



**HAL**  
open science

# L'enseignement du FLE à un public sourd ou malentendant

Mathys Garcès

► **To cite this version:**

Mathys Garcès. L'enseignement du FLE à un public sourd ou malentendant. Sciences de l'Homme et Société. 2024. dumas-04700281

**HAL Id: dumas-04700281**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04700281v1>**

Submitted on 17 Sep 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



**Faculté  
des Lettres &  
Sciences Humaines**

## Mémoire de Master 2 FLE

GARCÈS Mathys

*L'enseignement du FLE à un public sourd ou malentendant*

*Sous la direction de Monsieur COSKER Christophe*

Année universitaire de soutenance 2023 / 2024



# Remerciements

Pour ce mémoire de Master 2 je tiens à remercier mon directeur de mémoire Monsieur COSKER Christophe pour ses retours avisés.

Je souhaite aussi remercier ma famille, mes amis et mes colocataires qui m'ont soutenus et aidés durant ces deux années de Master FLE que vient conclure ce mémoire.

J'aimerais également remercier ma camarade Alexia Prigent avec qui j'ai partagé mon expérience de stage ainsi que le pôle langue FLE de l'UBO de Brest au sein duquel nous avons effectué notre stage.

# Tableau des abréviations

BUT	Bachelor Universitaire de Technologie
CAPES	Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CRBC	Centre de Recherche Bretonne et Celtique
DA	Déficients Auditifs
DUT	Diplôme Universitaire de Technologie
FLE	Français Langue Étrangère
LO	Langue Orale
LPC	Langue Parlée Complétée
LSF	Langue des Signes Française
TICE	Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement
UBO	Université de Bretagne Occidentale

## Avant- propos

En 2021, je vis mes premiers championnats de France de Para-badminton dans la catégorie « Déficients Auditifs » (DA). C'est le premier véritable contact que j'ai avec la communauté sourde, puisque j'ai toujours considéré cette déficience auditive comme une anomalie, un petit obstacle dans ma vie et non pas un handicap. Toujours est-il qu'à ces championnats de France je remporte la médaille d'argent en simple homme, ce qui entraîne une invitation, de la part des dirigeants de l'équipe de France de badminton sourds, à réaliser des audiogrammes afin de vérifier si je suis assez sourd pour participer à des compétitions internationales. Connaissant l'état de mon audition, je savais que je ne pouvais pas y participer puisque je ne suis « que » malentendant puisque j'ai une surdité unilatérale. En effet, je n'entends rien de l'oreille gauche mais j'entends très bien de l'oreille droite. Or, pour pouvoir participer aux compétitions internationales sourdes il faut une perte auditive d'au moins 35 décibels sur la meilleure oreille. Ainsi, je vois l'équipe de France s'envoler, sans moi pour le Brésil afin de disputer les *Deaflympics*, les Jeux Olympiques réservés aux sourds puisque la catégorie Déficience Auditive ne fait pas partie des Jeux Paralympiques.

Bien que je ne sois sourd que depuis mes douze ans, c'est par cette compétition sportive, que je prends conscience de mon handicap. Ce handicap entraîne plus de questions chez les autres que chez moi jusqu'à récemment. En effet, en réfléchissant à la manière dont je pourrais enseigner la langue française en prenant comme appui la manière dont j'ai appris différentes langues étrangères, je me suis rendu compte que mon handicap ne m'avait pas posé de problème quelconque mais je me suis demandé ce qu'aurait été ma trajectoire professionnelle si j'avais été plus sourd. Me serais-je tourné vers les langues étrangères puis vers l'enseignement du Français comme langue étrangère ? Comment les joueurs de l'équipe de France de badminton sourd font-ils pour communiquer avec les autres joueurs sourds des autres pays ? Comment font-ils pour apprendre et pratiquer des langues étrangères ? Enfin, dans le cadre d'une projection professionnelle personnelle, qu'en est-il des étrangers sourds qui veulent apprendre le français ?

À travers ce mémoire j'ai essayé d'apporter une réponse précise à ces questions.

# Introduction

Le mémoire présenté ici est un travail de recherche s'inscrivant dans le domaine de recherche du Français Langue Étrangère, connu sous l'acronyme FLE. Il s'agit du Français que l'on enseigne aux non-francophones, les personnes pour qui la langue française n'est ni la langue de scolarisation ni la langue maternelle. Dans le cadre de ce travail de recherche, nous envisageons l'enseignement et l'apprentissage du Français Langue Étrangère en vue d'une perspective professionnelle ou personnelle, c'est-à-dire l'apprentissage de la langue française dans le but de vivre et travailler sur le territoire français. Ce travail de recherche s'accompagne d'une expérience de stage réalisée dans le cadre du Master FLE au sein du pôle langue FLE de l'Université de Bretagne Occidentale de Brest.

L'objectif principal de ce mémoire est de démontrer que l'enseignement du FLE à un public constitué de personnes sourdes ou malentendantes peut être rendu possible grâce à des dispositifs pédagogiques déjà mis en place dans l'enseignement de la langue des signes française ainsi que des innovations pédagogiques apportées par des apprentis de langue étrangère sourds qui peuvent être intégrées à cette situation particulière d'enseignement et apprentissage du FLE.

Le sujet du mémoire présenté est le résultat d'une réflexion autour de l'élaboration de techniques didactiques et pédagogiques dans le but d'enseigner le FLE à un public sourd ou malentendant qui sont de plus en plus considérés dans la société. Une intégration du handicap auditif que l'on retrouve dans le sport, la catégorie DA a été intégrée aux championnats de France de Para-badminton en 2021. Auparavant, les championnats de France de badminton sourds et malentendants étaient organisés avec la Fédération Française du Handisport. Cette intégration permet aux athlètes sourds et malentendants de rejoindre la famille française des sportifs handicapés, tout en ouvrant une porte sur le partage de son handicap.

Il est à préciser que la capacité à entendre influence la capacité à s'exprimer, ainsi une personne sourde peut-être oraliste ou non-oraliste, c'est-à-dire qu'elle peut ou non s'exprimer par la parole, tout dépend de l'arrivée de la perte auditive dans la vie, le développement, de la personne. Nombreux sont les nouveaux-nés ayant une perte auditive, la remarquer est une course contre-la-montre pour les parents afin de s'adapter au mieux à leur enfant et qu'il puisse l'aider au mieux dans son développement. C'est le psychologue français Pierre Oléron qui, dans son ouvrage

de 1969 intitulé *Les sourds-muets*, nous explique l'importance des sons dans le développement de l'enfant : « Le jeune enfant apprend à parler en imitant. Ce sont les sons proférés par ses parents, les personnes de son entourage qu'il répète, maladroitement au début, puis d'une manière de plus en plus correcte. ». La surdité chez l'enfant né est un réel obstacle pour son oralité. Il n'entend pas les sons, par conséquent il ne peut pas les imiter ni tenter de les reproduire. Il n'a pas accès aux modèles phoniques sur lesquels un enfant construit son oralité et travaille son appareil phonatoire.

Être sourd dans un monde où l'oralité, le son est roi n'est pas une chose aisée, c'est pourtant le quotidien de nombreuses personnes dans le monde. En 2023, l' Organisation Mondiale de la Santé (OMS) affirme qu'« au niveau mondial, 1,5 milliard de personnes sont atteintes d'une déficience auditive plus ou moins prononcée. »<sup>1</sup>. Cela représente 19% de la population mondiale et pourtant les lois les concernant sont peu existantes bien que cela s'améliore depuis une vingtaine d'années. L'accent a d'abord été porté sur la reconnaissance d'une langue des signes, au moins au niveau européen avec la Charte européenne des langues régionales et minoritaires, élaborée en 1992. Cette charte vise à protéger les langues régionales et minoritaires dans les États membres incluant les langues des signes depuis l'adoption de la recommandation 1492 de l'assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe<sup>2</sup> sur les droits des minorités nationales. Puis, en France, en 2005 l'accent a été mis sur l'égalité des droits et des chances des personnes en situation de handicap avec la Loi du 11 février 2005 (n° 2005-102) qui soutient l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Le point le plus important est que cette loi reconnaît la langue des signes française comme une « langue à part entière », « une langue française ». C'est un grand pas pour la reconnaissance des sourds et des malentendants en France.

Cependant, la communication avec des personnes étrangères sourdes, malentendantes ou

---

1 <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss#:~:text=Au%20niveau%20mondial%2C%201%2C5,besoin%20de%20services%20de%20r%C3%A9adaptation>.

2 Le Conseil de l'Europe est une organisation politique, créée le 5 mai 1949 par 10 États européens, dans le but de créer une union plus étroite entre les membres. Ils sont aujourd'hui au nombre de 46. Ses principaux objectifs sont de promouvoir la démocratie, les droits de l'Homme, la prééminence du droit et de chercher des solutions communes aux problèmes politiques, sociaux, culturels et juridiques des membres. Depuis 1989, la plupart des pays d'Europe centrale y sont membres. Le Conseil a permis l'adoption de 200 conventions et accords européens comme la Convention européenne des Droits de l'Homme de 1950, la Convention culturelle européenne de 1954 ou encore la Charte sociale européenne 1961.



entendantes reste un véritable défi puisque l'apprentissage d'une langue étrangère est un obstacle pour bon nombre de sourds et malentendants. De plus, les enseignants de langue étrangère, telle que le FLE, rencontrent assez rarement une personne sourde ou malentendante. Je n'en ai d'ailleurs jamais rencontré dans ma petite expérience d'enseignement de FLE ou durant mon stage de deuxième année de master FLE.

La question que vient soulever ce travail de recherche est : comment peut-on adapter l'enseignement et l'apprentissage du FLE pour un apprenant sourd ou malentendant ? Dans ce mémoire nous nous interrogeons sur les différentes adaptations que nous pouvons apporter à l'enseignement du FLE destiné à un public sourd ou malentendant en s'appuyant sur les méthodes d'enseignement de la langue des signes.

Afin de répondre au mieux à la question posée, le mémoire se divise en quatre parties. La première partie présente les différentes missions de stage réalisées dans le cadre de la deuxième année de Master FLE ainsi que l'expérience que j'ai pu en tirer pour ma future carrière dans l'enseignement du FLE.

En deuxième partie nous expliquons les origines de la surdité ainsi que celles de la langue des signes, nous permettant d'établir un état des lieux sur les statuts de reconnaissance des sourds et malentendants en France et en Europe ainsi que sur les statuts des langues des signes utilisées.

Dans la troisième partie nous mettons en lumière la mise en place de dispositifs améliorant la vie des personnes sourdes et malentendantes ainsi que les dispositifs mis en place dans l'enseignement afin d'intégrer les apprenants sourds mais aussi dans l'enseignement de la langue des signes française.

Enfin, grâce à une meilleure compréhension de la question sourde et de l'apprentissage de la langue des signes, nous présentons en dernière partie des adaptations pédagogiques et didactiques, notamment au niveau de la dimension orale de l'enseignement du FLE destiné à un public sourd ou malentendant.

**Première partie**  
**Expérience de stage**

Pour réaliser mon stage de deuxième année de master FLE j'ai décidé de me tourner vers l'université de Brest. Une décision réfléchie, puisqu'en réalisant mon stage au sein de mon université je m'enlève une épine du pied en terme de logistique. Ainsi je n'ai pas eu besoin de chercher de logement, ni de penser à la manière dont j'allais me rendre sur mon lieu de stage. De plus, le fait de pouvoir mieux connaître le fonctionnement de l'université en ce qui concerne l'accueil des étudiants étrangers et l'enseignement de la langue française à niveau universitaire me semble très intéressant, étant donné qu'il s'agit d'un public et d'un niveau d'étude inconnus pour moi.

Ainsi, mon stage de deuxième année de master au sein de l'UBO de Brest s'est déroulé du 13 décembre 2023 au 3 avril 2024 avec une coupure entre le 13 décembre 2023 et le 16 janvier 2024, premièrement en raison des vacances scolaires mais aussi puisque le 13 décembre 2023 j'ai réalisé, accompagné d'Alexia Prigent camarade et étudiante du master FLE, une partie des évaluations orales des étudiants du cours de niveau C1 de Mme Sophie Gondolle. La rentrée a eu lieu le 15 janvier 2024.

Comme je l'ai énoncé précédemment, j'ai réalisé mon stage en compagnie d'Alexia Prigent sur deux des trois missions qui m'ont été confiées lors de ce stage. Pour être plus précis, il s'agit des missions d'enseignement direct, aux niveaux A1 et C1.

## ***1. Le lieu de stage***

### **1.1. L'Université de Bretagne Occidentale de Brest**

J'ai effectué mon stage au sein du pôle langues FLE de l'UBO de Brest sous la direction de Mme Gwenola Legall, directrice du pôle langues, ainsi que celle de Mme Gaëlle Legendre sous-directrice du pôle langues. Lors de mon stage j'ai pu exercer au sein des deux campus brestois. A la faculté des Sciences, du Sport et de l'Éducation, 20 avenue Victor le Gorgeu à Brest pour les cours donnés aux étudiants de niveau A1. Alexia et moi-même avons enseigné dans la salle D004, où nous étions entourés par d'autres classes de FLE de niveau A2 et B1 dont les enseignants nous ont partagé leur expérience. Nous sommes également intervenus en salle A220 de la faculté des Lettres et Sciences Humaines Victor Segalen, 20 rue Duquesne à Brest pour les cours de niveau C1 sous la tutelle de Mme Sophie Gondolle.

Bien que mon lieu de stage soit l'université où je réalise mon master FLE, il est de mon devoir de la présenter en quelques mots.

L'Université de Bretagne Occidentale a été fondée en 1971, elle compte plusieurs campus dans différentes villes du Finistère telles que Brest, Plouzané, Morlaix et Quimper. Nous nous concentrerons sur la ville de Brest pour ce travail de recherche.

L'UBO de Brest propose une offre de formation comptant 85 licences, 100 masters et 13 DUT et BUT ouverts aux 23 163 étudiants dont 2 487 sont des étudiants internationaux qui se forment grâce aux 1 348 enseignants chercheurs, si l'on se rapporte aux chiffres de l'année 2022.

L'université se présente comme un :

*« établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel, l'UBO a pour missions premières de concourir au développement de la recherche et à l'élévation du niveau scientifique, culturel et professionnel de la nation et des individus qui la composent, à la croissance régionale et nationale, à l'essor économique et à la réalisation d'une politique de l'emploi. Elle concourt enfin à la réduction des inégalités sociales et culturelles. »*

(Source : univ-brest.fr, 2024).

L'université est spécialisée dans la recherche scientifique portant sur l'océan. Elle fait partie de l'Alliance SEA-EU, une alliance universitaire qu'elle partage avec des universités de Croatie, d'Allemagne, de France, de Malte, d'Espagne, d'Italie, de Norvège, de Pologne et du Portugal. L'objectif premier de cette alliance est le partage de connaissances et d'expertises sur le développement durable. Cela permet la mise en place d'échanges universitaires entre les différentes villes partenaires. L'université de Brest est également reconnue dans le domaine de la recherche autour de la culture et la langue bretonne avec le Centre de Recherche Bretonne et Celtique (CRBC) qui fut créé en 1969 en dehors de l'université puis rattaché à celle-ci par la suite. Le centre de recherche compte aujourd'hui 34 enseignants chercheurs, 31 doctorants et 101 chercheurs associés et émérites.

La présidence de l'université est assurée par M. Pascal Olivard depuis le mois de janvier 2023 à la suite du décès de l'ancien président M. Mathieu Gallou. Il avait déjà occupé ce poste de 2007 à 2016, en plus de celui d'enseignant chercheur dans le domaine de la physique, un domaine dans lequel il a reçu deux distinctions honorifiques françaises.

## 1.2. L'enseignement du FLE au sein de l'UBO de Brest

L'université de Brest forme et prépare des étudiants à l'enseignement du FLE, notamment à travers le master que je viens de réaliser. Mais elle dispose également d'une offre académique sous la forme de cours de FLE, placés sous la direction du pôle langues FLE où j'ai réalisé mon stage en compagnie d'Alexia Prigent. Le pôle langues FLE, existe depuis 2012, année durant laquelle l'université de Brest mit en place le pôle langues. En revanche, il existait des cours de FLE, notamment dans les composantes scientifiques, avant 2012. Le pôle langues FLE permit de généraliser l'enseignement du FLE au sein de l'université, permettant ainsi à des milliers d'étudiants étrangers de bénéficier de cours de Français et ainsi parfaire leur maîtrise du Français ou bien découvrir une nouvelle langue et une nouvelle culture. Durant cette année universitaire 2023-2024, le pôle langues FLE a accueilli près de 200 étudiants étrangers, tous niveaux confondus. Pour être plus précis, ils étaient 166 au premier semestre et 133 au second. Le pôle langues propose des cours de FLE allant du niveau A1.1 pour les grands débutants, un groupe dont nous avons la charge avec Alexia et ce tout au long du second semestre de cette année universitaire, et jusqu'au cours de niveau C1 où nous intervenions également toutes les semaines durant la deuxième heure, la première heure étant assurée par l'enseignante en charge du cours, Mme Sophie Gondolle.

Nous n'avons pas pu faire l'expérience d'assister aux cours des autres niveaux de FLE bien que grâce à un concours de circonstances, j'ai pu mener deux séances au niveau B1 au premier semestre. En effet, après avoir échangé avec Mme Gwenola Legall à propos du stage de master 2 FLE, m'a été proposé le remplacement de l'enseignante en charge du cours de niveau B1. Ainsi, ces quatre heures de remplacement furent ma première expérience d'enseignement au niveau universitaire. Cette expérience fut très bénéfique pour moi, puisqu'elle me permit de me rendre compte de ma posture, de mon comportement en tant qu'enseignant de FLE.

Cette expérience fut préparée en amont grâce à un échange téléphonique avec l'enseignante afin d'appréhender au mieux ces deux séances. Ainsi, nous avons pu échanger à propos du profil des étudiants du cours et de la manière dont il fallait utiliser le matériel pédagogique qu'elle avait préparé en amont. Ce fut un véritable soulagement pour moi puisque je n'avais qu'à suivre le déroulé préparé et utiliser les documents comme l'enseignante l'avait prévu. Cela, m'octroya une plus grande liberté d'esprit pour préparer les explications des points de

grammaire. Les pronoms compléments, leur utilisation et leur place en fonction des autres pronoms compléments. A la fin des séances je me suis fait un retour réflexif sur la façon dont j'avais expliqué ces points de grammaire ainsi que sur la façon dont je m'étais situé en tant que figure professorale puisque j'ai le même âge que les étudiants de ce cours. J'en ai croisé certains au restaurant universitaire et à la salle de sport de l'université. Je pense avoir réussi à me positionner en tant que figure d'autorité malgré mon jeune âge et ce grâce à mes nombreuses expériences d'encadrement de groupes en tant qu'animateur pour enfants et adolescents, mais aussi en tant que formateur BAFA et assistant de langue française dans un collège-lycée.

De plus, cette expérience me permet de me repérer dans la faculté des Sciences que je ne connaissais pas. J'ai donc pu éviter de me perdre lorsque j'ai commencé mon stage au second semestre. Cette expérience positive et encourageante me permet de me lancer dans mon stage de manière plus sereine et réfléchie quant à la préparation et la façon de mener un cours de FLE à l'université de Brest, bien qu'il s'agisse de niveaux différents.

## **2. Le stage**

### 2.1. Les objectifs du stage

En deuxième année de master FLE, il nous est demandé de réaliser au minimum 90h d'encadrement, de prise en charge d'une situation d'enseignement du FLE. Afin d'élargir mes expériences d'enseignement du FLE, j'ai effectué trois missions tout au long de mon stage au sein du pôle langues FLE. Ainsi, mes objectifs ont été de créer du matériel pédagogique sous la forme de capsules d'auto-apprentissage disponibles sur l'interface *Moodle* du pôle langues FLE sur l'intranet de l'UBO de Brest, au nom de « *FLE-Objectif immersion à Brest* ». Mais aussi, j'ai dû, en compagnie d'Alexia Prigent, prendre en charge la préparation, la progression, la menée des cours de FLE de niveau A1.1 et de niveau C1, ainsi que l'examen final ,adapté au niveau des apprenants. De plus, j'avais pour objectif personnel de me questionner sur ma pratique d'enseignement du FLE dans le but de me construire une base d'expérience.

### 2.2. Le déroulement du stage

Le stage a été un stage enrichissant, puisque les trois missions qui m'ont été assignées sont

assez différentes les unes des autres. Par ailleurs, j'ai pu bénéficier d'une bonne communication avec mes tutrices de stage et avec les collègues enseignants qui étaient dans les classes voisines lors du cours de A1.1, que je donnais le mardi soir avec Alexia Prigent.

### 2.2.1. Les micro-modules

En ce qui concerne les micro-modules, les capsules d'auto-apprentissage sur Moodle, ma tutrice sur cette mission était Mme Gwenola Legall. Avant de commencer la création du matériel pédagogique, nous nous sommes rencontrés afin qu'elle m'explique clairement la mission ainsi que la prise en main du logiciel de création de capsules avec différentes activités et autres façons de présenter la capsule. Je lui faisais également part de mes avancées lors d'entrevues dans le bureau du pôle langues FLE ou bien par mails, auxquels elle répondait rapidement, me permettant ainsi de reprendre ou continuer mon travail, que j'effectuais sur mon ordinateur personnel chez moi, et ainsi garder un bon rythme de travail afin de rester efficace et concentré sur ma tâche. Cette mission a été la plus particulière pour moi, car il s'agissait de créer un contenu pédagogique d'auto-apprentissage, en somme il s'agit d'une expérience totalement nouvelle. De plus, il y avait une certaine pression quant au projet, puisque le contenu créé est destiné aux nouveaux étudiants étrangers ne parlant pas français qui arrivent à Brest afin qu'ils puissent se débrouiller au mieux dans leur nouvelle vie. Ce défi a été positif puisque cela m'a poussé à donner le meilleur de moi-même, à expliquer le plus simplement et le plus clairement possible des points de langue française, pour que cela soit compris par une personne ne connaissant rien, ou très peu, sur la langue française, et qui plus est, seule derrière son écran. Aujourd'hui, nous avons un allier de taille pour ce qui est de l'apprentissage des langues vivantes, Internet.

Cette mission, bien qu'elle se soit étendue tout au long du second semestre de cette année universitaire 2023-2024, s'est divisée en deux parties. La première partie de production dura près de deux mois. Pendant cette période, j'ai dû choisir des thèmes utiles à l'apprenant pour qu'il puisse se débrouiller dans la vie quotidienne de la ville de Brest. J'ai dû réfléchir de manière pratico-pratique, puisqu'il s'agit de modules d'exercices visant à faciliter l'intégration des étudiants internationaux dans la ville de Brest. J'ai choisi de me concentrer sur des sujets renvoyant aux situations les plus basiques, selon moi, lorsque l'on arrive dans une nouvelle ville. Tout en m'appuyant sur des exemples spécifiques à la ville de Brest, puisque la situation qui sert de support à l'apprentissage d'un point de langue peut être rencontrée le jour-même. Aussi,

apprendre le Français avec comme supports des lieux de Brest, permet à l'apprenant de mieux appréhender la capsule et son orientation dans la ville.

Avant de créer mes capsules, j'ai dû prendre en compte les thèmes et les points de langue déjà traités dans des capsules créées par des stagiaires du pôle langues FLE de l'année précédente. Lorsque j'ai choisi mes thèmes de capsules, je les ai soumis à ma tutrice, qui les a validés. Cela me permet de commencer à construire un schéma pédagogique pour savoir ce que j'allais expliquer et apporter dans chaque capsule. Les cinq capsules se divisent chacune en deux petites capsules comme un thème qui se divisent en deux sous-thèmes.

Ainsi, j'ai travaillé sur les thèmes suivants :

<b>Thème</b>	<b>Premier sous-thème</b>	<b>Deuxième sous-thème</b>
Commander à boire et à manger	Au bar	Au restaurant
Faire des achats	Au marché	À la boulangerie
Réserver une place	À un spectacle	Au cinéma
Se déplacer en bus à Brest	Acheter un ticket	Demander une indication
Prendre un rendez-vous	Chez le médecin	Chez le coiffeur

La sélection de ces thèmes s'est faite en pensant au plus essentiel, au plus util dans la vie de tous les jours et l'enchaînement des thèmes se fait selon une progression linguistique et grammaticale. Par exemple, dès le premier thème il y a l'explication du partitif et son utilisation. Un point de grammaire important qui revient dans tous les autres thèmes suivants puisque omniprésent dans l'utilisation du français dans les actions de la vie quotidienne.

Chaque module respecte un schéma pédagogique similaire à celui des autres. Cette ressemblance est recherchée, puisque j'estime que l'automatisation, la mise en place de repères d'apprentissage et la répétition de structures didactiques sont importantes dans l'auto-apprentissage. Cela permet de poser un cadre pour l'apprenant et de le rassurer en deuxième lieu. Ainsi, chaque sous-thème commence par l'enregistrement audio d'un dialogue, accompagné de la transcription du dialogue-même afin que l'apprenant puisse reconnaître les mots et les expressions en écoutant l'enregistrement. Ensuite, il est demandé de remettre en ordre des parties de la transcription du dialogue afin de vérifier la bonne compréhension de la structure du dialogue. Un exercice util pour les situations d'achat notamment, puisque cela permet de repérer des mots et des expressions propres à ce genre de situations. Ainsi l'apprenant comprend qu'une expression viendra avant une autre, et ce même avant l'explication de l'utilisation de ces termes dans le point de langue qui suit.



Les points de langues sont expliqués en français et traduits en anglais pour s'assurer de la bonne compréhension du point de langue. L'anglais a été choisi comme langue de traduction puisqu'il s'agit de la langue la plus apprise et parlée dans le monde. Les points de langues sont accompagnés de tableaux qui permettent d'organiser l'explication et qui sont réutilisés ensuite pour vérifier la compréhension du point de langue. Le tableau est présenté vide et l'apprenant doit le remplir en plaçant les différents termes dans la colonne correspondante.

A la suite des points de langue se trouvent des exercices progressifs visant à appliquer le point de langue appris en amont afin de vérifier la bonne compréhension et l'application correcte de celui-ci. Le nombre d'exercices dépend des situations et des thèmes proposés. Par exemple, pour le micro-module : « Réserver une place – pour un spectacle », après avoir expliqué la manière dont on dit et demande l'heure en Français, il y a six exercices. Le premier exercice est un tableau des heures à remplir en fonction des différents moments de la journée. Les exercices suivants sont composés de phrases types se répétant d'un exercice à l'autre, puisque l'objectif visé est la compréhension, l'assimilation du point de langue ainsi que son automatisation dans la pratique du Français chez l'apprenant. Ainsi, dans ces exercices (Annexe 7) il faut :

- cocher la bonne heure, parmi les différentes propositions.
- lire l'heure et compléter la phrase avec des réponses données qu'il faut positionner au niveau de l'heure correspondante.
- lire l'heure et compléter la phrase en écrivant la réponse.

Aussi, puisqu'il s'agit du thème « Réserver une place – pour un spectacle », il y a un exercice de compréhension orale (Annexe 8) afin de vérifier l'assimilation du point de langue, dans lequel il faut :

- écouter un enregistrement audio de réservation et cocher la bonne réponse, parmi les différentes propositions.

Enfin, il y a un exercice d'expression écrite (Annexe 8 bis) où il faut :

- remettre en ordre la phrase découpée en plusieurs parties et dans le désordre.

La création de chaque schéma pédagogique terminée, j'ai pu soumettre mes idées à ma tutrice qui les a validées. Elle m'a également apporté quelques conseils afin d'améliorer mon travail et d'obtenir un produit final de qualité. Ainsi, j'ai pu commencer la deuxième partie de cette mission : la création des capsules. Un véritable défi pour moi, étant donné que l'informatique n'est

pas le domaine dans lequel je me sens le plus à l'aise. Grâce aux conseils et à la patience de ma tutrice, la création des capsules fut une expérience agréable et moins compliquée que ce que je pouvais imaginer.

### 2.2.2. Les cours A1.1

Les cours A1.1 se sont déroulés les mardis soirs de 18h00 à 20h00, du 16 janvier 2024 au 2 avril 2024, date d'examen final de nos apprenants. Comme pour les micro-modules, j'étais face à des responsabilités. Dans le cadre du cours A1.1 il s'agit de la gestion du groupe, de la préparation, de la programmation et de la tenue des cours, bien que je sois accompagné d'Alexia Prigent.

Toutefois, tout comme pour les micro-modules, notre tutrice Mme Gaëlle Legendre nous a accompagné tout au long du stage ainsi qu'avant le début de celui-ci puisqu'elle nous avait fourni une liste de thèmes à traiter lors de ce semestre. Ces thèmes pouvaient être tous traités ou certains sélectionnés à défaut d'autres si nous jugions de la pertinence de ceux-ci par rapport aux objectifs de nos apprenants.

Nos apprenants étaient pour la plupart des doctorants, c'est-à-dire plus âgés que nous. Cela ne fut pas un obstacle pour ma part, puisqu'en tant que formateur BAFA j'ai l'habitude de m'exprimer et d'enseigner ou plus précisément de former des personnes de mon âge ou plus âgées. En fin de compte, ce fut un avantage puisqu'ils comprenaient rapidement les notions grammaticales, ce qui nous permit d'avancer dans notre progression établie et de pouvoir leur enseigner un maximum sur la langue et la culture française.

Ainsi, avec l'accord de notre tutrice de stage, et celle de nos apprenants, nous avons choisi plusieurs thèmes parmi une liste. Nous avons travaillé sur :

- La présentation : savoir se présenter et acquérir du vocabulaire basique (bonjour, au revoir, merci, s'il-vous-plaît).
- La description vestimentaire : savoir se décrire et décrire quelqu'un.
- Parler de ses activités quotidiennes et des horaires auxquelles on les pratique : savoir dire l'heure et utiliser des formules telles que « faire de » ; « aller à ».
- Faire ses courses au supermarché : savoir acheter quelque chose, acquérir la notion de prix.
- Se déplacer à Brest : savoir demander ou indiquer un chemin, savoir se repérer dans Brest.
- Passer un appel téléphonique : connaître le vocabulaire spécifique, savoir prendre un rendez-vous téléphonique chez le médecin ou chez le coiffeur.

- Présenter son travail, ses recherches : savoir parler de son domaine de travail, savoir expliquer et présenter ses recherches (apprentissage des temps du passé).

Nous avons laissé les apprenants choisir les thèmes du cours parmi une liste pour que ce cours soit le plus utile pour eux et leur vie à Brest. En effet, les apprenants de notre cours avaient pour objectif d'apprendre le Français pour pouvoir se débrouiller dans leur vie quotidienne, aussi bien dans la sphère privée et sociale que la sphère professionnelle afin de pouvoir communiquer avec certains collègues ou encore des membres du personnel de l'université de Brest.

Nous disposions de onze séances de deux heures. Si avant de commencer nous pensions que c'était une quantité d'heures conséquente, la réalité du terrain nous a vite rattrapée. Nous nous sommes rendus compte que nous prévoyions trop pour le temps imparti. En fait, ce qui nous faisait perdre du temps, mais ce qui rythmait nos séances par la même occasion, c'étaient les questions des apprenants. Ils n'étaient que six au maximum, mais ils se questionnaient énormément quant à l'usage de la langue, des questionnements auxquels on répondrait, je pense, en niveau plus avancé. Cela nous amena à expliquer le « ç » dès la première séance et la négation et sa construction dès la deuxième séance. Leurs questionnements nous amenaient à expliquer un point de langue ou un point culturel, enrichissant ainsi leur formation. Mais cela bousculait également notre organisation puisque si nous avions pensé à une certaine manière d'expliquer un point de langue, les échanges avec les apprenants venaient bouleverser cela et nous nous retrouvions souvent à expliquer le point de langue différemment de ce qui était prévu. Une situation très formatrice, qui nous a prouvé que, comme me le répètent des amis enseignants, « *peu importe ce qu'on prévoit pour la séance, ça ne se passe jamais comme prévu* ».

Notre cours A1.1 était atypique du fait que nous étions deux enseignants-stagiaires. Notre plus grand défi, une fois le matériel pédagogique préparé, était de bien se répartir la parole et laisser de la place à l'autre durant la séance. Pour être plus précis, il fallait que je donne plus d'espace et laisse la parole à Alexia, étant donné que j'occupais beaucoup l'espace de classe. Cela s'explique par deux raisons. La première étant que je préparais presque l'entièreté des séances parce que je me projette beaucoup durant les séances et la semaine en général. Je réfléchis aux besoins des apprenants en fonction des objectifs liés au thème de la séance suivante. Je réfléchis à la manière dont je vais construire la séance, dont je vais préférer une manière d'expliquer le point de langue plutôt qu'une autre. Je note mes idées sur mon téléphone ou des fichiers informatiques

que je transmets à Alexia et on se répartit les tâches pour être les plus efficaces. J'ai préparé la grande majorité des points de langue que j'ai créé ou bien repris depuis ce que j'ai créé pour les micro-modules. Ainsi, lorsque l'on arrive en classe je prends plus facilement en main la menée de la séance car j'ai préparé les moments importants de celle-ci.

L'autre raison expliquant ma présence plus importante dans la classe est mon expérience en tant que posture d'autorité, ou du moins de référent, d'enseignant, d'animateur du cours. Mes différentes expériences d'animation auprès d'enfants âgés de trois à dix-neuf ans et d'adultes pouvant être âgés jusqu'à soixante-dix-sept ans, ou encore de formateur BAFA ainsi que d'assistant de langue française dans un collège-lycée espagnol durant l'année scolaire 2021-2022, m'ont permis d'acquérir une certaine aisance pour ce qui est de prendre la parole et d'animer une séance de classe. Grâce à cela je tend à expliquer avec dynamisme et rendre intéressant ce que j'enseigne, ce dont je parle.

Une différence d'expérience avec Alexia qui n'a pas le même bagage formateur bien qu'elle ait également été assistante de langue française dans une école primaire en Allemagne la même année. Nos missions d'assistants sont différentes en fonction des pays, des niveaux scolaires et des enseignants. Nous avons échangé à propos de cela et, tout au long du stage, nous avons fait en sorte qu'elle prenne plus de place, la place qui lui revenait afin de rééquilibrer notre duo d'enseignants-stagiaires. Le but était de se faire chacun une première expérience d'enseignement du FLE. Cela a été d'autant plus enrichissant pour ma part puisque cela me permit de me positionner en tant qu'observateur de nos comportements afin d'aider au mieux notre pratique.

Enseigner à des apprenants totalement débutants est véritablement formateur, d'autant plus qu'il s'agit d'une classe internationale. Nos apprenants venaient d'Autriche, de Chine, du Brésil, de Jordanie et d'Irlande. Bien qu'ils soient au nombre de 10 sur la feuille d'inscription, nous n'en avons jamais eu plus de six. Cette situation de classe a été plutôt agréable, puisque cela nous a permis de pouvoir prendre le temps d'expliquer certaines notions de langue ou culturelles, voire de nous dédoubler certaines fois. Par exemple, une apprenante chinoise est arrivée au cours de la troisième séance, pendant qu'Alexia revenait sur une notion vue au cours précédent, j'ai pu prendre le temps de lui expliquer ce qu'on avait appris durant les deux premières séances. De plus, j'ai pu lui fournir des fiches récapitulatives des séances (voir Annexe 10) que je crée à chaque fin de cours pour garder une trace pour mon expérience future et aussi pour que notre tutrice puisse suivre plus précisément notre progression en termes de contenu pédagogique.

### 2.2.3. Les cours de C1

Les mercredis de 19h00 à 20h00, Alexia et moi intervenions dans le cours de FLE niveau C1 de Mme Sophie Gondolle. Notre mission dans ce cours était de travailler la pratique orale des étudiants, pour la plupart en Erasmus à l'université de Brest. Pour cela, en alternant une semaine sur deux, Alexia ou moi choissions un thème, un sujet, qu'il soit d'actualité ou bien simplement un sujet de société qui nous intéresse et dont nous voulions parler avec les étudiants.

Ainsi, j'ai pu utiliser des supports numériques auxquels j'avais déjà réfléchi d'une manière didactique. En effet, lorsque je vois un reportage, que je lis un article ou que j'écoute une chanson en Français, je réfléchis sur la manière dont je pourrais m'en servir dans ma pratique d'enseignant. C'est donc tout naturellement que j'ai pu travailler sur la chanson du duo Bigflo & Oli « Sacré Bordel » sortie en 2022 qui traite différents sujets relatifs à la France et aux Français comme la complexité de l'identité française, l'attachement des Français à la France, le visage de la France dans les livres d'Histoire comparé à celui de la France de tous les jours, des quartiers plus modestes. Cette chanson, comme d'autres supports pédagogiques que j'ai utilisé permet d'aborder la France, la culture française et l'usage de la langue française par les Français par un biais moins soupçonné, mais tout autant accessible que des documents officiels. Au vu de mon rôle, de ce qui m'est demandé dans cette mission, je me suis fixé comme objectif de faire connaître la France, la culture française et l'usage de la langue française par le biais de la culture telle qu'elle est pour les jeunes Français. Il s'agit de recourir aux réseaux sociaux, les genres de musique écoutés par les jeunes tels que le rap ou la pop par exemple. Je souhaitais construire mes cours, mes interventions dans ce cours de C1, comme des exposés sur un sujet qui m'intéresse et ouvrir une discussion à propos du sujet en question avec les étudiants. Je pense avoir réussi mon pari au vu des retours positifs dont ils m'ont fait part.

Les problèmes rencontrés dans les interventions ressemblaient à ceux du cours de niveau A1.1 en ce qui concerne la gestion du temps et la gestion de l'autre, ma co-stagiaire Alexia dans mon cas. Pour ces interventions nous n'avions qu'une heure, par conséquent il fallait être concis et clair bien que les sujets ne soient pas les plus faciles à traiter, étant donné l'écart culturel entre nous et les étudiants qui venaient d'Espagne, d'Haïti, d'Allemagne ou encore des États-Unis d'Amérique. Alexia et moi avons pu expérimenter l'envers du décor par rapport à notre expérience

d'assistant de langue française puisqu'à chaque intervention, l'un était l'enseignant et l'autre intervenait ponctuellement. En fait lors de la préparation de l'intervention, il fallait prévoir de la place, quelque chose pour l'autre afin qu'il ne s'ennuie pas pendant une heure car bien que l'un soit le référent de l'intervention, l'intervention se faisait à deux. Tout comme le cours de niveau A1.1, même si au cours de niveau C1, Mme Sophie Gondolle était dans le fond de la classe. Sa présence n'était pas un poids mais, au contraire, un véritable atout. En effet, tout au long de la séance j'étais plongé dans mon sujet avec les étudiants, et quand la séance touche à sa fin, nous échangeons sur mon ressenti et le sien. Ces échanges me permettent de prendre conscience de ce qui a fonctionné, de ce que je fais de bien en tant qu'enseignant, mais également de prendre conscience de certains problèmes tant dans l'organisation de la séance que dans la manière de m'exprimer par exemple. Un retour à chaud bénéfique puisque les conseils et les critiques constructives dont elle me fait part me permettent de m'améliorer pour la séance suivante ou même durant le cours de niveau A1.1. Il en va de même pour des conseils donnés à Alexia qui se révèlent bénéfiques pour ma pratique.

### 2.3. L'analyse de séances

Dans cette partie, j'aborderai le déroulement d'une séance précise en classe de niveau A1.1 ainsi qu'en classe de niveau C1. Je préciserai ce qui a fonctionné, ce qui n'a pas fonctionné et comment j'y ai remédié.

#### 2.3.1. Une séance en classe de A1.1

La séance du mardi six février 2024 a été une séance particulière puisqu'Alexia était malade, je me suis donc retrouvé seul face à la classe. Cette absence s'est avérée à la fois positive et négative. Son absence fut positive parce que nous n'avions pas à penser à la répartition de la parole dans le binôme, ni besoin de se déplacer dans la salle pour laisser le « devant de la scène » à l'autre. En revanche, son absence fut négative en ce qui concerne le rythme de la séance. En effet, durant nos séances nous échangeons énormément sur la manière dont nous allons nous organiser pour expliquer le point de langue qui suit ou bien pour lancer, introduire une nouvelle activité. La perte de rythme s'est aussi senti du fait qu'il n'y ait qu'une seule voix, la mienne. Bien que ça soit généralement ainsi, un seul enseignant, une seule voix, dans une classe, le fait d'être

habitué à être en binôme change le ressenti. Nous pouvons ajouter à cela l'absence d'un élève qui participe beaucoup, réduisant la classe à cinq apprenants, ce qui donna comme impression que la parole tournait moins que pendant les cours précédents.

Cette séance s'est divisée en trois temps forts. Le premier temps était dédié à la vérification de l'assimilation des notions langagières du thème de la séance précédente : la description vestimentaire. Ainsi, après avoir corrigé auprès de chaque élève les phrases qu'ils devaient écrire chez eux pour décrire leur tenue vestimentaire. J'ai lancé une dernière activité sous forme de jeu. A l'aide d'un diaporama, j'ai diffusé des photos d'actrices et d'acteurs français, tout en leur posant la question : « Qu'est-ce qu'il porte ? » ou « Qu'est-ce qu'elle porte ? ». Ils devaient me répondre à l'oral par « Il porte » ou « Elle porte » en précisant l'habit et la couleur de celui-ci. Afin de terminer cette activité et vérifier leur assimilation de la notion de négation ainsi que sa construction, je leur ai demandé de me dire ce que les acteurs et actrices ne portaient pas.

Le deuxième temps, le plus important de la séance puisqu'on y voit le nouveau thème et un nouveau point de langue : dire l'heure. Avant d'aborder cette notion, je leur fais apprendre les jours de la semaine et leur donne une grille des nombres de zéro à soixante. Ils auront besoin de ces nombres pour appréhender toutes les minutes d'une heure. Après avoir expliqué la construction des nombres au-dessus de vingt, qu'ils ne connaissaient pas, je leur ai distribué une feuille explicative sur la manière de demander et de dire l'heure en français (voir Annexe 9). Les explications sont écrites en français et traduites en anglais, étant la langue apprise commune des apprenants. Une fois la feuille lue, je reprends les points importants en les expliquant, au maximum en français bien que je passe par l'anglais pour m'assurer de la compréhension de la notion. Il me semble plus important, à ce moment de la leçon, que le point soit compris puisque l'interaction en français viendra plus tard. Lorsque j'ai expliqué le fait que l'on puisse dire « et demi » au lieu de « trente » ou « et trente minutes », je me suis emmêlé les pinceaux en raison d'une erreur sur la feuille explicative de la leçon. J'avais écrit qu'on ne disait « et demi » seulement après midi, alors qu'on ne le dit que si l'on utilise la forme des douze heures, midi inclus. Même si parfois nous pouvons entendre « Il est seize heures et demi. », à tort. En me rendant compte de mon erreur, je reformule correctement la règle aux étudiants en français et en anglais et je les invite à corriger cela sur leur leçon. Je fais de même sur mon fichier d'ordinateur. Puis, j'explique également les différents moments de la journée, puisque cela fait suite aux différentes manières de dire l'heure en français, en utilisant la forme des douze heures ou bien celle des vingt-quatre

heures. Ainsi, j'ai pu leur partager que, culturellement en France, le soir commençait à dix-huit heures. C'est pour cela que nous disons « Bonsoir » à partir de cette heure-là. Par conséquent, on dit « cinq heures de l'après-midi » mais « six heures du soir ». Ce fait culturel plaît aux apprenants.

Pour terminer cet apprentissage de l'heure en français, je leur distribue une feuille d'exercices que j'ai créée. Cependant il y avait une coquille, malgré mes relectures avant d'imprimer. Ainsi, un étudiant m'a interpellé pour me dire qu'il n'y avait aucune réponse valable pour une phrase. En effet, au lieu d'écrire « Il est sept heures du matin. » j'avais écrit « Il est sept heures du soir. ». J'ai donc partagé la correction de cette erreur avec le reste de la classe pour ne pas qu'ils se trompent à leur tour ou qu'ils puissent corriger leur erreur.

Le fait de donner des feuilles explicatives, ainsi que des feuilles d'exercices, permet d'une part de structurer la séance tant pour l'apprenant - cela l'aidera lors d'une révision de la leçon en dehors de la salle de classe - que pour l'enseignant. Puisque cela me permet de savoir ce que j'enseigne et de préciser les points de langue enseignés. D'autre part cela rythme la séance, permettant aux apprenants d'assimiler un point de langue à leur rythme, ce qui favorise l'apprentissage. Par ailleurs, cela me permet de prendre un temps pour reprendre ce que j'ai prévu ensuite, de noter des idées d'exercices, de points à revoir pendant les séances suivantes, mais je peux également passer corriger les élèves et répondre à leurs questions ou réexpliquer un point de la leçon qui ne semble pas compris au vu des réponses données dans les exercices.

Le troisième temps fort est le dernier temps de la séance. Une fois que l'heure est une notion vue et globalement comprise, je passe à une activité plus pratique. La création de son emploi du temps de la semaine. Je dessine un emploi du temps au tableau en y inscrivant les jours de la semaine à l'horizontal et les heures de la journée à la verticale, de huit heures du matin à huit heures du soir. Je demande aux étudiants de créer un emploi du temps et de l'accompagner de deux phrases décrivant un moment de leur emploi du temps. Le tout en s'inspirant des exemples écrits au tableau : « Le mardi j'ai cours de français à dix-huit heures. », « J'ai cours de français le mardi de dix-huit heures à vingt heures. ». Quand je leur explique l'activité, j'ajoute que ces réponses répondent aux questions: « A quelle heure? » et « De quelle heure à quelle heure ? », que j'écris au tableau et je donne l'équivalent en anglais afin de m'assurer de la compréhension du point.

Pour terminer la séance, je leur enseigne la conjugaison des verbes faire et aller au présent en expliquant les particularités de ces verbes. Tout en m'appuyant sur les terminaisons de la



conjugaison des verbes au présent vues au cours précédent. Cette présentation des terminaisons ne se basent pas sur les trois groupes dont on a l'habitude d'apprendre mais plutôt en une division entre terminaisons de verbes conjugués. Une manière d'enseigner partagée en première année de master FLE par notre professeure Mme Sandrine Kerebel. Ainsi, nous avons :

- les verbes se conjuguant avec : -e ; -es ; -e ; -ons ; -ez ; -ent
- les verbes se conjuguant avec : -s ; -s ; -t ; -ons ; -ez ; -ent
- les verbes irréguliers ayant leur propre conjugaison

Une fois les deux verbes expliqués et copiés par les apprenants, j'explique la présence des prépositions « à » après le verbe aller pour désigner le mouvement, l'endroit où l'on va et « de » après le verbe faire pour désigner l'activité que nous pratiquons. Bien sûr, je leur rappelle que ces prépositions se voient changées en fonction du substantif qui suit. Une notion de grammaire déjà expliqué plusieurs fois lors des cours précédents. La séance touche à sa fin et je leur demande de créer cinq phrases avec les formules « aller à » et « faire de » pour le cours suivant, durant lequel je suis revenu sur cette notion et je leur ai donné des exercices d'applications ainsi qu'une feuille explicative préparée par Alexia en amont de la séance.

Malgré un rythme différent des autres séances, celle-ci s'est bien déroulée, je suis à l'aise dans ma posture d'enseignant. Je sens que je suis clair dans mes explications des points de langue, bien qu'il y ait quelques erreurs, elles sont vite repérées et corrigées. J'essaie de penser à ce que nous enseignent nos professeurs à l'université, j'essaie d'intégrer dans ma leçon les petites techniques qu'ils nous partagent. Toutefois, à la fin de la séance je pense déjà à l'activité de début de séance pour la suivante afin de rappeler les points importants de cette leçon tel que l'abréviation des minutes : « et vingt minutes » en « vingt » par exemple, qui ne semblait pas clair pour tous les apprenants.

### 2.3.2. Une séance en classe de C1

La séance du mercredi sept février 2024 est aussi marquée par l'absence d'Alexia. Une absence que je trouve plus bénéfique que lors de la séance A1.1 de la veille, puisque les interventions sont plus de l'ordre du dialogue avec les étudiants que de l'enseignement de notions de grammaire comme c'est le cas en A1.1. La véritable difficulté de ce cours a été de trouver les mots justes pour être clair, précis pour les apprenants et, au vu du sujet choisi, je souhaitais

respecter le politiquement correct. En effet, le sujet de mon intervention est l'emploi du terme « beurette », un terme discriminant visant les femmes d'origine arabe et plus particulièrement les femmes issues de l'immigration maghrébine.

Afin d'introduire le thème de la séance, j'ai décidé d'écrire au tableau différents mots issus de l'argot français qui se rapportent tous au concept d'argent. J'ai écrit : « la moula, la kichta, l'oseille, le zeyo, la tune et le flouz ». Ensuite, je leur ai demandé s'ils connaissaient ces mots et s'ils connaissaient leur sens. Grâce aux connaissances de certains, nous sommes arrivés au concept d'argent. Puis, je leur ai dit qu'il y avait un des six mots qui était écrit deux fois mais de manière différente. Il repérèrent le mot « l'oseille » et « le zeyo », et après leur avoir demandé la différence entre les deux termes, nous en sommes venus à la conclusion que « le zeyo » est la version verlan de « l'oseille ». Ainsi, j'ai pu, à l'aide d'un diaporama, leur expliquer la construction du verlan et son origine historique sans entrer dans les détails mais suffisamment tout de même pour que cela nous mène à l'origine du mot « beur », verlan du mot « arabe ». Cela m'a amené à parler de l'origine du mot beurette, son sens d'origine et puis l'évolution de ces termes dans l'usage du français en France avec notamment les premiers mouvements de manifestation dénonçant la discrimination des Français et de la France envers les immigrés et les enfants d'immigrés maghrébins. Surnommée « La marche des beurs », *La marche pour l'égalité et contre le racisme* est une marche partie de Marseille en octobre 1983 et arrivée à Paris en décembre 1983. Le premier mouvement important défendant cette cause qui fut repris dans un film en 2013 avec Jamel Debbouze. Un film dont j'avais parlé aux étudiants lors de ma première intervention.

Le principal défi de la séance était de bien choisir ses mots, d'une part pour que les apprenants comprennent ce dont je suis en train de parler et d'autre part pour être le plus politiquement correct possible. Bien choisir mes mots n'a pas été chose aisée, j'ai dû, à plusieurs reprises, reprendre mes phrases afin d'être plus clair. J'ai expliqué les concepts d'*arab-fishing*, c'est-à-dire le fait de s'approprier la culture arabe ou maghrébine, et le terme beurette et le sens dans lequel il est entendu et utilisé aujourd'hui. Ces explications introduisent des vidéos supports d'une journaliste franco-marocaine Nesrine Slaoui, qui traite de ces sujets notamment sur les réseaux sociaux à travers son compte personnel Tiktok<sup>3</sup> ou bien celui de médias numériques tels que Loopsider<sup>4</sup> sur leur site internet. À la suite de mes explications et du visionnage de ces vidéos supports, à l'aide des étudiants, nous résumons les propos de la vidéo afin de vérifier que tout le

---

3 [https://www.tiktok.com/@nesrine\\_slaoui/video/7144765235545640197](https://www.tiktok.com/@nesrine_slaoui/video/7144765235545640197)

4 <https://loopsider.com/fr/video/pourquoi-il-ne-faut-pas-employer-le-mot-beurette>

monde l'ait bien comprise. Pour terminer la séance, j'ai proposé un exercice réflexif écrit sur le sujet. Je leur ai demandé de résumer le sujet, de donner leur avis sur la question ainsi que leur avis sur l'usage du verlan en général dans la langue française. La quantité de mots à atteindre pour cet exercice était d'environ 200 mots. Je consacre les vingt dernières minutes à cet exercice durant lequel je passe voir chaque apprenant, au nombre de six, pour corriger si besoin des erreurs syntaxiques ou orthographiques. Je me suis rendu compte que la production écrite des étudiants avait un problème de cohérence syntaxique, de clarté. J'ai eu l'impression qu'ils avaient compris le sujet, qu'ils avaient une opinion définie, mais formuler et écrire cela était compliqué. La fin du cours arriva rapidement, le temps défini à cet exercice était trop court pour pouvoir véritablement échanger et corriger convenablement les étudiants. Heureusement, j'ai pu partager avec Mme Sophie Gondolle à propos de cette incohérence syntaxique, dont elle partagea l'observation. Nous avons conclu qu'il fallait accorder plus de place à l'expression écrite dans ce cours.

Après le cours, je me suis remis en question. Peut-être que le sujet était trop complexe pour les étudiants. Ce n'est pas le retour que j'en ai eu de la part d'étudiants avec qui j'ai pu échanger à la fin de la séance. Nous avons échangé sur l'équivalence du terme dans leur pays et dans leur langue, sans succès. Il s'agit d'un terme et d'une connotation française. De plus, ils m'ont partagé qu'ils ne connaissaient pas ce pan de la culture française. L'omniprésence dans le débat français, et par conséquent dans les sujets traités par les médias français, de la question de la place des personnes d'origine maghrébine ou de confession musulmane en France. Deux sujets qui sont souvent confondus en un seul, bien que ce soient deux sujets distincts. La méconnaissance du sujet a rendu la séance d'autant plus intéressante pour eux. Une étudiante m'a remercié à la fin pour la proposition du sujet.

Cette séance, à l'image des autres séances est une expérience agréable puisque j'ai pu y traiter de sujets qui m'intéressent et issus de la culture française d'une autre manière que celle qui est diffusée, plus généralement, véhiculant un cliché de la France à l'internationale. La France est un mélange culturel en perpétuelle évolution dont il me semble important de discuter et notamment en classe de FLE au niveau C1 pour des étudiants vivants en France, vivants l'expérience de la France. Ce sujet peut faire écho à ce qu'ils peuvent rencontrer au quotidien dans leur vie française.

## 2.4. Le bilan

Les différentes missions effectuées lors de mon stage ont été source de travail personnel. J'ai eu à créer beaucoup de matériel pédagogique pour différents niveaux, assez éloignés. Devoir penser pour un niveau A1.1 puis pour un niveau C1 n'est pas un exercice aisé mais il est formateur. De plus, le fait de devoir préparer et réfléchir au matériel pédagogique sur différents supports, demande un certain travail ainsi qu'une certaine organisation. Certes j'ai dû réaliser un travail de préparation conséquent, mais cela m'a permis d'arriver serein en classe, ainsi qu'en fin de parcours universitaire avant de me lancer dans une carrière d'enseignement du FLE. Le matériel pédagogique créé lors de ce stage me servira de base plus tard comme c'est le cas aujourd'hui avec le matériel pédagogique créé lors de mon année d'assistantat en langue française.

La création de matériel pédagogique d'auto-apprentissage et la gestion d'apprenants débutants ont été de véritables responsabilités. Le fait que l'université me fasse, nous fasse, confiance pour cela, m'a permis de prendre pleinement conscience de la tâche d'un enseignant de FLE. Au cours des trois missions, je me suis épanoui personnellement et professionnellement tant en classe qu'en les préparant. De même pour la création des micro-modules, bien que ça ne soit pas un domaine dans lequel je suis à mon aise. Par ailleurs, ce que j'ai trouvé intéressant dans cette mission, a été le fait que cela me fasse réfléchir sur la façon dont je vis la ville moi-même. Je devais penser aux situations les plus probables, même si chacun s'approprie la ville comme il l'entend, et la façon dont un français, comme moi, s'approprie la ville sera forcément différente de celle d'un étudiant international. D'autant plus qu'il s'agit d'un étudiant ne connaissant rien à la langue française et donc nous pouvons imaginer qu'il ne connaisse rien à la culture française, encore moins la culture bretonne. Son arrivée en France, sans doute la première fois qu'il y vient, peut être un véritable choc culturel. C'est pour cela que travailler son entrée dans la langue, la culture française et la vie brestoise avec des exercices disponibles sur l'espace intranet de l'université de manière autonome est, à mon sens, une bonne manière d'expliquer certaines pratiques culturelles et langagières basiques.

Mes expériences en tant qu'enseignant-stagiaire, bien que différentes en ce qui concerne le niveau des apprenants et la menée des séances, n'ont fait que confirmer mon choix professionnel. Je me suis senti à l'aise et j'ai aimé enseigner, partager avec les apprenants, et préparer les

séances. En binôme comme seul. Les points de langue que j'ai expliqué ainsi que les activités que j'ai préparé et mené me serviront dans ma pratique future. Tous les conseils reçus, tant par mes tutrices que par les collègues enseignants rencontrés lors de ce stage m'aideront à enseigner de la meilleure des manières. De plus, la découverte de l'enseignement en classe, à l'université me permet d'appréhender l'enseignement d'une langue étrangère autrement que lorsque j'ai appris l'anglais ou l'espagnol au collège et au lycée. Cette expérience me sera certainement utile puisque je souhaite me diriger vers l'enseignement du français dans un centre de langues, c'est-à-dire un enseignement différent de celui du système scolaire.

Aussi, cet expérience de stage me permet de mettre en pratique tout ce que mes professeurs ont pu m'enseigner, m'apporter lors de ces deux années. J'ai remarqué que j'étais plus à l'aise lors de mon stage que lors de situations fictives en classe du master FLE où l'on « jouait » aux professeurs. Je pense que la notion de fiction, c'est-à-dire ne pas se retrouver face à de vrais apprenants mais devant ses camarades de master, ainsi que le fait de se savoir noter pour notre prestation ne nous permet pas de nous sentir véritablement à l'aise dans la posture d'enseignant.

Ce stage de deuxième année de master FLE m'a permis de réfléchir sur ma vision de l'enseignement du FLE, mais tout au long de celle-ci je n'ai cessé de me poser la question qui est le sujet de mon mémoire :

Comment pourrais-je adapter ma séance si un ou plusieurs apprenants étaient sourds ou malentendants afin qu'ils puissent suivre la séance du mieux que possible ?

Bien que rencontrer un apprenant sourd ou malentendant soit assez rare, cela ne reste pas impossible. Si l'on prend comme exemple ma situation en tant que malentendant ou bien celle d'autres joueurs de para-badminton déficients auditifs, qui lors des compétitions internationales peinent à communiquer avec d'autres joueurs sourds venant d'autres pays puisqu'ils ne sont pas tous appareillés. Bien qu'ils puissent parfois, reconnaître et comprendre des signes d'une langue des signes à une autre, la communication reste compliquée.

Emma Reymond, joueuse déficiente auditive de l'équipe de France de Badminton, s'appuie la plupart du temps sur son entraîneur entendant. Elle signe ou dit à son entraîneur ce qu'elle veut dire, puis il parle avec le joueur étranger en anglais. Pour transmettre la réponse du joueur étranger, l'entraîneur transcrit la communication en signant en LSF ce que dit le joueur en anglais ou bien il parle directement à Emma si elle porte ses appareils auditifs.

Pouvoir apprendre une langue étrangère en étant sourde serait un véritable plus pour

Emma Reymond, mais aussi pour d'autres personnes dans la même situation. De plus, pouvoir maîtriser une ou des langues vivantes étrangères est pour les sourds et les malentendants, au même titre que pour les entendants, bénéfique pour le choix de carrière professionnelle ainsi que pour pouvoir converser, sans trop de barrières linguistiques, avec quelqu'un qui ne parle pas la même langue que nous. Ou simplement voyager de manière plus autonome.

## **Deuxième partie**

### **Les sourds/malentendants et la langue des signes**

# **1. L'appareil auditif humain**

## 1.1. Le fonctionnement de l'appareil auditif humain : l'oreille

Afin de comprendre au mieux le thème de la surdité et la langue des signes, il est nécessaire d'indiquer comment se produit la réception du son et de la voix par le corps humain et d'indiquer les possibles mauvais fonctionnements de l'appareil auditif humain provoquant la surdité à différents degrés.

Premièrement, l'oreille humaine se compose de trois parties (voir illustration ci-après) comme nous l'expliquent les laboratoires Unisson<sup>5</sup> :

« Le fonctionnement de l'oreille humaine sollicite trois parties du système auditif : l'oreille externe composée du pavillon et du tympan, l'oreille moyenne avec les trois osselets et l'oreille interne, remplie de liquide d'où partent les nerfs vers le cerveau. ». (Source : Unisson, 2022)

Chaque partie à une constitution différente répondant à un rôle précis. Ainsi, l'oreille externe a pour rôle de réceptionner, amplifier et transmettre le son « sous forme de vibrations dans le conduit auditif, au niveau du tympan » (Source : Unisson, 2022). De plus, l'oreille externe protège les tympans des infections en fabriquant du cérumen, sous forme de bouchons et le pavillon « joue un rôle prépondérant dans la localisation des types de sons et assure l'équilibre binaural. » (Source : Unisson, 2022), c'est-à-dire l'équilibre entre les deux oreilles. Lorsque le son passe le tympan, il arrive dans l'oreille moyenne qui :

« amplifie et transforme les vibrations aériennes en vibrations solidiennes (dus à un choc) pour les transmettre à l'oreille interne. L'oreille moyenne sert également à protéger l'oreille interne des sons trop puissants provenant de sources externes (au-delà de 80db), en limitant l'amplification, il s'agit du « réflexe stapédien ». Arrivé au bout du conduit auditif, le son "tape" dans le tympan qui vibre. La vibration acoustique actionne la chaîne des trois osselets : marteau, enclume puis étrier. Ces derniers ont une fonction similaire agissent comme un "cric" de voiture : l'amplitude de vibration auriculaire est démultipliée. ». (Source : Unisson, 2022)

En clair, l'oreille moyenne traite le son en fonction de sa puissance et ses vibrations perçues, il s'agit d'un sas entre l'oreille externe et l'oreille interne. Cette dernière transforme l'information, la vibration, en un signal nerveux qui sera envoyé au cerveau où il sera traité et interprété. Lorsque le son passe par l'étrier, celui-ci vient taper sur l'oreille interne, c'est la transmission du son qui se propage alors dans la cochlée abritant l'organe de Corti qui contient le

---

5 Les laboratoires Unisson sont des laboratoires français spécialisés dans les prothèses auditives depuis 2006.



liquide périlymphe et les cellules ciliées, aussi appelées celles cochléaires,

« qui se contractent lors de l'arrivée de la vibration. Les différents cils activés par les vibrations rapides (aigus) sont en bas. Les cils activés par les graves sont en haut, donc mieux protégés. Ces vibrations sont ensuite transmises sous forme de signaux nerveux au cerveau pour être interprétées. La cochlée transmet les vibrations avec un effet d'ondes au cerveau, au moyen de ses cils. Ces ondes seront ensuite interprétées. La cochlée contient une membrane basilaire : une membrane qui permet de comprendre la parole même dans un environnement bruyant. » (Source : Unisson, 2022).

Notons que le vestibule est quant à lui responsable de l'équilibre du corps, c'est pour cela que les personnes atteintes d'un trouble de l'oreille interne ont un déséquilibre, des vertiges lorsque le corps perd ses repères.

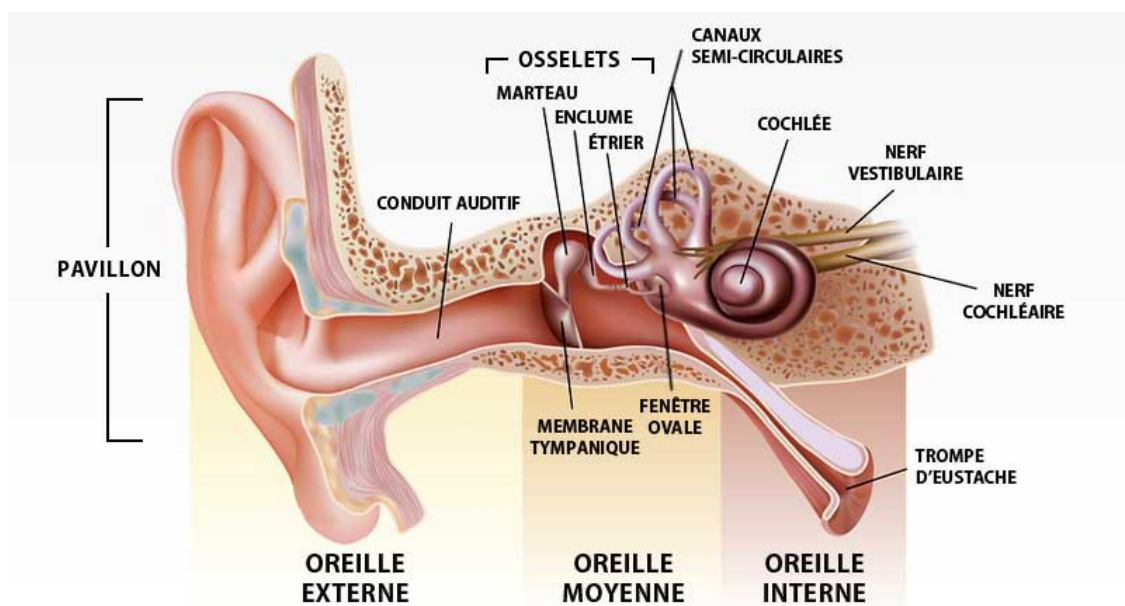


Illustration 1: L'appareil auditif humain

## 1.2. Le dysfonctionnement de l'oreille humaine

### 1.2.1. Les causes du dysfonctionnement de l'oreille humaine

Les causes du dysfonctionnement de l'oreille humaine sont multiples, bien qu'elles aient pour conséquences la même finalité : la disparition des cellules ciliées. Ce qu'il faut comprendre c'est que ces cellules sont non-renouvelables et leur disparition entraîne par la même occasion la « disparition de la faculté auditive ». En d'autres termes cela entraîne une perte auditive voire la surdité, c'est-à-dire le fait de ne plus rien entendre. La disparition de ces cellules peut être causée par

l'effet du vieillissement, il s'agit d'une « dégradation naturelle de l'audition et de son confort, plus connue sous le nom de Presbyacousie » (Source: Unisson, 2022). Le vieillissement, n'est pas la seule raison, les cellules ciliées « peuvent également disparaître suite à un traumatisme sonore (une exposition excessive au bruit), ou bien à cause de médicaments ototoxiques (lésant la structure de l'oreille interne) ou pour d'autres raisons médicales. » (Source : Unisson, 2022). Ce dysfonctionnement cellulaire crée des troubles auditifs entravant la capacité à comprendre le langage oral et peut mener à une incapacité à entendre et donc comprendre ce langage, c'est la surdité.

Il est intéressant de différencier les types de surdité qui sont au nombre de quatre, pour cela voici un tableau explicatif :

Type de surdité	Perte auditive en décibels (db)
Surdité légère	20 db à 39 db
Surdité moyenne	40 db à 69 db
Surdité sévère	70 db à 89db
Surdité profonde	Plus de 90 db

Les personnes que l'on considère malentendantes ont des surdités de type légère ou moyenne, dans mon cas je me situe dans une surdité moyenne puisque j'ai une perte de 50 db sur mon audition totale. Bien que nous parlions de perte auditive, beaucoup de personnes sourdes ou malentendantes en sont porteurs depuis la naissance. De fait, la surdité peut être à caractère héréditaire ou bien une conséquence des suites d'un accident ou de troubles médicaux. Il existe une multitude de profils et de types de surdité bien que ayons une image stéréotypée d'une personne sourde, généralement une personne âgée. Cependant, il y a beaucoup de jeunes, des enfants qui sont atteints de surdité :

« Un enfant sur mille naît sourd profond. À 3 ans, 3 enfant sur 1 000 ont une surdité sévère ou profonde. 12 à 18 % des enfants ont une otite séreuse durable dans les cinq premières années de leur vie, otite qui peut être responsable d'une perte auditive temporaire. » (Source : Ameli<sup>6</sup>, 2023).

En 2010, on estimait le nombre de jeunes sourds entre 3 et 20 ans à 12 000. De plus, en France : « Plus de 10 % de la population française serait confrontée à une perte d'acuité auditive ou baisse de l'audition. Seulement 17 % des personnes atteintes ont un appareil auditif. » (Source : Ameli, 2023).

---

6 Ameli.fr est le site internet de l'Assurance Maladie en France, attaché au système national de Sécurité Sociale française.

Nombreux sont les enfants qui naissent sourds. En effet, la surdité peut être héréditaire. Cela est dû à un gène récessif, si l'enfant a ce gène, il est dit homozygote. Cela arrive quand les deux parents sont sourds, ou bien un seul, ou même si les parents sont entendants et donc dits hétérozygotes, puisque le gène peut rester présent dans leur ADN. Dans ce cas-là l'enfant naît sourd, mais parfois la surdité apparaît quelques mois après la naissance. Il est très fréquent que les enfants souffrent d'otites (infections ou inflammations du conduit auditif ou de l'oreille moyenne) qui peuvent endommager leur appareil auditif. Plus la surdité se déclare tôt dans la vie de la personne, plus son oralité et donc sa capacité à parler sera endommagée.

### 1.2.2. Les différentes causes de surdité

La surdité, aussi appelée, hypoacousie n'est autre que la perte d'acuité auditive, c'est-à-dire « la diminution de la capacité à percevoir les sons (diminution de l'ouïe). » (Source : Ameli, 2023). La perte auditive peut très bien être temporaire comme lors de la formation d'un bouchon de cérumen dans le conduit auditif mais elle peut tout aussi être définitive et irréversible comme lors d'un dysfonctionnement de l'oreille humaine menant à une surdité. La surdité peut avoir différentes causes, survenues de différentes manières. Toutefois, nous pouvons dégager deux types de surdité : la surdité de transmission et la surdité de perception.

#### 1.2.2.1. La surdité de transmission

La surdité de transmission est due à une mauvaise transmission du son via les différentes parties de l'oreille (externe, moyenne, interne). Cette mauvaise transmission peut être causée par une malformation congénitale de l'oreille moyenne telle que « l'absence de conduit auditif ou de caisse du tympan » (Source : Ameli, 2023), une absence qui ne permet pas la transmission, le passage du son. Il est aussi possible qu'il y ait une dégénérescence des osselets de l'oreille moyenne ou ce que l'on appelle l'ostospongiose, « une maladie de l'os de l'oreille dans laquelle l'os normal est remplacé par un os de mauvaise qualité » (Source : Ameli, 2023). L'osselet touché se nomme l'étrier. Son remplacement progressif vient le bloquer, c'est ce qu'on appelle l'ankylose de l'étrier. Toutefois, la mauvaise transmission peut être due à un blocage mécanique, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de malformation mais qu'il y a un obstacle qui empêche la transmission. Un bouchon de cérumen dans le conduit auditif externe en est un exemple, tout comme « les séquelles d'un traumatisme de l'oreille moyenne » ou

« la présence de liquide derrière le tympan (suite à des otites à répétition ou à une otite séreuse chronique, particulièrement fréquente chez les enfants) » (Source : Ameli, 2023).

#### 1.2.2.2. La surdité de perception

La surdité de perception est causée par des anomalies survenant lors de la transformation du signal sonore en un signal nerveux. Des anomalies qui sont les conséquences de maladies liées à l'oreille interne et ses différentes parties (canaux, cochlée et nerf auditif). Ces maladies sont dues à plusieurs facteurs :

- Une surdité congénitale, une surdité transmise au sourd par les gènes des parents. Ce genre de surdité concerne « 0,5 à 1,3 pour mille nouveau-nés. » (Source : Ameli, 2023)
- La maladie de Ménière, une maladie « due à une augmentation de la pression dans le labyrinthe, d'origine inconnue. Elle à l'origine de crises de vertiges intenses et rotatoires, qui durent d'une vingtaine de minutes à quelques heures. Ces crises s'accompagnent de nausées et de vomissements importants, d'acouphènes et d'une baisse de l'audition. » (Source : Ameli, 2023). Il s'agit d'une maladie évolutive pouvant mener à une surdité progressive.
- Les médicaments et autres agents chimiques ototoxiques, c'est-à-dire toxique pour l'oreille humaine. Certains le sont temporairement pour l'oreille interne mais d'autres le sont définitivement tels que :

« les antibiotiques de la famille des aminosides, utilisés dans des infections sévères, certains diurétiques, l'acide salicylique et certains médicaments utilisés dans le traitement des cancers. L'exposition professionnelle à certains produits ototoxiques, peut être en cause et aggraver l'effet du bruit sur la perte de l'audition : solvants aromatiques, monoxyde de carbone et acide cyanhydrique. » (Source : Ameli, 2023).

- L'exposition aux bruits intenses, la principale cause de surdité. La gravité de celle-ci dépend de l'intensité et de la durée d'exposition au bruit qui détruit les cellules de l'oreille interne, menant à une surdité irréversible. A noter qu'un « bruit soudain très intense, par exemple lors d'une explosion, peut entraîner une surdité brutale, totale ou partielle. L'effet de souffle peut en effet entraîner une déchirure du tympan, mais aussi des lésions des cellules de la cochlée : c'est le traumatisme sonore aigu. » (Source : Ameli, 2023).
- Un traumatisme de l'oreille interne, qu'il soit direct ou bien barométrique, c'est-à-dire causé par un changement brutal de pression comme lors d'une plongée sous-marine par exemple.

- Un neurinome de l'acoustique, une tumeur bénigne du nerf auditif qui « est responsable d'une surdité de perception de l'oreille concernée et elle est associée à la survenue d'une paralysie faciale. » (Source : Ameli, 2023)
- Il existe d'autres causes, bien que plus rares, comme une cause vasculaire menant à une surdité unilatérale de survenue brutale, une infection de l'oreille interne causée par une otite moyenne aiguë ou d'une méningite ou encore des oreillons.

La surdité chez l'enfant né est un réel obstacle pour son oralité. Il n'entend pas les sons, par conséquent il ne peut pas les imiter ni tenter de les reproduire. Il n'a pas accès aux modèles phoniques sur lesquels un enfant construit son oralité et travaille son appareil phonatoire :

« Pour l'enfant qui naît sourd ou qui devient sourd dans les premiers mois de la vie, il ne peut être question d'imiter. Car pour imiter il faut un modèle et le modèle, ici, fait défaut. Lorsqu'on parle devant lui, il peut bien remarquer les mouvements des lèvres, mais ces mouvements sont pour lui silencieux. » (Source : Ameli, 2023).

L'enfant ne pourra les comprendre et les appréhender seulement en travaillant sa lecture labiale, bien plus tard.

Toutefois, certains sourds arrivent à se « démutiser » à force de travail, en développant des capacités phonatoires et deviennent des sourds parlants ou oralistes. C'est le cas d'enfants sourds appareillés jeunes qui arrivent à articuler et prononcer plus ou moins bien. Une voix différente d'une personne entendante, une voix plus grave puisque la perte auditive empêche la réception des sons plus aigus. Il existe tout de même des sourds oralistes qui parlent normalement. Cela est dû au degré de leur surdité, mais aussi du moment où leur surdité s'est déclarée. Elle peut être apparue à la suite d'un accident par exemple. Cette oralité s'explique donc par le fait qu'ils aient pu apprendre à parler en reproduisant les schémas phonétiques entendus.

## ***2. La langue des signes, ses origines et sa construction syntaxique***

### **2.1. Les origines de la langue des signes**

La langue des signes est une langue, définie par Saussure comme étant :

« un produit social de la faculté de langage et un ensemble de conventions nécessaires, adoptées par le corps

social pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus. C'est un fait de langage. Elle est acquise et conventionnelle. C'est une institution sociale. » (*Cours de linguistique générale*, 2005).

En d'autres termes, la langue est un système de signes, adoptés de manière conventionnelle, qui sont employés pour traduire le langage, qui selon Saussure est « multiforme et hétéroclite à la fois physique, physiologique et psychique appartenant au domaine individuel et au domaine social. C'est une faculté de nature. », en clair le langage est inné (*Cours de linguistique générale*, 2005). France Farango cite Emile Benveniste et plus précisément son ouvrage *Problèmes du langage*, Gallimard, Paris, 1966 dans son ouvrage *Le langage* paru chez Armand Colin en 2004. Elle définit le langage comme un phénomène spontané et pré-réflexif (qui précède la réflexion), représentant :

« la forme la plus haute d'une faculté qui est inhérente à la condition humaine, la faculté de symboliser. La faculté de représenter le réel par un « signe<sup>7</sup> » et de comprendre le « signe » comme représentant du réel. Il y a donc volonté d'établir un rapport de « signification » entre quelque chose et quelque chose d'autre. » (*Le langage*, 2004).

Il s'agit en fait d'un « système de symboles qui rend compte que la relation entre le monde et l'Homme est possible grâce à un appareil symbolique : le langage, rendant possible la pensée. » (*Le langage*, 2004), c'est un acte significatif qui, bien avant de servir à communiquer, sert à vivre. Le langage, c'est l'aptitude, la faculté de communiquer les uns avec les autres. La communication avec les autres, est un besoin dont les sourds sont autant pourvus que des entendants : « L'utilisation du langage comprend deux aspects d'ailleurs parallèles et complémentaires : compréhension du langage parlé par autrui et utilisation du langage en vue de se faire comprendre d'autrui. » (*P. Oléron, Les sourds-muets, 1969*). La communication passe par une compréhension langagière, la compréhension d'une situation et des signaux qui la composent.

Nous remarquons que ni l'oralité, ni la parole, ni l'action sonore ne sont mentionnés. Mais simplement la communication, l'emploi de signes adoptés et donc connus par les utilisateurs de la langue. En effet, l'utilisation personnelle de la langue se traduit par la parole généralement comprise comme étant une production sonore. Tandis que dans le cadre de la langue des signes, la parole se traduit par l'acte de « signer », des gestes des mains qui varient selon leur hauteur en fonction du corps de la personne signante ainsi que la position des mains et/ou des doigts. On parle alors de communication visuo-gestuelle, une communication qui remplace la communication orale, impossible pour les personnes sourdes. Dans l'ouvrage *La langue des signes française* de

---

7 « Le signe, unit un concept appelé le signifié et une image acoustique, le signifiant, il s'agit d'une représentation sensorielle, une entité psychique à deux faces (concept et image acoustique). » (F. de Saussure, *Cours de linguistique générale*, Payot, Paris, 2005)

Mireille Golaszewki, publié en 2010 chez Scérén, il nous est expliqué que Socrate considère cette adaptation comme naturelle : « Si nous n'avions point de voix, ni de langue et que nous voulussions nous montrer les choses les uns aux autres, n'essaierions-nous pas comme le font les muets de les indiquer avec les mains, la tête et le reste du corps? » (*La langue des signes française*, 2010). Cette réflexion était peu partagée, notamment Aristote qui doutait des capacités intellectuelles des personnes sourdes, doutes qu'il explicite dans son ouvrage *Sur la sensation et le sensible*. Il reconnaît que la vue est le sens le plus précieux relativement aux nécessités de la vie,

« mais pour l'intelligence, bien qu'indirectement, c'est l'ouïe. C'est ce sens qui rend les plus grands services à la pensée, puisque c'est le langage qui est cause que l'homme s'instruit et que le langage est perçu par l'ouïe. [...] C'est que le langage se compose de mots et que les mots ne sont jamais que des signes. », nous explique Mireille Golaszewki (*La langue des signes française*, 2010, 15-16).

Elle définit la langue des signes comme étant « l'expression naturelle des personnes sourdes, car, plus qu'une privation de l'ouïe, la surdité implique une perception visuelle et spatiale du monde. » (*La langue des signes française*, 2010). Une personne sourde ou malentendante ne perçoit pas le monde de la même manière qu'une personne n'ayant pas de déficience auditive. La réception et la compréhension de la réalité d'une personne en déficience auditive est différente d'une n'en ayant pas, par conséquent l'expression de la réalité, la communication sera tout aussi différente.

## 2.2. La morphosyntaxe de la langue des signes

Le sourd a une construction syntaxique de sa langue distincte de celle des entendants, c'est ce qu'on appelle la construction morphosyntaxique du sourd. Nous allons l'expliquer au travers de l'exemple de celle de la LSF. L'enseignant entendant guadeloupéen Roch-Ambroise Auguste Bébian<sup>8</sup> proposa une :

« décomposition des signes en « caractères indicatifs » des « instruments » (main et physionomie) et des mouvements (direction, « modification » (= mouvements secondaires), « point physiologique » (= localisation, et « caractères du mouvement » (= manière). » (M.Blondel & L.Tuller, *La recherche sur la LSF : un compte rendu critique*, 2000).

---

8 Roch-Ambroise Auguste Bébian (1789-1839), enseignant à l'Institut National des Sourds-Muets de Paris qui fut l'un des premiers à penser à se baser sur les mimiques et les gestes et non sur l'oralité pour l'enseignement des sourds-muets. Il écrit notamment deux essais à ce propos : *Essai sur les « sourds-muets » et sur leur langage naturel* (1817) et *Mimographie ou Essai d'écriture mimique, propre à régulariser la langue des signes (langage utilisé par les Sourds)* (1825).

De fait cette décomposition montre que la syntaxe du sourd passe par les signes et notamment la forme de ceux-ci. Prenons l'exemple de la désignation de l'interlocuteur, du locuteur ou bien une tierce personne qui se traduit par l'utilisation de « pointés », souvent avec l'index visant des localisations personnelles. M.Blondel et L.Tuller, dans *La recherche sur la LSF : un compte rendu critique* (2000) nous indiquent que « Le point de repère de ces localisations peut changer (ce qui est indiqué, non manuellement, par l'orientation du buste et du regard) pour donner des pronoms logophoriques ». Il s'agit d'un fait de langue observable dans l'utilisation des pronoms ou dans ce cas de leur non-utilisation. Le « je » et le « moi » seront désignés par l'index pointé vers le signant lui-même et le « tu » et le « toi » seront désignés par l'index pointé vers l'interlocuteur du signant. Cet exemple relève la singularité de la syntaxe de la langue des signes et notamment un lien entre les fonctions discursives et pragmatiques de celle-ci et le suprasegmental. Dans le même ouvrage, M. Blondel et L.Tuller signalent qu'il existe des « descriptions fines pour les marqueurs non manuels de nombreuses catégories fonctionnelles » telles que : « le nombre, le temps, l'aspect ». Mais il existe des catégories « largement suprasegmentales, comme, par exemple, le déterminant », c'est-à-dire qu'ils sont, pour la plupart omis. L'omission des objets est un phénomène général chez les sourds. L'omission touche particulièrement les articles, les déterminants et les pronoms compléments : « le », « la », « l' », « les ». Cette omission n'est pas due à un mauvais apprentissage de la langue française mais bien à la syntaxe propre à la LSF, ces éléments syntaxiques ne sont pas indispensables à la compréhension du message et leur omission n'est pas jugée incorrecte puisque la construction syntaxique de la phrase s'appuie sur les signes employés par le locuteur. Ce qu'il faut comprendre c'est que la construction syntaxique de la phrase est simplifiée, par rapport à la langue française, à l'image d'un locuteur débutant ne pouvant produire une phrase complexe. La morphosyntaxe de la LSF est plus implicite que celle de la langue française. Par exemple, quand un entendant dit : « Je lui ai dit hier. », un sourd signe « Moi dire lui hier. ». Laurice Tuller dans *Aspects de la morphosyntaxe du français des sourds* (2000) avance que ce phénomène est commun dans les langues romanes, dont fait partie la langue française, puisqu'on y trouve « des objets nuls avec une interprétation arbitraire (générique) » lesquels sont nommés par des pronoms compléments pour la plupart.

En se tenant aux rapports de M.Blondel et L.Tuller, nous nous rendons compte que :

« Il existe donc des descriptions souvent assez riches, de divers phénomènes (morpho)syntaxiques de la LSF. Ceux-ci sont en général vus non pas comme les manifestations d'une structure syntaxique (hiérarchique) et de



processus syntaxiques qu déplacent des constituantes, mais plutôt comme une représentation spatiale iconique du message transmis. » ( *La recherche sur la LSF : un compte rendu critique*, 2000).

Cela confirme l'existence d'une construction (morpho)syntaxique propre à la LSF, et plus généralement aux langues des signes, ce qui contribue à considérer la langue des signes comme une langue à part entière.

### ***3. La langue des signes, une affaire identitaire***

#### **3.1. La langue des signes une langue à part entière, une langue maternelle**

La langue des signes comme toute langue diffère en fonction de son environnement spatial et culturel, c'est-à-dire que chaque pays a une langue des signes qui lui est propre au sein de laquelle on peut observer certaines exceptions linguistiques régionales comme dans les langues parlées. Il faut bien comprendre que la langue des signes n'est pas « l'expression gestuelle ou la pantomime de la langue parlée à laquelle elle est rattachée » (*Le statut des langues des signes en Europe*, 2005). Il s'agit de langues à part entière, un statut affirmé linguistiquement et politiquement. En effet, dans la plupart des pays d'Europe, à l'image de la France, la langue des signes française (LSF) est considérée comme une langue à part entière, « une langue française », depuis la Loi du 11 février 2005 qui désigne « la langue des signes comme une « langue à part entière » (article L. 312-0-1) » et une « langue française » » (M. Golaszewski, *La langue des signes française*, 2010). Une langue française, puisqu'il s'agit d'une langue française, utilisée par des français, qui se traduit par des signes, de symboles français. Mais il s'agit d'une langue à part entière. La LSF, comme toutes les langues des signes, est différente. Elle a ses propres règles, un lexique précis, des signes arbitraires qui lui sont propres, ainsi qu'une structure grammaticale aussi complexe que celle de la langue orale. À la place des phonèmes, on utilise :

« des unités de formes visuelles et gestuelles se composant de quatre caractéristiques fondamentales de la main : la posture (par exemple, ouverte ou fermée), l'emplacement (par exemple, au milieu du front ou devant la poitrine), le mouvement (par exemple, vers le haut ou le bas) et l'orientation (par exemple, paume en l'air ou en bas). » (*Le statut des langues des signes en Europe*, 2005).

Tout comme les langues orales, elle sert à communiquer, entretenir des relations sociales, exprimer une identité culturelle ou procurer du plaisir par une expression artistique. Le vocabulaire et la syntaxe de la langue des signes diffèrent de la langue orale. Les langues des signes sont dites indépendantes des langues pratiquées autour d'elles car elles ont évolué dans les

communautés sourdes. Ce sont des langues endogènes, des langues qui varient, comme les langues orales, en fonction des régions, du milieu social ou ethnique, de la position sociale, de l'âge et du sexe. En fait, la manière de prononcer est remplacée par la manière de signer. La langue des signes est la langue maternelle, la première langue des personnes nées sourdes ou ayant grandi avec des sourds.

### 3.2. Des langues des signes propres à chaque pays

La langue des signes n'est pas une langue universelle, il existe des langues des signes, qui sont, pour la plupart mutuellement incompréhensibles. Chaque pays a la sienne voire plusieurs en fonction du multilinguisme ou plurilinguisme présent dans ceux-ci. Des phénomènes qui n'affectent pas seulement les langues orales mais tout aussi bien les langues des signes. On peut notamment penser à l'Espagne, où l'on retrouve alors la langue des signes castillane ou espagnole, la langue des signes catalane et la langue des signes galicienne par exemple. La situation des pays francophones est aussi un sujet complexe. En Belgique, il y a trois langues des signes : la langue des signes belgo-flamande, la langue des signes francophone-belge (LSFB) et la langue des signes allemande en raison de la présence d'une communauté sourde germanophone dans le pays). La langue des signes québécoise a probablement été introduite « par le sourd-muet Jacques Lejeune, professeur à l'institution de Lyon avant de diriger celle de Montréal à partir de 1856. » (*La langue des signes française*, 2010). En Suisse aussi il en existe trois, l'helvéto-allemande, l'helvéto-française et l'helvéto-italienne.

Remarquons que comme leurs langues orales, la Grande Bretagne et les États-Unis ont des langues des signes sensiblement différentes. La différence entre la langue des signes britannique et celle états-unienne s'explique par les origines de cette dernière.

## **4. La LSF**

### 4.1. Histoire de l'ASL et de la LSF

La langue des signes états-unienne ou l'ASL (*American Sign Language*) ressemble énormément à la LSF tout simplement parce qu'elle en est inspirée. Au début du XIX<sup>e</sup> siècle, le révérend Thomas Hopkins Gallaudet vint se former à la première école pour les sourds créée à

Paris au XVIII<sup>e</sup> siècle. Il y a étudié la méthode d'enseignement française qu'il ramène aux États-Unis. Accompagné du maître sourd, Laurent Clerc, il ouvre la première école états-unienne pour sourds en 1817, à Hartford dans l'état du Connecticut.

Si les premières traces officielles d'instruction d'enfants sourds de famille noble remontent à 1545 en Espagne dans le village d'Oña par le moine bénédictin Pedro Ponce de Léon (1520 -1584), la France a joué un rôle crucial dans l'élaboration des langues des signes et notamment grâce au travail d'un homme, l'abbé de l'Épée. Charles-Michel Lespée<sup>9</sup> (1712 – 1789), souvent considéré comme le père voire l'inventeur de la LSF, s'est, en réalité, inspiré des gestes qu'employaient déjà les sourds pour communiquer entre eux ou avec les entendants. L'abbé de l'Épée reprit ces gestes pour éduquer les pauvres atteints de surdité en évitant la langue orale, ce qui fait de lui un précurseur de cet enseignement spécialisé. En effet,

« il considère la langue des signes comme un vecteur de la transmission du savoir ; son enseignement est collectif, ce qui permet à la langue des signes de s'enrichir et de se structurer, par le biais de multiples contacts de ses locuteurs ; il s'adresse aux couches les moins aisées de la population. » (M Golaszweski, *La langue des signes française*, 2010).

Hormis le public choisi, c'est sa méthode qui le rend célèbre puisqu'elle permet la diffusion de la LSF. Il enseigne et rend compte de ses essais et observations dans des manuels destinés à d'autres enseignants comme « manuel d'enseignement pratique », ou « le langage de la physionomie et du geste mis à la portée de tous, suivi d'une méthode courte, facile et pratique d'enseignement des sourds-muets [...] » (M Golaszweski, *La langue des signes française*, 2010), afin d'améliorer la pratique des enseignants, mais aussi cette nouvelle langue qu'il est en train de co-construire avec les sourds-muets eux-mêmes. Cette méthode, nommée « signes méthodiques » par l'abbé de l'Épée, nous est expliquée par Marion Blondel et Laurice Tuller dans leur ouvrage *La recherche sur la LSF : un compte rendu critique* (2000). Ainsi, cette méthode des signes méthodiques permet aux signants d'exprimer les différents temps du passé : le passé, l'imparfait et le plus-que-parfait. Selon l'abbé de l'Épée, le temps passé en « langage naturel des signes » était exprimé par le fait de jeter « au hasard deux ou trois fois sa main du côté de son épaule ». Afin de systématiser cela, l'abbé de l'Épée ajoute qu'il faut que le passé soit exprimé en jetant la main une fois sur l'épaule, l'imparfait en la jetant deux fois sur l'épaule et le plus-que-parfait en la jetant trois fois.

À l'image de la méthode des signes méthodiques permettant l'expression des différents

---

9 Il est ordonné prêtre en 1738 puis s'est tourné vers le courant du jansénisme, ce qui lui vaut une interdiction de prêcher par l'archevêque de Paris en 1743.

temps du passé et leur systématisation. Les lacunes grammaticales de la langue des signes sont peu à peu comblées. Ce travail sert, par la suite, de base didactique pour la création des signes méthodiques pour d'autres catégories grammaticales qui n'existent pas sous la forme de signes manuels discrets. L'Abbé de l'Épée participe de manière très active à la construction grammaticale et morphosyntaxique de la langue des signes. C'est sans doute la raison pour laquelle on pense – à tort – qu'il a inventé la langue des signes :

« les signes méthodiques ont une visée pédagogique, il s'agit d'une méthode formelle, non d'une langue... Par cette méthode d'ailleurs, la logique inhérente à la langue des signes ainsi que sa syntaxe sont dénaturées, mises au service de la langue française. » (M. Blondel & L. Tuller, *La recherche sur la LSF : un compte rendu critique*, 2000).

On parle alors d'opposition à l'enseignement oral. L'abbé de l'Épée ne considère pas l'enseignement en langue des signes comme un obstacle. L'abbé de l'Épée fait la connaissance de deux jeunes filles sourdes-muettes aux alentours de 1760 et décide de continuer l'instruction du prêtre Vanin en créant un cours pour enfants sourds chez lui. Cette méthode se voit décriée durant le Siècle des Lumières à cause de la théorie de la dégénérescence définissant la surdité comme une maladie et la langue des signes comme un acharnement sur personne défaillante. Cette mauvaise réputation prend fin en 1789, année de la mort de l'abbé de l'Épée, puisque le roi de France Louis XVI reconnaît son œuvre garantissant une certaine légitimité, ce qui permet l'institutionnalisation de son école en 1791. En 1794, la première institution parisienne fut créée rue Saint Jacques. On en compte plus de trente au XIX<sup>e</sup> siècle, un nombre dû au développement du mouvement sourd, notamment grâce à la médicalisation de la surdité. Il y a une prise de conscience identitaire. Cependant, le Congrès de Milan de 1880, troisième congrès international pour l'amélioration du sort des sourds, décrète le bannissement de l'enseignement la langue des signes. L'arrivée de l'école républicaine de Jules Ferry n'arrange pas ses affaires, puisqu'elle subit le même sort que les langues régionales, elle est interdite.

Il faut attendre près de cent ans, l'année 1975, pour le retour de la LSF dans le système scolaire français, bien que les sourds n'aient jamais cessé de la pratiquer. Cette année-là, fut mis en place une intégration scolaire des personnes sourdes dans les établissements scolaires. La LSF, quant à elle, sera reconnue juridiquement en 1991 (Article 33 de la loi 91-73 du 18 janvier 1991, « portant dispositions relatives à la santé publique et aux assurances sociales »). L'interdiction de cette langue en fait une langue stigmatisée, connoté négativement. C'est d'ailleurs le titre de l'ouvrage de Bernard Mottez, *A propos d'une langue stigmatisée, la langue des signes* (CTNERHI,

Paris, 1976.) dont parle Fabrice Bertin dans l'ouvrage *La langue des signes française* (2010).

Ne pas prendre en compte les besoins des personnes sourdes et malentendantes dans le système scolaire ou dans la société et donc l'absence de création d'espaces adaptés favorise leur dispersion au sein des entendants, l'un des principaux obstacles de leur vie comme avancé par Yves Delaporte : « Les principaux obstacles qu'ont toujours dû affronter les sourds sont leur petit nombre et leur dispersion dans le monde des entendants. » (*La langue des signes française*, 2010). Les institutions, à l'image de celle créée par l'Abbé de l'Épée, permettent la pratique permanente de la langue des signes. Une première dans l'histoire de l'humanité.

#### 4.2. La création, l'origine et l'évolution des signes de la LSF

Si l'entreprise de l'Abbé de l'Épée amène à la diffusion de la LSF, il n'en est pas pour autant son créateur, contrairement à ce qu'en croient certains. Cette langue s'est construite d'elle-même au fil des millénaires en s'inspirant de gestualités signifiantes. Il ne s'agit pas d'une traduction du français écrit sous une forme gestuelle, mais bien d'une langue française gestuelle. Ce sont les sourds eux-mêmes qui créèrent cette langue, ne pouvant pas passer par l'oralité, ils durent inventer une autre façon de communiquer, par les gestes, les mains et les positions des doigts. Ainsi, on crée l'alphabet dactylogologique, un alphabet dont les lettres sont signées en fonction de la position des doigts des mains.



Illustration 2: Alphabet LSF

« Le langage est essentiellement un instrument : de développement mental d'une part, de communication sociale d'autre part. » (*P. Oléron, Les sourds-muets, 1969*), comme toute personne, les sourds ont besoin de communiquer, d'échanger, ont envie d'expliquer ou de raconter des histoires. D'après les recherches étymologiques menées sur la LSF, nous pouvons distinguer trois types de sources différentes de signes : les signes descriptifs, les signes régionaux et les signes étrangers.

- Les signes descriptifs datent des XVIII<sup>e</sup> – XIX<sup>e</sup> siècles, lesquels étaient élaborés ou pour le moins créés par les enseignants de l'époque. Le signe théâtral a pendant longtemps été désigné par deux mains qui viennent cacher le visage du signant, rappelant les rideaux du théâtre.
- Les signes régionaux désignent ceux venus de province en dehors de Paris. Les signes provinciaux sont connus pour être plus parlants, dans le sens de plus ressemblant à l'objet ou le concept désigné par le signe : « La province, conservatrice dans tous les domaines de la culture, maintient des signes souvent moins évolués – et donc plus près de l'iconicité initiale – que les signes parisiens. » (*M. Golaszewski, La langue des signes française, 2010*). Cependant, il ne s'agit pas d'inventions locales mais bien de signes répondant à un réseau de forme et de sous conduisant à un étymon commun. Le temps a fait que les liens étymologiques se sont effacés et ont été oubliés. Il ne s'agit pas de signes arbitraires comme cela paraît aujourd'hui.
- Les signes étrangers sont ceux pratiqués en dehors du territoire français. En effet, Paris et ses institutions étaient considérés comme le centre du monde sourd au XVIII<sup>e</sup> siècle, suivre des cours rue Saint-Jacques pour créer sa propre institution dans son pays était un passage obligé. Ainsi, les signes parisiens étaient ramenés dans ces pays, la preuve en est qu'aujourd'hui beaucoup de signes étrangers gardent des traces de ces signes parisiens. C'est d'ailleurs le cas de la langue des signes québécoise, qui a probablement été introduite en 1856 par Jacques Lejeune, professeur sourd-muet à l'institution de Lyon qui dirigea celle de Montréal. Notons aussi que certaines langues des signes partagent des mêmes signes renvoyant aux mêmes mots dans leur langue respective. Ainsi, rapprocher les deux index l'un de l'autre de manière parallèle, est un geste répandu dans tout le bassin méditerranéen. Symbolisant la proximité sociale, il sert en LSF à créer les signes des mots : « même », « aussi », « frère », « sœur », « cousin(e) », « oncle » ou encore « tante ».

La langue des signes est appelée langue des gestes ou langue des mimiques. En effet,

beaucoup de signes sont issus des imitations d'objets ou des caractéristiques de l'objet de la communication : « Le geste imite l'objet à désigner ou, plus exactement, un aspect caractéristique de celui-ci. » (*P. Oléron, Les sourds-muets, 1969*) comme par exemple le chat que l'on signe en faisant ses moustaches, ou la crête renvoyant au coq. Certains signes, renvoyant à la caractéristique, sont moins évidents. Citons par exemple les signes « jeune » et « vieux ». Le premier se signe en faisant un aller-retour sur son torse avec ses pouces en l'air, rappelant alors le corps svelte que l'on a jeune. Quand au signe « vieux », il s'agit d'une imitation d'une caresse de la barbe du menton. Des signes plutôt centrés sur le corps masculin en fin de compte. De fait, la majorité des signes furent créés de l'influence de la vie quotidienne ou bien de situations particulières telles que les guerres. Prenons par exemple le signe « prix », symbolisé par une couronne renvoyant au rituel de distribution d'une couronne de laurier sur la tête des meilleurs élèves de l'institution parisienne. La cérémonie se passant en août, le signe de la couronne pris aussi la signification pour le mot « août » à Paris. Aujourd'hui, le même signe de la couronne est celui qui désigne l' « été », mais aussi « saint » ce qui entraîne parfois des confusions. C'est ce qu'on appelle une paronymie, c'est-à-dire que le signe des mots est très proche ou similaire mais que le sens est différent. Cet exemple, nous rappelle à quel point la religion catholique influence notre vocabulaire, tant dans nos mots que les signes de LSF. Le signe « avril » a longtemps été le même que celui de « Pâques » et « Carême », puisque c'est à la fin du Carême que la Pâques est célébrée, au cours du mois d'avril. Ainsi, pour signer ces trois mots, on se fermait la bouche pour désigner le jeûne opéré par les pratiquants durant la période de Carême. Aujourd'hui le signe désignant Pâques désigne la chasse aux œufs s'écartant de la signification religieuse. Les événements historiques nationaux ont aussi influencé certains signes. Le signe « Français », paronyme de « nation », n'est autre que la transposition gestuelle, apparue lors de la Révolution française de 1789, formant le premier couplet de la Marseillaise, l'hymne national, « Allons enfants de la patrie... ». Les situations de guerre influencèrent les signes, tant dans leur forme que leur sens. Ainsi, le signe « cave » est le même que celui désignant la « sirène d'alarme » puisque durant la seconde guerre mondiale, quand retentissait l'alarme prévenant d'un bombardement tout le monde devait se mettre à l'abri dans des endroits hors de portée tels que le métro ou les caves des immeubles. Les élèves sourds de la rue Saint-Jacques ne pouvaient pas l'entendre, l'enseignant les alertait en faisant le signe de la sirène d'alarme. Les élèves savaient alors ce que cela signifiait : aller se mettre à l'abri dans la cave. À force d'utilisation, le signe de la sirène d'alarme finit par désigner la cave.

Il est important de noter que le monde entendant est une source d'inspiration en ce qui

concerne la création lexicale des signes. La gestualité des entendants est réutilisée et parfois la forme et le sens du geste devenu signe sont modifiés.

Ce qu'il faut comprendre, c'est que la langue des signes est comme n'importe quelle autre langue : vivante. Par conséquent, elle évolue et change en fonction des usages et des usagers. Pendant longtemps, la langue des signes était instable, ne disposant pas de structuration linguistique. C'est rue Saint-Jacques, dans la première institution parisienne pour sourds que la langue commença à se construire collectivement, permettant ainsi sa diffusion dans le reste du pays. Une construction de la langue qui passe évidemment par la création de signes, leur sens et leur forme, c'est-à-dire la gestuelle, la façon de signer. Une relation entre forme et sens du signe qui est parfois obscure, elle n'est pas toujours intuitive. La forme correspond à la forme de la main, ses mouvements et sa position en fonction du corps, alors que le sens renvoie à la signification du signe, le mot en langue française, et tout comme les mots de la langue française qui évoluent en fonction de leur utilisation et prononciation, les signes changent, évoluent et certains viennent même à se combiner. Ce qui fait qu'un signe peut renvoyer à deux mots différents et certaines formes de signes sont similaires à d'autres, voire trop proches, ce qui cause des confusions et donc des incompréhensions entre les signants.

Il est à remarquer qu'au fil de son utilisation, un signe voit sa forme évoluer. Souvent il se voit réduit, accéléré pour permettre une économie gestuelle. Pour mieux comprendre, ramenons cela à la langue française, dont la prononciation change, évolue. Ses mots sont victimes d'une économie linguistique, c'est ce qu'on appelle la loi du moindre effort, à l'image de la locution « Je ne sais pas » qui devient « Je sais pas » et qui tend même à être prononcée « chai pas ». C'est Mireille Golaszewski (*La langue des signes française*, 2010) qui nous explique ce phénomène :

« Au plan de la forme, des configurations (formes de la main) et des mouvements asymétriques deviennent symétriques ; des mouvements se raccourcissent, d'autres changent d'orientation ; les torsions du poignet disparaissent ; des signes composés perdent un de leurs composants, d'autres fusionnent en un signe unique. Une trentaine de tendances évolutives, presque toutes fondées sur un principe général d'économie gestuelle, concourent ainsi à obscurcir peu à peu la motivation initiale des signes. Il en va de même au plan du sens. Ce que l'on a coutume d'appeler le « sens » d'un mot ou d'un signe n'est rien d'autre que la somme de ses emplois au cours d'un nombre immense d'interactions sociales. Ces emplois varient-ils ou apparaissent-ils dans un contexte ambigu que le sens se modifiera au fil des générations. » (*La langue des signes française*, 2010).

La langue des signes, au même titre que toute autre langue vivante, est en perpétuelle évolution. Sa version à un moment T est la représentation d'un équilibre linguistique provisoire.



### 4.3. L'expression des signes

À la manière du ton dans la langue orale, la manière de signer, de former les signes vise à apporter de la nuance à ses propos. Il existe des sémantismes, c'est-à-dire des significations virtuelles, qui peuvent être négatives. Ainsi, les signes formés avec le nez sont associés au mensonge, la moquerie et la déception. Le mot « nez » vient du latin *nasus* signifiant l'esprit moqueur, mais aussi le rire et même le personnage de Cyrano de Bergerac dans la littérature française. La bouche est la zone des bonnes choses, du positif, cependant la plupart des signes au niveau de cette zone sont descendus au menton ce qui fait que les signes comme « bonjour » et « merci » sont souvent confondus. Le premier étant signé au niveau de la bouche, et le deuxième au niveau du menton.

## **5. Être citoyen et être sourd**

### 5.1. Situations des sourds dans le monde, en Europe et en France

La situation des sourds et malentendants et de la langue des signes a été prise en compte au niveau européen à la fin des années 1980 avec la Résolution sur les langages gestuels à l'usage des sourds présentée par le Parlement européen en 1988. Celle-ci vise la reconnaissance officielle, dans chaque État membre, du langage gestuel employé par les sourds. Cette reconnaissance a pour objectif de réduire les obstacles rencontrés à l'usage du langage gestuel. Il est aussi question de professionnaliser l'interprétation gestuelle « et instaurer dans chacun des programmes de formation et d'accès au métier d'interprète gestuel à temps plein, sous la responsabilité des associations nationales de sourds. » (*Le statut des langues des signes en Europe, 2005*) ainsi que de créer des dictionnaires de langues des signes, ce qui légitimerait davantage sa reconnaissance. Le Parlement européen invite la Commission européenne à adresser une proposition au Conseil de l'Europe en 1998, soit dix ans plus tard, bien que d'autres actions politiques aient été menées au début des années 1990.

En 1992, issue du Conseil de l'Europe, la Charte européenne des langues régionales et minoritaires voit le jour. Cette charte vise à protéger les langues régionales et minoritaires dans les États membres incluant les langues des signes depuis l'adoption de la recommandation 1492 de l'assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe sur les droits des minorités nationales. En effet, certaines langues des signes répondent à la définition des langues minoritaires régionales et

surtout, les usagers de langues des signes représentent une minorité culturelle et linguistique propre à chacune.

Cette reconnaissance est due au CEPM (Centre Européen pour les Problèmes des Minorités) ou ECMI (European Center for Minorities' Issues), qui formule ces recommandations : « Celle-ci stipule que les langues des signes doivent également faire l'objet d'une juste reconnaissance. Le Conseil de l'Europe ainsi que d'autres organisations internationales sont invités à déterminer s'il est souhaitable et possible de préparer un instrument juridique visant à protéger ces langues et les droits de ceux qui les utilisent. Dans le même esprit, la Commission européenne est priée de considérer avec bienveillance l'introduction dans ses programmes linguistiques d'actions de soutien des langues des signes. » (*Le statut des langues des signes en Europe, 2005*).

En 2003, le premier avril, l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe adopte la Recommandation 1598 au sujet de la protection des langues des signes dans les États membres du Conseil de l'Europe. Cela permet la reconnaissance des langues des signes comme étant l'expression de la richesse culturelle européenne, un élément du patrimoine linguistique et culturel de l'Europe et surtout un moyen de communication naturel et complet pour les personnes sourdes.

Entre le début des années 1990 et des années 2000, la reconnaissance des langues des signes et l'évolution de leur situation diffèrent en fonction des pays. En effet, chaque État membre est libre de signer ou non la charte ; certains ne l'ont pas signée et ceux qui l'ont signée ne l'ont pas signée au même moment. Cela donne naissance à des situations bien différentes en fonction des pays pour les personnes sourdes et malentendantes pratiquant la langue des signes.

En France par exemple, la Loi du 11 février 2005 a été un tournant, non seulement pour les personnes à déficience auditive, mais aussi pour les personnes en situation de handicap. Il s'agit d'une loi relative à l'égalité des chances et des droits qui stipule que « dans l'éducation et le parcours scolaire des jeunes sourds, la liberté de choix entre une communication bilingue, langue des signes et langue française, et une communication en langue française est de droit (art. L. 112-2-2). » (*La langues des signes française, 2010*). De fait, comme nous l'explique Mireille Golaszewski dans son ouvrage *La langues des signes française* (2010), la déficience auditive est un véritable frein pour l'apprentissage, puisque cela affecte tant l'appropriation de compétences langagières ou communicationnelles que l'acquisition de savoirs transmis. Cette invalidité pose problème aussi dans la vie courante, en famille ou même en société. Cette loi voit le jour grâce à la mobilisation de la communauté sourde française. Le 17 mars 1999, est organisée une marche nationale silencieuse pour la reconnaissance de la LSF. Il s'agit d'une initiative de la FNSF (Fédération Nationale des Sourds de France) qui milite pour

l'usage de la LSF comme première langue et pour la considération du français écrit comme deuxième langue pour les personnes sourdes. Avec l'aide de Laurent Fabius, alors président de l'Assemblée Nationale, ils ont soumis une proposition de loi visant les droits des sourds, le droit d'utiliser la LSF et la reconnaissance de cette langue. Ainsi, la LSF devient la première langue des signes à bénéficier d'un intérêt et d'une reconnaissance considérables. Cet exploit est dû aux travaux de Charles-Michel Lespée, l'abbé de l'Épée.

Il est à noter que la France signe la Charte européenne des langues régionales et minoritaires le 7 mai 1999. Puis en 2000, le 12 octobre, un représentant du Ministère de l'éducation alerte sur le fait que l'enseignement proposé aux adolescents sourds est consternant. La FNSF lui propose alors de comparer ce qu'il avait constaté avec l'IRIS de Toulouse. Après sa visite, il demande à ce que des mesures nécessaires soient prises pour autoriser l'enseignement bilingue. Une diffusion au niveau national de celles-ci était alors attendu par la FNSF au début des années 2000, réponse qui se dessina par la Loi du 11 février 2005.

La situation dans d'autres pays européens au tournant des années 2000 est plutôt similaire à celle de la France bien que des différences soient notables entre certains pays. Comparons par exemple la situation des personnes sourdes en Finlande avec celle des personnes sourdes à Chypre.

La Finlande fut l'un des premiers pays à faire entrer en vigueur la Charte européenne des langues régionales et minoritaires, le 1<sup>er</sup> mars 1998. Il faut savoir que le pays, l'un des premiers au monde, reconnaît la langue des signes dans sa constitution en 1995. La Finlande a toujours été un pays attentif à la situation sourde et à la langue des signes. En effet, il y existe deux langues des signes, la langue des signes finnoise et la langue des signes finno-suédoise (langue maternelle de deux cents sourds qui bénéficiaient d'une école jusqu'en 1993 ; la plupart partent pour la Suède). En 1998, a démarré un programme de formation d'enseignants pour utilisateurs de la langue des signes à la suite de l'article 10 de la loi sur l'éducation de base (628/1998) tout comme dans le supérieur (629/1998) autorisant l'enseignement à l'école en langue des signes finnoise. Une avancée considérable pour les cinq milles sourds finlandais qui considèrent la langue des signes finnoise comme leur langue maternelle et comme deuxième langue pour 10 000 entendants. Dans la continuité de l'amélioration des conditions de vie des personnes sourdes,

« La constitution finlandaise (731/1999) révisée en 1999, comprend à l'article 6 une clause générale de non-discrimination. Cette clause stipule qu'en l'absence de motifs acceptables, nul ne peut être traité différemment

en raison de sa langue ou de son handicap par exemple. Selon la déclaration fondamentale, la clause de non-discrimination couvre les deux formes de discrimination, directe et indirecte. De plus, aux termes de l'article 17, les droits des personnes qui utilisent la langue des signes ou qui ont besoin de services d'interprétation ou de traduction en raison d'un handicap doivent être garantis par la loi. » (N. Timmermans, *Le statut des langues des signes en Europe*, 2005).

En clair, la situation sourde et de la langue de signes finnoise est au beau fixe. Ses utilisateurs sont protégés, accompagnés et intégrés au système scolaire. Cette situation est bien différente de celle de Chypre.

En 1953, une école pour sourds voit le jour. La méthode utilisée est une méthode orale complétée par des gestes naturels et le langage corporel si nécessaire. En fait, il n'y a pas de langue des signes chypriote à proprement parler. Celle-ci est largement influencée par les États-Unis et la Grèce. Notons que la plupart des étudiants sourds se retrouvent dans des établissements scolaires ordinaires et non adaptés. Au début des années 2000, le gouvernement chypriote s'intéresse de plus près à la situation sourde et à la langue des signes. Il y eut une prise de conscience de la situation, visant à considérer la langue des signes comme étant autonome et positive, c'est-à-dire le droit de la pratiquer. De ce fait, la Charte européenne des langues régionales et minoritaires entra en vigueur le 1er décembre 2002. Cependant, cet intérêt linguistique soudain n'est pas issu de nulle part. En effet, la reconnaissance de la langue des signes à Chypre a été influencée par la reconnaissance de la langue des signes en Europe et aux États-Unis, puisque c'est à ce moment-là qu'elle souhaite entrer dans l'Union Européenne. Améliorer la situation linguistique des sourds et utilisateurs de la langue des signes l'aidera à gagner des points pour son admission au sein de l'UE. En résumé, la reconnaissance de la langue des signes et l'intégration des personnes sourdes à Chypre étant faibles, la situation n'en est rendue que plus complexe.

À l'image de ces deux exemples, la reconnaissance de la langue des signes, les adaptations et protections politiques des personnes sourdes sont des sujets en pleine évolution, en bonne voie même puisqu'il y a plus d'avancées que de retours en arrière, bien qu'il reste beaucoup à faire.

## 5.2. Intégration des sourds dans le système scolaire

La reconnaissance des langues des signes et notamment de la LSF en France permet d'améliorer les conditions d'apprentissage scolaire des jeunes sourds qu'ils soient dans des institutions spécialisés ou dans des établissements ordinaires. En 2010, on comptait 10 700 enfants (de 3 à 19 ans) atteints de déficience auditive scolarisés dans l'enseignement primaire et

secondaire, tant dans le public que le privé. Les deux tiers étant scolarisés dans des établissements de l'éducation nationale et le reste dans des centres médico-sociaux qui les accueillent et/ou les scolarisent. L'intégration scolaire des élèves handicapés s'inscrit dans l'application de la Loi du 11 février 2005 (n° 2005-102) qui soutient l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Le fait de scolariser les sourds dans des centres médicaux sociaux peut être bénéfique pour leur apprentissage puisque l'enseignement sera adapté à leur handicap. Toutefois, et comme pour tous les types de handicap, qu'ils soient physique, psychique ou mental, tout dépend du degré de handicap et de capacité de l'enfant en situation de handicap. En effet, celui-ci peut très bien vouloir et donc être scolarisé dans un établissement scolaire public ou privé, dit « classique ». Le fait d'être entouré d'autres personnes qui ne sont pas en situation de handicap aide à accepter, appréhender son handicap. Il en va de la santé mentale de la personne en situation de handicap. L'isolement scolaire peut être frein pour la progression de l'enfant.

En France, le handicap dans la société ou dans les établissements scolaires se confrontent à trois situations : l'exclusion, c'est-à-dire le fait de laisser en dehors du groupe la personne à cause de son handicap. L'intégration, c'est-à-dire le fait d'incorporer la personne en situation de handicap au sein du groupe, bien qu'il y ait toujours cette notion de différence entre cette personne et le reste du groupe. Enfin, l'inclusion, c'est-à-dire le fait d'incorporer la personne en situation de handicap au sein du groupe sans que le handicap n'interfère avec les capacités, les possibilités de la personne, elle est au même niveau que le reste du groupe. L'inclusion des personnes en situation de handicap est un objectif dans beaucoup de secteurs en France, cependant il est assez peu atteint. L'intégration serait un terme plus juste car la différence, représentée par la déficience auditive dans notre recherche, sera toujours là et notable, bien qu'il y ait des adaptations possibles, des aides visant à réduire cette distance de capacités entre les personnes en situation de handicap et celles qui ne le sont pas.

**Troisième partie**

**On s'adapte au handicap**

# **1. Les adaptations**

## **1.1. Les différents appareils auditifs**

Amplifier le son, donner la capacité d'entendre : c'est ce pourquoi les appareils auditifs ont été créés. Mais il en existe différents types. Les personnes sourdes ou malentendantes en portent, ou non, en fonction du degré de leur déficience auditive. Il existe quatre types d'appareils auditifs, bien qu'ils aient à peu près tous la même composition : un micro, un dispositif de traitement du signal sonore en un signal électrique, un écouteur qui transmet le signal électrique, le message, par le nerf auditif au cerveau qui traitera l'information et une source d'énergie. Cela peut être une batterie, mais le plus souvent ce sont des piles de type A312 par exemple. Les appareils auditifs sont des prothèses, ce qui signifie que ce sont des dispositifs médicaux tout comme les lunettes de vue. Ce qu'il faut comprendre, c'est que ce dispositif médical, tant les lunettes que les appareils auditifs sont réglés en fonction du degré de handicap du porteur. En d'autres termes, les lunettes sont réglées à la vue du porteur et les prothèses auditives sont réglées en fonction du degré de déficience auditive du porteur. Les premières prothèses auditives apparaissent dans les années 1950. Aujourd'hui, l'avancée de la technologie a permis de créer des prothèses auditives adaptées aux différents types de surdité.

Ainsi, il existe des appareils « intra », des appareils auditifs de taille réduite qui se positionnent directement dans l'oreille comme on peut en voir dans les publicités destinées aux personnes plus âgées. En effet, c'est un dispositif technologique dont il faut prendre soin et ce modèle intra est plutôt destiné à un public supposé moins dynamique et qui est considéré comme malentendant parce qu'il perd de l'audition. Il ne s'agit pas de surdité due à un accident ou d'un handicap auditif dit de naissance.

Il existe aussi les contours d'oreilles, ceux que l'on appelle vulgairement « sonotones », c'est le modèle que l'on voit le plus chez les sourds et les malentendants. C'est d'ailleurs le modèle que je porte. Il se compose de deux parties, la partie plus conséquente qui se place derrière l'oreille et comporte toute l'électronique (micro, pile et traitement du signal sonore). Elle est reliée à un écouteur qui vient se placer dans le conduit auditif, lequel envoie l'information au cerveau. La partie se plaçant derrière l'oreille est plus ou moins conséquente en fonction de la déficience auditive du porteur. Plus elle le sera plus le dispositif le sera aussi.

Notons que cet appareil auditif peut être combiné à un autre dispositif médical, les lunettes

de vue . Il existe des lunettes auditives, c'est-à-dire que l'appareil auditif contour d'oreille est intégré directement dans les branches des lunettes de la personne. Bien sûr, il est possible de simplement fixer son appareil auditif contour d'oreille aux branches des lunettes, sans modification technologique de celles-ci. Ceci étant plus répandu chez les enfants sourds ou malentendants.

Les appareils auditifs peuvent aussi être implantés comme l'appareil cochléaire. C'est un appareil qui se constitue d'électrodes installées dans la cochlée, aussi appelée organe de Corti, qui se situe dans l'oreille interne, la dernière partie de l'oreille, à côté du vestibule et du nerf auditif par lequel transite l'information vers le cerveau. Une installation interne nécessitant une intervention chirurgicale qui ne permet pas de retour en arrière pour un autre type d'appareillage auditif. C'est un dispositif utilisé chez les sourds profonds, ayant une surdité de naissance. La partie interne de l'appareil est reliée à une partie externe, souvent une par aimantation, jugée parfois dangereuse pour la santé du porteur ce qui crée une certaine impopularité dans la communauté sourde. L'appareil externe contient une pile, un micro et un dispositif de traitement du son. C'est un dispositif interne et externe qui contourne l'oreille et notamment le tympan qui ne fonctionne pas justement.

Si les appareils auditifs sont choisis en fonction du degré de déficience auditive du porteur, il se peut que certains malentendants n'aient qu'un seul appareil si la déficience auditive est unilatérale. En cas de surdité unilatérale, c'est-à-dire lorsque la personne est totalement sourde d'une oreille, mais qu'elle ne semble pas souffrir d'une quelconque déficience auditive de l'autre oreille, elle devra porter un appareil auditif à chaque oreille, c'est mon cas. L'appareil auditif disposé sur l'oreille sourde reçoit les informations sonores et les transmet à l'appareil auditif de l'autre oreille, la « bonne », qui transmet l'information au cerveau puisque l'oreille gauche ne permet aucune transmission vers le cerveau. De plus, l'appareil auditif de l'oreille droite amplifie les sons pour assurer une meilleure couverture phonique.

Il est à noter que les appareils auditifs amplifient les sons, mais le spectre acoustique perçu se concentre plus sur les sons graves que les sons aigus.

## 1.2. Les accessoires

Les appareils auditifs peuvent se voir accompagnés d'accessoires, de type médical, comme des micros. On voit le plus souvent cette technologie dans l'enseignement. Dans le cas où un élève



sourd ou malentendant est appareillé, il peut demander au professeur de porter ou bien de poser un micro sur son bureau afin de mieux entendre le cours. Le micro est relié par Bluetooth, sans fil, aux appareils auditifs de l'élève sourd ou malentendant.

### 1.3. La lecture labiale et la LPC

Les appareils auditifs comme leurs accessoires sont une véritable aide en ce qui concerne la réception et la compréhension sonore des sourds et des malentendants. Mais avant que ces technologies n'existent ou simplement quand les conditions acoustiques ne sont pas optimales, les sourds et les malentendants devaient trouver une autre manière de comprendre ce qui leur était dit. Si le sens de l'ouïe leur fait défaut, la vue, elle, peut leur venir en aide. Le sourd reçoit la langue orale par la vue. Lorsqu'un sourd regarde une personne parler, il ne perçoit pas de mots, qui ne sont qu'une suite de mouvements articulatoires accompagnés d'expressions faciales. Savoir interpréter ces mouvements de lèvres requiert un certain entraînement, c'est comme essayer de deviner ce que dit quelqu'un alors que l'on porte un casque audio avec le volume maximal. On ne peut comprendre que de simples mots ou de courtes phrases. Lire sur les lèvres ou l'exercice de la lecture labiale est utilisé par la plupart des sourds et malentendants. On estime que 30% du message, transmis oralement, est compris grâce à celle-ci. La lecture labiale est considérée comme étant de la kinésithérapie laryngère, c'est-à-dire que les syllabes et donc les mots sont perçus grâce aux mouvements articulatoires. Il revient souvent aux parents d'initier leur enfant sourd, bien que celui-ci puisse s'initier lui-même plus tard. C'est pourquoi il est conseillé de parler en face d'un sourd ou malentendant pour qu'il puisse comprendre ce qu'on lui dit. Il est à noter que les accents, régionaux comme nationaux, sont perceptibles par lecture labiale. Un phénomène facilement explicable puisque, en fonction de la prononciation des syllabes, les mouvements articulatoires seront différents.

En ce qui concerne les deux tiers restants du message, ils sont, en quelque sorte, devinés, déchiffrés comme un code, c'est ce qu'on appelle la Langue Parlée Complétée, la LPC. En effet, chaque syllabe se code. Il existe cinq positions de la main près du visage pour coder les voyelles, ainsi que huit configurations des doigts pour coder les consonnes. On parle de suppléance mentale. C'est un véritable travail cognitif pour les enfants sourds qui apprennent à utiliser la LPC. Ce travail est développé durant des cours d'orthophonie afin d'apprendre à éduquer l'audition et la parole. Il est à noter que la LPC aide au développement morphosyntaxique, puisque permettant

la compréhension du genre grammatical, des prépositions employées, des conjugaisons et des traits morphologiques des pronoms. A long terme, cela peut aider à la compréhension du français oral, qu'il soit issu de la lecture labiale, ou bien entendu grâce aux appareils auditifs.

Les sourds et les malentendants s'aident de la lecture labiale pour comprendre, peu important leur appareillage ou leur apprentissage ou non de la LPC ou de la LSF.

#### 1.4. Le bilinguisme

Le sourd parle donc deux langues. Il est dans une situation de bilinguisme. Il lit, comprend et certains parlent en langue française puis, si elle a été apprise, il signe en LSF, qui s'accompagne de la LPC et de la lecture labiale. Le bilinguisme entre LSF et langue française peut autant être une réalité pour des sourds ou malentendants que des entendants. En effet, tout dépend du contexte familiale. Certains enfants sourds ont des parents sourds ; d'autres ont des parents entendants et des enfants entendants ont des parents sourds. En France, parmi les 12 000 sourds ayant entre 3 et 20 ans recensés en 2005, « 92% sont nés de parents entendants et 8% de parents de parents. » (M. Golaszweski, *La langue des signes française*, 2010). Ajoutons que des entendants vont apprendre la LSF pour pouvoir communiquer avec une tierce personne comme un ami par exemple. La diversité des profils amène vers un élargissement des sujets traités qui aide à l'évolution de la langue des signes. Ainsi, la langue des signes néerlandaise s'est enrichie de 163 signes relatifs à l'Islam pour que les parents puissent communiquer avec leurs enfants à propos de leur religion. Un enrichissement moins nécessaire vis-à-vis du Christianisme puisque beaucoup de signes des langues des signes européennes, notamment la LSF, sont inspirés de termes chrétiens à l'image du signe « saint » qui renvoie aussi bien à l'été.

Le bilinguisme dans l'éducation des enfants sourds s'étend à leur instruction. Se pose alors la question de la place de ce bilinguisme et donc de la LSF dans l'enseignement. En 1984, est créée l'association 2LPE (deux langues pour une éducation) revendiquant un enseignement bilingue pour les enfants sourds. Puis, en 1991, un article de la loi du 18 janvier n° 91-73, appelée aussi « loi Fabius », institue que le choix entre une communication orale et une communication bilingue pour leur éducation revient aux parents d'enfants sourds. Une situation similaire dans plusieurs pays européens à l'exception des pays scandinaves, qui étaient les seuls à reconnaître l'éducation bilingue comme étant de droit pour les enfants sourds. Cette loi s'inscrit dans les dispositions

relatives à la santé publique et aux assurances sociales. Remarquons qu'il s'agit du premier texte officiel français faisant mention de la LSF.

## **2. L'enseignement et la LSF**

### 2.1. Enseignement de la LSF

L'enseignement de la LSF n'est pas présent dans le cursus scolaire obligatoire français. Seules quelques universités proposent des cours de LSF voire « un cursus d'enseignement de LSF avec des passerelles pour les étudiants n'ayant pas suivi le parcours ordinaire. » (M. Golaszewski, *La langue des signes française*, 2010). Cela s'inscrit dans une démarche de mise en place d'un dispositif graduel répondant aux besoins des associations et des parents. En ce qui concerne les enseignants, il existe un CAPES (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré) de LSF depuis l'année 2010, il s'agit donc d'un concours national. Toutefois, il existe aussi des contractuels qui peuvent être eux-mêmes sourds ou malentendants, puisque

« le recrutement de personnes handicapées par la voie contractuelle est prévu par le décret n° 95-979 du 25 août 1995 modifié en 2005, qui permet au candidat d'être titularisé au terme d'un contrat d'un an s'il a été jugé apte professionnellement à exercer les fonctions occupées. » (Le statut des langues des signes en Europe, 2005).

En général, pour apprendre la LSF, il faut se tourner vers des associations ou bien il existe des événements ponctuels, des interventions de personnes signant la LSF qui, bénévolement, vont apprendre quelques bases de LSF dans des bars ou bien sur les réseaux sociaux, à travers des vidéos ludiques, notamment sur Instagram.

### 2.2. Dispositifs pour enseigner la LSF, en classe de sourds (Les dispositifs mis en place en France pour adapter l'enseignement à une classe d'apprenants sourds : la LSF numérique)

#### 2.2.1. La réception du contenu didactique

Comme tout type d'enseignement, l'enseignant doit préparer des situations

d'apprentissage, le matériel nécessaire à l'apprentissage de la LSF et l'utilisation du matériel technique et numérique. En effet, le numérique est d'une grande aide dans l'apprentissage de la LSF. On parle même de LSF numérique ou LSF-vidéo. L'intégration du numérique, de la vidéographie numérique, est considérée comme une révolution pédagogique et didactique dans le domaine de la LSF. La préparation du matériel de LSF numérique doit, comme tout autre type de matériel pédagogique, apporter toutes les informations nécessaires et pertinentes de façon à anticiper les difficultés des apprenants.

Le support numérique permet un accès, à n'importe quel moment, au contenu pédagogique et didactique de la part de l'apprenant à tout instant, qu'il soit en classe ou à la maison. Dans son ouvrage *La langue des signes française* (2010), Mireille Golaszewski nous explique les avantages de la LSF Numérique :

« la LSF numérique permet aux élèves de prendre du recul à tête reposée sur la langue visuelle, de faire des comparaisons, de lire seuls la LSF sans la présence physique d'interlocuteur et sans recours au français écrit. C'est pourquoi la LSF se marie bien avec les technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE) recouvrant les outils et produits numériques qui peuvent être utilisés dans le cadre de l'éducation et de l'enseignement. Les TICE permettent une meilleure concentration et une progression remarquable des élèves sourds mais également des entendants apprenant la langue optionnelle. » (*La langue des signes française*, 2010)

Le matériel de LSF numérique consiste en images, en dessins, en signes, en textes en français écrit ou alors en documents vidéographiques que l'on peut diviser en trois catégories :

- « Document authentique : il est difficile à utiliser, car il faut obtenir une autorisation de droit à l'image et celle de l'auteur ou échapper à la complexité de cette démarche. Il peut aussi être publié sans droits par le biais de certains sites de vidéos sur Internet. Parfois, un document produit par l'élève devient, avec autorisation parentale, authentique sur une bonne appréciation de l'enseignant. « Toutefois un document officiel permet aujourd'hui une approche sereine dès lors qu'il s'agit d'utilisations pédagogiques dans un cadre donné » (Lettre mensuelle de la direction des affaires juridiques, n° 138, octobre 2009).
- Document didactisé : il signifie qu'un enregistrement signé et authentique est légalement extrait à des fins pédagogiques.
- Document d'adaptation : il consiste à traduire, par l'enseignant, un texte de source authentique ou didactique du français écrit en LSF, ce qui requiert une bonne qualité de traduction. » (M. Golaszewski, *La langue des signes française*, 2010).

Le travail sur ces différents types de documents vidéographiques s'accompagne de trois différents types de lecture, en fonction des objectifs pédagogiques établis :

- « la lecture simultanée en boucle avec possibilité d'arrêt amène à comparer avec recul plusieurs vignettes

dans le but de trouver une réponse ;

- la lecture en boucle forcée sans possibilité d'arrêt conduit à trouver des éléments en réponse à une question dans le débit de l'expression signée du locuteur, comme lorsqu'on ne peut pas demander un arrêt dans l'expression signée en situation de face-à-face ;
- la lecture en une seule fois sur demande laisse la possibilité de choisir une des vignettes à lire, comme lorsqu'on lit par hasard l'article d'un journal ouvert. » (M. Golaszewski, La langue des signes française, 2010).

Remarquons que les enseignants doivent, le plus souvent, créer leur propre matériel bien qu'aujourd'hui grâce au développement d'Internet, il existe de nombreux sites où sont partagés des contenus pédagogiques et des ressources destinées à la LSF. Le site « ressources-lsf.cndp.fr » en est un parfait exemple.

#### 2.2.1.1. Les diaporamas en classe de LSF

Le support visuel en classe de LSF est très important. C'est pourquoi les enseignants travaillent beaucoup à l'aide de diaporamas qui sont adaptés à la pratique de la LSF. A été mis en place un système de couleur de fond de diaporama pour définir les tâches à réaliser par les apprenants :

- « la couleur grise amène les élèves à faire une activité d'analyse, de recherche et de repérage avant une leçon ;
- la couleur blanche indique une leçon à apprendre à la maison ;
- la couleur noire correspond à des exercices à travailler ;
- la couleur vert foncé propose une évaluation qui sera notée. » (M. Golaszewski, La langue des signes française, 2010).

Un code couleur est aussi adopté pour les vignettes :

- « la couleur rouge représente une question ou une consigne à faire ;
- la couleur bleue indique une leçon à retenir sur fond blanc ;
- la couleur jaune donne un exemple pour faciliter la compréhension d'un exercice à faire. » (M. Golaszewski, La langue des signes française, 2010).

#### 2.2.2. La production orale en LSF

La production orale n'est pas à proprement oral sinon gestuelle. En LSF la parole est

remplacée par les signes. Ainsi, les apprenants de LSF signent en face-à-face avec l'enseignant ou bien le camarade s'il s'agit d'un dialogue par exemple. Il est à rappeler que la salle de classe est à aménager pour que, quand quelqu'un, un apprenant ou l'enseignant, prend la parole, signe, il n'y ait rien qui entrave la vision des destinataires car ils ne pourraient pas tout voir et donc ne pas recevoir toutes les informations nécessaires. Il en va de même pour une salle informatique qui peut servir pour un travail de production orale. L'apprenant enregistre la production signée grâce à la webcam fixée ou intégrée au poste informatique. Pour cela, il doit veiller à bien se positionner pour que l'interaction signée soit entièrement visible et donc compréhensible. Cette méthode permet à l'apprenant de reVISIONNER sa production signée, de la réenregistrer pour l'améliorer, rendre l'enregistrement signé correcte et compréhensible par n'importe quelle personne connaissant la LSF. C'est ce qu'on nomme alors une « LSF correcte » ou « bonne LSF ».

La LSF numérique permet de développer l'autonomie et la qualité d'expression signée de l'apprenant en face-à-face par la suite, cette méthode de LSF est appelée la « LSF différée ». Une méthode propre à l'enseignement de la LSF qui est issue de la pédagogie différenciée. Une pédagogie qui privilégie l'apprenant en prenant en compte ses besoins et ses possibilités individuels, c'est-à-dire qu'elle diffère en fonction de l'apprenant. Une pédagogie qui s'adapte en proposant des situations d'apprentissages et des outils variés, permettant ainsi de se concentrer sur le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Une pédagogie adaptative qui est un véritable outil pour l'enseignement de la LSF, une utilisation faite de deux façons :

- « La pédagogie différenciée simultanée consiste à proposer aux élèves plusieurs solutions pour apprendre, certaines basées sur le travail individuel et d'autres sur le travail en petits groupes avec des supports différents selon les modes d'apprentissage privilégiés des élèves. »
- « La pédagogie différenciée successive, elle consiste à alterner les situations d'enseignement/apprentissage basées sur l'enseignement frontal participatif, l'animation de petits groupes, le travail individuel. » (M. Golaszewski, La langue des signes française, 2010).

L'apprentissage de la LSF est un apprentissage au même titre qu'une langue vivante étrangère, peu importe la personne qui l'apprend, qu'elle soit sourde, malentendante ou entendante, puisque c'est une langue à part entière, ayant ses propres structures grammaticales et ses propres symboles communicatifs.

## **Quatrième partie**

### **Enseigner le FLE à un public sourd**

# **1. Enseigner des langues étrangères à un public sourd**

## **1.1. Une impasse pour certains**

L'arrêté du 21 janvier 2008 : « dispense de certaines épreuves de langue vivante du baccalauréat général ou technologique pour les candidats qui présentent une déficience du langage et de la parole ou handicapés auditifs.

– Article 1. Peuvent être dispensés à leur demande, de l'épreuve obligatoire de langue vivante 2 à l'examen du baccalauréat général et du baccalauréat technologique, les candidats handicapés présentant une déficience du langage et de la parole.

– Article 2. Peuvent être dispensés, à leur demande, de la partie « expression orale » de l'épreuve obligatoire de langue vivante<sup>1</sup> de la série sciences et technologies de la gestion, les candidats handicapés présentant une déficience du langage et de la parole et les candidats handicapés déficients auditifs. » (Le statut des langues des signes en Europe, 2005).

La dispense de langue étrangère pour le public sourd est une solution proposée et adoptée par beaucoup d'étudiants sourds. Cela a été le cas pour Emma Reymond. Joueuse de l'équipe de France de Para-badminton pour déficients auditifs et multimédaillée au niveau national et international. Elle était dispensée de cours de langue anglaise au collège et au lycée car c'était trop difficile déjà que la langue française reste un défi pour elle en tant que sourde bien qu'elle soit française : « Déjà que moi je manque de vocabulaire en français... ». A l'image de cette situation, beaucoup pensent que l'apprentissage des langues étrangères n'est pas fait pour le public sourd. L'enseignement des langues étrangères à un public sourd - un sujet traité à la fin des années 2000 - notamment lors du séminaire sur l'évaluation en février 2009 traitant des problématiques de l'enseignement des langues vivantes étrangères et de la musique à des élèves déficients auditifs comme les divers degrés de surdité, la situation familiale de chaque enfant et la nécessité d'établir un profil de compétences individuel.

En effet, la surdité, et ses divers degrés, a de multiples répercussions sur l'apprentissage, notamment de langues étrangères. Mireille Golaszewski, dans son ouvrage *La langue des signes française* (2010) nous rappellent ce que la surdité perturbe :

- « la fonction auditive (perception de la parole – bruits faibles/intenses – et distinction des différentes fréquences des sons complexes et des bruits peu espacés dans le temps) ;
- le développement du langage (confusion entre les sons, mémorisation et symbolisation difficiles pouvant entraîner absence, retard du langage, confusion entre les sons, décalage entre niveaux d'expression et de compréhension, voix particulière en tonalité) ;



- la fonction d'alerte et d'orientation (l'enfant sourd peut être souvent distrait, moins sensible au monde environnant) ;
- la structuration temporelle et spatiale (pas ou peu d'informations temporelles - sensation de durée et de hauteur de son -, pas de notion de distance – absence d'écho -, motricité fine pas toujours évidente...) ;
- le développement intellectuel et social (évolution normale possible mais, selon le cas de surdité : difficultés de mémorisation, d'abstraction, d'imagination, troubles de comportement). » (*M. Golaszewski, La langue des signes française, 2010*).

La perte auditive est un véritable handicap en ce qui concerne la perception et la réception d'éléments non-gestuels. L'attention d'un apprenant sourd ou malentendant n'est pas la même que celle d'un apprenant entendant. Dans une classe d'entendants, l'attention d'un apprenant sourd appareillé ou un malentendant non-appareillé va plus facilement décrocher lors d'un cours dit magistral parce que les sons vont moins attirer son attention. Il sera plus facilement perdu dans ses pensées qu'un apprenant entendant, et n'importe quel autre mouvement venant de la classe ou perçu par la fenêtre, comme un camion qui passe ou des oiseaux, attirera plus son attention puisque visuelle. De plus, ne pouvant tout entendre de la langue française, il ne peut percevoir toutes les nuances, ce qui peut entraîner un manque lexical, voire, à terme, nuire à sa maîtrise d'une notion.

Un point important à soulever en ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères est que le fait de ne pas pouvoir entendre et donc de ne pas pouvoir parler ou du moins prononcer suffisamment de syllabes pour communiquer oralement rend impossible tout exercice d'expression orale et de compréhension orale, c'est-à-dire deux compétences sur les quatre fondamentales dans l'apprentissage de n'importe quelle langue étrangère orale. L'acquisition de ces compétences sont les principaux objectifs à atteindre tant dans les programmes scolaires nationaux que dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CERCL), c'est-à-dire dans l'apprentissage des langues vivantes au niveau européen. En fait, si un apprenant sourd souhaite apprendre une langue étrangère il ne peut qu'être évalué sur la partie écrite, ce qui l'exclut de la moitié de la maîtrise visée et attendue. Cette exclusion peut s'accroître en fonction de la connaissance linguistique de l'apprenant de sa propre langue car il ne parle que la langue des signes de son pays, de sa communauté linguistique, une langue plus économe en ce qui concerne son lexique et sa grammaire.

L'apprentissage d'une langue étrangère orale par un apprenant sourd est rendu impossible, non pas par une incapacité intellectuelle comme pouvait le penser le philosophe grec Aristote,

mais bien à cause d'incapacités physiologiques l'empêchant de pouvoir maîtriser l'oralité de la langue étrangère apprise. Les apprenants sourds ne sont pas plus diminués intellectuellement que des apprenants entendants, la seule différence étant la perception ou non de signaux sonores, une différence réduite grâce aux appareils auditifs. Ne pas pouvoir avoir accès à l'oralité d'une langue, entrave grandement la compréhension d'éléments culturels et linguistiques freinant ainsi l'appropriation de la culture et de la langue apprise, ce qui est recherché dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

## 1.2. Une possibilité pour d'autres

Enseigner une langue étrangère à un apprenant sourd est difficile voire impossible si l'enseignement de celle-ci n'est pas adapté. L'apprentissage d'une langue étrangère, comme tout apprentissage, est adaptable à la surdité. En revanche, il faut prendre en compte que les capacités d'apprentissage d'un apprenant sourd dépendent de ses facteurs audiolinguistiques, c'est-à-dire de son acuité d'audition, de son histoire hospitalière, de sa génétique phonétique, de l'environnement familial, social et culturel dans lequel il s'est développé en tant que sourd, du type de communication choisi pour son éducation, ou encore de sa santé physique ou de son hygiène de vie (s'agit-il d'un profil sportif ?). Toute donnée sera cruciale pour élaborer la meilleure solution en fonction de la personne et de ses besoins spécifiques pour que l'apprentissage d'une langue vivante étrangère fasse partie des compétences qu'un apprenant sourd peut atteindre.

Au cours de mes recherches, je suis tombé sur le blog britannique « *Hearing like me* » [entendre comme moi], un site internet traitant des sujets autour de la surdité dont les blogueurs et blogueuses sont aussi sourds ou malentendants appelés « *deafie blogger* » [blogueur sourd]. Ellie Parfitt en est une et le 21 janvier 2020, elle publia un article traitant de l'apprentissage d'une langue étrangère pour une personne sourde. Elle y explique notamment qu'apprendre une langue étrangère pour une personne sourde ou malentendante est un défi au vu de la prononciation et la compréhension des dialectes, rendues difficiles à maîtriser à cause de la surdité mais il n'en reste pas moins à leur portée. Dans son article, elle explique les ajustements qui sont réalisables en classe pour intégrer un apprenant sourd à une classe entendante afin d'aider au mieux les apprenants sourds, le tout en s'appuyant sur ses propres expériences d'apprenante sourde. En effet, Ellie Parfitt est profondément sourde, elle porte des appareils auditifs Phonak Sky Q et

communique par la parole, donc verbalement, par lecture labiale et elle apprend la langue des signes britannique. Ce degré de surdité important n'a pas empêché sa réussite scolaire et professionnelle : « j'ai réussi tous mes examens, ce qui constitue un immense exploit. » (Source : Hearing Like Me, 2020), et elle est devenue responsable du marketing et coordinatrice d'événements pour une organisation sourde par la suite.

En ce qui concerne les ajustements pour l'apprentissage d'une langue étrangère à des sourds ou malentendants, elle rappelle qu'il est important de comprendre que ce qui fonctionne pour un enfant peut ne pas fonctionner pour un autre. Chaque enfant, chaque apprenant a des capacités et des besoins différents et aura donc besoin de ressources différentes. Par exemple, l'apprentissage du français et de l'espagnol était plus compliqué pour elle, car les sonorités de ces langues sont plus aiguës que sa langue, l'anglais ou bien l'allemand qui est plus grave, donc plus facile à entendre avec les appareils auditifs. De plus, la proximité linguistique entre l'allemand et l'anglais, rend son apprentissage plus aisé pour un anglophone. Toutefois, il existe certains ajustements de classe auxquels l'enseignant peut penser lors la préparation et de la conduite de son cours :

- L'enseignant doit penser sa classe en amont, la préparer et l'organiser en fonction des besoins et capacités de chaque apprenant. Pour cela, l'enseignant doit connaître le programme, le plan du cours. Il réfléchit aux situations qui peuvent être difficiles, poser problème et des mesures à prendre afin de réduire ces obstacles didactiques. Des aménagements doivent aussi être pensés pour les évaluations et pour les examens officiels. Il faut informer le jury d'examen du handicap de l'apprenant afin que des adaptations adoptées d'un point de vue légal soient mises en place comme par exemple le recours à un tiers temps ou bien le droit de porter ses appareils auditifs ou non. Afin d'aider au mieux les apprenants, Ellie Parfitt ajoute qu'il faut sensibiliser les enseignants pour qu'ils se concentrent sur l'encouragement des apprenants sourds plutôt que sur les obstacles qu'ils peuvent rencontrer.
- Au sein de la planification, préparation du cours, l'enseignant doit aussi prévoir, adapter le contenu oral qu'il va utiliser. Toute langue étrangère inclut des clips audios, vidéos et des tâches d'écoute dans leur apprentissage. Les vidéos doivent être sous-titrées et transcrites pour que les apprenants sourds puissent recevoir les informations cruciales au même titre que les apprenants entendants. Pour les clips audios, il est à prévoir une lecture de vive-voix permettant la lecture labiale qui se réalisera dans une pièce calme lors de l'examen. En

revanche, la lecture de scénario est impossible car elle est considérée comme de la tricherie étant donné que les réponses s'y trouvent écrites. De plus, si la tâche audio est considérée trop difficile pour l'apprenant sourd, il peut en être dispensé.

- Les tâches de production sont à adapter aussi, les tâches de lecture et d'écriture visuelle sont plus faciles que celles orales, audio et parlées. En effet, les livres, les schémas et les vidéos sont de bonnes aides, puisque les sourds et malentendants sont plus réceptifs aux indices visuels. Pour la pratique orale et notamment la prononciation, les apprenants sourds peuvent communiquer verbalement tout en tenant compte de leur limite phonique. Il faut expliquer la prononciation phonologiquement en écrivant la prononciation des syllabes et en expliquant le son de chaque lettre et le son lors de l'association d'une lettre à d'autres. Il est important de bien expliquer les irrégularités et les exceptions de la langue apprise car « L'apprentissage des bases telles que le vocabulaire, la grammaire et la structure sont essentiels à la compréhension. » (Source : Hearing Like Me, 2020), nous rappelle Ellie Parfitt.
- L'organisation de la classe est importante quand on intègre un apprenant sourd dans une classe d'entendants. La façon dont on va communiquer au sein de la classe, que ce soit l'enseignant ou les apprenants est repensée. La communication doit être facilitée visuellement. Lors d'un travail de groupe, celui ou celle qui parle doit bien se montrer ou faire face à l'apprenant sourd, se désigner d'un geste pour montrer que l'on a la parole en levant la main ou en se levant par exemple. L'enseignant doit aussi réfléchir à l'agencement de sa classe hors temps de travail de groupe. Positionner l'apprenant sourd devant pour qu'en se retournant il puisse voir chacun des autres apprenants. Plus simplement, organiser la classe en forme de U pour que chacun soit visible sans que l'apprenant sourd doive se tordre à chaque fois que ses camarades prennent la parole et tout en laissant les autres apprenants agir comme ils le feraient normalement. Il faut penser sa classe pour ne pas isoler, exclure ni stigmatiser l'apprenant sourd dans la classe d'entendants.
- Les technologies auditives font partie de ces ajustements. Le fait que l'apprenant sourd porte des appareils auditifs améliorera sa concentration puisqu'ils améliorent son niveau auditif. Il existe même des appareils auditifs qui se concentrent uniquement sur les voix et réduisent les bruits de fond ce qui peut être très utile dans l'apprentissage d'une langue étrangère facilitant ainsi l'écoute de sons spécifiques.
- Les ajustements en classe sont valables aussi durant les examens officiels. Il faut informer le jury d'examen de la perte auditive et des besoins en matière de communication de

l'apprenant sourd pour avoir des ajustements raisonnables possibles pour que l'examen soit rendu accessible. La plupart du temps ils disposent de salles séparées et de plus de temps pour pouvoir traiter l'information au mieux. Il est aussi possible que les transcriptions de clips audios soient lues à haute voix permettant ainsi un accès visuel à l'apprenant sourd qui est l'équivalent de l'accès auditif des entendants.

- Ellie Parfitt complète ces ajustements de classe par la nécessité de voyager dans un pays parlant la langue apprise car le voyage stimule réellement l'apprentissage et améliore les compétences linguistiques. L'apprentissage de la langue et de la culture en contact direct va aussi améliorer la confiance en soi de l'apprenant sourd comme c'est le cas pour un apprenant entendant. Cet apprentissage linguistique et culturel peut tout aussi bien se réaliser en classe grâce à des assistants linguistiques aussi appelés assistants d'aide à l'apprentissage, travailleurs de soutien en classe ou assistants de langue étrangère qui ne sont autre que des natifs qui interviennent tout au long de l'année dans la classe de langue permettant ainsi l'accès direct à l'usage de la langue et la culture aux apprenants. La mise en place de ce dispositif dans plusieurs pays autour du globe résulte d'un choix pédagogique qui revient à l'établissement et de ses possibilités financières.

Ellie Parfitt nous permet de penser qu'avec certains ajustements en classe, il est possible non seulement d'intégrer un apprenant sourd utilisant la communication verbale dans une classe d'entendants mais aussi et surtout de lui enseigner une langue étrangère. L'apprentissage d'une langue étrangère, adapté, est possible pour un public sourd oraliste. Nous pouvons alors penser qu'il est possible d'enseigner le FLE à un public sourd.

## ***2. Enseigner le FLE aux sourds***

### **2.1. Communiquer avec les apprenants sourds étrangers**

Enseigner le FLE à un public sourd rencontre le même problème basique qu'enseigner le FLE à un public entendant : Comment communiquer avec les apprenants qui ne parlent pas le français ?

Dans le cas d'un public entendant nous pouvons penser à l'anglais si les apprenants le parlent un minimum pour lancer l'enseignement et donc l'apprentissage. Mais quand il n'y a

aucune langue commune entre l'enseignant et les apprenants il faut trouver un autre moyen. Souvent nous privilégions la répétition des mots le plus simplement en complétant par des gestes, pour la présentation par exemple, pour qu'ils associent certains sons et donc mots à un concept tel que « je m'appelle... » que nous associons à la présentation personnelle. Cette manière de faire serait vouée à l'échec pour un public sourd, puisque l'oralité est impossible dans leur cas. La lecture labiale n'est pas effective dans ce cas-là non plus puisqu'ils ne peuvent ni lire ni reconnaître ces mouvements articulatoires qui leur sont inconnus. Ils ne les comprennent donc pas. En plus des gestes, nous pouvons aussi penser à des images correspondant aux concepts ou objets afin de faciliter le travail cognitif de l'apprenant et pour s'assurer de la compréhension de l'objet de la demande communicative. Ainsi l'entrée dans la langue serait pensée en une compréhension visuelle premièrement visant une réponse orale en ajoutant son propre prénom dans le cas de la présentation. Cette adaptation, par contre, ne serait pas applicable pour un apprenant sourd-muet ou du moins non-oraliste ne pouvant oraliser une réponse. Peut-être qu'enseigner le signe en LSF serait une voie à emprunter. L'apprentissage d'une langue étrangère en étant sourd est similaire à l'apprentissage de la langue des signes pour un nouveau-né. Si à partir de huit-dix mois les bébés peuvent commencer à comprendre et même signer en retour à leurs parents, les apprenants sourds enfants ou adultes devraient y arriver.

Cela serait un début de communication pour se lancer dans l'enseignement-apprentissage du FLE pour un public sourd puisqu'une fois la machine lancée, ce sera plus aisé.

## 2.2. Intégration des dispositifs pédagogiques de la LSF

Lorsque l'on apprend une langue étrangère, que l'on soit entendant ou malentendant, le plus important est le cadre, c'est-à-dire les conditions dans lesquelles l'enseignant va enseigner et dans lesquelles les apprenants vont apprendre. Pour cela, nous pouvons prendre en compte les ajustements proposés par Ellie Parfitt, agencer sa classe, l'organiser pour que la parole circule bien, que la communication soit fluide et possible entre tous. C'est encore plus important s'il s'agit d'une classe entière d'apprenants sourds. Une organisation doit être réfléchie au préalable par l'enseignant, qu'il s'agisse d'une séance classique ou bien d'une séance informatique.

En effet, certains dispositifs pédagogiques de l'enseignement de la LSF en France sont à intégrer dans l'enseignement-apprentissage du FLE pour un public sourd. Les adaptations technologiques telles que la LSF numérique et les différents types de codes couleur en fonction

des tâches à réaliser ou moments d'apprentissage seront à prendre en compte dans la construction pédagogique et didactique de l'enseignant qui pourra s'appuyer sur les principes des pédagogies différenciées simultanées et successives. Il est à prendre en compte aussi que chaque apprenant a un handicap différent. Bien sûr, ils souffrent tous d'une perte auditive, mais le degré de celle-ci est propre à chacun et s'ajoute à l'histoire de chacun.

L'enseignement du FLE à des apprenants sourds non appareillés et non-oralistes sera différent de celui pour les sourds appareillés non-oralistes, lui-même différent de celui pour les sourds appareillés oralistes. Ce qui est certain, c'est que si un apprenant porte un appareil auditif, cela sera une aide tant pour lui que pour l'enseignant, facilitant ainsi la communication. En somme, toute aide technologique sera bénéfique dans la mission d'enseignement-apprentissage du FLE si les conditions acoustiques sont réunies. En effet, les moindres bruits qui peuvent surgir dans une classe peuvent être un obstacle dans l'apprentissage de l'apprenant sourd et peut, dans certains cas, provoquer une isolation par le bruit. S'il y a trop de bruit, il y a trop d'informations à traiter ce qui perd le sourd ou même le malentendant appareillé ou non. C'est même parfois pire lorsqu'il est appareillé puisque les bruits sont amplifiés, ce qui est d'autant plus obstruant.

Les dispositifs numériques issus de l'enseignement de la LSF et les appareils auditifs sont des outils facilitant la réception d'informations, de connaissances, la compréhension de l'apprenant mais en ce qui concerne l'expression, la production notamment orale, les différences physiologiques seront un véritable défi pour l'enseignant. L'évaluation des quatre compétences définies par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues<sup>10</sup> (CECRL) qui sont la Compréhension Écrite notée CE, la Production Écrite notée PE ou l'Expression Écrite notée EE, la Compréhension Orale notée CO et la Production Orale notée PO ou l'Expression Orale notée EO, doivent être revues et adaptées en fonction des besoins et des capacités auditives et phoniques de chacun.

---

<sup>10</sup> Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues est un outils pédagogique créé en 1991 par le Conseil de l'Europe et mise en place en 1995. Un outil créé afin de faciliter la communication et les échanges entre les pays européens tout comme la mobilité de leurs habitants, l'enrichissement culturel, la compréhension culturelle et linguistique ainsi qu'améliorer la coopération européenne.

### **3. Adaptation des compétences**

#### 3.1. Les compétences écrites

##### 3.1.1. L'expression-production écrite

L'expression-production écrite est la compétence qui sera la moins adaptée puisqu'elle ne présente pas d'obstacles aux apprenants sourds étant donné que leur handicap ne touche pas à la manière dont ils vont écrire. Cela est à première vue car la capacité orthographique de l'apprenant dépend de sa communication. S'il a appris à communiquer verbalement, il aura conscience de règles grammaticales telles que la construction syntaxique d'une phrase et aura un vocabulaire plus élaboré que s'il n'avait appris à communiquer que par la langue des signes. Par conséquent, il y a aussi une lacune lexicale. Étant donné que les langues des signes sont syntaxiquement moins élaborées que les langues orales, l'expression-production écrite en sera rendue plus compliquée pour un non-oraliste. Ce sera également le cas pour l'expression écrite dans la langue orale de son pays ou de sa communauté linguistique.

L'évaluation des compétences d'expression-production écrite devra prendre conscience de ces lacunes syntaxiques et lexicales ainsi que les consignes et le barème proposés qui seront facilités. C'est d'autant plus important dans les niveaux basiques afin de favoriser une entrée dans l'apprentissage du FLE, le but étant d'encourager l'apprenant dans sa démarche linguistique et culturelle.

##### 3.1.2. La compréhension écrite

La compréhension écrite devra être adaptée au même titre que l'expression-production écrite, les lacunes syntaxiques et lexicales peuvent faire obstacle à la compréhension de documents écrits. Pour combler celles-ci, il existe des solutions à l'image de légendes ou bien de listes de vocabulaire expliquant en langue française le mot ou la locution découverte. Ces explications seront plus ou moins modifiées, adaptées au niveau de compréhension des apprenants. Nous pouvons imaginer qu'un mot explicable par l'utilisation d'un synonyme devra être plus expliqué, voire mis en exemple pour garantir la saisie de sens, à la manière des dictionnaires monolingues.



L'évaluation des compétences de compréhension écrite devra prendre conscience de ces lacunes syntaxique et lexicale. Ainsi, les consignes et le barème proposés seront facilités. Favorisant l'entrée linguistique et culturelle de l'apprenant dans l'apprentissage du FLE.

## 3.2. Les compétences orales

### 3.2.1. La compréhension orale

La compréhension orale pour un public sourd est rendue compliquée, mais pas impossible, puisque la compréhension orale pour un apprenant sourd est la compréhension visuelle des mouvements articulatoires, autrement dit la lecture labiale. Cette adaptation de compétence nécessite, en amont, l'apprentissage de la lecture labiale de la part de l'apprenant sourd. Dans le cas où l'apprenant pratiquerait déjà cela avec la langue de son pays ou de sa communauté linguistique, le travail se résumera à associer les mouvements articulatoires correspondants aux mots nouvellement appris. Le but n'étant pas qu'ils les reproduisent, cela relève de la production et ce n'est pas l'objet de cette partie, mais bien de comprendre.

Ainsi, les compréhensions orales pourraient être de l'ordre d'une lecture de vive-voix ou à haute-voix réalisée par l'enseignant lui-même. Cette opération est à réaliser plusieurs fois, comme pour des compréhensions orales conventionnelles, comprenez ici pour entendants. Elle sera suivie d'une retranscription à l'écrit de la part des apprenants dans le cas d'un examen par exemple. Nous pouvons également penser à des exercices menant à la maîtrise de cette compréhension orale-visuelle avec des questions simples auxquelles les apprenants doivent répondre par des phrases, ou bien à un questionnaire à choix multiple ou encore à des réponses instantanées à écrire sur une ardoise à montrer à l'enseignant pour qu'il puisse valider la réponse. De simples jeux pédagogiques permettant de travailler l'apprentissage du FLE par l'apprentissage de la lecture labiale, des mouvements articulatoires correspondants aux différents mots appris en classe.

Bien sûr, comme nous le dit Ellie Parfitt : « la lecture de scénario est impossible car elle est considérée comme de la tricherie étant donné que les réponses s'y trouvent écrites. De plus, si la tâche audio est considérée trop difficile pour l'apprenant sourd, il peut en être dispensé. » (Source : *Hearing Like Me*, 2020). Toute adaptation d'enseignement doit d'abord prendre en compte les capacités des apprenants.

### 3.2.2. L'expression-production orale

L'expression-production orale de l'apprenant dépend de sa capacité phonique. En effet, s'il s'agit d'un apprenant sourd oraliste cela signifie qu'il peut s'exprimer dans une certaine mesure, par conséquent l'apprentissage et l'évaluation de l'expression-production orale en classe de FLE pourront être pensées comme pour un apprenant entendant bien qu'il faille être plus indulgent en termes de prononciation et de lacunes syntaxiques et lexicales comme c'est le cas pour les compétences écrites. En clair, les attentes seront revues à la baisse en comparaison avec un apprenant entendant. C'est une solution qui, à mon sens, doit être complétée par une expression signée.

L'apprentissage de la LSF est indispensable à tout apprenant sourd de FLE, qu'il soit oraliste ou non-oraliste, puisque si une personne non-francophone décide d'apprendre la langue française, nous pouvons imaginer que c'est dans le but de venir en France ou du moins de pratiquer la langue avec des locuteurs natifs. Mais en étant sourd, il sera plus difficile pour eux de s'exprimer en langue française s'ils ne peuvent s'exprimer qu'en une capacité phonique réduite voire nulle, tout comme dans leur propre langue. S'ils s'expriment en langue des signes pour communiquer avec des locuteurs de leur propre langue maternelle, il en va de même pour toute langue apprise. Dans notre cas, il s'agit du FLE et donc de la LSF, étant la langue des signes de la langue française. Un apprentissage tout à fait naturel et peut-être même simplifié puisqu'il s'agit d'un public signant déjà et qui a donc déjà compris le fonctionnement d'une langue des signes. Par ailleurs, si l'apprenant sourd est novice dans l'expression par la langue des signes, l'apprentissage des signes et des associés sera certes plus difficile que pour les initiés, mais rien d'insurmontable puisque si à partir de huit-dix mois les bébés peuvent commencer à comprendre et même signer en retour à leurs parents, les apprenants sourds enfants ou adultes devraient, je pense, y arriver. De plus, étant donné que de nombreux signes d'autres langues des signes sont issus de la LSF, cela signifie qu'il peut y avoir des ponts linguistiques facilitant ainsi l'apprentissage du FLE comme dans l'apprentissage d'une langue étrangère orale.

Ainsi, l'apprentissage du FLE à un public sourd serait accompagné de l'apprentissage de la LSF. Il ne s'agirait pas d'un double-apprentissage mais plutôt d'un mélange des deux langues françaises, une sorte de « FLE-LSF ». A l'image de l'enseignement de la LSF, l'expression-production orale deviendrait une expression-production signée, par conséquent il ne serait pas évalué la prononciation ni la correction grammaticale propre à l'oral mais bien la qualité du signe et la

correction grammaticale propre à la LSF. L'acquisition de nouveau vocabulaire se ferait à travers la forme écrite et le signe LSF correspondant. La prononciation du nouveau mot serait mise à l'écart dans le cas de l'apprenant mais ne le sera pas pour l'enseignant qui devra toujours enseigner le mot sous sa forme écrite, signée et oralisé pour permettre sa reconnaissance par lecture labiale de la part des apprenants. Une adaptation propre à la situation comme l'a été l'enseignement de la LSF aux apprenants sourds français comme indiqué dans La langue des signes française (2010) par Mireille Golaszewski : « le remplacement d'une compétence par une autre permet une évaluation adaptée à la situation individuelle. », un remplacement de compétence qui reste ancré dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère définit au niveau européen par le CECRL puisque celui-ci fut adapté à la LSF en 2002 et annoncé lors d'une conférence de presse du ministre de l'Éducation nationale, Jack Lang. Une adaptation qui a été adoptée par 45 pays.

L'apprentissage de la LSF au sein de l'apprentissage du FLE est tout aussi dans l'intégration des apprenants sourds dans la communauté sourde française avec laquelle ils seront en contact permanents bien qu'ils seront plus en contact avec les entendants. Pouvoir s'exprimer en LSF leur permettra de comprendre et, à termes, de partager des références linguistiques, humoristiques par exemple, propres à la communauté sourde française ce qui améliorera leur imprégnation de la langue française et de la culture française.

# Conclusion

A travers ce mémoire de recherche, j'ai cherché à savoir comment il est possible d'adapter l'enseignement du FLE à un public sourd ou malentendant et quels sont les outils pédagogiques et didactiques à mettre en place pour adapter l'enseignement du FLE destiné à un public sourd ou malentendant. Pour répondre au mieux à cette interrogation, j'ai tout d'abord rappelé le fait qu'il s'agit d'un cas très rare en m'appuyant sur l'expérience personnelle de mon stage lors de cette année de Master FLE. Cependant, la rareté de ce type de public m'a questionné sur l'accessibilité des personnes sourdes et malentendantes à l'apprentissage des langues étrangères et notamment du FLE.

Ainsi, j'ai expliqué le phénomène de la surdité, ses différents degrés et ses conséquences sur le développement des personnes atteintes. Ensuite, j'ai pu rendre compte de la situation de reconnaissance des personnes sourdes et malentendantes, et plus largement des personnes en situation de handicap, ainsi que celle des langues des signes. Aujourd'hui, être sourd ou malentendant n'est plus aussi discriminatoire que par le passé. La communication avec les entendants est de plus en plus aisée et s'élargit grâce aux écrans, par le biais des smartphones et d'Internet par exemple. La communication par les écrans « ne cesse de croître dans la vie sociale et s'avère plus que jamais être le moyen par excellence de communication entre les sourds et la majorité des entendants. » (*M. Golaszewski, La langue des signes française, 2010*).

Par ailleurs, j'ai relevé les différents dispositifs et innovations mis en place en France afin d'améliorer les conditions d'apprentissage des apprenants sourds et l'apprentissage de la LSF. Ce qui me permet de soulever la question de l'appréhension d'une langue étrangère pour un apprenant sourd ou malentendant en nous appuyant sur le témoignage d'apprenants sourds et malentendants d'autres pays.

Après cela, j'ai pu établir un schéma pédagogique et didactique afin d'enseigner le FLE à des apprenants sourds ou malentendants en prenant en compte les compétences travaillées dans la cadre du CECRL et permettant ainsi un apprentissage du FLE, mais aussi celui de la LSF qui les aidera en tant que sourds pratiquant de la langue française pour entrer dans la culture française et dans la communauté sourde.

Ce mémoire me permet, dans un premier temps, de réfléchir à l'amélioration et l'élargissement de nos modes de fonctionnement en tant que société vis-à-vis du handicap mais plus généralement à « contribuer à l'ajustement des progressions et des démarches pédagogiques de chaque

enseignant et de l'équipe responsable d'élèves en difficulté » comme l'indique Mireille Golaszewski en 2010 dans son ouvrage *La langue des signes française*. Dans un second temps, cela me permit de mieux appréhender et comprendre mon propre handicap. Les différentes lectures et recherches ont permis de mettre le doigt, d'expliquer certains aspects de ma vie de tous les jours que je ne saisisais pas totalement.

Pour terminer ce mémoire, qui relève de l'ordre de la théorie, j'aimerais ajouter quelques questions qui sauraient, sans nul doute, trouver leur réponse lors d'une mise en pratique de ce type d'enseignement du FLE : Cette manière d'apprendre le FLE est-elle plus aisée pour des apprenants sourds allophones ? Si des apprenants FLE font des erreurs à l'écrit en écrivant comme ils s'expriment à l'oral, existe-t-il le même phénomène chez les sourds, bien qu'ils ne parlent pas ni ne prononcent les liaisons ? Est-il nécessaire d'expliquer certaines règles grammaticales relatives à l'oral ?

Il serait bon d'imaginer des rencontres entre apprenants étrangers sourds ou malentendants et sourds francophones ou du moins français pour s'exercer réellement et créer des connexions et les intégrer à la communauté sourde française bien qu'ils y soient déjà entrés en apprenant le français avec la LSF. Certainement quelque chose dont ils ont aussi besoin, puisque eux-mêmes font partie de la communauté sourde dans leur propre pays.

# Annexes

Annexe 1



Illustration 3: Signe LSF pour chat

Annexe 2

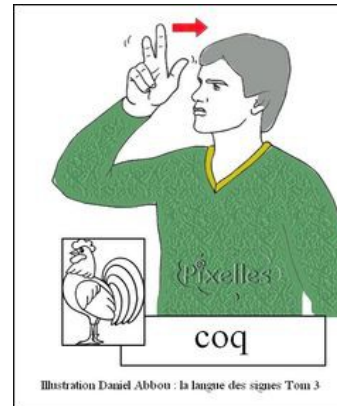


Illustration 4: signe LSF pour coq

Annexe 3



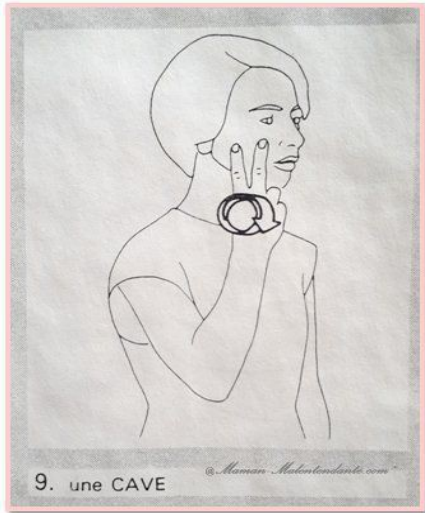
Illustration 6: signe LSF pour vieux

Annexe 4



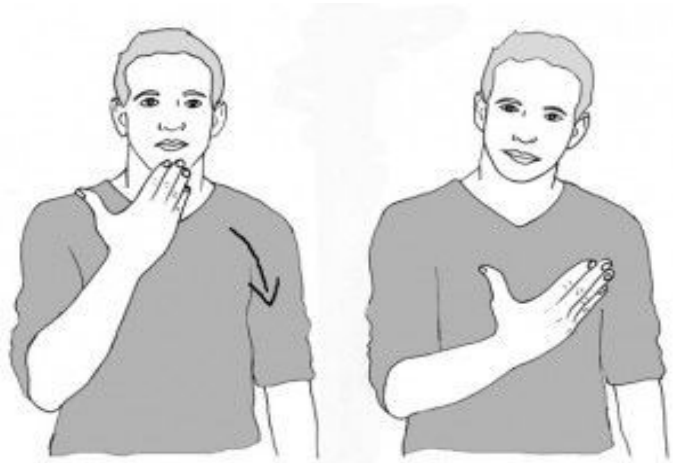
Illustration 5: signe LSF actuel pour pâques

**Annexe 5**



*Illustration 7: signe LSF pour cave*

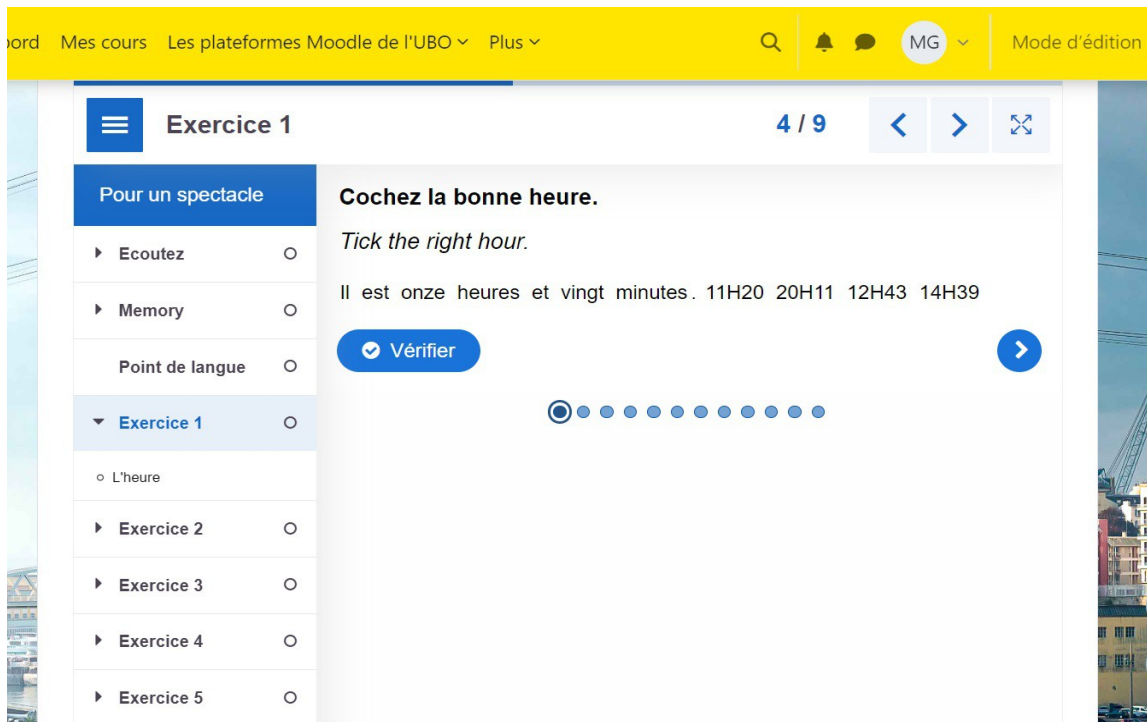
**Annexe 6**



*Illustration 8: signe LSF pour bonjour et merci*



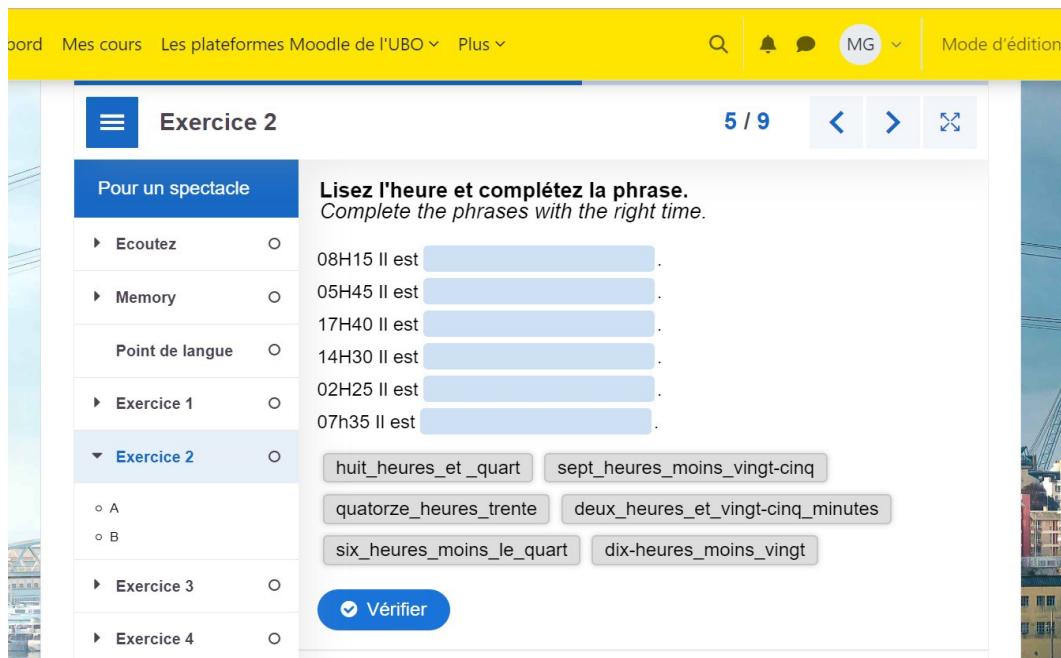
## Annexe 7



The screenshot shows a Moodle interface for 'Exercice 1' in the 'Pour un spectacle' module. The exercise title is 'Cochez la bonne heure.' with the instruction 'Tick the right hour.' The question text is 'Il est onze heures et vingt minutes.' followed by four options: '11H20', '20H11', '12H43', and '14H39'. A 'Vérifier' button is present. The left sidebar shows a list of exercises, with 'Exercice 1' selected. The top navigation bar includes 'Mes cours', 'Les plateformes Moodle de l'UBO', and 'Plus'. The right side of the page shows 'Mode d'édition' and a user profile 'MG'.

Exercice 1 ; Module Réserver une place pour un spectacle

## Annexe 7 bis



The screenshot shows a Moodle interface for 'Exercice 2' in the 'Pour un spectacle' module. The exercise title is 'Lisez l'heure et complétez la phrase.' with the instruction 'Complete the phrases with the right time.' The question text lists six times: '08H15 Il est', '05H45 Il est', '17H40 Il est', '14H30 Il est', '02H25 Il est', and '07h35 Il est'. Below the times are six input fields. A list of time-related phrases is provided: 'huit\_heures\_et\_quart', 'sept\_heures\_moins\_vingt-cinq', 'quatorze\_heures\_trente', 'deux\_heures\_et\_vingt-cinq\_minutes', 'six\_heures\_moins\_le\_quart', and 'dix-heures\_moins\_vingt'. A 'Vérifier' button is present. The left sidebar shows a list of exercises, with 'Exercice 2' selected. The top navigation bar includes 'Mes cours', 'Les plateformes Moodle de l'UBO', and 'Plus'. The right side of the page shows 'Mode d'édition' and a user profile 'MG'.

Exercice 2 ; Module Réserver une place pour un spectacle

## Annexe 7 ter

The screenshot shows a Moodle course page for 'Exercice 3'. The top navigation bar is yellow and contains 'Accueil', 'Mes cours', 'Les plateformes Moodle de l'UBO', and 'Plus'. On the right, there are icons for search, notifications, a user profile 'MG', and 'Mode d'édition'. The main content area has a blue header with a hamburger menu icon and 'Exercice 3', followed by '6 / 9' and navigation arrows. A left sidebar lists course sections: 'Pour un spectacle', 'Ecoutez', 'Memory', 'Point de langue', 'Exercice 1', 'Exercice 2', 'Exercice 3' (expanded), and 'Ecrire l'heure'. The main content area displays the exercise instructions: 'Lisez l'heure et écrivez l'heure.' and 'Write the right time.' An example is given: 'Ex.: 01H00 Il est une heure du matin.' Below this, the text '04H30 Il est' is followed by four empty input boxes. A blue 'Vérifier' button with a checkmark is positioned below the input boxes. A progress indicator shows the first of seven steps is active. A blue arrow button is on the right side of the exercise area.

*Exercice 3 ; Module Réserver une place pour un spectacle*

## Annexe 8

☰ Exercice 4 7 / 9 < > ✕

**Pour un spectacle**

- ▶ Ecoutez ○
- ▶ Memory ○
- Point de langue ○
- ▶ Exercice 1 ○
- ▶ Exercice 2 ○
- ▶ Exercice 3 ○
- ▼ Exercice 4 ○
- Réserver une place
- ▶ Exercice 5 ○

**Écoutez et cochez la bonne réponse.**  
*Listen and tick the right order.*

Bonjour, je voudrais une entrée pour le spectacle de 20H30 s'il-vous-plaît.

Bonjour je voudrais une place pour la pièce de théâtre de 21H00 s'il-vous-plaît.

Bonjour, je voudrais un billet pour le spectacle de 17H45 s'il-vous-plaît.

✓ Vérifier >

● ○ ○ ○ ○ ○

Exercice 4 ; Module Réserver une place pour un spectacle

## Annexe 8 bis

☰ Exercice 5 8 / 9 < > ✕

**Pour un spectacle**

- ▶ Ecoutez ○
- ▶ Memory ○
- Point de langue ○
- ▶ Exercice 1 ○
- ▶ Exercice 2 ○
- ▶ Exercice 3 ○
- ▶ Exercice 4 ○
- ▼ Exercice 5 ○
- Réserver une place p...

**Remettez en ordre la réservation.**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

une\_place pour\_le\_spectacle\_de s'il-vous-plaît Bonsoir,

je\_voudrais vingt-trois\_heures

✓ Vérifier >

● ○ ○ ○ ○ ○

Exercice 5 ; Module Réserver une place pour un spectacle

## Annexe 9

### Cours de FLE A1.1

**Quelle heure est-il ?** *What time is it ?*

**A quelle heure ?** *At what time ?*

#### **L'HEURE** *the hour*

En Français, il existe deux manière d'écrire l'heure, en chiffres et en lettres. En chiffre ça s'écrit : « 01H00 » ou « 11H00 ». En lettres, on écrit le numéro, puis «**HEURE**» (mot féminin) si c'est une et «**HEURES**» si c'est plus. Pour annoncer l'heure on dit : « **IL EST...** »

Ainsi, on dit : « Il est une heure. » ou « Il est quatre heures. »

*In French, we have two ways to tell the time, with numbers or with letters. For the numbers, we write : « 01H00 » or « 11H00 ». For the letters, we write the number; then « HOUR » (feminine) or « HOURS » if it's more than one. To tell the time, we say : « IL EST ... » (IT'S...)*

*In this way, we say : « It's one hour. » or « It's four hours. »*

Il y a **CINQ** temps dans la journée : le **MATIN**, **MIDI**, l'**APRÈS-MIDI**, le **SOIR** et **MINUIT**. En effet, en fonction du moment de la journée on ne dira pas l'heure de la même façon :

- Pour les heures du matin entre 01H00 et 11H00 on dit l'heure puis on ajoute « **DU MATIN.** » : « Il est trois heures du matin. » ou « Il est dix heures du matin. »
- Mais quand on arrive à 12H00, on **NE** dit **PAS** « Il est douze heures », on dit : « Il est **MIDI.** »
- Quand on dépasse 12H00 on arrive à l'après-midi. Pour dire l'heure, on écrit les mêmes numéros que pour le matin mais on ajoute : « **DE L'APRÈS-MIDI** » : « Il est deux heures de l'après-midi. » ou « Il est cinq heures de l'après-midi. »

*There are FIVE periods during the day : the MORNING, NOON, the AFTERNOON, the EVENING and MIDNIGHT. Indeed, we don't tell the time the same way during the day, it depend of the moment.*

- *During the morning, between 01H00 and 11H00 we tell the time and we add « DU MATIN (in the morning/AM) » : « It's three hours in the morning. » or « It's ten hours AM. »*
- *At noon, 12H00, we DON'T say « it's twelve hours. », we say « Il est MIDI (noon). »*
- *During the afternoon, l'après-midi. It's the same as for the morning but we add : « DE L'APRÈS-MIDI. » : « It's two hours PM. » or « It's five hours PM. »*

**SI**, on utilise le format des **24H**, on **NE** met **PAS** « **DE L'APRÈS-MIDI** » :

*IF*, we use the 24 hours, we **CAN'T** put the **PM** :

01H00 = 13H00	02H00 = 14H00	03H00 = 15H00
04H00 = 16H00	05H00 = 17H00	06H00 = 18H00

## Annexe 10

Mathys Garcès & Alexia Prigent

A1.1 FLE

Mardi 18h – 20h D0004

### Troisième cours A1.1

*Third class A1.1*

#### Les verbes au présent :

Les verbes se divisent en deux parties : le **radical** et la **terminaison**. Par exemple, le verbe **PARLER** : le radical est **PARL** et la terminaison est **ER**. Lorsqu'on conjugue un verbe on remplace la terminaison du verbe par celle qui correspond au pronom personnel.

*The verbs divide in two parts : the **radical** (the base) and the **terminaison** (the ending). For example, the verb **PARLER** (to speak) : the radical is **PARL** and the terminaison is **ER**. When we conjugate the verb we substitute the verb's terminaison with the one which correspond with the personal pronoun.*

<i>JE</i>	<i>TU</i>	<i>IL</i>	<i>ELLE</i>	<i>NOUS</i>	<i>VOUS</i>	<i>ILS</i>	<i>ELLES</i>
<b>-E</b>	<b>-ES</b>	<b>-E</b>	<b>-E</b>	<b>-ONS</b>	<b>-EZ</b>	<b>-ENT</b>	<b>-ENT</b>

En Français, il existe des verbes réguliers et des verbes irréguliers comme **être** et **avoir**. Pour les verbes réguliers, il existe trois façons de les conjuguer. En voici une:

*In French, it exists regular verbs and irregulars verbs like **être** and **avoir**. For the regular verbs, it exists three ways to conjugate them. Here is one:*

<b>CHANTER</b> (to sing)							
<i>JE</i>	<i>TU</i>	<i>IL</i>	<i>ELLE</i>	<i>NOUS</i>	<i>VOUS</i>	<i>ILS</i>	<i>ELLES</i>
chant <b>E</b>	chant <b>ES</b>	chant <b>E</b>	chant <b>E</b>	chant <b>ONS</b>	chant <b>EZ</b>	chant <b>ENT</b>	chant <b>ENT</b>

<b>PORTER</b> (to wear)							
<i>JE</i>	<i>TU</i>	<i>IL</i>	<i>ELLE</i>	<i>NOUS</i>	<i>VOUS</i>	<i>ILS</i>	<i>ELLES</i>
port <b>E</b>	port <b>ES</b>	port <b>E</b>	port <b>E</b>	port <b>ONS</b>	port <b>EZ</b>	port <b>ENT</b>	port <b>ENT</b>

#### Point grammaire :

**UN** : a/an (masculine singular)

Ex : Un manteau. A coat.

**UNE** : a/an (feminine singular)

Ex : Une robe. A dress.

**DES** : \_\_\_ (plural form of **UN** and **UNE**.)

Ex : Des chaussettes. \_\_\_ Socks

# Table des matières

Remerciements.....	2
Tableau des abréviations.....	3
Introduction.....	5
Première partie .....	9
Expérience de stage.....	9
1. Le lieu de stage.....	10
1.1. L'Université de Bretagne Occidentale de Brest.....	10
1.2. L'enseignement du FLE au sein de l'UBO de Brest.....	12
2. Le stage.....	13
2.1. Les objectifs du stage.....	13
2.2. Le déroulement du stage.....	13
2.2.1. Les micro-modules.....	14
2.2.2. Les cours A1.1.....	17
2.2.3. Les cours de C1.....	20
2.3. L'analyse de séances.....	21
2.3.1. Une séance en classe de A1.1.....	21
2.3.2. Une séance en classe de C1.....	24
2.4. Le bilan.....	27
Deuxième partie .....	30
Les sourds/malentendants et la langue des signes .....	30
1. L'appareil auditif humain.....	31
1.1. Le fonctionnement de l'appareil auditif humain : l'oreille.....	31
1.2. Le dysfonctionnement de l'oreille humaine.....	32
1.2.1. Les causes du dysfonctionnement de l'oreille humaine.....	32
1.2.2. Les différentes causes de surdité.....	34
1.2.2.1. La surdité de transmission.....	34
1.2.2.2. La surdité de perception.....	35
2. La langue des signes, ses origines et sa construction syntaxique.....	36
2.1. Les origines de la langue des signes.....	36
2.2. La morphosyntaxe de la langue des signes.....	38

3. La langue des signes, une affaire identitaire.....	40
3.1. La langue des signes une langue à part entière, une langue maternelle.....	40
3.2. Des langues des signes propres à chaque pays.....	41
4. La LSF.....	41
4.1. Histoire de l'ASL et de la LSF.....	41
4.2. La création, l'origine et l'évolution des signes de la LSF.....	44
4.3. L'expression des signes.....	48
5. Être citoyen et être sourd .....	48
5.1. Situations des sourds dans le monde, en Europe et en France.....	48
5.2. Intégration des sourds dans le système scolaire.....	51
Troisième partie.....	53
On s'adapte au handicap .....	53
1. Les adaptations.....	54
1.1. Les différents appareils auditifs.....	54
1.2. Les accessoires.....	55
1.3. La lecture labiale et la LPC.....	56
1.4. Le bilinguisme.....	57
2. L'enseignement et la LSF.....	58
2.1. Enseignement de la LSF.....	58
2.2. Dispositifs pour enseigner la LSF, en classe de sourds (Les dispositifs mis en place en France pour adapter l'enseignement à une classe d'apprenants sourds : la LSF numérique). 58	
2.2.1. La réception du contenu didactique.....	58
2.2.1.1. Les diaporamas en classe de LSF.....	60
2.2.2. La production orale en LSF.....	60
Quatrième partie.....	62
Enseigner le FLE à un public sourd .....	62
1. Enseigner des langues étrangères à un public sourd.....	63
1.1. Une impasse pour certains.....	63
1.2. Une possibilité pour d'autres.....	65
2. Enseigner le FLE aux sourds.....	68
2.1. Communiquer avec les apprenants sourds étrangers.....	68
2.2. Intégration des dispositifs pédagogiques de la LSF.....	69

3. Adaptation des compétences.....	71
3.1. Les compétences écrites .....	71
3.1.1. L'expression-production écrite.....	71
3.1.2. La compréhension écrite.....	71
3.2. Les compétences orales.....	72
3.2.1. La compréhension orale.....	72
3.2.2. L'expression-production orale.....	73
Conclusion.....	75
Annexes.....	78
Bibliographie.....	88
Webographie.....	89



# Bibliographie

Émile BENVENISTE, *Problèmes du langage*, Gallimard, Paris, 1966.

Antoine BONNET, *La langue des signes française pour les enfants*, Bonhomme de chemin, 2020.

Marguerite BLAIS. *La culture sourde. Quêtes identitaires, au cœur de la communication*, Coll : « Sociologie au coin de la rue », Les presses de l'Université Laval, Canada, 2006.

Marion BLONDEL & Laurice TULLER, *Langage et surdité*, Recherches linguistiques de Vincennes, 2000.

DOMAS, *Enquête à quatre mains. Une aventure de Ambre et Arno*, Le Verseau, Marseille, 2001.

France FARAGO, *Le langage*, Armand Colin, 2004.

Mireille GOLASZWESKI, *La langue des signes française. A l'école, au collège et au lycée*, Scérén, 2010.

François GOULLIER, *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. Cadre Européen Commun et Portfolios*, Didier, Paris, 2006.

Jérôme GOUST, *Guide des aides techniques pour les malentendants et les sourds*, Liaisons, Coll : « Néret », 2009.

André MEYNARD, *Quand les mains prennent la parole. Dimension désirante et gestuelle*, Erès, 2002.

André MEYNARD, *Rencontre avec l'étrangeté du langage. Psychanalyse, enfance sourde et création artistique*, Erès, Toulouse, 2021.

Pierre Oléron, *Les sourds-muets*, Que sais-je, Paris, 1969.

Ferdinand DE SAUSSURE, *Cours de linguistique générale*, Payot, Paris, 2005.

Nina TIMMERMANS, *Le statut des langues des signes en Europe*, Conseil de l'Europe, 2005.

# Webographie

<https://hal.science/tel-01921796/> (23/10)

<https://www.sgb-fss.ch/signsuisse/fr/> (07/11)

<https://www.lsfb.be/> (07/11)

<https://www.hearinglikeme.com/studying-a-foreign-language-with-hearing-loss/#:~:text=People%20with%20hearing%20loss%20are,to%20how%20it%20is%20written.> (09/11)

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Charles-Michel\\_de\\_L%27%C3%89p%C3%A9](https://fr.wikipedia.org/wiki/Charles-Michel_de_L%27%C3%89p%C3%A9) (12/11)

<http://www.ressources-lsf.cndp.fr/> (12/11)

<https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss#:~:text=Au%20niveau%20mondial%2C%201%2C5,besoin%20de%20services%20de%20r%C3%A9adaptation.>  
(14/11)

<https://www.ameli.fr/assure/sante/themes/perte-acuite-auditive/definition-causes> (14/11)

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://pedagogie.ac-

strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/physiquechimie/La\_pedagogie\_differenciee\_01.pdf (20/11)

<https://www.ivry94.fr/24-1752/fiche/initiation-a-la-langue-des-signes-francaise.htm> (30/11)

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Roch-Ambroise\\_Auguste\\_B%C3%A9bian](https://fr.wikipedia.org/wiki/Roch-Ambroise_Auguste_B%C3%A9bian) (04/12)

<https://www.laboratoires-unisson.com/faq/audition/fonctionnement-systeme-auditif#:~:text=la%20cochl%C3%A9e%20qui%20abrite%20,capacit%C3%A9%20%C3%A0%20percevoir%20les%20sons.> (05/12)

<https://www.ameli.fr/assure/sante/themes/perte-acuite-auditive/definition-causes#:~:text=Les%20surdit%C3%A9s%20de%20perception%20sont,cochl%C3%A9e%20et%20le%20nerf%20auditif.>  
(05/12)

<https://www.univ-brest.fr/fr/page/les-atouts-de-lubo> (06/01)