement 5% de questions étaient abandonnées. Pour les deux autres apprenants, les résultats n'étaient pas aussi encourageants. En effet, le pourcentage de réponses correctes a été de 40% chez Yazid et de 20% chez Abdeslam. Le reste des questions a été abandonné.

Résultats globaux par apprenant



4. Interprétation

En comparant les résultats de l'évaluation finale à ceux de la première évaluation, faite avant l'introduction des cartes imagées, nous remarquons une amélioration plus ou moins importante de la capacité de mémorisation du lexique chez les apprenants. En effet, après une période qui n'a pas excédé trois semaines, plus de 70% des réponses de la majorité des apprenants étaient correctes. Une amélioration est constatée même chez les apprenants ayant obtenu des résultats peu satisfaisants à la première évaluation.

Avant le recours au support iconographique, nous avons enregistré un taux de réponses correctes qui ne dépassait pas les 29,41%. Même en se souvenant du lexique, certains élèves avaient des difficultés à écrire correctement certains mots et parfois la plupart des mots. De même, nous avons enregistré

un abandon partiel ou total des questions chez d'autres. Nous estimons que cela est dû :

- soit au fait que l'enseignement du lexique se faisait uniquement par le biais du geste, de la langue des signes qui n'est pas toujours maîtrisée par les enseignants de manière générale, mais aussi à cause de l'utilisation de certains dispositifs pédagogiques rudimentaires tels que les cartes géographiques qui sont, la plupart du temps, insuffisants pour expliquer certains concepts.
- soit à la difficulté du lexique enseigné, comme celui abordé au cours de la première expérimentation. En effet, établir une distinction en les termes mer, océan et vague, qui sont proches par le sens, ne semble pas être une chose aisée pour les apprenants malentendants.

En introduisant les cartes imagées, nous avons remarqué une implication remarquable des apprenants. Cela a créé chez eux une certaine animation et une motivation en classe, car, en réalisant une tâche à travers le jeu, l'enfant ou l'adolescent éprouve du plaisir et de la satisfaction comme le souligne Anne Freud : «...le plaisir lié à l'achèvement de la tâche, plaisir qui finit par l'emporter sur celui de l'action proprement dite. L'aptitude au jeu se transforme enfin en aptitude au travail grâce à la secondarisation de la pensée »⁴.

De plus, cela a certainement créé une sorte de concurrence entre les apprenants. Cette atmosphère a donné lieu à une amélioration des résultats. En effet, en comparant ceux de la première évaluation avant et après l'introduction des cartes imagées, nous constatons que le pourcentage des réponses correctes a augmenté considérablement. Les difficultés que les élèves ont rencontrées ont résidé dans la mémorisation exacte du signifiant et dans la représentation de la forme des concepts. Nous avons estimé que cela était peut-être lié à la faible fréquence du lexique enseigné, hypothèse qui a été confirmée par la deuxième expérimentation où la proposition d'un lexique plus fréquent a permis de meilleurs résultats.

Notons que la dernière activité de cette expérimentation qui visait la mémorisation du lexique sans l'aide de cartes de vocabulaire a révélé chez la majorité des participants des lacunes au niveau de l'orthographe des mots. Il semble que ce problème ne soit pas lié au type de lexique enseigné, mais plutôt à la rareté des activités de lecture et d'écriture en classe et leur absence dans la vie quotidienne des apprenants. En effet, ils n'écrivent et ne lisent jamais en langue française en dehors de la classe.

⁴ Dans : « Le rôle du jeu dans le développement de l'enfant ». Source : CD-Rom *Jouer à l'Ecole Maternelle c'est apprendre*, Coll. *Les outils de l'AGEEM*, Janvier 2010. Consulté le 20 Mai 2016.
http://www.ac-grenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf/1_DEVELOPPEMENT_de_l_enfant_et_JEU.pdf

Conclusion

Nous sommes parties du constat que l'enseignement du français aux apprenants sourds-muets se faisait avec peu de guidage ou d'étayage et sans réel investissement relatif à leur handicap. Nous avons donc mené une recherche quasi-expérimentale afin de mettre en évidence l'apport des cartes imagées sur la mémorisation du lexique à court et idéalement à long terme chez les apprenants, pour qu'ils soient en mesure non seulement de reconnaître les noms des objets, mais aussi de les écrire correctement.

L'impact positif de l'introduction de cartes imagées était incontestable. Il s'est traduit par une augmentation de 50% de réponses correctes. Nos résultats rejoignent ceux obtenus par M. Tellier qui affirme que « la multiplication des supports renforce d'une manière générale la mémorisation » (2006, p. 286) et que « si un sujet encode l'information selon 2 ou 3 modalités, sa mémorisation s'en trouve renforcée » (Ibid.).

Nos observations et les données que nous avons recueillies semblent indiquer que, par-delà les capacités intellectuelles intrinsèques, il y a d'autres facteurs et paramètres qui interviennent dans l'amélioration de leur capacité de mémorisation, comme le milieu d'origine socio-économique et la prise en charge familiale. En effet, lors de toutes les expérimentations, nous avons obtenu le même classement (Mohamed, Sara, Houda, Yazid puis Abdeslam). Selon les informations recueillies auprès de la conseillère pédagogique, Mohamed et Sara appartiennent à un milieu favorisé et bénéficient d'une bonne prise en charge familiale, Houda à un milieu moyen et Yazid et Abdeslam à un milieu défavorisé. Pour ce qui est de Houda, l'enseignante trouve qu'elle jouit d'une motivation intrinsèque qui compense son appartenance au niveau moyen et l'absence de prise en charge particulière de sa famille.

Pour favoriser la réussite chez un tel public, souffrant d'une limitation sensorielle, nous recommandons :

- De créer des classes pour l'apprentissage précoce pour que les malentendants bénéficient de la démutisation avant l'âge scolaire (6 ans) afin de pouvoir suivre une scolarisation comme les autres enfants de leur âge en leur évitant un sentiment de différence.
- De revoir le programme enseigné en l'adaptant à leur handicap et de rendre l'apprentissage moins formel, tout en intégrant les activités ludiques en classe.

Pour finir, il convient de souligner qu'aucun de ces élèves ne pourra dépasser le cap de l'enseignement fondamental, indépendamment de ses capacités intellectuelles et des résultats obtenus. Ils seront tous orientés vers des

centres de formation professionnelle. Il serait plus que nécessaire de penser à la création au sein des lycées de classes spécialisées pour les apprenants à limitation sensorielle, afin de leur permettre une scolarisation normale jusqu'à la fin du secondaire, ce qui leur ouvrira même la porte du supérieur. Cela d'autant plus que le développement dans le domaine technologique offre de nos jours des outils et moyens très performants, qui n'existaient pas dans le passé.

Bibliographie

- Azaoui, B. (2014). Multimodalité des signes et enjeux énonciatifs en classe de FL1/FLS. Dans M. Tellier & L. Cadet (dir.). *Le corps et la voix de l'enseignant*. Paris : Éditions Maison des Langues. Récupéré de : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01111820>.
- Benlamari, A. (2017). *Activités ludiques et amélioration de la mémorisation chez les sourds-muets*. Mémoire de master non publié. Université Badji Mokhtar, Annaba, sous la direction de Nabila Maarfia.
- Chanteur, M. et Michaut, F. (2003). Qu'est-ce que la LSF ?. Récupéré de : http://www2.univ-paris8.fr/ingenierie-cognition//master-handi/etudiant/projets/site_lsf/def_lsf/definition.php.
- Demeure, Y. (2017). En quelle langue pensent les sourds ?. Dans *Sciences et Avenir* - Sen 360. Récupéré de : <https://sciencepost.fr/2017/01/langue-pensent-sourds/>.
- Maarfia, N. et Khroufa, O. (2017). « Multimodalité en début d'apprentissage du français : le rôle de la vidéo ». *Synergies Algérie*, 25, 79-88.
- Rolland, H. (2009). L'Ecole des Jeunes sourds d'Alger. Récupéré de : http://alger-roi.fr/Alger/telemly/textes/1_ecole_jeunes_sourds_rolland.htm
- Tellier, M. (2006). *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères : Etude sur des enfants de 5 ans*. Thèse de Doctorat. Université Paris-Diderot - Paris VII. Sous la Direction d'Elisabeth Guimbretière. Récupéré de : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00371041>
- Tellier, M. (2009). Usage pédagogique et perception de la multimodalité pour l'accès au sens en langue étrangère. Dans R. Bergeron. Ginette Plessis-Bélair et Lizanne Lafontaine (dir.). *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*. Montréal : Presses de L'université du Québec, p.223-245. Récupéré de : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00378849>.

AUTEURS

Nabila MAARFIA est titulaire d'un magister et d'un doctorat en didactique des langues-cultures. Elle est aujourd'hui Maître de Conférences habilitée en Didactique des langues-cultures au département de français de l'Université Badji Mokhtar d'Annaba (Algérie). Ses intérêts de recherche portent sur l'agir professoral, le geste enseignant, les pratiques et les interactions en classe de langue étrangère. Elle s'intéresse également à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères chez les jeunes apprenants en situation de handicap (sourds-muets, malvoyants) et au rôle qu'y jouent la multimodalité et les activités ludiques.

Amira BENLAMRI, titulaire d'un master II en Sciences du langage et didactique est actuellement enseignante de français à l'Institut Français d'Annaba et examinatrice DELF B2.