

République Algérienne Démocratique Et Populaire
Ministère De L'enseignement Supérieure Et De La Recherche Scientifique
Université Mohammed Khider Biskra

Faculté Des Lettres Et Des Langues
Département Des Langues Etrangères
Filière De Français



Thèse De Doctorat LMD
Pour l'obtention du diplôme de Doctorat de Français
Option : Didactique des langues
Intitulé

**LE GUIDE NUMERIQUE VIA « L'AUTO MEDIA PLAY STUDIO »
AU SERVICE DE LA COMPREHENSION ORALE DANS UNE
CLASSE FLE, CHEZ LES APPRENANTS MAL/NON-VOYANTS.**

Cas du cycle primaire de l'école Taha Houssein. BISKRA

Présentée par Mlle
TEMAGOULT Aldjia
Sous la Direction du
Pr. MEKHNACHE Mohammed
Jury

-Pr Dakhia Abdelouhab	Président	Université Med Khider Biskra
-Pr Mekhnache Mohammed	Rapporteur	Université Med Khider Biskra
-Pr Manaa Gaouaou	Examineur	Centre universitaire Barika
-Dr Faïd Salah	Examineur	Université Med Bodiaf Msila
-Dr Femmam Chafika	Examineur	Université Med Khider Biskra
-Dr Moustiri Zineb	Examineur	Université Med Khider Biskra

Année Universitaire 2019/2020

*On ne peut rien apprendre aux gens.
On peut seulement les aider à découvrir
qu'ils possèdent déjà en eux tout ce qui est à apprendre.
Galilée (1564 - 1642)*

*A tous ceux qui croient en l'Autre,
A tous ceux qui accompagnent les élèves
dans la découverte de leurs compétences insoupçonnées,
A tous ceux qui m'ont accompagnée
tout au long de ce chemin...*

Dédicace

A mon très cher Père

De tous les pères, vous êtes le meilleur. Vous avez été et vous serez toujours un exemple pour moi par vos qualités humaines, votre persévérance et perfectionnisme. En témoignage de brut d'années de sacrifices, de sollicitudes, d'encouragement et de prières. Pourriez-vous trouver dans ce travail le fruit de toutes vos peines et tous de vos efforts. En ce jour, j'espère réaliser l'un de vos rêves. Aucune dédicace ne saurait exprimer mes respects, ma reconnaissance et mon profond amour. Puisse Dieu vous préserver et vous procurer santé et bonheur

A ma très chère Mère

Source inépuisable de tendresse, de patience et de sacrifice. Votre prière et vos Bénédiction m'ont été d'un grand secours tout au long de ma vie. Quoique je puisse dire et écrire, je ne pourrais exprimer ma grande affection et ma profonde reconnaissance. J'espère ne jamais te décevoir, ni trahir votre confiance et vos sacrifices. Puisse Dieu tout puissant, vous préserver et vous accorder santé, longue vie et Bonheur.

A mon unique sœur Melyssa

Tu as été à mes côtés pendant toutes les étapes de ce travail, je t'en suis très reconnaissante. Aucune dédicace ne peut exprimer la profondeur des sentiments fraternels et d'amour, d'attachement que j'éprouve à ton égard. Je te dédie ce travail en témoignage de ma profonde affection en souvenirs de notre indéfectible union qui s'est tissée au fil des jours. Puisse dieu te protéger, garder et renforcer notre fraternité

A mon unique petit frère Ammar

Je ne saurai traduire sur du papier l'affection que j'ai pour Toi, je n'oublierai jamais ces merveilleux moments passés ensemble, tout au long de ce travail, tu m'apportais du mieux que tu pouvais soutien,

Aide et encouragement. Intelligent que tu es, j'implore Allah de te réserver un avenir probant.

A tous les membres de ma famille,

Mes tantes, mes oncles, mes cousines, mes cousins, il me serait difficile de vous citer tous, vous êtes dans mon cœur, affectueusement. Je ne saurai vous remercier et vous exprimer ma profonde gratitude pour votre continuel soutien.

A mes précieux Amí(e)s

Merci d'avoir fait partie de ma vie, merci de m'avoir aidée soutenue et épaulée pendant mes moments difficiles. Je ne trouve vraiment pas les mots pour exprimer mon éternelle reconnaissance

Remerciements

Je tiens d'abord à présenter ma reconnaissance et ma profonde gratitude envers mon directeur de recherche, Monsieur le Professeur Mekhnache Mohamed pour son encouragement, son appui inconditionnel et ses conseils précieux durant mes années d'études et de recherche : « J'ai beaucoup apprécié travailler à vos côtés tant sur le plan scientifique que sur le plan humain. Vous avez fait preuve d'une grande patience, vous avez toujours su me rassurer, me « booster » et me redonner espoir et un nouveau souffle pour ne pas abandonner... Merci pour vos lectures réitérées de ma thèse et la rigueur de vos remarques, pour l'aide et le soutien que vous m'avez continuellement prodigué. »

Je remercie particulièrement tous les membres de jury qui ont accepté de lire et de juger ce travail de recherche

Mes vifs remerciements vont, de même, à tous mes enseignants, sans exception, de la faculté de l'université de Biskra, eux, qui m'ont formée soutenue et encouragée tout au long de mon cursus universitaire.

Mes remerciements vont, aussi aux professeurs Ben Saleh, Dakhia Abdelouehab de l'université de Biskra et Manaa de l'université de Batna, d'avoir cru en moi et de m'avoir tant aidé dans la réalisation de cette recherche.

Je remercie de tout cœur également, la directrice de l'école spécialisée de non voyant Taha Houssein de la Wilaya de Biskra, qui a été d'un immense esprit de collaboration et qui nous a ouvert les portes de son école « un risque porteur de résultats » devant l'inattendu engouement des élèves pour une expérimentation « qui les sort des sentiers battus » et à laquelle tous, sans exception, voulaient participer.

J'aimerais, également, exprimer ma profonde gratitude pour les enseignants de l'école Taha Houssein, qui malgré, leurs déficiences visuelles, m'ont été d'une aide précieuse, et n'ont pas hésité à m'apporter leur soutien.

Enfin, je tiens à remercier toute personne ayant participé de près ou de loin à la réalisation de cette humble recherche.

Résumé

Cette recherche porte sur l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'oral médié par les TICs chez les apprenants non/malvoyants. La particularité de cette étude réside dans l'essai d'adaptation des manuels scolaires des apprenants du cycle primaire par le biais de logiciels numériques afin de pallier leur handicap. L'adaptation de l'outil pédagogique de la 4^{ème} année primaire s'est effectuée à travers des études pré-expérimentales qui ont relevé l'inadéquation des livres scolaires aux besoins sensoriels des enfants mal/non-voyants. Le questionnaire, l'analyse critique des manuels scolaires ainsi que les théories de compensations en Defectologie de Vygotsky nous ont permis d'élaborer un prototype numérique à travers le logiciel Auto Media Play Studio, ce dernier a été expérimenté sur terrain et son efficacité a permis de palier aux besoins visuels dans l'apprentissage de l'oral

Mots clés Apprenants non/malvoyants ; Auto media Play studio ; Defectologie ; Prototype numérique ; compréhension orale

Abstract

This research concerns the teaching / learning of the comprehension of the spoken meditation by the ICTs for the blind / visually impaired learners. The particularity of this study lies in the attempt to adapt the textbooks of the primary cycle learners through digital software in order to overcome their handicap. The adaptation of the educational tool for the 4th year of primary school was carried out through pre-experimental studies which pointed out the inadequacy of school books to the sensory needs of children with visual impairments. The questionnaire, the critical analysis of the textbooks as well as the theories of compensations in Vygotsky's Defectology allowed us to develop a digital prototype through the Auto Media Play Studio software, the latter was tested in the field and its efficiency allowed us to overcome visual needs in oral learning.

Keywords: Blind / visually impaired learners; Auto media play studio; Defectology; Digital prototype; listening comprehension

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES

<i>Dédicace</i>	III
<i>Remerciements</i>	V
Résumé.....	VI
TABLE DES MATIERES.....	VII
INTRODUCTION GENERALE	1
I.Chapitre I : Processus et Méthodologie d’Enseignement de la Compétence orale.....	12
Introduction	14
1.Pourquoi Apprendre une Langue Etrangère ?	14
1.1 Tisser de Nouvelles Rencontres	15
1.2 Avoir de Meilleures Chances d’Emploi.....	16
1.3 Un Outil Impératif pour Voyage.....	16
1.4 Faciliter L’apprentissage Cognitif d’autres Langues.....	16
1.5 Augmenter le Potentiel d’Intelligence Cognitive	17
1.6 Augmenter son Quotient Intellectuel QI.....	17
1.7 Stimuler la Créativité de l’Individu	18
1.8 Construire une Confiance en Soi	18
2.Méthodologie et Processus Cognitif de l’Apprentissage des Langues.....	19
2.1 Définition de l’Apprentissage	19
2.2 Processus d’Apprentissage.....	21
2.3 Processus du Développement Cognitif Chez Vygotski	21
2.3.1 Rapports Entre Développement et Apprentissage Chez Vygotski	22
3.Evolution Historique des Configurations Didactiques de l’Oral.....	25
3.1 L’oral en Didactique du FLE.....	25
3.2 Définition de La Compréhension de L’Oral	26
3.2.1 Les Objectifs de l’Ecoute En Classe FLE	27
3.2.2 La Démarche Pédagogique de l’Activité de l’Ecoute en Classe.....	27
3.2.3 Evaluer La Compréhension Orale.....	28
3.3 L’expression Orale.....	29
3.3.1 Rôle de la Phonétique en Expression Orale	30
4.L’oral et les Différentes Méthodologies d’Apprentissage	30
4.1 La Méthode Traditionnelle.....	30
4.1.1 Place de La Compétence Orale dans la Méthode Traditionnelle.....	31
4.2 La Méthode Directe.....	32
4.2.1 Place de la Compétence Orale dans la Méthode Directe	32
4.3 La Méthode Active	34
4.3.1 Place de la Compétence Orale dans la Méthode Active	34
4.4 La Méthode Audio-Orale	35
4.4.1 Place de la Compétence Orale dans la Méthode Audio-Orale.....	36
4.5 La Méthode Audio-Visuelle	37
4.5.1 Place de la Compétence Orale dans la Méthode SGAV.....	37
5.Les Approches Didactiques Actuelles	39
5.1 L’approche Communicative.....	39

5.1.1	Place de l'Oral dans l'Approche Communicative	40
5.2	L'approche Actionnelle	42
5.2.1	Place de l'Oral dans L'Approche Actionnelle	42
Conclusion	.....	45
II.Chapitre II : L'Ecole Algérienne au Croisement de l'Enseignement Général et Inclusif	.....	47
Introduction	.....	49
1.Evolution Du Statut Du FLE En Algérie		51
1.1	Le Français Durant La Période Coloniale	51
1.2	Les Réformes Educatives Après 1962	52
1.3	Situation Actuelle Du FLE En Algérie	54
1.4	Finalités Et Buts De L'enseignement Du Française En Algérie	55
1.4.1	Objectifs De L'enseignement Du Français Au Cycle Primaire	55
1.5	Enseignement Du FLE: Quelle Pédagogie Pour Quelle Epoque (Cycle Primaire) ?.....	56
1.5.1	La Pédagogie Par Objectif Dans Le Cycle Primaire	56
1.5.2	L'approche Par Compétence Au Cycle Primaire	59
2.Types et Causes des Handicaps		64
2.1	Les Fonctions du Cerveau.....	64
2.1.1	Le Langage et le Cerveau	64
2.1.2	Les Hémisphères Cérébraux.....	65
2.1.3	La Localisation	66
2.2	Les Causes des Handicaps	67
2.2.1	La Classification des Handicaps Linguistiques	68
2.3	Les Niveaux de Handicap.....	69
2.3.1	Les Troubles D'apprentissage	70
2.3.2	Problèmes D'apprentissage Profonds Et Multiples	71
2.3.3	Comportement, Difficultés Emotionnelles Et Sociales.....	72
2.4	Besoins Sensoriels Et / Ou Physiques	72
2.4.1	Les Neufs Handicaps Physiques A Besoin Médical	72
2.4.2	Les Problèmes Sensoriels.....	74
2.4.3	Affaiblissement Multi Sensoriel (AMS)	80
3.Place De L'éducation Inclusive Dans Le Système Educatif Algérien		81
3.1	Formation Des Enseignants Spécialisés.....	81
3.2	Stratégie Adoptées Pour L'enseignement Des Enfants A Besoin Spécial	83
3.2.1	Prise En Charge Des Elèves A Besoins Spécifiques	84
Conclusion	.....	86
III.Chapitre III : Didactique Spécialisée et Tice : une Nouvelle Approche pour un Enseignement Efficient du FLE Chez les mal/non-Voyants	.....	89
Introduction	.....	90
1La Didactique Spécialisée.....		91
1.1	L'objectif de la Didactique Spécialisée	91
1.2	Besoins Educatifs Spéciaux et Education Spécialisée	92
1.3	Effcience de la Didactique Spécialisée	93
1.4	A Quoi Ressemble l'enseignement Spécialisée ?	94
1.4.1	Utilité des Soutiens Spéciaux	95

1.5	Modes de Représentation Flexibles des Activités Scolaires.....	96
1.5.1	L'authenticité des Activités en Classe.....	96
1.6	Communauté Pédagogique et Rôle de L'enseignant	97
2.	Dépassement du handicap Visuel.....	98
2.1	Déficiences Visuelles et Psychologie.....	98
2.1.1	Le Traitement des Troubles D'anxiété.....	101
2.2	Surplomber le Handicap Visuel.....	102
2.2.1	Compréhension du Déficit en Defectologie.....	102
3.	Tice Comme Outils Compensatoire Chez les mal/non-voyants.....	107
3.1	Technologie et Déficiences Visuelles.....	107
3.1.1	Des outils Numériques Conçus Exclusivement pour le non/malvoyants.....	108
3.2	Types d'Outils Tices au Service des non/malvoyants.....	108
3.2.1	Le Braille.....	108
3.2.2	Le Bloc-Notes Braille.....	110
3.2.3	Plages Braille.....	110
3.2.4	Reconnaissance Vocale.....	111
3.2.5	Logiciels de Grossissement de Caractère.....	112
3.2.6	Télé-agrandisseur.....	112
3.2.7	Loupe Electronique.....	113
	Conclusion	114
	IV.Chapitre IV : Questionnaire	117
	Introduction.....	118
1.	Justification du Choix des Régions d'Investigation	120
2.	Description du Questionnaire.....	120
3.	Objectif du Questionnaire	120
4.	Procédés Méthodologiques.....	121
5.	Collectes, Commentaires et Analyses des Réponses du Questionnaire	121
5.1	Collecte des Réponses de la Section I « Identification des enseignants »	121
5.1.1	Commentaires et Analyses de la Réponse 1.....	123
5.1.2	Commentaires et Analyses de la Réponse 2.....	124
5.1.3	Commentaires et Analyses de la Réponse 3.....	124
5.2	Collecte des Réponses de la Section II « Formation des enseignants spécialisés »	125
5.2.1	Commentaires et Analyses des Réponses 4 et 5.....	128
5.2.2	Commentaires et Analyses des Réponses 6 et 7.....	132
5.3	Collecte des Réponses de la Section III « Acte pédagogique »	133
5.3.1	Commentaires et Analyses de la Réponse 8.....	135
5.3.2	Commentaires et Analyses des Réponses 9 et 10.....	136
5.3.3	Commentaires et Analyses de la Réponse 11.....	137
5.4	Collecte des réponses de la Section IV « Le manuel scolaire »	137
5.4.1	Commentaires et Analyses des Réponses 12 et 13.....	141
5.4.2	Commentaires et Analyses de la Réponse 14.....	142
5.4.3	Commentaires et Analyses de la Réponse 15.....	143
6.	Bilan du Résultat d'Analyse du Questionnaire.....	143
	Conclusion	144
	V.Chapitre V : Analyse Descriptive et Critique du Manuel Scolaire pour Non/Malvoyants. 4 ^{ème} AP.....	147

Introduction.....	147
1.Justification du Choix du Manuel de la 4 ^{ème} Année Primaire.....	148
2.Description et Analyse du Manuel.....	149
2.1 Manuel de Leçon.....	149
2.1.1 Les Séquences du Manuel.....	149
2.2 Manuel d'Activités.....	161
2.2.1 Activité de Compréhension Orale.....	161
3.Bilan des Résultats de l'Analyse Descriptive du Manuel Scolaire.....	165
 Conclusion.....	 165
VI.Chapitre 6 : Expérimentation.....	168
 Introduction.....	 166
1.Choix du Corpus.....	166
2.Description du Lieu Expérimental.....	168
3.Description du Public Visé par l'Expérimentation.....	168
4.Caractéristiques de l'Expérimentation.....	170
4.1 Constat sur Terrain.....	170
5.L'expérimentation.....	173
5.1 Pré- test.....	173
5.1.1 Déroulement de la Séance.....	174
5.1.2 Evaluation et Analyse des Réponses du Prétest.....	178
5.2 Test (Expérimentation).....	189
5.2.1 Phase 1 : Essai d'Adaptation de la Rubrique A.....	189
5.2.2 Phase 2 Déroulement de l'Expérimentation.....	194
5.2.3 Evaluation et Analyse des Réponses Expérimentales.....	200
6.Comparaison des Résultats des Evaluations.....	209
7.Bilan de l'Expérimentation.....	212
 Conclusion.....	 213
 CONCLUSION GENERALE.....	 234
 REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	 217
 Annexes.....	 223

INTRODUCTION
GENERALE

Au cours des deux dernières décennies, les pays sont devenus de plus en plus interdépendants car les nouvelles technologies ont effacé de nombreuses frontières géographiques. Au fur et à mesure que les frontières entre les pays se dissolvent, l'enseignement des langues étrangères, est devenu plus nécessaire que jamais pour produire une citoyenneté mondiale éclairée, capable de fonctionner et de se partager la perte et le profit.

Etant donné que l'apprentissage d'une autre langue affecte les domaines académiques, didactiques et pédagogiques, les établissements et les institutions de l'enseignement scolaire mettent en place des programmes de plus en plus performants, assurant l'apprentissage et la pratique des langues étrangères. Le besoin d'apprendre une langue étrangère s'avère, donc, impératif, dans le sens d'allier les exigences du monde contemporain aux aspects communicatifs intercommunautaires.

En Algérie la constitution nationale, Loi n° 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008, qui porte sur les orientations de l'éducation nationale, stipule que l'égalité des chances d'accès à l'éducation est un droit fondamental dont bénéficie tout algérien, sans distinction de sexe, âge, conviction religieuse, milieu social ou état de santé. Les articles constitutionnels qui suivent affirment que :

Art. 10. L'Etat garantit le droit à l'enseignement à toute algérienne et tout algérien sans discrimination fondée sur le sexe, l'origine sociale ou l'origine géographique.

Art. 12. L'enseignement est obligatoire pour toutes les filles et tous les garçons âgés de 6 ans à 16 ans révolus. Toutefois, la durée de la scolarité obligatoire peut être prolongée de deux (2) années, en tant que besoin, en faveur d'élèves handicapés.

Art. 13 L'Etat veille à permettre aux enfants ayant des besoins spécifiques de jouir du droit à l'enseignement. Le secteur de l'éducation nationale, en liaison avec les établissements hospitaliers et les autres structures concernées, veille à la prise en charge pédagogique appropriée et à l'intégration scolaire des élèves handicapés et des malades chroniques.

Notre présente recherche relève du domaine de la didactique du français langue étrangère (FLE) et traite de l'enseignement/apprentissage du FLE, des contenus à enseigner et des procédures qui aident l'apprenant à développer des compétences langagières, lui permettant de maîtriser divers usages de la langue française. Le

développement de ces compétences, fait appel à quatre habilités langagières à savoir la compréhension/production de l'oral et de la compréhension/production de l'écrit.

Cette recherche s'articule autour de l'enseignement de l'oral notamment sa compréhension, puisqu'elle va de pair avec l'apprentissage de la langue étrangère, cela dit, toute communication nécessite compréhension.

C'est à partir des années quarante que les langues étrangères ont connu une profonde mutation dans leur enseignement, car, la traduction des textes littéraires est devenue obsolète. Le nouveau mode d'enseignement cherche plutôt à développer et à renforcer les compétences de communication.

L'apprenant est appelé à maîtriser la communication et l'interaction dans des situations de la vie courante à travers les deux aspects du langage à savoir, l'oral et l'écrit. L'apprentissage dans ces situations quotidiennes se fait par le biais de divers supports, notamment les supports visuels comme : les dessins, les photos, les bandes dessinées etc. et c'est à l'apprenant de combiner les mots et les images

De ce fait, en classe de FLE, l'accès à l'information se fait aux moyens d'organes sensoriels de l'organisme ; dont la vue et l'ouïe constituent les moyens les plus efficaces à la rétention d'informations. Mais, quand l'un de ces sens est en déficience sensorielle, le pourcentage de la rétention s'affaiblit et donc la capacité d'assimilation de compréhension et/ou de production dépendra des autres organes.

Prenant à titre illustratif les déficiences visuelles, le mode d'apprentissage pour les apprenants voyants diffère de celui des apprenants non/ malvoyants, car les possibilités dont bénéficient les personnes visuellement déficientes pour apprendre une langue, sont moins nombreuses comparativement aux personnes voyantes. Cependant, il est important de comprendre les différences qui peuvent exister dans les stratégies et les styles d'apprentissage des deux catégories d'apprenants.

Aussi, il nous paraît indispensable de définir la « déficience visuelle ». Cette acception fait référence à de nombreuses affections de la vue : « d'une faible altération de la vue à l'absence totale de perception, il existe une multitude de nuances, qui présentent des caractéristiques et recouvrent des handicaps très différents. » Carrière (2013, P 6). À chaque détérioration d'un des éléments qui compose l'œil, (à savoir : cornée, humeur aqueuse, cristallin, diaphragmé par l'iris et corps vitrés), va correspondre un ou plusieurs

types de déficience visuelle. Le dysfonctionnement physique de l'œil entraîne systématiquement des difficultés d'accès à l'information. Par conséquent la personne non/malvoyante présente, en plus du trouble physique, des troubles d'ordre psychologique émotif, cognitif, affectif et autres, qui entravent son intégration sociale.

Afin de comprendre de plus près le fonctionnement cognitif de la personne visuellement déficitaire, nous passons en revue les aspects du développement de l'enfant aveugle sur les plans moteurs, cognitifs, affectifs et sociaux, selon la taxonomie des objectifs pédagogiques de Bloom évoquée par Hidjazi (2012, P 3)

Le Développement Physique Et Moteur

Le handicapé visuel présente des difficultés cognitives, essentiellement sur le plan moteur. En effet, chez le voyant, beaucoup d'apprentissages moteurs sont fortement liés à l'aspect visuel. Un simple mouvement oculaire, souvent involontaire, permet de percevoir l'environnement et tout changement pouvant y survenir, sans avoir à se déplacer. Les stimulations visuelles aident à construire l'espace, à apprécier les distances et à se renseigner sur les positions et les mouvements du corps. Enfin, elles permettent d'acquérir plusieurs habilités motrices par voie d'imitation. Il nous est donc permis de supposer que l'élève handicapé visuel est désavantagé sur ce plan. Plusieurs éléments de son environnement immédiat échappent à sa perception.

De plus, l'imitation est compromise ou même parfois impossible chez l'aveugle de naissance. Apprendre à se déplacer et à s'orienter représente un défi important. Son autonomie est directement liée à l'entraînement qu'il aura reçu.

Le Développement Cognitif

Chez l'élève handicapé visuel, l'intégrité des fonctions intellectuelles est conservée. Il peut emmagasiner des connaissances, nourrir sa pensée, la formuler comme un élève voyant. La vision joue un rôle déterminant dans le développement cognitif. Chez un enfant voyant l'image mentale se forme à partir des perceptions visuelles, chez l'enfant présentant une cécité l'image peut être plus ou moins conforme ou partielle à la réalité ou se former moins rapidement que dans le cas de l'enfant voyant.

La compensation par les autres sens devient pour l'enfant aveugle un moyen qui fournit certains indices, mais qui ne rend pas toujours compte de l'exactitude des choses et

même parfois peut donner une toute autre physionomie aux personnes et aux objets. La description verbale des objets et des situations est pour l'élève handicapé visuel un moyen conséquent pour accéder à la connaissance.

On constate que les élèves handicapés visuels ont plus de difficultés à intégrer des expériences qu'ils réussissent pourtant à mémoriser. Ils sont portés au verbalisme (utilisation abusive ou exagérée de mots dont le sens ne correspond pas à l'expression de la réalité). Les images mentales sont parfois déformées par rapport à la réalité en raison des descriptions imprécises qui lui ont été faites.

Le Développement Affectif

L'affectivité est un domaine qui, chez l'enfant, est en étroite relation avec la motricité, car l'œil suscite et aide la perception visuelle à se préciser. Si l'enfant handicapé visuel n'est pas plus stimulé qu'un enfant normal, il risque de devenir passif et dépendant de l'adulte. Il n'est pas rare devant son sentiment d'incapacité que l'enfant devienne passif, exigeant pour autrui, agressif et refuse le contact si ses désirs ne sont pas satisfaits.

En effet, quand la personne aveugle est acceptée en tant que telle, elle développe une autonomie suffisante, elle a davantage confiance en elle-même, utilise mieux ses possibilités et accepte plus son handicap. Dans ce cas, elle peut arriver à refuser avec beaucoup de violence tout essai de surprotection ou tout acte qu'elle juge comme tel. L'élève handicapé visuel est comme l'élève voyant, il doit faire face aux tâches développementales, comme le fait d'acquérir une compétence, de diriger ses émotions, de devenir autonome, d'établir son identité et de développer sa personnalité.

Par ailleurs, en classe, les pratiques d'enseignement de la compréhension orale sont majoritairement axées sur une transmission de l'information visuelle, notamment avec les assises de l'approche didactique actuelle adoptée par le système éducatif algérien, l'approche communicative. Nul ne peut nier l'évidence que, pendant les cours de langue, les apprenants mal/non-voyants sont à l'écoute de ce que dit leur enseignant. Mais, ce qui nous intrigue c'est la conception des leçons par le Ministère de l'éducation nationale, tel qu'ils sont présentés sur les manuels scolaires actuels, appelés les manuels de deuxième génération. Les activités de langue dans ces manuels sont souvent accompagnées d'illustrations, qui ne trouvent pas d'alternatives ou d'adaptation pour les enfants visuellement déficients.

Toutefois, les enseignants dans les écoles spécialisées utilisent des textes en format braille, et essayent de décrire oralement les illustrations d'accompagnement pour leur public mal/non-voyant. Or, suivant le degré de malvoyance, ces informations ne sont pas toujours accessibles à tous les apprenants non/malvoyants.

Dans ce contexte, plusieurs recherches ont été menées afin de trouver des méthodes plus efficaces et plus performantes pour l'enseignement des langues étrangères aux non-voyants. Ces recherches montrent la complexité de la tâche étant donné qu'elles s'inscrivent dans un contexte particulier, celui de la didactique spécialisée.

À ce propos, Paris (1996) explique que l'échec scolaire n'est pas dû au fait que les déficients visuels aient moins de capacité qu'un voyant. Mais, il estime que leur réussite est gênée par des obstacles liés à leur contexte d'étude. En effet, c'est parce que les ressources pédagogiques sont préconisées pour des apprenants voyants que les déficients visuels n'y ont pas toujours accès. L'auteur explique que pour dépasser ces gênes, le matériel pédagogique doit être adapté aux besoins des malvoyants, et un personnel qualifié et polyvalent doit être embauché afin que tout problème puisse être identifié et résolu. Cela dit, il faudrait préconiser l'utilisation d'un matériel adapté et avec l'aide d'enseignant spécifiquement formés pour aider le public visuellement déficitaire.

Le cadre théorique de cette recherche nous apportera, les bases à nos questionnements, notamment sur la compensation du déficit visuel par un autre sens, grâce aux théories de la défectologie (Vygotski, 1994). L'auteur souligne l'importance de la collaboration entre les voyants et les non-voyants comme source fondamentale de compensation.

Etant donné que dans la présente recherche, notre intérêt va porter sur l'apprentissage de la compréhension de l'oral chez l'apprenant déficient visuel dans le contexte algérien, nous avons essayé de mener des observations sur terrain, dans les écoles spécialisées du cycle primaire, afin de voir de plus près le déroulement des pratiques de classes au sein de ces centres. Ces observations nous amènent à poser certaines questions :

Le mal/non-voyant, accède-t-il à toutes les informations nécessaires à l'apprentissage d'une langue étrangère ? Les supports didactiques utilisés, sont-ils adaptés aux besoins spécifiques de cette catégorie d'individu ? Comment leur faciliter la tâche pour accéder aux sources d'apprentissage avec des moyens qui pallient les déficiences

visuelles ? Comment éveiller en ces apprenants déficients une attitude positive et les motiver envers les langues étrangères dès leur jeune âge ? Les TICE, quelle place occupent-elles au sein de ces établissements spécialisés ? La transformation des supports papiers en livres brailles entraîne-t-elle des modifications de la forme des activités langagières ? Est-ce que tout apprenant déficient visuellement, est limité à un nombre restreint de source pédagogique ? Est-ce que la tutelle a pensé à lui procurer des moyens et des outils didactiques appropriés ? Mais également, l'enseignant en charge de cette catégorie d'apprenants, est-il spécialement formé pour lui faciliter la tâche ?

Toutes ces interrogations nous ont motivée à nous lancer dans le champ d'étude sur l'apprentissage chez les déficients visuels en Algérie. Notre choix de l'outil numérique, ses impacts et ses résolutions dans le monde d'aujourd'hui nous incite à réfléchir sur la possibilité de soumettre en expertise un moyen technologique à la fois, adapté aux besoins sensoriels des non-malvoyants, et qui répond par ailleurs aux mêmes exigences ministérielles de l'apprentissage du FLE en situation de handicap.

Notre problématique de recherche s'inscrit dans ce contexte. En effet, un guide (logiciel) numérique, adapté aux besoins sensoriels des apprenants non/malvoyants, s'avère adéquat pour optimiser la compétence de compréhension orale chez ces apprenants déficients visuels et ce tout en restant conformes aux référentiels de compétences officiels en vigueur mais réaliser dans un dispositif numérique d'apprentissage.

Partant du principe que ce n'est pas à l'élève de s'adapter au système mais c'est au système de s'adapter aux spécificités des apprenants, nous estimons que l'adaptation et l'intégration d'un outil numérique qui répond au mieux aux besoins d'un apprenant mal/non-voyant, tout en gardant le contenu du programme de l'éducation nationale, constitue pour nous une problématique à débattre et à prouver sur le plan de sa faisabilité ainsi que son efficacité. Par conséquent, l'outil informatique qui répond le mieux à nos exigences se basera sur la reconnaissance vocale.

Il est communément répandu que les élèves, sauf cas pathologiques, possèdent une ouïe très développée. L'enseignant est donc dans l'obligation de faire en sorte de stimuler le plus possible ce sens. Il va également stimuler le toucher, l'odorat et le goût de ses apprenants ; à un niveau évidemment inférieur aux autres sens, plus aisés à développer en salle de classe que les autres. La main et l'oreille seront l'œil de l'élève qui lui fait défaut.

Développer ces sens contribuera à aider les élèves à la construction d'images mentales des différents concepts en langue étrangère qui lui sont étranges.

Les hypothèses retenues pour mener notre recherche-action sont :

-Le dispositif numérique mis en place sur la base du logiciel « Auto média Play studio », un programme informatique conçu pour répondre aux besoins sensoriels spécifiques d'un apprenant présentant une cécité, pourrait amener son utilisateur vers un meilleur enseignement/apprentissage de la compréhension orale, d'autant plus que ce logiciel serait élaboré à pouvoir intégrer les références de compétences scolaires officielles selon la modalité de reconnaissance vocale prise en charge par l'application « Auto média Play studio ».

-L'intégration de logiciels éducatifs en classe spécialisée pourrait motiver l'apprenant non-voyant dénué d'activités pédagogiques motivantes comme les sorties pédagogiques, les jeux et l'audio-visuel. Nous estimons que la diversification des supports pourrait favoriser l'intérêt de l'apprenant envers le FLE en augmentant sa volonté d'apprendre tout en changeant positivement l'atmosphère de la classe.

- Le recours à une variété de canaux sensoriels, incluant les sens auditifs, tactiles et kinésiques aurait un impact positif sur l'acquisition de la compétence orale et sur les motivations des élèves handicapés de la vue en cours de FLE.

Notre modeste contribution a pour objectif de :

-Compenser et pallier l'aspect iconique présent dans les manuels d'apprentissage des langues étrangères, notamment ceux du cycle primaire, qui ne sont pas adaptés aux apprenants en déficience visuelle.

-Offrir aux apprenants mal/non-voyants un choix de supports pédagogiques qui diffèrent des livres en braille.

-Assurer à cette catégorie d'apprenants une liberté et une autonomie pour se relire, se corriger sans intermédiaire et rester en contact avec leurs semblables voyants. L'idée est de se diriger vers plus d'égalité d'opportunités scolaires et considérer la cécité comme une différence à surmonter et non pas un handicap.

- Notre objectif vise non seulement l'intégration mais aussi l'amélioration des pratiques enseignantes s'inscrivant dans l'éducation spécialisée.

Comme notre travail porte essentiellement sur l'enseignement de la compétence orale chez les non-voyants via un logiciel éducatif, nous estimons que le paradigme de recherche le plus adéquat est la méthode expérimentale. L'application de ce procédé exige en outre de cette méthode, des méthodes de prélèvements pré-expérimentales à caractère analytique et descriptif des réalités du terrain, notamment un questionnaire et une analyse du manuel scolaire des apprenants du cycle primaire.

Nos procédés pré-expérimentaux de collecte de données nous permettent de frayer des voies pour la réalisation de notre expérimentation.

Nous essayerons dans un premier temps d'adapter les contenus des manuels scolaires selon les besoins des enfants non-mal-voyants. Dans un second temps, nous essayerons d'intégrer ces adaptations sur des ordinateurs portables par le biais d'un logiciel numérique, que nous expérimentons avec notre corpus d'étude. Les adaptations prévues vont être conçues en corrélation avec les projets scolaires dictés par le programme de l'éducation nationale. Nous essayerons enfin d'analyser les progrès et l'apport de cet outil en classe de FLE spécialisée.

Annoncé dès l'intitulé de cette recherche, le corpus de notre travail sera composé d'apprenants non/ mal voyants du cycle primaire (3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} année) de l'école « Taha Hossein » de Biskra.

Le choix de cette population s'explique par leur niveau scolaire. Etant débutants, nous allons essayer d'amener nos sujets expérimentaux mal/non-voyants à travers ce logiciel éducatif vers un véritable contact avec la langue étrangère dès leur jeune âge scolaire. Aussi estimons-nous, le cas échéant de proposer des pistes didactico-pédagogiques afin de rendre plus commode l'enseignement du FLE à ce type de public.

Ce travail de recherche, s'organisera en 6 chapitres, avec introduction et conclusion générales.

Le 1^{er} chapitre va contenir les différentes assises théoriques relatives à l'enseignement général de la compétence de l'oral. Le deuxième chapitre comportera une

étude diachronique de l'éducation générale et inclusive dans le contexte algérien, où nous soulèverons l'aspect médical des différents handicaps notamment le handicap visuel.

Pour ce qui est du troisième chapitre, nous le consacrerons exclusivement à l'apport des technologies de l'information et de la communication, désormais TICE, dans l'éducation spécialisée, après avoir défini les fondements théoriques relatifs aux théories de compensations du psychopédagogue russe Vygotski.

Le quatrième chapitre, tracera les résultats du questionnaire distribué auprès des enseignants de différents centres d'apprentissage spécialisé à savoir ceux des villes de Khenchela, Biskra et Batna.

Le cinquième chapitre fera l'objet d'une analyse descriptive et critique du manuel scolaire de la 4^{ème} année primaire. Quant au sixième, et dernier chapitre, il mettra en exergue le processus expérimental avec lequel nous avons essayé d'élaborer le prototype adaptatif du guide numérique et les résultats obtenus.

Nous tenons à signaler que l'organisation et la présentation de cette thèse répond aux normes rédactionnelles correspondants au format éditorial défini par l'American Psychological Association 6th edition (désormais APA).

**Chapitre I Processus et
Méthodologie
d'Enseignement de la
Compétence orale**

I. Chapitre I : Processus et Méthodologie d'Enseignement de la Compétence orale

Plan**Introduction****1. Pourquoi Apprendre Une Langue Etrangère ?**

- 1.1 Tisser De Nouvelles Rencontres
- 1.2 Avoir De Meilleures Chances D'emploi
- 1.3 Un Outil Impératif Pour Voyage
- 1.4 Faciliter L'apprentissage Cognitif D'autres Langues
- 1.5 Augmenter Le Potentiel D'intelligence Cognitive
- 1.6 Augmenter Son Quotient Intellectuel QI
- 1.7 Stimuler La Créativité de L'individu
- 1.8 Construire Une Confiance En Soi

2. Méthodologie Et Processus Cognitif De L'apprentissage Des Langues

- 2.1 Définition De L'apprentissage
- 2.2 Processus D'apprentissage
- 2.3 Processus Du Développement Cognitif Chez Vygotski
 - 2.3.1 Rapports Entre Développement Et Apprentissage Chez Vygotski

3. Evolution Historique Des Configurations Didactiques De L'oral

- 3.1 L'oral En Didactique Du FLE
- 3.2 Définition De La Compréhension De L'oral
 - 3.2.1 Les Objectifs De L'écoute En Classe FLE
 - 3.2.2 La Démarche Pédagogique De L'activité De L'écoute En Classe
 - 3.2.3 Evaluer La Compréhension Orale
- 3.3 L'expression Orale
 - 3.3.1 Rôle De La Phonétique En Expression Orale

4. L'oral Et Les Différentes Méthodologies D'apprentissage

- 4.1 La Méthode Traditionnelle
 - 4.1.1 Place De La Compétence Orale Dans La Méthode Traditionnelle
- 4.2 La Méthode Directe
 - 4.2.1 Place De La Compétence Orale Dans La Méthode Directe
- 4.3 La Méthode Active
 - 4.3.1 Place De La Compétence Orale Dans La Méthode Active

4.4 La Méthode Audio-Orale

4.4.1 Place De La Compétence Orale Dans La Méthode Audio-Orale

4.5 La Méthode Audio-Visuelle

4.5.1 Place De La Compétence Orale Dans La Méthode SGAV

5. Les Approches Didactiques Actuelles

5.1 L'approche Communicative

5.1.1 Place De L'oral Dans L'approche Communicative

5.2 L'approche Actionnelle

5.2.1 Place De L'oral Dans L'approche Actionnelle

Conclusion

Introduction

L'enseignement est un métier qui nécessite une mise en place complexe d'actes de transmission s'inscrivant dans une large gamme de savoirs et de savoir-faire que l'enseignant devrait continuellement actualiser. L'enseignement des langues se place au centre d'un carrefour disciplinaire, où l'appropriation d'une compétence d'expression et/ou de production orale constitue un enjeu majeur, aussi bien scolaire que social.

La compétence orale pourrait être envisagée à la fois comme outil d'enseignement et d'apprentissage, objet de réflexion, outil de travail intellectuel et moyen de contrôle des connaissances dans différents domaines.

L'oral est donc une composante omniprésente et multifonctionnelle dans la situation d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, que les approches récentes de la didactique des langues en font un objectif suprême.

Cependant, même si l'oral a toujours été considéré comme le mode d'entrée en communication avec autrui le plus commode et le plus fréquent, sa place dans l'enseignement était et reste conflictuelle. Elisa Ravazzolo (2015, P.7) se demande

Comment en effet faire entrer dans une démarche qui suppose la mise en évidence de régularités, la référence à des principes et des usages, un savoir-faire aux composantes si variées, si difficile à identifier, si volatile dans sa réalisation, qui s'oppose à un écrit dont les codes et les traces bénéficient d'une si réconfortante stabilité ?

Partant de ce constat, et pour mieux concevoir notre démarche, nous estimons qu'un survol historique des différentes approches, méthodes et théories d'apprentissages des langues étrangères en général et de la compétence orale en particulier, serait utile pour édifier une assise théorique à notre travail de recherche.

Ce chapitre comportera donc :

- Des objectifs de l'apprentissage des langues dans le monde actuel
- Une étude diachronique des théories d'apprentissages en relation avec l'enseignement de l'oral ainsi que les définitions des concepts clés en relation avec notre thème
- Un résumé des méthodologies et des approches de l'enseignement de la composante orale

1. Pourquoi Apprendre une Langue Etrangère ?

Nous vivons dans un monde connecté et en évolution rapide, où les choses sont en perpétuelle changement. Survivre dans ce monde en accélération sans précédent, signifie

que nous devons développer des mécanismes spéciaux permettant d'allier nos modes de vie aux sociétés contemporaines, afin de nous démarquer et de nous rendre plus apte à vivre dans ce monde moderne.

Dans presque tous les pays du monde, les enfants de tous âges apprennent des langues étrangères, mais les raisons de vouloir les étudier peuvent différer d'un pays à un autre et d'un individu à un autre.

La principale raison de l'étude des langues étrangères est expliquée par Crystal (2011, P.369) qui affirme que « L'apprentissage des langues étrangères n'est plus un luxe, dans un monde international. C'est une nécessité si un pays veut jouer un rôle dans les affaires mondiales. C'est une force de pouvoir rencontrer des personnes d'autres pays sur un pied d'égalité linguistique ». Les langues étrangères jouent un rôle important dans la préparation des enfants aux nouvelles perspectives d'une société en évolution rapide, non seulement à l'étranger, mais aussi au sein des communautés des apprenants.

En outre, l'apprentissage des langues étrangères peut contribuer à renforcer la confiance et accroître les connaissances qui ne sont pas toujours disponibles dans les contacts de langues maternelles. L'apprentissage des langues étrangères est un droit éducatif primaire qui devrait être accessible à tous.

À mesure que notre monde devient de plus en plus connecté grâce aux progrès technologiques, il devient de plus en plus impérieux que l'apprentissage d'une autre langue soit une nécessité et est bénéfique pour diverses raisons.

Nous présentons ici quelques-uns des nombreux effets positifs de devenir bilingue (ou plurilingue).

1.1 Tisser de Nouvelles Rencontres

La rencontre de nouvelles personnes est l'un des avantages les plus phénoménaux de l'apprentissage d'une nouvelle langue. Les portes du monde entier sont ouvertes tant pour l'apprenant que pour le praticien de langue. Si l'apprentissage se fait en groupe, l'apprenant aura immédiatement de nouveaux amis avec qui partager sa nouvelle langue. Sinon, une fois hors de son pays, cet apprenant ne sera pas en mesure d'utiliser ce qu'il a appris. Aussi sera-t-il surpris de voir à quel point les gens sont ouverts quand on parle leurs langues maternelles.

1.2 Avoir de Meilleures Chances d'Emploi

Si les curriculums des jeunes diplômés comprennent la maîtrise d'une langue seconde, les chances d'emploi dans l'économie d'aujourd'hui sont beaucoup plus grandes pour ceux qui parlent plus qu'une seule langue. Les personnes multilingues sont capables de communiquer et d'interagir au sein de plusieurs communautés. Les employeurs potentiels considèrent cela comme un atout précieux dans l'ensemble des compétences d'un employé, car ils sont en mesure de communiquer avec un plus large éventail de personnes. En cette nouvelle ère de start-up, les entreprises se lancent de plus en plus dans de nouveaux marchés. L'employé augmente ses valeurs personnelles et professionnelles s'il est en mesure de négocier avec des fabricants d'un autre pays ou de communiquer avec des clients qui ne parlent pas sa langue maternelle. Sans oublier que sa capacité à parler une langue seconde lui indique qu'il est motivé et entraîné à acquérir de nouvelles compétences, ce qui lui donnera également un avantage concurrentiel sur ceux qui ne sont pas encore bilingues.

1.3 Un Outil Impératif pour Voyage

Le philosophe autrichien Ludwig Wittgenstein est crédité de dire que les limites de votre langage sont les limites de votre monde. Connaître plus d'une langue ouvre maintes possibilités de destination de vacances. Voyager à travers un pays étranger devient beaucoup plus facile si nous pouvons parler la langue de ce pays. La maîtrise n'est pas requise. Les gens du pays apprécient que nous ayons pris le temps d'essayer au moins d'apprendre et de communiquer dans leur langue et montrent un plus grand niveau de respect. De plus, arriver à un niveau de conversation confortable dans une langue étrangère est une excellente source de motivation, pour la pratique et la maîtrise de celle-ci dans son contexte linguistique.

1.4 Faciliter L'apprentissage Cognitif d'autres Langues

Au fur et à mesure que nous apprenons une deuxième langue, nous constaterons que les techniques d'acquisition que nous utilisons peuvent être appliquées à l'apprentissage de langues supplémentaires. Les effets cognitifs positifs de l'apprentissage de la langue seconde peuvent entraîner le cerveau à analyser et à traiter différentes structures linguistiques. Ce n'est pas spécifique à la première langue cible - c'est une compétence qui peut être appliquée à l'apprentissage de n'importe quelle langue. L'apprenant de langue

augmente sa capacité à répliquer le processus avec plusieurs langues. C'est ce que Maria Antoinette (1994, P.20) appelle la « conscience métalinguistique », où le cerveau apprend à identifier les techniques d'apprentissage d'une langue et à les décomposer en une série d'étapes. Après avoir appris une langue, la rétention de la mémoire s'accroît. Le cerveau comprendra intrinsèquement comment apprendre une langue et comment les différentes langues sont structurées.

1.5 Augmenter le Potentiel d'Intelligence Cognitive

L'acquisition d'une deuxième langue améliore la mémoire et augmente la capacité d'attention. Le processus de devenir bilingue exerce le cerveau, le met au défi de concentrer et de renforcer ses compétences mnémoriques en résolution de problèmes. Des études sur le fonctionnement cérébral, à l'université de Cambridge, ont démontré que les étudiants bilingues ou plurilingues ont tendance à obtenir de meilleurs résultats aux tests standardisés que les étudiants monolingues, en particulier dans les domaines du vocabulaire, de la lecture et des mathématiques. Les individus bilingues/plurilingues se sont également montrés plus logiques et rationnels, ont de meilleures aptitudes de prise de décision et sont plus lucides et conscients de leur environnement.

1.6 Augmenter son Quotient Intellectuel QI

Des recherches en neurosciences ont montré que le bilinguisme peut conjurer les effets de la maladie d'Alzheimer et de la névrose par années. Indépendamment de leur niveau d'éducation, de leur sexe ou de leur profession, les sujets bilingues de l'étude liée ont connu l'apparition de la maladie d'Alzheimer, en moyenne, quatre ans et demi plus tard que les sujets monolingues.

Les résultats de l'étude de l'American Academy of Neurology montrent que parler plus d'une langue augmente la quantité de voies nerveuses dans le cerveau, ce qui permet de traiter l'information à travers une plus grande variété de canaux. Ils ont également commencé à démontrer que le multilinguisme améliore le développement dans les domaines de la fonction exécutive et de l'attention du cerveau, quel que soit l'âge de l'apprenant.

1.7 Stimuler la Créativité de l'Individu

Des experts en linguistique affirment également que les locuteurs multilingues sont plus créatifs que les locuteurs monolingues. Apprendre une langue étrangère améliore non seulement la capacité à résoudre des problèmes et à penser plus logiquement, mais aussi à expérimenter de nouveaux mots et de nouvelles phrases.

Niveler les compétences en langue seconde nous oblige à chercher des mots alternatifs lorsque nous ne souvenons plus très bien de l'original que nous voulions utiliser. Être plurilingue, améliore aussi les compétences dans la pensée divergente, qui est la capacité d'identifier plusieurs solutions à un seul problème.

1.8 Construire une Confiance en Soi

Les pédagogues affirment que la confiance en soi augmente quand une nouvelle compétence est maîtrisée, et l'apprentissage d'une langue étrangère ne fait pas exception à ce constat. Les techniques que l'apprenant de langue utilise pour développer une deuxième langue ont pour résultat un plus grand sens de l'ouverture d'esprit.

Pour maîtriser une nouvelle langue, des conversations avec des locuteurs natifs sont importantes. Si l'apprenant est timide mais se trouve dans le besoin de rencontrer de nouvelles personnes, il pourra utiliser l'excuse de vouloir pratiquer ses compétences orales afin de s'ouvrir sur l'autre et résister à son complexe d'un côté, faire de nouveaux amis, élargir ses horizons et élargir ses expériences de vie, d'un autre côté.

Selon les statistiques, 7 000 langues sont parlées dans le monde. Ainsi, le pouvoir des pays dépend de la compréhension des autres parties du monde et de la jonction au cercle, ce qui est possible avec un espace amélioré de la linguistique dans le système éducatif. Connaître plus d'une langue aide les enfants à se sentir à l'aise dans différents environnements. Cela crée une flexibilité et une adaptabilité naturelles et augmente la confiance en soi. C'est pourquoi les déterminants de la qualité de la personne peuvent être meilleurs en étant multilingue

Compte tenu de tout ce que nous venons d'avancer, la question de l'apprentissage des langues devrait occuper une place prépondérante dans le curriculum scolaire pour constituer des compétences solides chez les apprenants afin qu'ils fassent partie du monde actuel.

L'apprentissage des langues est régi par des théories, des méthodologies et des processus d'acquisition que les spécialistes en didactique, en linguistique et en psychologie ont élaboré au fur et à mesure dans le but de mener à bon escient cet apprentissage, désormais impératif.

Nous allons dans ce qui suit essayer d'énumérer les différentes méthodologies d'apprentissages qui ont contribué au développement et à l'amélioration de l'apprentissage des langues.

2. Méthodologie et Processus Cognitif de l'Apprentissage des Langues

2.1 Définition de l'Apprentissage

Apprendre selon le dictionnaire Larousse (1994, P.29), c'est : « acquérir par l'étude, par la pratique ou par l'expérience une connaissance, un savoir-faire ou tout simplement quelque chose d'utile ». Le Vocabulaire de l'Education (2013, P.5), quant à lui, définit l'acte d'apprendre comme : « Un acte qui consiste à s'approprier un savoir que l'on ne possédait pas avant ».

Les définitions et les conceptions de l'apprentissage existent depuis plus de 2000 ans, alors que les gens essaient toujours de comprendre ce processus complexe. Tout au long de l'histoire, l'apprentissage a joué un rôle important dans les cultures à travers le monde et les théoriciens de l'apprentissage ont mené des débats sur la façon dont les gens apprennent en remontant à certains philosophes grecs, comme Socrate (468-399 BC), Platon (427-347 J.-C.) et Aristote (384-322 av. J.-C.).

Schoenfeld (1999, P.6) a noté que « [...] la définition même de l'apprentissage est contestée, et que les suppositions que les gens font de sa nature et de son lieu varient beaucoup ». Mais il reste encore tant à accomplir pour pouvoir comprendre pleinement ce processus complexe, imprévisible et dynamique.

Parallèlement, J-P. Cuq (2003, P.22) définit l'apprentissage comme « la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation ».

L'objectif de cette démarche, qualifiée par Cuq de consciente et volontaire, est d'arriver au stade d'appropriation de l'information. C'est en fait, doter l'apprenant de procédés et de méthodes par lesquels il pourrait modeler, comprendre et interpréter le

savoir qui lui est présenté afin de l'ancrer dans sa mémoire. « Si l'on admet la définition de l'apprentissage comme démarche observable ayant pour but l'appropriation », affirme encore J-P Cuq, « Les décisions et actions constitutives de cette démarche consciente doivent être cohérentes avec le processus d'appropriation » (2003, P.22)

Il en ressort que l'arrivée à l'appropriation du savoir chez l'apprenant passe par des étapes et nécessite un processus cognitif qui serait régi par des procédés d'enseignement.

Les activités convoitant l'appropriation du savoir à travers l'apprentissage sont résumées par Cuq (2003, P.22) comme suit :

- a-** Les activités visant la découverte de connaissance référentielles, socioculturelles, linguistiques, en vue de favoriser la saisie de donnée dans l'exposition, et leur traitement.
- b-** Les activités visant l'entraînement systématique à utiliser ses connaissances dans l'aptitude visée et dans l'objectif visé, lors desquels l'apprenant exerce d'abord un contrôle maximal sur cette utilisation puis progressivement se libère de ce contrôle, les procédures de rappel de l'information s'automatisent.
- c-** Les activités visant l'utilisation simultanée de plusieurs savoir-faire de plus en plus automatisés.

Amener et/ou guider l'apprenant vers l'autonomie dans l'appropriation des connaissances constitue le résultat attendu et espéré de tout acte pédagogique.

S'arrêter sur les assises théoriques de l'enseignement apprentissage nous permettra de mettre en exergue les différentes méthodologies : pédagogiques, psychologiques linguistiques et sociologiques par lesquelles s'élucide l'apprentissage.

Nous mettrons en lumière, dans un premier temps, le processus cognitif de l'apprentissage selon Vygotski, pour mettre en corrélation directe, activité psychomotrice et méthode pédagogique.

Le développement cognitif est l'une des composantes essentielles du processus psychomoteur. Comprendre les théories de Vygotski sur le développement cognitif peut aider l'éducateur à saisir comment le cerveau des enfants se développe et développe des stratégies d'aide à l'encontre des processus d'apprentissage.

2.2 Processus d'Apprentissage

La prise en considération des caractéristiques individuelles des apprenants quel que soit leur âge, est une condition décisive pour leur développement cognitif.

Le processus d'apprentissage est un champ d'étude largement débattu et abordé par les chercheurs en cognition, en étude neuropsychologique. Les chercheurs influents dans ce domaine sont Piaget, Freud, Lewin, Rousseau, Gesell, Havighurst, Werner, Vygotski, Kohlberg, Maslow, Buhler, Fisher et Skinner. Chacun de ces chercheurs a fondé des théories, des concepts et des processus concernant le développement mental, la cognition et l'apprentissage chez l'être humain.

Nous nous focalisons dans cette étude sur l'apprentissage chez les enfants du cycle primaire, (compris entre 6 et 12 ans). D'après nos lectures, le théoricien qui a consacré majoritairement ses recherches à cette tranche d'âge est Vygotski. Ses travaux ont directement inspiré le développement des méthodologies de l'enseignement, c'est pour ces raisons que nous avons jugé utile d'étayer la conception du développement cognitif de l'enfant chez Vygotski au détriment des autres chercheurs.

Michel Brossard (2004, P.87) s'interroge sur le développement des connaissances humaines : « comment, tout en restant résolument « constructiviste », Vygotski peut-il affirmer que les apprentissages anticipent le développement cognitif ? Comment l'enfant peut-il maîtriser cognitivement un contenu qui lui est encore extérieur ? »

Voici la question à laquelle le psychologue Vygotski a consacré ses recherches. Ses travaux, étalés sur 60 années, ont servi de base aux différents champs de recherche, dont ceux de l'épistémologie génétique, qui cherche à comprendre comment évoluent nos modes de pensée tout au long de notre vie.

2.3 Processus du Développement Cognitif Chez Vygotski

Vygotski développe, une théorie originale des rapports entre développement et apprentissage. Il porte un intérêt tout particulier aux apprentissages que l'enfant effectue dans le cadre de l'institution scolaire Michel Brosard (2004).

Vygotski ne s'arrête pas seulement sur le rôle que jouent les apprentissages dans le développement des individus, mais il a élaboré une théorie du développement humain.

2.3.1 Rapports Entre Développement et Apprentissage Chez Vygotski

Michel Brossard (2004, P.90) rapporte les travaux de Vygotski sur le développement. Le chercheur russe Vygotski affirme qu'il nous faut comprendre que le développement est « un tout » dans le sens où dans le développement il n'y a pas de rupture radicale. La nouvelle information ne se substitue pas à l'ancienne mais naît d'elle. « Lorsque Vygotski parle de développement, il entend bien un ensemble de processus internes d'auto-construction, processus ayant leurs propres dynamismes, leurs propres logiques et, dans une certaine mesure, leurs propres mécanismes de production "processus incessant d'automouvements" » Brossard (2004, P.96). Vygotski reproche à Piaget de ne pas penser dialectiquement les rapports entre la pensée enfantine et la pensée logique : dans son écrit « Le jugement et le raisonnement chez l'enfant », (1985, P.96) dit-il, la pensée logique « supplante » la pensée enfantine, alors que le problème essentiel, aux yeux de Vygotski, est de comprendre « comment la pensée logique apparaît et se développe à partir de la pensée enfantine » ; « Là où il n'y a pas automouvement, il n'y a pas place non plus pour le développement – au sens profond et vrai de ce mot : l'un supplante alors l'autre mais ne naît pas de cet autre. » Vygotski (1985, P.97).

Van der Veer et Valsiner (1991, P.331) évoqués par Michel Brosard (2004, P.98) écrivaient également que le faite d' :

Implanter quelque chose dans l'enfant est impossible, il est seulement possible de lui faire subir un entraînement afin qu'il réalise certaines activités extérieures comme par exemple taper à la machine. Pour construire une zone de développement prochain, c'est-à-dire pour engendrer une série de processus de développement interne, il nous faut mettre en place des processus d'enseignement-apprentissage scolaires élaborés avec soin.

Ceci dit, nous comprenons alors que les fonctions psychiques ne sauraient être le simple produit (ou la simple intériorisation) des apprentissages.

Pour ce qui est de l'apprentissage, loin de vouloir élaborer une théorie générale de l'apprentissage qui serait valable pour tous les organismes vivants, théorie qu'il suffirait ensuite d'appliquer à l'être humain, Vygotski s'efforce de comprendre comment s'effectue pour le petit de l'homme l'appropriation des activités culturelles complexes. C'est donc une théorie spécifique de l'apprentissage qu'il nous propose. Rassemblant ce qu'il nous en dit dans différents textes, nous retiendrons les quatre caractéristiques les plus efficaces. Pour Vygotski, l'apprentissage se résume en :

- **Un Apprentissage d'Activités Culturelles Complexes**

Il s'agit tout d'abord de l'apprentissage non pas d'actions élémentaires mais « d'activités culturelles complexes » dotées de sens telles qu'apprendre à lire, à écrire, à résoudre des problèmes, à se servir d'un plan etc. Ces activités sont complexes car elles sollicitent plusieurs fonctions et nécessitent la coordination de plusieurs actions. Elles sont dotées de sens en ce qu'elles sont porteuses de finalités du fait de leur inscription dans une ou plusieurs sphères des activités humaines.

- **Un Apprentissage Humain où le Concept d'Outil Occupe une Place Centrale**

L'outil est un ensemble de formes à la fois générées par les activités des hommes et transformatrices de ces mêmes activités. C'est en ce sens que nous disons à la suite de nombreux auteurs (Vygotski, Léontiev, Sève, Schneuwly) que si l'outil est au niveau de l'histoire des sociétés le produit des transformations des activités humaines, il devient pour les jeunes générations, « formateur » et « conducteur » de l'activité.

L'enfant se trouve donc face à un outil tout élaboré dont il lui faut apprendre à se servir. Par rapport aux générations qui l'ont précédé, il se trouve dans une situation d'apprenti-utilisateur et non dans celle des différents scripteurs qui ont élaboré ces procédures.

- **Un Apprentissage Collaboratif avec Autrui des Activités Culturelles Complexes**

Contrairement à l'animal qui n'apprend qu'à travers le dressage, l'enfant est capable d'apprendre avec l'aide d'autrui par une appropriation intelligente, Vygotski parle d'imitation par opposition au dressage. Avec l'aide de l'adulte, l'enfant « se hausse » à des formes d'activités dont il serait incapable seul.

- **Un Apprentissage Reconstructif par Activités Collaboratives au Sein de Situations Pédagogiques**

Il est évident que l'enfant mis en collaboration avec un adulte, sera capable de résoudre des problèmes qui lui sont pénibles, seul. On précise ici que les problèmes auxquels il est confronté sont des problèmes qui acheminent son développement actuel. Il s'agit bien dans la pensée de Vygotski, de l'appropriation d'actions finalisées et non de la simple acquisition d'habiletés par dressage.

Michel Brossard (2004, P.114) explique que l'apprentissage humain présente donc une originalité sans précédent : l'enfant est capable d'apprendre en collaboration avec autrui et de s'approprier le sens et la structure des activités humaines. C'est la raison fondamentale pour laquelle il existe chez l'être humain, et seulement chez lui, une zone de développement prochain.

La notion de « zone de développement prochain » définie par Vygotski comme étant l'espace se trouvant entre un niveau inférieur – celui des problèmes que l'enfant résout seul – et un niveau supérieur – celui des problèmes qu'il résout avec l'aide de l'adulte – est une première approximation de ce qu'il faut entendre par zone de développement prochain.

Vygotski pour mener à terme sa démonstration entre apprentissage et développement a préféré la conduire à partir du cas particulier que constituent les apprentissages scolaires. Nous consacrerons le point suivant de ce chapitre aux apprentissages scolaires et aux méthodes d'enseignement. Nous nous contenterons dans ce qui suit d'essayer de comprendre brièvement les liens existants entre ces différents concepts (Apprentissage, zone de développement) à un niveau encore assez général.

D'après ce qui a été avancé en supra, nous estimons qu'il y'aurait une certaine divergence sur les points suivants :

- Dans la visée vygotkienne les situations scolaires sont le lieu d'une authentique et originale activité de conceptualisation collaborative différente des processus spontanés de conceptualisation mis en œuvre dans la vie courante.
- Les recherches en didactique ne doivent pas s'arrêter aux apprentissages seulement mais devraient chercher à mettre en relation : développement cognitif et apprentissage

Le processus cognitif de l'apprentissage chez les enfants, tel qu'il a été constitué par la perspective vygotkienne, va nous permettre de mettre en exergue les bases théoriques des méthodes didactiques fondées sur ce processus et qui sont désormais mises en place dans l'enseignement.

L'apprentissage d'une langue s'étale sur deux composantes aussi semblables que conjointes ; la composante de l'écrit et celle de l'oral. Étant donné que notre travail de recherche s'articule uniquement sur la maîtrise de la compétence orale, nous nous contenterons de développer dans ce qui va suivre l'évolution didactique de

l'apprentissage de la composante orale en/du FLE, en se référant à chaque époque aux visons vygotskiennes.

3. Evolution Historique des Configurations Didactiques de l'Oral

La langue est notre principal moyen de communication. Les apprenants de langues sont censés construire activement le sens des discours appris en interagissant avec leurs entourages par le biais de la communication orale.

La maîtrise de la compétence orale est une condition essentielle qui favorise la construction de l'identité et de l'expression. Elle favorise également un apprentissage probant de la langue étrangère. Cependant le procédé d'enseignement de cette compétence s'avère délicat, problématique et diffère d'une méthodologie d'enseignement à une autre.

Une étude diachronique des configurations didactiques de la compétence orale (compréhension et production) s'impose afin d'avoir une idée sur la manière la plus adéquate de l'enseigner.

Avant de nous élancer dans l'étude historique de la didactique de l'oral, nous nous arrêterons en premier temps sur les définitions des termes relatifs à notre champ d'étude à savoir :

- L'oral en didactique du FLE
- La compréhension de l'orale et ses composantes
- Production orale
- Expression orale.

3.1 L'oral en Didactique du FLE

Nul ne peut nier les difficultés que présente l'activité orale dans le processus curriculaire et pédagogique, aussi bien que pour le législateur au niveau de l'ingénierie et pour l'enseignant au niveau de la pratique enseignante. Prétendre enseigner l'oral est selon J. Beacco (2013, P.72) « un non-sens » car l'oral ne s'enseigne pas mais se pratique.

La pratique de l'oral, ou l'acquisition de la compétence de communication orale, c'est le fait d'inculquer aux apprenants l'aptitude d'utiliser la parole pour s'exprimer, échanger des idées ou des informations en milieu de travail ou dans la vie de tous les jours.

Se doter d'une compétence d'expression et de production orale, c'est d'après C. Puren (2006) le fait de :

- Exprimer clairement un message ;
- Adapter le message et le médium utilisé à l'auditoire et au contexte ;
- Porter attention aux signaux oraux et au langage corporel du ou des interlocuteurs et interpréter ces signaux en tenant compte du contexte.
- Elargir le champ de partage et d'interaction.

La façon la plus répandue de définir l'oral en didactique du FLE, c'est de l'opposer à l'écrit.

J.P Cuq (2006, P.182) affirme que

On comprend mieux dès lors que le couple oral/écrit ne soit plus l'axe structurant des approches de l'oral en didactique du FLE. L'accent se déplace vers une autre distinction : le fait que l'oral est tantôt un moyen d'enseignement et d'apprentissage, tantôt un objectif à part entière. Cette distinction peut se révéler utile pour apprécier l'évolution de la composante orale dans l'histoire de la didactique du FLE.

3.2 Définition de La Compréhension de L'Oral

Pour L. Porcher (1967, P 23) cité par Leptiukha (2019, P.34) « la compétence de réception et de loin la plus difficile à acquérir et c'est pourtant la plus indispensable. Son absence est anxiogène et place le sujet dans la plus grande "insécurité linguistique" ».

Afin qu'il y ait compréhension du sens à l'oral, il est nécessaire de percevoir la signification à travers le son et c'est ici même que réside la complexité du processus. Pour accéder aux unités sémantiques, il faut passer par le décodage auditif, ensuite par la segmentation des unités sonores et enfin arriver à la perception des traits prosodiques

Pour J-P. Cuq, (2005, P.160) : « la compréhension de l'oral ne se limite plus à des activités de discrimination auditive et les procédures méthodologiques différencient bien la compréhension de l'expression tout en favorisant l'interaction des savoirs et des savoir-faire requis pour développer telle ou telle compétence ». Le processus de compréhension de l'oral passe par des étapes qui lui assurent une installation efficiente, à savoir, la pré-écoute, l'écoute, la post-écoute.

3.2.1 Les Objectifs de l'Ecoute En Classe FLE

Les élèves en classe FLE n'écoutent pas tous de la même manière. A partir de ce moment, l'enseignant est appelé à stimuler les multiples façons d'écouter qu'un natif utilise dans sa vie quotidienne de façon machinale.

Il est clair que l'on n'écoute jamais pour le même objectif, mais selon l'exigence de la situation d'apprentissage, dans d'autres termes, les objectifs de l'écouter sont multiples comme le révèle E. Lhote (1995, P.69) :

- Ecouter pour entendre,
- Pour détecter,
- Pour sélectionner,
- Pour identifier,
- Pour reconnaître,
- Pour lever l'ambiguïté,
- Pour reformuler,
- Pour synthétiser,
- Pour faire,
- Pour juger.

3.2.2 La Démarche Pédagogique de l'Activité de l'Ecoute en Classe

En classe, le document sonore se traite en 3 phases :

- **Phase 1- Pré-écouter**

La pré-écouter est la période au cours de laquelle l'enseignant prépare les apprenants à recevoir le contenu. C'est la phase pendant laquelle on crée des attentes chez les apprenants où on les amène aux moyens de remue-méninges à anticiper le contenu du récit qu'ils vont écouter. Durant cette phase l'enseignant va expliquer aux apprenants la tâche qu'ils auront à accomplir soit pendant l'écouter, soit après l'écouter. Il est nécessaire durant cette phase de diriger l'attention des apprenants vers les éléments qui vont l'aider à anticiper le contenu.

- **Phase 2 – Ecouter**

Les activités employées lors de l'écouter, sont variées par rapport aux objectifs de celle-ci, il peut s'agir d'après (Constant, 2010, P.96) de :

- Reconnaître les éléments constitutifs comme : qui, quoi, quand, où...

- Reconnaître l'objectif de la communication ;
 - Reconnaître des spécificités (noms, dates...) ;
 - Reconnaître les composants de l'oralité (ton, accent, registre...) ;
 - Associer des conversations ou des images aux indications ;
 - Remettre dans l'ordre des images ou des passages écoutés.
 - Prendre des notes
 - Accomplir des actions (mimer, répéter ...) en suivant les indications données.
- **Phase 3 - Post-écoute**

La post-écoute est l'étape au cours de laquelle les apprenants partagent autant ce qu'ils ont compris que les stratégies qu'ils ont utilisées. C'est la phase où ils partagent leurs impressions et expriment leurs sentiments. Ils sont appelés lors de cette phase à :

- Imaginer le début ou la fin d'un récit ;
- Imaginer et décrire le profil des personnes/personnages que l'on a écouté en s'appuyant sur les indications fournies par le document sonore (le ton, le registre, l'accent...) ;
- Transformer le support oral en écrit en gardant le même contenu
- Répondre à des questions (fermée, ouverte) /questionnaires, choix multiple.

3.2.3 Evaluer La Compréhension Orale

Evaluer la compréhension orale, c'est se procurer des mécanismes qui permettent le repérage d'information à l'écoute d'une chaîne sonore en fonction des objectifs recherchés. On peut évaluer un apprenant de FLE dans la compréhension orale avec les outils suivants :

- Le Questionnaire à Choix Multiple (QCM)
- Le texte appariement
- Le questionnaire à réponses ouvertes Le texte à trous
- Le texte à trous

3.3 L'expression Orale

La tâche de l'enseignant est d'orienter l'apprenant à produire oralement en langue étrangère pour se l'approprier, il lui est impératif de travailler ses différentes composantes à savoir le son, le rythme et l'intonation. Pour Malumi Soni Omoloro (2016, P.81)

Après une phase de perception active, les apprenants vont retenir et s'approprier les acquisitions fonctionnelles et linguistiques faites préalablement dans les dialogues entendus, compris et expliqués. Ils ne vont pas seulement recevoir des informations mais en produire et en recevoir d'un autre dans une situation de face-à-face.

Pour accomplir cette tâche de l'oral, une activité en particulier est mise en exergue, celle du jeu de rôles, particulièrement en début d'apprentissage, l'enseignant donne aux élèves des scénarios fonctionnels, autrement dit, il leur propose des situations précises avec des rôles bien déterminés puis tire au clair l'objectif à atteindre (thème de la conversation : effectuer des achats, appeler quelqu'un au téléphone, etc.) cependant, l'élève doit respecter durant la communication la situation, l'intonation, les formes linguistiques proposées.

Les activités de jeu de rôles, ou comme les appellent E. Costanzo, (2008, P.106), « le "Faire semblant d'être " envisage une situation d'échange, de transaction sociale qui paraît momentanément bloquée et dans laquelle il y a une rupture d'équilibre ou un décalage qui peut se créer ou dans la situation elle-même (panne d'ascenseur, perte d'un objet...) ou dans l'interaction langagière, quand la rencontre de rôles conflictuels comporte une négociation qui peut déboucher sur une conciliation ou sur une rupture définitive ».

Il existe encore une autre façon qui amène l'apprenant à produire plus librement à l'oral mais à partir de contraintes, il s'agit de la simulation globale. En d'autres termes, c'est aux apprenants de créer le décor, les événements, les personnages et les situations de communication.

Dans le même sens, nous venons à dire que, même si la situation est artificielle, les élèves doivent innover, argumenter et faire réagir les autres apprenants de la manière la plus authentique. L'enseignant dans ce cas, doit favoriser la motivation et pousser les apprenants à communiquer librement et proposer par la même occasion, des jeux de créativité.

3.3.1 Rôle de la Phonétique en Expression Orale

La communication, aussi simple qu'elle en a l'air, son processus de production reste tout de même très complexe, car l'apprenant doit reproduire les phonèmes particuliers au français, maîtriser l'enchaînement syllabique et la rythmique, dire et produire des sons qui ont un sens et qui collent à une pensée, fragmenter le discours etc.

L'enseignement des langues vivantes a toujours accordé de l'importance à la correction de la prononciation d'où la création de l'alphabet phonétique à la fin du XIX^e.

Cet intéressement découle de diverses écoles qui ont puisé leurs techniques dans les théories que nous en citons quelques-unes : Renard, R. (2002, P.63)

- La méthode articulatoire, celle-ci définit le fonctionnement de l'appareil phonatoire ;
- La méthode des oppositions phonologiques,
- La méthode verbo-tonale,
- L'approche prosodique

Aujourd'hui, la correction phonétique est dotée d'un caractère éclectique, elle n'est pas travaillée dans un moment précis en classe mais elle y est présente constamment et à chaque phase d'apprentissage. Ceci dit, nous passons désormais, à l'étude diachronique des différentes méthodologies d'enseignement des langues étrangères, afin d'avoir une idée sur la place prépondérante qu'occupe de la compétence orale dans celles-ci

4. L'oral et les Différentes Méthodologies d'Apprentissage

4.1 La Méthode Traditionnelle

Ana Rodríguez Seara (2001, P.3), avait résumé les principes de la méthodologie traditionnelle selon son évolution chronologique, nous reprenons comme suit cette évolution :

La méthodologie traditionnelle, appelée également méthodologie classique ou méthode grammaire-traduction., était utilisée en milieu scolaire pour l'enseignement du Latin et du grec durant le XVIII^{ème} siècle. À cette époque, le français était enseigné exclusivement à travers l'écrit traduit du Latin qui était le médium d'instruction religieuse dispensé uniquement à la classe aristocratique. Il s'agit de passer d'un texte français donné à la traduction latine correspondante par application plus ou moins mécanique des

équivalents lexicaux (donnés par le dictionnaire, qui prend une importance croissante comme instrument d'apprentissage) et des équivalents grammaticaux (fournis par les grammaires, qui voient ainsi conforter et justifier l'importance qu'elles ont prise depuis la Renaissance). C. Puren (2012, P.21)

La méthode traditionnelle a été largement utilisée dans l'enseignement secondaire français dans la seconde moitié du XIX^{ème} siècle. Elle a perduré pendant de nombreux siècles et a contribué au développement de la pensée méthodologique.

4.1.1 Place de La Compétence Orale dans la Méthode Traditionnelle

Le but essentiel de cette méthodologie était la lecture et la traduction de textes littéraires en langues étrangère, ce qui plaçait l'oral au second plan. La langue était conçue comme un ensemble de règles et de particularités à discriminer et à étudier dans des textes, qui par la suite pouvaient être rapprochées de la langue maternelle. Cependant la forme littéraire prenait le dessus sur le sens du texte même si celui-ci n'est pas totalement négligé. Par conséquent il existe une langue « normée » et de qualité, celle utilisée par les auteurs littéraires qui devait être préférée à la langue orale et imitée par les apprenants afin d'acquérir une compétence linguistique adéquate. La culture était perçue comme l'ensemble des œuvres littéraires et artistiques réalisées dans le pays où l'on parle la langue étrangère.

C. Puren (2012), explique que L'instruction de L'éducation Nationale du 18 septembre 1840 donnait une explication très précise de la méthodologie traditionnelle et de son application en classe de langue étrangère dans les lycées de l'époque

La première année (...) sera consacrée tout entière à la grammaire et la prononciation, pour la grammaire les élèves apprendront par cœur pour chaque jour de classe la leçon qui aura été développée par le professeur dans la classe précédente. Les exercices consisteront en version et en thème, ou sera ménagé l'application des dernières leçons. (...) pour la prononciation, après en avoir exposé les règles, on y accoutumera l'oreille par des dictées fréquentes et en fera apprendre par cœur et réciter convenablement les morceaux dictés. (...) Dans la seconde année (...) les versions et les thèmes consisteront surtout en morceaux grecs et latins qu'on fera traduire en anglais et en allemand et réciproquement (...). Dans la troisième année, l'enseignement aura plus particulièrement un caractère littéraire.

Dans ces conditions, il n'existait aucun schéma de classe et les activités se juxtaposaient dans un ordre aléatoire. C'est l'enseignant qui dominait entièrement la classe

et qui détenait le savoir et l'autorité, il choisissait les textes et préparait les exercices, posait les questions et corrigeait les réponses. La langue utilisée en classe était la langue maternelle et l'interaction se faisait toujours en sens unique du professeur vers les élèves. L'erreur n'étant pas admise, le professeur la corrigeait systématiquement comme s'il s'agissait d'un outrage la langue « normée » ; la seule admissible.

La méthode traditionnelle est donc marquée par l'importance donnée à la grammaire, malgré la présence d'exercices de prononciation au début de l'apprentissage mais qui sont, en réalité, tous orientés vers l'oralisation de l'écrit comme la récitation, puis la lecture à haute voix des textes d'auteurs. C'est l'enseignement de l'écrit qui prédomine et qui est effectué selon la gradation "mot-phrase-texte"

Henri Besse (2004, P.93), déclare que la méthodologie traditionnelle ne peut pas être considérée efficace car la compétence grammaticale des apprenants a toujours été limitée et les phrases proposées pour l'apprentissage était artificielle -n'avaient pas de relation avec le contexte quotidien des apprenants-De ce fait, à partir des années 1870 une interminable polémique avait opposer les traditionnalistes aux partisans de la réforme directe jusqu'en 1902, date à laquelle une instruction officielle imposa d'une manière autoritaire l'utilisation de la méthodologie directe dans l'enseignement national, ce que C. Puren appelle « le coup d'état pédagogique de 1902 ».

4.2 La Méthode Directe

La méthodologie directe est considérée historiquement par C. Puren comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères. Dans cette méthode, le recours à la traduction est banni. Le principe majeur de cette méthode est d'éviter toute utilisation de la langue maternelle, car pour ses fondateurs le meilleur moyen de pénétrer le génie d'une langue, c'est de ne pas chercher de passer d'un mot de la langue maternelle vers un mot de la langue étrangère à apprendre mais d'apprendre à s'exprimer, à penser et à interagir en langue étrangère.

4.2.1 Place de la Compétence Orale dans la Méthode Directe

La principale originalité de cette méthode, est que l'enseignant utilise dès la première leçon, la langue à apprendre en interdisant d'avoir recours à la langue maternelle(L1), il enseigne en s'appuyant sur : les gestes, les mimiques, les dessins, les images, l'environnement immédiat de la classe.

L'accent est désormais mis sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation qui repose sur une démarche analytique (le phonème, la syllabe, le mot, le groupe de mots).

La prédominance de l'oral, qui s'exerce par des jeux saynètes ou des activités de dramatisation qui engage le corps, conduit à dépasser le problème du passage à l'écrit, sachant que dans cette méthode, l'écrit est envisagé essentiellement comme un auxiliaire de l'oral, contrairement à la méthode classique.

Pour cette méthode, les images servent de point de départ pour une compréhension directe sans passer par la langue maternelle. La méthode directe s'applique aussi bien à l'enseignement du lexique qu'à l'enseignement grammatical par déduction (i.e. sans l'intermédiaire de la règle, l'apprenant saisit les règles de manière intuitive).

Les principes fondamentaux qui définissent la méthode directe sont résumé par Ana Rodríguez Seara(2001, P.13) comme suit

- ✓ L'enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents français. Le professeur explique le vocabulaire à l'aide d'objets ou d'images, mais ne traduit jamais en langue maternelle. L'objectif est que l'apprenant pense en langue étrangère le plus tôt possible.
- ✓ L'utilisation de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite. On accorde une importance particulière à la prononciation et on considère la langue écrite comme une langue orale "scripturée".
- ✓ L'enseignement de la grammaire étrangère se fait d'une manière inductive (les règles ne s'étudient pas d'une manière explicite). On privilégie les exercices de conversation et les questions-réponses dirigées par l'enseignant

Le déclin de la méthodologie directe fut provoqué par des problèmes aussi bien internes qu'externes. Les problèmes internes les plus importants ont été l'incontrôlable inflation lexicale et l'intransigeance dans l'utilisation de la langue maternelle. En ce qui concerne les problèmes externes nous citons le refus par les enseignants d'une méthodologie qui leur a été imposée par une instruction officielle et l'ambition excessive de cette méthodologie qui exigeait des professeurs une excellente maîtrise de la langue orale sans pour autant offrir un recyclage massif des enseignants. Raison pour laquelle L. Marchand cité par C. Puren (2012, P.193) la qualifie de "véritable gaspillage d'énergie".

On peut ajouter que la plupart des enseignants ont contourné la méthodologie directe et se sont lancés dans une période d'éclectisme pendant laquelle ils utilisaient le manuel direct d'une manière traditionnelle, répondant vraisemblablement ainsi à un manque d'identification avec une méthodologie trop innovante.

4.3 La Méthode Active

La méthode active a été utilisée en France à partir des années 1920 jusqu'aux années 1960. Son nom Méthode Active avait suscité certaine confusion, en effet on la nommait également « méthodologie éclectique », « méthode mixte », « méthodologie orale » ou encore « méthodologie directe » Ana Rodríguez Seara (2001 ; P.8). Cette réticence terminologique relève de la volonté de l'éclectisme de l'époque. Se contenter d'une seule méthode rigide, pour confronter les différents besoins des apprenants dans différents contextes, avait poussé enseignants et chercheurs de l'époque à créer et à adapter le nom de la méthode active conformément à son utilisation. Cependant certains l'appelaient méthodologie de synthèse, car elle représentait un compromis entre méthode traditionnelle et méthode directe, certains d'autres tel que C. Germain (1993), préféraient l'ignorer car elle n'était pas conçue sur des principes innovants.

4.3.1 Place de la Compétence Orale dans la Méthode Active

La méthodologie active représente un accommodement entre le retour à certains procédés et techniques traditionnels (support didactique : texte littéraire) et le maintien des grands principes de la méthodologie directe (favoriser l'expression orale). Lieu taud cité par C. Puren (2012, P.216) estime « qu'elle est en quelque sorte une méthode directe assouplie... ». C'est pourquoi nous pouvons dire que la méthodologie active se prescrit dans la modération et l'éclectisme.

L'apport majeur de la méthode active est d'apprendre une langue en la pratiquant, principe innovant d'antan ; car jusque-là on enseignait les langues sans mettre à l'évidence l'oral, c'est-à-dire sans parler cette langue, la parler très peu ou on l'apprenait à partir d'une langue autre qui servait de moyen d'explication. En méthode active, l'abondant des modèles des langues anciennes, se faisait sentir car on avait réduit les exercices de traduction. Les objectifs restent grammaticaux mais on commençait à s'approcher de la pratique de la langue.

On a également privilégié l'enseignement de la prononciation, en outre on constate un assouplissement de l'enseignement du vocabulaire puisqu'on n'interdisait plus le recours à la langue maternelle comme procédé d'explication. Par conséquent il était permis d'utiliser la traduction pour expliquer le sens des mots nouveaux. Cependant, Ana Rodríguez Seara (2001 ; P.10)

Dans tous les cours de FLE de cette époque on retrouve des leçons sur des thèmes de la vie quotidienne dans lesquelles on utilisait des images pour faciliter la compréhension orale et éviter si possible la traduction du vocabulaire. D'autre part, on se souciait particulièrement de contrôler l'inflation lexicale, véritable bête noire de la méthodologie, directe.

En résumé, on retient que les méthodologies (directe et active) se sont fondées sur des principes idéologiques (pas de fondements scientifiques). Cependant l'instruction de 1969 va supposer une rupture avec la méthodologie active et favorisera le passage à la méthodologie audiovisuelle, répondant ainsi à un objectif pratique. C'est pourquoi l'avènement des méthodes audio orales, audiovisuelles intégreront des théories de référence, comme le distributionnalisme et le béhaviorisme, et utiliseront de nouveaux matériels pédagogiques, comme le laboratoire de langues, le magnétophone, le projecteur de vues fixes, entre autres.

4.4 La Méthode Audio-Orale

Cette méthode s'est développée durant la période (1940-1970), au cours de la deuxième guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine, dans le but de former rapidement des militaires parlant d'autres langues des différents champs de batailles. Elle s'est inspirée des travaux de Bloomfield et de sa méthode appelée "The army method" qui consistait à la mémorisation de dialogues avant même de comprendre le fonctionnement grammatical de ses phrases. Elle n'a duré en réalité que deux ans. La méthode audio-orale s'est fondée sur les apports des deux domaines sur (le plan didactique) : La psychologie béhavioriste et Le structuralisme linguistique qui a largement influencé l'enseignement de la grammaire, Pour ce qui est du plan pédagogique nous constatons : l'intégration de nouvelles techniques telles que le magnétophone et le laboratoire de langues.

Sur le plan linguistique, la méthode audio-orale proposait aux apprenants d'effectuer sur les structures introduites en classe deux exercices de base, la substitution des unités les plus petites de la phrase ou la transformation d'une structure à une autre.

Ainsi l'enseignant présente aux apprenants, des activités d'imitation et des exercices de répétition qui leur permettent de réemployer la structure en proposant de nouvelles variations paradigmatiques.

En outre, la psychologie Behavioriste définit le langage comme un type de comportement humain, son schéma de base était le réflexe conditionné : stimulus-réponse-renforcement. Ainsi les laboratoires de langues sont devenus l'auxiliaire privilégié de la répétition intensive qui facilite la mémorisation et l'automatisation des structures de la langue.

4.4.1 Place de la Compétence Orale dans la Méthode Audio-Orale

Martinez (2014, P 55) déclare que la méthode audio-orale insiste sur « la priorité accordée à l'oral, sur l'usage exclusif de la langue cible en classe, sur le fait que les nouveaux éléments introduits le sont toujours dans des situations. La place du vocabulaire et de la grammaire intervient dès que les moyens linguistiques en sont assurés. »

Le but de la MAO était de parvenir à communiquer en langue étrangère, raison pour laquelle on visait les quatre habiletés « the four skills » afin de communiquer dans la vie de tous les jours. Cependant, la primauté de l'oral reste suprême. La langue était conçue comme un ensemble d'habitudes, d'automatismes linguistiques qui font que des formes linguistiques appropriées sont utilisées de façon spontanée. On niait la conception universaliste de la langue et on considérait que chaque langue a son propre système phonologique, morphologique et syntaxique.

Le niveau sémantique était négligé, la signification n'occupait pas une place prioritaire en langue étrangère. C'est pourquoi le vocabulaire était relégué au second plan par rapport aux structures syntaxiques.

Comme son nom l'indique, la méthode audio-orale favorise la pratique oralisée de la langue sur tous les autres points qui étaient donc assez exclus.

Le privilège donné à la compétence orale, a fait que les leçons étaient centrées sur des dialogues de la langue courante enregistrés sur les magnétophones et élaborés en fonction d'une progression rigoureuse. Chaque réplique est construite sur un canevas qui sert de modèle à l'apprenant pour produire d'autres phrases grâce aux opérations de substitutions et de transformations que l'apprenant s'approprie en les apprenant par cœur.

La MAO a été critiquée pour le manque d'authenticité et l'absence d'utilisation de ce qui a été appris hors de la classe, C. Puren considère que : « ...sa validité se limitait au niveau élémentaire », donc le manque de transfert hors de classe est l'une des principales critiques de cette méthode. De même, le manque d'enthousiasme pour les exercices structuraux s'est fait sentir, en effet les exercices ennuyaient les élèves, les démotivaient et le passage du réemploi dirigé vers l'emploi spontané ne se faisait que rarement.

4.5 La Méthode Audio-Visuelle

Cette méthode s'est appelée au préalable la méthode Saint-Cloud/Zagheb car celle-ci est élaborée collectivement par une équipe de l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud (Gougenheim, P.Rivenc du CREDIF), et par des chercheurs de l'université de Zagheb. La méthode audio-visuelle a été par la suite nommée SGAV (Structuro globale audio-visuelle), car pour les détenant de cette méthode toute structure langagière s'exerce par des moyens verbaux, et se réalise aussi par des moyens non-verbaux de même importance (rythme, intonation, gestuelle, cadre spatio-temporel, contexte social,...), dite structuro-globale aussi, pour marquer son caractère universaliste prenant en charge toutes les structures de la langue étrangère à savoir, l'oral, la grammaire, le vocabulaire la lecture, l'écriture etc.

4.5.1 Place de la Compétence Orale dans la Méthode SGAV

P. Martinez (2014, P.66) résume les principes méthodologiques de la méthode SGAV comme suit

- « Une théorie linguistique explicitement structurale pour les contenus et la progression.
- Une primauté résolue à l'oral ;
- Une forte intégration des moyens audiovisuels ;
- Une théorie de l'apprentissage fondée sur une "structuration mobile des stimuli optimaux ;
- Une conception globale de la communication ouverte in fine sur la pratique sociale.

Le but est de la SGAV est de réemployer les contenus des dialogues proposés dans les supports, en les transposant dans d'autres situations.

Cette méthode juge que la langue est avant tout un moyen d'expression et de communication orale, et plus que la langue c'est la parole en situation que vise à enseigner cette méthode.

La leçon en méthode SGAV est proposée sous forme de dialogue véhiculant une langue courante de tous les jours qui se manifeste dans une situation de communication par le biais d'images qui mettent en scène une réalité.

La démarche pédagogique de cette méthode s'est inspirée des travaux de Galisson et Coste 1976 ceux-ci insistent sur la présentation graduelle des divers usages sociolinguistiques de la langue, où la primauté est toujours donnée à l'oral. Ces chercheurs accordent l'importance à la situation et au contexte dans lesquels apparaissent les formes linguistiques. Ils rendent compte aussi des relations que le locuteur entretient avec la situation, l'interlocuteur et son propre message. Ils établissent une progression fondée sur les caractères structuraux de la langue enseignée.

Sur le plan pédagogique, l'enregistrement sonore était utilisé comme modèle de résonnance permanent. L'image était considérée comme point de départ pour une compréhension effective et plus proche de certaines réalités culturelles. Cette utilisation combinée de l'image et du son comme instrument d'une représentation audio-visuelle simule un acte de communication qui permet d'en produire de nouveaux.

Malgré le rigoureux aménagement de la méthode SGAV, il n'en reste moins qu'elle a fait l'objet de certaines critiques, prenant à titre d'exemple Porcher.L (1981, P.25), qui déclare que : « L'image de communication n'a rien à voir avec la réalité : en effet le type de situation présentée est presque toujours le même : deux à quatre personnes qui parlent à leur tour sans chevauchement, sans hésitation, sans reprise, sans bruit de fond, sans Ratés ». Le manque de rapport avec la réalité est l'une des critiques majeurs du modèle Sgavien. En effet, on demande aux apprenants de parler sans hésitation, sans faire des retours en arrière, sans permettre des redondances ou encore plus parler dans des conditions aussi artificielles.

Ce qui engendre une hésitation ou un refus de prise de parole chez les apprenants net se condamnent au silence.

Cependant la méthodologie SGAV est entrée en déclin et a cédé sa place à l'approche communicative basée sur d'autres théories linguistiques (le fonctionnalisme) et psychologiques (le cognitivisme).

5. Les Approches Didactiques Actuelles

Le jargon épistémologique utilisé en didactique des langues à partir des années 1980 a marqué l'évolution des méthodologies d'apprentissages. Nous entendons par là, le terme approche qui a remplacé son contigu « Méthode ».

Le terme approche est polysémique, nous retenons dans ce qui suit les définitions les plus courantes :

L'expression approche didactique est considéré comme un procédé qui vise à enseigner, à instruire et à inculquer un savoir. Cela en faisant référence à l'étymologie des termes grecs didakticos – didaskô signifiant au final enseigner (apprendre à l'autre), instruire (apporter du savoir). J.P.Cuq (2006, P .24) explique que

Le recours à un terme comme approche (en anglais Approach) et l'usage occasionnel du pluriel tendent à marquer une distance par rapport aux courants antérieurs notamment à une méthodologie audiovisuelle réputée plus dogmatique. Les approches ... se présentent comme souplement adaptable et ouvertes à la diversité des contextes d'apprentissage.

L'utilisation de l'expression approche tend d'un côté, à marquer une délimitation par rapport aux anciennes méthodologies d'apprentissage, ce qui explique l'évolution en domaine didactique, et d'un autre coté elle marque une malléabilité d'application en la comparant avec la rigueur des méthodes audiovisuelles.

Laurent Bertrel (2017, En ligne) envisage l'approche didactique comme pratique de l'enseignant cherchant à contourner les obstacles et les freins à l'apprentissage, et une pratique qui permet de produire un savoir que l'élève peut s'approprier dans une pratique conceptualisée et réglementée. Grâce à cette pratique, l'élève peut retirer une connaissance qu'il peut ensuite utiliser dans une autre pratique, celle menant à la compétence.

5.1 L'approche Communicative

Le développement des théories de référence en didactique (cognitivism, fonctionnalisme etc.), et l'évolution des pratiques impliquant la sélection, la gradation et la description linguistiques, marquent l'évolution des méthodologies d'apprentissage. Ceci dit, une nouvelle méthode est apparue en 1970, toujours dans la continuité de la problématique de la méthode SGAV : C'est l'approche communicative, celle-ci effectue donc de profondes modifications par rapport aux pratiques précédentes. Comme l'indique

son nom, elle a pour objectif essentiel d'apprendre à communiquer en langue étrangère. Ana Rodríguez Seara (2001 ; P.18) estime que « c'est la convergence de quelques courants de recherche ainsi que l'avènement de différents besoins linguistiques dans le cadre européen (Marché commun, Conseil de l'Europe, etc.) qui a en définitive donné naissance à l'approche communicative. »

Il n'y a pas de rupture dans les objectifs entre les méthodes structurales et la méthode fonctionnelle comme cela avait été le cas entre les méthodologies directe et traditionnelle. La différence se situe au niveau de la compétence : pour les structuralistes l'important est la compétence linguistique tandis que pour les fonctionnalistes il faut privilégier la compétence de communication, c'est-à-dire l'emploi de la langue.

5.1.1 Place de l'Oral dans l'Approche Communicative

La désignation approche communicative, selon J.P. Cuq (2004, P 24) : « s'explique au dispositif de choix méthodologique visant à développer chez l'apprenant la compétence à communiquer ». L'approche communicative vise donc à faire parler l'apprenant, lui apprendre à communiquer.

Quant à Henri Besse (1995, P.73), il déclare que :

...Elle se caractérise par le refus de certains "tabous" des méthodes "audio-orale" et "audio-visuelle". On accepte la traduction en L1(Langue maternelle) quand elle s'avère possible(...)on réhabilite les explications grammaticales(...) on cherche à présenter une L2(langue cible) plus proche de celle réellement utilisée par des natifs, plus authentique, soit en utilisant des échantillons, des messages ayant réellement , été échangés entre eux (...) enfin, la progression de l'enseignant n'est plus déterminée en fonction de la matière enseignée (vocabulaire ou grammaire) mais en fonction du public auquel on s'adresse: quel que soit sa complexité ou sa fréquence morpho-lexicale, on introduit,, en premier, ce qui est supposé correspondre aux besoins, en L2, exprimés par les étudiants.

L'approche communicative est basée sur l'idée que l'apprentissage d'une langue se réfère au principe d'avoir une signification réelle. La spécificité principale de cette approche est de présenter un sujet dans un contexte aussi naturel que possible.

L'enseignement de l'oral a connu un changement clair entre les approches : structurale et communicative. Auparavant l'enseignement des langues était conçu sur l'acquisition et la connaissance des règles linguistiques, inspirés de la linguistique structurale uniquement (syntaxe-lexique). Celles-ci sélectionnaient leurs contenus, selon le

critère de fréquence d'emploi, et répartissaient les leçons selon une progression linéaire allant du plus simple au plus complexe.

Avec l'approche communicative, une nouvelle vision est apparue sur l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, celle-ci tend beaucoup plus vers la connaissance des "règles d'usage", et s'intéresse à l'utilisation de la langue en situation de la communication, selon Roulet (1981, P.15) :

Si l'on veut que l'apprenant apprenne à communiquer, il faut au moins, qu'il soit en présence de modèles qui lui montrent et fassent comprendre comment fonctionne la langue lorsqu'elle est réellement utilisée pour communiquer, c'est-à-dire pour agir et pour négocier la compréhension mutuelle entre les interlocuteurs

L'oral use d'un espace important. Il prend son autonomie par rapport à l'écrit et change de statut, où il était seulement moyen d'enseignement, il devient désormais une compétence de compréhension et de production de l'oral.

Le but général était donc d'apprendre à utiliser la langue pour communiquer, selon P.Martinez (2014, P.52): «Faire parler la langue, et non parler de la langue». Ainsi on envisageait la compétence orale, comme outil de communication, d'échanges verbaux, et l'étude du langage se faisait dans sa dimension communicative.

Anastasia V. Didenko, et Inna L. Pichugova (2016) dans leur article sur « les critiques majeures de l'approche communicative et de la définition de la pédagogie actuelle », annonce qu'il y a une quantité importante de travaux qui ont profondément critiqué l'approche communicative, on lui reprochant de ne pas avoir tenu ses nombreuses promesses d'innover dans l'environnement éducatif dans le monde. L'une des critiques largement répandus dans la littérature, est le manque de communication dans l'approche qui contient le mot même de « communicative » en son nom.

Une analyse détaillée des différents problèmes contextuels de l'application de cette approche démontre que le nombre des apprenants dans les classes de langues est incompatible avec son accomplissement. Ajoutons que les résultats minuscules des apprenants se contestent avec les programmes et les demandes publiques entraînant donc son échec. Finalement les niveaux de compétence des enseignants et des apprenants, entravent la communication dans une langue cible.

5.2 L'approche Actionnelle

La perspective actionnelle symbolise une évolution suprême de l'approche communicative. Cette approche considère l'utilisateur de la langue, notamment l'apprenant, comme un acteur social non exclusivement maître de sa formation, mais, ayant à accomplir des actions et des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et dans un environnement donné.

Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) définit l'approche dite : "Actionnelle", dans la publication du Conseil de l'Europe (2000, P.19) comme

La perspective privilégiée ici est (...) de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'action en contexte social qui seul leur donne leur signification.

Le CECR (2001, P.15) détermine que « il y'a 'tâche' dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé »

Cette approche suppose donc, que l'action soit motivée par un besoin précis afin de donner vie à un résultat palpable. Dans le mot 'actionnelle' il y a avant tout la notion que le professeur de langues abomine le plus c'est la passivité des élèves ; du coup son application loin de cette obsession reste à discuter.

5.2.1 Place de l'Oral dans L'Approche Actionnelle

L'idée suprême de cette approche c'est qu'on apprend une langue en l'écoutant et en la parlant, mais surtout en se lançant à créer et à réaliser des projets ayant un objectif collectif dans la langue étrangère, le plus souvent possible. L'élève apprend donc à agir et il agit pour apprendre. Ce qui nous pousse à affirmer, enfin, que l'interaction Orale est l'activité langagière principale de cette approche. On passe la majeure partie du temps d'utilisation d'une langue à la parler avec d'autres : nous sommes des acteurs sociaux, selon les termes du CECRL.

Les cours au sein de l'approche actionnelle doivent affirmer la prédominance de l'interaction Orale.

Quand on dit d'un étranger qu'il est bon en français, on veut dire qu'il est capable de participer efficacement à une conversation. Car on passe la majeure partie du temps d'utilisation d'une langue, maternelle ou étrangère, à la parler avec quelqu'un.

Ainsi l'un des apports essentiels du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, c'est d'affirmer l'importance de l'interaction Orale dans l'apprentissage. C'est pourquoi le travail pendant le cours de langue doit prendre une forme dialogique aussi souvent que possible.

Monique Denyer dans son article paru chez Lacan Lucile et Liria Philippe (2009, P 150) résume les principes méthodologiques de la « perspective actionnelle » dans les pratiques d'enseignement/ apprentissage des langues, notamment de l'enseignement de la compétence orale dans les points suivants :

- ✓ Multiplier la quantité d'énoncés produits.

L'approche Actionnelle, consiste essentiellement à rendre les élèves actifs en cours et donc multiplier les occasions pour eux de se lancer à prendre la parole dans la langue étrangère.

- ✓ Affirmer la prédominance de l'Interaction Orale.
- ✓ Privilégier les dialogues aux 1ères et 2èmes personnes.
- ✓ Travailler la compréhension orale instantanée.

Les élèves doivent apprendre à délaissier une compréhension linéaire et syllabique et à repérer cette information nouvelle pour pouvoir y réagir.

L'intonation joue le rôle de vecteur des sentiments ou émotions de l'énonciateur, plus que la syntaxe ou le vocabulaire.

- ✓ Travailler l'expression orale spontanée.

Quand on a compris l'intention de son interlocuteur il faut aussi être capable d'y réagir spontanément en faisant passer son message dans toutes ses dimensions (sentiments et émotions, besoins et idées).

- ✓ Travailler la mémoire à court terme.

La mémoire à court terme est un aspect essentiel de l'interaction orale trop souvent négligé. Pour pouvoir réagir aux propos de son interlocuteur, il faut se souvenir de ce qu'il vient de dire. On constate souvent que les élèves éprouvent des difficultés à se rappeler même des énoncés courts.

Le travail systématique de compréhension orale instantanée doit être complété par des activités de mémorisation, la première étant bien sûr de faire répéter, même aux élèves de terminale.

- ✓ Mettre tous les élèves en situation de s'exprimer.

Si on veut que les élèves, tous les élèves, se lancent à créer de l'oral, nous devons pendant la phase d'entraînement leur fournir les idées et les sentiments à transmettre afin qu'ils se concentrent sur la façon de le dire.

- ✓ Accentuer la charge émotionnelle

Nos élèves ne seront capables de s'exprimer pleinement que si pendant la phase d'entraînement on les a mis dans des situations à forte charge émotionnelle. De même si on ne veut plus obtenir des productions orales et écrites indigentes il faut ajouter à la seule expression des idées une dimension émotionnelle.

- ✓ Commencer par un travail très guidé par personnage interposé.

Pendant la phase d'entraînement, les élèves ne s'impliquent pas personnellement mais jouent à être un personnage. Ce n'est qu'à la fin de la séquence, après un entraînement rigoureux et quand ils auront acquis les moyens linguistiques leur permettant une expression personnelle, qu'ils seront en mesure le faire.

- ✓ Libérer progressivement l'expression et impliquer les élèves personnellement à la fin de la séquence.

Nous estimons ainsi que, les utilisateurs du (CECRL) envisagent l'interaction orale sur deux plans, soit selon les types de communication mise en œuvre, ou bien selon les fonctions que l'apprenant doit réaliser avec une prise de conscience des méthodes de son apprentissage. Et cela en réhabilitant son plaisir de l'utilisation de la langue cible non seulement pour apprendre mais pour la saisir dans ses dimensions sociales, plurilinguistiques, culturelles et mondiales.

Examiner les principes de la construction curriculaire qui entraîne la différenciation des objectifs d'apprentissage des langues, en particulier dans le domaine du développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle d'un individu pour lui permettre de faire face aux problèmes de communication que pose la vie dans une Europe multilingue et multiculturelle CECRL (2000, P.76)

Conclusion

L'étude générale de la compétence orale dans l'enseignement des langues, notamment en FLE, nous a permis d'avoir une idée sur son développement, ses difficultés et ses particularités depuis sa genèse jusqu'aujourd'hui. Cela n'empêche qu'il est obligatoire de s'intéresser dorénavant au processus d'enseignement de l'oral dans notre contexte d'étude, en Algérie. Une mise au point sur le développement de l'enseignement de l'oral dans le contexte algérien au croisement des recherches multi référentielles s'avère nécessaire afin de délimiter le champ de notre étude ses spécificités, ses manques et y apporter certaines contributions.

**Chapitre II L'Ecole
Algérienne au Croisement
de l'Enseignement Général
et Inclusif**

II. Chapitre II : L'École Algérienne au Croisement de l'Enseignement Général et Inclusif

Plan

Introduction

1. Evolution du Statut du FLE en Algérie

- 1.1 Le Français Durant la Période Coloniale
- 1.2 Les Réformes Educatives Après 1962
- 1.3 Situation Actuelle Du FLE En Algérie
- 1.4 Finalités Et Buts de L'enseignement Du Française En Algérie
 - 1.4.1 Objectifs De L'enseignement Du Français Au Cycle Primaire
- 1.5 Enseignement Du FLE En Algérie : Quelle Pédagogie Pour Quelle Epoque (Cycle Primaire) ?
 - 1.5.1 La Pédagogie Par Objectif Dans Le Cycle Primaire
 - 1.5.2 L'approche Par Compétence Au Cycle Primaire
 - 1.5.2.1 La Pédagogie Du Projet

2. Types et causes de handicap

- 2.1 Les Fonctions Du Cerveau
 - 2.1.1 Le Langage Et Le Cerveau
 - 2.1.2 Les Hémisphères Cérébraux
 - 2.1.3 La Localisation
- 2.2 Les Causes Des Handicaps
 - 2.2.1 La Classification Des Handicaps Linguistiques
- 2.3 Les Niveaux De Handicap
 - 2.3.1 Les Troubles D'apprentissage
 - 2.3.2 Problèmes D'apprentissage Profonds Et Multiples
 - 2.3.3 Comportement, Difficultés Emotionnelles Et Sociales
- 2.4 Besoins Sensoriels Et / Ou Physiques
 - 2.4.1 Les Neufs Handicaps Physiques A Besoin Médical
 - 2.4.2 Les Problèmes Sensoriels
 - 2.4.2.1 Déficience Auditive
 - 2.4.2.2 Déficience Visuelle
 - 2.4.2.2.1 Le Repérage Du Handicap Visuel
 - 2.4.3 Affaiblissement Multi Sensoriel (AMS)

3. Place De L'éducation Inclusive Dans Le Système Educatif Algérien

- 3.1 Formation Des Enseignants Spécialisés
- 3.2 Stratégie Adoptées Pour L'enseignement Des Enfants A Besoin Spécial

3.2.1 Prise En Charge Des Elèves A Besoins Spécifiques

3.2.1.1 Prise En Charge Des Elèves Hospitalisés Pour Une Longue Durée

3.2.1.2 Prise En Charge Des Enfants Atteints D'une Déficience Sensorielle

3.2.1.3 Prise En Charge Des Enfants Trisomiques Et Déficients Mentaux

3.2.1.4 Prise En Charge Des Enfants Handicapés Moteurs

Conclusion

Introduction

Maintes prorogations institutionnelles se sont succédé sur le système éducatif algérien depuis l'indépendance du pays. Les dernières modifications constitutionnelles stipulent que l'enseignement est un droit inaliénable. « Il est, en outre, obligatoire, gratuit pour tout enfant en âge de scolarité jusqu'à l'âge de 16 ans » (Ministère de l'éducation nationale, en ligne)

Ferhani,F (2006, P.11) estime qu'au plan des langues, l'enseignement-apprentissage de la langue française en Algérie a connu d'importants changements liés à la mise en œuvre d'une réforme globale du système éducatif. Dès lors, pour situer les fondements de ces changements, en apprécier la pertinence et en mesurer l'ampleur, il nous est indispensable de considérer la discipline dans la dynamique générale qui anime actuellement l'école algérienne.

Les réformes établies par le Ministère de l'Education pour améliorer l'enseignement du français, ont adopté des changements concernant les méthodes didactiques, le nombre d'heures à enseigner, la formation des formateurs etc., ce afin d'améliorer la qualité des enseignements, de pousser l'apprenant à communiquer en cette langue et de lui faciliter son utilisation dans les différents domaines de la vie. Il y a eu donc installation de nouveaux programmes et changement d'approches aux niveaux de tous les cycles de l'enseignement, notamment au cycle primaire.

Cependant, La notion de l'enseignement en faveur des personnes en situation de handicap suscite notre intérêt. Etant donné que, dans notre contexte d'étude, la généralisation de l'enseignement est un droit assuré par les décrets ministériels, la démocratisation effective de l'accès à l'enseignement, le rendant concrètement accessible à tous, reste au stade embryonnaire. Car il nécessite des outils et des procédés adaptés à quelques franges spécifiques de la population, notamment les enfants à besoins spécifiques.

En effet, lors du séminaire international sur « L'enseignement inclusif pour l'intégration sociale en Algérie : Réalité et perspectives à la lumière des expériences aguerries », à l'université de Bejaïa en 2016, il a été démontré par Dr. BouzidBaa Saliha que des statistiques de recensement dévoilent un très faible pourcentage d'étudiants en situations de handicap inscrits dans les universités algériennes. Ce qui traduit l'ampleur de

la marginalisation de ces étudiants qui sont les plus touchés par le décrochage et l'échec scolaire, se retrouvant implicitement les plus désavantagés dans l'accès à l'emploi. Il faudra donc agir sur tous les aspects qui perpétuent cette situation de marginalisation pour vaincre ce « pire ennemi de la communauté qu'est l'exclusion » Peck (1993, P.73)

Larbi, F (2012) affirme qu'aujourd'hui en Algérie, de nombreux enfants en situation de handicap ne sont pas scolarisés ou rencontrent de grandes difficultés pour l'être. Tous les enfants en situation de handicap ont le droit d'apprendre ensemble, et ne doivent pas être défavorisés ou faire l'objet de discrimination en étant exclus à cause de leur handicap. Pour cela, la notion de l'éducation inclusive est l'espoir de nombreuses associations activant dans le domaine du handicap moteur comme celle de l'association Défense et de Suivi des Handicapés Moteurs de la wilaya de Bejaia

Dans ce chapitre, qui sera divisé en 3 parties, nous retracerons dans la première le statut du FLE en Algérie, et les méthodes adoptés par le système éducatif au cycle primaire pour l'enseignement de la compétence orale chez les apprenants dit « normaux ». Nous mettrons en exergue, dans la seconde partie, les différents types de handicaps, leurs causes et leurs impacts sur la scolarisation, des enfants notamment les apprenants mal/non – voyants : cas de notre travail de recherche. La dernière partie de ce chapitre mettra en lumière la place de l'éducation inclusive en Algérie.

1. Evolution Du Statut Du FLE En Algérie

En Algérie, le statut du FLE ainsi que son enseignement ont considérablement évolué de la période coloniale jusqu'aujourd'hui. Avant de présenter la situation actuelle du FLE, aussi bien dans le contexte sociolinguistique que dans les pratiques d'enseignement, nous allons dans un premier temps aborder brièvement le statut du FLE durant la période coloniale, ensuite, nous parlerons certainement des réformes consécutives du système éducatif algérien qui ont permis à la langue française d'aboutir au statut qu'elle occupe actuellement dans nos écoles.

1.1 Le Français Durant La Période Coloniale

Durant l'occupation de l'Algérie, la langue française était dispensée aux écoles et introduite à l'administration comme symbole d'impérialisme.

Alfred Rambaus cité par Foncin (2020, P.118) résume ainsi les différentes étapes de la colonisation : « la première conquête de l'Algérie a été accomplie par les armes et s'est terminée en 1871 par le désarmement de la Kabylie. La seconde conquête a consisté à faire accepter par les indigènes notre administration et notre justice. Notre troisième conquête se fera par l'école, elle devra assurer la prédominance de notre langue sur les divers idiomes locaux ».

L'ancrage de la langue française au sein de la société algérienne ne date pas d'hier, mais il remonte à bien longtemps :

1830-1883 cette date présente une période où la politique imposée était plus ou moins souple d'où la mise en place de quelques écoles arabes-françaises destinées aux indigènes (les deux langues étaient utilisées)

1883-1922 en cette période les autochtones ont refusé la fréquentation de ces écoles

1922-1962 à cette période la donne a changé et le plan colonial s'est établi avec excellence, puisque, les autochtones qui s'opposaient à la langue française, ont fini par l'accepter et sont allés jusqu'à la revendiquer, comme elle présentait un atout qui permet l'accès aux postes administratifs.

Cette période a connu deux dates phares :

1944 : Décret du 27 novembre : l'enseignement primaire est rendu obligatoire pour tous les enfants sans distinction.

1946-1949 : « l'enseignement indigène va se confondre avec l'enseignement européen jusqu'à former un cadre unique » Colonna (1967 P.42).

A partir de cette époque, les algériens ont reçu le même enseignement que les français, autrement dit, le français leur était enseigné comme étant une langue maternelle, suivant les mêmes méthodes et programmes appliqués en France.

Durant cette même période, l'arabe se faisait enseigner que 2h par semaine à partir du CE2. Cependant, le secrétariat social d'Alger en témoigne différemment, cette étude est facultative pour les élèves qui se recrutent le plus souvent parmi les jeunes musulmans désireux de se préparer à l'examen d'entrée des anciennes médersas. Ces dernières sont devenues à peine après des lycées franco-musulmans où l'enseignement est prodigué dans les deux langues.

Nous venons à dire que le faible taux de scolarisation d'autochtones a fait que même si ceux qui suivaient des études en langue française avait un excellent niveau (dans cette même langue) le nombre des francophones reste tout de même diminué.

1.2 Les Réformes Educatives Après 1962

Après la proclamation de l'indépendance, la restitution de l'arabe comme langue nationale et officielle était l'un des objectifs primordiaux de l'état algérien. Ce dernier décide donc d'en généraliser l'usage dans l'enseignement, même si les moyens humains et pédagogiques n'étaient pas continûment disponibles.

L'école algérienne demeurait bilingue, jusqu'à 1965, avec le français comme langue éminente pour l'enseignement des différentes disciplines scolaires. Dès lors, la politique d'arabisation retenue par les autorités algériennes s'accélère et se concrétise hiérarchiquement comme suit :

En 1967, arabisation totale de la première et de la deuxième année primaire -disparition du français de ces classes.

A partir de 1970, la langue française est retardée jusqu'à la 4^{ème} année primaire.

En 1976, c'est à la suite de l'amorce du système éducatif hérité de la colonisation, que la période des réformes d'éducation et de formation en liaison avec le projet de développement économique et social, s'est mise en place.

La scolarité a été organisée en années fondamentales (A.F) et en années secondaires (A.S). La dénomination fondamentale a été mise en place par l'ordonnance du 16 avril 1976, N 76-35, qui stipule que le cycle fondamental comprend 9 années de scolarité obligatoire. Ce cycle comprend le cycle primaire qui compte 6 années à l'issue desquelles les élèves passent l'examen de 6^{ème} et le cycle moyen comprend 3 années. Au bout de la 9^{ème} année de scolarité les élèves passent l'examen du brevet d'enseignement fondamental (BEF) qui leur donne droit au passage au cycle secondaire.

Le cycle secondaire propose deux orientations, un enseignement général et un enseignement technique comptant chacun 3 années, à l'issue duquel les élèves passent l'examen du baccalauréat qui clos le cycle scolaire. Cependant, quel que soit l'orientation (générale ou technique), le cycle fondamental impose une formation scolaire générale commune.

L'enseignement des langues étrangères, institué par l'article 25 du titre III de l'ordonnance du 16 avril 1976 stipule que « l'école fondamentale est chargée de dispenser aux élèves (...) L'enseignement des langues étrangères qui doit leur permettre d'accéder à une documentation simple dans ces langues ; à connaître les civilisations étrangères et à développer la compréhension mutuelle entre les peuples. »

Ainsi, du statut de la langue unique d'enseignement, le français passe au statut de langue étrangère. L'école fondamentale à orientation polytechnique oblige donc à redéfinir l'enseignement du français dont le principal objectif est de développer la compétence linguistique permettant l'accès à l'information scientifique et technique, visant d'après le circulaire d'application (1976, P.30) « à doter les élèves d'un ensemble d'aptitudes linguistiques et intellectuelles qui leur permettent, au terme de l'enseignement moyen l'accès à la documentation de type scientifique orale ou écrite. »

Cette époque donc, marque la suppression progressive, des classes bilingues appelées -classes transitoires – où les matières scientifiques étaient dispensées en langue française, celles-ci coexistaient avec les classes arabisées appelées –classes normales – où

les enseignements se faisaient en langue arabe. L'an 1981 marquait l'avènement de la première promotion de bacheliers entièrement arabisés.

A partir des années 1992-1993, la tutelle algérienne tente de marginaliser la langue française en imposant l'anglais au détriment du français. Les écoliers de la 4^{ème} année primaire avaient la possibilité de choisir entre les deux langues. Nonobstant, la majorité des parents ont préféré opter pour le français. Les chiffres rapportés par Y. Derradji (2006, P 8), prouve la primauté du FLE au détriment de l'anglais, pour ce qui est du nombre d'élèves ayant choisi l'anglais

(...) en 95/96 sur les 4.617.728 élèves inscrits dans le cycle fondamental de l'école algérienne où il y a obligation de suivre un enseignement de langue étrangère au choix entre le français et la langue anglaise, seuls 59.007 suivaient les enseignements d'anglais à la place du français, soit 01,27% de la population scolarisée dans ce cycle. (...) Ces données statistiques officielles montrent en fait que les parents des élèves disqualifient la langue anglaise au profit de la langue française.

Confrontée à l'évidence sociolinguistique de l'Algérie où la langue anglaise ne détenait aucune implantation, cette expérience n'avait pas été complétée et le français demeure comme 1^{ère} langue étrangère.

1.3 Situation Actuelle Du FLE En Algérie

Les années 2000, marquent une modération saillante de la politique de régression de l'enseignement du français. Ce qui explique que l'état algérien ne considère plus la langue française comme un tabou. La déclaration du président algérien faite devant l'Assemblée Nationale à Paris le 16 juin 2000, confirme :

La langue française et la culture qu'elle véhicule restent pour l'Algérie, des acquis importants et précieux que la réhabilitation de l'arabe, notre langue nationale, ne saurait frapper d'ostracisme. C'est là une richesse à même de féconder notre propre culture et c'est pourquoi le français, à l'instar d'autres langues modernes, et plus encore en raison de ses vertus intrinsèques et de son ancienneté dans notre pays, gardera une place qu'aucun complexe, aucun ressentiment ni aucune conjoncture quelconque ne saurait lui disputer. Le Monde (17 juin 2000, P.18).

Pour ce qui est des pratiques de classe cette position se reflète par la sentence rapportée par la commission nationale de réforme du système éducatif en mai 2000 qui préconise la réinsertion du français dès la 2^{ème} année du cycle primaire.

Précisant qu'à l'heure actuelle le français n'est introduit qu'en 3^{ème} année primaire par décision du ministre de l'éducation nationale sous prétexte que l'élève doit d'abord se familiariser avec sa langue nationale durant les deux premières années de sa scolarisation.

La remise en considération de la langue française a donné un nouvel élan à son enseignement. Nous assistons depuis les années 2000 à l'émergence d'écoles privées et spécialisées en FLE, à la réouverture des centres culturels français (CCF) permettant de remettre des diplômes français (DELFI et DALF).

1.4 Finalités Et Buts De L'enseignement Du Français En Algérie

La Loi d'orientation sur l'éducation nationale (n° 08-04 du 23 janvier 2008) définit dans les termes suivants les finalités de l'éducation que : « L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle » Chapitre I, article 2.

A ce titre, l'école qui « assure les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification » doit notamment permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères » Chapitre II, article 4.

L'institution algérienne définit les objectifs généraux de l'enseignement des langues étrangères en ces termes : « Le français est enseigné en tant qu'outil de communication et d'accès direct à la pensée universelle, en suscitant les interactions fécondes avec les langues et cultures nationales », Programmes De La 5^{ème} A.P. Au même titre que les autres disciplines, l'enseignement du français prend en charge les valeurs identitaires, les valeurs intellectuelles, les valeurs esthétiques en relation avec les thématiques nationales et universelles.

1.4.1 Objectifs De L'enseignement Du Français Au Cycle Primaire

L'enseignement/apprentissage du français permet au jeune apprenant de développer des compétences de communication à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire). Dans le 2^{ème} palier de l'école primaire, l'élève sera, dans un premier temps, initié à la langue étrangère, où il pourra progressivement communiquer à l'oral et à l'écrit. Dans un second

temps, il saura se familiariser à des situations scolaires adaptées à son développement cognitif. La classe constitue pour lui le seul contexte d'immersion existant :

- Sur le plan communicatif, l'élève va s'inscrire dans des situations d'échange où il prendra place pour s'exprimer de façon appropriée ;
- Sur le plan cognitif, il est amené à développer des démarches pour construire ses apprentissages par la verbalisation et par l'interaction ;
- Sur le plan linguistique, il prendra progressivement conscience du système phonologique, grammatical et lexical de la langue française.

Les compétences étant évolutives, chaque palier du cycle primaire concrétisera un stade de leur développement selon les degrés suivants :

3e AP : Initiation à la langue étrangère

4e AP Renforcement /Développement des compétences orales et écrites en langue étrangère

5e AP : Consolidation/Certification des compétences antérieurement renforcées.

1.5 Enseignement Du FLE: Quelle Pédagogie Pour Quelle Epoque (Cycle Primaire) ?

Comme nous l'avons préalablement avancé, les méthodologies et les approches de l'enseignement évoluent et changent au cours des années, il y va de même pour l'école algérienne. Cette dernière a eu recours à différentes approches d'enseignement s'étalant sur diverses périodes.

Etant donné que notre étude se focalise sur l'enseignement apprentissage du FLE au cycle primaire, nous essayerons, dans ce qui suit, d'exposer les pédagogies éducatives retenues par l'institution algérienne à ce niveau, dès les réformes éducatives de 1976. En ayant comme point de mire l'approche pédagogique adoptée actuellement, à savoir l'approche par compétence.

1.5.1 La Pédagogie Par Objectif Dans Le Cycle Primaire

En Algérie la pédagogie par objectif (PPO) est un procédé éducatif installé après les réformes éducatives de 1995. Parue aux États-Unis pendant les années 1950 pour des fins socio-économiques. La PPO s'est répandue par la suite dans le champ éducatif par le biais des travaux de Bloom. Elle a été appliquée dans la formation professionnelle et technique avant d'être étendue à l'enseignement général au cours des années 1980 et au français enseigné comme une langue étrangère (FLE) lors du passage au communicatif avec l'appui

du Conseil de l'Europe, par le biais du projet « Langues vivantes » de 1971. Ait Amar Meziane (2014).

La PPO selon Buffault et alii, (2011, P.4) :« se fonde sur le comportementalisme qu'elle conjugue à des contenus disciplinaires décomposés en très petites unités ». Cette méthode s'articule sur trois concepts principaux qui sont : un comportement observable, un objectif général et un objectif spécifique.

L'objectif général Selon Hameline (1991, P.98), se définit comme « un énoncé d'intention pédagogique décrivant en termes de capacités de l'apprenant l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage ». A titre illustratif dans le contexte Algérien, à l'issue de la troisième unité didactique en cinquième année primaire, (troisième année d'enseignement du FLE), l'apprenant sera capable de produire par écrit le récit d'un événement fictionnel.

L'objectif spécifique ou opérationnel est selon Mager (1971) issu de la démultiplication d'un objectif général en autant d'énoncés rendus nécessaires. A partir de l'objectif général précédent, un des objectifs spécifiques détermine que : « l'apprenant sera capable d'énumérer chronologiquement des actions et de maîtriser le couple passé composé /imparfait. ». Pour Hameline, (1991 P.100) pour qu'un objectif soit qualifié d'opérationnel, il doit répondre à quatre conditions :

1. « Son contenu doit être énoncé de la façon la moins équivoque possible. ». Cela signifie que la lecture et l'interprétation d'un objectif par des personnes différentes ne doivent pas donner lieu à des interprétations divergentes.

2. « Il doit décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable ». Cela veut dire qu'un objectif opérationnel répond à des conditions d'énonciation en termes de comportement concret, excluant tout verbe subjectif tel comprendre/ apprécier, etc.

3. « Il doit mentionner les conditions dans lesquelles le comportement escompté doit se manifester. L'objectif opérationnel doit répondre à des conditions de précision de : lieu/ temps/ moyen de réalisation de l'objectif. Par exemple l'utilisation ou non d'un dictionnaire, pour faire un exercice en 30 minutes/1 heure, etc. »

4. « Il doit indiquer le niveau d'exigence auquel l'apprentissage est tenu de se situer, et les critères qui serviront à l'évaluation de cet apprentissage ». L'objectif opérationnel doit fixer les modalités et les critères définitoires de l'évaluation qui portera par exemple sur la maîtrise syntaxique, l'adéquation au contexte communicatif et le degré de réussite au test d'évaluation. Par exemple nous considérons qu'un test est réussi si huit réponses positives sur dix sont données.

D'autre part, l'article « Pédagogie par objectifs » du Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde dirigé par Cuq (2003 P.192) affirme que : «La PPO entraîne un découpage particulier du temps d'apprentissage qui se fait par blocs successifs et compacts, correspondant à chaque sous-objectif ». Cette définition cerne la programmation de l'activité en objectif général et objectifs opérationnels, elle oublie toutefois de signaler qu'on ne peut en fait parler de « pédagogie par objectif », puisque l'approche par objectifs fixe des buts, mais ne dit pas comment les réaliser Ait Amar Meziane (2014).

Cette définition oublie de souligner le renversement didactique que l'approche par objectifs a permis : en effet, pour la première fois en didactique, l'accent était mis non sur les contenus en tant que tels, mais sur ce que l'apprenant devait être capable de maîtriser à l'issue de la formation. Avec l'approche par objectifs, un déplacement sur l'apprentissage commençait à s'effectuer, mais la manière d'atteindre ou de réaliser ces objectifs restait ambiguë.

Plusieurs autres critiques ont été faites à la PPO notamment :

- La PPO s'est renfermée, selon Pelpel (2002, P.32), « dans un opérationnalisme comportemental, ce qui l'a énormément éloignée de l'acte pédagogique et l'a transformée en un acte constitué de réflexes conditionnés faisant abstraction de toute pensée créative chez l'apprenant. » Ce qui implique qu'avec la PPO nous sommes donc dans le conditionnement, le montage de réflexes et non dans la construction des savoirs par l'apprenant, dans l'appel à son potentiel cognitif.

- Étant soumis aux objectifs de l'enseignant, l'apprenant n'est pas toujours au centre du processus d'apprentissage, surtout si la PPO se résume à fixer d'une manière technocratique les objectifs.

- On reproche à la PPO de fractionner les savoirs à apprendre au point que l'élève perd la finalité des apprentissages, ce que souligne Deronne (2012, P.17) en accusant la PPO « de trop compartimenter les savoirs en décomposant les contenus en de multiples objectifs opérationnels. [...] cette accumulation de connaissances cloisonnées engendrait une perte de sens des apprentissages et une incapacité des élèves à mobiliser les savoirs spontanément dans des situations pour lesquelles ils seraient pertinents. »

1.5.2 L'approche Par Compétence Au Cycle Primaire

L'approche par compétences (APC) a vu le jour dans l'école algérienne suite à la récente réforme du système éducatif en 2003 mise en place par le Ministère de l'Education Nationale. Une réforme que l'évolution de la société algérienne a nécessitée et qui exige, de prime abord, son appropriation par les acteurs (Inspecteurs, enseignants, directeurs) pour une meilleure maîtrise des contenus à enseigner. Kherbouch (2010)

L'école qui doit non seulement accompagner la société dans son évolution mais progresser celle-ci dans ses savoirs et savoir-faire, est désormais appelée à relever les nouveaux défis qu'impliquent les mutations sociales, économiques, institutionnelles et culturelles intervenus en Algérie au cours de ces dernières années.

Dans cette optique, une refonte globale du système scolaire s'est imposée afin de permettre à l'école d'être performante, efficace et de répondre aux multiples défis de notre siècle caractérisé par la mondialisation de l'économie, le développement scientifique et technologiques. Le recours aux Nouvelles Technologies de l'Information et de la communication dans le cadre de l'apprentissage scolaire, d'autant plus que l'outil informatique fait désormais partie intégrante de la vie de tous les jours de l'apprenant. Les critères de compétences et de qualifications sont, dès lors, plus que jamais privilégiés. Kherbouche.K (2010)

C'est la logique pour laquelle les fondateurs de la réforme ont opté pour l'APC pour que l'école réponde aux exigences de la modernité et redonne à l'élève la capacité d'agir concrètement au quotidien, d'accéder à la société de l'information et d'être un citoyen du monde.

Il ne s'agit plus jamais de s'approprier des savoirs scolaires que l'apprenant doit rapporter le jour de l'examen mais de le préparer à réinvestir ses connaissances dans des situations de la vie quotidienne. C'est ce qui constitue le fondement de la philosophie de l'APC.

A titre d'exemple, l'apprentissage de la grammaire, la conjugaison, l'orthographe ne saurait être efficace s'il ne peut être réinvesti par l'apprenant dans sa vie quotidienne en étant capable de produire des textes correctement dans des situations concrètes, comme pouvoir rédiger une lettre, un e-mail, un reçu, une facture, etc. Kherbouche, K (2010).

L'approche par les compétences L'Approche Par les Compétences est une méthodologie qui a été développée par De Ketele, Roegiers. Selon ces derniers, « l'approche Par les Compétences a été transposée dans le domaine de l'éducation après avoir été initialement appliquée dans la formation professionnelle au niveau des entreprises ». L'Approche Par les Compétences est appliquée dans les manuels, les programmes, la formation des enseignants et les systèmes d'évaluation. Pour De Ketele (2000, P.25) l'APC « cherche à développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations ».

Cette approche se base donc sur une conception interactionniste et constructiviste de l'enseignement/apprentissage. Elle vise à mettre en relation les apprentissages acquis à l'école avec le hors classe. Selon Miled (2005, P.129) l'Approche Par les Compétences repose sur les deux principes suivants :

- Intégrer les apprentissages au lieu de les faire acquérir de façon séparée, cloisonnée ou juxtaposée.
- Déterminer et installer des compétences [...] pour développer des capacités mentales utiles dans différentes situations. Dans le système éducatif algérien, l'APC appliquée dans les nouveaux programmes issus de la refonte éducative consiste selon Rogiers (2006 P 2) « à rendre les apprentissages plus concrets et plus opérationnels, orientés vers l'insertion dans la société et dans la vie de tous les jours, adopter l'approche par compétences était synonyme de « rendre les apprentissages plus actifs

➤ **La Compétence**

La compétence pour Roegiers (2000, P.56) dans son ouvrage intitulé « une pédagogie de l'intégration », est un moyen qui « amène l'élève à mobiliser un ensemble d'acquis intégrés et non additionnés, elle fait référence à une catégorie de situation caractérisable par un ensemble de paramètres lié au support (type de texte) ». La compétence est par conséquent « le fait de savoir accomplir une tâche ».

Développer une compétence chez un apprenant consiste à lui apprendre à agir correctement face aux différentes situations d'apprentissage qui sont désormais des situations problèmes proposées par un enseignant à ses élèves. Ce travail se fait en visant les différentes connaissances ainsi que les différents savoirs qu'un apprenant doit acquérir. Il est donc important de se montrer attentif, non seulement à ce que l'apprenant apprend, mais aussi à sa manière d'apprendre.

Dans le cadre de la nouvelle réforme institutionnelle qu'avait connu le pays au cours des années 2000, et de la réforme éducative de l'enseignement scolaire cas du cycle primaire, le français est introduit en 2003 à partir la 3^{ème} année car l'enfant de moins de dix ans manifeste de grandes qualités, notamment une formidable curiosité, une grande spontanéité, ainsi qu'une grande flexibilité cognitive ; ce qu'il lui permet d'apprendre rapidement les langues qui lui sont étrangères. Pendant cet âge, l'enfant fait preuve d'excellentes capacités à restituer la prosodie d'une langue étrangère d'autant que ses capacités d'imitation sont maximales entre 4 et 8 ans.

Les premières années du cycle primaire constituent une base pour l'apprenant et une période éminente d'acquisition et de construction de ses apprentissages à l'oral comme à l'écrit.

L'élan du renouveau a adopté donc l'APC, incluse dans un cadre global et intégrateur appelé « l'apprentissage par projets » au détriment de l'Approche par les Objectifs (PPO) qui était en vigueur durant les années 90.

1.5.2.1 La Pédagogie Du Projet

La pédagogie du projet est une forme de pédagogie qui permet à l'élève de participer de manière effective à l'élaboration de ses savoirs. Elle induit, selon le document

d'accompagnement du programme de français de 2ème AS, un « ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif qui peut varier en fonction de leurs besoins et intérêts ». La mise en œuvre d'un projet permet de réaliser des objectifs d'apprentissage qui permettent de développer des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être liés à la socialisation des apprenants. Le projet est défini selon le Glossaire des termes de technologie éducative édité par l'Unesco comme étant « une activité pratique signifiante, à valeur éducative, visant un ou plusieurs objectifs de compréhension précis ».

Elle implique des recherches, la résolution de problèmes et souvent, l'utilisation d'objets concrets. Une telle activité est planifiée et menée à bien par les élèves et l'enseignant dans un contexte naturel et authentique.

Pour rappel historique, la pédagogie du projet a été introduite en 1920 par Dewey (1859-1952) un philosophe et psychologue américain qui avait élaboré la théorie du « Learning by Doing ». Après Dewey, d'autres chercheurs ont continué à travailler la pédagogie du projet ; parmi lesquels nous citons :

- Decroly (1871-1973) psychologue et pédagogue belge qui a insisté sur le fait que les élèves apprennent mieux si on fait appel à leurs expériences et initiatives personnelles.
- Cousinet (1881- 1973) pédagogue français qui a mis en relief l'importance de la méthode du travail par groupe qui peut créer des projets.
- Freinet (1896-1966) pédagogue français pour qui la pédagogie du projet permet la coopération entre les élèves qui peut à son tour donner du sens à leur apprentissage.
- Piaget qui a renforcé la base théorique de la pédagogie du projet en élaborant la théorie du constructivisme

La pédagogie du projet s'est généralisée à tous les paliers de l'école algérienne au fur et à mesure de son installation. La mise en œuvre de cette approche en Algérie a amené beaucoup de positivité dans l'enseignement, nous en citons

- La centration sur l'apprenant,
- La remise en cause de la suprématie du maître comme détenteur du savoir dans la classe,
- L'inégalité entre les matières à fort coefficient et les autres matières dites secondaires,
- La prise en charge de l'expression orale, de l'évaluation, etc.

Néanmoins, son inadéquation réside dans la mise en pratique des compétences installées, autrement dit, il est demandé à l'apprenant de réaliser en classe des performances et non une simple installation de compétences, sauf que ces performances demeurent presque irréalisables faute de matériel, de formation de formateurs, manque de collaboration et de complicité entre les tuteurs de l'éducation nationale et les instances faisant le corps de la pratique, semble poser un obstacle incontestable

Par conséquent, certains connaisseurs sur terrain comme M. Kais Abdenour, inspecteur de français estiment qu'il conviendrait d'opter pour un certain éclectisme pédagogique dans l'enseignement des langues. L'enseignant pourrait faire appel aux méthodologies déjà établies et qui privilégient les capacités de l'apprenant dans les domaines de la mémorisation, l'abstraction, l'analyse, la synthèse, etc., au même titre que l'approche par les compétences, pourquoi pas l'apprentissage par la résolution de problèmes, ou *problem-based learning*, qui est en vogue actuellement

L'enseignement répondant aux approches (APC, PPO, pédagogie du projet) étayées antérieurement est dispensé dans les écoles ordinaires, autrement dit, il est représenté comme étant un enseignement normal s'adressant à des enfants jugés relativement « normaux », (ne présentant aucun trouble d'apprentissage, aucune déficience, aucun handicap ou lésion mental).

L'acception de l'enseignement en général demeure extensive selon les divers courants qui ont traité le concept comme le béhaviorisme ou le cognitivisme. Néanmoins, la définition et la conceptualisation de l'enseignement ne s'est établit qu'en tenant compte de l'élève (son mode cognitif opératoire, son comportement, ses particularités assimilatrices) qui présente le noyau même de l'acte d'enseignement, ceci dit, les élèves n'ont pas tous le même profil, ni le même mode d'apprentissage, d'où la nécessité de procurer un enseignement spécifique à ces cas particuliers.

Nous mettons en lumière dans ce qui va suivre les différents types de handicaps qui entravent le déroulement normatif des enseignements. L'identification des causes des handicaps, leurs typologies et leurs impacts sur la vie scolaire de l'apprenant, nous permettra d'examiner les différents moyens adaptatifs mis à leurs dispositions dans le but de mener à bien leur scolarisation.

2. Types et Causes des Handicaps

2.1 Les Fonctions du Cerveau

Les fonctions du cerveau sont d'une grande complexité, et particulièrement celles du langage, surtout si celui-là présente un dysfonctionnement, dès lors, une ambiguïté s'impose, et par conséquent nous nous exprimons de manière incohérente voire atypique, il est possible que cette forme de dysfonctionnement passe à une autre que nous appellerons handicap linguistique.

Les personnes qui éprouvent difficultés à communiquer en raison d'un handicap physique, psychologique ou autre font face à un avenir frustrant, isolé et incertain, dans lequel leur handicap n'est pas souvent bien diagnostiqué.

Notre travail va mettre l'accent sur l'existence et l'étendue du handicap linguistique et pour pouvoir le comprendre il est de notre rôle de mettre en exergue les zones du cerveau qui ont sont responsables voire altérés.

Nous commençons par un compte-rendu général de la structure et de la fonction cérébrale, et examinons en particulier les idées principales sur le travail des hémisphériques.

Un enfant handicapé physiquement ne peut communiquer comme un enfant dans un état disant normal, car ses fonctions cérébrales ne fonctionnent pas correctement.

2.1.1 Le Langage et le Cerveau

Le travail du cerveau est relativement lié à des régions anatomiquement distinctes. Il est subdivisé en deux grandes parties de taille similaire : hémisphère gauche et droit. Nous allons parcourir que les zones qui s'articulent autour de notre sujet de recherche.

La fonction principale du cerveau réside dans sa matière grise (cellules nerveuses) dite : cortex cérébral est considéré comme une zone principale, car elle contrôle les mouvements volontaires et les fonctions intellectuelles, puis elle entre dans le décodage d'informations et des sens. Sous cette zone, nous distinguons un corps de matière blanche (faisceaux de fibres) qui prend la responsabilité de la transmission des signaux entre les parties de chaque hémisphère et entre le cortex. Ensuite, nous trouvons le corps calleux, qui permet cette fois-ci la transmission entre les deux hémisphères.

Le corps calleux. C'est le moyen par lequel l'information peut être transmise d'un hémisphère à l'autre. Notons aussi que ce corps relie les quatre lobes principaux : frontal, temporal, pariétal et occipital.

Sur le plan anatomique, il est essentiel de savoir que chaque hémisphère est responsable des mouvements de l'autre côté du corps et reçoit également ses données sensorielles.

De nombreuses fibres nerveuses provenant des deux hémisphères se croisent lorsqu'elles descendent à travers le tronc cérébral, de sorte que l'hémisphère gauche contrôle le mouvement du côté droit du corps et vice versa. Cela nous emmène à comprendre pourquoi les lésions cérébrales dans un hémisphère sont généralement corrélées aux effets corporels (tels que la paralysie) du côté opposé.

Si nous prenons à titre d'exemple les fonctions des oreilles, nous trouverons que les signaux de chaque oreille vont aux deux hémisphères, mais la plupart des informations sont diffusées au côté opposé, tandis que pour les yeux, la situation est encore complexe : la moitié gauche du champ visuel de chaque œil transmet l'information à l'hémisphère droit, et vice versa.

Chaque hémisphère présente un ensemble de fonctions, et est responsable de la réalisation de certaines activités et moins impliqués dans d'autres. En ce qui concerne la langue et la maîtrise de soi, il est à savoir que l'hémisphère gauche est dominant pour la langue chez les personnes droitères, cela se remarque chez les personnes aphasiques ou quand il y a des lésions à ce niveau, autrement dit, le côté gauche une fois touché, cela entraîne un handicap du langage ou une paralysie latérale droite. Cette particularité n'est pas symétrique car l'hémisphère droit n'est pas dominant pour le langage chez les gauchers.

2.1.2 Les Hémisphères Cérébraux

Hémisphère gauche

Siège du raisonnement, de l'analyse et de la logique. Il traite principalement l'information verbale :

- La grammaire
- Le langage
- La syntaxe

- L'écriture
- Le calcul Il décompose en séquences les informations reçues.

Hémisphère Droit

Siège de l'intuition, de la saisie des structures, des ensembles. Il traite principalement :

- Le rythme
- La musique
- Les images
- Les couleurs
- Les émotions
- Les sensations Il appréhende les informations comme un tout, de façon intégrée.

2.1.3 La Localisation

La localisation cérébrale est le fait que chaque zone du cerveau est attribuée à une seule capacité comportementale, comme la vision ou la parole, nous en citons les travaux des neurologues tels que Paul Pierre Broca (1824-1880) et Carl Wernicke (1848-1905), qui ont montré que les dommages à des zones spécifiques du cerveau étaient reliés à la perte de certaines aptitudes linguistiques.

Broca a découvert avec ses patients que l'altération présente dans «l'aire de Broca» a réduit la capacité de parler, bien que la compréhension y est toujours. Tandis que Wernicke a trouvé que l'altération présente dans la région de Wernicke a réduit la capacité à comprendre le discours, bien que la capacité de parler est restée intacte.

Dès le départ, la théorie était vivement contestée par ceux qui pensaient que d'autres régions du cerveau étaient impliquées dans le traitement du langage. Plusieurs types de preuves ont été ressentis comme allant à l'encontre d'une théorie locale stricte.

Les patients ont été trouvés avec des lésions apparemment similaires, mais avec des capacités linguistiques très différentes ; et, inversement, des difficultés linguistiques similaires pourraient apparemment résulter de lésions dans des zones très différentes.

Il y a maintenant des cas enregistrés de patients dont les régions de Broca et de Wernicke n'étaient pas affectées par des lésions, mais dont les capacités linguistiques étaient néanmoins gravement altérées ; et inversement, il y a des cas de patients qui ont même eu l'ablation chirurgicale de l'aire de Broca dans les deux hémisphères et qui étaient

encore capables de parler. De nouvelles techniques de neuro-imagerie ont permis de mettre en évidence un grand nombre d'exemples similaires à l'hypothèse de localisation.

Lorsque nous ajoutons à cela le fait que d'autres symptômes (en particulier de nature psychologique) peuvent résulter de lésions dites « linguistiques », et qu'il était jusqu'à présent impossible de définir de manière précise des zones cérébrales spécifiques, nous pouvons facilement comprendre des commentaires tels que ceux faits par le neurologue britannique John Hughlings Jackson (1835-1911) trouver les dommages qui détruisent la parole et localiser la parole sont deux choses différentes.

Malgré les nombreuses exceptions, dans la grande majorité des cas où les symptômes linguistiques ont été causés par des lésions cérébrales, sont les zones identifiées à l'origine par Broca et Wernicke.

2.2 Les Causes des Handicaps

Les causes du handicap linguistique sont multiples, elles peuvent être liées à une cause physique claire ou une autre mentale, comme les enfants qui naissent avec des dommages cérébraux, ces derniers entraînent un handicap mental ou physique, du coup, les compétences linguistiques s'affectent.

La surdité par exemple, engendre un impact réducteur sur le développement normal du langage parlé. Le cerveau, sachant que c'est la base de toute production langag re, un accident vasculaire ou une violence quelconque, détruit tout potentiel productif et de nombreuses formes d'aphasie.

La croissance anormale touche le bon fonctionnement des cordes vocales ou peut même causer la suppression chirurgicale du larynx. Dans ce cas, nous ne pouvons dire que le handicap est d'ordre physique.

En effet, dans la plupart des cas, en s'accordant aux connaissances médicales actuelles, les causes organiques ne sont pas uniques, beaucoup d'enfant souffrent de retard langagier sauf qu'ils n'ont pas d'antécédents médicaux et la cause de ce retard reste ambiguë.

Il y a des handicaps qui ne peuvent être définis d'un point de vue physique. Comme les gens qui possèdent des problèmes de voix sans pour autant avoir des troubles au niveau

de l'appareil phonatoire, dans ce cas, il faut chercher des « causes fonctionnelles » mais au niveau de l'appareil psychologique, social ou même linguistique.

Le mode de vie joue un rôle primordial, la cause de la mauvaise qualité de la voix, la mauvaise mémoire, peuvent, dans de très nombreux cas, l'enquête doit dépasser l'aspect physique, le cas aussi pour le niveau de langage que l'on a atteint, prenons à titre d'exemple les enfants atteints de surdité, nombreux sont les facteurs qui entrent en jeu ; la personnalité, l'antécédent familial, le cri de manière exagérée...etc.

Pareillement, chez l'adulte, les problèmes de la voix peuvent commencer par un enrrouement résultant d'une maladie directe telle que la laryngite ; mais la crainte quant à l'utilisation continue de la voix (si la personne est un chanteur, par exemple) peut favoriser le développement d'une tension excessive au cours de la discussion avec pour effet l'enrouement continue longtemps après la disparition de la maladie.

Des combinaisons similaires de facteurs de causalité organiques et fonctionnels sont à la base de la plupart, sinon de tous les cas de langage.

2.2.1 La Classification des Handicaps Linguistiques

Les études démontrent que le handicap linguistique se classifie selon un certain nombre de critères, pour simplifier la complexité du domaine, comme distinction initiale et introductive, mais avec beaucoup de précision, nous avons une classification commune soit de type « organique » et « fonctionnel » David Crystal (1987).

Parfois nous retrouvons des handicaps à caractère unique et dans d'autres cas, nous retrouvons les deux caractères (organique et fonctionnel) chez la même personne.

Dans les études qui portent sur le handicap linguistique, il est difficile de se pencher sur le sujet, car il est de notre devoir en tant que chercheur de faire le point sur plusieurs concepts, comme production/réception, problème moteur/sensoriel, encodage/décodage, exécutif/évaluatif.

David Crystal (1982) déclare qu'une distinction fondamentale est établie entre les handicaps de la production linguistique et les handicaps de la réception linguistique. La production fait référence à toute la séquence des étapes neurologiques, physiologiques et anatomiques requises pour coder un message linguistique et le préparer à la transmission.

Toute perturbation de la chaîne normale des événements entraînerait donc des handicaps «expressifs», par exemple une plainte neurologique conduisant à des troubles de la parole.

La réception fait référence à la séquence des étapes anatomiques, physiologiques et neurologiques requises pour décoder un tel message au fur et à mesure de sa réception. Des perturbations ici entraîneraient des handicaps «réceptifs»: le cas le plus clair est la surdité.

Il existe une multitude de handicaps portant sur la production et la réception à la fois, le cas de l'aphasie, d'ailleurs, elle est classée comme type expressif et réceptif au même temps, cliniquement parlant, parfois, nous tombons sur des personnes ayant des difficultés de tous types (expressif et réceptif)

En termes de distinction, les handicaps qualifiés de simples, ne sont pas faciles à classer. La surdité est considérée comme handicap réceptif mais se traduit par une production souvent qualifiée de « désastreuse ».

Le bégaiement est un handicap de production, mais il est possible qu'il soit accompagné de problème de réception. Il y va de même pour les enfants ayant une fente palatale, une partie importante de ces enfants, souffrent de perte auditive. Ceux qui bégaiement courent le risque de perdre la fluidité d'écoute et leur compréhension peut se dégrader.

Dans tous ces cas, l'implication simultanée de problèmes de production et de réception justifie une analyse plus complexe que celle fournie par le compte binaire traditionnel. De tels handicaps sont en fait plus proprement appelés « syndromes », plusieurs éléments différents contribuant à leur identification. David Crystal (1982).

2.3 Les Niveaux de Handicap

Les enfants souffrant de besoins cognitifs et d'apprentissage sont ceux qui ont besoin le plus d'éducation spécifique ; ces besoins spécifiques sont divisés en difficulté modérée, grave, profonde et multiple.

Ces différentes catégories sont groupées selon les niveaux de compétences fonctionnelles, à partir de cette divergence nous retrouvons différentes approches pédagogiques qui vont avec chaque particularité.

2.3.1 Les Troubles D'apprentissage

Nombreux sont les enfants diagnostiqués comme apprenants ayant des troubles d'apprentissage. Nous entendons par cette appellation tout enfant montrant un désordre sévère et persistant malgré les circonstances d'apprentissage appropriées.

Ce terme est le plus utilisé pour indiquer les troubles « dys » en général : comme la dyslexie et la dyspraxie en particulier. Seulement il faut rappeler que les troubles du spectre de l'autisme ne figurent pas dans ce type de trouble.

Les enfants qui souffrent des troubles de l'apprentissage sont les plus exposés à l'échec scolaire, car les théories d'apprentissage fondamentales ne sont pas adaptables à leurs particularités cognitives, comme les enfants qui n'arrivent pas à réaliser des tâches fonctionnelles comme lire et écrire.

Ils sont en mesure de suivre un programme d'étude normal ou comme celui suivi par leur semblable, il faut leur procurer de l'aide si le besoin est modéré,

Au sein des groupes d'enfants souffrant de besoins éducatifs spécifiques ou spéciaux, nous retrouvons un manque d'homogénéité quant aux résultats scolaires. En règle générale, nous y trouverons que les compétences communicationnelles et académiques formelles sont moins développées que dans des groupes d'enfants qui ne présentent aucun besoin particulier. Martyn Long et al (2011, P.217) citent à titre illustratif :

Une étude portant sur 35 écoles spéciales britanniques pour enfants souffrant de troubles d'apprentissage sévères a conclu que relativement peu d'élèves lisaient et écrivaient de manière conventionnelle. Une autre étude longitudinale menée dans cinq de ces écoles a montré qu'après cinq ans, moins de 20% des élèves étaient capables de reconnaître plus de dix mots familiers.

La gestion, l'enseignement et l'apprentissage des enfants aux besoins spécifiques ou présentant des troubles d'apprentissage sévères, sont souvent pointilleux et intenses. Dans les écoles spéciales, le nombre d'élèves dans une classe ne dépasse pas 6 enfants. Ce nombre est orienté par un enseignant ou assistant d'enseignement.

Les formations dans ces écoles spéciales sont généralement accomplies en s'appuyant sur les compétences précoces, par exemple en utilisant des listes de contrôle de développement.

Ces enfants ont souvent des capacités inégales, ce qui implique des besoins d'apprentissage différents dans chaque domaine. Les enfants atteints du syndrome de Down, par exemple, présentent généralement des niveaux de compréhension verbale plus élevés que l'expression verbale, tandis que les enfants autistes ont des difficultés particulières pour comprendre les significations sociales. Cela soulève des problèmes pour des objectifs éducatifs et des expériences pédagogiques appropriés et pertinents. Martyn Long et, al. (2011)

Contrairement aux enfants présentant de nombreux autres types de difficultés d'apprentissage graves, les enfants atteints du syndrome de Down ont fréquemment des problèmes médicaux de plus, tels que des déficiences auditives et visuelles, des troubles respiratoires et des anomalies cardiaques.

2.3.2 Problèmes D'apprentissage Profonds Et Multiples

Les enfants ayant des troubles d'apprentissage profondes et multiples sont dus à un retard au développement, touchant tous les aspects de la vie quotidienne. Ce retard de développement se manifeste dans leur vie en général, et ces élèves resteront à un stade prématuré en termes de développement intellectuel, social émotionnel et communicationnel. Par conséquent, ces enfants auront besoin d'un soutien intensif dans toutes leurs activités éducatives.

Il faut signaler qu'approximativement 80% de ce groupe d'élèves sont susceptibles d'être scolarisés dans des écoles spéciales où le programme scolaire est confectionné sur la gamme et la séquence des compétences développées par les enfants, ces compétences se réparties dans des groupes tels que : la communication, la mobilité la coordination, l'alimentation, le libre-service, l'habillement / le déshabillage et les capacités sociales. Martyn Long et, al (2011)

Ces enfants sont dans le besoin de recevoir un enseignement pour développer des réponses de base telles que des mouvements simples des yeux ou des membres, ou des réactions généralisées au son ou à la lumière. Le programme élaboré pour ces élèves peut s'appuyer sur les concepts de connaissance et de compréhension dérivés des informations du programme national

Les compétences que les élèves doivent développer figurent dans le programme (EQUALS 2009), les enseignants peuvent rencontrer un défi qui consiste à savoir comment inclure ces enfants en classe, et les faire adapter aux exigences des besoins éducatifs.

2.3.3 Comportement, Difficultés Emotionnelles Et Sociales

Les enfants souffrant de difficultés et de troubles d'apprentissage sont généralement ceux qui éprouvent d'autres difficultés à savoir : comportementales, émotionnelles et sociales. Ces enfants composent la deuxième catégorie en importance quant aux enfants aux besoins éducatifs spéciaux.

Ce groupe comprend principalement les enfants dont les comportements troublent leur propre apprentissage ou celui de leurs pairs. Les comportements perturbateurs en classe demeurent une source majeure d'ennui par rapport aux enseignants Hallam et al (2003). Toutefois, il englobe autant les enfants ayant des problèmes tels que l'anxiété ou la dépression. Les signes de désordre émotionnel, le retrait social ou les difficultés à former et à maintenir des relations peuvent donc être utilisés comme indicateurs de besoin. L'étiquetage de ces enfants vis-à-vis de leurs camarades reste désavoué, néanmoins, il est pris comme une mesure pour pouvoir les déceler à l'école, le cas d'exclusion scolaire qui est souvent prise comme critère dans ce contexte Hallam et al (2003).

Même si certains enseignants supposent que les enfants perturbateurs doivent être éduqués autrement, il reste important de comprendre qu'il ne s'agit point d'éducation mais plutôt de cas particulier, il est nécessaire d'explorer toutes les possibilités offertes par l'école, notamment la participation des parents, un soutien scolaire supplémentaire et des conseils spécialisés.

2.4 Besoins Sensoriels Et / Ou Physiques

2.4.1 Les Neufs Handicaps Physiques A Besoin Médical

Les difficultés physiques sont aussi importantes que celles d'ordre psychologique, dans de nombreux cas, les enfants à difficultés physiques se confrontent toujours à des restrictions qui touchent la mobilité ou l'accès au monde extérieur en général.

L'épilepsie est un handicap très particulier, qui reste gérable avec des médicaments, sauf que certains de ces derniers à de fortes doses provoquent des comportements instables, somnolent ou de retrait, ce qui peut limiter les progrès de l'éducation. L'épilepsie n'est pas

une condition unique mais un groupe de troubles. Chacun a des critères de diagnostic et des réponses médicales différents. McShane, (2009) cité par Martyn, Long (2011).

Une étude de Bagley (1971) sur 118 cas d'épilepsie non compliquée par rapport à d'autres handicaps conduit à dire que l'épilepsie ne limite pas en soi le développement intellectuel. Elle a pour coutume de réduire la croissance normale des enfants. Ce handicap résulte du déclenchement synchrone de cellules dans certaines parties ou dans la totalité du cerveau. La cause de ce handicap est liée soit à une lésion cérébrale ou à des températures élevées au niveau du cerveau. .

L'épilepsie s'associe à des absences et des épisodes vides, ils troublent souvent la concentration, accentue l'étourdissement et la confusion et l'enfant devient susceptible à réagir de manière inadaptée.

Dans ces cas des programmes d'apprentissage réadaptés sont indispensables pour assurer l'assimilation, la structuration et l'organisation de l'acte pédagogique pour que l'enfant ayant un déficit soit capable de recevoir et de produire.

Le « Canadian Council on Learning 2009 » cité par Martyn Long (2011) affirment que les traitements médicamenteux antiépileptiques ont des effets indésirables sur l'expérience de l'enfant en classe, ça influence le langage et la fonction de mémoire. Être socialement classé sous l'étiquette 'épileptique' heurte la sensibilité de l'enfant, la stigmatisation sociale est très significative à l'esprit de l'enfant et il existe un risque accru de dépression et d'anxiété. Au contraire, ces problèmes peuvent avoir un effet significatif sur l'expérience de l'enfant et sur ses performances en classe.

Certains enfants rencontrent des problèmes de contrôle et de mauvaise coordination physique, la provenance de ces complications est directement liée à une lésion cérébrale précoce, cet état est appelé « paralysie cérébrale », elle touche environ deux enfants sur mille. Elle s'associe souvent à des problèmes d'élocution, de langage et d'apprentissage.

Les enfants atteints de paralysie cérébrale présentent également un niveau plus élevé de problèmes de vision (associés à une lésion centrale ou à un contrôle des yeux), ainsi qu'à une audition. En Angleterre, environ 25% des enfants atteints de paralysie cérébrale sont incapables de marcher sans aide. Si les dommages sont limités aux zones (du cerveau) associées au contrôle physique, il peut ne pas y avoir de déficience intellectuelle significative. Katz (2009).

Les enfants souffrant de handicaps physiques importants sont les plus susceptibles d'avoir des problèmes cognitifs et éducatifs, généralement la cause est due à des difficultés dans la fonction exécutive et la mémoire de travail qui fait augmenter les difficultés particulièrement, dans l'arithmétique. Les évaluations de ces enfants doivent rechercher des preuves d'apprentissage ou de compréhension, qui font que l'on peut dépendre de réponses physiques.

2.4.2 Les Problèmes Sensoriels

Les problèmes sensoriels ne sont pas aussi évidents que d'autres problèmes d'ordre physiques mais ils sont aussi importants qu'eux, et ont souvent des effets plus sérieux sur le processus d'apprentissage.

2.4.2.1 Déficience Auditive

La déficience auditive est quand l'oreille interne n'est pas capable de transmettre des informations à cause d'un mauvais drainage et/ou d'infections. Cette déficience est capable d'affecter le développement précoce de la parole et du langage.

Gottlieb et al. (1980) cité par Martyn Long (2011), ont constaté que 46% des enfants bénéficiant d'une aide spéciale pour des problèmes de lecture avaient souffert de ces troubles de l'oreille moyenne. Cependant, de nombreux enfants ayant une perte auditive conductrice n'ont pas de problèmes de lecture ultérieurs. Ces difficultés sont donc probablement dues à une combinaison de problèmes d'audition et d'autres facteurs tels que le mauvais contexte familial. Alors que plus de 10% des enfants risquent de souffrir de déficience auditive à un moment donné, ce qui pourrait influencer leur niveau de scolarité, seuls 0,2% des enfants perdront définitivement.

Ce genre de difficultés durables a un impact capital sur les compétences de communication et les résultats scolaires. Notamment, il existe un rapport entre le degré de déficience auditive et les compétences linguistiques.

Leeson (2009) cité par Martyn Long (2011) a constaté que l'âge moyen de lecture des décrocheurs ayant une déficience auditive profonde n'était qu'à l'âge de neuf ans et que les capacités de lecture ne dépendaient que de l'utilisation visuelle des mots. De façon considérable, la déficience auditive, influence la vie sociale des gens même après la scolarisation. Dans toute l'Union européenne, les personnes sourdes restent sous-employées, influencées par le faible niveau d'alphabétisation.

Les enfants présentant une petite perte peuvent fréquemment développer un langage parlé (oral) et peuvent recevoir un enseignement normal avec un suivi et un soutien limité.

Néanmoins une perte auditive profonde, fait que l'amplification est beaucoup moins efficace et les enfants ayant ce niveau de difficulté doivent être formés dans des écoles spécialisées ou des unités utilisant des techniques manuelles. Ces endroits utilisent un système de signature, tel que la langue des signes britannique.

Conrad (1979) a indiqué dans ses travaux que les enfants ayant une déficience auditive profonde (utilisant le langage des signes), ont des capacités intellectuelles supérieures à celles des enfants qui ne l'utilisent pas.

Les enfants malentendants peuvent avoir recours aux implants cochléaires mais ça reste une option, tout comme l'intervention chirurgicale, sauf que cette dernière peut avoir un impact significatif sur le développement du langage chez les enfants.

2.4.2.2 Déficience Visuelle

Selon le bulletin of the World Health Organisation dans sa 10^{ème} révision de la Classification internationale des maladies (restaurée en 2011), la fonction visuelle inclut 4 grandes catégories :

- La vision normale ;
- Une déficience visuelle modérée ;
- Une déficience visuelle grave ;
- La cécité.

On synthétise la déficience visuelle modérée et la déficience visuelle grave sous le terme de « baisse de la vision » : les baisses de la vision et la cécité désignent l'ensemble des déficiences visuelles.

Selon le même (Bulletin of the World Health Organization | November 2004), les causes de déficience visuelle sont les suivantes :

- Des défauts de réfraction non corrigés (myopie, hyper tropémie ou astigmatisme): 53%
- Une cataracte non opérée : 25%

- Une dégénérescence maculaire liée à l'âge : 4%
- Un glaucome : 2%.
- Une rétinopathie diabétique : 1%

Les principales causes de cécité sont :

- Une cataracte non opérée : 35%
- Des défauts de réfraction non corrigés : 21%
- Un glaucome : 8%

Dans la même perspective, le bulletin a démontré que les personnes à risque sont les suivantes :

Personnes âgées de 50 ans et plus

« Près de 81% de l'ensemble des personnes aveugles ou présentant une déficience visuelle de sévère à modérée sont âgées de 50 ans et plus. Avec une population croissante de personnes âgées, plus de personnes courent le risque d'être atteintes de déficience visuelle en raison de maladies oculaires chroniques. » Bulletin of the World Health Organization November (2004).

Enfants de moins de 15 ans

Environ 19 millions d'enfants présentent une cécité irréversible. Parmi eux, 12 millions ont une déficience due à des défauts de réfraction, qui pourrait être facilement diagnostiquée et corrigée. Environ 1,4 million d'enfants présentent une cécité irréversible et ont besoin de service de réadaptation visuelle pour réduire leur handicap. Bulletin of the World Health Organization (Novembre 2004)

La déficience visuelle selon l'OMS se situe à 1/20^{ème} la frontière entre malvoyance et cécité, et définit 5 catégories de déficiences visuelles :

- **Catégorie I : La déficience visuelle moyenne**
Acuité visuelle binoculaire corrigée inférieure à $3/10^{\text{ème}}$ et supérieure à $1/10^{\text{ème}}$, avec un champ visuel d'au moins 20° .

- **Catégorie II : La déficience visuelle sévère**
Acuité visuelle binoculaire corrigée inférieure à $1/10^{\text{ème}}$ et supérieure ou égale à $1/20^{\text{ème}}$, avec un champ visuel compris entre 10° et 20° .

En pratique, les sujets comptent les doigts de la main à 3 mètres.

Les 3 catégories suivantes correspondent à la notion de cécité :

- **Catégorie III : La déficience visuelle profonde.**
Acuité visuelle binoculaire corrigée inférieure à $1/20^{\text{ème}}$ et supérieure ou égale à $1/50^{\text{ème}}$, avec un champ visuel compris entre 5° et 10° .

En pratique, le sujet compte les doigts à 1 mètre.

- **Catégorie IV : La cécité presque totale**
Acuité visuelle binoculaire corrigée inférieure à $1/50^{\text{ème}}$, mais perception lumineuse préservée, avec un champ visuel inférieur à 5° .

En pratique, le sujet ne compte pas les doigts à 1 mètre.

- **Catégorie V : La cécité absolue**
Pas de perception lumineuse, à fortiori absence de l'œil

En résumé :

Sont considérées comme malvoyants, les personnes dont l'acuité visuelle du meilleur œil et après correction est située entre $1/20^{\text{ème}}$ et $3/10^{\text{ème}}$ ou dont le champ visuel est égal ou inférieur à 20° .

Sont considérées comme aveugles, les personnes dont l'acuité visuelle du meilleur œil et après correction est égale ou inférieure à $1/20^{\text{ème}}$ ou dont le champ visuel est réduit.

Quelques idées préconçues

- Une personne malvoyante peut très bien apprendre le braille. Ses capacités visuelles (champ visuel, acuité visuelle, vision globale, vision périphérique) ne sont pas toujours suffisantes pour permettre une lecture En noire quotidienne.

- Une personne aveugle est amenée à écrire en noir et donc à apprendre l'écriture manuscrite pour être autonome dans la vie de tous les jours (réaliser un chèque,..)- Une personne aveugle ne voit pas toujours tout noir ; elle peut percevoir, les ombres, les masses, les couleurs,...

Distinction de 3 grands groupes de vision fonctionnelle perturbée

- La vision floue avec un champ visuel intact
- La vision tubulaire (champ visuel rétréci)
- Le scotome central avec vision périphérique intacte

Figure 01. Catégories de la déficience visuelle selon l'OMS

2.4.2.2.1 Le Repérage Du Handicap Visuel

La vision de loin et l'acuité visuelle peuvent être évaluées à l'aide d'une carte de du test de Snellen

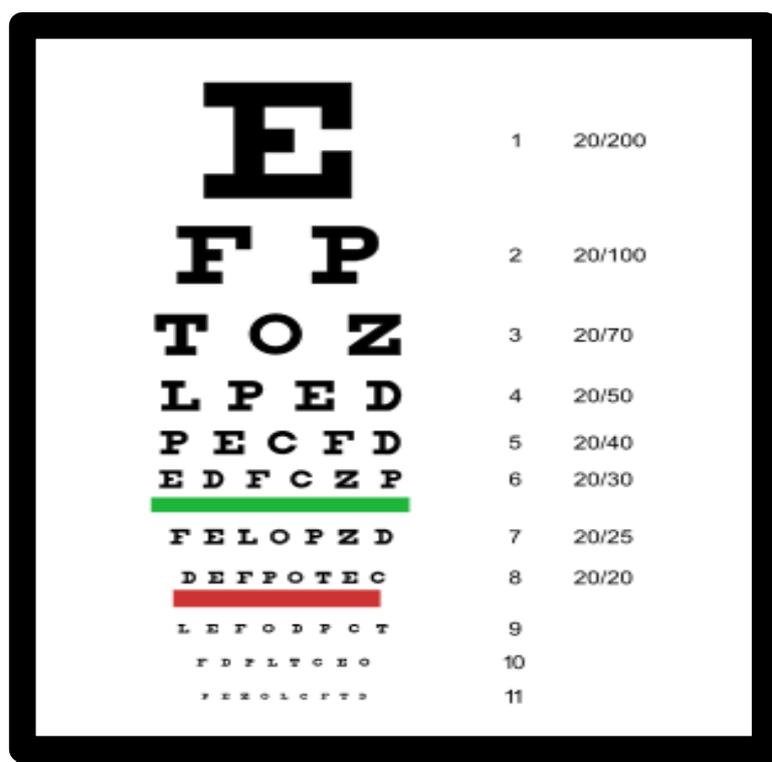


Figure 2 Test de Snellen

La découverte qu'un enfant a des problèmes de vision de près, l'évaluation peut se faire par de simples tâches de lecture, en se focalisant sur la taille des caractères qui se trouve dans le texte, et ce durant une lecture normale. L'amélioration de la vision peut être fait en utilisant des lentilles, ou par le biais d'un système informatique qui joue sur le contraste.

Lorsque les enfants ont des difficultés de lecture ou une déficience visuelle grave, autrement dit ; ils sont incapables de lire ou de reconnaître les lettres, l'évaluation peut se faire à l'aide d'instruments spéciaux visant la capacité du cristallin à concentrer la lumière sur la rétine.

D'autres tests peuvent également considérer le champ de vision de l'enfant, des techniques envisageables dans le travail scolaire pour obtenir des informations périphériques sur l'enfant, comme l'évaluation à travers les couleurs

McCall, (1999), cité dans Douglas et McLinden, (2005) déclare que les enfants avec une entrée visuelle limitée n'ont peut-être pas appris la pertinence de certains types d'informations visuelles. Ils auront souvent une expérience limitée des situations particulières : expériences accessoires imprévues et apprentissage par l'observation et l'exploration de leur environnement

L'implication éducative de ces différentes aptitudes dépend de la compréhension que possèdent les enfants à partir d'indices visuels disponible, de leur capacité à suivre le mouvement et l'arrêt de certains objets, ainsi que leur champ de vision (point essentiel en lecture).

Lorsque les enfants ont une vue, même limitée, l'accent est mis de plus en plus sur la vision résiduelle de la formation, qui signifie apprendre à interpréter les informations imparfaites ou incomplètes reçues. Cette approche est corroborée par la théorie « descendante » du traitement perceptuel de Gregory (1970), selon laquelle la perception normale dépend de données visuelles limitées et ne peut être interprétée que selon les attentes découlant d'expériences antérieures. Gregory croit donc que nous construisons nos perceptions selon des concepts et des attentes de plus haut niveau. Martyn Long (2011)

Nous arrivons à dire que la vision s'étend non seulement sur l'aspect visuel mais aussi sur l'expérience des enfants, il est important de les encourager à explorer ce qu'il les entoure et à interpréter de manière indépendante des informations visuelles partielles en changeant à chaque fois de contextes.

La plupart des enfants ayant une déficience visuelle accomplissent leur parcours scolaire dans des écoles ordinaires ou dans des écoles ordinaires muni de ressources supplémentaires pour ce genre d'élèves.

Moins de 10% sont scolarisés dans des écoles spéciales pour les élèves malvoyants. Ils peuvent développer leurs compétences d'alphabétisation grâce à un texte adapté / amélioré ou avec une orthographe tactile en braille et en lune. Martyn Long et al. (2011)

2.4.3 Affaiblissement Multi Sensoriel (AMS)

Les élèves atteints d'AMS ont une combinaison de déficience à savoir auditive et visuelle. Certains d'entre eux peuvent être sourds et aveugles, mais la majorité peut entendre ou voir dans une certaine mesure.

Par conséquent, ils se heurtent contre une certaine réalité au niveau de la vie quotidienne et de leur apprentissage. Ces enfants doivent passer par l'intervention de communication qui utilise des systèmes de communication augmentée et alternative. Ce système de communication peut contenir :

- La signature manuelle tactile, des objets tangibles
- Des tableaux de communication à texture améliorée.
- Une voix électronique associée.

Sigafoos et al. (2008) dans Martyn Long et al (2011) ont étudié les résultats des différentes approches pour ce groupe d'élèves. Ils ont découvert que la majorité des enfants avaient des déficiences développementales et / ou physiques en plus de leurs déficiences sensorielles.

Les enseignants se sont concentrés sur l'enseignement de compétences de communication spécifiques, en utilisant des approches d'enseignements adaptées, principalement des approches comportementales. Bien que des résultats positifs aient été rapportés, la certitude de ces preuves n'était pas toujours évidente

La scolarisation des élèves handicapés reste un sujet de tension qui suscite de plus en plus l'intérêt des pédagogues. Pour favoriser leur scolarisation et répondre aux mieux à leurs besoins éducatifs particuliers, la création de classe, d'établissement et de centre spécialisé s'avère d'une grande nécessité. Qu'en est-il des centres pédagogiques spécifiques en Algérie ? Que réservent l'institution et la société à cette tranche de population ?

Nous essayerons dans la partie qui suit, d'apporter quelques détails sur la scolarisation des élèves en situation de handicap en Algérie ainsi que la formation spécialisée des enseignants assurant leur enseignement

3. Place De L'éducation Inclusive Dans Le Système Educatif Algérien

3.1 Formation Des Enseignants Spécialisés

Le point de départ de l'éducation inclusive est la sensibilisation et la formation des enseignants, en d'autres termes, les enseignants doivent cerner les besoins de chaque apprenant et lui donner une chance afin qu'il puisse atteindre ses objectifs.

Le rapport de l'Agence Actions Clés pour la Promotion de la Qualité de l'Éducation Inclusive, préconise le fait que l'ensemble des enseignants doivent avoir les compétences nécessaires qui leurs permettent de répondre aux besoins des différents apprenants, c'est à dire, cette acquisition doit se tisser au cours de la formation initiale et continue. Les enseignants doivent acquérir les compétences, les connaissances et la compréhension. Nous pouvons aussi dire à ce sujet que les enseignants doivent être dotés de connaissances et de capacités dans le cadre de l'éducation inclusive, soit au cours de la formation initiale, soit au cours de la formation continue ou de leurs études supérieures. Pour se faire, une meilleure connaissance de la législation et des politiques d'inclusion ainsi que la diminution des inquiétudes au sujet de l'enseignement inclusif de la part des enseignants, résultant d'une formation supérieure sur l'éducation inclusive, s'impose.

La Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994), dans ses directives pour les actions nationales, rappelle que tous les pays doivent mettre à disposition les ressources pour garantir la formation des enseignants de l'enseignement général qui reçoivent des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux ainsi que des enseignants de l'éducation spécialisée.

Cette approche part du présupposé que les enseignants de chaque classe sont les principaux responsables du processus éducatif de tous les enfants et adolescents ayant des besoins éducatifs spéciaux dans l'enseignement général, c'est-à-dire qu'ils constituent une composante essentielle du succès ou de de l'échec des pratiques d'éducation inclusive (UNICEF, 2013) dans (Janosik, Steven M, 2005).

Selon le site du Ministère de la Solidarité Nationale, de la Famille et de la Condition de la Femme, en Algérie, la formation Spécialisée est uniquement assurée par le Centre National de Formation des Personnels Spécialisés des Etablissements pour Handicapés de Constantine, ce dernier (CNFPH), est considéré comme établissement public à caractère administratif créé par le décret N° 87/257 du 1 Décembre 1987.

Missions du CNFPH

- Assurer la formation, le perfectionnement et le recyclage des personnels spécialisés ;
- Organiser des stages de perfectionnement et de recyclage pour les personnels d'encadrement technique et administratif ;
- Participer à l'élaboration et à la confection des programmes, méthodes pédagogiques et moyens didactiques ;
- Participer à l'évaluation des programmes de prise en charge, en vue de leur actualisation;
- Contribuer à la normalisation des équipements.

La formation dans le CNFPH se répartie comme suit :

<p>• 1- Formation initiale</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cartographie du Ministère de la Solidarité Nationale, de la Famille et de la Condition de la Femme selon les besoins - Organisation chaque année du concours d'accès à la formation initiale - Condition d'accès: Baccalauréat + concours <p>◆Spécialités et durée de formation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Assistantes maternelles: 24 Mois - Auxiliaires maternelles : 24 Mois - Educateurs spécialisés: 24 Mois - Educateurs spécialisés principaux: 36 Mois - Auxiliaires de vie: 24 Mois - Assistants sociaux: 36 Mois - Médiateurs sociaux: 36 Mois
<p>2- Formation préparatoire à l'occupation d'emploi :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Psychologues : éducation, orthophonie, cliniciens, - Maîtres d'Enseignement Spécialisé Principaux, - Professeurs d'Enseignement Spécialisé, - Assistants sociaux principaux, - Médiateurs sociaux principaux.
<p>3- Formation complémentaire préalable à la promotion :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Éducateurs spécialisés, - Éducateurs spécialisés en chef, - Maîtres d'Enseignement Spécialisé principaux, - Assistants sociaux principaux, - Médiateurs sociaux principaux.
<p>◆4- Postes supérieurs :</p> <p>Surveillant général, Coordinateur psychologue, Coordinateur social, Inspecteur technique.</p>
<p>•5- Formation continue</p>
<p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Répondre aux besoins du terrain de prise en charge, ● Créer un cadre de confrontation et d'échange entre les différents vécus institutionnels,

- Accompagner les participants à exposer des situations-problèmes et susciter leurs questionnements,
- Outiller les professionnels d'une méthodologie et de moyens d'intervention et de techniques éducatives et thérapeutiques,
- Actualiser et enrichir la pratique professionnelle,
- Doter les formés de méthodes et d'outils d'évaluation objective.

•6 Formation continue délocalisée, vise à :

- Rapprocher la formation continue des professionnels,
- Couvrir le territoire national en matière de formation continue,
- Faire profiter un maximum de professionnels.

Tableau 01 Formation des enseignants au CNFPH (Ministère de l'éducation nationale).

3.2 Stratégie Adoptées Pour L'enseignement Des Enfants A Besoin Spécial

En prenant pour référence littéraire les articles publiés sur la plateforme numérique du Ministère de l'éducation Nationale, nous avons constaté qu'avec la mise en place de l'enseignement fondamental, le Ministère de l'Education Nationale a créé deux dispositifs pour traiter les difficultés d'apprentissage constatées chez des élèves handicapés. Il s'agit de la remédiation pédagogique et de l'enseignement d'adaptation, appelée éducation inclusive

La remédiation pédagogique concerne les élèves qui accusent des déficits d'acquisition ou qui manifestent des difficultés jugées "légères" dans une ou plusieurs activités d'apprentissages fondamentaux. Par contre, l'enseignement d'adaptation est destiné aux élèves qui souffrent d'un retard scolaire profond et global.

Conformément aux innovations dans les sciences de l'éducation et aux recommandations de l'UNESCO, le secteur de l'éducation en collaboration avec le secteur de la santé, de la population et de la réforme hospitalière, et le secteur de la solidarité nationale, de la famille et de la condition de la femme, chacun en ce qui le concerne, assure des services particuliers au profit des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques. Il s'agit des élèves retardés scolaires, des élèves malades hospitalisés pour une longue durée, des élèves malvoyants, des élèves malentendants, etc.

Dans ce cadre, un dossier a été préparé, comportant une stratégie globale pour assurer des services médico-psycho-pédagogiques à cette catégorie d'élèves en collaboration avec les différents partenaires.

En ce qui concerne les élèves retardés scolaires, le Ministère de l'Education Nationale a pris en charge le soin de traiter leurs difficultés scolaires d'une manière intense et circonstancielle, leur permettant de poursuivre les activités des apprentissages

fondamentaux dans des classes spéciales et les autres activités dans les classes normales. Une fois qu'ils atteignent un niveau de compétence leur permettant de suivre normalement le cursus scolaire, ils sont réintégréés dans les classes normales. Des commissions psychopédagogiques et médicales sont mises en place. Elles ont pour mission le dépistage, le suivi et la réintégration de cette catégorie d'élèves.

La stratégie éducative adoptée pour cette catégorie d'élèves, se base sur l'adaptation des programmes et des méthodes avec les besoins de ces élèves. Elle préconise un enseignement individualisé et une organisation en groupes restreints.

Pour ce qui est des élèves malades hospitalisés pour une longue durée, des arrêtés interministériels entre le secteur de l'éducation nationale et celui de la santé, fixent les modalités d'organisation des cours avec un contenu et un horaire adapté en faveur de cette catégorie d'élèves. Ces cours sont assurés par des enseignants relevant de l'éducation nationale.

3.2.1 Prise En Charge Des Elèves A Besoins Spécifiques

Dans le cadre du développement de l'éducation inclusive, des actions ont été entreprises et ont permis la prise en charge d'un certain nombre d'élèves à besoins spécifiques en milieu scolaire ordinaire.

S'agissant du droit à l'éducation des enfants en situation de handicap, le secteur de l'Education Nationale a œuvré pour concrétiser la politique nationale visant l'insertion de cette catégorie de personnes, par la mise en place d'un cadre législatif et réglementaire approprié, ainsi que des programmes et dispositifs de mise en œuvre, en collaboration étroite avec les secteurs concernés, en l'occurrence la solidarité nationale et la santé.

La loi n° 08/04 du 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'Education Nationale spécifie des dispositions particulières aux enfants ayant des besoins spécifiques.

L'article 14 : « L'Etat veille à permettre aux enfants ayant des besoins spécifiques de jouir du droit à l'enseignement. Le secteur de l'Education Nationale, en liaison avec les établissements hospitaliers et les autres structures concernées, veille à la prise en charge pédagogique appropriée et à l'intégration scolaire des élèves handicapés et des malades chroniques ».

Une série de textes réglementaires ont été élaborés et/ou actualisés, en collaboration avec les secteurs concernés, afin d'assurer la prise en charge de la scolarité des enfants en situation d'handicap.

A cet effet et pour mieux encadrer ces actions, notamment, aux plans organisationnel et pédagogique, deux textes ont été signés conjointement par les Ministres de l'éducation nationale et de la solidarité nationale, de la famille et de la condition de la femme. Il s'agit de :

- L'arrêté interministériel du 13 mars 2014 fixant les modalités d'ouverture de classes spéciales pour enfants handicapés au sein des établissements d'éducation et d'enseignement publics relevant du secteur de l'éducation nationale.
- La circulaire conjointe en date du 3 décembre 2014, adressée aux directeurs exécutifs de Wilayas, portant sur les mesures à prendre pour faciliter l'accès de ces élèves aux établissements scolaires et sur l'adaptation des activités pédagogiques à la nature des handicaps de ces élèves, dans le but d'assurer le droit à l'éducation à tous les enfants.
- La circulaire ministérielle en date du 17 décembre 2014 relative à la mise en œuvre des dispositions contenues dans les 2 textes précités.

Ainsi, et en application des textes réglementaires, le Ministère de l'Education Nationale, en collaboration avec les secteurs concernés (la solidarité nationale et la santé) a pris des mesures organisationnelles et pédagogiques pour assurer ce droit à ces catégories d'enfants au même titre que les autres enfants. C'est ainsi que l'année scolaire 2013-2014 a vu la prise en charge de 2.748 élèves, se répartissant comme suit :

3.2.1.1 Prise En Charge Des Elèves Hospitalisés Pour Une Longue Durée

- Ouverture de classes au sein des hôpitaux et centres hospitaliers afin d'assurer la continuité de leur scolarité durant leur séjour à l'hôpital et de les aider à réintégrer l'école à l'issue des soins. En 2013-2014, on dénombre 36 classes ouvertes au sein des hôpitaux et centres hospitaliers à travers 9 wilayas.

L'effectif des élèves bénéficiant de ce dispositif a atteint 464 dont 275 élèves du cycle primaire et 189 élèves du cycle moyen.

3.2.1.2 Prise En Charge Des Enfants Atteints D'une Déficience Sensorielle

- Ouverture de classes intégrées dans des écoles primaires et les collèges pour accueillir des enfants malentendants (sourds muets) : 413 élèves à travers 12 wilayas (240 au primaire et 173 au moyen).
- Ouverture de classes dans des écoles primaires et des collèges pour la prise en charge des élèves malvoyants (aveugles) : 179 élèves à travers 7 wilayas (122 au primaire et 57 au moyen).

3.2.1.3 Prise En Charge Des Enfants Trisomiques Et Déficients Mentaux

Des classes pour enfants trisomiques et déficients mentaux sont ouvertes dans des écoles primaires, en coordination avec des associations activant dans ce domaine dans le cadre d'une éducation inclusive. Ainsi, l'école contribue à cette action par l'octroi du local et du mobilier scolaire et les associations assurent l'encadrement pédagogique spécialisé.

Ainsi, 63 classes accueillant 490 enfants trisomiques, autistes et déficients mentaux légers ont été ouvertes dans des établissements relevant de l'éducation nationale, réparties à travers 9 wilayas du pays.

L'encadrement de ces classes est assuré par un personnel spécialisé relevant de la protection sociale. Les programmes qui y sont appliqués, sont des programmes aménagés selon la nature des handicaps.

1.202 élèves accusant un léger retard ont suivi un enseignement spécifique dans les classes d'adaptation à travers 16 wilayas.

3.2.1.4 Prise En Charge Des Enfants Handicapés Moteurs

Les enfants handicapés moteurs sont systématiquement pris en charge dans les établissements scolaires quand leur handicap ne nécessite pas une assistance assurée par une tierce personne. Des mesures organisationnelles et pédagogiques sont prises pour faciliter à l'enfant handicapé moteur l'accès à l'établissement, les déplacements à l'intérieur de l'établissement et la réalisation des activités pédagogiques.

Le nombre d'élèves ayant suivi leur scolarité en 2013-2014 au niveau de l'ensemble des wilayas est de 9.364 dont 8.669 du cycle primaire et 695 du cycle moyen

Conclusion

Ce chapitre nous a permis de mettre en exergue :

- La situation de l'enseignement du FLE en Algérie, les démarches et les approches qui s'y rapportent, notamment au cycle primaire,
- La situation de l'enseignement inclusif et les prises en charge de l'état algérien aux enfants à besoins spécifiques.
- Les différents troubles et handicaps qui entravent l'apprentissage des enfants.

D'après ce qui a été avancé tout au long de ce chapitre, nous avons pu constater que les enfants à besoins spécifiques notamment les enfants mal/non-voyants, doivent bénéficier des diverses technologies et aides techniques telles que : les synthétiseurs vocaux, les appareils de communication et les environnements augmentés afin de mener à bon escient leur acte pédagogique. Cela fera objet du chapitre suivant.

**Chapitre III : Didactique
Spécialisée et Tice : une
Nouvelle Approche pour un
Enseignement Efficient du
FLE Chez les mal/non-
Voyants**

III. Chapitre III : Didactique Spécialisée et Tice : une Nouvelle Approche pour un Enseignement Efficient du FLE Chez les mal/non-Voyants

Plan

Introduction

1. La Didactique Spécialisée

- 1.1 L'objectif de la Didactique Spécialisée
- 1.2 Besoins Educatifs Spéciaux et Education Spécialisée
- 1.3 Efficience de la Didactique Spécialisée
- 1.4 A Quoi Ressemble l'enseignement Spécialisée ?
 - 1.4.1. Utilité des Soutiens Spéciaux
- 1.5 Modes de Représentation Flexibles des Activités Scolaires
 - 1.5.1. L'authenticité des Activités en Classe
- 1.6 Communauté Pédagogique et Rôle de L'enseignant

2. Dépassement du handicap Visuel

- 2.1 Déficience Visuelle et Psychologie
 - 2.1.1. Le Traitement des Troubles D'anxiété
- 2.2 Surplomber le Handicap Visuel
 - 2.2.1. Compréhension du Déficit en Defectologie

3. Tice Comme Outils Compensatoire Chez les mal/non-voyants

- 3.1 Technologie et Déficience Visuelle
 - 3.1.1. Des outils Numériques Conçus Exclusivement pour le non/malvoyants
- 3.2 Types d'Outils Tices au Service des non/malvoyants
 - 3.2.1. Le Braille
 - 3.2.2. Le Bloc-Notes Braille
 - 3.2.3. Plages Braille
 - 3.2.4. Reconnaissance Vocale
 - 3.2.5. Logiciels de Grossissement de Caractère
 - 3.2.6. Télé-agrandisseur
 - 3.2.7. Loupe Electronique

Conclusion

Introduction

L'un des enjeux majeurs d'inclusion sociale pour un déficient visuel est le traitement de l'information, dans le monde actuel où la technologie et le numérique prennent de plus en plus d'ampleur. Carrière, V (2012, P.35) déclare que

La fracture numérique est cette divergence d'accès aux technologies informatiques qui scinde la population en deux parties : d'une part se trouvent ceux qui ont accès au numérique et d'autre part nous retrouvons ceux qui ont des difficultés à y accéder pour diverses raisons : zones rurales sans réseau internet, manque de moyen financier et inadaptabilité des outils aux personnes en situation de handicap.

L'outil informatique adapté est un allié précieux pour les étudiants déficients visuels. Il est conçu justement à ne pas les positionner en exclusion et leur permet de nouveaux modes de d'accès aux connaissances. En outre, pour les déficients visuels, l'accès à l'information est primordial car il leur offre la possibilité d'avoir des ressources considérables au regard de ce qu'il leur est accessible sans cela.

Que ce soit en mode audio ou tactile, les ressources informatives étaient jusqu'alors limitées mais avec l'arrivée du numérique et la possibilité de pouvoir lire les informations en mode vocal ou tactile grâce aux différents outils informatiques, c'est une fenêtre sur le monde qui s'ouvre à eux. Carrière, V (2012)

Il est estimé que 80% de l'apprentissage scolaire est dépendant de matériel visuel. Ainsi une déficience de la vision constitue un handicap à la communication et une barrière à l'éducation. Cependant, Carrière, V (2012, P.37) avance que « le développement des technologies a créé de nouvelles possibilités d'exploitation du matériel en mode auditif et tactile aussi bien qu'en visuel. Le papier est remplacé par l'écran de l'ordinateur, le stylo est suppléé par le clavier que ce soit pour la réception de l'information par la prise de notes ou la transmission de devoir ».

Ainsi, l'évolution des outils en faveur des déficients visuels en tant que facilitateurs de l'éducation, nous semblent intéressants à retracer dans cette étape de notre recherche.

Ce troisième chapitre fera l'objet d'assise théorique pour nos questionnements, sur les possibilités compensatoires du déficit visuel par un autre sens, grâce aux théories de déféctologie élaborées par Vygotski (1994). Nous exposerons donc, dans un premier temps, à travers ce chapitre, les théories de la didactique spécialisée consacrées à l'apprentissage des enfants à besoin spécifique, et nous mettrons en exergue dans un second temps les

panoplies d'outils numériques conçus en guise de compensation de la vision.

1. La Didactique Spécialisée

L'éducation (au synonyme de didactique) spécialisée se définit comme un processus d'enseignement qui tâche à réduire l'exclusion et à augmenter la participation des apprenants souffrant de divers handicaps.

Elle prend en considération l'enseignement individuel et les différents besoins d'apprentissage, cela inclut, les enfants et jeunes démunis, les enfants issus de minorité ethnique, réfugiés, déplacés, souffrant de SIDA ou de handicap. Corps (2012)

1.1 L'objectif de la Didactique Spécialisée

La finalité de la didactique spécialisée est que tous les enfants aient les mêmes droits et opportunités en termes d'éducation, car cette dernière est conçue comme un droit en soi et un moyen pour atteindre d'autres droits.

L'éducation spécialisée est une approche qui lutte contre la marginalisation des individus, elle pousse à promouvoir la différence car il est nécessaire de rappeler que l'élément clé de ce processus est la diversité. Corps (2012)

La loi de l'éducation de 1981 et le rapport du Comité Warnock qui s'est porté sur l'éducation des enfants handicapés ont fait surgir l'expression « besoins éducatifs spéciaux ». La clause du rapport a introduit la notion du besoin individuel à la place d'handicap.

Les résultats de cette loi prennent en compte ce qui suit :

- Les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux ont le droit d'intégrer les écoles ordinaires.
- Les partisans de l'éducation spécialisée sont dans l'obligation d'offrir des services, des conseils et des informations aux parents d'enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux.
- Les écoles et les prestataires d'éducation préscolaire sont appelés à informer les parents lorsqu'ils dispensent une éducation spéciale à leur enfant.
- Les prestataires d'éducation préscolaire et les écoles concernées ouvrent droit aux évaluations statutaires des enfants.

L'accent a été mis sur divers droits qui permettent une éducation ordinaire pour

tous les enfants, cette éducation est à prendre comme étant le reflet d'un « mouvement international » pour le développement de systèmes éducatifs spéciaux (inclusifs). Barron et al (2007)

1.2 Besoins Educatifs Spéciaux et Education Spécialisée

Au cours de cette dernière décennie, l'éducation inclusive fait l'objet d'un phénomène mondial, le mouvement que ça a apporté au sein des écoles et des salles de classe est devenue de plus en plus important. L'éducation intégratrice prône les droits de l'enfant et l'égalité (l'égalité des chances et de l'accès à l'éducation pour tous les apprenants) UNESCO (1999).

Selon la Déclaration universelle des droits de l'homme «il existe un consensus croissant selon lequel tous les enfants ont le droit d'être éduqués ensemble, quelle que soit leur condition physique, intellectuelle, émotionnelle, sociale, linguistique ou autre, et que fait bon sens sur le plan éducatif et social » UNESCO (1999, P.9).

Le principe de l'éducation spécialisée ne se limite pas en une simple intégration dans laquelle l'enfant reçoit de l'aide pour pouvoir s'intégrer, mais c'est plutôt une approche qui répond avec différentes pratiques aux besoins d'un large éventail d'apprenants.

Les différentes politiques soutiennent l'idée que tous les enfants ont le droit d'être éduqués dans les mêmes conditions que leurs pairs. Les psychologues doivent soutenir à leur tour les pratiques éducatives inclusives, en allant au-delà de la focalisation sur les besoins et les difficultés d'apprentissage, ils sont amenés, comme cela a été démontré dans la British Psychological Society (2005, P.96) à :

Rejeter la ségrégation ou l'exclusion des apprenants pour quelque raison que ce soit - aptitude, sexe, langue, situation de garde, revenu familial, handicap, sexualité, couleur, religion ou origine ethnique; Maximiser la participation de tous les apprenants dans les écoles communautaires de leur choix; Rendre l'apprentissage plus significatif et pertinent pour tous, en particulier les apprenants les plus vulnérables aux pressions de l'exclusion; Repenser et restructurer les politiques, les programmes, la culture et les pratiques dans les écoles et les environnements d'apprentissage afin de répondre à divers besoins d'apprentissage, quelles que soient l'origine ou la nature de ces besoins.

Cette approche juge l'inclusion comme un processus d'augmentation de la participation au programme d'études par tous les élèves appartenant à des cultures et des communautés différentes, tout en étant dans des écoles locales. Martyn Long et al. (2011)

Beaucoup d'interrogations se sont articulées autour de l'efficacité de l'éducation spécialisée, savoir si les élèves à besoin spéciaux ont vraiment besoin d'approches et de stratégies d'enseignement spécialisées. Nous venons à dire, que les enseignants citent souvent cette conviction qui signifie que la subsistance d'un enseignement séparé et spécialisé est vivement recommandée.

Pour parvenir à répondre à cette question, il était utile d'effectuer des recherches pour déterminer si l'environnement éducatif « spécial » inclusif ou séparé donne les meilleurs résultats pour les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux.

1.3 Efficience de la Didactique Spécialisée

Ce type de recherche a démontré différents résultats :

- La signification de l'approche dans les pays de l'OCDE (L'Organisation de coopération et de développement économiques) et la conviction largement répandue de ses avantages sociaux et émotionnels.
- Les résultats académiques des élèves ayant des besoins spéciaux dans des environnements séparés restent contestés. Conseil canadien sur l'apprentissage,

Selon Conseil canadien sur l'apprentissage (2009) il y a eu deux sortes de résultats scolaires, émanant d'enfants aux besoins spécifiques placés dans des environnements spéciaux et d'autres traditionnels ; il a été conclu que les établissements inclusifs semblaient favorables aux élèves répondant à divers besoins éducatifs spéciaux.

Néanmoins, les effets ne sont pas d'une grande ampleur et les résultats ne sont pas constants. Car même si les milieux inclusifs sont généralement favorables, des facteurs autres entrent en jeu tel que la salle de classe et la qualité de l'enseignement ; ces deux paramètres sont probablement déterminants.

Les recherches ne sont pas arrêtées à ce stade, mais il y a eu d'autres d'ordre comparatif, certaines recherches ont rapporté qu'il existe des avantages significatifs pour les élèves recevant une éducation spécialisée, tandis que d'autres n'ont trouvé aucun avantage spécifique de l'éducation spéciale séparée.

Dans la même perspective, il y a eu une étude longitudinale qui s'est focalisée sur le développement des jeunes atteints du syndrome de Down dans les classes d'enseignement général et spécialisé, les résultats ont été partagés entre le fait que le progrès était constaté dans les deux contextes, à une différence, qui consiste en un gain important en langue et en

compétences communicationnelles pour les élèves placés en contextes traditionnels, ce qui n'était pas le cas pour les contextes spéciaux.

Les besoins spéciaux, que nous retrouvons d'un taux plus ou moins faible de la population, ont une explication plausible qui se traduit par des problèmes d'ordre biologique spécifique ou par des lésions cérébrales ou des désordres génétiques

L'identification des enfants nécessitant un soutien ou un traitement supplémentaire voire particulier qui peut se faire à travers l'examen du continuum en repérant le « point de coupure » contrairement à ce qui se fait habituellement, les enfants s'exposent à des tests standardisés, qui ne contiennent que des points limites, souvent portés sur les compétences en lecture.

1.4 A Quoi Ressemble l'enseignement Spécialisée ?

Pour traiter utilement les intérêts et les défis présents dans une salle de classe, il n'y a pas de méthode passe par tout, par contre, il y a des données indicatrices qui caractérisent les salles de classe et qui permettent d'inclure un nombre diversifié d'élèves.

Beaucoup de spécialistes ont jugé la pratique éducative spécialisée comme étant un bon enseignement pour tous. Toutefois, les recommandations inclusives ont tendance à se concentrer sur les politiques et les systèmes éducatifs Martyn, Long et al. (2011)

En Angleterre, par exemple, la plupart des enfants présentant des besoins éducatifs spéciaux sont intégrés dans les écoles ordinaires, il convient donc d'étudier leurs besoins spéciaux dans ce contexte particulier.

La réalité se confronte au manque de conseils et de soutien concernant ce qui se passe en classe. Cela concerne particulièrement les enseignants ordinaires, en particulier les enseignants nouvellement qualifiés.

Skidmore (2004) cité par Martyn Long et al. (2011), s'est intéressé à la façon avec laquelle les écoles procèdent afin d'introduire l'éducation inclusive dans leurs classes. L'analyse a conclu que les écoles qui se sont intéressées aux leçons par matière sont celles qui ont accueilli avec succès un nombre important d'apprenants ayant des besoins spéciaux. À partir de cette étape, ils développent leurs pratiques pédagogiques inclusives plutôt que de commencer par étudier les besoins de chaque enfant.

Sheehy et Rix (2009) cité par Martyn Long et al. (2011), intéressés par ce point de vue, ont mené un examen international systématique des recherches portant sur la question suivante « Quelle est la nature des pédagogies fondées sur la matière de la classe entière

avec des résultats rapportés pour l'inclusion académique et sociale d'élèves avec une spécialisation ? Besoins éducatifs ? »

L'hypothèse de base de cette recherche s'articulait autour de l'éducation intégratrice qui exigeait une pédagogie permettant de dispenser le programme dans les classes ordinaires.

L'aboutissement de l'examen peut se résumer en cinq caractéristiques qui restent intimement liées aux classes ordinaires, et, les objectifs d'apprentissage sont destinés à toute la classe mais pas pour les enfants individuels, mais aussi, les tâches d'apprentissage sont exclusives à une matière

Ces caractéristiques sont les suivantes : l'engagement social est intrinsèque à la pédagogie, les modes de représentation flexibles des activités, l'échafaudage progressif des activités en classe ; l'authenticité des activités en classe ; et une « communauté pédagogique. Martyn, Long, et, al. (2011)

1.4.1 Utilité des Soutiens Spéciaux

Les apprenants ont besoin de soutien pour

- Développer les compétences appropriées leur permet d'égaliser les connaissances des autres membres de la classe afin de développer leur propre compréhension.
- Avoir la possibilité de développer leurs compétences requises pour partager leurs propres connaissances avec succès.

Plusieurs programmes ont maintenant été établis pour permettre aux enseignants d'appliquer cette approche en classe. Palincsar et al. (2001) ont mis au point un programme appelé « enseignement réciproque », qui permet aux apprenants de participer activement au partage explicite de leurs idées. Les élèves acquièrent de l'expérience en posant des questions, en prédisant et en clarifiant. Les élèves mettent en pratique avec leurs pairs les compétences nécessaires à un apprentissage efficace lors des cours. Ce dialogue permet également à l'enseignant de surveiller la manière dont les élèves abordent les problèmes et d'aider à élaborer des stratégies efficaces.

Dans un premier temps, cette approche a été appliquée pour enseigner la lecture, après la réussite, elle s'est étendue aux leçons de sciences.

1.5 Modes de Représentation Flexibles des Activités Scolaires

Les modes opératoires des activités sont subdivisés en deux façons, parfois c'est l'enseignant qui prend en main le déroulement de l'activité et d'autres fois ce sont les élèves qui partagent leur pensée plus efficacement en utilisant des graphiques et des dessins. Cela leur permet de communiquer ce qu'ils veulent exprimer, car il est à savoir que l'utilisation du texte ou du parler seul pourrait créer des obstacles pour certains apprenants.

La présentation des activités en classe, se fait selon différentes modalités, l'enseignant les manipule dès lors avec différents matériaux pédagogiques, ce qui permet par conséquent, l'accès à l'information par divers apprenants et les résultats sont souvent positifs pour tous les apprenants de la classe.

Miller et al. (1998) cité par Long (2011) ont utilisé des assiettes en papier pour représenter des groupes dans des problèmes de multiplication et des disques en plastique « pour représenter des objets dans le groupe » (P.56). C'était une alternative, ou une augmentation, à fournir un compte-rendu verbal des relations entre les nombres abstraits.

Les élèves pouvaient non seulement manipuler ces objets, mais leur utilisation permettait à l'enseignant de voir comment les élèves construisaient la relation entre des groupes de nombres. Dans leur étude, 123 élèves répartis sur six classes ont produit des résultats d'apprentissage positifs pour tous les membres de divers groupes de classe.

L'utilisation de nouvelles technologies a été citée comme ayant le potentiel de développer cet aspect de la pédagogie inclusive avec des options pour combiner texte, image / symboles et son dans des activités d'apprentissage. »

1.5.1 L'authenticité des Activités en Classe

L'utilité des activités se mesure selon le jugement des apprenants ; autrement, si elles sont fondées sur leurs propres expériences ou qu'elles établissent un lien avec une compétence réelle De plus, ces activités sont jugées authentiques par l'enseignant et adaptées au domaine d'études. C'est-à-dire qu'ils sont « ancrés dans les expériences vécues par les apprenants », mais également considérés comme des pratiques authentiques au sein de la... communauté » Long et al (2011).

Les activités qui sont jugées authentiques sont liées à des résultats prometteurs pour un groupe d'apprenants homogène, particulièrement quand l'approche d'apprentissage est collaborative et sociale.

(Sheehy et Rix 2009) cité par Long (2011) admettent la présence d'un ensemble de preuves démontrant que l'adaptation des expériences des élèves au programme d'enseignement favorise l'inclusion scolaire et sociale.

1.6 Communauté Pédagogique et Rôle de L'enseignant

La communauté pédagogique met en exergue la relation entre l'enseignant et la matière qu'il enseigne.

À première vue, cela peut sembler inhabituel dans le débat sur l'inclusion, car l'accent est généralement mis sur les élèves de la classe et sur le soutien dont ils pourraient avoir besoin. Cependant, il est important de mettre l'accent sur les enseignants qui enseignent un programme spécifique, ils sont appelés à concevoir des connaissances et à développer des compétences associées à ce sujet, ainsi que connaître les objectifs du programme qu'ils vont dispenser : les enseignants doivent comprendre la nature et les objectifs de ce qu'ils enseignent.

Cependant, c'est la base pour développer des salles de classe inclusives sur le plan éducatif - plutôt que de commencer à identifier une gamme de besoins des élèves. De plus, les enseignants sont soutenus s'ils ont une position informée sur la façon dont les enfants apprennent et sont capables d'appliquer cette perspective pour faciliter l'apprentissage dans toute la classe. Les enseignants sont encouragés à développer ceci s'ils font partie d'une communauté collaborative.

Le résultat est conçu comme une forme de différenciation, autrement dit, les enfants se font exposés à la même tâche mais les attentes sont dissemblables en fonction de leurs capacités.

Naturellement, la réalisation des tâches va être variée, cependant, la définition des objectifs reste l'élément clé que l'enseignant doit assurer, et doit le suivre d'un jugement qui change selon la capacité des enfants.

Bruner (1961, P.138) confirme qu'il est « possible d'enseigner n'importe quel concept à n'importe quel enfant de manière intellectuellement respectable ». Les enfants peuvent réceptionner des enseignements divergents, ou des tâches couvrant le même domaine de connaissances mais avec un type de compréhension conceptuelle différent.

Martynet,al. (2011, P.270) estime que

Pour étudier l'oxydation, une leçon pratique peut donc impliquer des expériences directes dépendant de la description de combinaisons chimiques avec de l'oxygène. D'autres enfants qui n'ont pas atteint ce

niveau de compréhension pourraient avoir des tâches différenciées qui dépendent du concept de « brûlure ». Les expériences peuvent également être différenciées en fonction du rythme auquel les enfants remplissent les tâches qui leur sont assignées, de la nature de l'organisation des groupes d'enseignement, par exemple avec des ensembles de capacités, et des différentes ressources matérielles et supports d'enseignement disponibles. Il est souvent à noter, mais il convient de noter, que la différenciation par capacité peut être perçue comme une approche pédagogique fondée sur la capacité inhérente.

Plutôt que de s'engager dans les interactions d'apprentissage de l'enfant, il peut s'inscrire dans une approche hiérarchique de l'éducation.

L'élaboration d'approches différenciées a été une question clé au sein de l'éducation inclusive. Par exemple, les enfants en difficulté d'alphabétisation peuvent également avoir besoin de différentes formes de lecture, telles que des feuilles de travail rédigées en fonction de leurs compétences, un support de symboles, un travail de groupe où d'autres enfants peuvent lire n'importe quelle instruction ou l'aide d'un adulte pour inciter des mots inconnus.

Les méthodes alternatives d'enregistrement peuvent consister à utiliser un enregistreur numérique, à un adulte pour copier la dictée d'un enfant, à un logiciel de synthèse vocale et à l'utilisation de dessins de synthèse. Nous avons précédemment examiné l'influence des nouvelles technologies sur l'apprentissage.

Ceci dit, nous mettons la lumière à présent sur notre cas d'étude, le handicap visuel.

2. Dépassement du handicap Visuel

2.1 Déficience Visuelle et Psychologie

Les personnes souffrant d'une déficience visuelle sont les plus exposées à l'anxiété, d'un taux qui peut aller jusqu'au double par rapport à la population normale.

La source d'anxiété demeure diversifiée, cependant, il est à connaître qu'il n'y a pas de relation flagrante entre la sévérité de la cécité et de l'anxiété. Autrement, l'anxiété reste relative à trois points : la perception, la récence de la perte visuelle et l'expérience personnelle. Carrière, V (2012)

Toutefois, le processus d'ajustement reste influencé par l'instabilité de la vision (quel que soit le degré de la cécité) car cette instabilité produit une certaine mesure

d'incertitude vis-à-vis du futur et se joigne à des peurs ou à de l'anxiété. (Josée Duquette,2014)

Alors, il convient de dire, qu'il est d'une grande importance d'accorder de l'intéressement à l'aspect psychologique de l'enfant/apprenant, en lui apprenant à positiver, la maîtrise et l'estime de soi à cette idée il a été dit par Rapp, D.W.(1974, P.14) cité par Long (2011) qu'« Un concept de soi positif est transmis aux enfants en leur démontrant plus d'espoir que de crainte, plus de confiance que de méfiance, plus d'intégrité que de fausseté.»

Facteurs contribuant à l'anxiété chez les enfants :

- Isolement des autres
- Surprotection
- Manque de guidance réelle
- Trop ou trop peu d'admiration
- Manque de chaleur humaine fiable
- Domination
- Attitudes dénigrantes et dévalorisantes
- Indifférence et manque de respect
- Trop ou trop peu de responsabilités

(Association Québécoise des Parents d'Enfants Handicapés Visuels, 2005)

Selon Erikson (1982), cité par l'Association Québécoise des Parents d'Enfants Handicapés Visuels (2005) les composantes d'une personnalité saine sont hiérarchisées comme suit, et l'atteinte de chaque niveau de développement influence l'atteinte du niveau suivant :

1. La confiance : 0 à 15 mois. Soins maternels, consistance, continuité. Son contraire : Méfiance de base.
2. L'autonomie : 2 à 4 ans. Désir de faire par lui-même. Réassurance et contrôle extérieur ferme. Son contraire : Honte et doute.
3. L'initiative : 5 à 6 ans. Exploration orientée vers soi. Régulation mutuelle parent-enfant. Son contraire : Culpabilité.

4. Le travail assidu : 7 à 11 ans. Être reconnu pour ce qu'on produit en utilisant ses habiletés et ses outils. Imiter les comportements adultes. Son contraire : Infériorité et sentiment d'être inadéquat.
5. L'identité : Puberté et jeune adolescence. Se questionner sur la ressemblance et la continuité avec son passé. Sensibilité à la pression des pairs. Son contraire : Imprécision des rôles.
6. L'intimité : Jeune adulte. S'identifier avec les personnes et les choses. Habileté à prendre le risque de perdre l'ego. Son contraire : Isolement.
7. Aptitude à générer : Adulte. Assumer la responsabilité de ses propres actions et la guidance de la génération suivante. Son contraire : Stagnation.
8. L'intégrité de l'égo : Maturité. Fruit des 7 premières étapes. Acceptation du cycle de vie unique et limité pour chacun. Organisation des efforts vers l'intégration. Son contraire : Désespoir, peur de la mort.

Un enfant déficitaire visuellement devrait à la moyenne avoir une moyenne de 5/8 par rapport à cette échelle d'Erikson pour qu'il puisse s'intégrer dans la société

Les études qui ont porté sur l'estime de soi chez les enfants ayant une déficience visuelle démontrent que le taux d'estime de soi est le même chez les autres individus sans déficience.

Dans ses recherches, Anne-Marie Drapeau (1996) citée par l'Association Québécoise des Parents d'Enfants Handicapés Visuels (2005) a constaté qu'il n'y a pas d'altération au niveau du fonctionnement intellectuel chez les enfants ayant une baisse de la vision par rapport à ceux qui n'en ont pas (tranche d'âge étudiée entre 9 ans et 16 ans).

Néanmoins, il a été perçu que le niveau académique est celui qui est atteint autrement plus bas. Ces personnes font preuves d'un bon niveau d'estime de soi mais pour eux, être accepté par les autres est d'un taux faible, leurs intérêts et préoccupations sont généralement similaires voire identiques à ceux des enfants sans déficience. Pour conclure, Anne-Marie Drapeau (1996) suggère que le fait d'avoir une basse-vision n'affecte pas forcément l'estime de soi.

« Il n'y a pas de psychologie unique pour la personne vivant avec une déficience visuelle mais il y a des besoins d'ajustement personnels, sociaux et émotionnels provoqués

par la déficience. » l'Association Québécoise des Parents d'Enfants Handicapés Visuels (2005)

Les tâches quotidiennes nécessitent la vision, la diminution de cette dernière engendre des ressentis tels l'inadéquation, la fragilité ou l'incapacité, ce qui met l'estime de soi en danger. Plus l'enfant perd la vue tard, plus l'impact psychologique et physique prend de l'ampleur et l'ajustement à vivre avec une déficience visuelle risque d'être long.

Toutefois, les enfants ont la particularité d'être résilients, ce qui fait, qu'ils s'accommodent et s'adaptent rapidement à la situation et gèrent le stress plus facilement.

2.1.1 Le Traitement des Troubles D'anxiété

Le traitement de l'anxiété est impératif, pour se faire, il faut discerner les symptômes qui sont présentés comme prédateurs des troubles des plus simples aux plus complexes.

Le traitement doit avoir lieu le plus tôt possible, par ailleurs, la prévention s'impose parce qu'elle réduit la sévérité de l'incapacité causée par l'anxiété.

« La littérature sur le traitement de l'anxiété vécue par les personnes ayant une déficience visuelle est à peu près inexistante. En fait, un seul article a été recensé à ce sujet ; on y présente le protocole expérimental de van der Aa et al. (2013) » Josée Duquette,(2014, P.94)

Le but du programme est de prévenir l'apparition de troubles majeurs de dépression et d'anxiété, et de réduire la sévérité et la durée des symptômes existants. Ce programme a visé les personnes âgées de 50ans et plus. Josée Duquette (2014, P 101)

Le modèle de soins en étapes le plus fréquemment cité est celui du National Institute for Health and Clinical Excellence (NICE). Celui pour le trouble d'anxiété généralisée comprend quatre étapes, offertes par des intervenants entraînés :

Étapes	Procédés
1. Reconnaissance et diagnostic du trouble d'anxiété	Cette étape est basée sur le principe que les symptômes de dépression et/ou d'anxiété peuvent s'améliorer spontanément durant cette période Elle comprend : a. La surveillance active. b. L'éducation sur le trouble d'anxiété généralisé et sur les options de traitements.
2. Interventions de faible intensité	Il s'agit d'approches basées sur les principes de thérapie cognitive comportementale, soit l'autogestion de l'anxiété (bibliothérapie), avec ou sans soutien, ou le groupe de psychoéducation, selon la préférence de la personne
3. Interventions psychologiques de haute intensité ou pharmacothérapie	Les interventions psychologiques de haute intensité consistent principalement en des thérapies cognitives comportementales (TCC) ou de relaxation appliquée (environ 12-15 sessions hebdomadaires de 1 heure).
4. Référence vers des spécialistes en santé mentale	Si deux types d'interventions ont été offerts (n'importe quelle combinaison de thérapie psychologique, médication ou bibliothérapie) et que la personne présente encore des symptômes significatifs.

Tableau N 02 Étapes et procédés du traitement de l'anxiété Duquette, (2014, P113)

2.2 Surplomber le Handicap Visuel

2.2.1 Compréhension du Déficit en Defectologie

La déficience visuelle comme son nom l'indique est un problème de la malvoyance dite cécité, elle est définie comme un manque, une incapacité ou une absence définitive de la vue. Les recherches consacrées à ce handicap l'ont classé dans le champ de la défectologie (Branche de la médecine concernée par les malades considérés comme irrécupérables pour une vie normale, Larousse 2016/en ligne) ; (La défectologie qualifie l'état déficitaire chez une personne) ; il nous est apparent que ce concept est indispensable pour une identification efficiente des processus de traitement de l'information, des procédés sensoriels défectueux, et pour une compréhension de la nature des systèmes adaptatifs dans les structures déficientes Carrière, V (2012)

La Défectologie, marque le champ de la pédagogie spécialisée ainsi que tout ce qui s'y rapporte, et s'intéresse de près aux développements dynamiques de l'enfant handicapé.

Son principe irréfutable, définit l'anomalie comme « une négativité, une limitation, une faiblesse, un développement entravé », néanmoins « tout en causant ces difficultés, le déficit stimule un développement renforcé et intensifié. Toute anomalie et tout défaut génèrent des stimuli pour l'édification de compensations.» Vygotski, (1994, P.37). Ce développement entravé ne devrait impérativement pas amener l'enfant handicapé à se limiter à l'austérité du défaut mais plutôt à la création ou à l'adoption de processus de compensation pour suppléer et/ou alléger le déficit.

Vygotski s'est intéressé particulièrement aux enfants ayant différentes déficiences. Il a fortement soutenu l'idée de construire des outils adaptés à leurs insuffisances organiques ou mentale, ce, en mettant en évidence les capacités développementales de ces enfants. Il a consacré ses recherches sur les enfants déficitaires, celui-ci s'est focalisé majoritairement sur les processus de compensations. La défaillance quelle qu'elle soit, constitue pour lui « la source, le catalyseur des processus compensatoires ». Il estime que « toute personne qui rencontre des difficultés est contrainte de prendre une voie détournée pour les surmonter. » Vygotski, (1994, P.23)

Vygotski certifie qu'il est impératif d'envisager la subrogation d'une fonction troublée par d'autres moyens physiques comme l'outil tactile ou les moyens auditifs pour ce qui est des déficients visuels. Il considère également que la source irremplaçable des procédés compensatoires de la personne handicapée n'est autre que sa vie socio-collective.

« Nous n'arriverons jamais à comprendre la psychologie de l'enfant aveugle si nous utilisons l'opération de soustraction, si nous ôtons à la psychologie de l'enfant qui voit, la perception visuelle et tout ce qui l'accompagne. », « L'enfant mal ou non voyant ne devrait pas être considéré comme un individu à qui manque quelque chose, ou comme une personne qui sollicite un traitement particulier, mais plutôt comme une personne qui s'est développé de manière distincte d'un enfant voyant. Vygotski, (1994, P.33)

Il est évident que le caractère cérébral d'un enfant handicapé est différent de celui d'un enfant voyant, mais il ne pourrait en aucun cas être pris comme une condamnation. Le fait de comparer un enfant voyant à un autre mal/non voyant nous amène à envisager ce dernier comme ayant une limitation ou une impuissance. « Chez la personne aveugle, par exemple, les compétences de reconnaissance tactile se développent, non pas en raison

d'une accentuation réelle des stimulations nerveuses, mais par un entraînement à l'examen tactile, à l'évaluation et au constat de différences » Vygotski, (1994, P.37).

Le déficient visuel compense sa vue par le sens du toucher, qu'il développe davantage contrairement/ou bien plus que, chez la personne voyante car le malvoyant se retrouve dans l'obligation d'entraîner son sens du toucher et par conséquent le développer. L'aptitude déficiente sera donc remplacée par l'entraînement intensif d'une autre faculté. C'est ce qu'appelle Vygotski « un processus de compensation ». « Le développement de la personne aveugle est orienté à partir du problème de la cécité et s'érige simultanément contre celui-ci » Vygotski, (1994, P.40).

Comme tout moyen de dépannage :

- La compensation ne pourrait obligatoirement pas s'achever toujours avec succès, le pourcentage de sa réussite est tributaire du degré d'entraînement et de formation en matière de maîtrise de l'outil compensatoire.
- La compensation peut mener à la victoire comme à l'échec, entre ces deux fins disparates se répartissent tous types d'éventuels médians.

Vygotski (1994) évoqué par Carrière,V (2012), signale que si on expose l'enfant handicapé et l'enfant normal aux mêmes tâches, et que le déficient visuel parvient aux mêmes conclusions qu'un enfant normal. Cela signifie que cet enfant avec défaut y est parvenu d'une autre façon, par une voie différente, avec d'autres moyens. Ce qui nous pousse à découvrir par quels moyens est-il parvenu ?

Les systèmes éducatifs actuels se sont fixés l'objectif de former l'homme « type », c'est pourquoi toute personne dont le développement atypique est conditionné par un défaut ne peut s'intégrer naturellement et directement comme le fait l'enfant normal »

Vygotski, (1994, P.60). Nous tenons à signaler que cette conclusion est émise uniquement pour l'enfant né avec le déficit, car ceux dont le déficit est apparu après des années de leur naissance (tardivement) cette logique est respectée car ils sont dans l'obligation de créer ou d'adapter des compensations.

Pour ce qui est du déficit visuel : l'enfant ayant une cécité tardive aura eu le temps de construire une image mentale issue de son expérience visuelle avant que le handicap l'ébranle ce qui n'est pas le cas de l'enfant né non-voyant. Carrière, V (2012)

Quand on parle d'apprentissage, les procédés visuels doivent forcément être substitués par des procédés tactiles et/ou auditifs. Les nécessités adaptatives dans un milieu socioculturel sont données d'après la norme, ce qui implique que l'adaptation et la compensation doivent suivre une voie sociale déterminée. Carrière,V (2012)

Les recherches dans ce sens ont créé des outils spécifiques comme l'alphabet braille pour les déficients visuels. Pour Vygotski, (1994, P.61) « Le déchiffrement du braille et celui de la lecture visuelle constituent des processus psychiques différents mêmes s'ils exercent la même fonction culturelle dans la conduite de l'enfant et qu'ils détiennent, en leur base, un mécanisme physiologique analogue. »

Le déficit conduit vers la création, dans le cas de la déficience visuelle, le besoin de la compenser se fait largement sentir d'où le développement d'autres facultés. L'ouïe développée et/ou la perception haptique forment l'exemple de compensatoire parfait. Vygotski (1994) parle même de surcompensation.

L'enfant handicapé développe un complexe d'infériorité qui va dans les meilleurs cas l'encourager à le transformer à une source de force motrice primordiale du développement psychique.

Adler (1927) dénote que les organes dont le fonctionnement est perturbé à cause d'un défaut, vont obligatoirement entrer en conflit avec l'environnement auquel ils doivent s'adapter. Il explicite également que ce sont les conséquences sociales du défaut qui déterminent la destinée de l'individu.

En relations sociales et « de même que la vie de tout organisme est guidée par les lois biologiques de l'adaptation, de même la vie de l'individu est guidée par les exigences de la réalité sociale concrète » Vygotski, (1994, P.92).

Pour Adler (1927) cité par Carrière (2012, P.93), « Nous ne sommes pas en mesure de penser, de ressentir, de désirer d'agir, si nous n'avons pas de but devant nous ». Le désir de s'intégrer dans un milieu social sans ségrégation amène le handicapé à accroître ses compétences compensatoires, afin d'être au plus près de ce qui l'entoure.

L'envie de remplacer la représentation négative du handicap par une posture sociale désignée comme réussie entre dans cet aspect social de relations aux autres.

« L'affirmation sociale constitue le but final de l'éducation, étant donné que tous les processus de surcompensation sont orientés vers la conquête d'une position sociale » Vygotski (1994, P.97)

Carrière, V(2012) affirme dans ses recherches que la déficience est définie comme étant un défaut et une faiblesse. La déficience visuelle est considérée aux yeux du monde comme un handicap, mais pour Vygotski elle permet de développer des compétences distinctes des voyants. « Chez les enfants aveugles, on trouve aussi des compétences accrues dans le domaine de la conquête de l'espace, ainsi qu'une curiosité plus grande que celle de l'enfant voyant, pour le monde qui est offert sans peine à qui dispose de la vue. Le défaut n'est donc pas seulement une faiblesse, mais une force. » Vygotski (1994, P.97).

Il nous est important d'avancer que ces dernières suppositions sont les thèses positives de la surcompensation chez Vygotski. Pour ce qui est de la thèse négative : compensation manquée, le non-voyant aura le choix de se renfermer en refusant l'intégration dans la norme sociale tout en adoptant une trajectoire de vie en régression, en reclus. Entre les hypothèses de l'échec et de la réussite, on peut certainement trouver des compensations à différents degrés. Bürklen (1924) cité par Carrière, V (2012) avait avancé que la compensation de la vue par des aptitudes développées du toucher et de l'ouïe ne s'accomplit pas de manière automatique. Il estime que suite à la perte de la vue, l'enfant développe une superstructure psychique.

L'issue compensatoire essentielle de la cécité doit passer par l'appropriation du langage, et l'interaction sociale. Le langage est une clé pour une meilleure découverte de l'autre par le biais de l'interaction sociale des voyants.

Il est évident que chez les enfants aveugles, les dispositions visuelles et spatiales ne peuvent réellement pas trouver de substitut incontestable à travers le toucher ou l'auditif. Il est quasiment impossible de créer des substituts concrets des images spatiales manquantes

Il n'existe pas de possibilité de créer un substitut concret des images spatiales manquantes dans le domaine des processus élémentaires de l'observation et des représentations. Par exemple, aucun dessin en relief ne pourra rendre compte de la couleur de la banane. Les études psychologiques effectuées auprès des enfants aveugles démontrent que c'est plutôt dans le domaine des fonctions supérieures qu'il faut chercher la compensation de la cécité.

« Peceld a expliqué cela en formulant l'hypothèse de la possibilité essentielle de connaissance illimitée chez les aveugles. Ce chercheur a prouvé que les aveugles, limités au maximum dans leurs représentations, n'ont aucune limitation dans le domaine de la connaissance abstraite. » Vygotski, (1994, P.182)

C'est donc par la pensée que le manque de représentations est fondamentalement compensé. Le danger de cette compensation est le verbalisme très fréquent chez l'enfant aveugle. Il emploie tous les mots qu'emploient les enfants voyants mais il ne comprend pas nombre de ses mots. Le développement de cet enfant peut en être entravé et ce verbalisme qui constitue alors une fausse compensation du manque de représentations. Si ceci est un danger, l'enfant aveugle est tout à fait apte à se construire des notions adéquates, tout à fait concrètes sur les objets qu'ils ne peuvent voir.

Vygotski (1994) souligne l'importance fondamentale de la collectivité pour les enfants aveugles car il considère que la formation des notions ne peut s'effectuer que par la socialisation de la pensée infantine. La source fondamentale de la compensation de la cécité se trouve dans la pensée collective, dans la collaboration entre les non-voyants et les voyants. Le défaut qui pouvait entraîner des conséquences secondaires est alors interrompu et les fonctions psychiques supérieures de l'enfant aveugle peuvent lui permettre d'innombrables possibilités.

En résumé, la surcompensation dépend de deux forces :

- Des forces psychiques sauvegardées par l'individu ;
- Et en ce qui concerne le développement et l'éducation ce sont les exigences posées par la société qui la détermine. Carrière, V (2012)

Ceci dit, nous exposons désormais l'outil informatique utilisé comme moyen de compensation dans l'apprentissage chez l'apprenant mal/ non-voyant.

3. Tice Comme Outils Compensatoire Chez les mal/non-voyants

3.1 Technologie et Déficience Visuelle

Le handicap visuel constitue une barrière entre l'apprenant et son enseignement, sauf que le progrès technologique a permis l'exploitation des programmes scolaires tant sur le plan auditif, tactile mais aussi visuel, autrement, l'évolution des outils a fait que ces

derniers deviennent non seulement des facilitateurs mais aussi des indispensables pour l'éducation.

3.1.1 Des outils Numériques Conçus Exclusivement pour le non/malvoyants

Les outils et équipements destinés aux déficiences visuelles ont la particularité de n'être conçus rien que pour ces déficiences, leur apparition remonte aux années 80, ces outils se résumaient en des écrans d'affichage adaptés en gros caractère ou en braille.

De par leur coût qui était onéreux, ces équipements étaient « perçus comme incompatibles avec les technologies grand public et donc, considérés comme des obstacles dans une perspective d'intégration sociale et professionnelle » Jean-Marie D'Amour (2003 P.160)

Cette technologie, vers les années 1990 a été remplacé par des technologies adaptées, alors, l'afficheur braille (parmi tant d'autres) a vu le jour. Il s'agit d'un périphérique indépendant qui se connecte à n'importe quel ordinateur standard et à l'aide d'un logiciel d'interface, il contrôle l'affichage du système d'exploitation.

L'afficheur braille a permis l'adaptation entre les sujets et leur environnement, néanmoins, il leur était encore plus important d'apprendre l'utilisation de cet outil. L'automatisation de la reconnaissance des caractères avait ainsi réduit l'effort portant sur la lecture des documents imprimés et demandait moins d'apprentissage.

La progression de la recherche est arrivée à une approche qui suggère le concept de la technologie universelle. « Ce nouveau modèle d'adaptation des TIC intègre l'adaptation et, dans certains cas, l'accessibilité à la conception même de certains produits grands publics » D'Amour, (2003, P.161)

La technologie universelle admet que : « la conception de produits et d'environnements qui soient utilisables par tout individu, dans la plus grande mesure possible, sans recourir à l'adaptation ou à la conception spécialisée.» Ostroff (2001, P.25)

3.2 Types d'Outils Tices au Service des non/malvoyants

3.2.1 Le Braille

Le braille tire son nom de son inventeur Louis Brailles, l'invention a vu le jour en 1825, c'est un système phonétique d'écriture en points saillants, nous y retrouvons :

1/Deux rangées verticales de six points qui représentent les divers sons.

2/Deux rangées verticales de trois points en relief qui représentent un codé alphabétique.

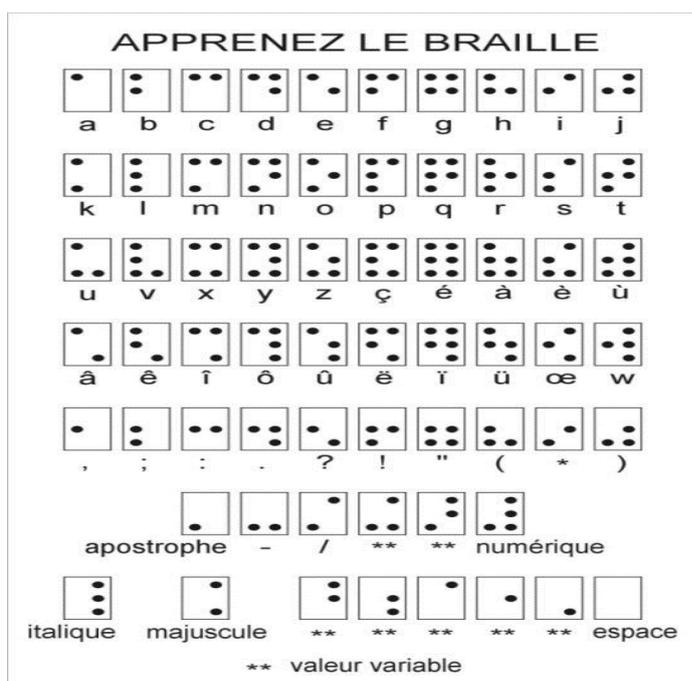


Figure 03 Braille (<http://www.inlb.qc.ca>)

L'évolution du braille ne s'est pas arrêtée à ce stade, d'abord, il y a eu la simplification orthographique par un codé abrégé qui a permis l'accélération de la lecture et de l'écriture, ensuite, la création d'un code pour les chiffres essentiels des mathématiques qui se traduit en 6 points disposés en deux colonnes de trois et qui génèrent 63 combinaisons. Puis, autour des années 1995, il y a eu le braille éphémère qui offrait encore de nouvelles possibilités.

Avec ce rythme de progression, on est arrivé à la conception d'une plage tactile qui se branche à l'ordinateur et qui dispose d'un code à 8 points, soit 2 colonnes de quatre points.



Figure 04 Clavier braille



Figure 05 Clavier braille

Le ralliement de l'informatique et du braille a offert une nouvelle conception facilitatrice aux déficients visuels qu'on nommera bloc-notes braille.

3.2.2 Le Bloc-Notes Braille

Un bloc-notes braille est un appareil autonome et portable permettant à une personne brailliste de prendre des notes en mobilité et de gérer ses rendez-vous, ses contacts, et parfois ses mails et d'autres choses encore.

Il est muni d'une plage braille de taille variable selon les modèles, d'un clavier braille, très souvent d'une synthèse vocale et d'un écran. Il intègre des fonctionnalités annexes comme une boussole, une radio FM ou un mode plage braille à utiliser lorsque l'appareil est connecté à un téléphone, une tablette ou un ordinateur. Côté connectique, on trouve outre la connexion sans fil Bluetooth, un ou des ports USB, un lecteur de cartes SD, un port VGA ou HDMI pour connecter un moniteur externe et des prises jack 3,5 pour le microphone et les écouteurs. »[Produits et services pour aveugles et malvoyants.



Figure 06 Clavier linéaire à 8 touches en braille

3.2.3 Plages Braille

Une plage braille est un dispositif connecté en Bluetooth ou sur un port USB et permettant d'afficher en braille le texte présent à l'écran. Un logiciel est nécessaire pour

faire fonctionner cet appareil. Le plus souvent, c'est un lecteur d'écran, qui délivre les informations vocalement par ailleurs. Les plages braille se connectent aussi bien à des ordinateurs (Mac ou PC) qu'à des tablettes tactiles ou des smartphones (IOS, Android).

Concernant le fonctionnement, la plage braille affiche du texte sur des cellules de braille éphémère. Le nombre de cellules varie d'une plage à une autre. La plage est le plus souvent munie d'un clavier permettant la saisie de texte. Elle dispose aussi de touches, très souvent disposées sur la façade avant, pour naviguer dans l'écran.

Enfin, certaines plages ont des fonctions annexes, mini-bloc-notes, calculatrice... »
(Produits et services pour aveugles et malvoyants)

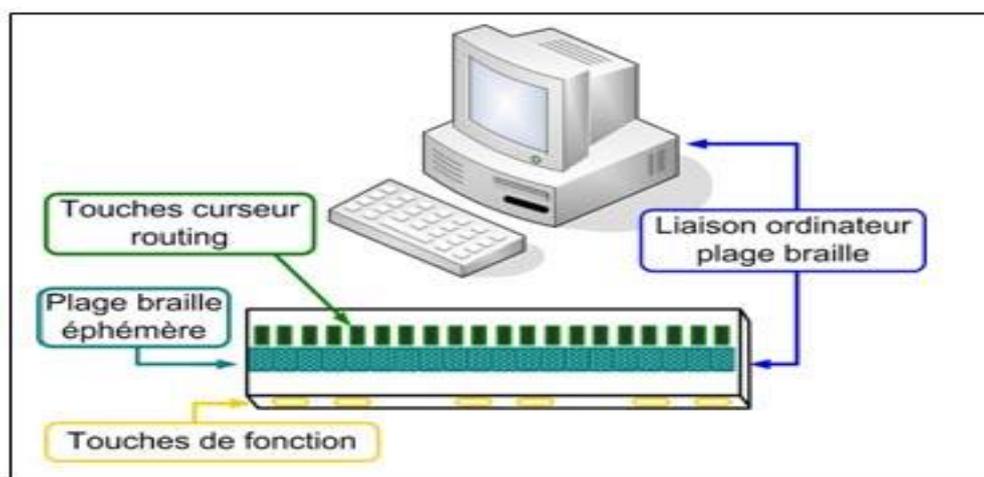


Figure 07. Plage Braille

3.2.4 Reconnaissance Vocale

On parle 7 fois plus vite qu'on écrit ! En effet, la reconnaissance vocale, ou dictée vocale, est aujourd'hui un outil très performant. Un microphone certifié est également recommandé afin que l'expérience simple et naturelle de la dictée soit un plaisir et un nouveau confort au quotidien : à la maison, comme au travail.

Reconnaissance vocale est aujourd'hui accessible à tous, même à des utilisateurs déficients visuels. La possibilité d'adapter des commandes sur mesure (version PRO) est particulièrement appréciable principalement pour les utilisateurs en situation de handicap moteur, de limitation fonctionnelle ou souffrant de TMS (Troubles Musculo-Squelettiques).
(Produits et services pour aveugles et malvoyants)

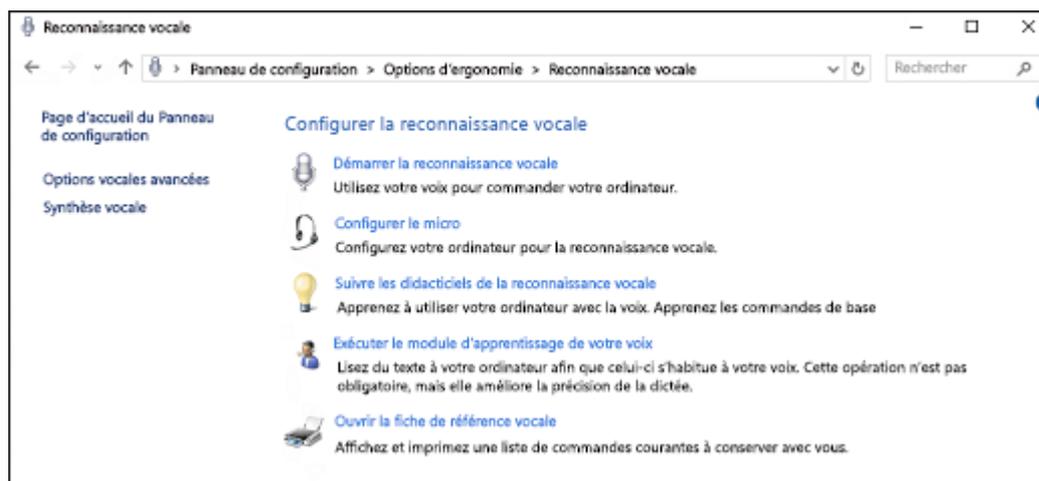


Figure 08 Reconnaissance vocale

3.2.5 Logiciels de Grossissement de Caractère

En simple ou en double écran : Partage de l'écran pour afficher un autre PC ou l'image d'une caméra, agrandissement total ou partiel de l'écran avec lissage des caractères pour un texte net, réglages de contrastes, de luminosité, de couleur du fond de page et du texte, de remplacement d'une couleur, de taille et de couleur du pointeur, de mise en valeur des menus et lignes, de saisie et lecture vocalisée d'un texte, en option télé-agrandisseur de documents papier avec une caméra adaptée, lecture audio du document papier non manuscrit, conversion au format audio d'un texte, et de raccourcis clavier pour diminuer l'usage de la souris et les déplacements visuels à l'écran.

Ils permettent aux déficients visuels de travailler et continuer à utiliser l'informatique.

- Supernova et ZoomText existent en version clé USB pour des installations sur plusieurs PC compatibles.
- La clé USB SuperNova peut s'utiliser sans droit administrateur une fois installée.
- SuperNova Entreprise est compatible sur certains environnements CITRIX et distants Windows Server.
- ZoomText est recommandé pour un environnement professionnel Office 2007 à 2016 Outlook, Word, Excel, Internet Explorer 11 et Mozilla Firefox.

3.2.6 Télé-agrandisseur

Les vidéo-agrandisseurs sont des appareils munis d'une caméra, qui permettent de visualiser n'importe quel document sur un écran (fourni ou non, selon les modèles). De

multiples fonctionnalités peuvent être disponibles, certains proposent même les fonctions OCR et synthèse vocale qui permettent la lecture automatique du document présenté. (Produits et services pour aveugles et malvoyants, <https://www.cecias.com/>)



Figure 09 Télé-agrandisseur

3.2.7 Loupe Electronique

Nous nous contentons de citer la liste suivante :

- Vidéoloupes
- Vidé loupe connectable TV
- Vidé loupe vision de près & vision de loin
- Accessoires pour loupes électroniques
- Appareil de grossissement parlant
- Appareil connectable téléviseur
- Appareil de grossissement fixe
- Matériel de grossissement transportable
- Appareil connectable informatique
- Vue de près et Vue distante
- Loupe optique
- Loupes à main
- Loupes LED
- Lampes avec lentille grossissante



Figure 10. Matériel de grossissement transportable



Figure 11. Appareil de grossissement fixe



Figure 12. Loupe LED à main.

Conclusion

Ce chapitre nous a permis d'un côté, de dresser un bilan sur la littérature qui traite de la déficience visuelle, notamment sa compensation, à travers les travaux de Vygotski. D'un autre côté, cette partie nous amène à conclure que les recherches sur les technologies adaptées ont permis de créer des outils permettant de nouvelles possibilités aux déficients visuels. En effet, progressivement le stylo et le papier (inadapté à partir d'un certain degré de malvoyance) sont remplacés par le clavier et l'écran de l'ordinateur. Nous nous sommes alors attachées à faire un état des lieux de l'évolution des principaux outils informatiques adaptés. Nous avons relevé que ces premiers outils ne datent que des années 1980 et qu'ils demandaient alors de gros efforts d'adaptation à ses utilisateurs. Ce n'est qu'à l'approche du dernier millénaire que le nouveau modèle de technologie universelle a vu le jour.

Depuis lors, l'outil informatique adapté est devenu indispensable à la scolarisation en milieu ordinaire. Il permet la prise de notes, le rendu de devoirs sous forme textuelle, l'accès aux informations et à la communication. Néanmoins comme tout objet technique, il a ses limites.

Ainsi, nous passons désormais, au volet pratique de cette thèse où nous allons mettre en essai un outil numérique au service de l'apprentissage de la compréhension orale dans une classe d'apprenant non/malvoyants.

Chapitre IV

Questionnaire

IV. Chapitre IV : Questionnaire

Plan

Introduction

- 1. Justification Du Choix Des Régions d'Investigation**
- 2. Description du Questionnaire**
- 3. Objectif du Questionnaire**
- 4. Procédés Méthodologiques**
- 5. Collectes, Commentaires et Analyses des Réponses du Questionnaire**
 - 5.1 Collecte des Réponses de la Section I « Identification des enseignants »*
 - 5.1.1 Commentaires et Analyses de la Réponse 1
 - 5.1.2 Commentaires et Analyses de la Réponse 2
 - 5.1.3 Commentaires et Analyses de la Réponse 3
 - 5.1.3.1 Problèmes Soulevés
 - 5.2 Collecte des Réponses de la Section II « Formation des enseignants spécialisés »*
 - 5.2.1 Commentaires et Analyses des Réponses 4 et 5
 - 5.2.1.1 Problèmes Soulevés
 - 5.2.2 Commentaires et Analyses des Réponses 6 et 7
 - 5.3 Collecte des Réponses de la Section III « Acte pédagogique »*
 - 5.3.1 Commentaires et Analyses de la Réponse 8
 - 5.3.1.1 Problèmes Soulevés
 - 5.3.2 Commentaires et Analyses des Réponses 9 et 10
 - 5.3.3 Commentaires et Analyses de la Réponse 11
 - 5.4 Collecte des réponses de la Section IV « Le manuel scolaire »*
 - 5.4.1 Commentaires et Analyses des réponses 12 et 13
 - 5.4.2 Commentaires et Analyses de la Réponse 14
 - 5.4.3 Commentaires et Analyses de la Réponse 15
- 6. Bilan du Résultat d'Analyse du Questionnaire**

Conclusion

Introduction

Après avoir abordé dans les trois premiers chapitres appelés communément « Cadre théorique » les notions et concepts de base liés à notre recherche, à savoir :

- L'enseignement de la compétence orale à travers les différentes méthodologies de l'enseignement apprentissage du FLE
- L'enseignement général et l'enseignement inclusif dans le contexte algérien
- Les différents handicaps et les moyens informatiques compensatoires élaborés pour les dépasser, particulièrement la déficience visuelle. Nous passons désormais au volet pratique.

Nous focalisons notre attention dans ce travail de recherche sur l'apprentissage de la compétence orale chez les enfants mal/non-voyants en Algérie. L'objectif principal de notre recherche est d'adapter les sources pédagogiques aux besoins des apprenants mal/non-voyants à travers l'intégration de l'outil numérique en classe.

Avant de nous projeter sur l'adaptation des outils pédagogiques, il nous paraît judicieux d'avoir au préalable, une conception palpable de l'enseignement du FLE en classes spécialisées en Algérie. Nous avons donc choisi de recenser l'avis des enseignants spécialisés, sur le processus pédagogique dans leurs classes, par le biais d'un questionnaire.

Il s'agit donc d'enquêter par le recours au questionnaire. La nature analytique de l'outil utilisé est importante, il nous permettra de pondérer l'inévitable arbitraire des réponses, mais surtout d'optimiser les descriptions, les explications et les « réaménagements » didactiques qui suivront.

Le questionnaire fourni n'a pas une visée statistique, l'analyse qualitative nous permettra :

- D'obtenir des réponses tangibles sur l'utilisation des manuels scolaires en classe spécialisées, leurs utilités par rapports aux besoins spécifiques des apprenants, ainsi que la place prépondérante des TICE au sein de ces classes. Les réponses recueillies nous permettront de mener à bon-escient ce travail notre recherche.

- De dresser un bilan sur l'affectation des formateurs dans ces centres spécialisés et d'arpenter la productivité des formations des enseignants avant et pendant leur acte d'enseignement (formation initiale et continue).
- De discriminer la concordance du matériel pédagogique ; avoir des réponses à notre première hypothèse qui postule l'inadéquation des formations présentées par la tutelle aux enseignants des centres spécialisés

Nous considérons que l'utilisation du questionnaire, à ce stade de recherche, comme indispensable voire nécessaire car les résultats mettront la lumière, de manière plus ou moins objective, sur les démarches à suivre pour l'adaptation des outils pédagogiques au service des apprenants mal-non/voyants.

Nous avons recensé les réponses des enseignants de FLE dans les établissements spécialisés au cycle primaire, dans trois régions du territoire national : BATNA ; BISKRA ; KHENCHELA.

1. Justification du Choix des Régions d'Investigation

Notre accès aux centres d'apprentissages spécialisés n'était pas simple. Le protocole d'admission était régi par certaines conditions, notamment :

- Une demande manuscrite de stage pratique signée et délivrée par notre chef de projet doctoral, dont le principal objet était une sollicitation de permission d'accès aux établissements spécialisés. Cette demande était destinée à l'académie de chaque région comptant un centre d'apprentissage spécialisé.
- Une approbation émargée par les directeurs d'académies des trois régions d'investigations, afin d'accéder aux centres d'apprentissage spécialisés
- Une requête auprès des enseignants de langues française pour participer au recensement d'informations en répondant au questionnaire.

Le déplacement, les protocoles administratifs ainsi que la limitation des ressources budgétaire consacrées à ce projet de recherche ont fait que notre champ d'investigation soit limité uniquement aux trois centres d'apprentissage spécialisés, à savoir celui des wilayas de Biskra, Batna et Khenchela.

2. Description du Questionnaire

Notre questionnaire comporte 15 questions, subdivisées en 4 sections à savoir :

- Section 1 : L'identification de l'enseignant (3 questions)
- Section 2 : La formation des enseignants spécialisés (4 questions)
- Section 3 : L'acte pédagogique (4 questions).
- Section 4 : Le manuel scolaire (4 questions).

3. Objectif du Questionnaire

Le questionnaire remis aux enseignants de FLE des centres d'apprentissages spécialisés a pour objectifs de

- Cerner le processus de recrutement des enseignants de FLE dans les centres spécialisés,
- Avoir une idée sur leurs formations académiques et professionnelles
- Déterminer les procédés pédagogiques disponibles et utilisés en classes spécialisées de FLE (Outils didactiques mis à la disponibilité des apprenants déficitaires et leurs fonctions)
- Dégager les disparités apportées aux nouveaux manuels scolaires.

- Déterminer la prise en considération des déficiences visuelles par les nouveaux manuels scolaires (dit de deuxième génération) notamment dans l'enseignement de la compétence orale

4. Procédés Méthodologiques

Nous avons pu avoir l'accord de 13 enseignants spécialisés pour répondre au questionnaire. Nos répondants n'ont pas le même profil. Le tableau suivant résume la répartition des enseignants questionnés sur les 3 centres d'apprentissage, ainsi que leurs capacités visuelles respectives

Les enseignants non-voyants ont eu l'amabilité de nous dicter leurs réponses.

Sexe/déficience	Femmes Voyantes	Femmes mal/non voyantes	Hommes voyants	Hommes mal/non voyantes	Total
Centres					
Biskra	1	2	0	2	5
Batna	2	0	1	1	4
Khenchla	0	2	1	1	4
Total	3	4	2	4	13

Tableau N 3 Profils des enseignants questionnés

5. Collectes, Commentaires et Analyses des Réponses du Questionnaire

Notre questionnaire repose majoritairement sur une étude qualitative, puisque nous générons des données non numériques, par ordre de 2/3 questions par section. Ces données se résument en des appréciations, des opinions et des justifications.

L'étude quantitative est incluse uniquement par ordre d'une seule question par section du questionnaire, dans laquelle nous disposons de données numériques

5.1 Collecte des Réponses de la Section I « Identification des enseignants »

Question 1 : « Sexe : Femme /Homme »

Réponses 1 : 7 Femmes dont 4 non voyantes / 6 hommes, dont 4 non-voyants.

Question 2 : « Classes assurées : 3^{ème} année 4^{ème} année 5^{ème} année »

Réponses 2

Les tableaux suivants résument les réponses littérales des enseignants questionnés.

N ^o	Réponses
1	3 ^{ème} et 5 ^{ème}
2	3 ^{ème} et 5 ^{ème}
3	4 ^{ème} et 5 ^{ème}
4	3 ^{ème} et 4 ^{ème}
5	5 ^{ème} et 4 ^{ème}
6	5 ^{ème}
7	3 ^{ème} et 5 ^{ème}
8	4 ^{ème}
9	4 ^{ème} et 3 ^{ème}
10	4 ^{ème} et 5 ^{ème}
11	5 ^{ème}
12	5 ^{ème} et 3 ^{ème}
13	3 ^{ème} et 4 ^{ème}

Tableau N 4 Recensement des réponses de la question 2

Question 3 : « Comment avez-vous été affectés à l'école d'enseignement spécialisée ? »

Réponses 3

N ^o	Réponses
1	« par le concours de l'enseignement en 2013, l'académie de ma circonscription m'avait dirigé au centre d'apprentissage de Biskra »
2	« j'ai commencé par des suppléances dans des écoles normales, ensuite j'ai été définitivement recruté par la loi d'intégration en 2005 »
3	« après avoir réussi au concours de l'enseignement en 2015 j'ai été dirigée vers une école normale. J'ai présenté un recours au niveau de l'académie (comme je suis non voyant) ils m'ont redirigé vers le centre d'apprentissage spécialisé de Batna »
4	« Vue que j'ai plus de 20 ans d'expérience, à notre époque le recrutement se faisait uniquement à travers l'académie. Donc après dépôt de dossier j'ai été dirigé au centre spécialisé »

5	<i>« j'ai été recruté à travers la loi d'intégration de 2012, après plusieurs années de travail comme suppléant. Lors de ma convocation auprès de l'académie, comme vous le constatez j'ai des difficultés visuelles, je leur ai demandé s'il y a des postes d'enseignement dans les centres spécialisés du coup j'ai été envoyé ici à Khenchela. »</i>
6	<i>« Mon recrutement était automatiquement dirigée par l'académie après le concours de l'enseignement »</i>
7	<i>« J'ai participé au concours organisé par le CNFPH après avoir eu mon Bac. Nous avons fait une formation de 24 mois ensuite j'ai occupé ce poste comme enseignante d'arabe pendant 3 ans. Comme je suis de formation bilingue j'ai demandé à ma directrice de prendre en charge la langue française car il y avait assez d'enseignants de langue arabe. Son accord a fait de moi une enseignante ici au centre de Batna avec presque 20 ans d'expériences »</i>
8	<i>« Quand j'ai eu le concours de l'enseignement j'ai été affecté directement dans cet établissement spécialisé. »</i>
9	<i>Mon recrutement était régi par les autorités de l'académie de ma circonscription.</i>
10	/
11	<i>« L'affectation au centre spécialisé était automatique après une formation de 2 ans pour le titre d'Edicateur Spécialisé au sein du CNFPH d'Alger »</i>
12	
13	<i>« Le concours organisé par le ministère de la solidarité nationale en 2012, m'a permis de décroché un poste au sein de cet établissement après une formation de 2 ans au niveau du CNFPH. Vers la fin de la formation nous avons automatiquement étaient dirigés aux centres d'apprentissages spécialisés »</i>

Tableau N 5 Recensement des réponses de la question 3

5.1.1 Commentaires et Analyses de la Réponse 1

Les réponses de la question 1 démontrent que :

- Il y'a une disparité de répartition des sexes sur les différents centres d'apprentissage.

- La variante « *sexe* » n'a pas une portée dans notre cas d'étude. Contrairement à la compétence visuelle des enseignants, celle-ci pourrait influencer la qualité de l'enseignement, retenons à titre d'exemple que :
 - Un enseignant voyant est dans l'obligation de maîtriser l'outil braille (rédaction et lecture).
 - Un enseignant mal ou non-voyants est dans la difficulté de consulter d'autres supports non adéquats à sa déficience afin de compléter son acte pédagogique.

5.1.2 Commentaires et Analyses de la Réponse 2

Le tableau n°4 démontre que : la répartition des classes ou des niveaux d'étude sur les enseignants se fait de manière aléatoire. Nous voulons dire par là que, l'expérience professionnelle n'est pas prise en considération pour assurer un niveau d'étude ou un autre.

5.1.3 Commentaires et Analyses de la Réponse 3

La lecture du tableau n° 5 soulève que l'accès à l'enseignement dans les centres spécialisés se fait à travers diverses procédures :

- Procédure coutumière régie par l'académie des différentes circonscriptions, après l'obtention du concours de l'enseignement. Autrement dit avec la même méthode adoptée pour l'accès aux écoles normales. « Mon recrutement était automatiquement dirigée par l'académie après le concours de l'enseignement » ; « par le concours de l'enseignement en 2013, l'académie de ma circonscription m'a dirigé au centre d'apprentissage de Biskra »
- A travers le CNFPH, (Centre National de Formation des Personnels spécialisés des établissements pour Handicapés).
- A travers les lois d'intégrations, celles-ci stipulent que tout enseignant ayant exercé pour une durée de temps déterminée, sous-titre de professeur remplaçant, a le droit d'être définitivement titularisé. Ses lois dites d'intégrations ne sont appliquées par l'état que dans un cas de manque extrême d'enseignants.

Nous constatons donc que 50% des enseignants questionnés admettent qu'aucune procédure particulière n'est mise en œuvre par la tutelle algérienne pour accéder aux écoles spécialisées. Tout individu détenant un diplôme universitaire algérien ou équivalent, passe le concours de l'enseignement (concours organisé de manière pratiquement annuelle par le

ministère de l'enseignement et l'éducation nationale), les lauréats sont dirigés hasardeusement aux écoles spécialisées.

Le recrutement dans ces centres n'est donc régi par aucune condition de formation préalable pour cette catégorie.

5.1.3.1 Problèmes Soulevés

Les centres d'apprentissage spécialisés sont affiliés au Ministère de la solidarité nationale, de la famille et de la Condition de la Femme, contrairement aux écoles normales. Ces dernières sont associées au Ministère de l'enseignement et de l'éducation nationale.

La formation des éducateurs responsables de prendre en charge les enfants déficitaires reste problématique. Comme signalé un peu plus haut, les enseignants des centres spéciaux sont subdivisés en deux parties : ceux formés au niveau des CNFPH et ceux qui ont été affecté par les académies de leurs circonscriptions après l'obtention du concours de l'enseignement. (Concours national organisé par le Ministère de l'éducation de manière quasi annuelle). Les enseignants recrutés de manière aléatoire sont donc confrontés aux aléas du métier.

Comment un établissement spécialisé peut embaucher des enseignants formés de deux manières complètement différentes et dirigé par deux ministères distincts ?

Problématique à laquelle nous essayerons de trouver une réponse dans les rubriques suivantes.

5.2 Collecte des Réponses de la Section II « Formation des enseignants spécialisés »

***Question 4 :** Avez-vous bénéficié d'une quelconque formation initiale et/ou continue (avant ou pendant votre recrutement) afin de faire face aux enfants à besoin spécifique ?*

***Réponses 4 :** 13 oui.*

***Question 5 :** « Si formation il y'a, veuillez préciser l'endroit et la manière dont s'est déroulée cette dernière (nous entendons par manière : l'identification des responsables de ces formations, leurs contenus et leurs durées)*

Réponses 5

N°	Réponses
1	<p>« Initiale à l'université. Continue : après recrutement au niveau du CNFPH. Par ordre d'une formation chaque mois lors de ma première année de travail. La fréquence des formations diminue avec les années d'expérience.</p> <p>« C'est nos inspecteurs qui s'en chargent des formations continues »</p>
2	<p>« Ma formation initiale s'est déroulée à l'université de Batna. Quant aux formations continues c'est des réunions cycliques au CNFPH »</p>
3	<p>« C'est au CNFPH de Constantine que se déroulent nos formations continues. Dirigées par mon inspecteur. leur contenu est théorique : psychologie de l'éducation, théorie de l'apprentissage etc. »</p>
4	<p>« Les formations continues se font rares après toutes ses années de travail. Je ne suis presque plus convoqué. Mais je sais qu'elles se tiennent aux niveaux du CNFPH de Constantine. »</p>
5	<p>« Le contenu des formations continues tourne autour des théories didactiques, des législations du travail, déontologie, psychologie de l'enfant ... c'était en forme de module et de cours magistrale menée par des inspecteurs et des spécialistes en psychologie »</p>
6	<p>« Le plus grand problème des formations continues c'est leur contenu, elles ne ciblent pas tous les cas de handicap existant dans nos classes. On est convoqué presque chaque trimestre au CNFPH pour des émissions théoriques où l'avis et la parole de l'enseignant n'est pas pris en considération »</p>
7	<p>« La formation initiale était pour moi un véritable déficit sur les bancs de l'université. Après avoir eu mon diplôme de licence, je me suis présenté au CNFPH de Constantine, où j'ai bénéficié d'une formation préparatoire pendant quelque mois. Celle-ci m'a permis de confronté le domaine de l'enseignement spécialisé. Une fois titularisé, je suis convoqué chaque mois au même centre pour des réunions de recyclage dans le but d'actualiser nos informations.</p>
8	<p>« Ma formation initiale s'est tenue à l'université de Constantine ou j'ai</p>

	<i>décroché ma licence en langue française. Pour ce qui est des formations continues, se tiennent toujours au CNFPH, centre chargée de la formation des enseignants destinés aux écoles spécialisées. Nous sommes invités à assister aux formations chaque trimestre, pour les enseignants nouvellement recrutés ceux-ci bénéficient de formation préparatoire avant d'intégrer les centres spécialisés »</i>
9	/
10	<i>J'ai eu l'opportunité d'avoir une formation qui s'est étalé sur 24 mois au niveau du CNFPH, pendant laquelle j'ai eu des modules sur la nature des handicapes, le langage des sourds muets, la déontologie du travail avec les handicapés, la psychologie de l'écolier. Les formations continues se déroulent en fréquence d'une par trimestre, elles sont dirigées par nos inspecteurs et tournent autour des méthodes d'enseignement à adopter en classe.</i>
11	/
12	<i>Le contenu de ma formation initiale tournait généralement autour de la déontologie du travail, les handicapes et les lois du travail. J'ai eu une formation de 24 mois au niveau du CNFPH de Constantine comme éducateur spécialisé.</i>
13	<i>« Je suis une formation continue chaque 3 mois dirigée par mon inspecteur. Ma formation initiale c'est dans l'université j'ai une licence en langue française. »</i>

Tableau N 6 Recensement des réponses de la question 5

Question 6 : « Le contenu des formations est-il en relation avec l'acte pédagogique ?

Veuillez justifier vos réponses. »

Réponses 6

N°	Réponses
1	<i>« Non pas tout à fait. C'est beaucoup plus en relation avec la théorie de l'enseignement »</i>
2	<i>« Je dirais qu'il n'est pas en relation avec la classe spécialisée. Mais en relation avec a pédagogie en générale »</i>
3	<i>« Non »</i>
4	<i>« Oui mais pas en relation avec la classe inclusive »</i>

5	<i>« Je me permettrai de dire qu'il n'y a pas de relation avec l'acte pédagogique spécialisé. »</i>
6	<i>« Non Aucune relation avec la pratique didactique en classe avec des enfants non-voyants »</i>
7	<i>« Je ne peux pas nier l'apport des formations continues ou initiales à mon parcours professionnel mais je trouve que ce n'est pas suffisant par rapports aux non-voyants »</i>
8	<i>« Non »</i>
9	<i>« Oui mais il y'a des insuffisances que la tutelle ne prend toujours pas en considération »</i>
10	<i>« Non »</i>
11	<i>« Oui, mais ... »</i>
12	<i>« Partiellement, car nous n'avons pas traité le contenu didactique mais plutôt le contenu psychologique de l'apprenant »</i>
13	/

Tableau N 7 Recensement des réponses de la question 6

Question 7 : « Etes-vous satisfait de vos formations ? »

Réponses 7 : Non 9 Oui 2 Sans avis 2

5.2.1 Commentaires et Analyses des Réponses 4 et 5

Etant donné que les questions 4 et 5 sont complémentaires, nous avons donc opté pour une analyse jumelée à leurs des réponses.

Tous les répondants affirment avoir eu des formations initiales :

- Diplôme universitaire (licence LMD, licence classique, Master, ITE), ainsi que des formations continues.
- Formations préparatoires au sein des CNFPHs

Le processus de formation demeure contingent, sa durée son contenu, notamment son efficacité et son apport dans l'acte pédagogique sont des points sur lesquels nos répondants divergent.

Formation initiale des enseignants possédant un diplôme universitaire : cette catégorie d'enseignants affirme avoir eu une formation initiale qui s'est étalée sur 3, 4 ou 5 ans. La durée de la formation initiale est conditionnée par le niveau du diplôme obtenu.

Avec le système classique mis en place en Algérie depuis 1974 : le diplôme de licence classique s'est étalé sur une durée de 4 ans et s'est articulé, majoritairement, sur les axes de formations suivants :

- ✓ Linguistique et sociolinguistique
- ✓ Psychopédagogie
- ✓ Littérature
- ✓ Grammaire et fonctionnement de la langue.

Avec le système LMD mis en place en Algérie depuis l'an 2007 :

-Le diplôme de licence s'étale sur une formation de 3 ans et renferme généralement les modules ayant une relation avec les axes suivants :

- ✓ Description de la langue (Grammaire, lexique et syntaxe)
- ✓ Littérature
- ✓ Linguistique
- ✓ Civilisation
- ✓ Compétence orale et écrite

-Le diplôme du master s'étale sur une durée de 5 ans, à savoir 3 ans de licence et deux dernières années de spécialité. En Algérie une formation de master renferme 3 spécialités :

- ✓ Didactique du FLE : comprend des modules en relation avec la didactique de l'orale, la didactique de l'écrit, les méthodologies de l'enseignement apprentissage
- ✓ Littérature de langue française : renferment des unités en relation avec le contact des langues, genres littéraires, théories d'analyse des textes littéraires etc
- ✓ Linguistique ou analyse du discours : comprend des modules en relation avec les théories de l'argumentation et de l'analyse du discours

(Les unités de formations citées sont données à titre illustratif et la liste n'est pas exhaustive).

La formation initiale des enseignants ayant un diplôme délivré par le CNFPH : les enseignants formés dans les CNFPHs affirment avoir eu une formation de 2 ans. Son contenu diverge entre

- ✓ Rédaction administrative
- ✓ Types de handicaps
- ✓ Psychologie sociale

- ✓ Biologie
- ✓ Français
- ✓ Activités pédagogiques
- ✓ Psychologie de la croissance
- ✓ Langage des sourds muets.
- ✓ Déontologie et lois du travail

Pour ce qui est de la formation continue

- Chez la première catégorie d'enseignants (qui possèdent un diplôme universitaire, licence classique, licence LMD ou un Master)

Une fois recrutés dans les centres spécialisés, ils bénéficient de formation continue avec une fréquence variée :

- ✓ Une fois par semaine pour les nouveaux recrutés ;
- ✓ Une fois par trimestre pour les plus anciens.

La fréquence des organisations des formations continues est planifiée par des inspecteurs de formations qui convoquent cycliquement les enseignants en question.

- Chez la deuxième catégorie (diplômés par le CNFPH),
Ceux-ci bénéficient également des mêmes formations continues que leurs semblables. Une fois recrutés, ils sont donc sur le même pied d'égalité. Nous entendons par là, qu'ils prospèrent des mêmes droits et appliquent les mêmes devoirs.

D'après les réponses de nos questionnés, nous avons pu dégager les points suivants (contenu des formations continues),

- ✓ Contenu non mis en relation avec la catégorie des apprenants non et/ou mal voyants
- ✓ Méthodologie de l'enseignement général
- ✓ Absence des approches inclusives et d'intégration
- ✓ Aucune prise en charge des avis des enseignants

L'analyse des décrets ministériels issus du Journal officiel, (2005), qui renferme les lois qui dirigent la formation des enseignants spécialisés, nous amène à remettre en question la disposition et le contenu des formations spécialisées.

Les enseignants en formation sont maintenus durant leur cursus pédagogique à suivre un volume horaire d'enseignement hebdomadaire variant entre vingt-quatre et trente-deux heures par semaine.

Ils sont tenus d'après le journal officiel n°25 du 25 avril 2005 d'accomplir l'ensemble de tâches professionnelles suivantes :

- ✓ Dispenser un enseignement spécialisé aux jeunes handicapés sensoriels sur la base des techniques et des méthodes adaptées ;
- ✓ Prodiguer un enseignement aux élèves stagiaires des établissements publics de formation spécialisée ;
- ✓ Elaborer les programmes d'enseignement et suivre leur application ;
- ✓ Confectionner les moyens didactiques ;
- ✓ Participer aux réunions pédagogiques,
- ✓ Encadrer les élèves stagiaires.

Le contenu de la formation initiale des enseignants spécialisés (selon le journal officiel 2005), comporte un volet théorique et un volet pratique. Le volet théorique regroupe un ensemble de modules conçus en vue de permettre aux enseignants de comprendre :

- ✓ La dimension biologique, psychologique et sociale du handicap,
- ✓ De situer leur intervention par rapport à l'environnement social, économique et politique,
- ✓ De repérer les spécificités et les enjeux de leur intervention par rapport aux interventions des autres professionnels évoluant au niveau des établissements spécialisés et
- ✓ D'acquérir enfin les instruments didactiques et pédagogiques indispensables à l'exercice professionnel.

Le volet pratique comporte une série de stages en milieu professionnel. Ces stages ont été institués en vue d'offrir la possibilité aux enseignants en formation d'être en contact direct avec les apprenants handicapés et les membres de l'équipe psychopédagogique des établissements spécialisés

5.2.1.1 Problèmes Soulevés

Une comparaison entre le contenu des deux formations (initiale et continue) nous conduit à conclure que, pour notre cas d'étude, cas des apprenants non et mal voyants,

- ✓ Aucune formation effective n'est mise en place pour leur faire face.
- ✓ Le contenu des formations initiales au niveau des universités ne dispose pas de possédé spécifique qui permet aux enseignants d'assister un apprenant déficitaire.
- ✓ Une absence de relation entre la formation des enseignants dits « spécialisés » et des enseignants formés de manière traditionnelle (aux seins des universités).
- ✓ Les décrets et les lois ministériels concernant le contenu des formations n'est pas mis en application effective sur terrain.
- ✓ Le contenu des formations continues n'est pas en relation également, avec les pratiques de classe.

5.2.2 Commentaires et Analyses des Réponses 6 et 7

Vu que le contenu des questions 6 et 7 est complémentaire, nous avons opté pour une analyse jumelée de leurs réponses

La lecture du tableau n 7 nous permet de relever ce qui suit :

- ✓ 30% des enseignants ont répondu positivement sur l'existence d'une relation entre le contenu des formations et l'acte pédagogique exercé. Cependant leurs affirmations demeurent commentées et critiquées.
- ✓ 60% des enseignants questionnés ont catégoriquement nié l'existence d'une relation entre le contenu des formations (initiales et continues) et l'acte pédagogique spécialisé.

Le contenu des formations initiales dans le cycle universitaire aide certainement le développement des compétences didactiques des futurs enseignants. Mais est-il conçu pour former des enseignants aptes à assurer un apprentissage efficace d'un apprenant handicapé ?

Les contenus des unités de formation, qu'ils soient universitaires ou spécifiques ne sont pas en relation avec les besoins spécifiques des enfants handicapés.

- ✓ 69% de nos répondants démontrent leur insatisfaction vis-à-vis des formations obtenues
- ✓ 15% d'entre eux, déclarent leur satisfaction quant au 15% restant demeurent sans avis.

D'une part, la satisfaction proportionnelle de cette tranche de répondants s'explique par la prise en charge des centres spécifiques des enseignants spécialisés. Rajoutant à cela les efforts fournis par la tutelle dans l'élaboration des programmes de formation.

D'autre part, l'insatisfaction de la majorité de nos répondants vis-à-vis des formations obtenues s'explique par :

- ✓ L'absence relationnelle entre la théorie étudiée et la pratique sur terrain.
- ✓ La négligence des catégories des handicapés par rapport à d'autres. (Apprentissage du langage des sourds muets et négligence de la maîtrise de l'outil braille par exemple)
- ✓ Absence de la prise en considération de la catégorie d'apprenants souffrants des troubles d'apprentissage (Troubles dys : dyslexie, dysphasie ; dyscalculie, dysorthographe...)

5.3 Collecte des Réponses de la Section III « Acte pédagogique »

Question 8 : « Vos enseignements s'inscrivent dans le cadre de quelle approche didactique ? »

Réponses 8

N°	Réponses
1	« La pédagogie du projet »
2	« Actuellement nos enseignements s'inscrivent dans le cadre de l'approche par les compétences »
3	/
4	« La pédagogie par projet »
5	« La pédagogie par projet »
6	« Après les réformes éducatives de l'an 2006 la nouvelle approche est celle par les « compétences »
7	« Approche par les compétences »
8	/
9	« On est théoriquement parlant inscrit dans la pédagogie du projet »
10	« La pédagogie du projet constitue le référent théorique de nos enseignements »
11	« Pédagogie du projet »

12	« Nos enseignements suivent les décrets de l'approche par les compétences »
13	« La pédagogie du projet »

Tableau n 8 Recensement des réponses de question 8

Question 9 : « Quel est le matériel pédagogique utilisés en classe avec les enfants non/mal voyants ? »

Réponses 9 : 13 réponses « Le livre scolaire en format Braille »

Question 10 : « Les apprenants déficients visuels bénéficient-ils d'outils ou de matériel informatique (TICE) ou autre pour faciliter l'accès à l'information ?

Non.....Oui Si oui, quels sont les matériaux mis à leur disposition ? »

Réponses 10 : 13 Non/ 0 Oui

Question 11 : « Afin d'essayer de créer une image mentale des différents concepts ou objets en langue étrangère chez le jeune apprenant non/malvoyant ; quel serait selon vous le meilleur moyen d'y procéder ? »

Réponses 11

N	Réponses
1	« Sincèrement je crois que l'intégration du matériel tactile pourrait aider l'enfant non-voyant »
2	« Le matériel des méthodes Montessori par exemple aidera l'apprenant mal voyant à avoir faire une abstraction du monde qui l'entoure à travers le touché »
3	« Le matériel pédagogique numérique conçu pour les non-mal voyants pourrait les aider à maîtriser leur handicap »
4	« Avec les agrandisseurs, les lampes visuelles et aussi les claviers brailles raccordés au ordinateurs l'apprenant mal/ non voyant pourra affronter son handicap »
5	« Essayer de leur donner des objets à toucher au lieu de les décrire les aideraient à former une image mentale »
6	« J'estime que l'outil informatique comme les loupes ou les stylos audio aiderait l'apprenant à accéder à l'information plus facilement par conséquent à la saisir »
7	/

8	<i>« Essayer de créer une image mentale des différents objets qui entourent le non voyant est difficile, mais la technologie a pensé à les aider en créant des outils adaptés à leur handicap, l'intégration de ces outils aidera ses apprenants. »</i>
9	<i>« A mon avis le matériel Montessori rapprochera l'image réelle des objets à l'image conceptuelle chez le non voyant »</i>
10	<i>« Peut-être que les lectures à haute voix et l'utilisation massive des fichiers audios aideraient l'apprenant non/malvoyant à concrétiser les différents concepts qu'ils lui sont étrangers »</i>
11	/
12	<i>« Le plus grand problème dont souffre nos apprenant c'est la limitation d'accès aux différents supports scolaire, à mon avis l'utilisation des imprimantes brailles va les aider à avoir accès à beaucoup de livres par conséquent développer leur niveau en langue étrangère »</i>
13	<i>« Beaucoup de choses ne sont pas vus et imaginer de la même manière entre un voyant et un non voyant, leur faciliter la construction d'images mentales se fera avec les outils numériques. »</i>

Tableau N 9 Recensement des réponses de la question 11

5.3.1 Commentaires et Analyses de la Réponse 8

La lecture du tableau n 8 nous permet de distinguer que les réponses de la question 8 sont divisées en 2 parties :

- ✓ L'une qui stipule que l'approche adoptée et celle de la pédagogie du projet et
- ✓ L'autre qui indique que l'approche par compétence est celle appliquée sur terrain.

La divergence de nos répondants concernant l'approche adoptée est due à la non-corrélation des formateurs (inspecteurs) concernant les approches à appliquer en classe.

Le chapitre 2 de ce travail de recherche explique de manière chronologique les différentes approches d'enseignements adoptés actuellement par le système éducatif algérien. Actuellement ; l'approche par compétence est celle censée être adoptée et adaptée par le système éducatif dans nos écoles.

5.3.1.1 Problèmes Soulevés

Les questions qui se posent à ce niveau :

- ✓ Où est la place de l'éducation inclusive citée dans les décrets ministériels (Voir chapitre 3).
- ✓ Pourquoi nos répondants ne sont pas avertis par les approches de l'éducation inclusive ?
- ✓ Pourquoi l'éducation inclusive ne trouve pas de définition ni de mise en application palpable dans les centres spécialisés et dans les écoles ordinaires.

5.3.2 Commentaires et Analyses des Réponses 9 et 10

Vu que le contenu des questions 9 et 10 est complémentaire, nous avons opté pour une analyse jumelée des réponses associées.

La lecture des réponses 9 et 10 nous amène à signaler que la totalité des répondants se sont mis d'accord que :

- ✓ L'unique outil pédagogique utilisé en classe spécialisée dans l'enseignement du FLE n'est autre que le livre scolaire en format braille.
- ✓ Aucun outil informatique numérique (TICE) n'est mis à la disposition des apprenants mal/non-voyants.

Partant du principe que, les décrets ministériels (journal officiel n°25 du 25 avril 2005) relatifs à la formation spécialisée des enseignants stipulent que les enseignants en cours de formation sont appelés à

- ✓ Elaborer les programmes d'enseignement et suivre leur application
- ✓ Confectionner les moyens didactiques adéquats aux formes de handicapés de leurs apprenants ;

Le manque de disponibilité du matériel pédagogique adéquat en classes spécialisées ne trouve pas de justification rationnelle sur terrain. Les tâches en supra ne sont pas mises en application, ni par les formateurs (inspecteurs) ni par les enseignants.

5.3.3 Commentaires et Analyses de la Réponse 11

L'analyse du tableau N°9 montre que l'enseignant spécialisé possède plusieurs propositions en vue de développer l'accès à l'information pour l'apprenant visuellement déficitaire. Citant à titre illustratif :

- ✓ L'outil informatique relié à un clavier braille
- ✓ Le matériel tactile de la méthode Montessori
- ✓ Les agrandisseurs et les lampes visuelles pour les mal voyants.
- ✓ Les enregistrements sonores et les synthèses vocales
- ✓ Les matériels référentiels en format 3D

L'enfant né non-voyant ne possède aucune image réelle du monde qui l'entoure. Toutes idées, conceptions ou représentations qu'il s'est créées ne sont autre qu'une image mentale développée selon ses capacités sensorielles restantes, savoir, l'ouïe, l'odorat ou le toucher.

Une fois en classe de FLE, l'apprenant non-voyant est confronté à deux obstacles en même temps : la langue qui lui est étrangère et l'absence des procédés explicatifs qui lui rapprochent l'image mentale à l'image conceptuelle.

L'enseignant spécialisé de FLE est donc appelé à créer, adapter et ajuster un matériel pédagogique pouvant répondre aux besoins spécifiques de cet apprenant.

5.4 Collecte des réponses de la Section IV « Le manuel scolaire »

Question 12 : « Dans le cadre des réformes éducatives de 2017 (L'avènement des manuels de la deuxième génération) quels sont les changements apportés vis-à-vis des manuels scolaires destinés aux apprenants mal et non-voyants ? »

Réponses 12

N°	Réponses
1	« Le contenu a beaucoup changé, mais il n'y a pas de prise en considération de cette tranche d'apprenants »
2	« Il n'existe pas de manuel scolaire destinée aux mal/non-voyants. Donc il n'y a pas de changement pour cette catégorie d'apprenants. (Le contenu est largement revisité)
3	« On ne peut parler de manuels scolaires consacrés aux non-voyants car ils

	<i>n'existent pas, ce n'est malheureusement qu'un manuel national destiné à tous les apprenants (toutes catégories confondus).</i>
4	<i>« Les manuels scolaires de la deuxième génération contiennent un nombre important de changement concernant l'enchaînement des séquences du projet et la diversification des thèmes et des supports colorés qui les animent. Mais les changements apportés ne sont pas d'une grande aide pour les apprenants mal voyants surtout sur le plan de la compétence orale. »</i>
5	<i>« Quand je compare les deux manuels, je constate que malheureusement les changements apportés ne sont pas en faveur des apprenants non-voyants, beaucoup de changement sur le plan du contenu avec l'utilisation de beaucoup d'images »</i>
6	/
7	<i>« Les changements n'aident pas la tranche d'apprenants non malvoyants surtout sur le plan de la compétence oral car il y'a une insertion remarquable des images décrite pour les enfants mal voyants »</i>
8	<i>« Les manuels de la deuxième génération contient d'important changement qui pallient les manques. Ces dernières étaient signalées par nos revendications et nos propositions avant la sortie des manuels de deuxième génération. »</i>
9	<i>« Je dirais que pas dans sa totalité : il y'a des séquences non adéquates à leur handicaps par rapport à d'autres. »</i>
10	<i>Les activités consacrées à l'écrit sont plus au moins adaptées aux non-voyants mais les activités dédiées à l'orales contiennent beaucoup de photos et beaucoup de consignes sous forme de "regarde, dessine, entoure etc " »</i>
11	<i>« Je ne trouve pas de changement qui répond au mal/non-voyants »</i>
12	<i>« Beaucoup d'images et beaucoup de description refaite en forme braille qui n'aident pas le non-voyant »</i>
13	<i>« Je n'ai malheureusement pas encore eu l'occasion d'assurer l'enseignement aux élèves de la 4^{ème} année primaire, donc je ne sais pas si leur nouveau manuel est adapté à leur besoins mais l'ancien contient énormément d'inadéquation »</i>

Tableau N 10 Recensement des réponses de la question 12

Question 13 : « Le contenu du manuel scolaire est-il à votre avis adapté aux besoins spécifiques des apprenants ? Non Oui Sans avis

Réponses 13 : 9 Non / 2 oui / 2 Sans avis

Question 14 : « Etant devant un public déficient visuel très jeune, comment procédez-vous à l'enseignement de la compréhension de l'oral à travers le manuel scolaire ? »

Réponses 14

N°	Réponses
1	« Personnellement je commence par une lecture magistrale d'un texte tiré sur internet et j'essaye de poser des questions aux apprenants en relation avec ce que j'ai lu »
2	« La compréhension de l'oral est une étape cruciale dans la prise de parole et dans la découverte de la langue à travers différents supports, malheureusement dans nos établissements les accommodations des supports aux nos voyants ne sont pas disponibles, du coup je lis des textes et ils m'écoutent en répétant des phrases... »
3	« J'essaye de décrire du mieux que je peux les images présentes dans les livres normaux (destiné au voyant) et de leur lire des textes en les incitant à chaque fois à répéter après moi »
4	/
5	« Je leur fais lire les descriptions d'images incluses dans les livres scolaires et j'essaye de leur poser des questions »
6	/
7	« Je consacre la séance de compréhension orale à la lecture de textes que j'imprime en formats braille à domicile, car j'estime que la lecture est le processus adéquat pour leur développement lexicale »
8	« Lors de la compréhension de l'orale nous procédons à la lecture des descriptions d'images transcrites en format braille sur les livres scolaires »
9	« Le manuel scolaire propose des lectures descriptives d'images (dédiées aux apprenants normaux), donc je suis les consignes des manuels en format braille et je fais lire ces descriptions à mes élèves. »

10	<i>« Comme la compréhension de l'orale requiert des supports audio, audiovisuels, visuels ou iconiques, (chose non compatible avec le handicap visuel), et nos écoles ne disposent pas du matériel adéquat aux besoins des enfants malvoyants, je préfère omettre carrément la séance de compréhension de l'orale et je le remplace par des séances de lectures »</i>
11	<i>« Sur le manuel scolaire les séances de compréhension orale sont toujours soit avec la lecture des textes écrit en brailles, soit avec la lecture des descriptions des images donnés sur les livres.»</i>
12	<i>« J'essaye toujours de leur décrire à ma manière des paysages ou des objets pour qu'ils puissent construire une image dans leur tête »</i>
13	/

Tableau N 11 Recensement des réponses de la question 14

Question 15 : *« Quels sont à votre avis et selon votre expérience les difficultés rencontrés lors de l'enseignement de la compréhension de l'oral aux jeunes non/mal voyants ? »*

Réponses 15

N°	Réponses
1	<i>« Les difficultés que je rencontre c'est la manière de leur poser les questions présentées sur le manuel, j'essaye toujours de reformuler ou de changer de question »</i>
2	<i>« Les supports proposés ne sont pas du tout adaptés à leurs handicaps du coup je trouve des difficultés pour les remplacer par d'autres plus au moins accessibles à eux »</i>
3	<i>« Les difficultés que je retrouve c'est dans les consignes du manuel, dessiner, entourer, qu'est-ce qu'il y'a sur l'image donc j'essaye toujours de les changer »</i>
4	<i>« L'enseignement de la compréhension de l'orale nécessite toujours un changement ou une adaptation du support donné dans le manuel, c'est à moi de le faire à chaque fois »</i>
5	<i>« J'aurais tellement aimé avoir des supports audios dans ma classe pour aider les enfants à écouter des chansons mais le manque de matériel constitue un problème lors de la compréhension de l'orale »</i>
6	/

7	<i>« Les difficultés que je rencontre c'est avec la nature des support proposés »</i>
8	<i>« Le contenu des sujets proposés dans les manuels ne font pas attentions aux handicapés visuels, ils se posent énormément de questions sur la couleur des objets et autres »</i>
9	<i>Les difficultés rencontrées lors de la compréhension de l'orale sont généralement dues aux contenus des supports proposés dans le manuel scolaire mais j'essaye de les changer à chaque fois. »</i>
10	/
11	<i>« Selon mon expérience, je pense que les difficultés rencontrées lors de la compréhension de l'orale tournent autour de la nature des supports utilisés et des consignes données aux apprenants »</i>
12	<i>« Les supports dans les livres sont inadéquats »</i>
13	/

Tableau N 12 Recensement des réponses de la question 15

5.4.1 Commentaires et Analyses des Réponses 12 et 13

Vu que le contenu des questions 9 et 10 est complémentaire, nous avons opté pour une analyse commune des réponses associées

Les réponses aux questions 12 et 13 démontrent que :

- ✓ Les manuels scolaires de deuxième génération utilisés en classe dès l'an 2017, ne tiennent pas en considération les besoins sensoriels des apprenants malvoyants.
- ✓ Ces manuels nouvellement conçus par le Ministère de l'éducation nationale ne prennent pas en compte dans leurs programmes la catégorie d'apprenants malvoyants. Un enseignant spécialisé témoigne qu'« On ne peut pas parler de manuels scolaires consacrés aux non-voyants car ils n'existent pas, ce n'est malheureusement qu'un manuel scolaire national destiné à tous les apprenants (toutes catégories confondues) »
- ✓ Les enseignants spécialisés affirment qu'il n'y aurait pas de changement de fond dans les manuels scolaires de deuxième génération, comparés à ceux de la première génération. Par contre les thèmes abordés ont été revisités.
- ✓ 60% des réponses affirment que les manuels de la deuxième génération contiennent un nombre important de changement concernant l'enchaînement des séquences du

projet, la diversification des thèmes et des supports colorés qui les animent. Mais les changements apportés ne sont pas d'une grande aide pour les apprenants mal voyants.

- ✓ 20% des réponses écartent l'existence de changement dans les nouveaux manuels vis-à-vis des apprenants malvoyants.
- ✓ 20% des répondants affirment que les manuels scolaires sont adaptés aux besoins des apprenants mal voyants mais pas dans leur totalité « *Je dirais que pas dans sa totalité : il y'a des séquences non adéquates à leur handicap par rapport à d'autres.* »

C'est dans ce cas où devrait intervenir les responsables des formations continues au sein des centres spécialisés, CNFPH, dans le but de modifier ces ouvrages non adéquats aux besoins de la catégorie d'apprenants visuellement déficients.

5.4.2 Commentaires et Analyses de la Réponse 14

L'analyse des résultats du tableau N 11, montrent qu'il y'a une disparité dans la méthodologie d'enseignement de la compétence orale au sein des classes spécialisées (apprenants mal/ non-voyants.)

- ✓ Les enseignants voyants procèdent à une description personnelle des images présentes sur les manuels destinés aux apprenants normaux.
- ✓ Les enseignants non et malvoyants procèdent à la lecture magistrale des descriptions écrites en format braille.
- ✓ D'autres préfèrent tout simplement sauter ou écarter cette rubrique de leurs pratiques pédagogiques. Ils essayent de la remplacer par des séances de lecture de textes
- ✓ Il y a également ceux qui préfèrent lire et faire répéter à leurs apprenants les phrases entendues.

Pour ce qui est des enseignants normaux, la description d'images à partir des livres normaux est faite à titre personnelle selon la compétence de chaque enseignant et ne fait référence à aucune indication d'inspecteur ou de formateur.

Quant aux enseignants mal/non-voyants la lecture des descriptions existantes sur le manuel provient de certaines adaptations qui seront détaillées dans le chapitre suivant (Chapitre descriptif analytique et critique du manuel scolaire de la deuxième génération.)

5.4.3 Commentaires et Analyses de la Réponse 15

La lecture des réponses rapportées par le tableau N 12, indique que l'enseignement de la compétence orale chez les non-voyants rencontrent certaines difficultés ; à savoir :

- ✓ L'absence de supports adéquats à leurs besoins spécifiques
- ✓ Les descriptions des photos sur le manuel scolaire ne sont pas représentatives, du coup l'accès au sens, par les apprenants, reste approximatif
- ✓ L'indisponibilité des CD rom accompagnateurs des dialogues écrits pose problème lors des séances de compréhension orale.
- ✓ Les consignes données aux apprenants sur les manuels d'exercices ne prennent pas en charge leur handicap visuel.

Les difficultés soulevées par les enseignants questionnés lors de l'enseignement de la compétence orale demeurent problématiques.

6. Bilan du Résultat d'Analyse du Questionnaire

L'analyse et les commentaires apportés aux réponses des enseignants interrogés, nous amène à tirer les conclusions qui suivent :

- ✓ Existence d'une divergence dans le recrutement des enseignants spécialisés, nous entendons par là que, les enseignants recrutés au niveau des centres d'apprentissages spécifiques ne sont pas issus des mêmes types de formations initiales. Une catégorie est formée à l'université, une autre est formée au sein des CNFPH. Ce qui rend leurs profils professionnels divergent ;
- ✓ L'enseignant spécialisé est mal et ou peu formé en Algérie ;
- ✓ Les canevas d'études au sein des universités, ne prennent pas en considération le volet du handicap dans leurs contenus ;
- ✓ Les formations au sein des CNFPH sont marquées par l'absence des stages pratiques. Ces derniers constituent une étape cruciale dans leur processus de formation ;

- ✓ Le temps et la durée des différentes formations restent muables, d'après notre analyse des réponses, le déroulement de la formation et l'enchaînement des contenus se font de manière aléatoire et ne répondent point à un programme préalablement élançoné ;
- ✓ Les formations continues dans toutes les circonscriptions sont conduites par des inspecteurs même si le module relève d'une spécialité particulière, enseignement des non/malvoyants ; les réponses émanant des enseignants étaient similaires, ce qui nous laisse comprendre que dès le départ la spécialisation en formation continue est absente ;
- ✓ Les enseignants demeurent unanimes quant à l'intérêt des modules enseignés, ils déplorent l'absence de la compatibilité qui réunit à la fois la sphère théorique aux pratiques de classes et aux obstacles quotidiens qu'ils rencontrent, les besoins sur terrain sont éloignés du savoir formateur ;
- ✓ L'inadéquation des contenus des manuels scolaires aux besoins des apprenants non/malvoyants reste problématique.
- ✓ L'outil informatique demeure absent pendant les pratiques pédagogiques des centres spécialisés.
- ✓ L'adaptation des livres scolaires aux besoins des apprenants mal/non-voyants n'est pas prise en considération par la tutelle.

Conclusion

Au terme de cette étape préliminaire du volet pratique de la présente recherche, nous constatons qu'il y a une rupture entre l'éducation générale et l'éducation spécialisée en Algérie. Quant aux formations, les unes restent cernées uniquement sur la sphère théorique et les autres ne résolvent pas les obstacles de la réalité contre lesquels butent les enseignants spécialisés.

Les ressources pédagogiques mises à la disponibilité des apprenants non/malvoyants, manquent d'adaptation et ne répondent pas dans leur forme ni dans leur contenu aux besoins sensoriels de cette catégorie d'apprenants.

Afin d'examiner de façon palpable, et de voir de plus près le contenu des manuels scolaires des apprenants mal/non-voyants, nous exposerons dans le chapitre suivant une

étude descriptive analytique et critique des livres en forme ordinaire et en forme braille de la 4^{ème} année primaire.

**Chapitre V : Analyse
Descriptive et Critique du
Manuel Scolaire pour
Non/Malvoyants. 4^{ème} AP**

V. Chapitre V : Analyse Descriptive et Critique du Manuel Scolaire pour Non/Malvoyants. 4^{ème} AP

Plan

Introduction

1. Justification du Choix du Manuel de la 4^{ème} Année Primaire

2. Description et Analyses du Manuel

2.1 Manuel de Leçon

2.1.1 Les Séquences du Manuel

2.1.1.1 Composition, Description et Critiques de la Séquence 1 Projet 2 page 43

2.1.1.1.1 Activité de Compréhension de l'Oral

2.1.1.1.2 Lexique : Je Découvre les Mots

2.1.1.1.3 Je Conjugue

2.1.1.1.4 Je Lis et Je Comprends

2.1.1.1.5 Je Lis et J'écris

2.1.1.1.6 Tâches

2.2 Manuel d'Activités

2.2.1 Activité de Compréhension Orale

3. Bilan des Résultats de l'Analyse Descriptive du Manuel Scolaire

Conclusion

Introduction

La présente étude soulève la problématique de l'enseignement apprentissage de la compréhension de l'oral chez les apprenants non/malvoyants au cycle primaire. Cette activité, menée à bon escient, aide l'apprenant à s'approprier des compétences réflexives et langagières en langue étrangère.

L'analyse du questionnaire dans le chapitre précédent (IV), nous a permis de constater que le processus pédagogique de l'enseignement de la compréhension orale en classe spécialisée manque de matériel adéquat et les supports textuels et iconiques présentés sur le manuel ne sont pas adaptés aux apprenants déficitaires visuellement.

De ce fait, nous allons, tout au long de ce chapitre, mener une étude descriptive, analytique et critique du manuel scolaire de la 4^{ème} année primaire, afin d'identifier sa conformité, vis-à-vis des apprenants non/malvoyants.

1. Justification du Choix du Manuel de la 4^{ème} Année Primaire

Le manuel scolaire de la 4^{ème} année primaire introduit en classe à partir de l'année scolaire 2017/2018, désigné sous l'appellation « Manuel de la deuxième génération », par référence aux manuels de la génération précédente qui avait perduré de 2003 jusqu'à 2017 ; est

- ✓ Commun (destiné à toutes les catégories d'apprenants),
- ✓ Unique : pour ce niveau (4^{ème} année primaire) et pour cette matière (FLE), en Algérie, depuis l'année scolaire 2017/2018.

Le choix d'étude du manuel scolaire de la 4^{ème} année primaire n'est pas fortuit, il est régenté par certaines conditions notamment notre étude sur terrain.

Celle-ci a été entamée dès la rentrée scolaire de l'an 2017/2018, date coïncidant avec l'avènement des manuels de deuxième génération. Ces derniers étaient introduits uniquement avec la 3^{ème} et 4^{ème} année. Du coup, le niveau de 5^{ème} A.P est écarté de notre champ de recherche.

Pour ce qui est de la 3^{ème} A.P, comme il s'agit de leur première année d'apprentissage de langue française, nous n'avons pas pu avoir accès à leur salle de classe car les enseignants en charge de ce niveau n'étaient pas à l'aise avec notre présence auprès des enfants, ils estiment que nous allons les perturber.

Ainsi, notre corpus de recherche s'est limité aux apprenants de la 4ème année primaire, et l'analyse qui va suivre est celle de leurs manuels scolaires.

2. Description et Analyse du Manuel

Intitulé « Français » et destiné aux élèves de la quatrième année primaire, (toutes catégories confondus) des élèves algériens, âgés entre 9 et 10 ans, en situation de classe, et qui sont dans leur deuxième année d'apprentissage du FLE. Ce manuel comprend deux fascicules le premier dit : « manuel de leçon », et le second appelé « manuel d'activité. »

2.1 Manuel de Leçon

Consacré aux cours, celui-ci comporte 3 projets, divisés en séquences (1séq/2séq/3séq). Tous les projets portent sur les activités suivantes :

- ✓ L'observation du texte (paratexte, hypothèses sur le contenu).
- ✓ La lecture analytique (compréhension du texte).
- ✓ L'expression écrite (répondre à une ou des consignes d'écriture).
- ✓ Les exercices de langue.

2.1.1 Les Séquences du Manuel

Le livre de l'élève est constitué de trois projets pédagogiques, regroupant neuf séquences que nous présentons sous forme de tableau

Projet I C'est notre quartier	
Produit final :	Réalisation de l'imagier du quartier de rêve
Séquence 1	Tu habites où ?
Séquence 2	Je vais chez Madjid.
Séquence 3	Au magasin.
Projet II C'est la fête	
Produit Final :	Réalisation d'une affiche pour fêter l'anniversaire des élèves de la classe
Séquence 1	
Séquence 2	Bonne année !
Séquence 3	Aujourd'hui, l'Aïd ! Joyeux anniversaire !

Projet 3 : A la mer !	
Produit	Réalisation d'un présentoir des dessins des histoires racontées.
Final :	
Séquence 1	Tu connais l'aventure de la petite goutte
Séquence 2	d'eau ? A la piscine.
Séquence 3	Que s'est-il passé ?

Tableau N13 Projets et séquences du manuel de leçons 4^{ème} A.P

En classe spécialisée, le manuel scolaire se présente sous deux formes. Une forme usuelle destinée aux enseignants voyants, et une autre, produite en format braille conçue pour les enseignants non/malvoyants. Toutefois il n'y a point de différences entre les deux formes existantes à l'exception :

- ✓ Des images qui sont parfois décrites en écriture « braille », pour l'utilisateur déficitaire visuellement.
- ✓ Des consignes, en dessin et en coloriage, restent identiques pour les deux formes du manuel.

Nous allons dans ce qui suit essayer de présenter en détail le contenu d'une séquence du manuel scolaire de la 4^{ème} année primaire.

2.1.1.1 Composition, Description et Critiques de la Séquence 1 Projet 2 page 43

Le déroulement des séances pédagogiques (cours) est identique pour chaque séquence. Du coup le choix de la séquence à analyser est fortuit.

Les séquences sont divisées en activités didactiques à savoir :

- Compréhension de l'oral : Ecoute puis répond
- Lexique : Je découvre les mots
- Conjugaison : Je conjugue
- Lecture compréhension : Je lis et je comprends
- Production écrite : Je lis et j'écris
- Application : Je m'entraîne
- Evaluation : Notre test ; Chaque activité est divisée en rubrique.

Les images qui vont suivre représentent le contenu de chaque rubrique. Nous procéderons par l'illustration de la rubrique accompagnée de commentaires descriptifs critiques.

Projet 2 : C'est la fête

Séquence 1 : Bonne année

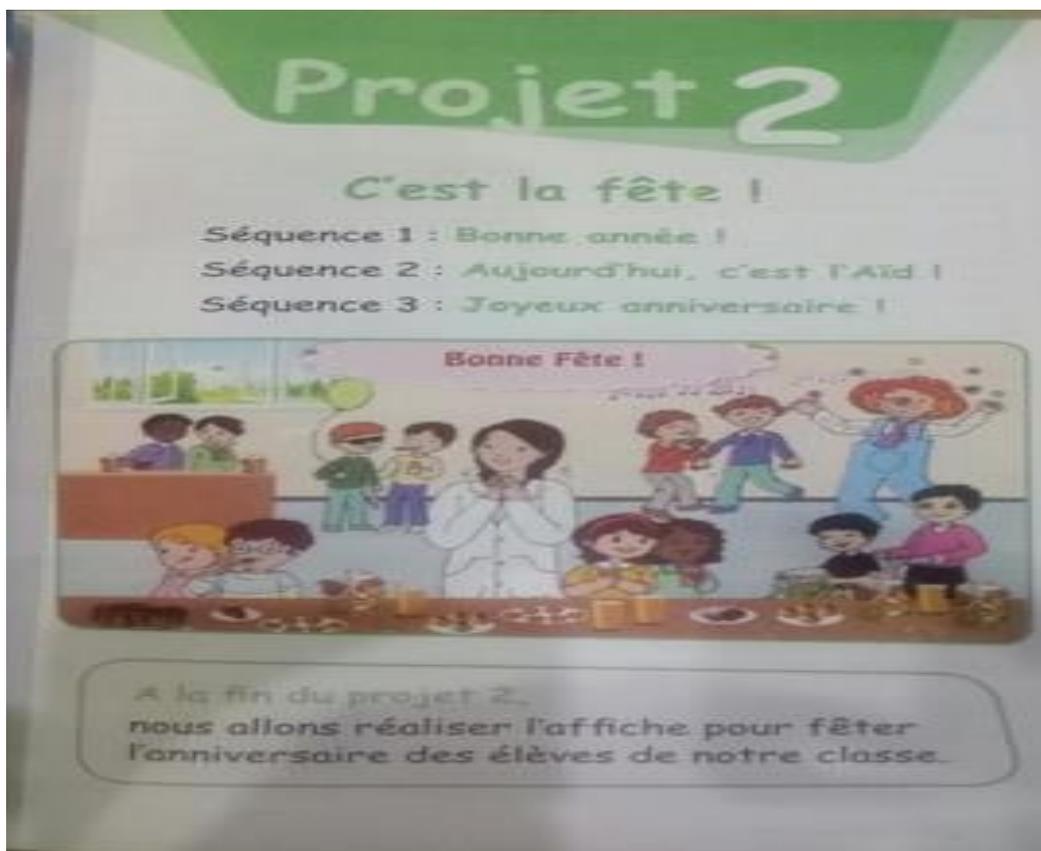


Figure13 Page de couverture de Projet 2

L'image 13 indique la présentation du projet N° 2 sur le manuel scolaire. Elle comporte une forme écrite et une illustration au milieu de la page. Les intitulés des séquences sont mentionnés au-dessus de l'illustration qui représente le thème de la fête. L'objectif du projet 2 est rapporté en bas de page.

Pour ce qui est du manuel en format braille les informations sont identiquement rapportées en écriture braille. La photo est absente, et aucune description n'y fait référence.

2.1.1.1.1 Activité de Compréhension de l'Oral

A Écoute, puis dis pourquoi Amira est contente.

Yacine : Nous fêtons Yennayer à l'école, cette année.
 Amira : C'est demain la fête, je suis contente.
 Yacine : Pour cette fête, je fais une carte.
 Amira : Une carte ?
 Yacine : Oui, une carte de vœux, du nouvel an amazigh.
 Amira : Une carte, pour qui ?
 Yacine : J'offre cette carte à ma maîtresse.
 Amira : Ah bon ! Tu fais comment ?
 Yacine : Je fais un dessin et j'écris un vœu.
 Amira : Quel vœu ?
 Yacine : Bonne année !

1 Dis la bonne réponse.

Yennayer est fêté : - hier 10 janvier ?
 - aujourd'hui 11 janvier ?
 - demain 12 janvier ?

2 Lis le dialogue, puis réponds.

a) - Qu'est-ce que la fête Yennayer ?
 • C'est une fête du Mouloud. • C'est une fête du nouvel an amazigh

b) - Où Yennayer est fêté cette année ?
 • à la maison • à l'école

c) - Qu'est-ce qu'une carte de vœux ?
 • une photo • un dessin et un vœu • un dessin

B Avec un partenaire, écoute deux dialogues.

C'est de la fête de Yennayer.

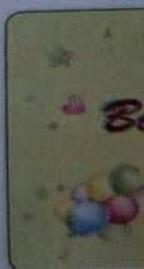




Figure N14 Rubrique A séquence 1 projet 2 page 44

Rubrique A : Ecoute, puis dis pourquoi Amira est contente.

Les tâches de la première rubrique consistent à écouter le dialogue sur CD accompagnateur du manuel, qui porte sur la fête de Yennayer et répondre aux 4 questions qui en suivent.

- ✓ **Question 1** : Dis la bonne réponse
- ✓ **Question 2** : Lis le dialogue, puis réponds aux questions

- ✓ **Question 3** : Lis le dialogue, écris les phrases complètes dans ton cahier.
- ✓ **Question 4** : Avec ta/ton camarade, imagine un autre titre du dialogue.

Cette phase est accompagnée de scénettes qui représente des cartes de vœux.

La rubrique A sur le livre en forme braille ne compte aucun changement de fond comparé aux livres normaux, mis à part la suppression des illustrations des cartes de vœux.

Rubrique B : Avec ton/ta camarade écoute et dis ce que les deux amis regardent

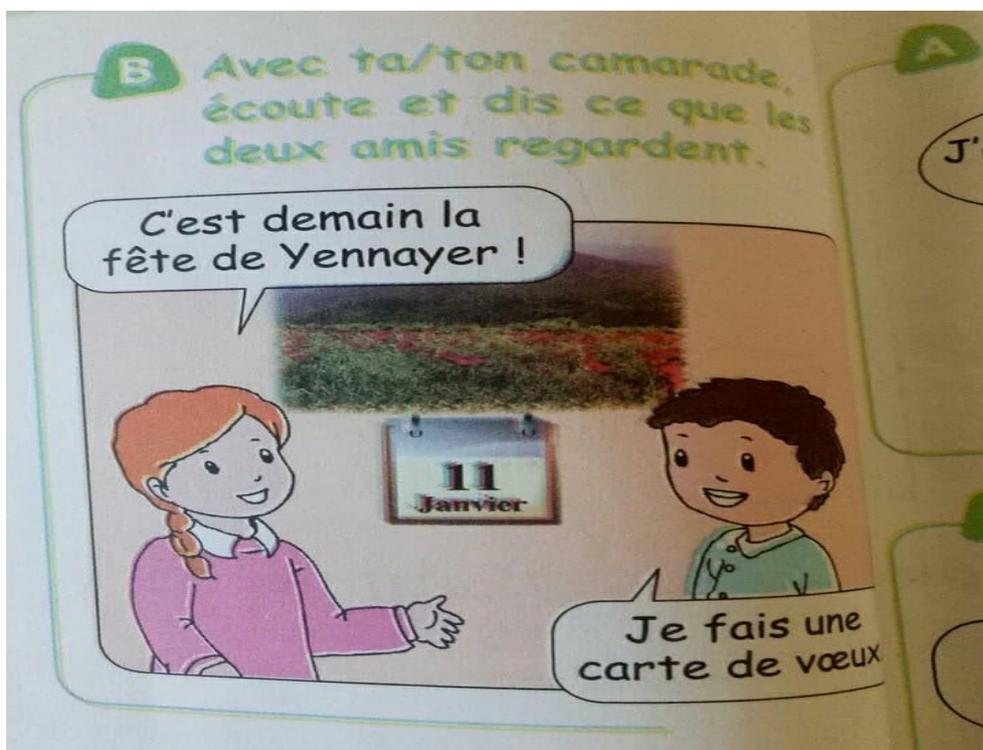


Figure N15 Rubrique B ; Séquence 1 projet 2, page 44

Cette tâche invite les apprenants à écouter et à dire ce que les deux amis sur l'image, présenté sur le manuel, regardent.

L'illustration en rubrique B, comme le démontre l'image N 15 en supra, comporte un petit dialogue entre deux enfants qui s'entretiennent autour de deux images collées au mur.

L'une représentant des fleurs de coquelicot et en dessous une autre présentant un calendrier. Celui-ci démontre la date qui coïncide avec la fête de Yennayer.

Sur le livre en forme braille la rubrique B, est remplacée par une description écrite de l'image en question et du contenu de la photo qui se présente dans l'image N15.

La transcription des signes braille de la rubrique B donne ce qui suit :

« Amira : C'est demain la fête de Yennayer

Yacine : Je fais une carte de vœux.

Ils regardent une image de champs de coquelicots »

Rubrique C

La dernière tâche de cette phase invite l'apprenant à : relire et jouer le dialogue avec ses camarades. Les mêmes consignes sont reproduites en forme braille sur le manuel destiné aux apprenants non-voyants.

➤ Critiques

Cette étude porte sur la compréhension de l'oral, son enseignement et les supports qui mènent l'apprenant non/ malvoyant à sa bonne maîtrise par conséquent un apprentissage efficace de la compétence orale.

Nous avons mentionné un peu plus haut, que l'enseignant en charge des classes non et malvoyantes dispose de deux formes de manuel scolaire. Une première dite normale et une seconde sous format braille. Ces manuels sont donnés respectivement à un enseignant voyant ou mal/non-voyant.

Du moment où la rubrique A nécessite impérativement un CD rom contenant le fichier audio du dialogue, l'enseignant quelle qu'elle soit sa compétence visuelle se retrouve dans l'obligation de lire magistralement le dialogue rapporté sur le manuel, car le matériel informatique nécessaire pour la lecture du CD-rom est manquant.

La séance de compréhension de l'oral se transforme dès lors en séance de lecture magistrale et de répétitions.

Pour ce qui est de la rubrique B, ses consignes sollicitent l'apprenant à développer son imagination, son lexique, et sa compétence de compréhension orale à travers un support iconique (une/des image(s)). Un apprenant non voyant ne peut avoir une image mentale de ce qu'est un calendrier, des coquelicots ou autres.

Le dilemme de la rubrique B est en effet d'apprendre une compétence orale à travers l'écrit (la description d'images à travers l'écrit). Ceci est dû également au manque de matériel pédagogique adéquat en classe spécialisé.

Dans la mesure où les rubriques A et B ne se déroulent pas convenablement, les consignes de la rubrique C ne pourraient pas avoir lieu. Les trois sont hiérarchiquement liés par le même thème.

2.1.1.1.2 Lexique : Je Découvre les Mots



Figure 16 Rubrique A, je découvre les mots, séquence 1 projet 2 page 45.

La rubrique A de cette partie comporte une illustration avec un petit dialogue entre les deux personnages utilisés dans le manuel. Le procédé de nomination est la compétence visée par cette rubrique.

Sur le livre en forme braille, le contenu de cette rubrique est rapporté littéralement comme sur l'image N 16, sauf que la description des illustrations est absente.

Rubrique B

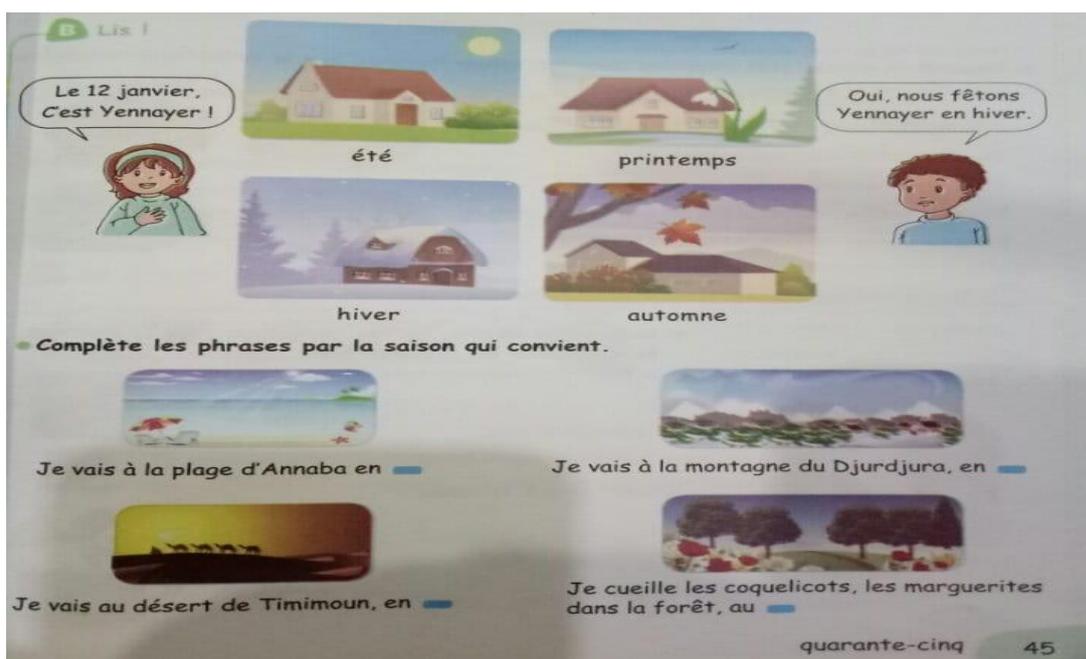


Figure 17 Rubrique B, je découvre les mots, séquence 1 projet 2 page 45.

La rubrique B de cette activité consiste à lire les scénettes entre les deux enfants sur les images, et rapporter les saisons décrites par les images, dans un premier temps. Dans un second temps il est demandé à l'apprenant de compléter par écrit les phrases par le nom de la saison qui convient. Tout en s'appuyant sur les images représentatives de chaque saison présentée au-dessus de chaque phrase.

Pour le livre en format braille, les mêmes consignes sont reprises en écriture braille et les images ne sont remplacées par aucune alternative, descriptive ou autre.

➤ Critiques

L'absence des images représentatives chez l'apprenant mal/non-voyant empêche incontestablement la construction cognitive chez celui-ci. Il n'existe aucun autre moyen de compensation mis en disponibilité de ces apprenants pour les aider à imaginer ou à assimiler les rubriques citées. La simple description écrite tue parfois chez ce jeune public la motivation et l'envie d'acquérir de nouvelles compétences en langue étrangère.

2.1.1.1.3 Je Conjugue

Rubrique A

Je conjugue

A Lis, puis recopie dans ton cahier.

Aujourd'hui, c'est Yennayer, j'aime la fête.

Verbe **aimer** au présent

J' aime
Tu aimes
Il/Elle aime
Nous aimons
Vous aimez
Ils/ Elles aiment

● Regarde le dessin, puis complète dans ton cahier le texte par le verbe **aimer** au présent.

Pendant la fête de Yennayer

J' danser avec mes cousins et mes cousines.

Tu chanter avec tes tantes.

Il dessiner des cartes de vœux.

Vous manger du couscous et des figes sèches.

Elles porter de belles robes.

Figure 18 Rubrique A, séquence 1, projet 1 page 46

La leçon de conjugaison s'appuie dans un premier temps sur l'illustration encollée à la tête de la page 46 du manuel scolaire. La conjugaison des verbes du 1^{er} groupe se fait par répétition et mémorisation. La présence de quelques illustrations, représentant des plats

traditionnels en référence avec le thème de la séquence (fête de Yenneyer), anime la page pour l'apprenant (voyant).

Sur le manuel en format braille, l'image en haut de page est remplacée par la phrase suivante :

- ✓ Pendant la fête de Yenneyer les femmes portent des habits traditionnels.

Par contre la consigne « *regarde* » l'image puis complète dans ton cahier le texte par le verbe « aimer » au présent »est littéralement transcrite sur le livre braille

Rubrique B

B Dis le dialogue avec ta/ton camarade.

● Regarde le dessin, ta/ton camarade pose la question, tu complètes les phrases par : la musique, la lecture, le sport, les dessins animés.

Qu'est-ce que tu aimes ?

J'aime le football.

- J'aime

- J'aime

- J'aime

- J'aime

Figure N 19 Rubrique B, séquence 1, projet 2 page 46

Les consignes de cette phase sont identiques à celle de la rubrique A, consistant à conjuguer des verbes aux premier groupe, tout en s'inspirant des images présentes en bas de pages. Cette rubrique amène l'apprenant vers la fin à :

- ✓ Exprimer ses désirs (en matière de musique, sport, lecture etc) à travers les images représentatives sur le manuel
- ✓ Conjuguer le verbe « aimer » au 1^{er} groupe

Le livre en format braille contient exactement les mêmes instructions que le manuel normal. Les illustrations sont remplacées par les descriptions suivantes :

Les consignes de cette activité demandent de l'apprenant :

- ✓ Une lecture attentive
- ✓ Des copies de phrases
- ✓ Des compléments de phrases avec les mots manquants.
- ✓ Des remplacements de pronoms avec les mots qui conviennent.

Le livre en forme braille reprends intégralement le contenu de l'image N 20 ci-dessus.

L'illustration et la consigne sur la rubrique A « Avec ta/ton camarade regarde le dessin, écris la phrase complète », ne sont pas remplacées ni modifiée sur le livre braille.

➤ Critiques

Les modes d'enseignements des compétences lexicales de cette activité, autrement dit « lecture, recopiage », ne vont pas à l'encontre des processus cognitifs et sensoriels des sujets mal/non-voyants.

La remarque que nous pouvons ajouter à ce niveau, c'est l'inadéquation des consignes « Dessine, regarde le dessin » rapportés en écritures brailles. Comment un concepteur de manuels spécialisés peut demander à enfants déficitaire visuellement de regarder une image et de décrire son contenu ?

2.1.1.1.5 Je Lis et J'écris

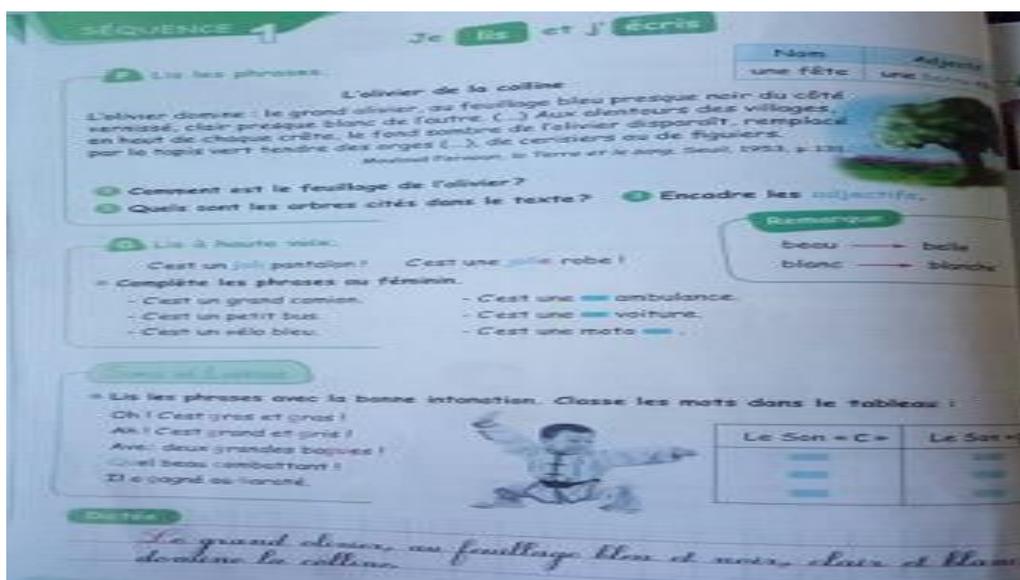


Figure N 21 Je lis et j'écris, séquence 1, projet 2, page 48

La phase de lecture et production de cette activité comprend deux rubriques qui portent sur :

- ✓ La compréhension d'un texte
- ✓ La lecture à haute voix
- ✓ L'éveil d'intérêt vis-à-vis de l'intonation et de l'articulation

Le manuel en forme braille comporte exactement les mêmes consignes présentées sur l'image 21 en supra.

La fin de cette étape est marquée par une activité de dictée qui met en valeur les majuscules et la ponctuation.

➤ Critiques

Les consignes présentées sur les deux formes de manuels ne vont pas en contradiction avec les besoins sensoriels, et affectifs des apprenants mal/ non-voyants. Sauf que pour la première rubrique « F », question 3 : « *Encadrer les adjectifs* », activité quasi impossible à accomplir pour un enfant handicapé visuellement.

2.1.1.1.6 Tâches

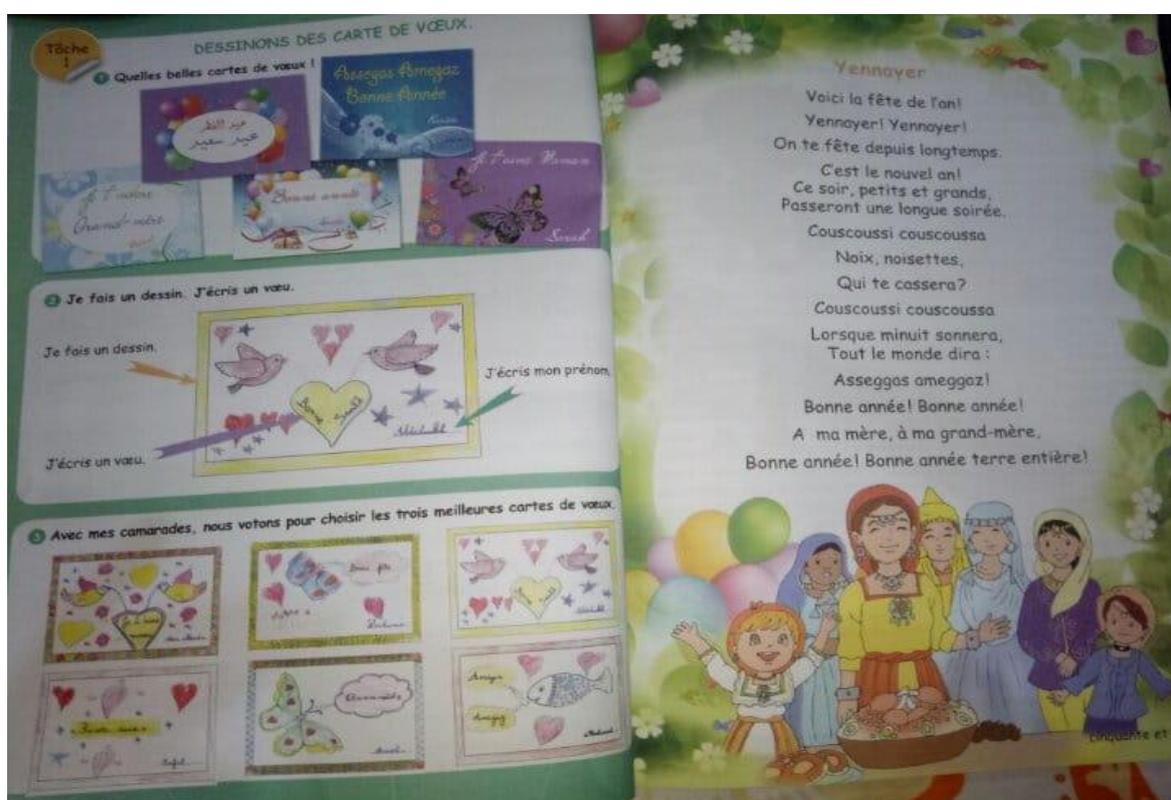


Figure 22 Tâche de la séquence 1, projet 2 page 50.

Les activités ludiques en fin de séquence sur la page 50 sont exclusivement composées d'illustrations et d'images de différentes cartes de vœux. Par contre, sur la page

51 une récitation sur la fête de Yennayer prend place au milieu d'une illustration commémorant la même occasion

Le manuel en format braille ne contient pas d'activités ludiques parallèles à la page 50 du manuel normal, et aucune substitution n'y prend place à cet égard. Toutefois, la récitation de la fête de Yennayer est littéralement transcrite en écriture braille et les images accompagnatrices ne sont remplacées par aucun autre procédé d'illustration adéquat à cette tranche d'apprenants.

➤ **Critiques**

Les enfants compris entre 9 et 12 ans ont constamment besoin d'activités ludiques qui décompressent le rythme d'apprentissage et animent les séances pédagogiques.

Un apprenant privé du sens visuel se trouve victime d'une éducation qui lui confisque le droit à l'apprentissage par le jeu. Une pédagogie qui ne supplée pas les supports visuels sur les livres en forme braille condamne son apprenant de routine, lassitude et l'induit par conséquent à l'échec.

2.2 Manuel d'Activités

Intitulé « Cahier d'activités de Français », il comporte des activités d'application mis en relation étroite avec les leçons présentées sur le manuel I. Le manuel d'activités est composé également de trois projets contenant respectivement 3 séquences, ce manuel joue le rôle d'évaluateur, qui accompagne l'apprenant tout au long de sa quatrième année primaire.

Etant donné que notre étude porte uniquement sur l'aspect oral du FLE chez un apprenant mal et /ou non voyant, nous essayerons, dans ce qui suit, de donner une description, analytique et critique, de cet aspect mis en application sur le ce manuel.

La description mettra en exergue les procédés pédagogiques censés accompagnés l'apprenant vers un meilleur rendement en compétence orale du FLE.

2.2.1 Activité de Compréhension Orale

Avant de commencer notre description, nous tenons à signaler deux erreurs :

- L'une sur le plan rédactionnel due certainement à l'inattention des producteurs de manuels scolaires : Le projet 1 « présentant notre quartier » et le projet 2 « c'est la fête » sont chiffré par le même numéro « 1 » comme le montre l'image en dessous.

L'enfant à cet âge est très attentif aux détails qui l'entourent, du coup, une correction s'impose pour lui rendre justice.

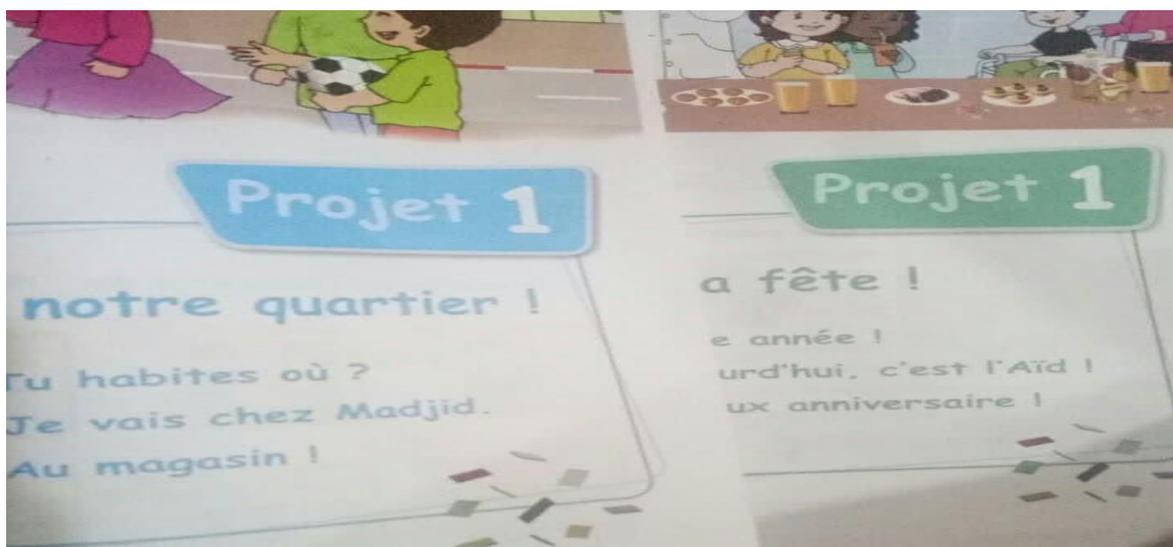


Figure23 Erreur d'impression sur le manuel d'activité page 5 et page 31

- L'autre est d'ordre adaptatif. Sur la page 3 du manuel d'activité, comme le montre l'image si dessous, une série de consignes accompagnées d'illustrations qui permettent à l'apprenant d'identifier les activités auxquels il fera face.

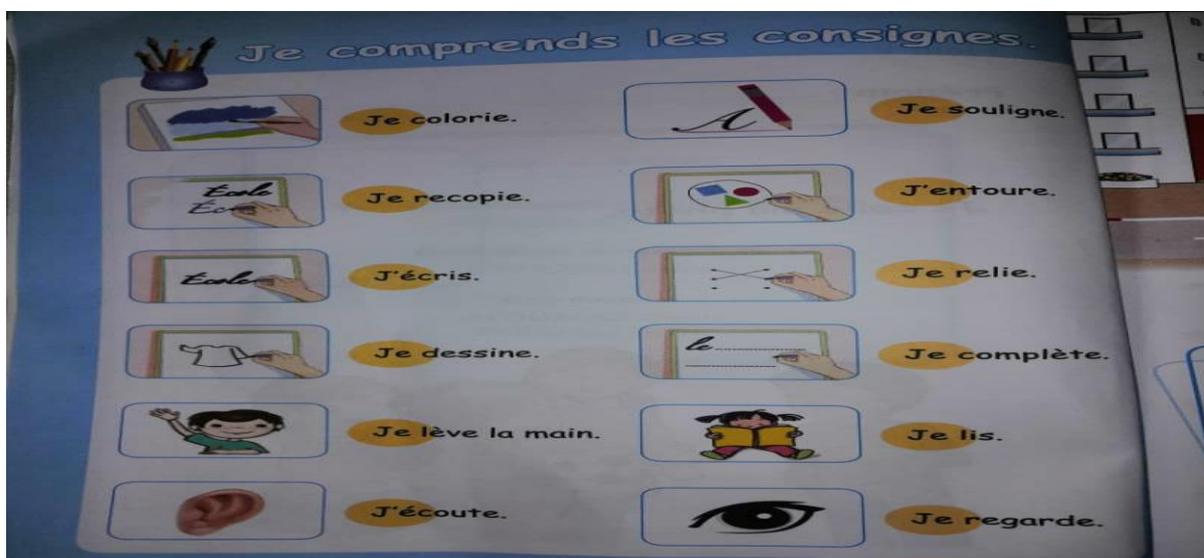


Figure 24 consignes du manuel d'activité

Ces consignes sont identiquement reproduites sur **le livre en format braille**. Il lui est demandé de regarder, de souligner, relier et de dessiner, ces dispositions sont quasi impossibles pour un enfant non/malvoyant. Les consignes démontrées par l'image précédente, vont à l'encontre du processus cognitif d'un apprenant non voyant.

La négligence de ce type de consignes par les concepteurs des manuels met l'enfant handicapé dans un tournant psychique qui diminue sa confiance en soi.

Venant désormais au contenu de la rubrique « compréhension de l'oral », en page 32 du manuel d'activités. L'image si dessous nous démontre les activités proposées à l'apprenant, celles-ci sont mises en relation étroite avec le contenu de la leçon.

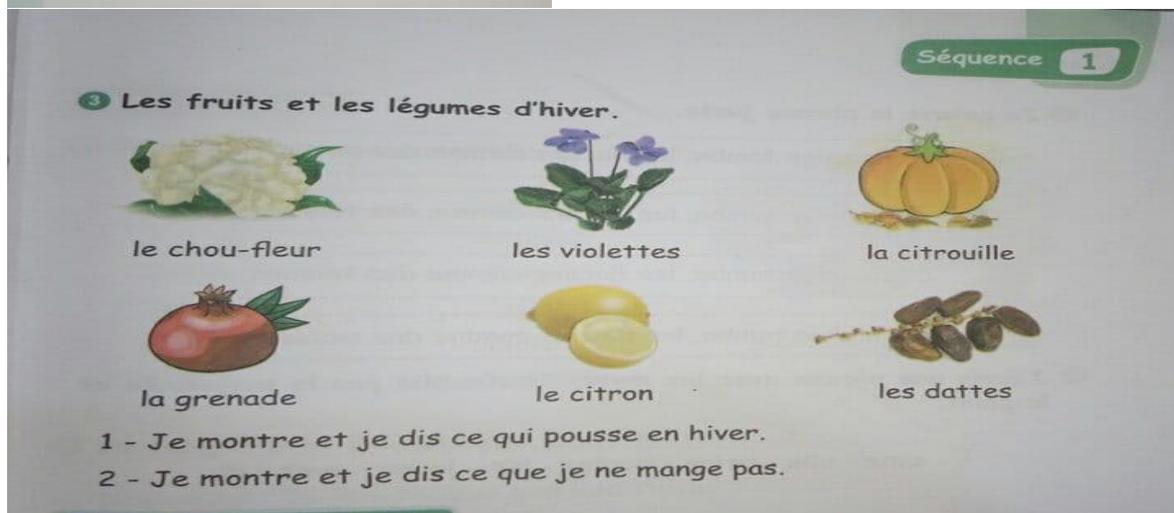
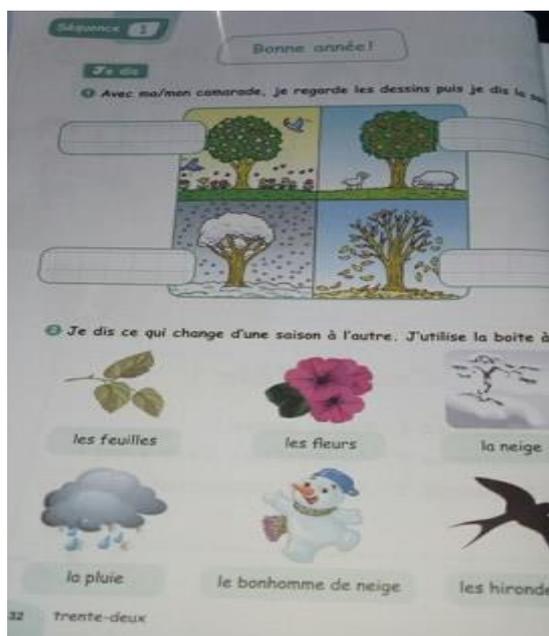


Figure 25. Rubrique de compréhension de l'oral, séquence 1 projet 2 page 32

La rubrique **JE DIS**, comporte 3 activités de production orale.

- 1- **La première** : demande aux apprenants « de regarder les dessins, et dire la saison appropriée »

Sur le manuel braille, la consigne est identique à celle rapportée sur le manuel normal. Les dessins sont remplacés par les réponses appropriées à chaque saison. L'écriture braille de cette première activité donne ce qui suit :

« Avec mon/ma camarade, je regarde les dessins puis je dis la saison : Été ; Printemps
Hiver ; Automne ».

2- **La deuxième** : invite l'apprenant à « dire ce qui change d'une saison à une autre.
En s'inspirant de la boîte à mot »

La boîte à mots se compose d'images accompagnées de termes qui font référence à chaque saison ; neige, pluie, fleurs etc.

L'activité sur le livre en braille est identique à celle décrite sur le manuel normal. Les images reliées aux saisons n'ont pas d'alternative dans ce cas.

3- **La troisième** : invite l'apprenant dans un premier temps à montrer, parmi les images présentées devant lui, quel fruit ou légume pousse en hiver. Dans un second temps, il lui est demandé de montrer, toujours parmi les images de la page 33, quel sont les éléments non comestibles.

La transcription en braille de cette activité donne les mêmes instructions que celles du manuel normal. Les images des éléments utilisés pour cette activité sont remplacées par leurs noms.

Nous nous sommes limités à la seule description de la rubrique de la compétence de compréhension de l'oral dans le second manuel d'« activité », car nous estimons que celle-ci fait office de relation entre ce que nous visons par cette étude et ce que présente le livre. Les autres activités liées à la séquence 1 du projet 2, restent à développer dans d'autres champs d'étude.

➤ **Critiques**

La description et l'analyse des activités en relation avec la leçon de compréhension orale, du manuel d'activité nous a permis de remarquer que

✓ Les supports iconiques, qui stimulent les processus imaginaires et lexicaux, utilisés avec les apprenants voyants ne trouvent pas d'alternatives sur les manuels en forme braille.

- ✓ Les consignes que nous relevons sur le manuel, destinés aux apprenants non-voyants, ne prennent pas en évidence leur handicap visuel.
- ✓ Les supports stimulateurs à la compréhension orale ne trouvent pas d'équivalent dans les livres en forme braille pour les non-voyants dans le programme scolaire.

3. Bilan des Résultats de l'Analyse Descriptive du Manuel Scolaire

L'analyse descriptive de la séquence 1 du projet 2 du manuel scolaire de leçon et d'activité de la 4^{ème} année primaire en format ordinaire et en format braille, nous a permis de tirer les conclusions qui suivent

- ✓ L'activité de compréhension orale se réalise à travers des supports iconiques (images) et des supports textuels.
- ✓ Les supports iconiques sont remplacés par des descriptions écrites, dans les livres en format braille, par conséquent, l'activité de compréhension orale se transforme en activité de compréhension de l'écrit.
- ✓ L'absence des CD rom, accompagnateurs de manuel scolaire, contenant les différents supports audios relatifs à la compréhension de l'oral entrave le déroulement adéquat de cette activité.
- ✓ Le contenu des textes destinés aux non-voyants néglige leurs aptitudes visuelles, par exemple, parler de couleurs de vêtements, ou de coloriage affecte l'aspect psychologique de l'apprenant visuellement déficitaire.
- ✓ Les consignes rapportées tout au long des activités décrites dans ce chapitre, négligent les limites des capacités sensorielles d'un non-voyant.

Conclusion

D'après l'analyse des manuels scolaires de la 4^{ème} année primaire, nous constatons, d'une part, des manques dans le processus d'enseignement de la compréhension de l'oral. Celle-ci est enseignée uniquement à travers des supports écrits. D'autre part, nous avons pu relever une transgression de l'aspect psychologique des apprenants mal/non-voyants, à travers les consignes non adaptées à leurs besoins sensoriels.

Le manque de matériel pédagogique adéquat dans les établissements spécialisés oblige l'enseignant à se focaliser uniquement sur le contenu présenté dans le manuel de l'apprenant.

Partant du constat que les nouveaux apports théoriques en relation avec l'enseignement de la compréhension de l'oral en langue étrangère, incitent à enseigner l'oral exclusivement à travers l'oral tout en s'appuyant sur des supports de différentes natures (audio, audio-visuel, iconique), nous concluons, que l'enseignement effectif de compétence orale reste problématique en classe spécialisés.

La variation et l'adaptation des supports pour les apprenants non et mal voyants feront l'objet de notre expérimentation dans le chapitre suivant, qui va prendre en charge l'élaboration du prototype d'adaptation selon les théories de Vygotski relatif à la compensation pour les enfants à besoin spécifique

Chapitre 6

Expérimentation

VI. Chapitre 6 : Expérimentation

Plan

Introduction

- 1. Choix du Corpus**
- 2. Description du Lieu Expérimental**
- 3. Description du Public Visé par l'Expérimentation**
- 4. Caractéristiques de l'Expérimentation**
 - 4.1 Constat sur Terrain
- 5. L'expérimentation**
 - 5.1 Pré- test
 - 5.1.1 Déroulement de la Séance
 - 5.1.2 Evaluation et Analyse des Réponses du Prétest
 - 5.1.2.1 Evaluation
 - 5.1.2.2 Analyse
 - 5.2 Test (Expérimentation)
 - 5.2.1 Phase 1 : Essai d'Adaptation de la Rubrique A
 - 5.2.1.1 Exploitation du Logiciel « Auto Média Studio »
 - 5.2.1.2 Procédures D'aménagement du Dialogue Adapté sur le Logiciel Auto Média Play Studio
 - 5.2.1.3 Essai D'adaptation de la Rubrique B
 - 5.2.1.4 Essai D'adaptation de la Rubrique C
 - 5.2.2 Phase 2 Déroulement de l'expérimentation
 - 5.2.2.1 Déroulement de la Rubrique A
 - 5.2.2.2 Déroulement de la rubrique B
 - 5.2.2.3 Déroulement de la Rubrique C
 - 5.2.3 Evaluation et Analyse des Réponses des Trois Rubriques de l'Expérimentation.
 - 5.2.3.1 Evaluation
 - 5.2.3.2 Analyse des Résultats des Evaluations Expérimentales
- 6. Comparaison des Résultats des Evaluations**
- 7. Bilan de l'Expérimentation**

Conclusion

Introduction

Les résultats du questionnaire du chapitre 4 ainsi que l'analyse critique du manuel scolaire dans le chapitre 5 de ce travail de recherche, nous ont permis de confirmer l'inadéquation du manuel scolaire aux besoins sensoriels des apprenants non/malvoyants. Les inadéquations signalées relèvent du plan du contenu des supports et des consignes consacrées à l'activité de compréhension de l'oral.

Ainsi, nous avons jugé nécessaire d'apporter une modeste adaptation au manuel scolaire des apprenants mal et/ou malvoyants du cycle primaire, à travers l'outil informatique, dans le but de donner, à cette catégorie, de meilleures chances d'accès aux ressources pédagogiques pour un rendement langagier efficient.

L'essai d'adaptation du manuel scolaire à travers l'outil numérique, au niveau de l'activité de compréhension orale fera l'objet de ce dernier chapitre de notre recherche.

Nous exposerons à travers l'étape expérimentale les différentes démarches adoptés dans la réalisation de notre prototype adaptatif. Autrement dit, les différentes étapes du processus expérimental à savoir : le prétest, le test, l'évaluation et la comparaison des résultats des deux étapes.

1. Choix du Corpus

Notre expérimentation s'est déroulée dans l'école spécialisée pour apprenants mal/non-voyants Taha Hossein de la wilaya de Biskra en Algérie.

Sachant que le territoire national comporte 23 centres d'apprentissages spécialisés répartis comme suit, d'après le Ministère de la solidarité et des droits de la femme.

WILAYA	ADRESSE
ADRAR	Cité 300 logements Tililen Adrar
CHLEF	Hai El Nasr zone 09 Chlef
LAGHOUAT	Cité 05 juillet 1962 Laghouat
O.E.BOUAGHI	Rue Yousfi Mahmoud Oum El Bouaghi
BATNA	Cité Kechida Batna

BISKRA	Cité 570 logements
BECHAR	Hai El Badr route de la météo Bechar
BOUIRA	cité Abdelkader El Jilali
TIZIOUZOU	Cité de la solidarité Mahfoud Boucebsi
ALGER	111 Route Wilaya El Achour
DJELFA	Cité Bendjerman Djelfa
SETIF	Cité Boukhrissa
SAIDA	Commune de Ain El H'djar Saida
ANNABA	Rue Bicha Youcef Oued El Fourcha Commune de Annaba
CONSTANTINE	21 Bd Ben Malek Abderahmane
M'SILA	Cité 570 logements
MASCARA	BP N°327 Agence Emir Abdelkader
ORAN	Cité Akid Abbas Buisse Ville Ain Turk
B.BOUARRIDJ	Cité 1 Novembre 1954
BOUMERDES	Cité des 100 Lgts Bastos Bordj Ménail
EL OUED	Cité El Emir Abdelkader
KHENCHELA	Le nouveau pôle urbain Route El azaz
MILA	Cité ascourte Abdelkrim Chalghoum El Aid
NAAMA	Rue SalhiTayebMechria BP 299

Tableau N14 Listes des centres d'apprentissages spécialisés en Algérie.

Notre focalisation sur le seul centre Taha Hossein de la wilaya de Biskra est due à certaines limites, notamment, des contraintes administratives liées à l'accès aux différents centres. Les écoles des wilayas de Batna et Khenchela, dans lesquelles nous avons menés nos questionnaires, ne nous ont malheureusement pas donné accès à leur salle de classe.

2. Description du Lieu Expérimental

Afin d'avoir une idée sur le déroulement des enseignements dans les centres d'apprentissage spécialisés, nous avons choisi d'effectuer certaines séances d'observations sur terrain pendant 2 mois, du 12 octobre 2017 au 12 décembre 2017 au centre d'apprentissage spécifique des non-voyants Taha Hossein Biskra.

Notre accès au centre était régenté par une demande manuscrite délivrée par le chef de département des langues étrangères de l'université de Biskra, et adressée à la directrice du centre d'apprentissage spécifique Taha Hossein (Annexe 2).

L'établissement des non-voyants Tahaa Hossein Biskra s'étale sur une superficie de 10 000m² contenant

- ✓ Un espace réservé à l'administration.
- ✓ Un réfectoire
- ✓ Des salles de classe à étage et une cour de récréation
- ✓ Une bibliothèque transformée en un lieu de stock de livre en format braille et quelques ordinateurs non fonctionnels.
- ✓ Une salle pour enseignants qui contient une table ronde et des placards pour chaque professeur.

Notre visite des lieux nous a permis de constater que l'architecture de l'établissement ne contient aucune accommodation pour les enfants déficitaires visuelles, (des couloirs étroits, des marches d'escaliers usés, absence d'outils d'agrandissement ou audio dans les salles de classe).

Les classes comportent 7 tables individuelles, dont une utilisée par l'enseignant et une armoire au fond de la salle.

3. Description du Public Visé par l'Expérimentation

Notre population expérimentale se compose des apprenants de la 4^{ème} primaire inscrit à l'école des non-voyant Taha Hossein. Le choix des apprenants de la 4^{ème} année primaire avait été justifié dans le chapitre précédent (chapitre 4) de ce travail.

La scolarisation d'un apprenant « normal » en 4^{ème} année primaire se fait à l'âge de 9/10 ans. L'âge de nos sujets expérimentaux est compris entre 9/15 ans, ce retard est dû aux années préscolaires, durant lesquelles nos apprenants doivent maîtriser l'outil braille

avant d'entamer leur 1^{ère} année. Contrairement à un enfant normal la scolarité d'un enfant déficitaire visuellement ne commence qu'à partir de 7 ou 8 ans.

Le tableau suivant résume les spécificités de nos sujets expérimentaux. Les caractéristiques psychologiques individuelles de chaque apprenant sont tirées de leurs dossiers médicaux, qui sont maintenus secrets au niveau de l'administration de l'établissement. Ceci dit nous avons donc procédé à l'expérimentation de manière anonyme. Les numéros de 1 à 6 feront indication à notre public.

Apprenants	Sexe	Niveau de cécité	Profil psychologique
1	Féminin	80% de naissance	Calme, discrète peu participante, excellente mémorisation
2	Féminin	75% glaucome congénital	Calme, cherche des occupations kinésiques en permanence
3	Masculin	80% de naissance	Hyper actif, en besoin constant de s'exprimer et d'apprendre, mémoire développée.
4	Masculin	100% après convulsion	Agité, posture agressive envers ses camarades, bavarde et recherche constante d'attention.
5	Féminin	100% de naissance	Agitée, en quête d'attention et d'expression.
6	Féminin	70% glaucome congénital	Très agitée à caractère agressif. Très bonne capacité de rétention, pose sans cesse des questions.

Tableau N15 Caractéristiques individuelles des sujets expérimentaux

Avant de nous lancer dans les détails de notre expérimentation qui sera divisé en trois parties à savoir, le pré-test, le test (l'expérience) et enfin l'analyse comparative des données retenues des deux premières étapes, nous débuterons par expliciter les procédés expérimentaux avec lesquels nous avons opéré pour mener à bien ce travail.

4. Caractéristiques de l'Expérimentation

Nous mettons en exergues, d'abord, les raisons et les sources d'inspirations qui nous ont amenée à élaborer un outil didactico-pédagogique numérique au service des apprenants mal voyants.

4.1 Constat sur Terrain

Les étapes pré-expérimentales, (questionnaire, analyse de manuel scolaire et observations de classe) nous ont amené à tracer un bilan sur la situation d'enseignement de la compréhension de l'oral, procédé central de notre travail de recherche, en classe de non-voyant. D'après nos enquêtes sur terrain nous avons pu déceler des obstructions qui entravent les pratiques pédagogiques de la compétence orale, que nous résumons brièvement si dessous :

- ✓ Les enseignants utilisent des procédés qui relèvent de la méthodologie traditionnelle pour gérer l'hyperactivité de leurs apprenants (Punition au fond de la classe, bâton...)
- ✓ Les procédés pédagogiques de l'enseignement se focalisent uniquement sur la répétition, mémorisation, celles-ci inhibent le profil d'un apprenant autonome
- ✓ La diversification de support lors de la séance de compréhension orale demeure problématique.
- ✓ La primauté de l'écriture et de la lecture sur les interactions orales en classes.
- ✓ Aucun moyen technologique n'est mis à la disposition de ce type d'apprenant.
- ✓ Les consignes présentes sur les deux manuels scolaires vont en contradiction avec les capacités sensorielles des handicapés visuels (Regarde, entoure, dessine, etc.)
- ✓ Négligence de l'aspect psychologique de l'apprenant
- ✓ Description écrite en braille des images présentées sur le livre en forme normale
- ✓ Le déroulement des séances de compréhension et de production orale se transforme en séance de lecture.

Les constats relevés sur terrains vont à l'encontre des normes théoriques de l'enseignement de la compétence orale, que J.P.Cuq et I.Gruca (2007, P 49) ainsi que Lizanne Lafontaine Et Christian Dumais (2012, en ligne) résumant comme suit :

- I- La compréhension orale est une compétence qui vise à faire acquérir progressivement à l'apprenant des stratégies d'écoute premièrement et de compréhension d'énoncés à l'oral deuxièmement
- II- L'enseignant doit d'abord établir un paysage sonore pour mettre en place une écoute active chez les élèves, c'est-à-dire mettre en place des éléments favorisant une écoute active. Ce paysage sonore se décline en quatre étapes :
 1. Préciser l'intention d'écoute (j'écoute pour me divertir, pour m'informer, pour faire une entrevue, pour rédiger un texte, etc.);
 2. Accepter la situation de communication proposée pour développer une attitude positive d'écoute ;
 3. Faire émerger les connaissances antérieures des élèves en matière d'expérience d'écoute ;
 4. Développer l'horizon d'attente de l'élève, soit anticipé le contenu du document sonore pour projeter en avant son écoute.
- III- Il ne s'agit pas d'essayer de tout faire comprendre aux apprenants, qui ont tendance à demander une définition pour chaque mot. L'objectif est exactement inverse. Il est question au contraire de former nos auditeurs à devenir plus sûrs d'eux, plus autonomes progressivement.
- IV- L'enseignant ne devrait jamais leur faire écouter un document sonore sans leur dire exactement ce qu'ils ont à faire durant cette écoute.
- V- Notre apprenant va réinvestir ce qu'il a appris en classe et à l'extérieur, pour faire des hypothèses sur ce qu'il a écouté et compris, comme dans sa langue maternelle.
- VI- Il a dans son propre système linguistique des stratégies qu'il va tester en français. L'élève va se rendre compte que ses stratégies ne fonctionnent pas tout à fait et les activités de compréhension orale vont l'aider à développer de nouvelles stratégies qui vont lui être utiles dans son apprentissage de la langue étrangère.
- VII- Notre apprenant sera progressivement capable de repérer des informations, de les hiérarchiser, de prendre des notes, en ayant entendu des voix différentes de celle de l'enseignant, ce qui aidera l'élève à mieux comprendre les français natifs. En effet, on peut leur faire écouter des documents sonores, avec des rythmes, des intonations, des façons de parler et des accents différents.

Selon nos recherches pré-expérimentales, les aspects théoriques de l'enseignement de la compétence orale, développés en supra, ne trouvent pas d'application dans les pratiques de classes.

Cette conclusion conçoit, d'une part, l'élément déclencheur, qui nous a poussée à revoir les démarches pédagogiques de l'enseignement de la compréhension orale en classe spécialisé. D'autre part, l'importance de l'intégration des TICE en classe spécialisé de langue étrangère, nous a permis de réfléchir à un moyen numérique adapté aux besoins des enfants souffrants d'une cécité. Cette importance peut se résumer dans les points qui suivent :

- ✓ L'utilisation du matériel TICE par un non voyant, pendant la réalisation d'une tâche, l'amène à s'engager dans des activités de compréhension, de manipulation, de production et d'interaction.
- ✓ Les TIC permettent de faire entrer le monde extérieur dans les salles de classe et de traiter de sujets d'actualité en exploitant des documents (texte, audio,) authentiques. Pour ceux qui s'en servent, elles apportent une plus-value. Un tableau interactif par exemple ne remplace pas uniquement un tableau noir, mais réunit en lui également les fonctionnalités d'un projecteur, d'un haut-parleur, d'un lecteur de CD ou de DVD et permet de sauvegarder des résultats, puis de les réutiliser.
- ✓ L'utilisation des médias qui marquent le quotidien, le style de vie et les besoins sensoriels de nos jeunes apprenants ne peut que les motiver. Utilisé de façon adéquate, à titre illustratif, un téléphone mobile devient un outil d'apprentissage performant tout comme une tablette tactile qui grâce au WIFI permettent une répartition libre des places par comparaison aux labos d'ordinateurs et créent des scénarios pédagogiques inédits. Les TIC offrent des outils gratuits pour l'entraînement des 4 compétences-clés.

L'adaptation d'un outil numérique pédagogique aux besoins d'un enfant déficitaire, est une thèse largement défendue par les travaux de Vygotski, (lesquels développés en détails dans le chapitre 3 de cette recherche)

Vygotski s'attache à l'étude dynamique de l'enfant handicapé ; pour lui (1994, P 37) « Toute anomalie et tout défaut génèrent des stimuli pour l'édification de compensations. ». L'essentiel pour lui consiste à ne pas se limiter à l'importance du défaut

mais à la prise en compte des processus de compensation mis en place pour le substituer et l'alléger. Vygotski a mis en évidence la nécessité de construire des outils adaptés et de mettre en avant les potentialités de développement des enfants handicapés. Dans ses études sur les enfants présentant une déficience, cet auteur s'est intéressé aux processus de compensation. Le déficit, qui forme un défaut aux yeux des autres est pour lui « la source, le catalyseur des processus compensatoires. » Il estime que « toute personne qui rencontre des difficultés est contrainte de prendre une voie détournée pour les surmonter. »

(Vygotski, 1994, p 23) Il affirme aussi qu'il faut envisager la compensation d'une fonction perturbée par d'autres fonctions comme le tactile ou l'auditif pour le déficient visuel.

Ainsi, nos recherches bibliographiques, électroniques, et nos contacts avec l'institut INS.HEA « Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés, en France » nous ont permis de construire une image assez significative des matériaux pédagogiques (Tice et autres) adoptés et adaptés aux besoins des apprenants non/ malvoyants.

Ainsi, les raisons préalablement citées, nous frayent une voie pour mener notre expérimentation.

5. L'expérimentation

Nous allons dans cette partie essayer de « raconter » notre démarche expérimentale, ses phases et les critères utilisés pour mesurer son efficacité. Dans un premier temps nous avons procédé à un pré-test.

5.1 Pré- test

Notre pré-test est mené par une leçon de compréhension orale avec l'aide du professeur « A » (celui-ci préfère garder son identité anonyme), en charge de la classe de 4^{ème} année primaire FLE. Nous signalons que cet enseignant ne souffre d'aucun handicap visuel.

Lors de ce pré-test, nous n'avons pas participé au déroulement de la séance, nous avons laissé l'enseignant « faire » sa leçon de manière habituelle. Les étapes de son cours, les réactions de chaque apprenant seront dressées sous forme de tableaux.

Nous signalons que pendant toute l'expérimentation, le manuel utilisé par l'enseignant est de forme ordinaire et non en format braille.

Séance 1 : Compréhension de l'oral

Projet 1 C'est notre quartier Séquence 3 Au magasin

5.1.1 Déroulement de la Séance

Début de la séance : 8.05. (Toute la matinée de 8 à 11.15 est réservée au FLE)

Nous signalons que la totalité de la séance avait été enregistré à travers l'application Dictaphone d'un smart phone. Une fois terminée nous avons transcrit les échanges entre les apprenants et leur enseignant par écrit afin de pouvoir analyser, évaluer et rédiger le déroulement des leçons dans ce travail de recherche.

L'enseignant entame sa leçon par ordonner ses apprenants à prendre le livre sur la page 32. Il leur demande de lui lire le titre de la séquence 3. Ils lisent 1 à 1 et à haute voix « Au Magasin ». Il leur demande après cette petite introduction, de suivre sa lecture avec leurs doigts sur le livre en format braille.

Texte support « Avec qui Madjid va au magasin » Manuel de leçon p 32

Lina : Bonjour Madjid, où vas-tu ?

Madjid : Bonjour Lina, le vais au magasin. Je veux acheter un blouson

Lina : Où se trouve le magasin ?

Madjid : Le magasin est à côté du marché, pas loin de la poste, dans la rue principale de Ahmed Zabana.

Lina : Nous allons ensemble

Madjid : Bonjour monsieur, je veux un blouson s'il vous plait.

Vendeur : Bonjour, Quelle couleur ?

Madjid : Ce blouson bleu

Lina : Ah oui. C'est un joli blouson.

Madjid : C'est vrai, mon blouson est beau.

Après la lecture magistrale, l'enseignant demande à ses apprenants de lire le texte à tour de rôle et à haute voix. La phase A de « Lecture » s'achève à 8.20 A.M. Il demande à ses apprenants de répondre à la question « Où se trouve le magasin ? »

Question insérée en dessous du dialogue sur le livre en format braille, sur le livre normal, elle est introduite à la droite d'une illustration comme le démontre l'image suivante.

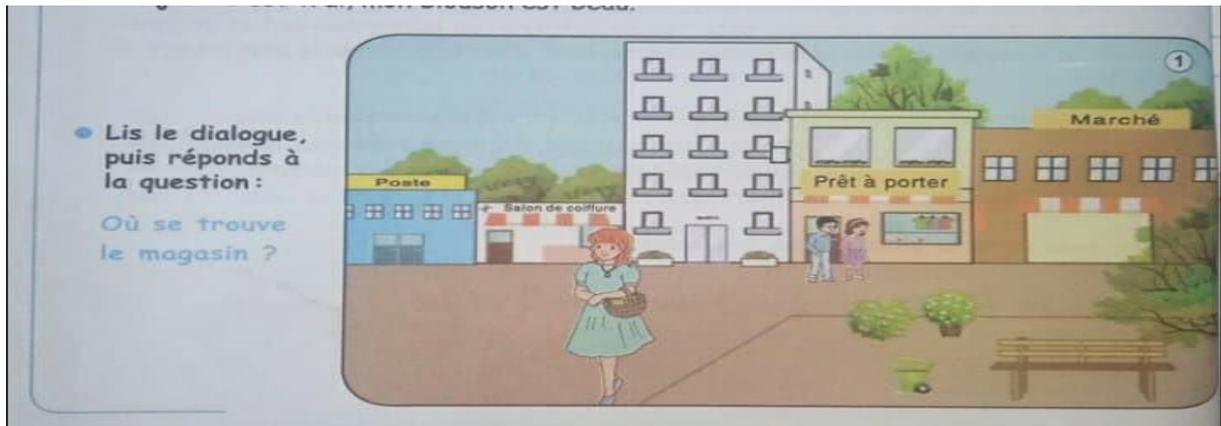


Figure N26. Rubrique A, Compréhension de l'orale, manuel de leçon 4^{ème} AP. P 32

Les réponses des apprenants sont reprises littéralement dans le tableau suivant.

Avant de les étayer, nous tenons à avancer deux remarques qui ont suscité notre intérêt :

- 1- L'enseignant répète la question à chaque apprenant à tour de rôle en citant leur nom. Par exemple : « 1, où se trouve le magasin ? 2, où se trouve le magasin ? ... ».
- 2- Dès que l'enseignant posa la question, nous avons de suite remarqué un retour machinal des apprenants vers le texte en forme braille.

Apprenant	Réponses
1	« Le magasin dans la rue »
2	« Le magasin le marché »
3	« Où se trouve le magasin » Répétition de la question
4	« Madjid : le magasin est à côté du marché, pas loin de la poste, dans la rue principale Ahmed Zabana »
5	« Madjid : le magasin à coté le marché »
6	Aucune réponse, un silence absolu.

Tableau N 16 Réponses des apprenants Rubrique A, p 32

L'enseignant passe désormais à la rubrique B, démontrée par l'image suivante.

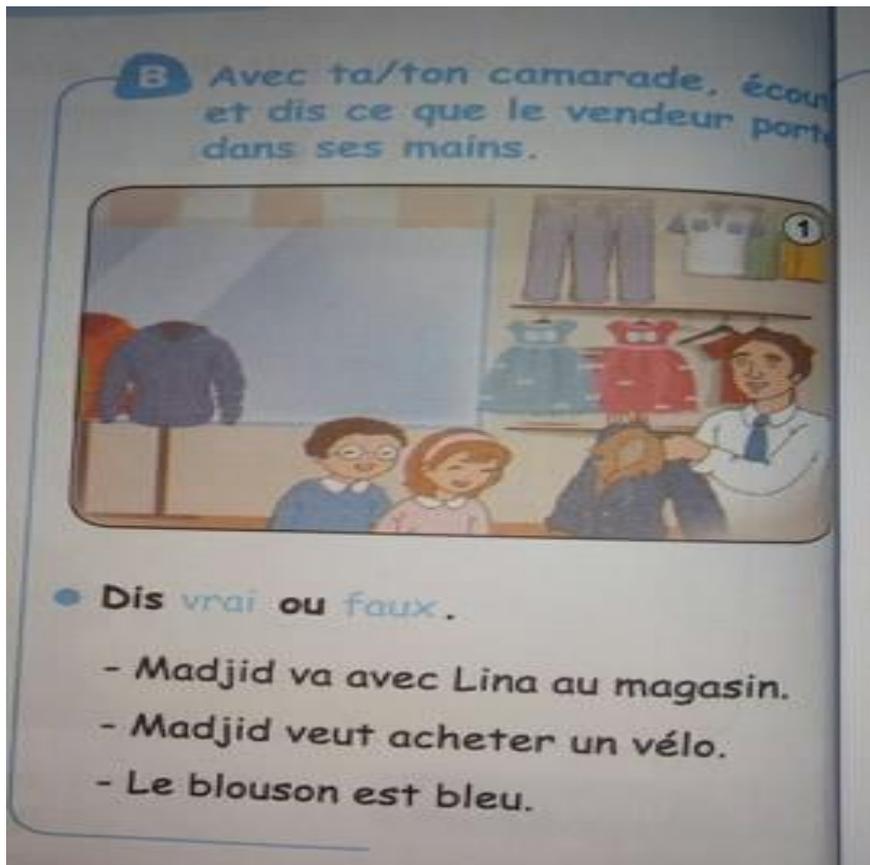


Figure N27 Rubrique B, Compréhension de l'orale, manuel de leçon 4^{ème} AP. P 32

L'enseignant commence par expliquer en langue maternelle que cette rubrique comporte une illustration, qu'il décrit par la suite oralement :

« Dans le magasin il y a des vêtements pour filles et des vêtements pour les garçons.

Lina et Madjid sont contents de parler avec le vendeur dans le magasin.

Le vendeur porte dans ses mains un blouson bleu. ». Il répète la description 3 fois à ses apprenants, et entame désormais la phase des questions.

Vous avez compris les enfants ? Il leur repose la question un à un

Les réponses des six apprenants sont machinales :

Apprenant 1 : oui

Apprenant 2 : oui monsieur

Apprenant 3 : oui

Apprenant 4 : oui

Apprenant 5 : oui monsieur

Apprenant 6 : abstention

Lisez les questions avec moi et on va répondre ensemble.

Apprenant 1 « Dis vrai ou faux »

Apprenant 2 « Madjid va avec Lina au magasin »

Apprenant 3 « Madjid veut acheter un vélo »

Apprenant 4 « Le blouson est bleu »

Apprenant 5 « Dis vrai ou faux »

Apprenant 6 « Madjid va avec Lina au magasin »

Les réponses des apprenants étaient comme suit :

Apprenant 1	Vrai	Faux
Phrase 1	Vrai	
Phrase 2		Faux
Phrase 3	Vrai	

Tableau N 17 Réponses de l'apprenant 1, sur la rubrique B p 32

Apprenant 2	Vrai	Faux
Phrase 1	Vrai	
Phrase 2	/	
Phrase 3	/	

Tableau N 18 Réponses de l'apprenant 2, sur la rubrique B p 32

Apprenant 3	Vrai	Faux
Phrase 1	Vrai	
Phrase 2	Vrai	
Phrase 3		Faux

Tableau N 19 Réponses de l'apprenant 3, sur la rubrique B p 32

Apprenant 4	Vrai	Faux
Phrase 1	Vrai	
Phrase 2		Faux
Phrase 3	Vrai	

Tableau N 20 Réponses de l'apprenant 4, sur la rubrique B p 32

Apprenant 5	Vrai	Faux
Phrase 1	Vrai	
Phrase 2		Faux

Phrase 3	Vrai	
----------	------	--

Tableau N 21 Réponses de l'apprenant 5, sur la rubrique B p 32

Apprenant 6	Vrai	Faux
Phrase 1	Vrai	
Phrase 2	Vrai	
Phrase 3	Vrai	

Tableau N 22 Réponses de l'apprenant 6, sur la rubrique B p 32

A chaque réponse erronée l'enseignant repose la question en changeant son ton d'interrogation comme marque d'erreur, l'apprenant attentif au son de voix de son enseignant répond en corrigeant sa réponse par un Vrai ou Faux monsieur.

La rubrique C, de cette séance de compréhension orale, qui demande aux apprenants de relire et de jouer un dialogue entre eux, était négligée par l'enseignant. La séance de compréhension orale se termine donc avec la récréation à 9.30.

5.1.2 Evaluation et Analyse des Réponses du Prétest

Par référence au CECR (2011) pour les langues étrangères, nous avons pu dégager une grille d'expertise qui évalue la compétence de compréhension orale chez les jeunes apprenants en phase d'initiation.

Comme dévoilé dans la partie théorique de ce travail, en évaluation de la compréhension orale des langues étrangère dit J. M, Ducrot (2011) :« On ne doit pas évaluer l'orthographe ou la syntaxe dans les réponses aux questionnaires, car elles correspondent à un autre objectif », l'aspect grammatical, syntaxique, phonétique, ou encore articulatoire de la langue n'est pas pris en considération dans nos évaluations.

Ce qui est à surveiller et à développer dans la compréhension de l'oral c'est les consignes d'écoutes, le niveau d'assimilation des questions posées, l'interactivité lors de la prise de parole, la structuration des réponses, l'enchaînement des idées. Ceci dit la grille d'expertise sur laquelle nous nous sommes appuyés pour évaluer nos apprenants est la suivante :

	(Prénom) ne réussit pas encore	(Prénom) est en voie de réussite	(Prénom) Réussit souvent	Points forts et besoins à prendre en considération
1. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions				
Langage oral : expression, communication				
Compréhension d'un message oral				
Mémorisation et restitution				
2. . Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique				
Engagement, aisance et inventivité dans les actions ou déplacements				
Coopération, interactions avec respect des rôles de chacun				
3. Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques				
Engagement dans les activités, réalisation de productions personnelles : voix, chants, pratiques rythmiques et corporelles				
4. Construire les premiers outils pour structurer sa pensée				
Utilisation des nombres				
Compréhension du nombre				
5. Explorer le monde				
Temps : repérage, représentations, utilisation de mots de liaison (puis, pendant, avant, après,)				
Espace : repérage, représentations, utilisation des termes de position (devant, derrière, loin, près...)				
Premières connaissances sur le vivant (développement ; besoins...)				
Utilisation, fabrication et				

manipulation d'objets				
Compréhension de règles de sécurité et d'hygiène				

Figure N28 Grille d'évaluation de la compréhension orale.

Enseigner l'oral au cycle 1.

<http://www.ministèredel'education.fr/grilled+evaluation+de+compréhension+orale>.

Cette grille comporte certains critères d'évaluation que le manuel scolaire ne prend pas en considération. Du coup, nous allons mettre une marque (*) devant les compétences non- évaluées

5.1.2.1 Evaluation

L'évaluation de notre corpus avec l'aide de leur enseignant donne ce qui suit.

Apprenant 1

	Apprenant 1 ne réussit pas encore	Apprenant 1 est en voie de réussite	Apprenant 1 Réussit souvent	Points forts et besoins à prendre en considération
1. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions				
Langage oral : expression, communication		+		
Compréhension d'un message oral		+		
Mémorisation et restitution		+		
2. Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique				
Engagement, aisance et inventivité dans les actions ou déplacements		+		
Coopération, interactions avec respect des rôles de chacun	+			Réactivité positive Apprendre à donner la parole aux autres
3. Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques				
Engagement dans les activités, réalisation de productions personnelles : voix, chants, pratiques rythmiques et corporelles	*	*	*	Compétence non mise en évaluation par le manuel
4. Construire les premiers outils pour structurer sa pensée				
Utilisation des nombres		+		
Première compréhension du nombre		+		
5. Explorer le monde				

Temps : repérage, représentations, utilisation de mots de liaison (puis, pendant, avant, après,...)	+			
Espace : repérage, représentations, utilisation des termes de position (devant, derrière, loin, près,...)	+			
Premières connaissances sur le vivant (développement ; besoins...)		+		
Utilisation, fabrication et manipulation d'objets	*	*	*	Non prise en considération dans le manuel
Compréhension de règles de sécurité et d'hygiène	*	*	*	Idem

Tableau N 23 Evaluation des réponses de l'apprenant 1 (Pré-test)

Apprenant 2

	2 ne réussit pas encore	2 est en voie de réussite	2 Réussit souvent	Points forts et besoins à prendre en considération
1. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions				
Langage oral : expression, communication	+			
Compréhension d'un message oral	+			
Mémorisation et restitution	+			
2. Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique				
Engagement, aisance et inventivité dans les actions ou déplacements	+			
Coopération, interactions avec respect des rôles de chacun		+		
3. Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques				
Engagement dans les activités, réalisation de productions personnelles : voix, chants, pratiques rythmiques et corporelles	*	*	*	Compétence non mise en évaluation par le manuel

4. Construire les premiers outils pour structurer sa pensée				
Utilisation des nombres	+			
Première compréhension du nombre	+			
5. Explorer le monde				
Temps : repérage, représentations, utilisation de mots de liaison (puis, pendant, avant, après,...)	+			
Espace : repérage, représentations, utilisation des termes de position (devant, derrière, loin, près,...)		+		
Premières connaissances sur le vivant (développement ; besoins...)	+			
Utilisation, fabrication et manipulation d'objets	*	*	*	Non prise en considération par le manuel
Compréhension de règles de sécurité et d'hygiène	*	*	*	Idem

Tableau N24 Evaluation des réponses de l'apprenant 2 (Pré-test)

Apprenant 3

	3 ne réussit pas encore	3 est en voie de réussite	3 Réussit souvent	Points forts et besoins à prendre en considération
1. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions				
Langage oral : expression, communication		+		
Compréhension d'un message oral	+			
Mémorisation et restitution	+			
2. Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique				
Engagement, aisance et inventivité dans les actions ou déplacements	+			
Coopération, interactions avec respect des rôles de chacun	+			
3. Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques				

Engagement dans les activités, réalisation de productions personnelles : voix, chants, pratiques rythmiques et corporelles	*	*	*	Compétence non mise en évaluation par le manuel
4. Construire les premiers outils pour structurer sa pensée				
Utilisation des nombres	+			
Première compréhension du nombre	+			
5. Explorer le monde				
Temps : repérage, représentations, utilisation de mots de liaison (puis, pendant, avant, après,...)	+			
Espace : repérage, représentations, utilisation des termes de position (devant, derrière, loin, près,...)		+		
Premières connaissances sur le vivant (développement ; besoins...)	+			
Utilisation, fabrication et manipulation d'objets	*	*	*	Non prise en considération par le manuel
Compréhension de règles de sécurité et d'hygiène	*	*	*	Idem

Tableau N25 Evaluation des réponses de l'apprenant 3 (Pré-test)

Apprenant 4

	4 ne réussit pas encore	4 est en voie de réussite	4 Réussit souvent	Points forts et besoins à prendre en considération
1. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions				
Langage oral : expression, Communication		+		
Compréhension d'un message oral	+			
Mémorisation et restitution		+		
2. Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique				
Engagement, aisance et inventivité dans les actions ou déplacements		+		
Coopération, interactions avec respect des rôles de	+			

chacun				
3. Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques				
Engagement dans les activités, réalisation de productions personnelles : voix, chants, pratiques rythmiques et corporelles	*	*	*	Compétence non mise en évaluation par le manuel
4. Construire les premiers outils pour structurer sa pensée				
Utilisation des nombres	+			
Première compréhension du nombre	+			
5. Explorer le monde				
Temps : repérage, représentations, utilisation de mots de liaison (puis, pendant, avant, après,...)		+		
Espace : repérage, représentations, utilisation des termes de position (devant, derrière, loin, près,...)		+		
Premières connaissances sur le vivant (développement ; besoins...)	+			
Utilisation, fabrication et manipulation d'objets	*	*	*	Non prise en considération par le manuel
Compréhension de règles de sécurité et d'hygiène	*	*	*	Idem

Tableau N 26 Evaluation des réponses de l'apprenant 4 (Pré-test)

Apprenant 5

	5 ne réussit pas encore	5 est en voie de réussite	5 Réussit souvent	Points forts et besoins à prendre en considération
1. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions				
Langage oral : expression, communication		+		
Compréhension d'un message oral		+		
Mémorisation et restitution	+			
2. Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique				
Engagement, aisance et inventivité dans les actions ou déplacements	+			

Coopération, interactions avec respect des rôles de chacun		+		
3. Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques				
Engagement dans les activités, réalisations de productions personnelles : voix, chants, pratiques rythmiques et corporelles	*	*	*	Compétence non mise en évaluation par le manuel
4. Construire les premiers outils pour structurer sa pensée				
Utilisation des nombres	+			
Première compréhension du nombre	+			
5. Explorer le monde				
Temps : repérage, représentations, utilisation de mots de liaison (puis, pendant, avant, après,...)	+			
Espace : repérage, représentations, utilisation des termes de position (devant, derrière, loin, près,...)	+			
Premières connaissances sur le vivant (développement ; besoins...)	+			
Utilisation, fabrication et manipulation d'objets	*	*	*	Non prise en considération par le manuel
Compréhension de règles de sécurité et d'hygiène	*	*	*	Idem

Tableau N 27 Evaluation des réponses de l'apprenant 5 (Pré-test)

Apprenant 6

	6 ne réussit pas encore	6 est en voie de réussite	6 Réussit souvent	Points forts et besoins à prendre en considération
1. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions				
Langage oral : expression, communication	+			
Compréhension d'un message oral	+			
Mémorisation et restitution	+			
2. Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique				

Engagement, aisance et inventivité dans les actions ou déplacements	+			
Coopération, interactions avec respect des rôles de chacun	+			
3. Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques				
Engagement dans les activités, réalisation de productions personnelles : voix, chants, pratiques rythmiques et corporelles	*	*	*	Compétence non mise en évaluation par le manuel
4. Construire les premiers outils pour structurer sa pensée				
Utilisation des nombres	+			
Première compréhension du nombre	+			
5. Explorer le monde				
Temps : repérage, représentations, utilisation de mots de liaison (puis, pendant, avant, après,...)	+			
Espace : repérage, représentations, utilisation des termes de position (devant, derrière, loin, près,...)	+			
Premières connaissances sur le vivant (développement ; besoins...)	+			
Utilisation, fabrication et manipulation d'objets	*	*	*	Non prise en considération par le manuel
Compréhension de règles de sécurité et d'hygiène	*	*	*	Idem

Tableau N28 Evaluation des réponses de l'apprenant 6 (Pré-test)

5.1.2.2 Analyse

L'analyse des évaluations, élaborée à partir des grilles d'expertises issues du CECR, de la compréhension de l'oral, nous a permis de déceler d'importantes remarques. Nous avons opté pour une analyse individuelle des résultats d'évaluation de chaque

apprenant. Les diagrammes suivants feront office d'assemblage quantitatif des remarques portées sur les 5 compétences évaluées en compréhension orale, à savoir

1. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions
2. Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique
3. Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques
4. Construire les premiers outils pour structurer sa pensée
5. Explorer le monde

Analyse Quantitative des Résultats de l'Apprenant 1

Nous avons opté pour une analyse quantitative des résultats obtenus afin de les mettre, par la suite, en comparaison avec ceux de l'expérimentation.

Le diagramme 1 illustre le pourcentage d'installation /ou de non-installation des compétences évaluées

1. Analyse quantitative des résultats de l'apprenant 1

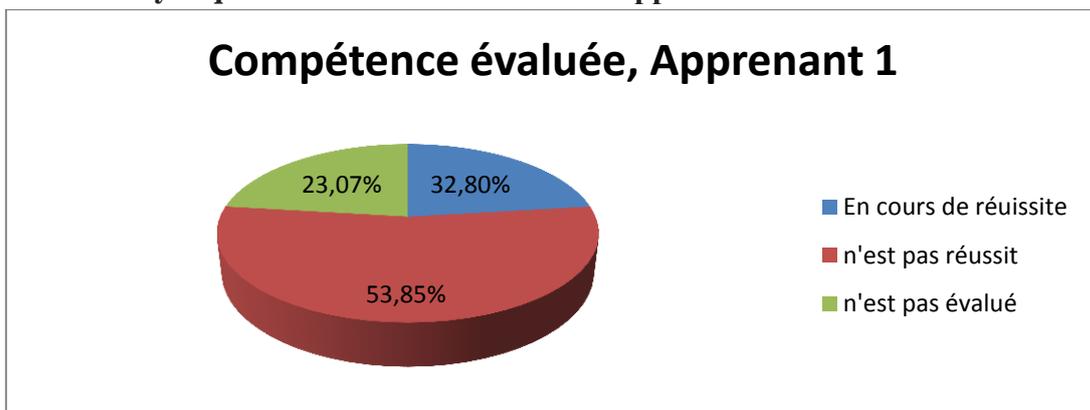


Diagramme 1 Evaluation quantitative des résultats du pré-test Apprenant 1

2. Analyse quantitative des résultats de l'apprenant 2

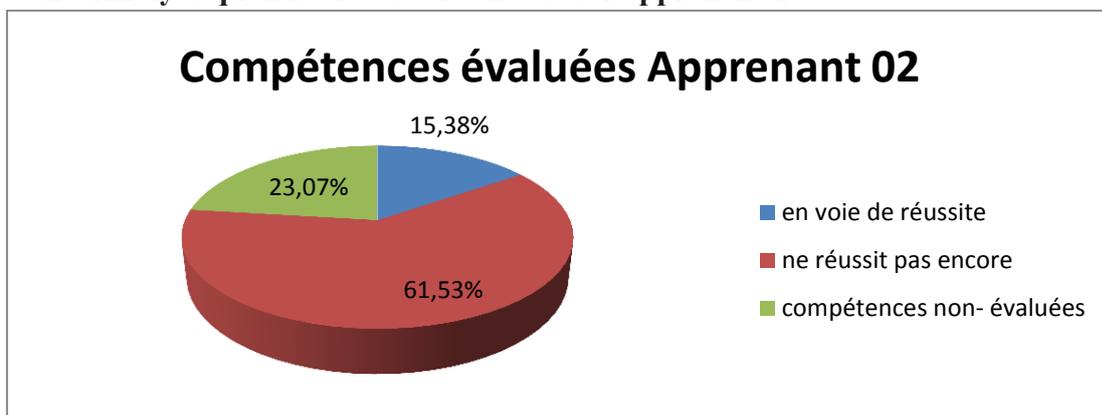


Diagramme 2 Evaluation quantitative des résultats du pré-test Apprenant 2

3. Analyse quantitative des résultats de l'apprenant 3

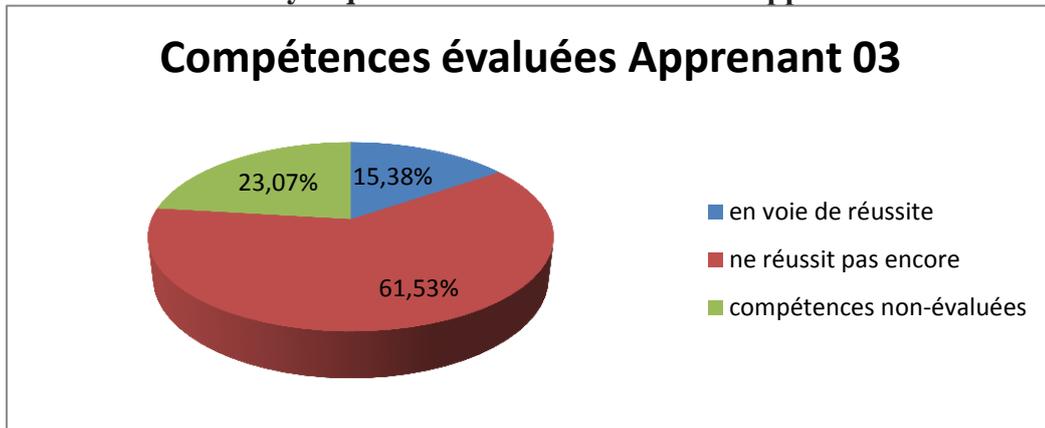


Diagramme 3 Evaluation quantitative des résultats du pré-test Apprenant 3

4. Analyse quantitative des résultats de l'apprenant 4

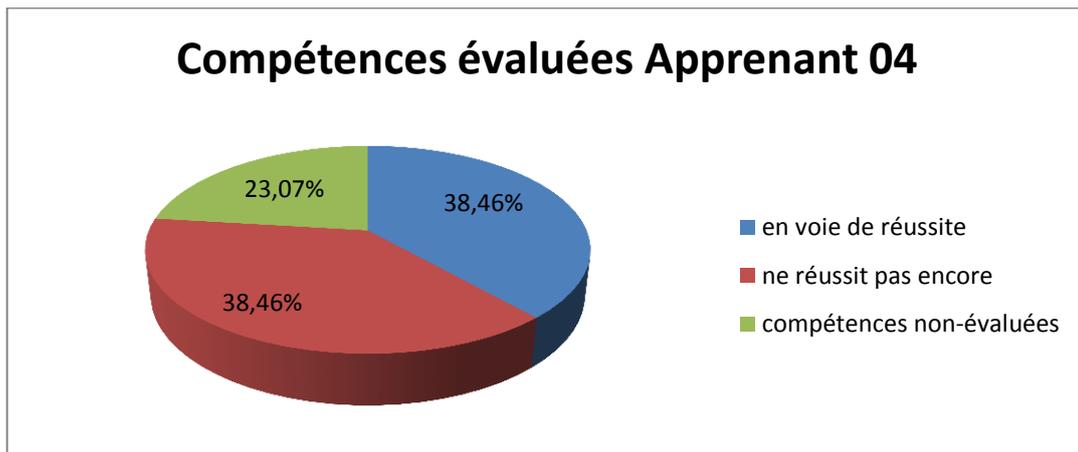


Diagramme 4 Evaluation quantitative des résultats du pré-test Apprenant 4

5. Analyse quantitative des résultats de l'apprenant 5

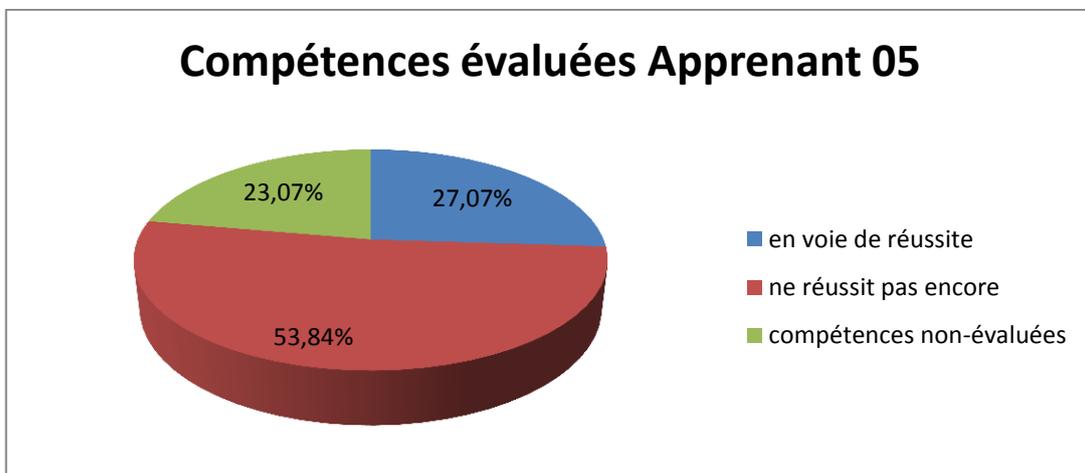


Diagramme 5 Evaluation quantitative des résultats du pré-test Apprenant 5

6. Analyse quantitative des résultats de l'apprenant 6

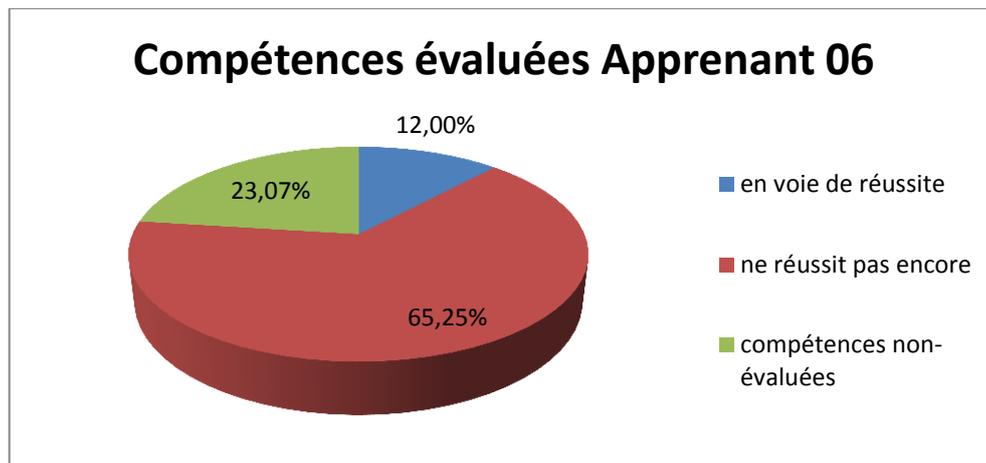


Diagramme 6 Evaluation quantitative des résultats du pré-test Apprenant 6

L'analyse quantitative des compétences mesurées démontre que pour plus de 70% de notre corpus d'étude les compétences travaillées ne sont pas installées.

5.2 Test (Expérimentation)

La phase expérimentale de notre recherche comporte 2 parties. La première est consacrée à la modification et l'adaptation du support, issue du manuel scolaire, aux besoins sensoriels et cognitifs de nos apprenants mal/ non-voyants, ainsi que son intégration dans le logiciel de travail « Auto média Play studio ». Quant à la deuxième partie sera composée du déroulement des phases expérimentales en classe, leurs descriptions ainsi que l'évaluation des compétences visées.

5.2.1 Phase 1 : Essai d'Adaptation de la Rubrique A

Le support sur lequel nous allons essayer d'apporter des modifications est identique à celui utilisé lors du pré-test. L'utilisation des supports du manuel scolaire nous permettra d'avoir une idée sur la possibilité d'adaptation du même contenu, étant donné que les écoles spécialisées doivent suivre le même programme conçu par le Ministère de l'éducation nationale. Notre apport consistera uniquement à adapter les textes, les images ou encore les consignes du manuel, démontrés, préalablement, comme inadéquates aux besoins « cognitivo-sensoriels » des apprenants mal-non-voyants, et non à les suppléer.

Rubrique A Compréhension orale Séquence 3 Projet 1 Page 32 du manuel de leçon**A- Ecoute puis réponds****Texte support « Avec qui Madjid va au magasin » Page 32**

Lina : Bonjour Madjid, où vas-tu ?

Madjid : Bonjour Lina, le vais au magasin. Je veux acheter un blouson

Lina : Où se trouve le magasin ?

Madjid : Le magasin est à côté du marché, pas loin de la poste, dans la rue principale de Ahmed Zabana.

Lina : Nous allons ensemble

Madjid : Bonjour monsieur, je veux un blouson s'il vous plait.

Vendeur : Bonjour, Quelle couleur ?

Madjid : Ce blouson bleu

Lina : Ah oui. C'est un joli blouson.

Madjid : C'est vrai, mon blouson est beau.

Texte adapté (modifié) Les modifications apportées sont marquées conjointement en forme : gras, italique, souligné

Texte support « Avec qui Madjid va au magasin »

Lina : Bonjour Madjid, où vas-tu ?

Madjid : Bonjour Lina, je vais au magasin. Je veux acheter un blouson en cuire

Lina : Où se trouve le magasin ?

Madjid : Le magasin est à côté du marché, pas loin de la poste. Tu connais l'endroit ?

Lina : Pas vraiment, est ce que tu peux l'expliquer encore s'il te plait

Madjid : Ecoute quand tu arrives au marché, à ta droite se trouve la poste, tu continues tout droit le magasin est collé à la poste. Tu m'as compris maintenant ?

Lina : D'accord, je comprends mieux, merci, nous allons ensemble.

Madjid : Bonjour monsieur, je veux un blouson s'il vous plait.

Vendeur : Bonjour, Quelle matière ?

Madjid : un blouson en cuire

Lina : Ah oui. C'est très chaud comme matière le cuir.

Madjid : C'est vrai, je vais avoir chaud alors dans mon blouson en cuire.

Le dialogue adapté renferme toujours les mêmes personnages et le même thème. Les ajouts, les suppressions ou encore les modifications apportées touchent les unités, expressions ou parties jugés d'offensives ou inadéquates aux besoins émotifs, compréhensifs et cognitifs de l'apprenant mal/non-voyant.

Au lieu par exemple de dire à un enfant visuellement déficitaire « couleur bleu », nous pouvons simplement le stimuler sur le plan kinésique et jouer sur la matière des objets plutôt que sur leurs couleurs et dire « cuir ».

La consigne de la rubrique A, qui demande aux apprenants de lire le dialogue, en faisant référence à l'illustration jointe, et de répondre à la question ou se trouve le magasin, a été remplacé par les consignes suivantes :

Qui parle dans le dialogue ?

Que veut acheter Madjid ?

Dite à LINA comment peut-elle aller au magasin de vêtement ?

5.2.1.1 Exploitation du Logiciel « Auto Média Studio »

Qu'est-ce que l'« auto média play studio »

L'AutoPlay Media Studio est un logiciel parmi des milliers d'autres, qui permet de développer vos propres interfaces multimédia. Avec ses menus AutoRun, vous pouvez presque tout faire : les présentations interactives, les applications, les tutoriels,

Son système d'exploitation utilise le glisser/déposer et est optimisé pour le grand public notamment les déficitaire visuellement. Aucune grande notion de programmation n'est nécessaire pour l'utiliser. Auto Media Play Studio est compatible avec tous les formats courants : vidéo, images, flash, audio MP3...

Le principe que nous avons exploité sur ce logiciel est sa faculté audio-descriptive. Autrement, il permet au manipulateur non/ mal voyant d'avoir une synthèse vocale sur tout ce qui passe sous la flèche de la souris de l'ordinateur.

Ainsi son utilisateur reste guidé par la voix de la machine. Par exemple la flèche se pose sur le dossier « Mes documents », le logiciel lit automatiquement MES DOCUMENT. Pour accéder à ce fichier l'utilisateur clique successivement sur l'icône vocalement identifiée. Une fois entrée dans le fichier le logiciel lit pour son utilisateur le contenu listé du dossier en question.

Par contre le processus d'enregistrement d'information ou de dossier, audio dans notre cas, sur la base de données du logiciel, doit se faire par un connaisseur dans le domaine.

5.2.1.2 Procédures d'Aménagement du Dialogue Adapté sur le Logiciel

Le dialogue adapté nécessite impérativement d'être écouté par notre public expérimental, et non lu par leur enseignant afin d'avoir une touche d'authenticité sur le support didactique. Nous avons exploité à cette étape le logiciel pour lui « fabriquer » une synthèse vocale, cependant l'insertion du dialogue dans le logiciel devrait se faire sous forme de fichier Audio.

Nous avons donc, enregistré avec l'aide de trois apprenants au niveau du cycle secondaire, le nouveau dialogue adapté par le biais de l'application « dictaphone » sur un Smartphone. Les apprenants du niveau secondaire se sont mis dans la peau de Madjid ; Lina et le Vendeur, personnages de notre dialogue. Les apprenants choisis pour l'enregistrement du dialogue adapté ont un accent assez correct en langue française, leur rythme de lecture donne à notre dialogue une « vie », ou un aspect plus au moins authentique.

Une fois l'enregistrement fait, nous avons sollicité l'aide d'un connaisseur en informatique qui a introduit sur le dialogue des séquences sonores en référence au marché (sons enregistrés au marché local de la ville : appel à l'achat, klaxon de voiture, etc), et à la poste (différents sons qui font référence aux pièces de monnaies).

L'introduction des bandes sonores va aider l'apprenant à construire davantage des images mentales des différents endroits sur lesquels il est en train d'apprendre, par conséquent, son cerveau associera l'endroit étudié aux sons qui lui convient.

Une fois les bandes sonores insérées sur le dialogue, l'informaticien l'introduit en forme audio sur la base de données du logiciel auto media play studio, et l'installe sur six différents ordinateurs portables.

L'ingénieur en informatique avait programmé les six ordinateurs pour qu'ils soient utilisés par des non/mal voyant. L'interface de chaque ordinateur contient désormais les icônes Projet 1, Projet 2, et Projet 3 une fois entrée en Projet 1, s'affiche respectivement Séquence 1, Séquence 2, Séquence 3, toujours en audio description. Le dialogue modifié est placé dans l'icône de la séquence 3.

5.2.1.3 Essai d'Adaptation de la Rubrique B

Cette phase sur le manuel est représentée par l'image suivante

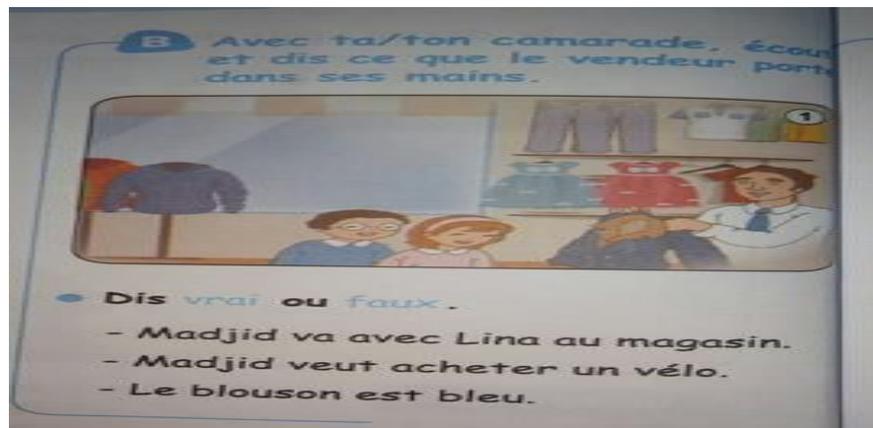


Figure N29. Rubrique B, Manuel de leçon page 32.

Afin d'éviter d'évoquer le mot image aux apprenants mal/non-voyants, nous avons modifié la totalité de la rubrique B. Nous avons opté pour un exercice kinésique dans lequel l'enseignant présente plusieurs matières de tissu aux enfants et les invitent à décrire ce qu'ils ressentent au toucher des différentes substances. Ainsi l'image mentale se formera chez l'apprenant par référence au toucher.

Le contenu des questions auxquelles il lui est demandé de répondre par Vrai ou Faux est également modifié comme suit :

Réponds par vrai ou faux

Phrase D'origine	Phrase modifiée
Madjid va avec Lina au magasin	Le marché est à la droite du magasin
Madjid veut acheter un vélo	Le cuir est une matière lisse
Le blouson est bleu	Le blouson de Madjid est en soie

Tableau N29. Modifications des questions de la rubrique B

5.2.1.4 Essai D'adaptation de la Rubrique C

Pendant le pré-test, cette rubrique était supprimée par l'enseignant. Le contenu de cette phase demandait à l'apprenant de relire et de jouer le dialogue avec les camarades. Nous l'avons remplacé par une activité ludique.

Celle-ci consiste à poser des objets et des sons, faisant référence aux différents endroits cités dans le dialogue, sur les tables des apprenants. Nous avons procédé comme suit :

- Poser des pièces de monnaie ainsi que des billets sur une table (Référence à la poste)

- Poser sur la deuxième table, un enregistrement de différents sons faisant référence au marché algérien, (les sons étaient enregistrés au marché local de Biskra)
- Poser les différentes matières déjà découvertes en rubrique B sur une troisième table pour faire référence au magasin. Nous avons ajusté les tables de manière identique à celle décrite par le dialogue de la rubrique A.

L'Enseignant demande alors, à ses apprenants de marcher un à un entre les tables et leur explique qu'à chaque fois qu'ils touchent ou entendent un son, ils feront référence automatiquement aux endroits cités dans le dialogue. Notre consigne consiste désormais à situer à chaque fois un endroit par rapport à un autre.

- 1- Ou se trouve le marché ?
- 2- Ou se trouve la poste ?

5.2.2 Phase 2 Déroulement de l'Expérimentation

Avec le consentement de la directrice de l'école des non/ malvoyants Taha Hossein, nous avons programmé une nouvelle séance de compréhension orale avec l'enseignant de FLE. Celle-ci s'est étalée de 13 hr à 15 hr.

Avant le début de la séance nous avons discuté avec l'enseignant les démarches à entreprendre avec ses apprenants afin d'assurer un bon déroulement de l'expérimentation.

Nous avons mis à la disposition de l'enseignant des tissus de différentes matières dont : La fourrure, la soie (satin), le cuir, et la laine dans l'objectif de créer un pont kinésique entre le toucher des apprenants et leur processus d'assimilation cognitif.

Nous nous sommes mis d'accord qu'avant le début de la séance, l'enseignant est tenu à expliquer aux apprenants l'objectif de cette leçon, et quels sont les efforts à fournir.

Le début de la séance avait pris environ 5 min dans lesquelles l'enseignant explique le déroulement de la leçon d'aujourd'hui pour ses enfants. Nous reprenons dans ce qui suit ses propos et les réactions respectives des apprenants.

« Bonsoir les enfants. Aujourd'hui nous allons utiliser les ordinateurs. (Des hilarités et des cris accompagnés d'hyper activité marquent les apprenants.)

-Silence, est-ce que vous avez déjà utilisé un ordinateur ?

Deux apprenants ont affirmé leur utilisation habituelle de l'outil informatique, tandis que les quatre restant avaient répondu par un « Non monsieur ».

-D'accord nous allons avec votre deuxième enseignante (faisant référence à ma personne) vous aidez à les utiliser »

Nous avons déposé devant chaque apprenant un ordinateur portable allumé sur l'interface bureau. Nous leur avons expliqué qu'une fois l'ordre donné ils essayent de faire bouger la souris et de cliquer doublement sur les icônes que l'enseignant désignera, cela en glissant doucement leurs doigts sur le tapis de la souris.

L'enseignant leur explique qu'ils vont écouter des dialogues et qu'ils n'auront pas besoin de leur livre en braille pour aujourd'hui. Une fois avertis, les enfants sont prêts à leur 1^{ère} écoute.

Ils bougent alors la souris sur l'interface qui réagit par audio description à chaque fois qu'elle se place sur un fichier. (Afin de leur faciliter la tâche nous n'avons mis sur l'interface des ordinateurs que les trois projets, le fichier corbeille et mes documents.)

Une fois entrée en Projet 1, ils cherchent séquence 3 et, avec l'aide de l'enseignant ils attendent le signal pour lancer le dialogue rapporté par audio sous l'icône « Madjid et Lina »

Le temps de familiarisation des enfants avec l'outil informatique n'était plus au moins pas important, nous l'estimons de 15 min, ils étaient assez réceptifs et appliquaient à la lettre les consignes de leur enseignant.

5.2.2.1 Déroulement de la Rubrique A

Première écoute.

A la fin de la première écoute l'enseignant demande : **Qui parle dans le dialogue ?**
Les réponses étaient comme suit

Apprenant	Réponse
1	Lina et Madjid
2	Lina et Madjid et vendeur
3	Lina et Madjid
4	Lina et Madjid et vendeur
5	Madjid et Lina et vendeur
6	Madjid et Lina et vendeur

Tableau N 30 Réponses des apprenants Rubrique A, 1^{ère} écoute

A l'ordre de l'enseignant, les apprenants relancent encore une fois le dialogue

Deuxième écoute

A la fin de la deuxième écoute l'enseignant redemande « qui parle sur le dialogue ? »

Tout le monde avait répondu par Madjid Lina et Le vendeur. L'enseignant félicite ses apprenants et pose la question 2 « Que veut acheter Madjid ? »

Les réponses étaient comme suit

Apprenant	Réponse
1	Un blouson
2	Un blouson
3	Un blouson
4	Un blouson
5	Un blouson
6	Un blouson

Tableau N 31. Réponses des apprenants Rubrique A, 2^{ème} écoute

L'enseignant demande encore une fois de cliquer doublement sur l'icône « Madjid et Lina ».

Troisième écoute

A la fin de l'écoute la 3^{ème} écoute, l'enseignant demande aux apprenants : Comment Lina peut aller au magasin ? Les réponses étaient comme suit

Apprenant	Réponse
1	A droite de la poste
2	Lina va à côté du marché
3	Lina marche à coté la poste
4	Le magasin à droite la poste
5	Le marché, le magasin
6	La poste et le marché et le magasin

Tableau N 32. Réponses des apprenants Rubrique A, 3^{ème} écoute

5.2.2.2 Déroulement de la Rubrique B

L'enseignant explique aux apprenants qu'ils vont découvrir ensemble différentes matières de vêtements pour les répéter aux vendeurs dans les magasins, une fois au marché pour acheter des vêtements.

« Maintenant je vais vous donner des tissus et on va les nommer ensemble. Comme ça quand vous allez acheter des vêtements comme Madjid vous dites au vendeur la matière que vous voulez, ». L'enseignant n'hésite pas à répéter cette explication 3 fois et même en langue maternelle de ses apprenants.

Une fois les ordinateurs mis de côté, nous leur passons les tissus un à un. Le contact kinésique des apprenants avec les différentes matières les aida à identifier la matière en langue maternelle. L'enseignant passe auprès de chaque apprenant et lui explique

« Le doux c'est le Satin, celui-là c'est de la laine c'est comme le mouton. Celui-ci c'est le cuir du blouson de Madjid. » L'enseignant veille au contact kinésique et à la répétition de l'explication pour chaque apprenant. Les apprenants expriment leur avis sur chaque matière et bavardent pour quelques secondes. L'enseignant leur demande de répondre par vrai ou faux sur les questions suivantes

1. Le marché est à la droite du magasin

Apprenant	Vrai	Faux
1		Faux
2		Faux
3	Vrai	
4		Faux
5		Faux
6		Faux

Tableau N33 Réponses des apprenants Question 1 rubrique B

2. Le cuir est une matière lisse

Apprenant	Vrai	Faux
1		Faux
2		Faux
3		Faux
4		Faux
5		Faux
6		Faux

Tableau N34 Réponses des apprenants Question 1 rubrique B

3. Le blouson de Madjid est en soie

Apprenant	Vrai	Faux
1		Faux
2		Faux
3		Faux
4		Faux
5		Faux
6		Faux

Tableau N35 Réponses des apprenants Question 1 rubrique B

La fin de cette rubrique à 14.35, coïncide avec la récréation de 10 min qui nous laisse le temps de préparer la scène de la rubrique C.

5.2.2.3 Déroulement de la Rubrique C

Cette phase de notre expérimentation équivaut à la rubrique C du manuel scolaire, est transformée en activité ludico-didactique. L'objectif de cette rubrique adaptée, est de créer un moyen didactique qui permet aux apprenants de s'amuser et d'apprendre en même temps. Comme nous l'avons démontré tout au long de l'analyse des manuels de la 4^{ème} année primaire, de la présente étude, cette catégorie d'apprenant ne bénéficie d'aucune activité ludique. Nous avons donc tenté de leur offrir un moment qui aligne à la fois apprentissage et jeu.

La Phase 1 de cette expérimentation, référencé par le titre « 5.2.1.4 Essai d'adaptation de la rubrique C », nous explique le principe de l'activité ludique mis en place par cette rubrique.

Nous avons déposé sur 3 tables de classes des objets audio et/ou kinésiques faisant références aux éléments écoutés et découverts dans le dialogue de la rubrique A. A savoir, de la monnaie et des billets d'argents pour faire référence à la poste, un enregistrement des bruits réentendus dans un marché et enfin les tissus découverts en rubrique B.

Les tables étaient alignées de la même manière dont était décrit l'endroit du magasin par Madjid dans le dialogue en rubrique A. Après la récréation, les enfants sont désormais en classe, et l'enseignant leur explique qu'ils vont jouer un jeu. Il leur demande de se situer par rapport au marché, à la poste ou au magasin. Ils posent un par un les mains sur les tables en décrivant ce que cela signifiait pour eux.

La bande de son du dialogue est réécoutée une dernière fois à travers le logiciel Auto media play studio pour leur rappeler l'emplacement des endroits.

L'enseignant demande alors à ses apprenants de lui dire

- *Où se trouve le magasin ?*

Les réponses

Apprenant	Réponses
1	Le magasin après la poste
2	Le magasin devant la poste
3	Le magasin est avec la poste
4	Il y a la poste après le magasin
5	Le magasin trouve après la poste
6	La poste à droite du marché.

Tableau N36 Réponses 1 des apprenants Rubrique C

- *Où se situe la poste ?*

Apprenant	Réponses
1	La poste après le marché
2	La poste devant le marché
3	La poste avant le magasin
4	La poste à droite le marché
5	La poste à coté le magasin
6	Le magasin à droite le marché

Tableau N37 Réponses 2 des apprenants Rubrique C

5.2.3 Evaluation et Analyse des Réponses Expérimentales

Nous utiliserons dans l'analyse des réponses des apprenants pendant les rubriques de l'expérimentation la même grille d'évaluation issue du CECR, utilisée dans le pré-test

5.2.3.1 Evaluation

Apprenant 1

	1 ne réussit pas encore	2 est en voie de réussite	1 Réussit souvent	Points forts et besoins à prendre en considération
	1. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions			
Langage oral : expression, communication			+	
Compréhension d'un message oral		+		

Mémorisation et restitution			+	
2. Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique				
Engagement, aisance et inventivité dans les actions ou déplacements		+		
Coopération, interactions avec respect des rôles de chacun			+	
3. Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques				
Engagement dans les activités, réalisation de productions personnelles : voix, chants, pratiques rythmiques et corporelles	*	*	*	Non prise en considération dans ce prototype
4. Construire les premiers outils pour structurer sa pensée				
Utilisation des nombres			+	
Première compréhension du nombre				
5. Explorer le monde				
Temps : repérage, représentations, utilisation de mots de liaison (puis, pendant, avant, après,...)			+	
Espace : repérage, représentations, utilisation des termes de position (devant, derrière, loin, près,...)		+		
Premières connaissances sur le vivant (développement ; besoins...)		+		
Utilisation, fabrication et manipulation d'objets		+		
Compréhension de règles de sécurité et d'hygiène	*	*	*	Non prise en charge par le prototype.

Tableau N38 Evaluation des réponses de l'apprenant 1 (test)

Apprenant 2

	2 ne réussit pas encore	2 est en voie de réussite	2 Réussit souvent	Points forts et besoins à prendre en considération
--	-------------------------	---------------------------	-------------------	--

	1. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions			
Langage oral : expression, communication			+	/
Compréhension d'un message oral		+		/
Mémorisation et restitution		+		/
	2. Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique			
Engagement, aisance et inventivité dans les actions ou déplacements		+		/
Coopération, interactions avec respect des rôles de chacun		+		/
	3. Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques			
Engagement dans les activités, réalisation de productions personnelles : voix, chants, pratiques rythmiques et corporelles	*	*	*	/
	4. Construire les premiers outils pour structurer sa pensée			
Utilisation des nombres		+		/
Première compréhension du nombre			+	/
	5. Explorer le monde			
Temps : repérage, représentations, utilisation de mots de liaison (puis, pendant, avant, après,...)		+		/
Espace : repérage, représentations, utilisation des termes de position (devant, derrière, loin, près,...)			+	/
Premières connaissances sur le vivant (développement ; besoins...)		+		/
Utilisation, fabrication et manipulation d'objets		+		/
Compréhension de règles de sécurité et d'hygiène		+		Non pris en charge par ce prototype.

Tableau N 39 Evaluation des réponses de l'apprenant 2 (test)

Apprenant 3

	3 ne réussit pas encore	3 est en voie de réussite	3 Réussit souvent	Points forts et besoins à prendre en considération
1. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions				
Langage oral : expression, communication		+		
Compréhension d'un message oral			+	
Mémorisation et restitution		+		
2. Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique				
Engagement, aisance et inventivité dans les actions ou déplacements			+	/
Coopération, interactions avec respect des rôles de chacun			+	/
3. Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques				
Engagement dans les activités, réalisation de productions personnelles : voix, chants, pratiques rythmiques et corporelles	*	*	*	Non pris en considération par le prototype
4. Construire les premiers outils pour structurer sa pensée				
Utilisation des nombres		+		/
Première compréhension du nombre		+		/
5. Explorer le monde				
Temps : repérage, représentations, utilisation de mots de liaison (puis, pendant, avant, après,...)		+		/
Espace : repérage, représentations, utilisation des termes de position (devant, derrière, loin, près,...)			+	/
Premières connaissances sur le vivant (développement ; besoins...)		+		/

Utilisation, fabrication et manipulation d'objets		+		/
Compréhension de règles de sécurité et d'hygiène	*	*	*	Non pris en charge par ce prototype

Tableau N 40 Evaluation des réponses de l'apprenant 3 (test)

Apprenant 4

	4 ne réussit pas encore	4 est en voie de réussite	4 Réussit souvent	Points forts et besoins à prendre en considération
1. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions				
Langage oral : expression, communication		+		/
Compréhension d'un message oral			+	/
Mémorisation et restitution			+	/
2. Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique				
Engagement, aisance et inventivité dans les actions ou déplacements			+	/
Coopération, interactions avec respect des rôles de chacun			+	/
3. Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques				
Engagement dans les activités, réalisation de productions personnelles : voix, chants, pratiques rythmiques et corporelles	*	*	*	Non pris en considération par le prototype
4. Construire les premiers outils pour structurer sa pensée				
Utilisation des nombres		+		/
Première compréhension du nombre		+		/
5. Explorer le monde				
Temps : repérage, représentations, utilisation de mots de liaison (puis, pendant, avant, après,...)		+		/
Espace : repérage, représentations, utilisation des termes de position (devant, derrière,		+		/

loin, près,...)				
Premières connaissances sur le vivant (développement ; besoins...)			+	/
Utilisation, fabrication et manipulation d'objets			+	/
Compréhension de règles de sécurité et d'hygiène	*	*	*	Non pris en considération par le prototype.

Tableau N 41 Evaluation des réponses de l'apprenant 4 (test)

Apprenant 5

	5 ne réussit pas encore	5 est en voie de réussite	5 Réussit souvent	Points forts et besoins à prendre en considération
1. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions				
Langage oral : expression, communication		+		/
Compréhension d'un message oral		+		/
Mémorisation et restitution			+	/
2. Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique				
Engagement, aisance et inventivité dans les actions ou déplacements			+	/
Coopération, interactions avec respect des rôles de chacun		+		/
3. Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques				
Engagement dans les activités, réalisation de productions personnelles : voix, chants, pratiques rythmiques et corporelles	*	*	*	Non pris en considération par le prototype
4. Construire les premiers outils pour structurer sa pensée				
Utilisation des nombres			+	/
Première compréhension du nombre		+		/
5. Explorer le monde				
Temps : repérage, représentations, utilisation de mots de liaison (puis, pendant, avant,		+		/

après,...)				
Espace : repérage, représentations, utilisation des termes de position (devant, derrière, loin, près,...)		+		/
Premières connaissances sur le vivant (développement ; besoins...)			+	/
Utilisation, fabrication et manipulation d'objets		+		/
Compréhension de règles de sécurité et d'hygiène	*	*	*	Non pris en considération par le prototype.

Tableau N 42 Evaluation des réponses de l'apprenant 5 (test)

Apprenant 6

	6 ne réussit pas encore	6 est en voie de réussite	6 Réussit souvent	Points forts et besoins à prendre en considération
1. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions				
Langage oral : expression, communication		+		/
Compréhension d'un message oral		+		/
Mémorisation et restitution			+	/
2. Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique				
Engagement, aisance et inventivité dans les actions ou déplacements		+		/
Coopération, interactions avec respect des rôles de chacun			+	/
3. Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques				
Engagement dans les activités, réalisation de productions personnelles : voix, chants, pratiques rythmiques et corporelles	*	*	*	Non pris en considération par le prototype
4. Construire les premiers outils pour structurer sa pensée				
Utilisation des nombres			+	/
Première		+		/

compréhension du nombre				
5. Explorer le monde				
Temps : repérage, représentations, utilisation de mots de liaison (puis, pendant, avant, après,...)		+		/
Espace : repérage, représentations, utilisation des termes de position (devant, derrière, loin, près,...)		+		/
Premières connaissances sur le vivant (développement ; besoins...)		+		/
Utilisation, fabrication et manipulation d'objets		+		/
Compréhension de règles de sécurité et d'hygiène	*	*	*	Non pris en considération par le prototype.

Tableau N43 Evaluation des réponses de l'apprenant 6 (test)

5.2.3.2 Analyse des Résultats des Evaluations Expérimentales

L'analyse des résultats des évaluations, lors de l'expérimentation, est d'ordre quantitatif. Les grilles individuelles qui marquent le niveau d'acquisition des compétences évaluées, nous ont permis de tirer les diagrammes suivants.

Apprenant 1

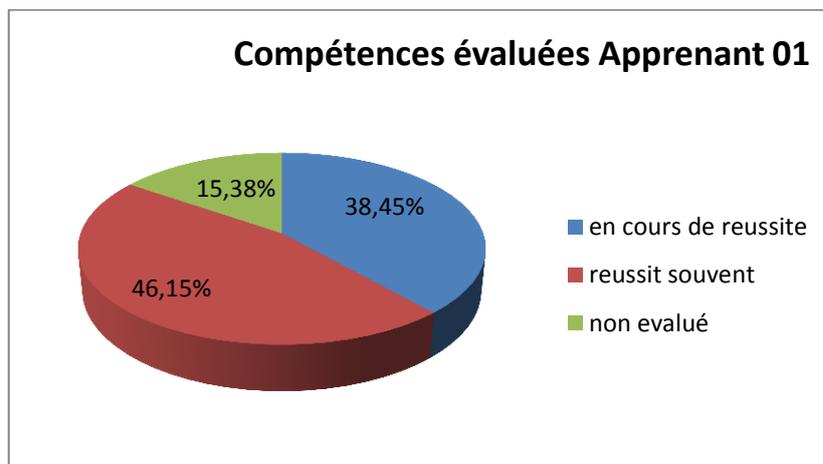


Diagramme 7 Evaluation quantitative des résultats du test Apprenant 1

Apprenant 2

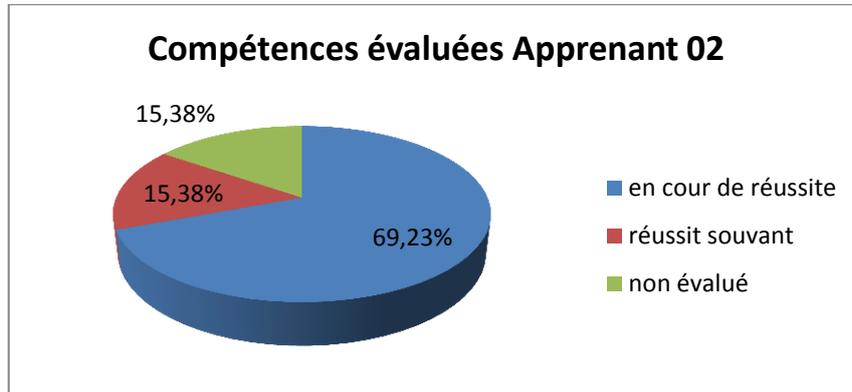


Diagramme 8 Evaluation quantitative des résultats du test Apprenant 2

Apprenant 3

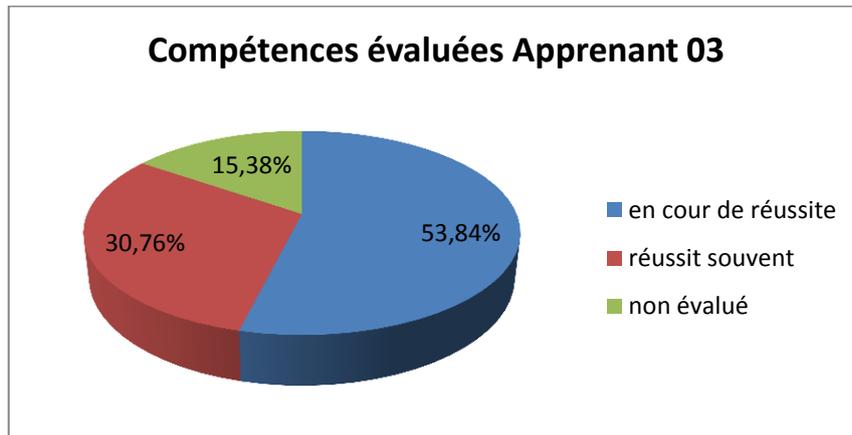


Diagramme 9 Evaluation quantitative des résultats du test Apprenant 3

Apprenant 4

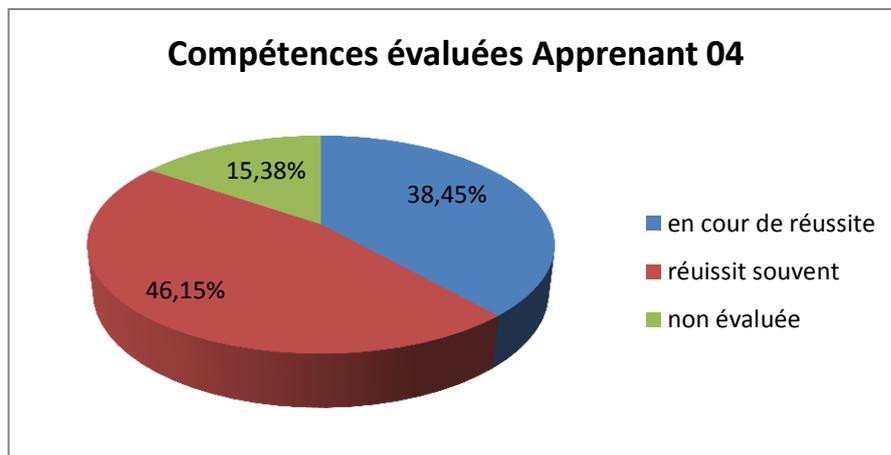


Diagramme 10 Evaluation quantitative des résultats du test Apprenant 4

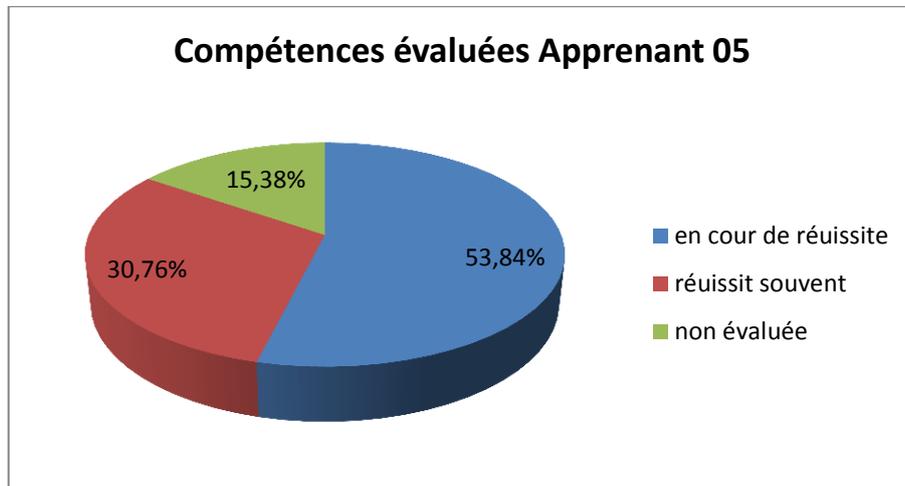
Apprenant 5

Diagramme 11 Evaluation quantitative des résultats du test Apprenant 5

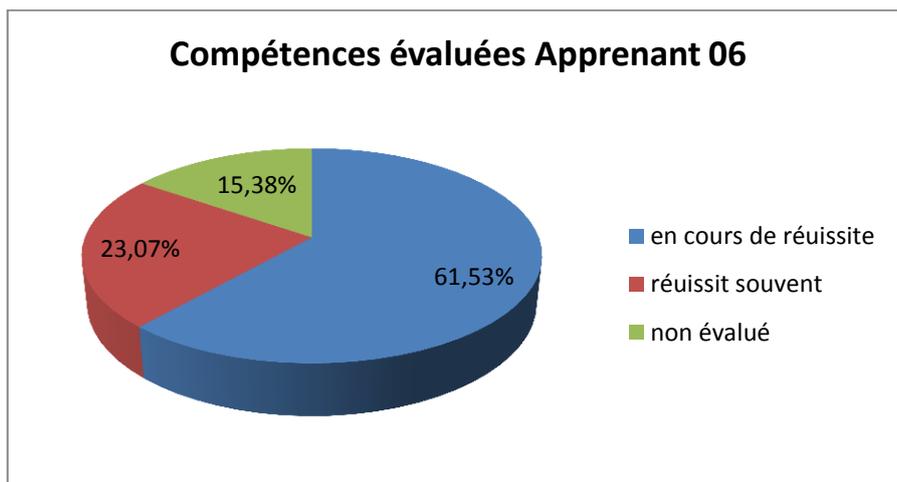
Apprenant 6

Diagramme 12 Evaluation quantitative des résultats du test Apprenant 6

6. Comparaison des Résultats des Evaluations

Les évaluations établies durant le pré-test et le test sont d'ordre quantitatif, les compétences visées par cette évaluation émanent d'une grille référentielle spécifique à l'évaluation de la compréhension de l'oral. Les tableaux suivants récapitulent les résultats de chaque apprenant pendant le test et le prétest. Les niveaux de compétences comparés sont les compétences communes des deux étapes de l'expérience (pré-test et test).

Apprenant 1

Degré de réussite des compétences évaluées	Prétest	Test
Ne réussit pas souvent	53.85%	0%
En cour de réussite	32.80%	38.45%
Réussit souvent	0%	46.15%

Tableau N 44 Comparaison des résultats des évaluations (prétest, test) Apprenant 1

La comparaison des résultats du prétest et du test pour l'apprenant 1, nous permet de discerner des améliorations plus au moins remarquables au niveau de l'installation des compétences. Les compétences en cours de réussite constituent le pivot de notre comparaison, partir de 32.80% jusqu'à 38.45% de niveau d'installation de compétence pour un apprenant, en lui modifiant la forme et le contenu du même support, relève de l'efficacité du support adapté.

Apprenant 2

Degré de réussite des compétences évaluées	Prétest	Test
Ne réussit pas souvent	61.53%	0%
En cour de réussite	15.38%	69.23%
Réussit souvent	0%	15.38%

Tableau N 45 Comparaison des résultats des évaluations (prétest, test) Apprenant 2.

La comparaison des compétences en cours de réussite montre une nette amélioration du niveau d'installation de compétence pour l'apprenant 2. Entre 15% de compétences en cour de réussite et 69%, cette évolution constitue un avancement remarquable pour cet apprenant

Apprenant 3

Degré de réussite des compétences évaluées	Prétest	Test
Ne réussit pas souvent	61.53%	0%
En cour de réussite	23.07%	53.84%
Réussit souvent	0%	30.76%

Tableau N 46 Comparaison des résultats des évaluations (prétest, test) Apprenant 3

Les compétences en cours de réussite de l'apprenant 3 dénotent une nette amélioration. Entre 23% et 53% de degré d'avancement, cet apprenant nous prouve l'efficacité plus au moins probante des procédés utilisés lors de notre expérimentation.

Apprenant 4

Degré de réussite des compétences évaluées	Prétest	Test
Ne réussit pas souvent	38.46%	0%
En cour de réussite	38.46%	46.15%
Réussit souvent	0%	38.46%

Tableau N47 Comparaison des résultats des évaluations (prétest, test) Apprenant 4

Une légère amélioration est remarquée pour le niveau des compétences en cours de réussite de l'apprenant 4. Entre 38% et 46% de degré d'installation des compétences évaluées, cet apprenant nous démontre un rendement assez approuvable de notre processus expérimental.

Apprenant 5

Degré de réussite des compétences évaluées	Prétest	Test
Ne réussit pas souvent	53.84%	0%
En cour de réussite	27.07%	53.84%
Réussit souvent	0%	30.76%

Tableau N48 Comparaison des résultats des évaluations (prétest, test) Apprenant 5

Les compétences communes, mises en évaluation, entre le test et le prétest, sont celles en cours de réussite. La comparaison de ces compétences pour l'apprenant 5 indique un progrès satisfaisant dans leurs degrés d'installation (de 27 à 53%). Ainsi nous prouvons le rendement de notre processus expérimental.

Apprenant 6

Degré de réussite des compétences évaluées	Prétest	Test
Ne réussit pas souvent	84.61%	0
En cour de réussite	12%	61.53%
Réussit souvent	0%	23.07%

Tableau N49 Comparaison des résultats des évaluations (prétest, test) Apprenant 6

La comparaison des résultats des compétences en cours de réussite de l'apprenant 6, nous permet de dénoter un progrès abondant dans le niveau d'installation des compétences évaluées.

7. Bilan de l'Expérimentation

L'expérimentation menée avec les apprenants mal/non-voyants de la 4^{ème} année primaire, est une tentative d'adaptation du contenu et de la forme du manuel scolaire, pendant la séance de compréhension orale.

L'aménagement apporté au niveau des rubriques liées à l'activité de compréhension de l'oral nous a permis d'adapter un didacticiel numérique qui répond aux besoins sensoriels des apprenants non/mal voyants.

L'évaluation des compétences, issue de la grille d'évaluation de compréhension orale du CECR, nous a permis de mettre en corrélation les compétences non installées et en cours d'installation. L'évaluation en compréhension de l'oral demeure délicate, cependant durant cette expérimentation nous avons essayé avec l'aide de l'enseignant en charge de la classe de la 4^{ème} année primaire, de mener une évaluation assez objective.

Les résultats de cette expérimentation démontrent un progrès important de l'intérêt des apprenants vis-à-vis de la séance de compréhension orale.

Notre objectif était de leur donner une chance d'accéder à l'information dans de meilleures conditions sous un encadrement pédagogique adéquat à leur besoins sensoriels et cognitifs.

Sur le plan motivationnel nous avons remarqué une élévation d'intérêt chez nos sujets expérimentaux après les avoir exposés à l'outil informatique. Outil avec lequel ils n'ont pas eu l'occasion de travailler durant leurs séances ordinaires.

Toutefois, cette expérimentation connaît des limites et des échecs, notamment sur le plan organisationnel, matériel et sur l'étendue de l'expérience. Autrement dit, cette tentative d'adaptation devrait être élargie et élaborée comme étude pilote dans différents centres afin de prouver son efficacité, cela avec l'aide de psychologues, de pédagogues et de connaisseurs dans le champ de l'informatique.

Conclusion

En conclusion, l'essai d'adaptation du contenu et de la forme du manuel scolaire des non/malvoyant du cycle primaire, durant l'activité de compréhension de l'oral à travers un outil numérique, nous a permis de donner à cette tranche d'apprenants une meilleure chance d'accès à l'information par le biais d'outil conçu essentiellement pour compenser leur déficit sensoriel.

Les résultats du modèle élaboré et de l'expérience menée nous encouragent à proposer cette adaptation au Ministère de l'éducation nationale pour une éventuelle prise en considération de cette population déficitaire marginalisée.

CONCLUSION GENERALE

Pour conclure nous devons rappeler que l'objectif de cette recherche était d'essayer d'adapter le contenu, des activités de compréhension orale des manuels scolaires, des apprenants mal/non-voyants au cycle primaire, par le biais d'outils numériques.

A partir des observations effectuées sur terrain lors de nos premiers passages dans les centres spécialisés d'apprentissage, nous avons pu relever que dans ces établissements l'enseignement/apprentissage du FLE, s'effectue par références aux programmes scolaires édités par le Ministère de l'éducation nationale. Force est de constater que les moyens utilisés ne diffèrent aucunement des contenus proposés aux apprenants normaux, notamment la présence d'images, de consignes qui demandent à l'apprenant mal/non-voyant de dessiner, souligner ou encore de décrire des illustrations.

Nous avons pu remarquer également, que dans ces mêmes centres aucun moyen technologique ou numérique n'est utilisé avec les apprenants déficitaires à l'exception des livres scolaires en format braille et de l'outil braille qui leur permet de rédiger leurs leçons.

L'avancée technologique actuelle permet de favoriser et de faciliter le parcours scolaire des apprenants, notamment ceux ayant des handicaps visuels. Pourtant, encore peu de recherches littéraires ont été menées sur les apprentissages médiés de cette catégorie d'apprenants par les TICE. Cela pourrait s'expliquer de deux façons, d'une part il y aurait, très peu d'apprenants déficients visuels dans le monde jusqu'alors, et d'autre part le déploiement de la technologie dans les écoles spécialisées et l'usage de l'ordinateur en classes serait relativement récent.

Cependant les recherches sur les technologies adaptées ont permis de créer des outils sur mesure, ouvrant de nouvelles possibilités aux déficients visuels. En effet, progressivement inadaptés à partir d'un certain degré de malvoyance, le stylo et le papier sont remplacés par le clavier et l'écran de l'ordinateur. Nous nous sommes alors attachés à faire un état des lieux de l'évolution des principaux outils informatiques adaptés. Nous avons relevé que ces premiers outils ne datent que des années 1980 et qu'ils demandaient alors de gros efforts d'adaptation à ses utilisateurs. Ce n'est qu'à l'approche du XXI^{ème} siècle que le nouveau modèle de technologie universelle a vu le jour. Dès lors, l'outil informatique adapté est devenu indispensable à la scolarisation aussi bien en milieu scolaire ordinaire qu'en milieu spécialisé. Il permet la prise de notes, le compte rendu de devoirs sous forme textuelle, l'accès aux informations et la communication, le partage, l'interaction etc.

Dans notre travail de recherche nous nous sommes intéressés dans un premier temps, aux conditions d'apprentissage des apprenants déficients visuellement, et aux formations des enseignants spécifiques en charge de cette catégorie d'apprenants, dans le contexte algérien. De quelles aides peuvent-ils disposer et quelles sont les difficultés qui entravent le déroulement de leur apprentissage ? Dans un second temps nous avons essayé d'élaborer un prototype adaptatif à travers le logiciel auto media Play studio, pour répondre aux besoins éducatifs et sensoriels des apprenants en question.

Pour répondre à notre problématique qui s'est articulée autour de la possibilité d'élaborer un guide numérique adapté aux besoins sensoriels des apprenants non/malvoyants, afin de les amener vers une installation efficace de la compétence de compréhension orale conformément aux programmes scolaires, il nous a fallu connaître les réalités éducatives de ce public.

Notre point de départ, donc, était un questionnaire destiné aux enseignants spécialisés dans trois différents centres de l'Est algérien à savoir Batna, Khenchela et Biskra. Le contenu de ce questionnaire avait pour objectif dans un 1^{er} temps de mettre en exergue non seulement les étapes, le contenu, la qualité des formations initiale et continue, mais aussi leur adéquation avec ce type de public : déficient visuellement. Dans un deuxième temps ce contenu a essayé de recenser les avis des enseignants sur les modes d'enseignement, le contenu des manuels et leur adéquation avec les besoins sensoriels de ce public. Enfin dans un 3^{ème} temps, il a permis d'estimer le degré de présence et d'utilisation d'outils numériques en classes spécialisées.

Cependant les résultats de l'analyse quantitative des réponses du questionnaire nous ont incitée à analyser les manuels pédagogiques des apprenants en question afin de confirmer leurs inadéquations aux besoins sensoriels des mal/non-voyants.

L'analyse descriptive, critique et analytique des manuels scolaires de la 4^{ème} année primaire (corpus d'étude de la présente recherche), nous a permis de certifier certaines inadéquations d'ordre iconique et scripturale pour cette catégorie d'apprenants.

La revue de la littérature, exposée dans les trois premiers chapitres de la présente étude, nous a permis de prendre conscience de la nécessité d'essayer d'adapter les activités de compréhension orale aux public visuellement déficient, en exploitant un logiciel numérique conçu pour répondre aux exigences sensorielles de notre public.

Nous avons donc opté pour une étude expérimentale dans le but de tester l'efficacité du logiciel Auto media Play studio ainsi que les adaptations apportées aux contenus des manuels de la 4^{ème} année primaire. Notre expérimentation s'est déroulée sur deux phases un pré-test et un test. Les résultats d'ordre analytique et comparatif des évaluations des deux étapes expérimentales nous ont permis de confirmer nos hypothèses de départ.

Autrement dit, le guide numérique élaboré via le logiciel « auto média Play studio », un logiciel conçu pour répondre aux besoins sensoriels d'un apprenant présentant une cécité, amène son utilisateur vers une meilleure maîtrise de la compréhension orale, étant donné qu'il est conçu conformément aux programmes scolaires et fonctionne à travers la reconnaissance vocale.

L'intégration de logiciels éducatifs en classe spécialisée comble la privation de l'apprenant non-voyant, d'activités pédagogiques stimulantes comme les sorties pédagogiques, les jeux et l'audio-visuel. Nous estimons que la diversification des supports favorise l'intérêt de l'apprenant envers le FLE en augmentant sa volonté d'apprendre tout en changeant positivement l'atmosphère de la classe.

Le recours à une variété de canaux sensoriels, incluant les sens auditifs, tactiles et kinésique impacte positivement, les motivations des apprenants visuellement handicapés, ainsi que leur acquisition de la compétence orale en cours de FLE

Bilan Général et Perspectives de la Recherche

La présente étude nous a permis de mettre en lumière le contexte scolaire des apprenants mal/non-voyants au cycle primaire en Algérie. Au terme de cette recherche nous pouvons tirer le bilan qui suit

- L'apprentissage chez les apprenants non/malvoyants est tributaire de moyens mis à leur disposition pour qu'ils accèdent au savoir conformément à leur handicap.
- Les enfants souffrant de handicap visuel sont scolarisés, en Algérie, dans des centres d'apprentissages spéciaux dédiés exclusivement à leur cas. Ces centres renferment deux cycles d'apprentissage : le primaire et le moyen.

- Les apprenants mal/non-voyants ne bénéficient pas d'adaptation et de régulation du contenu et de la forme des manuels scolaires, lesquels constituent l'unique outil pédagogique qui leur permettent d'accéder au savoir éducatif conformément au programme ministériel.
- La formation des enseignants en charge de cette catégorie d'apprenants, ne prend en considération que la sphère théorique, et ne résout pas les réalités du terrain qui obstruent le bon déroulement des pratiques pédagogiques.
- L'absence de coordination entre les deux Ministères en charge de la formation des enseignants spéciaux, à savoir le Ministère de l'éducation nationale et le Ministère de la solidarité et des droits de la femme, engendre des formés non avertis par les mêmes procédés pédagogiques et n'ayant nullement le même profil académique. Par conséquent les enseignants dans les centres spéciaux trouvent des difficultés à mener au mieux leur acte pédagogique.
- Les moyens compensatoires du handicap visuel, notamment les moyens TICE, ne trouvent pas de place dans les classes d'apprentissage spécifique.
- Notre tentative d'adaptation des supports de l'activité de compréhension de l'oral nous a permis de donner un nouvel aspect à l'apprentissage chez les enfants mal/non-voyants en Algérie.

Limites de la recherche

A l'heure du bilan et malgré la pertinence apparente de l'hypothèse, ce travail de recherche reste incomplet à plusieurs niveaux. Néanmoins, en dépit de ses lacunes, ce document écrit est pourtant à saluer à la simple existence. En effet et comme cela avait déjà été mentionné, les recherches sur les apprenants handicapés visuellement et leurs singularités pour entrer dans les apprentissages scolaires sont très rares.

In fine, loin de prétendre explorer tous les aspects de la question, nous souhaitons que d'autres recherches viennent compléter et approfondir notre travail, en utilisant des techniques plus élaborées en proposant d'autres axes et d'autres facettes visant à envisager de nouvelles investigations en vue d'élargir la réflexion dans ce champ d'étude.

REFERENCES
BIBLIOGRAPHIQUES

Références Bibliographiques

- Ait, O., & Meziane, A. (2014). De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences : migration de la notion de compétence. 43–153.
- Andreassen, H. N., & Lyche, C. (2015). Enchaînement, liaison, accentuation chez les apprenants norvégophones. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, (102), 105–121.
- Bailly, D. (1998). *les mots de la didactique des langues: le cas de l'anglais* (Ophrys). Paris.
- Barron, I. Holmes, R. (2007). *Primary schools and other agencies*. (The primar). Cambridge.
- Beacco, J.-C. (Jean C. (2013). *Éthique et politique en didactique des langues : autour de la notion de responsabilité* (Didier). Paris.
- Besse, H. & Porquier, R. (2004). *Grammaire et didactique des langues* (crédif). Paris france.
- Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. (Credif, Ed.) (Didier). Paris france.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski Lectures et perspectives de recherches en éducation*. (P. universitaires du Septentrion, Ed.) (Villeneuve).
<https://doi.org/10.4000/books.septentrion.14157>
- Buffault, B. (2011). *Pédagogie par objectifs*. Clé internationale. Paris

- Carriere, V. (2012). Apprentissage médié par les TICE : le cas des étudiants déficients visuels. Université Montpellier III
- Clavier braille. <https://www.catawiki.eu/l/6568907-braille-blind-keyboard-handy-tech-1995-comfort-bblis-model-kbl-b2-with-documentations-from-bwpro>
- Constant, J. (2010). L'oral. *L'ALPHA*, Vol12.
- Crystal, D. (1987). *The Cambridge Encyclopedia of Language* (Cambridge). New York.
- Crystal, D. (2011). *English as a Global Language in Chinese Context. Theory and Practice in Language Studies* (Vol. 1). <https://doi.org/10.4304/tpls.1.2.167-176>
- CUQ, Jean-P. (2006). *dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde* (CLE intern). Paris.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. (C. International, Ed.) (Asdifle). Paris.
- Deronne, M. (2012). *L'approche par les compétences dans l'enseignement des mathématiques. Mémoire de master en sciences mathématiques* (Université Grenoble). France.
- Didenko, A. V., & Pichugova, I. L. (2016). Post CLT or Post-Method: major criticisms of the communicative approach and the definition of the current

pedagogy. *SHS Web of Conferences*, 28, 1028.

<https://doi.org/10.1051/shsconf/20162801028>

- Dutice - UV6a - Les modèles d'enseignement et d'apprentissage - © UTE - février 2001. (n.d.). Retrieved from <http://ute.umh.ac.be/dutice/uv6a/>
- Eddy, R. (1981). *Analyse de conversations authentiques, étude de la linguistique appliquée* (Hachette). Paris france.
- Enseigner l'oral au cycle 2 et l'évaluer. (2017). Retrieved from https://www.ipefdakar.org/IMG/pdf/evaluer_l_oral_au_cycle_2_-6-_dakar_2017.pdf
- Ferhani, F. F. (2006). Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme. *Le Français D'aujourd'hui*, 3, 146.

<https://doi.org/10.3917/lfa.154.0011>
- Foncin, P. (2020). L'enseignement primaire chez les indigènes musulmans d'Algérie, notamment dans la Grande-Kabylie (Suite et fin), 111–133.
- Gaston, M. (1979). *vocabulaire de l'éducation: éducation et science de l'éducation*. (1. Ed, Ed.). presse universitaire de france.
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire. Didactique des langues étrangères* (Clé intern). Paris: DLE.
- Girault, I. (2007). Théories d'apprentissage et Théories didactiques Partie I.
- Hallam, S. et al. (2003). Grouping practices in primary school: what influences changes? *British Education Research Journal*, 30.

- Hameline, D. (1991). *Les objectifs pédagogiques dans la formation continue* (E.S.F). Paris.
- Hedge, T. (2014). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Holec, H. (1991). Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage. *Education Permanente*, 107, 1–5.
- <http://www.ecolepourtous.education.fr/>
- <http://www.enfant-aveugle.com>
- Hymes, D. (1972). *On Communicative Competence*. Duranti, A. (Ed.), *Linguistic Anthropology. A Reader (2001) Oxford: Blackwell* (éd Penguin).
- J. Brunner. (1961). *the process of education* (Harvard Un). Cambridge.
- Janosik, S. M. (2005). Formation des enseignants pour une éducation (plus) inclusive. *NASPA Journal*, 42(4), 1.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Katz., R. . (2009). Are children with cerebral palsy and developmental disability living longer ? *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 21.
- Kherbouche, K. (2010). Introduction à l'approche par compétences. *Tout Sur l'Ecole de La République*. Retrieved from <http://www.ecoledelarepublique.fr/article-introduction-a-l-approche-par-competences-61380514.html>

- L.S, V. (1994). *Défectologie et déficience mentale*. (D. et Niestlé, Ed.) (Delachaux). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Lacan, L., & Liria, P. (2009). *L'Approche actionnelle dans l'enseignement des langues : onze articles pour mieux comprendre et faire le point* (edition ma). Paris. Retrieved from http://catalag.urv.cat/record=b1480614~S13*cat
- Larbi, F. (2012, December 18). Intégration inclusive des enfants handicapés : Pour une scolarité dans des écoles ordinaires. *EL MOUDJAHID*. Retrieved from <http://www.elmoudjahid.com/fr/mobile/detail-article/id/36114>
- *Larousse, dictionnaire noms propres et noms communs*. (1994) (les editio). Canada.
- Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) (2000).
- Long, M. (2011). *The Psychology of Education*. New york. Retrieved from <https://www.dawsonera.com/readonline/9780203840092%5Cn>
- Loupe grandissante. <http://www.eurobraille.fr>
- Mager, R. . (1971). *Comment définir des objectifs pédagogiques*. (É. Bordas., Ed.). Paris.
- Martinez, P. (2014). *La didactique des langues étrangères* (Puf). Paris: Que sais je. Retrieved from https://www.puf.com/content/La_didactique_des_langues_étrangères

- Martyn Long., et Al. (2011). *The psychology of education*. (Routledge, Ed.) (2nd ed.).
- MILED, M. (2005). Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences, La refonte de la pédagogie en Algérie - Défis et enjeux d'une société en mutation, (Alger. UNESCO-ONPS). Retrieved from <http://inspectioncentrale.e-monsite.com/pages/didactico-pedagogique/un-cadre-conceptuel-pour-l-elaboration-des-curriculums-selon-l-approche-par-les-competences.html>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2004). *Politique d'aménagement linguistique*. *Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 53). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Mira, A., France, E., Braille, L., Ha, V., & Ha, V. (2016). Réalité et perspectives à la lumière des expériences aguerries », Cle internationale Paris Retrieved from <http://www.education.gov.dz/fr/>
- Ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation. (1976). Retrieved from https://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/algerie_ordonnance-76-35-1976.htm
- Outil braille. <https://www.braille.be/fr/a-propos-de-nous/la-ligue-braille/historique>
- Outils informatique pour malvoyants. <http://www.cecjaa.com>

- Palinscar, A. S. (2001). *Making science accessible to all: results of a design experiment in inclusive classrooms* (Learning D).
- Par, E., Le, G., & D, S. (2016). DOCUMENT D ' ACCOMPAGNEMENT.5^{ème}
A.P.
- Peck, L. (1993). A time for change of tooth numbering systems. *Journal of Dental Education*. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/j.0022-0337.1993.57.8.tb02785.x>
- Pelpel, P. (2002). *Se former pour enseigner* (Dunod.). Paris.
- Perrennoud philippe. (2000). *construire des competences dès l'école* (USF).
France.
- Pinto, maria Antonietta, sonia el euch. (1994). La conscience. In *la conscience métalinguistique, théories, développement et instruments de mesure* (Vol. 2, pp. 639–684).
- Produits et services pour aveugles et malvoyants. [Http://support.microsoft.com](http://support.microsoft.com)
- Porcher.L. (1981). *Incertitudes subjectives sur la linguistique et la didactique* ,
Dans: description, présentation et enseignement des langues. (Hatier, Ed.) (Ed
CREDIF). Paris france.
- Programme-francais-5ap. (n.d.).
- Puren, C. (2012). Histoire de méthodologies de l'enseignement des langues,
448.

- R, C. (1979). *The Deaf School Child* (Harper Row). London.
- Razakamanana. (2005). *Enseigner le FLE (français langue étrangère) Pratiques de classe* (Belin). Paris BELIN 8, rue Férou.
- Renard, R. (2002). Chapitre 1. Une phonétique immergée. *Apprentissage D'une Langue Étrangère/seconde*, 2(La phonétique verbo-tonale), 9–24.
<https://doi.org/10.3917/dbu.renar.2002.01.0009>
- Roegierz, .X. (2000). *une pédagogie de l'intégration* (De Boeck). Bruxelles.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context* (illustrate). Oxford: Oxford University Press.
- Rolland, Y. (2011). *apprendre à prononcer quels paradigmes en didactique des langues?* (Belin).
- Santé, O. mondiale de la. (2011). No Title. Retrieved from
<https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>
- Schneuwly, B. (2011). *Vygotsky, critique du socioconstructivisme avant la lettre? Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation.*
- Schoenfeld, A. H. (2016). *Learning to Think Mathematically: Problem Solving, Metacognition, and Sense Making in Mathematics (Reprint)*. *Journal of Education* (Vol. 196). <https://doi.org/10.1177/002205741619600202>
- Seara, A. R. (2001). L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du

français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours.Doc fichier.

- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive. Logiques écoles*. Retrieved from <http://www.decitre.fr/livres/Pour-un-enseignement-strategique.aspx/9782893810607>
- Thomas, R. Murray., Michel, C. (1994). *Théories du développement de l'enfant: Études comparatives* (De Boeck S). Belgique.
<https://doi.org/10.3917/dbu.thoma.1994.01>
- UNISCO. (1999). Salamanca five years on. *Review of UNISCOactivities in the Light of the Salamanca Statement and Framework for Action*. Retrieved from <http://unesdoc.unesc.org/images/0011/001181/11811eo.pdf>

Annexes

Questionnaire

Dans le cadre d'une recherche sur l'enseignement apprentissage de la compétence orale en classe de flechez les apprenants non et mal voyants, ainsi que l'intégration des TICset ses effets, chez cette tranche d'apprenants nous vous saurons gré de bien vouloir répondre au questionnaire qui vous est proposé ci-dessous.

Nous vous signalons d'emblée que les résultats de cette étude seront traités et analysés de manière anonyme. Nous vous remercions d'avance pour votre compréhension et votre aide.

Sincères remerciements

Identification de l'enseignant(Veuillez cocher ou développer votre réponse devant chaque question)

- 1- Sexe : femme /homme
- 2- Classes assurées : 3^{ème} année/4^{ème} année...../5^{ème} année
- 3- Comment vous avez été affectés à l'école d'enseignement spécialisé.....
.....
.....

La formation des enseignants spécialisés

- 4- Avez-vous bénéficié d'une quelconque formation initiale et/ou continue (avant ou pendant votre recrutement) afin de faire face aux enfants à besoin spécifique ?.....
.....
- 5- Si formation il y'a, veuillez préciser l'endroit et la manière dont s'est déroulée cette dernière (nous entendons par manière : l'identification des responsables de cette formation, son contenu et sa durée).....
.....
- 6- Le contenu des formations est-il en relation avec l'acte pédagogique ?.....
.....
- 7- Etes-vous satisfait de vos formations?.....
.....

Acte pédagogique

- 8- Vos enseignements s'inscrivent dans le cadre de quelle approche didactique ?.....

9- Quel est le matériel pédagogique utilisés en classe avec les enfants non/mal voyants ?.....
.....

10- Les apprenants déficients visuels bénéficient-ils d'outils ou de matériel informatique(TICE) ou autre pour faciliter l'accès à l'information ?

Non.....Oui

Quels sont les matériaux mis à leur disposition ?.....

11- Afin d'essayer de créer une image mentale des différents concepts ou objets en langue étrangère chez le jeune apprenant ; quels serait selon vous le meilleur moyen d'y procéder ?.....
.....

Le manuel scolaire

12- Dans le cadre des réformes éducatives de 2017 (L'avènement des manuels de la deuxième génération) quels sont les changements apportés vis-à-vis des manuels destinés aux apprenants mal et non-voyants ?.....

13- Le manuel scolaire est-il à votre avis adapté aux besoins spécifiques des apprenants ? Non Oui

14- Etant devant un public déficient visuel très jeune, comment procédez-vous à l'enseignement de la compréhension de l'orale via le manuel scolaire ?.....

15- Quels sont à votre avis et selon votre expérience les difficultés rencontrés lors de l'enseignement de la compréhension de l'oral aux jeunes non/mal voyants ? et comment procédez-vous pour remédier aux lacunes détectées ?
.....
.....

Liste des Tableaux

Tableau 01 : La formation dans le CNFPH

Tableau 02 : Etapes et procédés du traitement de l'anxiété

Tableau 03 : Profils des enseignants questionnés

Tableau 04 : Recensement des réponses de la question 02

Tableau 05 : Recensement des réponses de la question 03

Tableau 06 : Recensement des réponses de la question 05

Tableau 07 : Recensement des réponses de la question 06

Tableau 08 : Recensement des réponses de la question 08

Tableau 09 : Recensement des réponses de la question 11

Tableau 10 : Recensement des réponses de la question 12

Tableau 11 : Recensement des réponses de la question 14

Tableau 12 : Recensement des réponses de la question 15

Tableau 13 : Projets et séquences du manuel de leçons 4^{ème} A P.

Tableau 14 : Les centres d'apprentissage spécialisés en Algérie

Tableau 15 : Caractéristiques individuelles des sujets expérimentaux

Tableau 16 : Réponses des apprenants rubrique A. page 32.

Tableau 17 : Réponses de l'apprenant 01 sur la rubrique B. P.32

Tableau 18 : Réponses de l'apprenant 02 sur la rubrique B. P.32

Tableau 19 : Réponses de l'apprenant 03 sur la rubrique B. P.32

Tableau 20 : Réponses de l'apprenant 04 sur la rubrique B. P.32

Tableau 21 : Réponses de l'apprenant 05 sur la rubrique B. P.32

Tableau 22 : Réponses de l'apprenant 06 sur la rubrique B. P.32

Tableau 23 : Evaluation des réponses de l'apprenant 01 (pré-test)

Tableau 24 : Evaluation des réponses de l'apprenant 02 (pré-test)

Tableau 25 : Evaluation des réponses de l'apprenant 03 (pré-test)

Tableau 26 : Evaluation des réponses de l'apprenant 04 (pré-test)

Tableau 27 : Evaluation des réponses de l'apprenant 05 (pré-test)

Tableau 28 : Evaluation des réponses de l'apprenant 06 (pré-test)

Tableau 29 : Modification des questions de la rubrique B

Tableau 30 : Réponses des apprenants rubrique A, 1^{ère} écoute

Tableau 31 : Réponses des apprenants rubrique A, 2^{ème} écoute

Tableau 32 : Réponses des apprenants rubrique A, 3^{ème} écoute

Tableau 33 : Réponses des apprenants question 1, rubrique B

Tableau 34 : Réponses des apprenants question 2, rubrique B

Tableau 35 : Réponses des apprenants question 3, rubrique B

Tableau 36 : Réponses des apprenants question 4, rubrique B

Tableau 37 : Réponses 1 des apprenants, rubrique C

Tableau 38 : Réponses 2 des apprenants, rubrique C

Tableau 39 : Evaluation des réponses de l'apprenant 01 (test)

Tableau 40 : Evaluation des réponses de l'apprenant 02 (test)

Tableau 41 : Evaluation des réponses de l'apprenant 03 (test)

Tableau 42 : Evaluation des réponses de l'apprenant 04 (test)

Tableau 43 : Evaluation des réponses de l'apprenant 05 (test)

Tableau 44 : Comparaison des résultats des évaluations (pré-post test) apprenant 01

Tableau 45 : Comparaison des résultats des évaluations (pré-post test) apprenant 02

Tableau 46 : Comparaison des résultats des évaluations (pré-post test) apprenant 03

Tableau 47 : Comparaison des résultats des évaluations (pré-post test) apprenant 04

Tableau 48 : Comparaison des résultats des évaluations (pré-post test) apprenant 05

Tableau 49 : Comparaison des résultats des évaluations (pré-post test) apprenant 06

Liste des Figures

Figure 01 : La déficience visuelle selon l’OMS

Figure 02 : Test de Snellen

Figure 03 : Braille

Figure 04 : Clavier de braille

Figure 05 : Clavier de braille

Figure 06 : Clavier linéaire à 8 touches en braille

Figure 07 : Plage braille

Figure 08 : Reconnaissance vocale

Figure 09 : Télé-agrandisseur

Figure 10 : Matériel de grossissement transportable

Figure 11 : Appareil de grossissement transportable

Figure 12 : Loupe LED à main

Figure 13 : Page de couverture du projet 02

Figure 14 : Rubrique A séquence 1 projet 2 page 44.

Figure 15 : Rubrique B, séquence 1, projet 2, page 44.

Figure 16 : Rubrique A, je découvre les mots, séquence 01, projet 02, page 45.

Figure 17 : Rubrique B, je découvre les mots, séquence 01, projet 02, page 45.

Figure 18 : Rubrique A, séquence 1, projet 1, page 46.

Figure 19 : Rubrique B, séquence 1, projet 2, page 46.

Figure 20 : Activité lecture compréhension, séquence 1, projet 02, page 47.

Figure 21 : Je lis et j’écris, séquence 01, projet 02, page 48.

Figure 22 : Tâche de la séquence 01, projet 02, page 50.

Figure 23 : Erreur d'impression manuel d'activité page 5 et page 31

Figure 24 : Consignes du manuel d'activité

Figure 25 : Rubrique de compréhension de l'oral. Séquence 1, projet 02, page 32.

Figure 26 : Rubrique A, compréhension de l'oral, manuel de leçon 4^{ème} AP. P.32

Figure 27 : Rubrique B, compréhension de l'oral manuel de leçon 4^{ème} A P. page 32.

Figure 28 : Grille d'évaluation de la compréhension orale.

Figure 29 : Rubrique B, manuel de leçon, page 32.

Liste des Diagrammes

Diagramme 01 : Evaluation quantitative des résultats du pré-test. Apprenant 01

Diagramme 02 : Evaluation quantitative des résultats du pré-test. Apprenant 02

Diagramme 03 : Evaluation quantitative des résultats du pré-test. Apprenant 03

Diagramme 04 : Evaluation quantitative des résultats du pré-test. Apprenant 04

Diagramme 05 : Evaluation quantitative des résultats du pré-test. Apprenant 05

Diagramme 06 : Evaluation quantitative des résultats du pré-test. Apprenant 06

Diagramme 07 : Evaluation quantitative des résultats du test. Apprenant 01

Diagramme 08 : Evaluation quantitative des résultats du test. Apprenant 02

Diagramme 09 : Evaluation quantitative des résultats du test. Apprenant 03

Diagramme 10 : Evaluation quantitative des résultats du test. Apprenant 04

Diagramme 11 : Evaluation quantitative des résultats du test. Apprenant 05

Diagramme 12 : Evaluation quantitative des résultats du test. Apprenant 06

ملخص

يركز هذا البحث على تعليم / تعلم الفهم الشفهي بوساطة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى المتعلمين المكفوفين / ضعاف البصر. تكمن خصوصية هذه الدراسة في محاولة تكييف الكتب المدرسية لمتعلمي المدارس الابتدائية من خلال البرامج الرقمية للتغلب على إعاقاتهم. تم تكييف أداة التدريس للصف الرابع الابتدائي من خلال دراسات ما قبل التجريبية التي كشفت عن عدم ملاءمة الكتب المدرسية للاحتياجات الحسية للأطفال ضعاف البصر / المكفوفين. سمح لنا الاستبيان والتحليل النقدي للكتب المدرسية وكذلك نظريات التعويض الخاصة بفيجوتسكي في علم العيوب بتطوير ، وقد تم اختبار هذا الأخير في هذا المجال Auto Media Play Studio نموذج أولي رقمي من خلال برنامج وسمحت كفاءته لتلبية الاحتياجات البصرية في التعلم الشفوي

الكلمات المفتاحية المتعلمين المكفوفين / ضعاف البصر؛ استوديو تشغيل الوسائط التلقائية ؛ علم العيوب. النموذج الرقمي الفهم عن طريق الفهم