

## **L'intégration des TICs en classe d'apprenants non-mal voyants: pour une meilleure acquisition de la compétence orale en FLE.**

دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في حجرة الدراسة

للمكفوفين لاكتساب أفضل للمهارات الشفوية في FLE

**Integrating ICTs into classe of visually impaired learners: for a better of FFL oral competence**

**Doct. AldjiaTemagout**

**Pr. Mohammed Mekhnache**

Université Mohammed KheiderBiskra

**Date de soumission: 30-05-2020-Date d'acceptation:04-06-2020-Date de publication:08-12-2020**

### **ملخص**

تركز هذه المقالة على التعليم والتعلم لفهم التأمل الشفهي بواسطة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للمتعلمين المكفوفين/ضعاف البصر. تكمن خصوصية هذه الدراسة في محاولة تكييف الكتب المدرسية لمتعلمي المدارس الابتدائية باستخدام البرامج الرقمية للتغلب على إعاقهم. تم تكييف الأداة التعليمية للسنه الرابعة من التعليم الابتدائي من خلال دراسات ما قبل التجارب التي أشارت إلى عدم ملائمة الكتب المدرسية للاحتياجات الحسية للأطفال ذوي الإعاقة البصرية. سمح لنا الاستبيان والتحليل النقدي للكتب المدرسية بالإضافة إلى نظريات التعويضات عند فيغو تسكي بتطوير نموذج أولي رقمي، والذي تم اختياره في هذا المجال و الذي تسمح كفاءته بالتغلب على الاحتياجات البصرية في التعلم الشفوي الكلمات الدالة: المتعلمين المكفوفين؛ ضعاف البصر؛ أستوديو تشغيل الوسائط؛ علم التشوهات؛ النموذج الرقمي؛ الاستماع والفهم.

### **Résumé**

Cet écrit porte sur l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'oral médité par les TICs chez les apprenants non/malvoyants. La particularité de cette étude réside dans l'essai d'adaptation des manuels scolaires des apprenants du cycle primaire par le biais de logiciels numériques afin de pallier leur handicap. L'adaptation de l'outil pédagogique de la 4<sup>ème</sup> année primaire s'est effectuée à travers des études pré-expérimentales qui ont relevé l'inadéquation des livres scolaires aux besoins sensoriels des enfants mal/non-voyants. Le questionnaire, l'analyse critique des manuels scolaires ainsi que les théories de compensation en Defectologie de Vygotsky nous ont permis d'élaborer un prototype numérique à travers le logiciel «Auto Media Play Studio» qui a été expérimenté sur

terrain et son efficience a permis de palier aux besoins visuels dans l'apprentissage de l'oral.

**Mots-clés:** apprenants non/malvoyants; FLE; auto media play studio; defecteologie; prototype numérique; compréhension orale.

### **Abstract**

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

**Keywords:** blind; visually impaired learners; auto media play studio;

### **Introduction**

En classe de Français Langue Etrangère (FLE), l'accès à l'information se fait aux moyens d'organes sensoriels de l'organisme dont la vue et l'ouïe, lesquels constituent les moyens les plus efficaces à la rétention d'information.

Lorsque l'un de ces sens est en déficience, le pourcentage de la rétention s'affaiblit et par conséquent la capacité d'assimilation de compréhension et/ou de production dépendra des autres organes. Pour ce qui est des déficiences visuelles, le mode d'apprentissage diffère entre apprenants voyants et apprenants non/mal voyants car les possibilités dont bénéficient les personnes déficientes visuellement pour apprendre une langue sont moins nombreuses comparativement aux personnes voyantes.

Le psychopédagogue russe Lev Vygotski's est intéressé particulièrement aux enfants ayant différentes impotences, notamment les déficiences visuelles. Il a fortement soutenu l'idée de construire des outils adaptés à leurs insuffisances



organiques, et ce, en mettant en évidence les capacités développementales de ces enfants. Vygotski estime qu'il est impératif d'envisager la subrogation d'une fonction troublée par d'autres moyens physiques comme l'outil tactile ou les moyens auditifs pour ce qui est des déficients visuels. Notre intérêt, dans cet écrit porte spécifiquement sur l'apprentissage de la compréhension de l'oral chez des apprenants déficients visuels dans le contexte algérien.

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

Notre problématique de recherche s'inscrit dans ce contexte. En effet, dans quelle mesure un programme (logiciel) numérique adapté aux besoins sensoriels des apprenants non/malvoyants s'avère-t-il adéquat pour optimiser la compétence de compréhension orale chez ces apprenants déficients visuels et ce tout en restant conformes aux référentiels de compétences officiels en vigueur mais réaliser dans un dispositif numérique d'apprentissage ?

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

Comme notre travail porte essentiellement sur l'enseignement de la compétence orale chez les non-voyants via un logiciel éducatif, nous estimons que le paradigme de recherche le plus adéquat est la méthode expérimentale. Nous essayerons dans



un premier temps d'élaborer un prototype adaptatif conformément au programme scolaire. Nous l'intégrerons par la suite en classe de FLE, tout au long de la séance de compréhension de l'oral.

Nous analyserons enfin les progrès et l'apport de cet outil en classe de FLE spécialisée. Notre corpus de notre travail sera composé d'apprenants non/ mal voyants en 4<sup>ème</sup> année du cycle primaire de l'école de «Tahaa Hossein» de Biskra. Ce travail de recherche, enfin, s'organisera en quatre parties : la première est théorique, elle se rapporte aux assises littéraires en relation avec l'apprentissage de la compréhension de l'oral chez les enfants non-mal voyant. La deuxième sera consacrée à l'aspect méthodologique et l'explicitation du déroulement expérimental. Quant à la troisième partie, elle représentera clairement les résultats de notre expérimentation. La quatrième partie mettra en exergue la discussion des résultats trouvés.

## **1. Revue de la littérature**

### **1.1 Enseignement de la compréhension orale en classe FLE**

La langue est le principal moyen de communication. Les apprenants de langues sont censés construire ou reconstruire activement le (s) sens des discours appris en interagissant avec leur entourage par le biais de la communication orale. La maîtrise de la compétence orale est une condition essentielle qui favorise la construction de l'identité et de l'expression de tout locuteur. Cependant le procédé d'enseignement de cette compétence s'avère délicat, problématique et diffère d'une méthodologie d'enseignement à une autre.

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

La façon la plus répandue de définir l'oral en didactique du FLE, c'est de l'opposer à l'écrit. Cuq (2003, p.182) affirme que:



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

Toutefois, l'enseignement de la compréhension orale s'éclaire à travers des normes théoriques, que Cuq et Gruca (2007, p.49) ainsi que Lafontaine et Dumais (2012, p.3) résument comme suit:

- La compréhension orale est une compétence qui vise à faire acquérir progressivement à l'apprenant des stratégies d'écoute premièrement et de compréhension d'énoncés à l'oral deuxièmement. L'enseignant doit d'abord établir un paysage sonore pour mettre en place une écoute active chez les élèves, c'est-à-dire mettre en place des éléments favorisant une écoute active.
- Il ne s'agit pas d'essayer de tout faire comprendre aux apprenants, qui ont tendance à demander une définition pour chaque mot. L'objectif est exactement inverse. Il est question au contraire de former nos auditeurs à devenir plus sûrs d'eux-mêmes et progressivement plus autonomes.
- L'enseignant ne devrait pas leur faire écouter un document sonore sans leur dire au préalable ce qu'ils ont à faire durant cette écoute.
- L'apprenant va réinvestir ce qu'il a appris en classe et à l'extérieur, pour faire des hypothèses sur ce qu'il a écouté et compris, comme dans sa langue maternelle.
- Il a dans son propre système linguistique des stratégies qu'il va tester en français. L'élève va se rendre compte que ses stratégies ne fonctionnent pas tout à fait et les activités de compréhension orale vont l'aider à développer de nouvelles stratégies qui vont lui être utiles dans son apprentissage de la langue étrangère.



En contexte algérien l'apprentissage du FLE au cycle primaire, fait référence actuellement aux normes théoriques de l'approche par compétences. Cette dernière stipule que l'enseignement de la compétence orale se réalise aux moyens d'outils authentiques et technologiques, dans le but de créer un paysage linguistique semblable à celui de la langue étrangère. Autrement dit, les supports pédagogiques facilitateurs relatifs à la compréhension de l'oral sont les enregistrements audio, les comptines, les chansons, les jeux, les dialogues, les monologues, les interviews, les récits oraux, les contes, les fables, les bulletins météo, les supports imagés, etc. Toutefois, la nature de ces supports indispensables pour un déroulement efficace des activités de la compréhension orale, n'est pas toujours compatible avec toutes les catégories d'apprenants, notamment les apprenants aux besoins spécifiques.

Les enfants handicapés, ou présentant des troubles d'apprentissage ne peuvent pas accéder facilement aux sources pédagogiques cités en supra. Un enfant dyslexique, par exemple, ne pourrait en aucun cas lire une affiche publicitaire, un enfant sourd muet est dans l'incapacité de conceptualiser l'environnement sonore des documents auxquels il fait face.

Pour ce qui est des enfants mal/non-voyants, dans le cadre d'une étude doctorale, des recherches pré-expérimentales, à savoir un questionnaire destiné aux enseignants des centres spécialisés et une analyse des manuels scolaires en format braille et en format ordinaire, nous ont permis de relever une incompatibilité entre les supports iconiques présents sur les manuels scolaires et les besoins sensoriels des apprenants en question.

L'adaptation et l'aménagement des outils pédagogiques aux besoins des enfants déficitaires, est une problématique largement défendue par les chercheurs, notamment Lev Vygotski.

## **1.2 Surmonter le handicap visuel**

La déficience visuelle comme son nom l'indique est un problème de la malvoyance dite cécité, elle est définie comme



un manque, une incapacité ou une absence définitive de la vue. Les recherches consacrées à ce handicap l'ont classé dans le champ de la défectologie (une branche de la médecine concernée par les malades considérés comme irrécupérables pour une vie normale).

Le caractère cérébral d'un enfant handicapé visuellement est différent de celui d'un enfant voyant, mais, ce déficit visuel ne pourrait en aucun cas être pris comme une condamnation. Le fait de comparer un enfant voyant à un autre mal/non voyant nous amène à envisager ce dernier comme ayant une limitation ou une impuissance. «Chez la personne aveugle, par exemple, les compétences de reconnaissance tactile se développent, non pas en raison d'une accentuation réelle des stimulations nerveuses, mais par un entraînement à l'examen tactile, à l'évaluation et au constat de différences».(Vygotksi, 1994, p.37).

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

Les procédés visuels sont indispensables pour l'apprentissage des langues étrangères, notamment la compétence orale. Chez les enfants mal/non-voyants, ces procédés doivent forcément être substitués par d'autres de nature tactiles et/ou auditives. Les recherches dans ce sens ont créé des outils spécifiques comme l'alphabet braille pour les déficients visuels. (Vygotksi, 1994, P 61)

*«Le déchiffrement du braille et celui de la lecture visuelle constituent des processus psychiques différents mêmes s'ils exercent la même fonction culturelle dans la*



*conduite de l'enfant et qu'ils détiennent, en leur base, un mécanisme physiologique analogue.»*

Il est évident que chez les enfants aveugles, les dispositions visuelles et spatiales ne peuvent réellement pas trouver de substitut tangible à travers le toucher ou l'auditif. Il est quasiment impossible de créer des substituts parfaits des images spatiales manquantes dans le domaine des processus élémentaires de l'observation et des représentations. Par exemple, aucun dessin en relief ne pourra rendre compte, par exemple, de la couleur de la banane. Le handicap visuel constitue une barrière entre l'apprenant et son enseignement, cependant le progrès technologique a permis l'exploitation des programmes scolaires tant sur le plan auditif, tactile mais aussi visuel.

Autrement dit, l'évolution des outils a fait que ces derniers deviennent non seulement des outils facilitateurs mais aussi des moyens matériels indispensables en éducation dans des dispositifs d'enseignement/apprentissage destinés à des publics déficitaires. Vygotski a fortement soutenu l'idée de construire des outils adaptés à des insuffisances organiques ou mentale et ce, en mettant en évidence les capacités développementales de ces enfants à potentiels réduits. Il s'est majoritairement focalisé sur les processus de compensations. La défaillance quelle qu'elle soit, constitue «la source, le catalyseur des processus compensatoires». Il estime que *«toute personne qui rencontre des difficultés est contrainte de prendre une voie détournée pour les surmonter.»* (Vygotski, 1994, p.23)

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

*«L'enfant mal ou non-voyant ne devrait pas être considéré comme un individu à qui manque quelque chose, ou comme une personne qui sollicite un traitement particulier, mais*





*plutôt comme une personne qui s'est développée de manière distincte d'un enfant voyant. » (Vygotski, 1994, p.33)*

Cependant, les recherches sur les technologies adaptées ont permis de créer des outils sur mesure permettant de nouvelles possibilités aux déficients visuels. En effet, le stylo, le papier et les images (inadaptés à partir d'un certain degré de malvoyance) sont remplacés par le clavier et l'écran de l'ordinateur. Ce n'est qu'à l'approche du dernier millénaire que le nouveau modèle de technologie universelle a vu le jour. Depuis lors, l'outil informatique adapté est devenu indispensable à la scolarisation en milieu ordinaire. Il permet la prise de notes, le rendu de devoirs sous forme textuelle, l'accès aux informations et la communication. Néanmoins comme tout objet technique, il a ses limites. (Carrière 2012)

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

## **2 Méthodologie**

Issu d'un travail de recherche doctorale, cet écrit résume les étapes expérimentales suivies lors de l'expertise du logiciel «*auto media Play studio*» en classe de FLE. Nous essayerons tout au long de cette partie de «raconter» notre démarche méthodologique expérimentale, ses phases et les critères utilisés pour mesurer de son efficacité. Dans un premier temps nous avons procédé à un pré-test.

### **2.1 Pré-test**

Notre pré-test est régenté par une leçon de compréhension orale avec l'aide du professeur «A» (qui préfère garder l'anonymat). Il est en charge de la classe de 4<sup>ème</sup> année primaire FLE, dans l'école spécialisée TAHA Hossein à Biskra, et ne souffre d'aucun handicap visuel. Notre corpus expérimental se compose de 6 apprenants, 4 filles et 2 garçons, auxquels nous ferons référence par les chiffres de 1 à 6.

Lors de ce pré-test, nous n'avons pas participé au déroulement de la séance, nous avons laissé l'enseignant «faire» sa leçon de



manière habituelle. Les étapes de son cours, les réactions de chaque apprenant étaient comme suit

### **Déroulement de la Séance**

#### **Séance 1 : Compréhension de l'oral**

#### **Projet 1 c'est notre quartier séquence 3 au magasin p.32, manuel de leçon.**

Il est à signaler que la totalité de la séance avait été enregistrée à travers l'application Dictaphone d'un smart phone. Une fois terminée nous avons transcrit les propos des apprenants et de leur enseignant afin de pouvoir les analyser, les évaluer et retracer le déroulement des leçons du pré-test.

L'enseignant entame son cours par ordonner à ses apprenants de prendre le livre sur la page 32. Il leur demande de lui lire le titre de la séquence 3. Ils lisent un à un et à haute voix «Au Magasin ».Il leur demande par la suite de suivre sa lecture avec leurs doigts sur le livre en format braille.

#### **Texte support «Avec qui Madjid va au magasin»Manuel de leçon p 32.**

Après la lecture magistrale, l'enseignant sollicite ses apprenants à lire le texte à tour de rôle et à haute voix, et de répondre à la question «**Où se trouve le magasin ?**»Question insérée en dessous du dialogue sur le livre en format braille. (Sur le livre normale, elle est introduite à la droite d'une illustration p.32 manuel de leçons). Les réponses des apprenants sont littéralement reprises sur le tableau N°1.

Avant de les étayer, nous tenons à citer deux remarques qui ont suscité notre intérêt :

- L'enseignant répète la question à chaque apprenant à tour de rôle en citant leur nom. Par exemple: «1, où se trouve le magasin ? «2, où se trouve le magasin ? ...».
- Dès que l'enseignant pose la question, nous avons remarqué un retour machinal des apprenants vers le texte en forme braille.



**Tableau n°1: Réponses des apprenants Rubrique A, p.32 Manuel scolaire 4<sup>ème</sup>A.P**

| Apprenant | Réponses   |
|-----------|--|
| 1         | «Le magasin dans la rue»   |
| 2         | «Le magasin le marché»   |
| 3         | «Ou se trouve le magasin» <i>Répétition de la question</i>   |
| 4         | «Madjid : le magasin est à côté du marché, pas loin de la poste, dans la rue principale Ahmed Zabana » |
| 5         | «Madjid : le magasin à coté le marché»   |
| 6         | <i>Aucune réponse, un silence absolu.</i>  |

L'enseignant passe désormais à la rubrique B, p.32 Manuel de leçons. Il commence par leur expliquer en «langue maternelle» que cette rubrique comporte une illustration qu'il décrit oralement.

Il répète la description trois fois à ses apprenants, et demande: Vous avez compris les enfants ? Il leur repose la question un à un. Les réponses des six apprenants sont machinales: Oui monsieur.

A présent l'enseignant demande de répéter après lui les phrases en rubrique B P 32 du manuel de leçon, et de répondre un à un par vrai ou faux. Les réponses des apprenants n'étaient pas en coordinations avec le contenu exposé. A chaque réponse erronée l'enseignant repose la question en changeant son ton d'interrogation comme marque d'erreur, l'apprenant attentif au son de voix de son enseignant répond en corrigeant sa réponse par un Vrai ou Faux monsieur.

La rubrique C, de cette séance de compréhension orale, invite les apprenants à relire et à jouer le dialogue entre eux. Néanmoins, cet aspect de l'activité était négligé par l'enseignant. La séance de compréhension orale se termine donc avec la récréation à 9h 30'.



### 2.1.1 Evaluation des réponses du pré-test

Par référence au CECR (2011) pour les langues étrangères, nous avons pu dégager une grille d'expertise qui évalue la compétence de compréhension orale chez les jeunes apprenants en phase d'initiation.

Etant donné qu'en évaluation de compréhension orale des langues étrangères dit Ducrot (2011) : «*On ne doit pas évaluer l'orthographe ou la syntaxe dans les réponses aux questionnaires, car elles correspondent à un autre objectif*» l'aspect grammatical, syntaxique, phonétique, ou encore articuloire de la langue n'est donc pas pris en considération dans nos évaluations. Aussi, la grille d'expertise sur laquelle nous nous sommes appuyés pour évaluer nos apprenants est la suivante :

**Tableau N° 2. Grille d'évaluation de la compréhension orale.**

|   | (Prénom)<br>ne réussit<br>pas encore | (Prénom)<br>est en voie<br>de réussite | (Prénom)<br>Réussit<br>souvent | Points forts et<br>besoins à<br>prendre en<br>considération |
|---|--------------------------------------|--|--------------------------------|---|
| <b>1. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions</b>                       |                                      |  |                                |   |
| Langage oral :<br>expression,<br>communication                                  |                                      |  |                                |   |
| Compréhension<br>d'un message oral  |                                      |  |                                |   |
| Mémorisation et<br>restitution  |                                      |  |                                |   |
| <b>2. Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique</b>            |                                      |  |                                |   |
| Engagement,<br>aisance et<br>inventivité dans les<br>actions ou<br>déplacements |                                      |  |                                |   |
| Coopération,<br>interactions avec<br>respect des rôles<br>de chacun             |                                      |  |                                |   |
| <b>3. Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques</b>      |                                      |  |                                |   |
| Engagement dans<br>les activités,<br>réalisation de<br>productions              |                                      |  |                                |   |



|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
| <b>personnelles : voix, chants, pratiques rythmiques et corporelles</b>  |  |  |  |  |
| <b>4. Construire les premiers outils pour structurer sa pensée</b>   |  |  |  |  |
| <b>Utilisation des nombres</b>   |  |  |  |  |
| <b>Première compréhension du nombre</b>  |  |  |  |  |
| <b>5. Explorer le monde</b>  |  |  |  |  |
| <b>Temps : repérage, représentations, utilisation de mots de liaison (puis, pendant, avant, après,...)</b>       |  |  |  |  |
| <b>Espace : repérage, représentations, utilisation des termes de position (devant, derrière, loin, près,...)</b> |  |  |  |  |
| <b>Premières connaissances sur le vivant (développement ; besoins...)</b>  |  |  |  |  |
| <b>Utilisation, fabrication et manipulation d'objets</b>   |  |  |  |  |
| <b>Compréhension de règles de sécurité et d'hygiène</b>  |  |  |  |  |

Enseigner l'oral au cycle 2 et l'évaluer.

(2017) [https://www.ipefdakar.org/IMG/pdf/evaluer\\_l\\_oral\\_au\\_cycle\\_2\\_-6-\\_dakar\\_2017.pdf](https://www.ipefdakar.org/IMG/pdf/evaluer_l_oral_au_cycle_2_-6-_dakar_2017.pdf)

L'analyse des évaluations de la compréhension de l'oral, élaborée à partir de la grille d'expertise empruntée au CECR, nous a permis de retenir certains critères que nous avons jugés pertinents quant à l'évaluation de l'oral. Ce sont ces critères du tableau N°2 que nous avons retenus pour une analyse individuelle des performances de chaque apprenant. L'analyse



quantitative des compétences mesurées démontre que pour plus de 70% de notre corpus d'étude les compétences travaillées ne sont pas installées.

## 2.2 Test

La phase expérimentale de notre recherche comporte deux parties. La première est consacrée à la modification et l'adaptation du support, extrait du manuel scolaire. Cette adaptation consiste, non seulement à répondre aux besoins sensoriels et cognitifs de nos apprenants mal/ non-voyants, mais aussi à pouvoir intégrer ces supports dans le logiciel de travail «*Auto média Play studio*». Quant à la seconde partie, celle-ci est le compte rendu du déroulement des phases expérimentales en classe, leurs descriptions ainsi que l'évaluation des compétences visées.

### 2.2.1 Essai d'adaptation de la rubrique A

Le support sur lequel nous allons essayer d'apporter des modifications est identique à celui utilisé lors du pré-test. L'utilisation des supports du manuel scolaire nous permettra d'avoir une idée sur la possibilité d'adaptation du même contenu, étant donné que les écoles spécialisées doivent suivre le programme conçu par le ministère de l'éducation nationale. Notre apport consistera uniquement à adapter les textes, les images ou encore les consignes du manuel, démontrés préalablement comme inadéquats aux besoins»cognitivo-sensoriels»des apprenants mal-non-voyants, et non à les suppléer.

Rubrique A Compréhension de l'oral. Séquence 3. Projet 1. Page 32 du Manuel scolaire.

A- Ecoute puis répond

Texte support «Avec qui Madjid va au magasin» Page 32

Texte adapté (modifié) Les modifications apportées sont marquées conjointement en forme : gras, italique, soulignée

**Lina** : Bonjour Madjid, où vas-tu ?

**Madjid** : Bonjour Lina, je vais au magasin. Je veux acheter **un blouson en cuire**

**Lina** : Où se trouve le magasin ?



**Madjid** : Le magasin est à côté du marché, pas loin de la poste.

**Tu connais l'endroit?**

**Lina** : **Pas vraiment, est-ce que tu peux l'expliquer encore s'il te plaît**

**Madjid** : **Ecoute, quand tu arrives au marché, à ta droite se trouve la poste, tu continues tout droit, le magasin est collé à la poste. Tu m'as compris maintenant ?**

**Lina** : **D'accord, je comprends mieux, merci,** nous allons ensemble.

**Madjid** : Bonjour monsieur, je veux un blouson s'il vous plaît.

**Vendeur** : Bonjour, en **quelle matière ?**

**Madjid** : **un blouson en cuir.**

**Lina** : Ah oui. **C'est très chaud comme matière le cuir.**

**Madjid** : C'est vrai, **je vais avoir chaud alors dans mon blouson en cuir.**

Le dialogue adapté comporte toujours les mêmes personnages et garde le même thème. Les ajouts, les suppressions ou encore les modifications apportés touchent les unités, expressions ou parties jugés d'offensives ou inadéquates aux besoins émotifs, compréhensifs et cognitifs de l'apprenant mal/non-voyant. Au lieu, par exemple, de dire à un enfant visuellement déficitaire «couleur bleu », nous pouvons simplement le stimuler sur le plan kinésique et jouer sur la matière des objets plutôt que sur leurs couleurs et dire «cuir».

La consigne de la rubrique A, qui demande aux apprenants de lire le dialogue, de faire référence à l'illustration jointe, et de répondre à la question ou se trouve le magasin. Nous l'avons remplacée par les consignes suivantes: Qui parle dans le dialogue ? Que veut acheter Madjid ? Dites à LINA comment peut-elle aller au magasin de vêtement ?

### **2.2.2 Exploitation du Logiciel «Auto Média Studio»**

L'Auto Play Media Studio est un logiciel parmi des milliers d'autres, il permet aux praticiens, de développer leurs propres interfaces multimédias. Avec ses menus Auto Run, l'utilisateur du programme peut réaliser: des présentations interactives, des applications, des tutoriels,...Le système utilise le



**glisser/déposer** et est optimisé pour le grand public notamment les déficients visuellement, aucune formation en informatique n'est requise pour l'utiliser. Le principe que nous avons exploité sur ce logiciel est sa faculté audio-descriptive. Autrement, il permet au manipulateur non/ mal voyant d'avoir une synthèse vocale sur tout ce qui passe sous la flèche de la souris de l'ordinateur.

Ainsi son utilisateur reste guidé par la voix de la machine. Par exemple la flèche se pose sur le dossier «Mes documents », le logiciel lit automatiquement MES DOCUMENTS. Une fois entrée dans le fichier le logiciel lit pour son utilisateur le contenu listé du dossier en question.

### **2.2.2.1 Procédures d'aménagement du dialogue adapté sur le logiciel *Auto Media Play Studio***

Le dialogue adapté nécessite impérativement d'être écouté par notre public expérimental, et non lu par leur enseignant afin d'avoir une touche d'authenticité sur le support didactique.

Nous avons exploité lors de cette étape le logiciel pour lui «fabriquer» une synthèse vocale, cependant l'insertion du dialogue dans le logiciel devrait se faire sous forme de fichier Audio. Nous avons donc transformé le texte écrit, en dialogue oralisé avec l'aide de quelques personnes maîtrisant l'aspect oral du FLE. Une fois l'enregistrement fait, nous y avons introduit des séquences sonores en référence au Marché (Sons enregistrés au marché local de la ville: comme des appels à l'achat, klaxon de voiture, etc.), et à la poste (différents sons qui font référence aux pièces de monnaies).L'introduction des bandes sonores va aider l'apprenant à construire des images mentales des différents contextes sur lesquels il est en train d'apprendre, et par conséquent, il associera et contextualisera dans son cerveau l'endroit aux sons correspondants.

Après l'installation des bandes sonores dans le dialogue, l'informaticien l'introduit en forme audio sur la base de données du logiciel et fait en sorte de l'installer sur 6 différents LAP-TOP. L'ingénieur en informatique avait programmé les 6 ordinateurs pour qu'ils soient utilisés par des non/mal voyants.





L'interface de chaque ordinateur contient désormais les icônes Projet 1, Projet 2, et Projet 3 une fois entrée en Projet 1, s'affiche respectivement Séquence 1, Séquence 2, Séquence 3, toujours en audio description. Le dialogue modifié est placé dans l'icône de la séquence 3.

### 2.2.3 Essai D'adaptation de la Rubrique BP32du manuel scolaire

Afin d'éviter de parler définitivement d'images aux apprenants mal/non-voyants, nous avons modifié la totalité de la rubrique B. Nous avons opté pour un exercice kinésique dans lequel l'enseignant présente plusieurs matièresde tissu aux enfants et les invitent à décrire ce qu'ils ressentent au touché des différentes substances. Ainsi l'image mentale se formera chez l'apprenant par référence au touché.

Le contenu des phrases auquel il lui est demandé de répondre par Vrai ou Faux est également modifié comme suit : Réponds par vrai ou faux (l'essai d'adaptation est représenté dans le tableau suivant)

**Tableau N° 3. Modifications des questions de la rubrique B**

| Phrase D'origine               | Phrase modifiée                             |
|--------------------------------|---|
| Madjid va avec Lina au magasin | <i>Le marché est à la droite du magasin</i> |
| Madjid veut acheter un vélo    | <i>Le cuir est une matière lisse</i>        |
| Le blouson est bleu            | <i>Le blouson de Madjid est en soie</i>     |

### 2.2.4 Essai d'adaptation de la rubrique c p.32 du manuel scolaire

Pendant le pré-test, cette rubrique était supprimée par l'enseignant. Le contenu de cette phase demande de relire et de jouer le dialogue avec les camarades. Nous l'avons remplacée par une activité ludique. Celle-ci consiste à poser des objets et des sons faisant référence aux différents endroits cités dans le dialogue sur les tables des apprenants. Nous avons procédé comme suit :



- Poser des pièces de monnaie ainsi que des billets sur une table (Référence à la poste)
- Poser sur la deuxième table, un enregistrement de différents sons faisant référence au marché algérien, (les sons étaient enregistrés au marché local de Biskra)
- Poser les différentes matières déjà découvertes en rubrique B sur une troisième table pour faire référence au magasin.

L'Enseignant demande alors à ses apprenants de marcher un à un entre les tables en leur chaque fois qu'ils touchent ou entendent un son, ils font référence automatique aux endroits cités dans le dialogue.

Notre consigne consiste désormais à situer à chaque fois un endroit par rapport à un autre. Ou se trouve le marché ? Ou se trouve la poste ?

### **2.3 Déroulement de l'expérimentation**

Avec le consentement de la directrice de l'école des non/malvoyants Tahaa Hossein, nous avons programmé une nouvelle séance de compréhension orale avec l'enseignant de FLE. Celle-ci s'est étalée de 13 h à 15 h. Avant le début de la séance, nous avons discuté avec l'enseignant des démarches à entreprendre avec ses apprenants afin d'assurer un bon déroulement de l'expérimentation.

Nous avons mis à la disposition de l'enseignant des tissus de différentes matières: fourrure, soie (satin), cuir, et laine ; notre objectif est de créer un pont kinésique entre le touché des apprenants et leur processus d'appréhension mental.

Nous nous sommes mis d'accord d'une part, qu'avant le début de la séance, en guise de mise en situation, l'enseignant doit expliquer aux apprenants l'objectif et le déroulement de cette leçon, et d'autre part, les informer sur les efforts et les performances attendus de leurs parts.

Le début de la séance avait pris environ 10 minutes pendant lesquelles l'enseignant explicite les objectifs et le déroulement de la leçon pour ses élèves. Cette introduction à l'activité, nous



la considérons très importante car elle donnera plus du sens et d'aide à l'apprentissage projeté.

Nous avons déposé devant chaque apprenant un ordinateur portable allumé sur l'interface bureau. Nous leur avons expliqué qu'une fois l'ordre donné, ils essayent de faire bouger la souris et de cliquer doublement sur les icônes que l'enseignant désignera, et ce en glissant doucement leurs doigts sur le tapis de la souris. L'enseignant leur explique qu'ils vont écouter des dialogues et qu'ils n'auront pas besoin de leur livre en braille pour aujourd'hui. Une fois avertis, les enfants sont prêts à leur 1ère écoute.

Ils bougent alors la souris sur l'interface qui réagit par audio à chaque fois qu'elle se place sur un fichier. Une fois entrée en Projet 1, ils cherchent séquence 3 et, avec l'aide de l'enseignant ils attendent le signal pour lancer le dialogue reconverti en énoncé audio sous l'icône «Madjid et Lina». Le temps de familiarisation des enfants avec l'outil informatique était plus au moins important, nous l'estimons de 20 minutes, ils étaient assez réceptifs et appliquaient à la lettre les consignes de leur enseignant.

### **3 Résultats**

#### **La Rubrique A**

##### **Première écoute**

A la fin de la première écoute, l'enseignant demande: Qui parle dans le dialogue? Les réponses des apprenants étaient assez correctes (Lina et Madjid, Lina et Madjid et vendeur, Lina et Madjid, Lina et Madjid et vendeur...) A l'injonction de l'enseignant, les apprenants relancent encore une fois le dialogue.

##### **Deuxième écoute**

A la fin de la deuxième écoute l'enseignant redemande «qui parle dans le dialogue?», «Que veut acheter Madjid ?». Les réponses des apprenants étaient correctes. L'enseignant demande encore une fois de cliquer doublement sur l'icône «Madjid et Lina».



### Troisième écoute

A la fin de l'écoute la 3ème écoute, l'enseignant demande aux apprenants: Comment Lina peut aller au magasin ? Les réponses étaient assez exactes.

### La Rubrique B

L'enseignant explique aux apprenants qu'ils vont découvrir ensemble différentes matières de vêtements pour les répéter aux vendeurs dans les magasins, une fois au marché pour acheter des vêtements.

*«Maintenant, je vais vous proposer différents tissus et on va essayer de les nommer ensemble. Ainsi, quand vous allez acheter des vêtements comme Madjid vous préciserez au vendeur la matière que vous désirez»*

L'enseignant n'hésite pas à répéter cette explication 3 fois et même en langue maternelle. Une fois les ordinateurs mis sur le côté, nous leur passons les tissus un à un. Le contact kinésique des apprenants avec les différentes matières les laissent identifier la matière en langue maternelle.

L'enseignant passe aux cotés de chaque apprenant et leur explique «Le doux c'est le Satin, celui-là c'est de la laine c'est comme le mouton. Celui-ci c'est le cuir du blouson de Madjid».

L'enseignant veille au contact kinésique et à la répétition de l'explication pour chaque apprenant. Les apprenants expriment leur avis sur chaque matière et bavardent pour quelques minutes. L'enseignant leur demande de répondre par vrai ou faux sur les questions suivantes

1. Le marché est à la droite du magasin
2. Le cuir est une matière lisse
3. Le blouson de Madjid est en soie.

Leurs réponses étaient à 80 % exacte. La fin de cette rubrique à 14.35, coïncide avec la récréation de 10 min qui nous laisse le temps de préparer la scène de la rubrique C.

### La Rubrique C

Cette phase de notre expérimentation équivaut à la rubrique C du manuel scolaire, est transformée en activité ludico-



didactique. L'objectif de cette rubrique adaptée, est de créer un moyen didactique qui permet aux apprenants de s'amuser et d'apprendre en même temps.

Comme décrit dans la phase d'essai d'adaptation, un peu plus haut, nous avons déposé sur 3 tables de classes des objets audio et/ou kinésiques faisant références aux éléments écoutés et découverts dans le dialogue de la rubrique A. A savoir, de la monnaie et des billets d'argents pour faire référence à la poste, un enregistrement des bruits réentendus dans un marché et enfin des tissus découverts en rubrique B.

Les tables étaient alignées de la même manière dont était décrit l'endroit du magasin par Madjid dans le dialogue en rubrique A. Après la récréation, les enfants sont désormais en classe, et l'enseignant leur explique qu'ils vont jouer un jeu. Il leur demande de se situer par rapport au marché, à la poste ou au magasin. Ils posent un par un les mains sur les tables en décrivant ce que cela signifiait pour eux.

La bande de son du dialogue est réécoutée une dernière fois à travers le logiciel Auto media playstudio. L'enseignant demande alors à ses apprenants de lui dire. Où se trouve le magasin ? Où se situe la poste ? Les réponses de nos apprenants étaient assez correctes.

#### **4 Discussion des Résultats**

Nous avons utilisé dans l'analyse des réponses des apprenants pendant les rubriques de notre expérimentation la même grille d'évaluation inspirée du CECR, utilisée dans le pré-test.

L'analyse des résultats des évaluations, lors de l'expérimentation, est d'ordre quantitatif. Les grilles individuelles qui marquent le niveau d'acquisition des compétences évaluées, nous ont permis de distinguer d'importants progrès.

##### **4.1 Comparaison des Résultats des Evaluations**

Les évaluations établies durant le pré-test et le test sont d'ordre quantitatif, les compétences visées par cette évaluation



émanent d'une grille référentielle spécifique à l'évaluation de la compréhension de l'oral.

Les tableaux suivants récapitulent les résultats de chaque apprenant pendant le test et le pré-test. Les niveaux de compétences comparés sont celles réellement évaluées.

### Apprenant 1

**Tableau N° 4. Comparaison des résultats des évaluations (pré-test, test) Apprenant 1**

| Degré de réussite des compétences évaluées | Pré-test | Test   |
|--|----------|--------|
| Ne réussit pas souvent                     | 53.85%   | 0%     |
| En cour de réussite                        | 32.80%   | 38.45% |
| Réussit souvent                            | 0%       | 46.15% |

La comparaison des résultats du pré-test et du test pour l'apprenant 1, nous permet de discerner des améliorations plus au moins remarquables au niveau de l'installation des compétences.

Les compétences en cours de réussites constituent le pivot de notre comparaison, partir de 32.80% jusqu'à 38.45% de niveau d'installation de compétence pour un apprenant, en lui modifiant la forme et le contenu du même support, relève de l'efficience du support adapté.

### Apprenant 2

**Tableau N° 5. Comparaison des résultats des évaluations (pré-test, test) Apprenant 2.**

| Degré de réussite des compétences évaluées | Pré-test | Test   |
|--|----------|--------|
| Ne réussit pas souvent                     | 61.53%   | 0%     |
| En cour de réussite                        | 15.38%   | 69.23% |
| Réussit souvent                            | 0%       | 15.38% |

La comparaison des compétences en cours de réussite montre une nette amélioration du niveau d'installation de compétence



pour l'apprenant 2. Le taux d'avancement compris entre 15% de compétences en cour de réussite jusqu'à 69%, démontre un avancement remarquable pour cet apprenant

### Apprenant 3

**Tableau N° 6. Comparaison des résultats des évaluations (pré-test, test) Apprenant 3.**

| Degré de réussite des compétences évaluées | Pré-test | Test   |
|--|----------|--------|
| Ne réussit pas souvent                     | 61.53%   | 0%     |
| En cour de réussite                        | 23.07%   | 53.84% |
| Réussit souvent                            | 0%       | 30.76% |

Les compétences en cours de réussite de l'apprenant 3 dénotent une nette amélioration. Entre 23% et 53% de degré d'avancement, cet apprenant nous prouve l'efficacité plus au moins probante des procédés utilisés lors de notre expérimentation.

### Apprenant 4

**Tableau n°7. Comparaison des résultats des évaluations (pré-test, test) Apprenant 4**

| Degré de réussite des compétences évaluées | Pré-test | Test   |
|--|----------|--------|
| Ne réussit pas souvent                     | 38.46%   | 0%     |
| En cour de réussite                        | 38.46%   | 46.15% |
| Réussit souvent                            | 0%       | 38.46% |

Une légère amélioration est remarquée pour le niveau des compétences en cours de réussite de l'apprenant 4. Entre 38% et 46% de degré d'installation des compétences évaluées, cet apprenant nous établit un rendement assez approuvable du processus expérimental.



## Apprenant 5

Tableau n° 8. Comparaison des résultats des évaluations (pré-test, test) Apprenant 5.

| Degré de réussite des compétences évaluées | Pré-test | Test   |
|--|----------|--------|
| Ne réussit pas souvent                     | 53.84%   | 0%     |
| En cour de réussite                        | 27.07%   | 53.84% |
| Réussit souvent                            | 0%       | 30.76% |

Les compétences communes, mises en évaluation, entre le test et le pré-test, sont celles en cours de réussite. La comparaison de ces compétences pour l'apprenant 5 indique un progrès satisfaisant dans leurs degrés d'installation (de 27 à 53%). Ainsi nous prouvons le rendement du processus expérimental.

## Apprenant 6

Tableau n° 9. Comparaison des résultats des évaluations (pré-test, test) Apprenant 6.

| Degré de réussite des compétences évaluées | Pré-test | Test   |
|--|----------|--------|
| Ne réussit pas souvent                     | 84.61%   | 0      |
| En cour de réussite                        | 12%      | 61.53% |
| Réussit souvent                            | 0%       | 23.07% |

La comparaison des résultats des compétences en cours de réussite de l'apprenant 6, nous permet de noter un progrès significatif dans le niveau d'installation des compétences évaluées.

## Conclusion

L'expérience menée avec les apprenants mal/non-voyants de la 4<sup>ème</sup> année primaire, est une tentative d'adaptation du contenu et de la forme du manuel scolaire, pendant la séance de compréhension de l'oral. L'aménagement apporté au niveau des rubriques liées à l'activité de compréhension de l'oral nous a permis de créer un didacticiel numérique adapté aux besoins sensoriels des apprenants non/mal voyants. L'évaluation des compétences, issue de la grille d'évaluation de compréhension





orale du CECR, nous a permis de mettre en corrélation les compétences non installées et en cours d'installation.

L'évaluation en compréhension de l'oral reste délicate, cependant durant cette expérimentation nous avons essayé avec l'aide de l'enseignant en charge de la classe de la 4<sup>ème</sup> année primaire, de mener une évaluation assez objective. Notre objectif était de donner à ce type d'apprenant une chance d'accéder à l'information dans de meilleures conditions sous un encadrement pédagogique adéquat à leur besoins sensoriels et cognitifs.

Sur le plan motivationnel, nous avons remarqué une élévation d'intérêt chez nos sujets expérimentaux après les avoir exposés à l'outil informatique. Outil avec lequel ils n'ont pas eu l'occasion de travailler durant leurs séances ordinaires. Toutefois, cette expérimentation connaît des limites et des échecs, notamment sur le plan organisationnel, matériel et sur l'étendue de l'expérience. Autrement dit, cette tentative d'adaptation devrait être élargie et élaborée comme étude pilote dans différents centres afin de prouver son efficacité, cela avec l'aide de psychologues, de pédagogues et de connaisseurs dans le champ de l'informatique.

En conclusion, les résultats du modèle élaboré et de l'expérience menée nous encouragent à proposer cette adaptation au ministère de l'éducation nationale pour une meilleure prise en charge de cette population déficitaire, malheureusement marginalisée.

## **Bibliographie**

1. Beacco Jean-Claude, 2013. *Éthique et politique en didactique des langues : autour de la notion de responsabilité*, (Didier). Paris.
2. Carrière, Verronique. 2012. *Apprentissage médié par les TICE : le cas des étudiants déficients visuels*. Thèse de doctorat. Université Montpellier III, In. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00718602/document>
3. Conseil de l'Europe. 2005. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*: Didier Paris.



4. CUQ, Jean-Pierre, 2003.*Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, Paris
5. Cuq Jean-Pierre; Gruca Isabelle,2007.*Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*,éditions Clé International, Paris.
6. DucrotJean-Michel, 2011. "Compréhension orale", Lettre pédagogique. Retrieved from <http://francelangue.weebly.com/compreacutehension-orale.html> Consulté le 22/04/2020 à18.15.
7. Enseigner l'oral au cycle 2 et l'évaluer. 2017.In[https://www.ipefdakar.org/IMG/pdf/evaluer\\_l\\_oral\\_au\\_cycle\\_2\\_-6-\\_dakar\\_2017.pdf](https://www.ipefdakar.org/IMG/pdf/evaluer_l_oral_au_cycle_2_-6-_dakar_2017.pdf). Consulté le 06/04/2020 à 22.30
8. Lafontaine Lizanne; Dumais Christian, 2012. Pistes d'enseignement de la compréhension orale,*Québec français*, 164, 54-56.
9. Vygotski Lev., 1994.*Défectologie et déficience mentale*. Delachaux et Niestlé, Lausanneancophones, adpf, Rennes.

