

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur

et de la Recherche Scientifique

Université 8 mai 1945 Guelma

Faculté des Lettres et des Langues

Département des Lettres et de Langue

Française



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 4519 قالمة

كلية الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة الفرنسية

Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master académique

Domaine : Lettres et Langues étrangères Filière : Langue française

Spécialité : Didactique et langues appliquées

Intitulé :

**Exploitation des points de langue dans la réalisation du projet
pédagogique. Cas des apprenants non-voyants de l'école Bahloul
El Jedidi à Oum El Bouagui.**

Rédigé et présenté par :

L'étudiante : Maouni Yousra

Sous la direction de :

M. Hamamdia Samir

Membres du jury

Président : Dr. Bentayeb Razika, Maitre de conférences A, Université 8 Mai 1945-Guelma

Rapporteur : M. Hamamdia Samir, Maitre assistant A, Université 8 Mai 1945-Guelma

Examineur : Dr. Sayad Kamel, Maitre de conférences A, Université 8 Mai 1945-Guelma

Année d'étude 2023/2024

Table des matières

Remerciements

.....4

Dédicace

.....5

Résumé

.....6

Introduction

.....8

Cadrage théorique

Chapitre 1 : Spécificités de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères aux non-voyants.

1. Définition de la déficience visuelle.....12

1.1. Types de la déficience visuelle.....14

1.1.1. La malvoyance.....14

1.1.2. Les troubles neuro-visuels.....14

1.1.3. La cécité.....15

2. Les conséquences du handicap visuel sur les apprenants non-voyants.....15

2.1. Sur le plan affectif.....15

2.2. Sur le plan psychomoteur.....17

2.3. Sur le plan cognitif.....19

3. Les difficultés de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères pour les non-voyants.....20

3.1. Difficultés liées à l'enseignant.....20

3.2. Difficultés liées à l'Apprenant.....21

3.3.	Difficultés liées au matériel didactique	22
4.	Méthodes et pratiques enseignantes pour enseigner les langues étrangères aux non-voyants	23
4.1.	L'approche communicative	24
4.2.	L'approche naturelle	24
4.3.	Approche Processuelle	25
4.4.	La méthode audio-orale	25
4.5.	L'approche constructiviste	25

Chapitre 2 : La phonologie et la grammaire de l'oral au Service des activités de langues pour les apprenants non-voyants

1.	Qu'est-ce que la grammaire de l'oral	27
2.	Grammaire de l'oral vs grammaire de l'écrit	27
3.	La grammaire de l'oral et la phonologie	29
3.1.	Qu'est-ce que la phonologie	29
3.2.	L'importance de la phonologie à l'oral	30
3.3.	Le lien entre la grammaire de l'oral et la phonologie	30
4.	L'intonation	31
4.1.	Définition et importance de l'intonation dans la communication orale	31
4.1.1.	Le rôle expressif	32
4.1.2.	Le rôle grammatical	32
4.2.	Les types de l'intonation	32
4.2.1.	L'intonation ascendante	33
4.2.2.	L'intonation descendante	33
4.2.3.	L'intonation uniforme	33

4.3. Les règles de l'intonation pour apprendre les types de phrases	34
5. La pause comme substitut des signes de ponctuation à l'oral	35

L'enquête

1. Méthodologie du travail	39
1.1. L'entretien	39
1.2. L'observation non participante	40
1.3. Présentation de l'établissement et de la population d'enquête	41
1.4. Type d'analyse de données	41
2. Présentation et analyse des données	42
2.1. Présentation et analyse des données des entretiens	42
2.1.1. Transcription des réponses verbales des enseignants	42
2.1.2. Analyse des données des entretiens	48
2.1.3. Bilan de la première étape de l'enquête	53
2.2. Présentation et analyse des données de l'observation non participante	54
2.2.1. Les interactions verbales en classe	54
2.2.2. Les pauses	55
2.2.3. L'intonation	56
2.2.4. Bilan de la deuxième étape de l'enquête	57

Conclusion	60
générale	

Bibliographie	63
----------------------------	-----------

Annexes	65
----------------------	-----------

Remerciements

Toutes les expressions de remerciements et d'appréciation s'adressent à mon directeur de recherche, Monsieur Hamamdia Samir, pour sa disponibilité, ses encouragements et surtout sa confiance en mes compétences.

Je tiens à remercier chaleureusement les membres du jury : Dr. Bentayeb Razika et Dr. Sayad Kamel, d'avoir accepté d'évaluer mon travail.

Mes sincères remerciements vont également à mes chères amies et à tous les enseignants du département de langue française de l'université 8 Mai 1945-Guelma qui ont grandement contribué à ma formation tout au long du parcours universitaire.

Un grand merci s'adresse aux enseignants de français et aux élèves non-voyants de l'école Baaloul El Djedidi à Oum El Bouaghi avec qui j'ai effectué mon enquête et à tous ceux qui ont contribué à l'accomplissement de ce travail.

Mes sincères et vifs reconnaissances vont, enfin et toujours, à mes chers parents qui m'ont soutenue et me soutiendront jusqu'au dernier jour de leur vie.

Dédicaces

Je dédie ce travail

À mes chers parents,

À mes chères copines Samira, Mayssa et Rahma,

À tous mes amis, toute ma famille,

Et à tous ceux dont le cœur est clairvoyant, voyants, soient-ils, ou non-voyants.

Résumé

Cette étude vise à mettre au clair l'exploitation des ressources linguistiques dans la réalisation de la tâche finale par les apprenants non-voyants de 2^{ème} année du cycle moyen. Les résultats de notre enquête ont montré que les apprenants non-voyants n'arrivaient pas à assimiler les points de langue du deuxième projet à cause du matériel didactique qui ne prenait pas, réellement, en considération leur handicap visuel et que, par conséquent, ils étaient incapables d'exploiter ce qu'ils n'avaient pas assimilé, dans la réalisation de leur tâche finale du projet 2.

Mots-clés : Apprenants non-voyants, intonation, pause, grammaire de l'oral.

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى توضيح استخدام الموارد اللغوية في إنجاز المهمة النهائية من قبل المتعلمين المكفوفين في السنة الثانية من الطور المتوسط. أظهرت نتائج بحثنا أن المتعلمين المكفوفين لم يتمكنوا من استيعاب النقاط اللغوية للمشروع الثاني بسبب المادة التعليمية التي لم تأخذ في الاعتبار إعاقاتهم البصرية وبالتالي لم يتمكنوا من استغلال ما لم يستوعبوه. ، في تنفيذ مهمتهم النهائية للمشروع 2.

الكلمات المفتاحية : التلاميذ المكفوفين، التجويد، الوقف، نحو المنطوق.

Abstract

This study aims to clarify the use of linguistic resources in the completion of the final task by blind learners in the 2nd year of the junior cycle. The results of our investigation showed that blind learners were unable to assimilate the language points of the second project because of the teaching material which did not really take their visual handicap into consideration and that, consequently, they were incapable of exploiting what they had not assimilated, in carrying out their final task of project 2.

Keywords : Blind learners, intonation, pause, spoken grammar.

Introduction

Les apprenants handicapés sont des personnes qui ont besoin d'être traités de façon particulière de la part de leurs familles et de leurs enseignants afin qu'ils puissent progresser et réussir dans leur cursus scolaire, notamment les apprenants non-voyants dont l'apprentissage dépend principalement de leurs sens auditifs et tactiles pour assimiler les contenus des programmes scolaires et pour pouvoir percevoir le monde.

Le non voyant pourrait être un futur citoyen exemplaire, qui contribue positivement au service de son peuple et de son pays malgré les défis de la vie qu'il rencontre quotidiennement.

Nous comptons mener un travail de recherche, dans le cadre du mémoire de fin d'étude, auprès de cette catégorie d'apprenants, les non-voyants, en vue de vérifier la qualité d'enseignement/apprentissage des points de langue et son impact sur les activités de production à l'oral. À travers ce travail de recherche, nous voulons voir si l'apprenant non-voyant est capable d'aller jusqu'au bout de ses études et si son handicap n'est pas un obstacle, mais plutôt une source de volonté et de courage. Le choix de notre sujet de recherche n'est plus aléatoire, c'est le fruit d'une motivation personnelle due à une expérience vécue pendant dix-huit ans d'études en tant qu'apprenant et étudiante non voyante.

Notre étude met l'accent sur la mise en pratique des ressources linguistiques du projet 2 du programme de deuxième année du cycle moyen dans l'animation des fables par les apprenants non-voyants et sur les difficultés auxquelles ces apprenants et leurs enseignants font face dans cette tâche finale.

Pour ce faire nous nous sommes posé la question de recherche suivante :

Les apprenants non-voyants de deuxième année du cycle moyen arrivent-t-ils à assimiler puis mobiliser les ressources linguistiques du projet 2 à savoir *la ponctuation*

et *les types de phrases* pour animer une fable dans le cadre de la réalisation de la tâche finale de ce projet ?

Nous supposons, en réaction à cette question, que l'animation d'une fable dépend essentiellement de la maîtrise, de la part des apprenants, des deux règles phonologiques : la pause et l'intonation car ce sont les équivalents respectifs de *la ponctuation et les types de phrases* à l'écrit.

Afin de pouvoir trouver des réponses notre question de recherche, nous comptons effectuer un travail qui sera divisé en deux parties : le cadrage théorique et l'enquête. Dans la première partie, nous essayerons de définir et de mettre en lumière toutes les notions théoriques qui se rapportent à notre sujet de recherche.

En ce qui concerne l'enquête, Nous avons opté pour deux outils méthodologiques d'investigation : l'entretien et l'observation non participante pour enquêter auprès des apprenants non-voyants et de leurs enseignants. L'enquête se déroulera à l'école des enfants non-voyants Baaloul El Jedidi à Oum El Bouaghi.

Les entretiens avec les enseignants et les quatre séances d'observation, à faire dans les classes des apprenants non-voyants, nous permettront de collecter des données purement qualitatives qui seront qualitativement analysées en vue de répondre à notre question de recherche. Il s'agira donc d'une étude descriptive basée sur une analyse qualitative des données.

Cadrage théorique

Chapitre 1
Spécificités de
l'enseignement/apprentiss
age des langues
étrangères aux non-
voyants.

Dès sa naissance, l'enfant commence à acquérir progressivement les compétences physiques et psychiques fondamentales de sa vie telles que toucher, marcher, parler, etc. Ces habilités commencent à s'épanouir pas à pas en adéquation avec son âge pour construire sa personnalité et devenir capable d'interagir avec la société en tant que membre responsable et engagé.

Toutefois, les personnes en situation de handicap visuel sont privées de la vision et se sentent, par conséquent, inutiles et un lourd fardeau pour leur entourage. Ce qui affecte et réduit leur bien-être émotionnel et social.

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères aux non-voyants demeure une tâche délicate mais réalisable car elle demande une spécialisation de tous les éléments travaillant dans le secteur éducatif afin de créer un environnement adapté aux besoins de ces apprenants.

Ce chapitre est consacré à l'exploration des impacts du handicap visuel sur les apprenants non-voyants. En premier lieu, nous allons nous focaliser sur les conséquences du handicap visuel sur les apprenants non-voyants sur le plan affectif, psychomoteur et cognitif. Ensuite, nous exposerons les difficultés qu'affrontent les enseignants et les apprenants non-voyants lors de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères notamment les difficultés liées aux matériels didactiques.

1. Définition de la déficience visuelle

La déficience visuelle est définie par deux critères : la mesure de l'acuité visuelle et l'état du champ visuel. Un déficient visuel est une personne dont

l'acuité visuelle est faible voire inférieure à 1/20. La déficience visuelle est le stade final d'une atteinte visuelle lorsque les différents traitements médicaux lasers et interventions chirurgicales sont épuisés ou limités à empêcher une aggravation.

La déficience visuelle est définie par l'organisation mondiale de la santé comme *"une atteinte visuelle qui ne dépasse pas 3/10 sur l'œil le meilleur et/ou quand le champ visuel présente une atteinte sévère"*. (2002).

La déficience visuelle est souvent handicapante car elle peut se manifester par une vision floue, un champ rétréci ou entrecoupé, des difficultés de balayage du regard, une vision réduite en forte luminosité ou pénombre, une sensibilité aux variations brusques de lumière, une absence de relief ou une absence de couleur. *"Elle survient lorsqu'une affection oculaire touche le système visuel et les fonctions qu'il assure"*. (Lewi-Dumont, 2015).

Elle peut être héréditaire ou acquise ; les causes de la déficience visuelle sont multiples. Parmi ces causes, on peut distinguer en premier lieu les maladies génétiques qui se considèrent comme une raison principale de la déficience visuelle.

L'hypertension artérielle chez la femme enceinte peut-être transmise au bébé et affecte son système neuro-visuel. Aussi, la cataracte et le glaucome sont les maladies oculaires les plus diagnostiqués par les ophtalmologistes au niveau mondial.

On peut citer une autre cause de la déficience visuelle due aux anomalies dégénératives des nerfs optiques qui peuvent être causées par des accidents cérébraux, des anévrismes et/ou des inflammations. Ce qui peut provoquer des troubles fonctionnels qui conduisent à un handicap visuel.

Même le vieillissement peut être une autre cause de la déficience visuelle : avec l'âge, la vision de la personne s'affaiblit petit à petit jusqu'à ce qu'elle arrive à la cécité totale.

L'organisation mondiale de la santé parle de la déficience visuelle lorsque l'acuité visuelle est inférieure à $3/10^{\text{ème}}$ après correction optique et/ou quand leur champ visuel est inférieur à 10° .

1.1. Types de la déficience visuelle

On peut distinguer trois types principaux de la déficience visuelle : la malvoyance, les troubles neuro-visuels et la cécité.

1.1.1. La malvoyance

La malvoyance est une altération partielle de la vision d'une personne qui devient incapable de voir loin, de distinguer les détails et même de lire et écrire. Les personnes malvoyantes ont souvent besoin d'aides spécifiques pour arriver à surmonter ces obstacles quotidiens de leur vie. Flou magazine a souligné que *"la malvoyance dite aussi basse vision , est une déficience visuelle importante qui ne peut être corrigée totalement avec des lunettes , des lentilles de contact , un traitement médical , ou une opération chirurgicale"*. (Daniela, 2017).

On peut dire qu'une personne est malvoyante lorsque *"l'acuité visuelle du meilleur œil corrigé est inférieure ou égale à $4/10^{\text{ème}}$ et que son champ visuel est réduit à 20° "*. (Chokron, 2002)

1.1.2. Les trouble neuro-visuels

Egalement connus sous l'abréviation TNV, les troubles neuro-visuels touchent la fonction visuelle d'origine cérébrale. Ils apparaissent suite à une lésion ou un dysfonctionnement des zones cérébrales impliquées dans le traitement de l'information visuelle.

"Les troubles neurovisuels correspondent aux altérations du champ visuel, de l'intégration ou du traitement de l'information visuelle, et font suite à une atteinte centrale du système visuel, en général une lésion occipitale". (Chokron & Marendaz, 2005).

Ils peuvent être causés par des accidents qui touchent les nerfs responsables de la transmission des informations visuelles des yeux au cerveau qui devient incapable d'interpréter l'information visuelle déformée. Les troubles neuro-visuels affectent non seulement la vision de la personne mais aussi d'autres fonctions cérébrales telles que l'apprentissage et la cognition.

1.1.3. La cécité

La cécité est une déficience visuelle totale. Le terme cécité vient du latin classique caecitas « perte de la vue. Autrement dit, la cécité se réfère à une perte totale de la vue.

"Les personnes, ayant une cécité, ont une acuité visuelle, du meilleur œil corrigé, inférieure ou égale à 1/20^{ème} et un champ visuel réduit à 10°."(Chokron & Marendaz, 2005).

Les personnes touchées par la cécité sont considérées comme aveugles ; ils vivent dans un monde exceptionnel où la perception visuelle est totalement absente ou minimale ; sans soutiens spécifiques, ils sont incapables d'accomplir les tâches les plus simples de la vie quotidienne. Cela provoque de graves répercussions sur leur vie privée et sociale.

2. Les conséquences du handicap visuel sur les apprenants non-voyants

2.1. Sur le plan affectif

Le développement affectif de l'enfant se rapporte à ses sentiments, ses émotions et sa sensibilité. C'est un processus nécessaire pour la croissance et l'épanouissement de l'enfant dans la première période de sa vie. En plus de ses besoins fondamentaux, l'enfant a besoin d'une sécurité affective, de ses parents, qui renforce sa confiance en soi et développe son bien-être émotionnel comme l'affirment Swi dans ses études.

Le développement affectif de l'enfant inclut ses interactions avec la société qui lui apprend de faire des mesures appropriées pour bien gérer ses relations sociales et d'exprimer ses sentiments d'une manière efficace en respectant des règles sociales établies. Un bon développement affectif de l'enfant lui permet d'interagir correctement avec la société, de former de bonnes relations avec les autres et finalement de réussir à construire une forte personnalité.

Lorsqu'il s'agit d'apprenants non-voyants, on trouve que l'affectivité n'est pas stable chez eux. Affectés par leur handicap visuel, cette catégorie d'apprenants ne peut pas exprimer son émotion comme les autres et se sentent, par conséquent, différents et exclus.

Afin de progresser et réussir, l'apprenant non-voyant a besoin des encouragements et du soutien de sa famille, de ses enseignants et ses amis. Cela renforce sa confiance en soi et lui donne des opportunités pour imposer son existence et montrer ses capacités et sa valeur. À cet égard, Helen Keller une écrivaine, artiste, et éducatrice américaine sourde-muette et aveugle a dit : *"Les plus belles choses du monde ne peuvent être vues ou même touchées. Elles sont ressenties avec le cœur."* (Keller, 2006).

Nous pourrions comprendre de cette citation que les non-voyants dépendent de leurs sentiments dans la vie. Maya Angelou a également affirmé

: "Je l'ai appris, vous pouvez oublier ce que les gens ont dit, vous pouvez oublier ce que les gens ont fait, mais vous n'oublierez jamais comment ils vous ont fait sentir". (2003).

L'absence de la vision influence négativement le développement affectif des apprenants non-voyants dans leur bien-être émotionnel et social ainsi que dans leur parcours scolaire.

Vu qu'il n'a pas un champ visuel assez riche, l'apprenant non-voyant subit un manque dans l'établissement des relations sociales et se trouve dans le secteur de la solitude. Par ailleurs l'incapacité d'observer les gestes et les expressions faciales rend l'apprentissage plus complexe et difficile car ce dernier nécessite la vision afin de comprendre les expressions faciales des enseignants qui sont nécessaires dans l'explication.

D'après une étude menée en 2015 par une équipe hollandaise sur 615 personnes ayant une basse vision, il apparaît que 32,2% d'entre elles présentaient un trouble dépressif pouvant persister dans le temps. Un trouble anxieux, notamment agoraphobie et phobie sociale, était également associé dans 42 % des cas.

En se comparant à leurs pairs voyants les apprenants ayant une déficience visuelle, se trouvent toujours contrariés par les obstacles visuels qui ne leur permettent pas de sortir de l'angle de l'obscurité et les empêchent d'accéder à des informations visuelles et des activités pédagogiques telles que le dessin et les leçons qui s'appuient essentiellement sur les images. Aussi, il ne peut pas établir des relations d'amitié à cause des malentendus et les préjugés qu'il subit de la part des membres de la société. Il perd, par conséquent, sa confiance en soi et s'expose aux complexes psychiques et aux phobies sociales.

2.2. Sur le plan psychomoteur

Le plan psychomoteur est le développement des compétences motrices qui dominent les mouvements corporels et les habilités psychiques qui contrôlent les interprétations mentales d'un individu au même temps. Ces deux aspects se combinent entre eux pour donner une coordination des mouvements avec les gestes produits. Le développement psychomoteur concerne l'ensemble des progrès accomplis par l'enfant tant sur le plan moteur : mouvements physiques, que sur le plan psychique : intelligence et langage. Ces deux phénomènes se développent de façon parallèle

"Le développement psychomoteur est un processus qui englobe l'acquisition et le perfectionnement de multiples compétences, telles que les capacités motrices, sensorielles, intellectuelles, affectives et sociales, tout au long de sa vie, de la petite enfance à l'âge adulte". (Larousse médical ,2022)

D'après la pcyco-motricienne Danielle-Ouvrard (2012), l'amélioration des capacités motrices chez l'enfant telles que l'apprentissage de la marche, l'équilibre et la coordination, joue un rôle essentiel dans l'autonomie et la mobilité de l'enfant.

Le plan psychomoteur des enfants non-voyants est différent de celui des voyants, le handicap visuel provoque chez les non-voyants un retard dans l'acquisition de certaines compétences. Selon des études cliniques psychomotriciennes, on a affirmé que le développement psychomoteur des nourrissons aveugles ressemble à celui des nourrissons voyants jusqu'à l'âge de trois mois. Mais on constate régulièrement un retard de deux ans ou plus dans certaines acquisitions psychomotrices de l'enfant non-voyant. De plus, la vue est un sens essentiel pour un développement harmonieux. Pour l'enfant voyant, elle permet un apprentissage par imitation, de stimuler sa curiosité et son envie d'expérimenter, de le guider mais aussi de corriger ses gestes. Par contre, le jeune aveugle n'a pas spontanément la volonté de découvrir le

monde. Il doit donc compenser l'absence d'information visuelle par l'utilisation d'autres modalités perceptives notamment l'audition et le toucher.

Les apprenants qui sont en situation de handicap visuel subissent des répercussions graves et profondes sur le plan psychomoteur. La coordination entre les mouvements physiques et les processus cognitif et affectif est limitée et restreinte dans certaines activités d'apprentissage à cause de ce handicap.

Les apprenants non-voyants sont toujours hésitants quand ils marchent en raison de la peur de tomber ou se blesser par des obstacles, ce qui affecte leur mobilité et suscite la compassion et la pitié de leurs amis et leur entourage. Le comportement de compassion les dérange souvent.

Cela Peut même affaiblir leurs caractères, les épuiser sur le plan émotionnel et provoquer des complexes psychologiques dont les traces restent toute leur vie. De plus, l'équilibre et la coordination motrice dépendent principalement de la vision pour synchroniser les mouvements avec les gestes. la coordination motrice entre les yeux et les mains est absente chez les apprenants non-voyants. En effet, ils rencontrent des difficultés au niveau de la manipulation des objets, de la lecture, de l'écriture manuscrite, des schémas illustratifs de l'histoire-géo et les diagrammes utilisés en mathématiques.

Les apprenants non-voyants ont toujours besoin d'aide et de soutien spécifiques pour arriver à effectuer certaines tâches pédagogiques ; ce qui fait obstacle à leur apprentissage et qui les conduit même à l'échec scolaire. Les activités physiques et sportives, qui sont essentielles dans le milieu éducatif, sont presque interdites aux non-voyants car ce genre d'activités nécessite la vision afin de pouvoir interagir avec l'environnement.

2.3. Sur le plan cognitif

Le développement cognitif de l'enfant concerne changements qui se produisent dans les habiletés et les processus cognitifs d'un individu au cours de sa vie.

La cognition désigne l' " ensemble des activités et des processus internes inhérents à l'acquisition des connaissances à l'information à la mémoire à la pensée à la créativité à la perception ainsi qu'à la compréhension et à la résolution de problèmes". (Legendre, 1993)

Piaget (2001) distingue quatre grands stades de développement successifs, auxquels correspondent des structures cognitives propres : intelligence sensorimotrice (de la naissance à 2 ans) ; stade préopératoire (de 2 à 7 ans) ; stade des opérations concrètes (de 7 à 11 ans) ; stade des opérations abstraites (à partir de 11-12 ans).

Le développement cognitif des personnes non-voyantes est totalement déferent de celui de leurs paires voyantes. Les étapes du développement mental sont les mêmes chez tous les enfants mais les non-voyants développent leurs capacités cognitives très tardivement suite à l'absence de la vision. Donc, les compétences acquises par les individus normaux à l'âge de deux ne sont acquises par les non-voyants que six mois ou un an plus tard.

Dans le but de compenser l'absence de la vision, les non-voyants possèdent une sensibilité très augmentée dans les autres sens telle que le toucher et l'ouïe. Ils s'appuient sur les repères auditifs et tactiles dans l'identification et la connaissance de l'espace par ailleurs, ces personnes sont capables de développer une mémoire verbale qui leur permet de traiter les informations d'une manière profonde et différente.

La perte de la modalité visuelle est très dure et ces effets sont très graves notamment sur le plan cognitif des apprenants non-voyants. L'acquisition du savoir chez les non-voyants demande un renforcement au niveau de la mémoire car le handicap visuel les met dans une situation où ils seront obligés de créer

des repères auditifs et tactiles qui leur permettent de traiter les informations et acquérir le savoir.

Les apprenants non-voyants sont incapables de concevoir des images mentales qui leur permettent de connaître les différentes formes et les couleurs des objets donc ils éprouvent des difficultés dans l'apprentissage et ils n'arrivent pas à se rappeler de l'information visuelle telle que les images et les cartes mentales qui sont fréquemment utilisées dans l'enseignement apprentissage des langues et adaptés par les concepteurs des programmes éducatifs. La mémoire à long terme est aussi affectée par la non-voyance : le manque de références visuelles empêche les non-voyants de se souvenir des informations et des concepts vus préalablement.

3. Les difficultés de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères pour les non-voyants

Dans le monde de l'éducation, l'enseignement/apprentissage devient une tâche très délicate lorsqu'il s'agit des apprenants en situation de handicap et surtout le handicap visuel. Dans ce cas, le rôle de l'enseignant change carrément d'un guide et un facilitateur du savoir à un éducateur qui doit transmettre le savoir et assume la responsabilité de ces apprenants en tentant de leur fournir une atmosphère équilibrée et correspondant à leur besoins

Difficultés liées à l'enseignant

Enseigner une langue étrangère aux non-voyants est une tâche sensible et compliquée pour les enseignants car ils font face à plusieurs difficultés qui peuvent constituer une barrière entre eux et leurs apprenants.

En premier lieu, la majorité des enseignants ne sont pas spécialisés et qualifiés pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants non-voyants.

Dans une classe spécialisée des non-voyants, le rôle de l'enseignant ne se limite pas uniquement à la transmission du savoir mais il doit jouer le rôle d'un psychologue ignoré par la plupart des enseignants.

Il y a des méthodes d'enseignement spécifiques pour faciliter l'enseignement/apprentissage des non-voyants telles que l'écriture en braille ne sont pas maîtrisées par tous les enseignants.

En plus, les outils didactiques utilisés dans l'enseignement/apprentissage des langues comme les manuels scolaires et les documents sonores ne sont pas conçus spécifiquement pour l'enseignement des apprenants non-voyants.

Les classes des non-voyants peuvent être hétérogènes, c'est-à-dire qu'elles contiennent des apprenants malvoyants et d'autres non-voyants. Donc, l'enseignant peut rencontrer des difficultés dans la gestion de sa classe et ne pas gérer la différence du handicap visuel de ses apprenants.

Enfin, la phase de l'évaluation des acquis pose un vrai problème chez les enseignants car les sujets des examens doivent être appropriés et adéquats aux besoins spécifiques des apprenants non-voyants.

3.1. Difficultés liées à l'Apprenant

"Il existe deux sortes de cécité sur cette terre : les aveugles de la vue et les aveugles de la vie". (Kourouma, 1968)

Les apprenants non-voyants croient que, malgré le handicap visuel, ils peuvent atteindre leur désir d'apprendre et réaliser leurs objectifs grâce à la détermination et l'espoir mais malheureusement ils font face à plusieurs obstacles dans leur apprentissage.

Les difficultés de l'apprentissage des langues étrangères pour les non-voyants sont divisées en plusieurs catégories cognitives, sociales et même psychologiques. Certes, l'apprentissage d'une langue étrangère dépend fortement de l'oral, la pratique ainsi que la répétition mais tout cela requière un stimulus visuel pour voir les signes non verbaux tels que les mouvements, les

expressions faciales qui sont très intéressantes pour apprendre la prononciation des mots et le système phonologique de la langue.

L'explication des règles grammaticales sans conceptualisation concrète, par des exemples fixés au tableau, est insuffisante pour les apprenants non-voyants qui se heurtent ainsi aux entraves dans la rétention et la mise en pratique des règles grammaticales et les structures syntaxiques.

Étant donné que les non-voyants s'appuient sur l'audition pour retenir les informations, ils trouvent des obstacles au traitement et au stockage de nouvelles informations sans une prise de note ou un enregistrement vocal et ne peuvent plus se souvenir des informations car leur mémoire à long Terme est saturée par la surcharge cognitive qui s'y stockée.

3.2. Difficultés liées au matériel didactique

Le système d'écriture tactile Braille se compose des points qui se mettent ensemble pour former les lettres et les mots. Chaque série des points symbolise une lettre ou un mot à lire et à écrire par les des non-voyants

Bien que Louis Braille ait inventé ce système d'écriture tactile qui porte son nom Braille depuis les années 1829, les apprenants non-voyants et leurs enseignants sont confrontés aux défis très durs liés aux matériels didactiques.

Premièrement, le matériel didactique traditionnel tel que les tableaux, les graphiques et les cartes mentales ne sont pas accessibles aux non-voyants.

De plus, la plupart des ressources pédagogiques en braille telles que les manuels scolaires et les dictionnaires sont difficiles à obtenir par les apprenants non-voyants et la conversion en braille est coûteuse et prend beaucoup de temps et d'efforts.

Les illustrations et les contenus multimédias ne sont pas convertibles en écriture Braille, ce qui rend l'accès aux supports didactiques plus limité.

Par ailleurs, les technologies qui servent à assister les non-voyants telles que les afficheurs Braille et les logiciels de synthèse vocale ne sont pas disponibles dans les établissements éducatifs et même les apprenants et leurs enseignants ne sont pas formés à l'utilisation de ces logiciels.

4. Méthodes et pratiques enseignantes pour enseigner les langues étrangères aux non-voyants

Gladys Carolina Romero Caballero et Jenny Katherine Moreno, dans leur étude réalisée à l'Université de La Salle en 2010, ont identifié le style auditif comme l'une des méthodes les plus pertinentes et efficaces pour l'enseignement des apprenants non-voyants. Cette méthode se base principalement sur l'oral et sur des activités d'écoute de chansons, d'enregistrements, de musique et de conférences. Ces pratiques permettent aux apprenants non-voyants de développer leur compréhension et production orale grâce à des stimulations auditives répétées.

Elles ont aussi privilégié le style kinesthésique qui engage l'apprenant physiquement dans des activités pratiques. Ce style se concentre sur des techniques amusantes telles que le théâtre, la musique et les dramatisations dans le but de placer l'apprenant au cœur de l'expérience d'apprentissage.

Dans leur étude ces deux chercheuses ont fait référence aux travaux de Rodriguez et Feliu (1996) qui ont proposé certaines compétences essentielles pour l'enseignement aux non-voyants :

- Les compétences communicatives, qui permettent aux apprenants non-voyants de développer des habiletés pour connaître, interpréter et analyser le discours dans le but d'interagir socialement et culturellement dans une autre langue.

- Les compétences linguistiques, qui servent à la Compréhension et l'application des structures grammaticales, syntaxiques et phonologiques.
- Les compétences sociolinguistiques qui servent à la compréhension et l'assimilation des contextes sociaux pour mieux interagir avec les membres de sa société.
- Les compétences interculturelles qui ont pour fonction de créer des espaces de négociation et de médiation entre différentes cultures sociales et linguistiques.

4.1. L'approche communicative

C'est la plus recommandée aux apprenants non-voyants car elle privilégie l'interaction sociale et l'usage pragmatique du langage. Cette méthode engage les apprenants et les enseignants dans des dialogues interactifs pour soutenir l'importance des aspects fonctionnels et structurels de la langue.

4.2. L'approche naturelle

Est utilisée principalement pour les malvoyants qui ont une vision limitée et repose sur la compréhension et la production écrite, similaire aux méthodes traditionnelles. Elle permet une adaptation progressive aux contraintes visuelles tout en maintenant un niveau élevé d'engagement intellectuel.

4.3. Approche Processuelle

Elle se base exclusivement sur l'oral et exclut tout support visuel. Cette méthode crée un environnement discursif en classe et vise à enrichir la

formation cognitive et personnelle des apprenants, et à cultiver une identité culturelle et communicative.

4.4. La méthode audio-orale

S'appuie sur l'écoute et la répétition. Elle utilise des supports auditifs pour renforcer l'habitude et la répétition et conduit à des résultats probants en matière de compréhension et de production orale.

4.5. L'approche constructiviste

Enfin, **l'approche constructiviste** étudiée par plusieurs théoriciens notamment Jean Piaget qui encourage une intégration naturelle des savoirs. Les apprenants découvrent et personnalisent leurs besoins cognitifs au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur apprentissage, ce qui encourage une meilleure adaptation et assimilation des langues.

Nous nous sommes rendu compte, après la rédaction de ce chapitre, que les apprenants en situation de handicap visuel ont toujours besoin d'un soutien spécifique afin de pouvoir participer à la société et devenir des citoyens meilleurs.

Cette catégorie d'apprenants est confrontée aux enjeux psychologiques sur le plan affectif, le plan psychomoteur et sur le plan cognitif et les impacts du handicap visuel peuvent provoquer des problèmes dans leur apprentissage.

Malgré ces difficultés, les enseignants doivent mettre en place des approches pédagogiques adaptées pour répondre aux besoins des apprenants non-voyants.

Chapitre 2

La phonologie et la grammaire de l'oral au Service des activités de langues pour les apprenants non-voyants

La grammaire de l'écrit s'appuie sur des éléments visuels et des signes graphiques qui constituent un obstacle dans l'apprentissage des apprenants

non-voyants. Cela pourrait inciter les responsables de la matière "langue française" à penser à une grammaire de l'oral afin d'aider les apprenants non-voyants à surmonter leur obstacle visuel.

Dans ce chapitre, nous mettons l'accent sur la notion de grammaire de l'oral et les différences entre elle et la grammaire de l'écrit. Ensuite nous examinerons le lien entre la grammaire de l'oral et les deux phénomènes phonologiques : l'intonation et la pause.

1. Qu'est-ce que la grammaire de l'oral

Plusieurs linguistes et grammairiens ont abordé la question de la grammaire de l'oral en la définissant chacun de sa propre manière. La grammaire de l'oral est un ensemble des éléments linguistiques et des régularités qui sont transférables et applicables à des situations de communication orales diverses. (Fradette, 2020)

Selon Françoise Gadet et Françoise Kerleroux (1988), La grammaire réfère à l'analyse grammaticale des énoncés produits sous la forme orale, qui disposent de structures grammaticales repérables. Cela s'oppose à l'idée que seule la langue écrite aurait une grammaire.

Selon les réflexions en pragmatique, La grammaire doit prendre en compte le contexte pragmatique et fonctionnel dans lequel s'inscrit une expression, car certaines formes langagières s'expliquent par la situation de communication.

2. Grammaire de l'oral vs grammaire de l'écrit

La grammaire de l'oral et la grammaire de l'écrit sont des composantes majeures de la langue. Néanmoins, leur étude décrit un enjeu linguistique complexe en raison de leurs interférences.

La langue orale se concentre sur une grammaire interne et la langue écrite se concentre sur une grammaire externe, chacune a ses propres mémoires différentes. la grammaire interne est essentielle pour parler spontanément, mais la grammaire externe est utilisée pour écrire correctement. (Netten et. Germain, 2005)

Claire-Blanche-Benveniste (2010), défend la nécessité de situer les différences sur un continuum de pratiques de la langue, de formelle contrainte à informelle, et de reconnaître que la langue écrite est une forme de la langue réalisée dans des situations différentes.

Dans une conversation orale, l'interlocuteur est présent pour des interactions immédiates et instantanées, ce qui est introuvable à l'écrit où l'auteur doit anticiper et prévoir les questions des lecteurs et y répondre clairement dans le texte. la langue parlée se caractérise par une structure très simple et tolère la négligence des normes grammaticaux telles que la suppression du *ne* de négation. Elle privilégie les phrases simples courtes et fragmentées. La conversation orale peut inclure même des énoncés interrompus.

Pour la liaison et l'enchaînement des idées à l'oral les interlocuteurs utilisent des conjonctions de coordination simples comme mais, car, ou, et. Tandis qu'à l'écrit, on exige des phrases complexes longues et bien structurées. Les phrases écrites doivent être grammaticalement correctes et sont généralement subordonnées et enchaînées par des connecteurs logiques tels que toutefois, néanmoins, par conséquent, etc. En outre, les locuteurs parlent avec un vocabulaire limité et informel comme les expressions idiomatiques et les mots courants contrairement à l'écrit dont le vocabulaire est plus approprié et raffiné.

De plus, l'oralité tolère les répétitions pour clarifier les ambiguïtés et garantir la compréhension de l'interlocuteur mais à l'écrit elles sont presque interdites pour protéger l'objectivité et la qualité du texte. Il est largement suffisant de désigner un contexte par les pronoms déictiques et personnels tels que je, tu et ceci à l'oral mais à l'écrit, il faut spécifier pour compenser l'absence du contexte.

D'autre part, l'oral est connu par ses marques spécifiques comme les interjections, les hésitations et les pauses ; ces caractéristiques servent à attirer l'attention et à organiser la structure de l'énoncé. Ces marques sont absentes de l'écrit dont la structure et la clarté sont garanties par les règles de la grammaire et de la cohérence textuelles.

À l'oral, les interlocuteurs préfèrent les temps verbaux simples comme le passé composé, le futur proche et le présent de l'indicatif. Ces temps ont pour fonction d'exprimer des actions et des états de toutes sortes. À l'écrit, l'emploi des temps verbaux est plus compliqué qu'à l'oral : on doit respecter les règles de la concordance des temps pour mettre l'accent sur l'exactitude de l'événement notamment quand il s'agit d'un contexte formel.

3. La grammaire de l'oral et la phonologie

3.1. Qu'est-ce que la phonologie

La phonologie est *"l'étude scientifique des systèmes de sons des langues naturelles. Ensemble des principes ou règles déterminant les systèmes de son Dans telle ou telle langue naturelle". La tâche de la phonologie consiste à établir l'inventaire des phonèmes d'une langue donnée, à déterminer leurs variantes contextuelles, ou allophones, et à classer ces phonèmes selon leurs propriétés acoustiques ou articulatoires".* (Larousse, 2010)

Selon Ferdinand- de Saussure (1916), la phonologie est la branche de la linguistique qui a pour objectif d'étudier les sons de langage au point de vue de leur fonction dans un système linguistique particulier.

3.2. L'importance de la phonologie à l'oral

La phonologie se considère comme une discipline incontournable dans le système linguistique. Cette composante linguistique a imposé son importance dans la communication orale à travers sa focalisation axée sur la combinaison des phonèmes pour la production d'énoncés ayant un sens. Grâce à la phonologie, le déchiffrement et l'interprétation des mots ne seront plus compromis car la distinction des sons et des phonèmes assure la bonne compréhension. De plus, la phonologie rend le discours plus intelligible et permet d'éviter toute sorte de confusion entre les langues.

D'autre part, l'oral s'appuie principalement sur la prosodie et l'intonation pour exprimer ses émotions et montrer ses impressions. En effet, la maîtrise de la compétence phonologique est essentielle pour pouvoir comprendre l'accentuation des mots et identifier les types de phrases. La phonologie garantit une articulation claire en communication orale le fait de bien prononcer certifie que les interlocuteurs comprennent et se font comprendre.

3.3. Le lien entre la grammaire de l'oral et la phonologie

De multiples aspects améliorent la connexion entre la phonologie et la grammaire de l'oral. D'abord, étant donné que l'oral privilégie la flexibilité et la contextualisation, les interlocuteurs, pour comprendre et se faire comprendre, ont besoin de détecter les phénomènes phonologiques suprasegmentaux qui accompagnent leurs productions orales tels que le rythme, la pause, l'intonation et l'accentuation. Ces phénomènes suscitent une bonne interprétation des

informations. Par ailleurs la contraction, la réduction ou la modification de certaines règles grammaticales à l'oral ajoutent une fluidité à l'énoncé verbal.

En outre, l'oralité est dépendante de la liaison qui est un phénomène phonologique, phonostylistique, grammatical et sémantique à la fois. En effet, grâce à la liaison, on évite des cas d'hiatus pour rendre la prononciation plus fluide, on distingue le singulier du pluriel (*il aime* vs *ils [z] aiment*) et on détermine les sens exacts de l'expression (*les hauteurs* vs *les [z] auteurs*).

En plus, le phénomène d'élision est le fait d'éliminer un son d'une chaîne parlée pour offrir un ton acoustique particulier à l'énoncé.

Sans aucun doute, la prosodie est indispensable dans la communication orale car elle a pour but de préciser les types de phrases à travers l'intonation, d'identifier le sens à travers l'accentuation dans d'autres langues que le français et de se rendre compte des signes de ponctuation à travers les pauses.

4. L'intonation

4.1. Définition et importance de l'intonation dans la communication orale

L'étymologie du mot "intonation" provient du terme latin médiéval "*intonare*", qui signifiait *tonnerre*. Il englobe l'aspect musical de la production sonore et les variations tonales émotionnelles dans la parole. Historiquement, le terme faisait référence à l'action de commencer un chant ou un hymne." (Larousse, 2010)

Selon le Robert, l'intonation est définie comme "*l'ensemble des variations de hauteur et d'intensité que prend la voix en parlant ou en lisant, et qui forment la courbe mélodique de la phrase*". (Le grand Robert, 2021)

Michel Rossi a abordé l'intonation dans divers ouvrages, notamment en 1973 sur l'intonation prédicative, en 1979 sur le français comme langue sans accent, et en 1985 sur l'intonation et l'organisation de l'énoncé. Pour lui, "l'intonation est un aspect clé dans la communication orale, il est impératif d'insister sur son rôle déterminant dans un discours oral.

4.1.1. Le rôle expressif

À travers l'intonation, les interlocuteurs peuvent exprimer leurs émotions et leurs sentiments. Elle peut indiquer l'état d'énonciateur telle que la joie, l'excitation, la frustration ou la peur. Ainsi, le récepteur peut connaître la manière correspondante d'interagir adéquatement.

De plus, l'intonation organise la structure du discours et insiste sur les points clés de la conversation pour les mettre en relief. Ce qui permet aux auditeurs d'identifier facilement les éléments essentiels de la conversation, par exemple : un enseignant explique la leçon avec une intonation précise puis la change quand il s'agit d'une information importante.

D'autre part, l'intonation a pour fonction d'identifier les intentions communicatives et les types de phrases comme l'a souligné Verschueren : *"Dans sa fonction pragmatique, l'intonation est un indice porteur de la signification illocutoire d'un énoncé qui permet à un auditeur de déterminer l'intention communicative du locuteur"* (Verschueren, 1999)

4.1.2. Le rôle grammatical

A partir de l'intonation, le destinataire sera capable de connaître les différents types de phrases sans avoir besoin de la ponctuation il doit juste bien écouter et distinguer les différentes mélodies vocales qui correspondent, chacune à un type précis d'énoncé.

4.2. Les types de l'intonation

Philippe Martin dans son livre *Intonation du français*, a distingué trois types principaux de l'intonation : l'intonation ascendante, l'intonation descendante et l'intonation uniforme.

4.2.1. L'intonation ascendante

Elle se caractérise par la hauteur du ton à la fin de l'énoncé, c'est-à-dire quand le locuteur parle il élève sa voix vers la fin de l'énoncé pour insister sur un élément.

Elle s'utilise pour poser des questions totales comme *on se voit ce soir ?* Dans cette phrase le ton monte sur le mot *soir* pour désigner que le locuteur attend la réponse. Elle est également employée pour exprimer le doute et l'incertitude et pour montrer que le locuteur hésite ou n'est pas sûr de quelque chose.

4.2.2. L'intonation descendante

Ce type d'intonation se marque par une baisse de la voix à la fin de l'énoncé elle est associée beaucoup plus aux énoncés déclaratifs et affirmatifs qui ne demandent pas forcément l'interaction de l'interlocuteur. Il faut noter que l'intonation descendante n'est pas consacrée seulement à l'affirmation toutefois elle peut exprimer les questions qui commence par un pronom interrogatif et les demandes impératives pour indiquer l'urgence et l'autorité du locuteur.

4.2.3. L'intonation uniforme

Comme son nom l'indique, l'intonation uniforme reste invariable et ne comporte pas de changement tout au long de l'énoncé ; elle sert à exprimer la neutralité et l'indifférence du locuteur. Ce type d'intonation peut être généralement utilisé dans un contexte, où il est important de transmettre des informations sans inclure les émotions, tel que les discours formels et officiels. Elle est également employée dans l'énumération par exemple *j'ai acheté des bananes, des orange et de la viande.*

L'intonation uniforme montre que l'énoncé n'est pas fini et qu'il y a une suite. Les types de l'intonation peuvent avoir des degrés pour exprimer l'intensité du discours, on peut donc trouver une intonation brusquement ascendante ou descendante qui implique des variations rapides dans le ton. Par exemple, une descente brusque de l'intonation exprime une forte surprise et une montée brusque exprime un refus radical.

4.3. Les règles de l'intonation pour apprendre les types de phrases

Dans une **phrase affirmative** courte, l'intonation est descendante ; le ton baisse progressivement sur chaque syllabe jusqu'à la dernière, où elle chute plus fortement pour indiquer que l'information est complète et l'énoncé n'a pas besoin d'une interaction de la part de l'interlocuteur. Par exemple, *il pleut aujourd'hui.*

Si la phrase est plus longue, l'intonation peut monter légèrement au milieu et baisse en fin de l'énoncé pour marquer qu'il est terminé.

Lorsqu'il s'agit d'une phrase négative, la voix monte sur le mot "*pas*" jusqu'à atteindre son niveau le plus haut, puis redescend jusqu'à la fin de la phrase. Par exemple, *je ne peux pas venir avec vous au cinéma ce soir.*

Dans **la phrase interrogative**, l'intonation est variable selon la formule de la question. Avec les questions fermées qui demandent une réponse par oui

ou non, la voix monte progressivement sur chaque syllabe jusqu'à la dernière, où elle atteint son niveau le plus élevé. Par exemple, *Tu habites à Paris?*

Avec inversion sujet-verbe ou "*est-ce que*", l'intonation est plus neutre, avec une légère baisse en fin de l'énoncé, par exemple, *Habites-tu à Paris? Est-ce que tu habites à Paris?* Avec inversion ou "*est-ce que*", l'intonation peut aussi monter en fin de phrase pour exprimer de l'intérêt, de la surprise ou une demande de confirmation.

Avec les questions ouvertes qui commencent par un mot interrogatif comme qui, quoi, comment, etc., l'intonation monte sur le mot interrogatif, puis baisse progressivement jusqu'à la fin de l'énoncé. Exemple : *Où habites-tu ? Quand est-ce que tu pars?*

Dans une phrase exclamative, la voix monte sur la première syllabe accentuée de l'exclamation, elle s'élève le maximum puis baisse progressivement jusqu'à la fin de la phrase, par exemple, *Comme Il est gentil!* L'intonation peut aussi monter sur le dernier mot pour insister sur l'élément qui éveille l'exclamation. Par exemple, *Comme c'est beau ! Qu'il est beau !*

L'intonation est généralement descendante dans la phrase impérative, avec une chute en fin de la phrase afin de marquer l'autorité de l'interlocuteur et son exigence de l'ordre. Exemple : *Dépêche-toi! Viens ici!*

5. La pause comme substitut, des signes de ponctuation, à l'oral

La pause est une interruption intentionnelle ou naturelle du flux verbal pendant une conversation orale. Elle peut être courte ou longue. Les interlocuteurs utilisent la pause pour reprendre le souffle ou pour interpeller le destinataire et l'inciter à interagir.

La pause n'est plus une lacune aléatoire dans le discours mais elle joue un rôle très important dans la structuration de l'interaction verbale et la transmission du sens.

On peut distinguer plusieurs types de la pause ; chacun a une fonction spécifique et un objectif communicatif particulier dans la communication orale.

Tout d'abord, il y a la pause respiratoire qui est nécessaire pour reprendre la respiration pendant un discours. La pause syntaxique qui sert à marquer des limites grammaticales dans le discours, comme la fin d'une phrase. Les pauses rythmiques qui ont pour fonction de structurer le discours et à maintenir un rythme naturel et fluide.

Enfin, on trouve les pauses discursives qui sont les plus intéressantes d'un point de vue communicatif car elles peuvent indiquer une réflexion ou une hésitation et servir à attirer l'attention de l'interlocuteur sur ce qui va suivre, par exemple, une pause avant une information importante peut signaler à l'auditeur qu'il doit faire très attention.

La pause peut avoir de multiples fonctions dans la communication orale. Elle permet de structurer le discours, le locuteur segmente son discours en unités pour faciliter à l'auditeur la compréhension et la mémorisation de l'information surtout dans les discours longs et complexes.

La pause joue un rôle important dans la gestion du tour de parole. Dans une conversation les pauses peuvent indiquer que le locuteur a terminé son intervention et qu'il passe la parole à son interlocuteur, comme elle peut signaler que le locuteur n'a pas terminé son discours mais qu'il réfléchit ou prépare la suite de son intervention.

Dans une conversation orale, la ponctuation est totalement absente, c'est-à-dire, les fins de phrases ne peuvent pas être identifiées. Dans ce cas, la pause entre en jeu à l'oral pour remplacer la ponctuation.

La virgule est indiquée à l'oral par une pause courte d'une faible durée pour séparer des éléments et éviter la confusion entre les éléments d'un même énoncé. La virgule indique une brève pause entre chaque élément de la liste pour permettre à l'auditeur de suivre facilement le déroulement des actions.

Les deux points et le point-virgule introduisent une explication, une citation ou un exemple et séparent deux phrases indépendantes ou logiquement liées. À l'oral, ils sont marqués par une pause plus longue que celle de la virgule mais plus courte que celle du point final. Cette pause prépare l'auditeur à recevoir une information supplémentaire qui suit directement.

Le point final indique la fin d'une phrase complète et il est marqué par une pause plus prolongée que celles des virgules et des deux points. Cette pause marque la fin d'une idée ou la clôture d'un énoncé.

Dans ce chapitre nous nous sommes intéressée à la grammaire de l'oral comme outil didactique et pédagogique pour répondre aux besoins des apprenants non-voyants vu qu'elle se base sur l'audition. La prise en compte de cette grammaire par les enseignants peut améliorer l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et l'adaptation des supports didactiques pour les non-voyants.

L'enquête

Dans le but de répondre à nos deux questions de recherche et de vérifier, par conséquent, nos hypothèses de départ, nous avons décidé de mener notre enquête à l'aide de deux outils d'investigation : l'entretien et l'observation non participante.

1. Méthodologie du travail

Le choix de ces deux techniques de recherche se justifie par la spécificité du sujet et celle de la population enquêtée. En effet, puisque nous menons cette enquête auprès des apprenants et des enseignants non voyants, nous avons jugé utile d'opter

pour des outils méthodologies d'enquête qui se basent essentiellement sur la parole étant donné que les éléments de notre population ne maîtrisent pas le code graphique de la langue français à cause de leur handicap visuel.

En outre, nous comptons effectuer une étude purement qualitative vu le nombre réduit des éléments de notre population et parmi les outils d'investigation qui correspondent à ce type d'étude, ceux auxquels nous avons opté et que nous venons de citer plus haut.

1.1. L'entretien

Nous avons décidé d'entamer un entretien semi-directif avec les enseignants de l'établissement d'enquête : il s'agit de trois enseignants, dont deux non-voyants, à qui nous avons posé les mêmes cinq questions ouvertes préalablement préparées en vue de vérifier notre première hypothèse de recherche.

Les réponses des trois enseignants étaient toutes verbales. Nous les avons enregistrées grâce à l'enregistreur vocal de notre smartphone.

Les trois enregistrements vocaux ont fait l'objet d'une transcription orthographique à l'aide de l'application google docs de notre smartphone.

Les transcriptions orthographiques ont été, plus tard, révisées et corrigées par notre directeur de recherche. Il est à rappeler que les données collectées par les entretiens semi-directifs sont de nature qualitative et feront, alors, l'objet d'une analyse qualitative.

1.2. L'observation non participante

Observer, de manière neutre et sans s'impliquer, des apprenants non-voyants encadrés par un enseignant non-voyant par un étudiant non-voyant, n'était pas si évident mais c'était le seul moyen méthodologique approprié pour vérifier notre deuxième hypothèse de recherche.

Nous avons effectué quatre séances d'observation non participante dans les activités de production orale. Nous étions contrainte d'enregistrer toutes les séances d'observation car toutes les personnes présentes dans la classe lors des observations étaient non-voyantes : les apprenants, l'enseignant et nous-mêmes. Il ne s'agissait pas donc de séances d'observation mais d'écoute.

Notre directeur de recherche et nous avons dû réécouter les enregistrements plusieurs fois pour remplir les quatre grilles d'observation et en dégager les données qualitatives à collecter.

Nous avons conçu la même grille d'observation de façon à pouvoir avoir des données d'ordre qualitatif qui nous aiderions à répondre à la deuxième tranche de notre question de recherche.

1.3. Présentation de l'établissement et de la population d'enquête

Nous allons effectuer notre enquête à l'établissement spécialisé dans l'enseignement des apprenants non-voyants : L'école des enfants non-voyants Baaloul El Jedidi Oum El Bouaghi. Cet établissement se situe au centre ville de

la ville d'Oum El Bouaghi à côté de l'établissement spécialisé dans l'enseignement des apprenants sourds-muets Adnan El Omari.

Il englobe l'enseignement primaire et moyen il comporte environ cent élèves malvoyants et non-voyants de différentes wilayas de l'Est de l'Algérie telles que Guelma, Tébessa et Souk Ahras.

Nous avons décidé observer la classe de deuxième année moyenne qui contient huit apprenants non-voyants et malvoyants dont trois filles et cinq garçons, enseignés par un enseignant de français non-voyant. Quant aux entretiens, nous comptons entretenir des conversations verbales avec les trois enseignants de français de l'établissement.

1.4. Type d'analyse de données

Il s'agit d'une analyse qualitative des données étant donné que ces dernières sont d'ordre qualitatif. Les données qualitatives ne sont pas numériques ou chiffrées mais observables et enregistrables.

Ce type de données est collecté par des techniques et outils de recherche comme l'observation, les entretiens, les questions ouvertes et l'analyse des matériels didactiques.

Analyser des données qualitatives, c'est faire un lien entre les données de même qualité et de même nature avec la thématique et question de recherche. Cela veut dire que le chercheur doit trouver des explications de ce qu'il a observé ou écouté par rapport au questionnement qu'il s'est fait au départ.

2. Présentation et analyse des données

Après avoir mené notre enquête par les outils d'investigation auprès de notre population à l'école des enfants non-voyants Baaloul El Jedidi Oum El Bouaghi, nous présentons puis analysons à présent, les données recueillies en vue de vérifier nos deux hypothèses et de répondre, de façon sûre, à nos questions de recherche.

Comme nous l'avons déjà expliqué dans le sous-titre précédent, nous procédons à une analyse qualitative des données car ces dernières sont de type qualitatif. A cet effet, les lectures et interprétations, que nous faisons sur les réponses des enseignants et sur ce que nous avons observé en classes de 2^{ème} année moyenne, iront interagir avec nos données subjectives que nous nous sommes accumulées durant plus de quatorze ans d'apprentissage de langue française en tant qu'apprenant non-voyant.

2.1. Présentation et analyse des données des entretiens

2.1.1. Transcription des réponses verbales des enseignants

Nous tenons à signaler que la transcription orthographique des réponses des trois enseignants a été faite fidèlement sans modification ni correction linguistique aucune. Les trois points de suspension (...) marquent les moments de silence et d'hésitation dans les réponses des enseignants.

- **Réponses du 1^{er} enseignant (non-voyant)**

Question 1 : Comment enseignez-vous les points de langue aux apprenants non-voyants?

Les points de langue dans une classe spécialisée pour les non-voyants. On commence par un support texte dans le manuel scolaire, proposé par le manuel scolaire, et on essaye de retirer ou bien relever les exemples. Puis on explique.

On explique à partir des exemples ce que les élèves ont compris, les difficultés de ce point de langue. Et... par la suite, on écrit la retiens et on fait des exercices pour que l'apprenant assimile bien le cours.

Question 2 : Y a-t-il un programme spécifique pour l'enseignement apprentissage de la langue française aux élèves non-voyants?

Dans l'enseignement apprentissage de la langue française aux apprenants non-voyants, on ne parle pas d'un programme spécifique, mais on parle d'un programme adapté. Ça veut dire quoi? Le ministère a essayé d'adapter le manuel scolaire... Par exemple, ils ont écrit... et il y a le manuel scolaire en braille, en écriture braille.

Dans la leçon de la compréhension de l'oral, plutôt la production de l'oral. Pour les élèves normaux, les apprenants normaux, il y a des images et l'élève apprend la parole pour s'exprimer. Par contre, pour les élèves et les apprenants non voyants, il y a des images adaptées.

C'est-à-dire le ministère, il y a des gens spécialisés dans ça. Ils ont essayé de décrire, ou bien de décrire, oui, de décrire l'image. C'est-à-dire, on a une image décrite C'est tout... Mais à part ça, tout le manuel c'est le même on enseigne de la même façon. Par rapport aux élèves non voyants, ou bien les élèves normaux.

Question 3 : Si le programme est destiné aux élèves normaux, que faites-vous en tant qu'enseignant pour l'adapter aux apprenants non-voyants?

Tout d'abord, c'est le travail de l'inspecteur. En plus de ça, à notre niveau, on essaie de se focaliser sur l'oral, sur l'écoute des apprenants. Et en plus de ça, on essaie de donner plus d'explications, puisque on n'a pas l'image. Donc on essaie de parler, c'est tout.

Question 4 : Comment enseignez-vous les deux leçons, les types de phrases et la ponctuation aux apprenants non-voyants?

Pour enseigner la ponctuation aux élèves et les types de phrases, tout d'abord les élèves non voyants, ont appris les signes de ponctuation en braille. C'est-à-dire qu'ils connaissent comment on écrit ou bien comment on transcrit le signe en braille. Puis, on essaie de prononcer les phrases.

C'est à dire on va se baser sur l'audio, d'accord. On va se baser sur l'audio. C'est-à-dire je lis les phrases à haute voix avec l'intonation. J'essaie de préciser ou bien de bien éclaircir l'intonation par rapport à la phrase. C'est à dire s'il s'agit d'une phrase interrogative, je leur explique qu'il y a un point d'interrogation et je vais montrer comment on prononce la question. Et c'est la même chose par rapport à la phrase exclamative ou bien la phrase impérative. Et il reste la phrase déclarative.

Les élèves vont apprendre les fonctions. D'ailleurs on apprend toutes les fonctions des phrases. Chaque phrase distincte. On utilise la phrase déclarative pour annoncer, pour déclarer, pour... et ainsi de suite. Concernant la ponctuation c'est juste que ils vont apprendre ici tout, c'est ça.

Il va apprendre où on met le point d'interrogation, on met le point final, C'est tout

Question 5 : Pensez-vous que la grammaire de l'oral peut aider les élèves non-voyants à surmonter leur handicap visuel et assimiler les points de langue de projet 2?

Oui bien sûr je pense que la grammaire de l'oral aide l'élève non-voyant à s'améliorer, il pourra s'exprimer librement et, c'est à dire l'apprenant va être autonome lorsqu'il maîtrise la grammaire de l'oral il pourra s'autoformer c'est tout.

Question 6 : Pensez-vous que l'apprenant non-voyant est capable d'animer une fable à partir d'une bande dessinée?

Les élèves sont capables de jouer ou d'animer une fable à partir d'une bande dessinée, mais à l'aide de l'enseignant. C'est-à-dire que... la bande dessinée se base beaucoup plus sur la photo, les vignettes les saynètes et les vignettes.

Par contre, l'élève non-voyant ne peut pas les voir. Donc il aura besoin d'une explication et de l'aide. Tout seul, il ne peut pas. C'est tout pour moi?

- **Réponses du 2^{ème} enseignant (non-voyant)**

Question 1 : Comment enseignez-vous les points de langue aux apprenants non voyants?

J'enseigne les points de langue aux élèves non voyants comme ça. J'explique la leçon, par exemple le complément de manière ou bien le complément de but ou bien le vocabulaire comme les métiers et les catastrophes naturelles. Je cite les métiers et les catastrophes naturelles. On parle beaucoup plus de la grammaire. Le compliment de manière, ou bien de but, complément de manière on donne un exemple il lit le support dans le livre de Braille. Et après

Je pose la question comment les soldats travaillent. Ils répondent par qu'ils travaillent courageusement. Courageusement, c'est le compliment de manière il comprend que "courageusement" c'est le complément de manière et je donne les questions aux élèves et ils répondent et après je cite la retiens après les exercices.

Question 2 : Y a-t-il un programme spécifique pour l'enseignement apprentissage de la langue française aux élèves non-voyants?

Non, il n'y a pas un programme spécifique aux élèves non-voyants. C'est le même programme

Question 3 : Si le programme est destiné aux élèves normaux, que faites-vous pour l'adapter aux élèves non voyants?

*J'explique oralement et j'explique par exemple l'image oralement, l'image est dans le programme normal c'est à dire l'élève normal peut la voir mais l'élève non-voyant ne peut pas donc l'enseignant essaye de... lui montrer l'image *ينعتهاو*. Donc j'explique oralement. Imaginez-vous, j'utilise l'imagination pour expliquer les photos pour les élèves non-voyants.*

Question 4 : Comment enseignez-vous les types de phrases et la ponctuation aux élèves non voyants?

Oui, j'enseigne comme ça. J'explique qu'il y a quatre types de phrases déclarative, exclamative, interrogative ou impérative, et je donne un exemple à ces quatre types et après je prononce chaque type pour montrer l'intonation aux élèves et c'est ça. Et la ponctuation.

Je lance aux élèves qu'il y a des ponctuations : le majuscule en début de la phrase, le point à la fin, la virgule en milieu de la phrase. Par exemple, on dit une liste de choses, on utilise la virgule et après je leur montre la ponctuation dans un texte ; on lit un texte et je leur montre les pauses de ponctuation par exemple un point final كيفاه تكون la pause et une virgule كيفاه تكون c'est tout.

Question5 : Pensez-vous que la grammaire de l'oral peut aider les apprenants non-voyants à surmonter leur handicap visuel et à assimiler les points de langue du projet 2?

Oui bien sûr la grammaire de l'oral aide le non-voyant mieux que l'écrit à travers l'oral l'élève peut s'exprimer et exprimer son point de vue.

Question 6 : Pensez-vous que l'apprenant non-voyant est capable d'animer une fable à partir d'une bande dessinée?

Oui bien sûr il peut. Le professeur explique la bande dessinée les vignettes et les élèves imaginent l'histoire puis ils jouent la fable c'est ça tout simplement.

- **Réponses du 3^{ème} enseignant (voyant)**

Question 1 : Comment enseignez-vous les points de langue aux apprenants non-voyants ?

Donc, concernant les points de langue, la méthode d'enseignement des points de langue pour moi, c'est facile. Je ne trouve pas difficile d'enseigner des points de langue. J'explique le support qui est un texte dans le livre puis on donne les exemples pour mieux comprendre après je leur donne la règle suivie des exercices pour confirmer la compréhension et il y a toujours une interaction des questions réponses entre moi et les élèves même entre les élèves eux-mêmes, هذي هيا

Question2 : Y a-t-il un programme spécifique pour l'enseignement apprentissage de la langue française aux apprenants non-voyants?

Concernant le programme, je pense non. Je parle de programme, pas de méthode d'enseignement. Je parle de programme, non. C'est le même travail mais concernant l'enseignant aussi. Je parle de moi-même. Nous avons la tâche de la production de l'expression orale. La tâche où il s'agit de m'exprimer. C'est à moi d'adapter cette tâche. C'est le fait de traduire les images par des expressions, par des phrases pour mieux comprendre la tâche.

Question 3 : Si le programme est destiné aux élèves normaux, que faites-vous en tant qu'enseignante pour l'adapter aux apprenants non-voyants?

Ok. Le programme pour les élèves normaux, pour moi c'est un programme adaptable, abordable pour les élèves, pour toutes les catégories d'élèves, soit première année, deuxième année, quatrième année, ou bientôt pour tous, pour les trois paliers, c'est clair. Mais concernant les élèves non-voyants, automatiquement c'est à nous d'adapter cette tâche.

Nous avons plusieurs méthodes plusieurs stratégies, ou bien plusieurs techniques concernant la compréhension de l'oral. On va travailler par les documents sonores, plusieurs documents sonores parce que l'apprenant non-voyant il s'appuie 100% sur son audition. C'est clair? Concernant des techniques, en tant qu'enseignante, je travaille par le groupe. Le travail du groupe aide les élèves à avoir de bons résultats, à avoir des capacités intérieures à l'élève. Tu m'as compris?

Concernant la troisième technique, dans ce cas là nous avons la tâche de « je m'exprime ». J'ai dit auparavant, on utilise la traduction. Je traduis les images par des expressions, ou bien par des phrases, etc.

Question 4 : Comment vous enseignez les deux leçons, les types de phrases et la ponctuation aux apprenants non-voyants?

Donc la leçon de type de phrases, c'est une leçon simple c'est-à-dire qui...normalement du primaire. La phrase déclarative, la phrase interrogative, la phrase impérative, la phrase exclamative. Je pense que ce sont des phrases simples...C'est pas simple. C'est une leçon simple pour moi. Même l'élève, je vois qu'il adore ce genre de leçons. Parce que ce sont faciles pour lui.

C'est clair. Et concernant la deuxième leçon, c'est la ponctuation. C'est la ponctuation. Dans ce cas-là, on utilise notre ponctuation par exemple quand

est-ce qu'il s'agit point-virgule. On fait une petite pause. Quand il s'agit de point, on fait une pause directe. Donc dans ce cas-là, ce sont des... J'enseigne avec C'est-à-dire l'intonation. Donc j'enseigne d'une manière très simple.

Question 5 : Est-ce que la grammaire de l'oral peut aider les apprenants non-voyants à assimiler les points de langue et à surmonter leur handicap visuel?

Oui, certainement. Pour moi, l'oral aide beaucoup comme j'ai dit auparavant, parce que les élèves s'appuient toujours sur l'audition. Donc pour moi, oui. C'est évident.

Question 6 : Pensez-vous que l'apprenant non-voyant est capable d'animer une fable à partir d'une bande dessinée?

Bien sûr oui, parce qu'il a d'imagination, il a plein d'imagination. Même l'enseignant, il crée à lui cette imagination. Donc je vois qu'il va, comment dirais-je, il va être loin, أن شاء الله C'est véritablement vrai.

2.1.2. Analyse des données des entretiens

- **Données relatives à la question 1**

En ayant lu les trois réponses des enseignants à la première question, nous avons pu conclure qu'il s'agissait de la même méthode d'enseignement des points de langue pour les trois enseignants.

D'abord, les enseignants partent du même matériel didactique pour animer leurs activités de langue : le manuel scolaire en Braille qui propose des leçons toutes faites du document support aux exercices d'application.

Ils expliquent le contenu du texte support puis, à partir des questions/réponses, ils invitent les apprenants à repérer les exemples qui renvoient au point de langue ciblée par la leçon.

Ensuite, ils expliquent la règle à retenir, plus tard par les apprenants, et essaient de renforcer la compréhension chez les apprenants par une série d'exercices.

Cette méthode n'est point différente de celle adoptée avec les apprenants normaux qui ne souffrent pas d'un handicap visuel. Cela nous laisse penser que la tutelle n'a pas réfléchi à une méthode conçue exclusivement à la catégorie non-voyante des apprenants. En plus, le manuel scolaire des normaux contient des images qui ne peuvent plus exister dans le manuel en Braille et la lecture d'un texte en Braille prend plus de temps que la lecture d'un texte ordinaire. Un autre point de différence très important entre les deux manuels ; c'est que l'apprenant normal peut facilement écrire et noter sur son manuel ordinaire or, ce n'est absolument pas possible pour un apprenant non-voyant.

Face à ces divergences, nous estimons qu'il aurait été rentable et plus bénéfique si les enseignants avaient choisi de travailler sur des documents sonores, par des exemples oraux pertinents pris des mêmes documents sonores, par la répétition verbale de la règle et par des exercices d'interaction verbale entre l'enseignant et les apprenants ou entre les apprenants eux-mêmes.

Une méthode d'enseignement des points de langue basée sur la grammaire de l'oral serait plus favorable et plus convenable, à notre sens, aux apprenants non-voyants.

- **Données relatives à la question 2**

Concernant les réponses à la deuxième question, les trois enseignants ont informé qu'il n'y avait pas de programme spécifique pour les apprenants non-voyants. Cette information vient renforcer notre idée que le ministère de l'éducation nationale n'a pas sérieusement pensé à cette catégorie handicapée d'apprenants qui devraient suivre le même programme d'apprentissage de français par la(es) même(s) même(s) méthode(s) d'enseignement et par le même contenu du manuel scolaire.

Les concepteurs des programmes ont cru que l'écriture Braille pourrait résoudre le problème d'handicap visuel dont souffrent les apprenants or, ce n'est plus le cas. Un apprenant non-voyant apprend une langue étrangère pour

l'écouter, la comprendre et la parler, par contre l'apprenant normal apprenant la même langue étrangère pour l'écouter, la lire, la comprendre, la parler et l'écrire. De ce fait, on est censé concevoir un programme, pour les non-voyants, basé essentiellement sur le sens qui fonctionne très bien chez cette catégorie d'apprenants : l'ouïe.

- **Données relatives à la question 3**

En réponse à la troisième question, les trois enseignants nous ont fait savoir qu'ils se contentaient d'expliquer ou de donner plus de détails sur les documents d'apprentissage proposés par le manuel scolaire.

Les réponses des enseignants montrent clairement que pour eux, le manuel scolaire est l'incarnation du programme d'apprentissage, autrement dit, les deux expressions "programme scolaire" et "manuel scolaire" renvoient au même concept.

Cependant, le manuel scolaire n'est qu'un matériel didactique, parmi d'autres, mis à la disposition des apprenants et des enseignants afin d'atteindre les objectifs pédagogiques spécifiques, généraux et terminaux durant une période déterminée. Cet ensemble d'objectifs pédagogiques est appelé programme d'apprentissage.

Expliquer davantage le texte ou décrire les images contenues dans le manuel, n'est pas une adaptation du programme. L'adaptation consiste à ajouter des activités, en supprimer ou modifier certaines, modifier les objectifs spécifiques ou terminaux de certaines activités ou certaines séquences ou

proposer des documents supports qui correspondraient plus ou moins aux apprenants non-voyants et à leur niveau.

Vu le jeune âge des trois enseignants et vu leur petite expérience dans le domaine de l'enseignement, nous ne pensons pas qu'ils puissent faire des adaptations sur certains volets du programme : un des trois enseignants a répondu que c'était la mission de l'inspecteur. Effectivement, les inspecteurs de l'éducation sont en mesure d'adapter le programme, conçu initialement aux apprenants normaux, en fonction des besoins et de l'état des apprenants non-voyants.

De ce fait, les apprenants non-voyants sont obligés de suivre le même programme destiné aux apprenants normaux, par la même méthode d'enseignement et par le même manuel scolaire. Sachant que des études didactiques ont montré que l'enseignement de français au cycle moyen n'a pas atteint son objectif terminal avec les apprenants normaux, nous nous demandons alors comment la tutelle souhaite avoir de bons résultats avec les apprenants non-voyants par le même enseignement.

- **Données relatives à la question 4**

Les trois enseignants ont dit, en réaction à notre quatrième question, qu'ils enseignaient la ponctuation et les types de phrases en se basant sur le côté oral de la langue. En effet, ils ont précisé que les signes de ponctuation étaient connus par les apprenants non-voyants mais, à l'oral, ce qui traduisait ces signes étaient les pauses de différentes durées : courtes, moyennes, et longues.

Quant à la deuxième leçon, les trois enseignants étaient tous d'accord sur le fait que pour expliquer les types de phrases aux apprenants non-voyants, il fallait faire appel à la phonologie de la langue française pour parler du rôle

grammatical distinctif de l'intonation grâce auquel l'apprenant peut distinguer un énoncé déclaratif d'un autre interrogatif, impératif ou exclamatif.

Alors, dans les deux leçons ou points de langue, les enseignants se sont basés sur deux phénomènes phonologiques suprasegmentaux : dans la première leçon "la ponctuation", ils ont traité la pause comme phénomène phonologique pour expliquer aux apprenants que la pause à l'oral est l'équivalent de la ponctuation à l'écrit et dans la deuxième leçon, ils se sont aidés de l'intonation et de sa fonction distinctive pour montrer aux apprenants les différents types d'énoncés à l'oral qui est la face de langue la plus utile pour cette catégorie d'apprenants.

- **Données relatives à la question 5**

Tous les enseignants sont du même avis que la grammaire de l'oral peut être d'une grande utilité pédagogie et psychopédagogique étant donnée qu'elle rend l'apprenant non-voyant à l'aise en mettant en valeur le sens le plus puissant chez lui: son audition.

Nous pourrions déduire, après ce qui a été dit plus haut, que les enseignants sont conscients de la nécessité de concentrer l'enseignement/apprentissage de français langue étrangère sur l'oral pour les apprenants non-voyants. Une conscience que la tutelle n'a malheureusement pas ; une tutelle qui devrait accorder plus d'attention et de souci à la catégorie non-voyante des apprenants en lui concevant un programme d'apprentissage, un manuel scolaire et une méthode d'enseignement/apprentissage basés essentiellement sur l'oral afin de l'aider (aider la catégorie d'apprenants non-voyants) à surmonter son handicap visuel en exploitant pleinement son audition.

- **Données relatives à la question 6**

Les trois enseignants ont confirmé que les apprenants non-voyants étaient en mesure de jouer une fable à partir d'une bande dessinée grâce à leur imagination et, surtout, à l'explication des illustrations et des phrases par l'enseignant.

Nous considérons bien que les textes et les images ne sont exploitables par l'apprenant non-voyant que si ces outils didactico-pédagogiques se transforment en interventions verbales explicatives par l'enseignant qui doit, dans ce cas, le faire de la façon la plus fidèle et la plus adéquate qui soit.

Cette tâche de tout transformer à l'oral nous semble pénible, difficile et très couteuse en matière de temps ; l'enseignant doit oraliser et expliquer par l'oral tous les documents supports écrits et iconiques avant de viser l'objectif spécifique de toute activité d'apprentissage et il aura, par conséquent, besoin de plus d'une heure pour terminer une activité d'apprentissage quelconque.

A notre sens, animer une fable à partir de la récitation répétée, puis de jeu de rôle aurait été plus faisable et rentable pour les apprenants non-voyants car grâce à la récitation dans un enregistrement audio clair, les apprenants entrent en contact direct et rapide avec la fable qu'ils auront à animer dans un jeu de rôle où chaque apprenant connaîtra le personnage qu'il jouera et les énoncés qu'il déclamera.

2.1.3. Bilan de la première étape de l'enquête

Après avoir interrogé les enseignants, dans trois entretiens, et après avoir analysé qualitativement leurs réponses, nous sommes arrivés aux résultats suivants :

- Les apprenants non-voyants suivent le même programme destiné aux apprenants normaux et le manuel scolaire en Braille, qui leur est proposé par la tutelle, a le même contenu que celui du manuel scolaire ordinaire.

- Les enseignants empruntent la même voie méthodologique et pédagogique, adoptée pour les apprenants normaux, pour gérer les activités de langue au profit des apprenants non-voyants de deuxième année du cycle moyen.
- Les enseignants s'investissent pour transposer tous les outils didactiques et pédagogiques écrits ou iconiques à l'oral afin d'aider les apprenants non-voyants à assimiler le contenu des activités de langue et de production. C'est pourquoi ils sont tous pour un enseignement/apprentissage grammatical basé essentiellement sur l'oral.

Ces résultats, notamment les deux premiers, nous montrent qu'il est très difficile, par rapport aux apprenants non-voyants, d'assimiler les points de langue du projet 2 par le même matériel didactico-pédagogique destiné, à l'origine, aux apprenants normaux vu les raisons que nous avons déjà citées auparavant. Et pour répondre à la première tranche de notre question de recherche, nous disons que la qualité d'enseignement et les outils pédagogiques et didactiques qui s'y mettent n'offrent pas la possibilité aux apprenants non-voyants d'assimiler les ressources linguistiques du programmes y compris celles du projet 2 à savoir "la ponctuation" et " les types de phrases".

2.2. Présentation et analyse des données de l'observation non participante

Les données de cette deuxième étape de recherche, entamée par l'observation non participante, ont pour but de voir si les deux points de langue, étudiés lors du deuxième projet, ont été efficacement exploités par les apprenants non-voyants dans la réalisation de la tâche finale qui consiste à animer une fable.

Nous avons donc observé, sans aucune intervention de notre part dans le déroulement des activités de production, la manière dont les apprenants de deuxième année animaient les deux fables de la Fontaine : *la cigale et la fourmi* et *Le Corbeau et le Renard*.

Pour ce faire, notre grille d'observation était conçue sur trois axes principaux :

- Les interactions verbales en classe
- Les pauses
- L'intonation

Ces trois axes ont été choisis en fonction de notre deuxième partie de la question de recherche à laquelle nous répondrons après l'analyse des résultats obtenus.

Quatre séances d'observation non participante ont été réalisées ; nous en analysons les données selon les trois axes cités ci-dessus.

2.2.1. Les interactions verbales en classe

Dans les quatre séances d'observation, nous avons remarqué que les échanges linguistiques entre apprenants étaient importants vu qu'ils étaient en train d'animer les deux fables de La Fontaine en jouant, dans les deux premières séances les rôles des personnages principaux (*la cigale* et *la fourmi*) et le rôle du narrateur. Et les rôles du *renard* et du *corbeau*, en plus du narrateur, dans les deux dernières séances.

D'après la déclamation des deux fables par les apprenants, il était clair qu'ils les avaient apprises par cœur. La mémorisation peut, dans ce cas, se substituer aux illustrations et aux écrits de la bande dessinée qui reste un outil d'apprentissage inconvenable pour les apprenants non-voyants.

2.2.2. Les pauses

Les pauses à l'oral correspondent aux signes de ponctuation à l'écrit en lettres alphabétiques ou en Braille. Nous avons observé les pauses faites par les apprenants, lors de l'animation des deux fables, pour répondre aux questions suivantes :

- Les apprenants respectent-ils les signes de ponctuation en faisant es pauses à l'oral?
- Les moments de pauses sont-ils adéquats?
- Les durées de pauses correspondent-elles aux différents signes de ponctuation?

Après avoir écouté en temps réel l'animation des fables dans les quatre séances d'observation et après avoir réécouté, à plusieurs reprises, les enregistrements que nous avons faits durant les séances d'observation, nous sommes arrivée aux résultats suivants :

D'abord, les apprenants font des pauses sans respecter les signes de ponctuation en Braille. Ce constat a été fait dans les quatre séances d'observation. En effet, Les apprenants s'arrêtent et se taisent de façon aléatoire ; ce qui laisse entendre qu'ils oublient, à un moment donné, ce qu'ils ont appris par cœur. Certains apprenants se précipitent à jouer leurs rôles avant que les collègues ne finissent les leurs. Ce qui les pousse à marquer des pauses inappropriées dues à l'interférence des rôles.

Très peu de cas de pauses correctes ont été audiblement remarqués. Soit la fin des énoncés du narrateur ou la fin d'un énoncé déclaratif, et ces pauses correspondent au point final.

Les moments de pauses ne sont sûrement pas adéquats car les apprenants ne respectent pas la ponctuation en Braille des textes de fables en braille desquels ils ont appris par cœur les deux fables. S'ajoute à cela les pauses d'hésitation et d'oubli et les pauses aux moments d'enchaînement et l'enchaînement aux moments de pauses.

La durée de la pause n'a pas été, non plus, respectée. Presque toutes les pauses faites par les apprenants avaient la même durée : une durée courte. Or, la durée courte renvoie à une virgule, la durée moyenne correspond aux deux points et à un point-virgule et la durée longue, elle, marque le point final, le point d'interrogation et le point d'exclamation.

Il est tout-à-fait normal et prévisible que les durées des pauses des apprenants ne correspondent pas aux signes de ponctuation des deux fables car, tout simplement, les apprenants ne respectent pas ces signes et choisissent mal leurs moments de pauses.

Nous pouvons dire, avec assurance, que les apprenants non-voyants n'ont pas pu mettre en œuvre le premier point de langue programmé dans le projet 2 à savoir la ponctuation, pour bien animer les deux fables. Ceci montre encore une fois que cette ressource linguistique n'a pas été suffisamment assimilée par les apprenants non-voyants vu les raisons que nous avons avancées dans la première étape de notre enquête.

2.2.3. L'intonation

Nous nous sommes fixé l'intonation comme axe d'observation dans le but de savoir si les apprenants seraient capables de distinguer et de produire à l'oral

différents types d'énoncés pour animer les deux fables et s'ils seraient en mesure d'utiliser une intonation expressive pour monter les sentiments et les émotions éprouvés par les personnages.

Dans les quatre séances d'observation, tous les apprenants étaient en train de dire les fables au lieu de les déclamer ou de les réciter. En effet, La majorité des énoncés produits par les apprenants lors de l'animation des deux fables, étaient de type déclaratif vu que la modulation de leurs voix était horizontale et marquée par une légère chute à la fin des énoncés. Les dires des énoncés avec une voix montante à la fin et qui renvoient à une interrogation étaient très rares. Les énoncés injonctifs et exclamatifs étaient prononcés de la même intonation que celle des énoncés déclaratifs.

Animer une fable, c'est la rendre vivante par des éléments qui s'incarnent dans ses personnages en s'exprimant et en exprimant leurs sentiments et leurs émotions en fonction de leurs positions dans la fable.

Les apprenants n'ont pas pu modifier leurs intonations selon les types d'énoncés qu'ils n'ont pas pu, non plus, distinguer ; ils ont, disons, animé les fables par un seul type de modulation vocale : la modulation horizontale déclarative. Ils étaient phonologiquement et expressivement indifférents vis-à-vis des sentiments de faiblesse, de besoin, de fragilité, de moquerie, de sarcasme, de regret (dans la fable *La cigale et la Fourmi*) et d'orgueil, de faim, de ruse, de joie, de victoire et de honte (dans la fable *Le Corbeau et le Renard*)

Les apprenants n'ont pas animé les fables, ils les ont répétées en classe après les avoir mémorisées et intériorisées par la relecture, plusieurs fois, des deux fables en Braille.

2.2.4. Bilan de la deuxième étape de l'enquête

Au terme de cette deuxième étape de l'enquête effectuée auprès des apprenants de deuxième année du cycle moyen, nous sommes arrivés aux résultats suivants :

- Les apprenants ne respectent pas les signes de ponctuation dans l'animation verbale des fables en faisant des pauses dont les durées ne correspondent pas aux signes de ponctuation et à des moments inadéquats de l'animation.
- La plupart des pauses marquées par les apprenants non-voyants sont des blocages dus à l'hésitation ou à l'oubli.
- Les apprenants se trouvent dans l'incapacité de distinguer, à l'oral, les différents types d'énoncés ; ce qui les empêche de produire les quatre types d'énoncés de façon intonativement différente.
- La modulation vocale horizontale à caractère déclaratif a dominé lors de l'animation des deux fables qui, l'animation, est devenue une activité de répétition monotone.
- Les apprenants ne peuvent, en aucun cas, mettre en œuvre des ressources linguistiques, qu'ils n'ont pas réellement acquises, afin de réaliser une tâche finale à l'oral.

Ces résultats viennent répondre à la deuxième partie de notre question de recherche et étayer le résultat final de la première étape de recherche où nous avons conclu que les ressources linguistiques programmées dans le projet 2 ne sont pas assimilables par un enseignement/apprentissage qui s'appuie sur des outils didactico-pédagogiques destinés à la base aux apprenants normaux ne souffrant d'aucun handicap.

La tâche finale a montré que les apprenants non-voyants n'avaient pu ni assimiler les points de langue du projet 2 ni exploiter ces ressources linguistiques pour animer une fable

Conclusion générale

Conclusion générale

Dans le but de réaliser un travail de recherche dans le cadre du mémoire de fin d'étude en Master, nous nous sommes posé la question de recherche suivante : Les élèves non-voyants de deuxième année du cycle moyen arrivent-ils à assimiler puis à mobiliser les ressources linguistiques "*la ponctuation*" et "*les types de phrases*" du projet 2 pour animer une fable dans le cadre de la réalisation de la tâche finale?

En vue de répondre à cette question de recherche, nous avons mené une enquête par deux outils méthodologiques d'investigation auprès des apprenants de deuxième année du cycle moyen et de leurs enseignants de langue française de l'établissement éducatif des enfants non-voyants Baaloul El Jedidi à Oum El Bouaghi.

Nous avons interrogé les trois enseignants dans des entretiens semi-directifs afin d'avoir une idée précise sur le programme de français, le manuel scolaire, la méthode d'enseignement des activités de langue et sur la manière dont ils expliquaient les deux points de langue à savoir la ponctuation et les types de phrases aux apprenants non-voyants.

Nous avons observé, dans la deuxième étape de notre recherche, les apprenants dans quatre activités de production où ils étaient appelés à animer deux fables de La Fontaine dans le cadre de la réalisation de la tâche finale.

L'objectif des deux étapes d'enquête était de vérifier, d'une part, si les apprenants non-voyants assimilaient réellement les deux points de langue que nous avons déjà cités et de voir s'ils pouvaient exploiter ces deux ressources linguistiques étudiées dans la réalisation de la tâche finale qui consistait à animer une fable.

Les résultats de notre travail de recherche nous ont permis de répondre à notre question de recherche et de vérifier notre hypothèse de départ. En effet, puisque les enseignants se sont outillés du même matériel didactique (manuel scolaire, programme d'apprentissage et méthode d'enseignement) destiné aux apprenants normaux, pour travailler avec les apprenants non-voyants, ces derniers n'ont pas pu assimiler le fonctionnement des deux points de langue.

Ils n'arrivaient pas à transposer des acquis relatifs aux signes de ponctuation par Braille en pauses à l'oral. Ils n'ont pas pu, non plus, produire, par des modulations intonatives correctes, les différents types d'énoncés dans les deux fables.

Nous proposons, à la fin de ce travail de recherche, aux autorités concernées de concevoir :

- Un programme d'apprentissage du FLE adapté aux apprenants non-voyants en prenant en considération leur handicap visuel et en se focalisant sur l'oral et sur une grammaire de l'oral.

- Mettre en place une banque de documents d'apprentissage sonores pour tous les niveaux du cycle moyen.
- Un plan rigoureux pour la formation didactique, pédagogique et, surtout, psychopédagogique des enseignants qui encadreront cette catégorie d'apprenants,

Afin de leur améliorer la qualité d'enseignement/apprentissage du FLE.

Bibliographie

Bibliographie

I. Ouvrages

1. A1. Ahmadou Kourouma. (1998). Canada: L'Harmattan.
2. 2. Angelou, M. (2011). Celebrations: Rituals of Peace and Prayer. United Kingdom: Random House Publishing Group.
3. 3. Gassier, J., & Rapoport, D. (1996). Développement psychomoteur de l'enfant: les étapes de la socialisation, les grands apprentissages, la créativité. France: Masson.
4. 4. Le Français dans le monde. (2005). France: Librairies Hachette et Larousse.

II. Sitographie

1. Cours de linguistique générale – Monoskop. Disponible sur :
[https://monoskop.org/images/f/f1/Saussure_Ferdinand_de_Cours_de_linguistique_generale_Edition_critique_1997.pdf]

2. Dictionnaire de français Larousse en ligne. Disponible sur :
[<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/affectif/1420>]
3. Enseigner une langue étrangère pour les non-voyants. Disponible sur :
[<http://drkhaledhegazi.blogspot.com/2012/03/enseigner-une-langue-etrangere-pour-les.html>]
4. Grammaire de l'écrit grammaire de l'oral, quelles contextualisations ?. Disponible sur : [<https://hal.science/hal-03145898/document>]
5. Grammaire de l'oral vs grammaire de l'écrit ? Le cas des pronoms dits. Disponible sur :
[https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=TL_084_0111&download=1]
6. Helen Keller. Disponible sur : [https://citation-celebre.leparisien.fr/auteur/helen-keller#google_vignette]
7. L'enseignement de la phonologie. Disponible sur :
[<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03160745/document>]
8. Le développement affectif de l'enfant : grandir et s'épanouir. Disponible sur :
[<https://www.pass-santejeunes-bourgogne-franche-comte.org/le-developpement-affectif-de-lenfant/->]
9. Le développement psychomoteur de l'enfant, Danielle-Ouvrard. Disponible sur :
[<https://www.cholet-psychomotricien.fr/le-d%C3%A9veloppement-psychomoteur>]
10. Le Robert. (n.d.). Intonation. Disponible sur :
[<https://dictionnaire.lerobert.com/definition/intonation>]
11. L'intonation - OpenEdition Journals. Disponible sur :
[<https://journals.openedition.org/ml/1463>]
12. Loi du 11 février 2005 : mise en place de mesures dans 5 grands domaines. Disponible sur : [<https://www.perce-neige.org/infos-handicap/droits-et-demarches/loi-du-11-fevrier-2005-mise-en-place-de-mesures-dans-5-grands-domaines/>]
13. Phonétique, phonologie - Bienvenue dans la Boite à Saussure. Disponible sur :
[http://laboiteasaussure.fr/phonetique_phonologie.htm]
14. Valeur, fonctionnement et fonction La filiation Saussure – Jakobson. Disponible sur : [<https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2008/01/cmlf08014.pdf>]
15. La Pause et son Importance dans la Production de la Parole. Disponible sur :
[<https://www.verbotonale-phonetique.com/pauses-importance-production-parole>]

Annexes

Annexe

Les quatre grilles d'observation cochées.

Grille d'observation 1

Enseignant	L'enseignant parle : Clairement <input checked="" type="checkbox"/> Rapidement <input type="checkbox"/> lentement <input type="checkbox"/> à haute voix <input checked="" type="checkbox"/> Sa consigne est : Bien formulée <input checked="" type="checkbox"/> Ambigüe <input type="checkbox"/> Ses corrections sont : Pertinentes <input checked="" type="checkbox"/> vagues <input type="checkbox"/>
Apprenants	Les apprenants sont-ils : Motivés <input checked="" type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> Attentifs <input checked="" type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> Interactifs <input type="checkbox"/> non <input checked="" type="checkbox"/>
Interactions verbale en classe	- Elèves /enseignant Dans un seul sens Enseignant → Elèves <input checked="" type="checkbox"/> Dans les deux sens enseignant ↔ Elèves <input checked="" type="checkbox"/>
Pauses	- Les apprenants respectent-ils la ponctuation en faisant des pauses à l'oral? Oui <input type="checkbox"/> Non <input checked="" type="checkbox"/> - Les moments de pauses sont-ils adéquates ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input checked="" type="checkbox"/> - Les durées de pauses correspondent-elles aux différents signes de ponctuation ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input checked="" type="checkbox"/>
Intonation	- Les apprenants savent-ils distinguer les types d'énoncés à partir de l'intonation ? Enoncé déclaratif Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Enoncé interrogatif Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Enoncé impératif Oui <input type="checkbox"/> Non <input checked="" type="checkbox"/> Enoncé exclamatif Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>

Grille d'observation 2

Enseignant	L'enseignant parle : Clairement <input checked="" type="checkbox"/> Rapidement <input type="checkbox"/> lentement <input type="checkbox"/> à haute voix <input checked="" type="checkbox"/> Sa consigne est : Bien formulée <input checked="" type="checkbox"/> Ambigüe <input type="checkbox"/> Ses corrections sont : Pertinentes <input checked="" type="checkbox"/> vagues <input type="checkbox"/>
Apprenants	Les apprenants sont-ils : Motivés <input type="checkbox"/> non <input checked="" type="checkbox"/> Attentifs <input checked="" type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> Interactifs <input checked="" type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>
Interactions verbale en classe	- Elèves /enseignant Dans un seul sens Enseignant → Elèves <input checked="" type="checkbox"/> Dans les deux sens enseignant ↔ Elèves <input checked="" type="checkbox"/>
Pauses	- Les apprenants respectent-ils la ponctuation en faisant des pauses à l'oral? Oui <input type="checkbox"/> Non <input checked="" type="checkbox"/> - Les moments de pauses sont-ils adéquates ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input checked="" type="checkbox"/> - Les durées de pauses correspondent-elles aux différents signes de ponctuation ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input checked="" type="checkbox"/>
Intonation	- Les apprenants savent-ils distinguer les types d'énoncés à partir de l'intonation ? Enoncé déclaratif Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Enoncé interrogatif Oui <input type="checkbox"/> Non <input checked="" type="checkbox"/> Enoncé impératif Oui <input type="checkbox"/> Non <input checked="" type="checkbox"/> Enoncé exclamatif Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>

Grille d'observation 3

Enseignant	L'enseignant parle : Clairement <input checked="" type="checkbox"/> Rapidement <input type="checkbox"/> lentement <input type="checkbox"/> à haute voix <input checked="" type="checkbox"/> Sa consigne est : Bien formulée <input checked="" type="checkbox"/> Ambigüe <input type="checkbox"/> Ses corrections sont : Pertinentes <input checked="" type="checkbox"/> vagues <input type="checkbox"/>
Apprenants	Les apprenants sont-ils : Motivés <input checked="" type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> Attentifs <input checked="" type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> Interactifs <input checked="" type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>
Interactions verbale en classe	- Elèves /enseignant Dans un seul sens Enseignant → Elèves <input checked="" type="checkbox"/> Dans les deux sens enseignant ↔ Elèves <input checked="" type="checkbox"/>
Pauses	- Les apprenants respectent-ils la ponctuation en faisant des pauses à l'oral? Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> - Les moments de pauses sont-ils adéquates ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input checked="" type="checkbox"/> - Les durées de pauses correspondent-elles aux différents signes de ponctuation ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input checked="" type="checkbox"/>
Intonation	- Les apprenants savent-ils distinguer les types d'énoncés à partir de l'intonation ? Enoncé déclaratif Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Enoncé interrogatif Oui <input type="checkbox"/> Non <input checked="" type="checkbox"/> Enoncé impératif Oui <input type="checkbox"/> Non <input checked="" type="checkbox"/> Enoncé exclamatif Oui <input type="checkbox"/> Non <input checked="" type="checkbox"/>

Grille d'observation 4

Enseignant	L'enseignant parle : Clairement <input checked="" type="checkbox"/> Rapidement <input type="checkbox"/> lentement <input type="checkbox"/> à haute voix <input checked="" type="checkbox"/> Sa consigne est : Bien formulée <input checked="" type="checkbox"/> Ambigüe <input type="checkbox"/> Ses corrections sont : Pertinentes <input checked="" type="checkbox"/> vagues <input type="checkbox"/>
Apprenants	Les apprenants sont-ils : Motivés <input checked="" type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> Attentifs <input checked="" type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> Interactifs <input checked="" type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>
Interactions verbale en classe	- Elèves /enseignant Dans un seul sens Enseignant → Elèves <input checked="" type="checkbox"/> Dans les deux sens enseignant ↔ Elèves <input checked="" type="checkbox"/>
Pauses	- Les apprenants respectent-ils la ponctuation en faisant des pauses à l'oral? Oui <input type="checkbox"/> Non <input checked="" type="checkbox"/> - Les moments de pauses sont-ils adéquates ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input checked="" type="checkbox"/> - Les durées de pauses correspondent-elles aux différents signes de ponctuation ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input checked="" type="checkbox"/>
Intonation	- Les apprenants savent-ils distinguer les types d'énoncés à partir de l'intonation ? Enoncé déclaratif Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Enoncé interrogatif Oui <input type="checkbox"/> Non <input checked="" type="checkbox"/> Enoncé impératif Oui <input type="checkbox"/> Non <input checked="" type="checkbox"/> Enoncé exclamatif Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>