

3000/r

**ÉCUEILS RELATIFS À L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU
FRANÇAIS DANS LES ÉCOLES SECONDAIRES KENYANES
POUR NON VOYANTS**

PRÉSENTÉ ET SOUTENU PAR

DAVID MUTHENGI
C50/7329/2001

**MÉMOIRE PRÉSENTÉ POUR L'OBTENTION DU
DIPLÔME DE MAÎTRISE ES LETTRES DANS L'ÉCOLE DES
SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES, DÉPARTEMENT DE
LANGUES ÉTRANGÈRES, DE L'UNIVERSITE KENYATTA**

NOVEMBRE 2010

Muthengi, David
*Ecueils relatifs a
l'enseignement/appren*



2012/382580

KENYATTA UNIVERSITY LIBRARY

DÉCLARATION

Je soussigné David Muthengi certifie que ce mémoire est un travail original. Il n'a jamais été publié, ni présenté devant un jury universitaire quelconque pour l'obtention d'un diplôme.

Candidat: M. DAVID Date: 29/11/2010

David Muthengi
C50/7329/2001

Ce mémoire a été dirigé par :

Directrice de recherche: Milcah Chokah Date: 30/11/2010

Dr. Milcah Chokah

Directeur de recherche: Sim Kabale Kilosho Date: 29/11/2010

Dr. Sim Kabale Kilosho

DÉDICACE

Ce travail est premièrement dédié à mes parents M John Muthengi et Mme Esther Muthakye Muthengi.

Deuxièmement, à vous qui offrez votre soutien à l'amélioration de la vie des personnes atteintes de toute forme de déficience physique ou psychologique, à vous qui croyez à la dignité de tout homme ou toute femme quelque soit son statut dans la société, son état physique ou son niveau d'éducation, je vous dédie ce mémoire.

REMERCIEMENTS

Nous aimerions exprimer notre gratitude à tous ceux qui ont contribué d'une manière ou d'une autre dans la rédaction de ce mémoire. Tout d'abord, nous remercions notre directeur Dr. Kabale Kilosho d'avoir accepté la responsabilité de diriger la rédaction de ce mémoire. Je tiens également à remercier la codirectrice de ce mémoire Dr. Milcah Chokah (le chef du département des langues étrangères à l'Université Kenyatta) pour ses conseils et ses corrections lors de la rédaction de ce mémoire.

Également nous sommes redevables à tous les professeurs et étudiants des écoles visitées pour leur coopération lors de la collecte des données. Grâce à eux, cette étude a été réalisée avec succès. Merci infiniment à nos assistants de recherche M. Aaron Lumumba et M. Alex Odhiambo qui nous ont accordés leur soutien lors de la collecte des données.

Nous sommes reconnaissant aussi à tous les membres du département des langues étrangères de l'Université Kenyatta, pour leur soutien moral lors de la rédaction de ce mémoire.

Finalement, je voudrais remercier mes amis M. Mulwa et Hillary Mulama pour leur aide tout au long de la préparation de ce mémoire.

RÉSUMÉ

Notre étude a examiné les écueils de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE chez les non voyants dans les écoles secondaires kenyanes. Vu le rôle croissant joué par les personnes atteintes de différents handicaps dans le monde moderne et la lutte pour l'égalité pour tous, l'entreprise de cette étude est valable car elle vise à améliorer l'enseignement et l'apprentissage du FLE chez les personnes non voyantes.

Notre étude a cherché à établir comment les personnes non voyantes enseignent et apprennent le français dans un système éducatif dont les matériels didactiques et méthodes s'appuient lourdement à l'emploi du sens visuel.

Notre cadre conceptuel qui a été inspiré par le modèle de SOMA par Legendre d'après C. GERMAIN montre l'interaction des quatre composantes clés dans une expérience d'enseignement et d'apprentissage, à savoir : l'enseignant, l'apprenant, les objectifs et les matériels. Nous avons donc cherché à établir les relations entre l'enseignant et l'apprenant, l'apprenant et les objectifs, et entre l'enseignant et les objectifs.

Pour la collecte de données nous nous sommes servis de quatre procédés, à savoir : l'observation des cours, les questionnaires, l'interview et l'analyse des erreurs écrites des apprenants. Pour établir la différence entre les apprenants non voyants et

ABSTRACT

This study sought to examine the difficulties encountered by visually impaired teachers and learners of French in Kenyan secondary schools. Given the increasing role played by people with various impairments in the modern society and the increasing advocacy for equal opportunity for all, this study is worthwhile since it aims to improve teaching and learning by people with visual impairment.

Our study sought to examine how the visually impaired teach and learn French in an education system whose learning materials and teaching and learning methods heavily rely on sight.

We used four procedures in data collection namely: observation of lessons, questionnaires, interviews and error analysis on students' assignments. To establish the difference between visually impaired students and sighted learners in the acquisition of different competencies of French, we analyzed the errors committed by the two groups of students in the different areas of language learning notably vocabulary, grammar, orthography, dictation and pronunciation. We used descriptive statistics to analyze questionnaires, interviews and student errors.

LISTE D'ABRÉVIATIONS

KISE: Kenya Institute of Special Education

KC.S.E: Kenya Certificate of Secondary Education

FLE: Français Langue Étrangère

P.F.: Parlons Français

E.C.: Entre Copains

A.S. : Au Sommet

DÉFINITIONS DE QUELQUES TERMES UTILISÉS

Braille: Mode d'écriture et de lecture utilisé par les personnes non voyantes.

NON VOYANT : une personne déficiente visuelle qui ne peut pas se servir de la fonction visuelle dans l'enseignement et l'apprentissage.

LISTE DE TABLEAUX

	Page
Le Modèle SOMA de Legendre d'après C. GERMAIN	15
Tableau 1 : Erreurs en conjugaison.....	30
Tableau 2 : Erreurs d'accentuation.....	34
Tableau 3 : Types d'erreurs de la lecture.....	41
Image 1 : La conjugaison : Entre copains 2 page 11	43
Image 2 : Les expressions de quantité : <i>Entre Copains</i> 2 page 53	44
Image 3 : Les articles <i>Entre Copains</i> 1 page 22	45
Image 4 : Les adjectifs possessifs <i>Entre Copains</i> 1 page 23	46
Image 5 : Vocabulaire : moyens de transport : <i>Entre Copains</i> 2 page 74	47
Tableau 4 : Types d'erreurs de l'écoute	54
Tableau 5 : Erreurs à l'écrit	64
Tableau 6 : Erreurs de la lecture.....	66
Tableau 7 : Erreurs de l'écoute.....	68
Tableau 8 : Erreurs à l'oral.....	71
Tableau 9 : Modes de brailles utilisés.....	74
Tableau 10 : Matériels pour l'apprentissage des langues	75
Tableau 11 : Aides et supports audiovisuels.....	77
Tableau 12 : Comparaison des matériels chez les apprenants.....	78
Tableau 13 : Comparaison des aides et supports audiovisuels.....	79
Tableau 14 : Textes de FLE.....	80
Tableau 15 : Images et supports audiovisuels.....	83
Tableau 16 : Matériels de préparation des cours	89
Tableau 17 : Préparation de différents domaines.....	91

SOMMAIRE

	PAGE
DÉCLARATION	ii
DÉDICACE	iii
REMERCIEMENTS	iv
RÉSUMÉ (FRANÇAIS)	v
RÉSUMÉ (ANGLAIS)	vi
LISTE D'ABRÉVIATIONS	vii
DÉFINITIONS DE TERMES UTILISÉS	viii
LISTE DE TABLEAUX	ix
SOMMAIRE	x
CHAPITRE I	
1.0 Introduction générale.....	1
1.1 Origine de l'étude.....	1
1.2 Problématique de l'étude.....	7
1.3 Questions de Recherche.....	10
1.4 Objectifs de l'étude.....	10
1.5 Prémisses de l'étude.....	11
1.6 Délimitation du Sujet.....	11
1.7 Justification de l'étude.....	12
1.8 Cadre Conceptuel de l'étude.....	13
1.9 Études Antérieures.....	16
1.9.1 Pédagogie des malvoyants.....	16
1.9.2 Pédagogie du Français.....	19
1.10 Aspects Méthodologiques de l'étude.....	22
CHAPITRE 2	
ÉCUEILS DE L'ÉCRIT ET DE LA LECTURE	
2.1 Écrit dans l'enseignement du FLE.....	26
2.1.1 Conjugaison.....	28
2.1.2 Orthographe.....	32
2.2 Écueils de la lecture.....	36
2.2.1 Mode de présentation de la lecture.....	37

2.2.2 Lecture et l'acquisition du vocabulaire.....	38
2.2.3 Types d'erreurs de la lecture.....	40
2.3 Images visuelles dans les manuels.....	42

CHAPITRE 3

ÉCUEILS DE L'ÉCOUTE ET DE L'ORAL

3.1 Enseignement de l'écoute.....	49
3.1.1 Descriptif des activités de l'écoute.....	50
3.2 Enseignement de l'oral.....	56
3.2.1 Descriptif des activités de l'oral.....	57
3.3 Enseignement de la phonétique.....	61

CHAPITRE 4

RÉSULTATS ET DISCUSSION

4.1 Données de l'observation des leçons.....	63
4.2 Analyse des questionnaires destinés aux étudiants.....	74
4.2.1 Modes de Braille utilisés.....	74
4.2.2 Matériels pour l'apprentissage des langues.....	75
4.2.3 Aides et supports audiovisuels.....	77
4.2.4 Analyse comparative des matériels chez les apprenants.....	78
4.2.5 Analyse comparative de l'emploi des supports audiovisuels chez les apprenants	79
4.3 Analyse du questionnaire adressé aux professeurs non voyants.....	80
4.3.1 Disponibilité des manuels de FLE	81
4.3.2 Stratégies d'enseignement.....	81
4.3.3 Appareils de l'écriture Braille utilisés.....	81
4.3.4 Disponibilité des papiers Braille.....	82

4.3.5 Modes de Braille utilisés.....	82
4.3.6 Emploi des images/supports audiovisuels.....	83
4.3.7 Emploi des supports pédagogiques	83
4.3.8 Emploi de l'ordinateur et des logiciels vocaux.....	84
4.3.9 Formation et stages spéciaux.....	84
4.4 Analyse de l'interview adressée aux apprenants non voyants.....	85
4.4.1 Lecture des textes en forme imprimée	85
4.4.2 Lecture et signes d'accentuation	86
4.4.3 Images visuelles lors de la lecture.....	86
4.4.4 Rôle des notes dans la lecture privée	86
4.4.5 Stratégies d'apprentissage.....	87
4.4.6 Activités pour affiner les compétences orales	88
4.5 Analyse de l'interview adressée aux enseignants non voyants.....	89
4.5.1 Outils de préparation des cours.....	89
4.5.2 Stratégies de préparation des cours.....	90
4.5.3 Préparation de différents domaines.....	90
4.5.4 Connaissance de l'écriture phonétique	91
4.5.5 Modalités pour la correction des exercices et des examens	92
4.5.6 Soutien et aide.....	92
4.5.7 Techniques pour assurer une participation active des apprenants.....	93
4.5.8 Matériels supplémentaires de lecture.....	93

CHAPITRE 5

CONCLUSIONS ET SUGGESTIONS

5.1 Conclusions.....	95
5.2 Suggestions.....	96

BIBLIOGRAPHIE	103
----------------------------	------------

ANNEXES	109
----------------------	------------

CHAPITRE 1

INTRODUCTION GÉNÉRALE

1.1 ORIGINE DE L'ÉTUDE

Ce n'est pas un secret, l'enseignement du français au Kenya est en plein essor. Parmi les langues étrangères enseignées dans les écoles publiques, la langue française occupe la première place. Mais, en tant que langue étrangère, son enseignement/apprentissage pose des problèmes aux apprenants et enseignants du fait que ces derniers ne parlent français que dans les milieux scolaires.

Cette enquête s'est intéressée aux enseignants et apprenants non voyants car ceux-ci constituent un groupe unique de la population compte tenu de leurs problèmes de vision. En effet, S. Ruto (1996) affirme que les déficients visuels constituent une minorité significative due à la nature unique de leur handicap. Évidemment, l'attribut majeur qui caractérise les personnes non voyantes est le manque de la fonction visuelle. Il faut noter ici que le système éducatif en place s'appuie lourdement sur la fonction visuelle dans le processus d'enseignement/apprentissage. Évidemment, ce groupe d'enseignants et d'apprenants affronte des problèmes particuliers suscités par le manque de ce sens.

Vu que les non voyants constituent la population cible de notre enquête, il est important de définir cette catégorie d'apprenants et d'enseignants. Bien que l'on associe généralement la cécité à l'absence de la vue, nous avons décidé de considérer la

dimension éducationnelle de ce sujet pour l'intérêt de notre enquête. Pour M. Ndurumo (1993:190) : « *L'apprenant considéré comme aveugle sur le plan éducationnel doit principalement s'engager à l'apprentissage au moyen du toucher et de l'ouïe.* ». Pour ce qui est de l'écriture et de la lecture dans le processus d'apprentissage, ces élèves dits aveugles recourent principalement au Braille qui est un mode basé sur le toucher. C'est ce sens que notre enquête donne à l'expression 'non voyant'.

Pour bien comprendre la didactique du FLE chez les non voyants au Kenya, il serait utile de la situer par rapport aux autres langues enseignées dans le système éducatif kenyan. L'anglais est la langue officielle et il occupe ce que P. Martinez (2002:48) appelle « le statut didactique fonctionnel ». Ceci veut dire qu'il n'est pas seulement enseigné comme langue, mais également il est utilisé comme véhicule d'enseignement pour l'ensemble des disciplines scolaires.

Le Swahili (langue nationale) et le français (langue étrangère) occupent alors ce que ce même auteur appelle « le statut didactique objectif », c'est-à-dire, ils sont enseignés seulement comme langues et qu'ils concourent seulement à l'acquisition des connaissances linguistiques. Dans le système éducatif Kenyan, l'enseignement de l'anglais et du swahili sont obligatoires dans le cycle primaire et secondaire, tandis que le français est enseigné de manière facultative dans ces deux cycles.

Pour assurer un apprentissage du FLE harmonisé et plein de succès, Kenya Institute of Education, (un service du Ministère de l'Éducation Nationale), a formulé les objectifs de FLE ci-dessous :

- Faire acquérir aux élèves des compétences communicatives orales et écrites nécessaires pour l'obtention d'un emploi dans les secteurs publics et privés où la connaissance du français est exigée.
- Faire acquérir aux élèves des matériels en français oral et écrit.

Pour un apprentissage adéquat du FLE, il y a eu la production de toute une gamme de méthodes utilisées dans les écoles publiques et privées. Pour les écoles publiques, citons *Parlons Français* 1 à 4, *Entre Copains* 1 à 4, *Au Sommet* 1 à 4 et *Tour de Force* 1 à 4. Signalons ici que ces méthodes sont basées sur l'approche communicative, recommandée par le Ministère de l'Éducation. Il existe aussi d'autres méthodes telles que *Spirale*, *Connexion*, *Au point* et *Tricolore* dont l'emploi est généralement réservé aux lycées privés.

Concernant la formation des professeurs de FLE, il y a d'abord les universités telles que l'Université Kenyatta, l'Université Moi et l'Université de Maseno qui offrent une licence en Éducation après quatre ans. De plus, des cours de FLE sont offerts à l'institut de Kagumo Teachers College pour l'obtention d'un diplôme en trois ans. Toutefois, ces établissements ne sont pas à mesure de s'occuper des besoins de ces futurs enseignants.

D'un côté, les enseignants dans ces établissements ne sont pas habilités à travailler avec les apprenants non voyants, de l'autre côté, ces étudiants devraient évoluer au même rythme et dans les mêmes classes que les étudiants voyants, ce qui constitue une nouvelle expérience pour eux, vu leur scolarisation dans les écoles spéciales. Ces milieux d'apprentissage qui souffrent d'un manque de matériels et de ressources adaptés à l'enseignement ne sont pas favorables à un enseignement efficace à ces apprenants.

Par ailleurs, l'évolution de l'éducation des non voyants ne peut pas être considérée sans tenir compte de la contribution du grand pionnier français du système Braille, Louis Braille (1809-1852). Grâce à ce coup de génie, les apprenants non voyants ont pu accéder au processus d'apprentissage soit dans des établissements scolaires spécialisés, soit dans des établissements ordinaires (des apprenants voyants) sous la tutelle des programmes d'intégration.

Dans le contexte Kenyan, la pédagogie des apprenants non voyants a vu jour en 1946, quand l'église de l'Armée du salut a établi la première école de réhabilitation pour non voyants à la ville de Thika. Deux autres écoles pour aveugles, à savoir : Thika Primary School for the Blind (école primaire pour aveugles) et Thika High School for the Blind (école secondaire pour aveugles) ont été subséquentement construites sur le même site. Dès lors, d'autres écoles pour les handicapés visuels ont été construites dans différentes régions du Kenya. Ainsi, d'après M. Ndurumo (1993:19), en 1986, il y avait

une école secondaire (dans la ville de Thika) et six écoles primaires qui se trouvent à Mombasa, Thika, Meru, Kapenguria, Siaya et Kisumu.

En plus de ces écoles spécialisées, il existe aussi les programmes d'intégration introduits dans les écoles ordinaires à travers le pays. Dans la catégorie des écoles secondaires, M. Ndurumo cite les lycées Moi High School de Nairobi et Kitui High School. Pour ce qui est de la catégorie des écoles primaires, M. Ndirangu (1996:6) cite les écoles de Nairobi Kilimani, Martin Luther, Buruburu, Githurai et City Primary School. Ces programmes permettent aux apprenants non voyants de suivre des cours dans les mêmes écoles et les mêmes classes que leurs camarades voyants.

D'ailleurs, le Ministère de l'Education a entrepris des démarches importantes en vue d'assurer une meilleure scolarisation des apprenants atteints d'une déficience visuelle et d'autres déficiences physiques et sensorielles. Dans un premier temps, le Ministère a formulé dix objectifs de l'éducation spécialisée. En voici quelques-uns repris par M. Ndurumo (1993:19) :

1. Acquérir l'alphabétisation et l'aptitude en calcul.
2. Développer une image positive de soi-même, l'expression de soi, la discipline de soi et l'autosuffisance.
3. Développer les capacités profitables et créatrices, potentielles d'un individu pour qu'il puisse jouer un rôle positif dans le développement de la société.

Ensuite, le Ministère de l'Éducation a mis en place l'institut KISE. Cet institut a pour tâche la formation des enseignants des écoles spécialisées et la recherche dans le domaine de l'éducation spécialisée. L'un des accomplissements de cet institut fut l'introduction des codes Braille spéciaux pour les mathématiques, les sciences et la musique. Ces codes qui sont des représentations tactiles des lettres, des chiffres, des symboles et d'autres signes graphiques, permettent aux apprenants non voyants de réaliser un apprentissage simplifié et efficace. Toutefois, aucun effort n'a été mis en place pour fournir des codes Braille français. Nous remarquons aussi un manque du personnel spécialisé en Braille français au sein de cet institut.

En ce qui concerne la didactique du FLE chez les non voyants au niveau secondaire au Kenya, il faut attribuer ses débuts à l'avènement du système éducatif actuel de 8-4-4 en 1986, qui a introduit l'apprentissage du FLE au lycée des non voyants à Thika. Quant aux établissements d'enseignement supérieur et universitaire, ils ont ouvert leurs portes aux apprenants non voyants avec la première inscription de deux étudiants à l'Université Kenyatta en 1991. En 1995, il y avait un premier groupe d'étudiants non voyants inscrits à Kagumo Teachers College pour être formés comme futurs professeurs.

Toutes ces initiatives pour assurer que les non voyants aient droit d'accéder à l'éducation cadrent bien avec l'article 26 de *la déclaration universelle des droits de l'homme*. Voici ce qu'il stipule par rapport aux droits inaliénables à l'éducation :

« Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire (...) l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite. »

C'est dans ce contexte que cette étude veut examiner les écueils linguistiques et pédagogiques rencontrés par ces enseignants et apprenants non voyants en didactique du FLE. Nous voulons établir si ces problèmes influencent les activités langagières, notamment les activités de production et celles de compréhension tant à l'écrit qu'à l'oral.

1.2 PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

La fonction visuelle constitue le sens le plus sollicité dans le processus pédagogique. Tyrel (1980:38) cité par T. G. Groenewegen (1985) fait cette observation sur la dominance du sens de la vue dans l'apprentissage par rapport aux autres sens :

« 83% d'informations enregistrées dans le cerveau sont reçues à travers le sens de la vue. En outre 50% des informations transmises par la vue et l'ouïe sont retenues par rapport à 20% de l'information uniquement transmise par l'ouïe. »

Les manuels de FLE actuellement en usage regorgent d'images visuelles qui accompagnent les textes écrits. Mettant en valeur le rôle de celles-ci, le manuel *Parlons Français 1 (guide de professeur p3)* préconise qu'elles devraient constituer une partie

intégrante de l'apprentissage du FLE. Deuxièmement, les didacticiens recommandent l'emploi des supports visuels en didactique du FLE, tels que les cassettes / CD vidéo, les tableaux noirs, les films, etc.

La caractéristique principale des non voyants est l'incapacité d'utiliser la fonction visuelle dans l'enseignement et l'apprentissage. Ces didacticiens, méthodologues et concepteurs des manuels de FLE n'offrent pas de démarches alternatives pour les apprenants et enseignants non voyants. Cette situation est inquiétante vu que les enseignants non voyants sont affectés enseigner les apprenants voyants dès qu'ils terminent leur formation dans les établissements scolaires. Étant donné que le nombre d'enseignants et d'apprenants non voyants ne cesse d'augmenter, cette situation nécessite un examen attentif.

Par ailleurs, plusieurs adaptations ont été mises en place pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage des personnes atteintes de la déficience visuelle. Cependant, ces adaptations ne semblent pas répondre suffisamment aux besoins des enseignants et apprenants non voyants. L'une des adaptations consiste à employer le mode d'écriture Braille. Cependant, le mode Braille est plein d'inconvénients qui, le plus souvent, ralentissent la didactique du FLE de façon significative. Pourtant, le volume horaire accordé à l'enseignement du français est le même aussi bien pour les voyants que pour les non voyants, malgré cette différence marquée du rythme de l'apprentissage.

La deuxième adaptation consisterait à mettre en place des dispositifs de l'adaptation scolaire. Parmi ces dispositifs figurent des machines Braille, des poinçons et des tablettes, des embosseuses et autres. Ces outils qui sont fabriqués dans les pays développés coûtent cher et selon A. Onyuka (2001:6), ils sont inaccessibles à la majorité des apprenants non voyants.

La troisième adaptation consisterait à fournir des compétences et des techniques nécessaires pour la didactique du FLE aux non voyants. Pourtant, ce type d'entraînement n'a jamais été conçu dans les instituts de formation des professeurs et à l'université. Selon A. Onyuka (2001:xi), le manque d'une formation spéciale des enseignants voyants qui devraient enseigner les non voyants ne leur permet pas de comprendre les besoins particuliers de leurs apprenants. En d'autres termes, ces professeurs ne reçoivent pas des compétences nécessaires pour être capables de travailler efficacement avec ce groupe d'apprenants.

Les enseignants non voyants de leur part, ne reçoivent pas un entraînement adapté pour leur permettre d'enseigner les apprenants voyants. À l'issue de la formation professionnelle, ces professeurs ne sont pas capables d'enseigner d'une façon efficace, faute de techniques, de ressources et d'expérience voulue pour travailler avec ces apprenants. Par conséquent, ces deux groupes d'enseignants ont des difficultés liées au manque d'une bonne compréhension des besoins et des exigences de leurs étudiants.

Nous avons donc examiné les procédés et les matériels utilisés dans la didactique du FLE chez les enseignants et apprenants non voyants. Dans l'acquisition de l'écrit, la lecture, l'écoute et l'oral, nous nous sommes intéressés aux situations d'enseignement suivantes :

- Enseignants voyants vs apprenants non voyants ;
- Enseignants non voyants vs apprenants voyants ;

1.3 QUESTIONS DE RECHERCHE

Nous nous posons les questions suivantes :

1. Est-ce que l'emploi des dispositifs de l'adaptation s'avère-t-il efficace pour suppléer les écueils relatifs au manque de la fonction visuelle ?
2. Comment est-ce que les enseignants et apprenants non voyants arrivent-ils à combler les lacunes initiées par un enseignement et apprentissage à caractère visuel ?
3. Est-ce que le manque de la fonction visuelle affecte-il l'acquisition des compétences langagières chez les apprenants ?

1.4 OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

La présente étude a pour objectifs :

1. Établir si les méthodes et procédés utilisées affectent la dispensation et l'acquisition des compétences langagières.
2. Établir l'efficacité des matériels d'adaptation utilisés suite au manque de la fonction visuelle.
3. Établir si les enseignants et les apprenants non voyants adoptent des stratégies pour répondre aux besoins langagiers suscités par un enseignement à caractère visuel.

1.5 PREMISSES DE L'ÉTUDE

Cette étude se base sur les prémisses suivantes :

1. Les méthodes et procédés actuelles en FLE ne répondent pas à des exigences spécifiques de l'enseignement /apprentissage du FLE aux malvoyants.
2. Les matériels didactiques utilisés au Kenya dans l'enseignement s'avèrent inadéquats aux besoins langagiers des usagers non voyants.
3. Les professeurs et les apprenants de français non voyants recourent aux stratégies langagières exigeantes pour pallier les lacunes dues à leur manque de la fonction visuelle.

1.6 DÉLIMITATION DU SUJET

Notre étude a principalement visé les enseignants et les apprenants du FLE dans les écoles secondaires kenyanes. Nous nous sommes limités aux enseignants et aux apprenants non voyants qui ne parviennent pas à utiliser le sens visuel dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Nous avons aussi recueilli des données chez les apprenants voyants que nous avons utilisées pour comparer les différences dans l'emploi des matériels didactiques et des procédés d'apprentissage du FLE entre ces deux groupes d'apprenants.

Nous avons examiné les écueils dans les quatre domaines qui sont examinés lors de l'examen final du cycle secondaire KCSE, à savoir : l'écriture, la lecture, l'écoute et l'oral. Malgré le grand nombre d'activités dans ces domaines, nous nous sommes limités

aux activités liées à la conjugaison, le dialogue, la lecture des textes, les documents sonores, la dictée et l'exposé. Par rapport à chacune de ces activités, nous avons repéré les erreurs commises pas les apprenants voyants et non voyants en rapport avec l'accord, les temps de la conjugaison, le vocabulaire, l'orthographe et la prononciation. Les données obtenues nous ont permis d'établir les difficultés de l'apprentissage des différentes activités dans la didactique du FLE chez les non voyants.

1.7 JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE

Le choix de ce sujet n'était pas fortuit. Il relève d'une lacune manifeste dans la pédagogie du FLE. Dans les dernières années le nombre de professeurs et d'étudiants de français non voyants ne cesse d'augmenter. Pourtant, les concepteurs des manuels, des ressources, des supports et des méthodologies n'avaient pas considéré ce groupe d'enseignants et d'apprenants en didactique du FLE. Conséquemment, on a vu la mise en place des procédés, manuels et autres ressources qui recourent largement au sens visuel. Pour que les personnes déficientes visuelles parviennent à enseigner et à apprendre efficacement, il serait nécessaire d'apporter des modifications au sein du programme actuellement en vigueur.

Par ailleurs, bien que les non voyants soient formés dans les instituts et universités, aucun établissement ne dispose de programme spécial pour habilitier les enseignants non voyants avec des techniques et des méthodologies qui leur permettraient à travailler effectivement avec les apprenants voyants. Voilà pourquoi il est important

d'examiner comment ces personnes non voyantes arrivent à enseigner et à apprendre le FLE dans un système qui les défavorise.

Nous osons espérer que les résultats de ce travail permettront aux méthodologues et décideurs au sein du ministère de l'Éducation et d'autres parties prenantes d'envisager de nouvelles méthodologies et stratégies qui répondront aux besoins langagiers des enseignants et apprenants non voyants. Pour les concepteurs des manuels et d'autres ressources relatives à la didactique du FLE, cette étude leur permettra de modifier le contenu conformément aux besoins des usagers non voyants.

1.8 CADRE CONCEPTUEL DE L'ÉTUDE

Le cadre conceptuel que nous avons adopté s'adapte à celui de Legendre, appelé le Modèle SOMA de Legendre d'après C. Germain (1993:10-11). Ce modèle présente l'interaction entre les quatre composantes d'une situation pédagogique notamment le *sujet* (l'apprenant), l'*objet* (les objectifs que se fixent les responsables d'un enseignement), l'*agent* (l'enseignant et les moyens d'enseigner) et le *milieu* (politiques d'éducation et documents...).

Dans le contexte de cette étude, le milieu est reparti en deux groupes. Tout d'abord, il y a les matériels didactiques qui comprennent les manuels, les dictionnaires, les livres de grammaire, et tout autre matériel utilisé dans la didactique du FLE. Nous pouvons aussi inclure les outils tels que les cassettes audio et vidéo, les tableaux noirs et autres. Dans la deuxième catégorie, nous avons les aides spécialisées ou adaptées. Ces

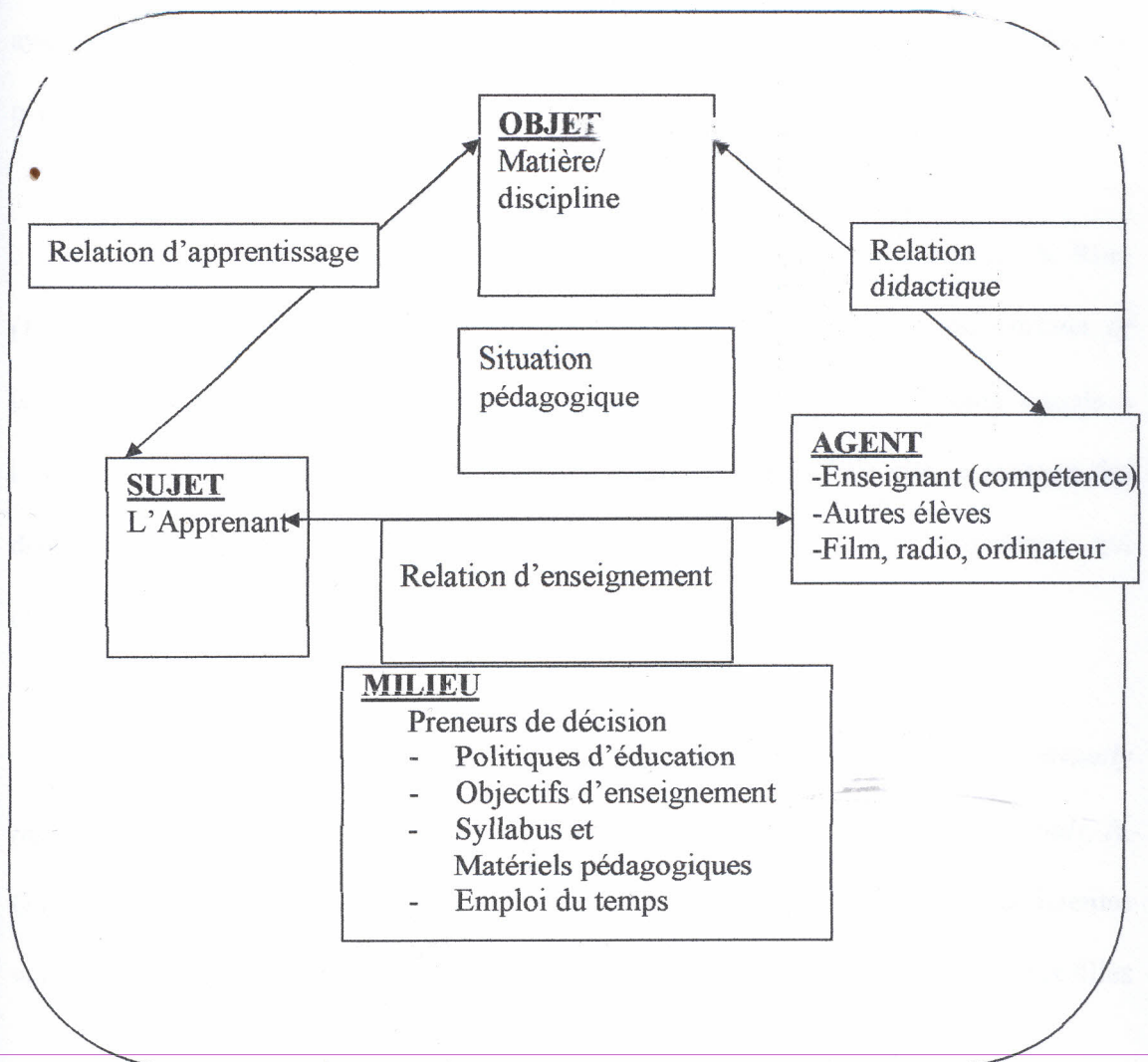
aides à dominance pédagogique sont utilisées par les déficients visuels pour combler les lacunes suscitées par le manque de l'emploi de la fonction visuelle dans la didactique du FLE. Parmi ces dispositifs de l'adaptation figurent le système Braille, les machines Braille, les poinçons, les tablettes et autres.

Entre les quatre composantes du modèle présenté ci-dessus, il existe trois relations. D'abord une relation d'apprentissage entre le *sujet* et l'*objet*. Pour cette relation, le développement des connaissances chez l'apprenant est fonction des objectifs d'enseigner une matière. En même temps, les objectifs d'enseigner une matière sont fonction du niveau de développement et des capacités de l'apprenant. Pour notre cas où le sujet ne se sert pas de la fonction visuelle dans l'apprentissage, les objectifs doivent être fixés en tenant compte de ses capacités naturelles.

Ensuite, il existe une relation d'enseignement entre l'enseignant et l'apprenant. Le développement de l'apprenant est fonction de l'aide fournie par l'enseignant. Du même coup, la nature d'assistance apportée par l'*agent* (enseignant) est fonction non seulement du niveau de développement de l'élève mais aussi des compétences (linguistique et didactique) de l'enseignant. Dans le contexte de notre étude, il y a une divergence entre les capacités naturelles de l'*agent* et celles du *sujet*. Il s'agit d'un enseignant qui ne se sert pas de la fonction visuelle enseignant les apprenants voyants, ou bien, un enseignant voyant enseignant des apprenants privés de la fonction visuelle. Pour un enseignement efficace, il est essentiel que l'enseignant comprenne bien les capacités de ses apprenants.

Finalement, il existe une relation didactique entre les objectifs d'enseigner une matière et l'enseignant. La nature des objectifs d'un enseignement est tributaire des ressources disponibles dans l'enseignant. Pareillement, la nature des ressources de l'enseignant se définit par rapport aux objectifs préconisés. Dans une situation où soit l'enseignant ou l'apprenant est non voyant, il sera nécessaire que ces ressources didactiques soient adoptées pour faciliter la transmission des compétences de l'enseignant à l'apprenant. L'ensemble de ces trois relations est désigné par le terme de relation pédagogique. Ce modèle peut être présenté schématiquement ainsi:

Le Modèle SOMA de Legendre d'après C. Germain (1993:10-11)



1.9 ÉTUDES ANTÉRIEURES

Suite à la double nature de notre étude, nous présentons ici les recherches qui portent sur les deux domaines de notre recherche, à savoir : la pédagogie du français et celle des déficients visuels.

1.9.1 Pédagogie des malvoyants

Ce domaine de recherche reste largement inexploité au Kenya vu le petit nombre de chercheurs qui ont déjà fait des enquêtes là-dessus. Examinons donc quelques études ayant porté sur les personnes atteintes d'un handicap visuel et leur expérience dans le processus pédagogique.

Sur le plan de la réhabilitation des non voyants vers les divers métiers, S. Ruto (1996) dans son enquête *Integration of visually impaired into the mainstream of vocational training in Kenya* explore la possibilité d'intégrer les déficients visuels à l'entraînement dans les écoles polytechniques pour les jeunes. Elle cite le manque des dispositifs et le manque d'entraînement spécial comme facteurs principaux qui empêchent à ce qu'il y ait une telle réhabilitation.

Dans sa recherche intitulée *Investigation of factors that influence visually impaired girls' participation in primary education at Thika and Kibos special schools*, A. Onyuka (2001) a mené une enquête pour examiner la participation des filles déficientes visuelles dans la scolarisation à l'école primaire. Elle a noté que la scolarisation des filles

non voyantes est en baisse par rapport à celle des garçons. Parmi les causes de cette situation, elle cite la pauvreté chez les non voyants, l'attitude négative de la société envers les aveugles, l'éducation limitée des parents ayant des enfants atteints de la déficience visuelle, le manque d'instructeurs spéciaux et de dispositifs pédagogiques adaptés.

L'étude *Strategies for teaching students with vision impairment* de E. Keller (1999), fait la lumière sur quelques stratégies importantes pour enseigner les apprenants atteints d'un handicap visuel. Il met l'accent sur la description comme un moyen essentiel pour faire comprendre des concepts aux apprenants. Parmi ce qu'il faut décrire figurent les activités d'apprentissage, les équipements, la salle de classe et les matériels visuels. Il préconise aussi l'emploi des magnétophones par les apprenants pour enregistrer les présentations dans la salle de classe.

Vu le manque des textes en Braille, il propose qu'il y ait un lecteur voyant pour lire l'information imprimée à l'apprenant non voyant. Il propose à l'enseignant d'utiliser les objets physiques réels pour représenter les images dans les textes. Pourtant, cette stratégie ne serait pas efficace dans la situation où ces objets soient immenses ou dangereux à toucher. De plus, certains objets comme le feu ou la lumière n'ont pas une forme précise qui peut être bien représentée au moyen des objets.

Dans son étude intitulée *A Study of the Visual Aspects of Classroom teaching by teachers of Sighted students Blind*, T. G. Groenewegen (1985) a fait une enquête pour

établir si les enseignants non voyants enseignant les apprenants voyants utilisent les images et les supports visuels dans le processus pédagogique. Cette enquête a révélé que certains enseignants, bien que non voyants, utilisaient les images ou supports visuels. Cette étude montre toutefois que la fréquence d'usage était réduite chez ces enseignants par rapport aux enseignants voyants. Cette enquête soulève une question importante que l'enquêteur n'aborde pas : Comment est-ce que ces enseignants non voyants arrivent-ils à utiliser efficacement les images et supports visuels dans l'enseignement alors qu'ils ne les visualisent pas ?

Dans une étude intitulée *Teaching children with visual impairment*, A. B. Best (1992) nous fait la lumière sur les difficultés d'un apprenant handicapé visuel dans le processus d'apprentissage. Parmi les difficultés abordées figurent celles relatives à l'écoute, la lecture et l'acquisition des compétences linguistiques. En ce qui concerne l'acquisition de compétences linguistiques, il note une différence significative entre l'apprenant non voyant et l'apprenant voyant. Voici ce qu'il observe à propos de l'apprenant non voyant :

« Bien que l'ordre du développement d'une langue soit semblable à celui de l'apprenant voyant, la route que l'apprenant non voyant poursuit pour franchir d'une étape à une autre, et l'âge dans lequel ce développement a lieu peut être affectés. »

Pour que l'apprenant privé de la fonction visuelle puisse tirer le meilleur profit de sa scolarisation, voici quelques conseils pratiques qu'il préconise. Vu sa nature non

voyante, l'apprenant handicapé nécessite plus de temps pour lire, écrire, explorer, chercher des textes et se déplacer. Son rythme de travail est conséquemment ralenti. Il recommande qu'on leur accorde plus de temps pour qu'ils puissent avancer au même rythme que les apprenants voyants. Vu le rôle primordial joué par le sens auditif dans l'apprentissage de l'apprenant aveugle, il propose que l'environnement soit privé de toute forme de bruit qui peut interrompre l'apprentissage.

1.9.2 Pédagogie du Français

Dans le cadre de la pédagogie de la langue française, bon nombre de chercheurs semblent avoir traité les différents domaines de ce sujet. Dans *Psychologie, langage et apprentissage* V. Ferenezi (1978) essaie de marier la linguistique avec la psychologie dans la didactique du Français Langue Etrangère. Son recueil, constitué des contributions de recherches menées par des psychologues de CREDIF, analyse les difficultés de l'apprentissage de français chez les apprenants adultes dans le monde du travail.

Ces enquêtes effectuées dans la région parisienne signalent les difficultés de l'orthographe, de la construction grammaticale, de la ponctuation et de raisonnement. Pour une pédagogie efficace du français, on met l'accent sur le milieu culturel de l'apprenant, l'emploi des gestes et les besoins langagiers individuels. L'accent mis sur les besoins spécifiques des apprenants a retenu notre attention car elle touche directement à notre population cible, à savoir : les apprenants non voyants. Pour qu'ils puissent réaliser une meilleure éducation, ces apprenants qui ont des besoins spécifiques dus à leur handicap, auraient besoin d'une attention particulière de la part de l'enseignant.

Par ailleurs, l'œuvre *Le niveau 2 dans l'enseignement de la langue étrangère* de R. Nataf (1972) aborde les facettes diverses de l'enseignement du français langue étrangère aux apprenants de niveau 2, le niveau intermédiaire ou moyen. En ce qui concerne le contenu linguistique de ce niveau, on préconise l'enseignement du vocabulaire, de la grammaire, des dialogues et du traitement des textes. Sur le plan méthodologique, elle propose l'approche audiovisuelle. Parmi les supports visuels et sonores qu'elle propose, figurent notamment la télévision, les bandes dessinées, la dramatisation, les bandes magnétiques et la radio.

En Afrique, nous disposons de plusieurs enquêtes pertinentes qui traitent de multiples problèmes rencontrés dans l'enseignement du FLE dans le monde non francophone. À titre d'exemple, *A Study of the Attitudes towards French in Secondary Grammar Schools in Owerri Educational Zone* D. N. Onyeakazi (1983) montre les causes du déclin d'intérêt de la langue française chez les étudiants des écoles secondaires dans la région d'Owerri au Nigeria. Parmi les causes répertoriées figurent le manque de supports pédagogiques modernes et de méthodologies appropriées d'enseignement, les transferts réguliers des professeurs et les classes surpeuplées.

Dans une autre étude intitulée *An Investigation on the Factors that adversely affect the Teaching of French in the Kenyan Secondary Schools*, G. Kimaru (1987) aborde les facteurs qui contribuent négativement à l'enseignement et à la performance du français au niveau secondaire au Kenya. Parmi ces inconvénients, il mentionne

l'insuffisance des manuels, le manque des laboratoires de langue, le transfert de professeurs, l'inaccessibilité du centre culturel français et le temps insuffisant accordé à l'enseignement du français.

Dans la même optique, R. Mutulis (1985) dans son étude *Identification of positive and negative factors influencing the selection of French in an Upcountry School* fait une enquête pour établir les facteurs qui influencent soit négativement, soit positivement la sélection de français comme matière chez les élèves de l'école secondaire dans une zone rurale. Dans cette enquête effectuée à Machakos Girls High School, un lycée situé dans la province orientale du Kenya, Mutulis examine les facteurs externes ainsi que les facteurs internes à l'école. Pour ce qui est de facteurs internes, elle cite le manque d'une salle de français et d'une ambiance francophone, le manque de la pratique de l'oral, le manque de la coopération de la direction de l'école et le manque d'échanges et de compétition inter lycées. Concernant, les facteurs extrascolaires, elle cite l'impact négatif de longues vacances durant lesquelles ces étudiants ne s'engagent guère dans des activités qui pourraient leur permettre d'améliorer la langue française.

À travers toutes ces études, nous voyons toute une série d'écueils liés à l'enseignement du FLE que les enseignants et les apprenants, qu'ils soient voyants ou non voyants éprouvent. Pourtant, il ressort de ce survol qu'il n'y a pas d'enquêtes qui mettent en perspective l'enseignement/apprentissage du FLE chez les personnes atteintes de la déficience visuelle. En plus, personne n'aborde l'inadéquation des techniques, approches, matériels et supports pédagogiques dans une classe du FLE où soit

l'enseignant est voyant avec des apprenants non voyants, ou bien, l'enseignant est non voyant avec des apprenants voyants. Notre enquête intervient pour examiner les écueils rencontrés par les enseignants et apprenants non voyants de FLE dans ces situations dans un but d'améliorer la didactique du FLE chez les non voyants dans les régions non francophones.

1.10 ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES DE L'ÉTUDE

Pour mener à bien cette étude, nous avons recouru à quatre procédés, à savoir : l'observation des séances de français en classe, le questionnaire, l'interview et l'analyse des travaux des apprenants à l'écrit. Avant de descendre sur le terrain pour recueillir les données, cette enquête a été précédée d'une phase d'un examen des enquêtes qui font corps avec notre sujet, à savoir : ceux qui traitent du domaine de l'enseignement du français et ceux qui s'occupent de la pédagogie des personnes atteintes de la déficience visuelle.

Notre population était composée des professeurs non voyants et des apprenants non voyants et voyants. Au total il y avait 8 professeurs, six hommes et deux femmes. Deux professeurs avaient fait leurs études à l'université Kenyatta et ils avaient une licence en Education (B.ed Arts). Six professeurs, y compris les deux professeurs femmes étaient diplômés de Kagumo Teachers College, un institut de formation des professeurs. Rappelons que pour l'intérêt de notre enquête, les apprenants non voyants soumis à cette enquête étaient uniquement ceux qui sont soit d'une cécité totale ou ayant une vision

sévèrement affectée. Ces apprenants ne sont donc pas en mesure de se servir de la fonction visuelle dans l'apprentissage du FLE.

Nous avons pu représenter les différents types d'écoles situées dans trois provinces, à savoir : la province centrale, la province occidentale et la province de Rift Valley. Nous sommes arrivés à cet échantillon à l'aide de l'échantillonnage stratifié de J. F. Rummel. Nous avons donc sélectionné une école dans chacune des catégories suivantes : écoles nationales, écoles provinciales ; écoles des garçons, écoles des filles ; écoles publiques, écoles privées.

Pour l'observation des séances nous avons assisté à 32 leçons de français dans 4 écoles. Nous avons assisté à 8 leçons dans chaque école ; deux leçons représentant chacun des quatre domaines enseignés, à savoir : l'écrit, la lecture, l'écoute et l'oral. Dans chacune des écoles choisies, nous avons assisté à deux leçons dans chaque niveau, c'est-à-dire : deux leçons pour les débutants en première année, deux leçons en deuxième année, deux leçons en troisième année et deux leçons en quatrième année, la classe terminale. Dans trois écoles, les professeurs de français étaient non voyants avec des apprenants voyants, alors que dans la quatrième école, le professeur était voyant avec des apprenants non voyants.

L'observation des séances nous a permis d'établir les écueils qui surgissent lors de l'interaction active entre l'enseignant et les apprenants dans l'apprentissage du FLE dans la salle de classe. Dans un second temps, cette analyse nous a permis d'établir les

différences existantes entre les voyants et les non voyants dans l'acquisition des compétences dans chacun des domaines enseignés.

Lors de l'observation des séances, nous avons pu repérer les éléments importants de cette étude au moyen d'une fiche d'observation détaillée. Cette fiche qui se trouve dans la partie 'annexes' à la fin de ce mémoire est répartie en rubriques contenant les éléments observés. Nous avons coché les cases chaque fois qu'un élément a été observé. À l'issue du cours, nous avons compté le nombre total des occurrences de ces éléments et nous les avons classées en fonction des rubriques contenus dans l'affiche.

Troisièmement, nous avons distribué trois types de questionnaires, 30 destinés aux apprenants non voyants, 30 aux apprenants voyants et 8 aux professeurs non voyants. Étant donné que l'apprentissage du FLE aux écoles kényanes n'est pas obligatoire, nous avons noté qu'il y avait un petit nombre d'apprenants qui optaient pour l'étudier. Voilà pourquoi notre échantillon était aussi restreint.

Avant de permettre aux apprenants de répondre aux questions figurants dans ces questionnaires, nous avons mis du temps pour expliquer tous les éléments de ces questionnaires dans un but de bien éclairer les questions aux répondants. Pour faciliter la compréhension chez les apprenants qui n'ont pas une bonne maîtrise de la langue française, nous avons traduit les questionnaires destinés aux apprenants en anglais. Grâce à la coopération de ces enseignants et apprenants, nous avons recueilli l'ensemble des questionnaires distribués.

Les réponses des questionnaires destinés aux enseignants et apprenants non voyants nous ont fourni des informations sur la disponibilité des matériels et des supports pédagogiques et leur efficacité dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE. Nous avons comparé les données des questionnaires des apprenants voyants avec celles des apprenants non voyants pour établir les divergences et les similitudes de ces deux groupes d'apprenants en ce qui concerne la disponibilité et l'emploi de ces matériels et supports dans la didactique du FLE.

Nous avons conduit deux types d'interviews, l'un destiné aux enseignants non voyants et l'autre destiné aux apprenants non voyants. Ainsi nous avons oralement interviewé 5 professeurs non voyants et 16 apprenants non voyants. Le rôle des interviews dans cette étude était d'établir les écueils éprouvés par ces apprenants et enseignants en dehors de la salle de classe. Étant donné que l'apprentissage du français ne se restreint pas seulement aux leçons dans la salle de classe, les interviews adressées aux apprenants nous ont permis d'analyser les problèmes qui surgissent lors des études dans l'absence du professeur. En ce qui concerne les interviews des professeurs, nous nous sommes intéressés aux écueils liés à la préparation des leçons et la correction des examens.

CHAPITRE 2

ÉCUEILS DE L'ÉCRIT ET DE LA LECTURE

Dans ce chapitre nous allons examiner les différentes activités de l'écrit et de la lecture dans l'apprentissage du FLE. L'objectif est de dégager les écueils auxquels sont confrontés les enseignants et les apprenants non voyants. Comme les autres systèmes éducatifs partout dans le monde, le système éducatif actuellement en vigueur au Kenya considère l'écrit et la lecture comme moyens principaux de faire apprendre les connaissances aux élèves. Rappelons que pour ce qui est des personnes non voyantes, l'écrit se fait sous la forme d'écriture appelée Braille.

2.1 Écrit dans l'enseignement du FLE

L'écrit occupe une place importante dans l'enseignement du FLE, sauf dans l'apprentissage de l'oral où son emploi importe peu. Les leçons de grammaire, de la rédaction et du vocabulaire accordent une importance à l'écrit. D'après *The Teachers Handbook* (2006:29), les activités de l'écrit proposées comprennent la réponse aux questions, la construction des phrases, la ponctuation, la description des événements et les exercices grammaticaux.

Dans l'un des procédés généralement utilisés, l'enseignant élabore les détails du sujet du jour au tableau noir. Ensuite, les apprenants procèdent par la copie des notes dans leurs cahiers. Pourtant, ce procédé qui s'appuie largement sur l'emploi du tableau noir s'avère inefficace dans une classe avec, soit un enseignant ou des apprenants non

voyants. Lors de cette étude nous avons constaté que les enseignants ont recouru à la dictée comme procédé alternatif. Par ce procédé de prise des notes, l'enseignant énonçait à haute voix le contenu de la leçon, alors que les apprenants écrivaient à l'aide des machines Braille, des tablettes et des poinçons. Pourtant, ces machines émettaient des bruits qui dans certains cas, gênaient la compréhension. Nous avons aussi noté que l'enseignant interrompait souvent la dictée pour épeler des mots nouveaux ou pour répéter les phrases que les apprenants n'avaient pas captées, ainsi ralentissant le rythme de l'apprentissage.

Lors de cette enquête, nous avons remarqué un formidable défi chez les usagers de l'écriture Braille. En cas d'erreurs typographique ou des changements à effectuer sur le texte, l'apprenant voyant efface facilement les écrits et a le choix soit de réécrire sur le même emplacement ou sur les espaces libres proches. Le cas est pourtant différent pour l'utilisateur de Braille qui est limité par l'espace car les appareils à écrire disposent des emplacements spécialement désignés pour les écrits. Une fois qu'un élève a écrit sur ces emplacements, il n'y a plus d'espaces libres sur le papier sur lesquels il peut faire des corrections des erreurs commises.

Le seul choix pour l'apprenant non voyant constituerait donc à réécrire le texte entier sur une nouvelle feuille. Ce travail exigeant serait possible là où il y a suffisamment de temps. Cependant, faute de temps, les apprenants recourent à effacer les bosses de la première impression et procèdent à réécrire les corrections par-dessus, ce qui produit des bosses à la fois déformées et illisibles.

Nous allons maintenant examiner la place de l'écrit dans quelques activités d'apprentissage du FLE en relevant en même temps les types d'erreurs commises par les apprenants non voyants lors des activités de l'écrit. Malgré le grand nombre d'activités en rapport avec l'écrit, nous nous sommes intéressés plus particulièrement à la conjugaison et à l'orthographe.

2.1.1 Conjugaison

La conjugaison des verbes constitue l'un des domaines qui présentent des difficultés aux apprenants du FLE. E. Chermeux stipule à ce sujet que :

« Depuis toujours, on sait que le domaine du verbe est de loin, le domaine le plus mal maîtrisé par les élèves, qu'il s'agisse de ses aspects orthographiques ou de ses emplois. Toutes les recherches sur les difficultés rencontrées par les élèves en matière de maîtrise de la langue débouchent sur ce domaine du verbe, qui de plus, et pour diverses raisons, est toujours dans toutes les langues, le domaine le plus difficile et le plus compliqué. »

Dans le programme scolaire actuellement en usage, la conjugaison s'enseigne systématiquement dès le début jusqu'à la fin du cycle secondaire. Alors, les manuels de FLE regorgent des conjugaisons des verbes dans différents temps et modes selon le niveau des apprenants.

Dans une situation de classe ordinaire des apprenants voyants, l'enseignant conjugue le verbe en question au tableau alors que les élèves écrivent dans leurs cahiers. Ensuite, l'enseignant procède par la formulation de quelques exemples des phrases ayant des verbes conjugués aux modes et temps précis. Pour impliquer les apprenants dans ce jeu de conjugaison, l'enseignant leur demande de construire leurs propres phrases avec les verbes conjugués. Les élèves procèdent ensuite à faire des exercices qui se trouvent dans le livre à l'aide des verbes du même groupe.

Constats et observations de classes :

Vu que la première étape de cette démarche s'appuie sur la fonction visuelle, elle n'a pas été mise en pratique par les enseignants et apprenants non voyants que nous avons observés. Ici encore, ces enseignants ont dû recourir à la dictée en épelant à haute voix chaque forme conjuguée. Or, ce procédé qui est lent ne pouvait pas permettre l'ensemble d'enseignants observés de dicter toutes ces formes verbales dû au manque de temps. Il est apparemment clair que ces apprenants n'ont pas pu tirer le meilleur profit de cet enseignement incomplet.

Les erreurs reprises dans le tableau ci-après sont une réflexion des difficultés éprouvées par les apprenants non voyants dans le domaine de la conjugaison.

Erreurs en conjugaison

Tableau 1

Formes fautives	Formes correctes
1. L'omission des terminaisons de la forme verbale 'Gathoni et Mutinda parle au professeur de français.'	'parlent'
'Est-ce que vous écoute la radio ?'	'écoutez'
'Les parents de Linda travaille à la ferme.'	'travaillent'
'Nus ne retourn pas...'	'Nous ne retournons'
2. La confusion des terminaisons des différents modes	
'J'achèterais une voiture l'année prochaine'	'J'achèterai...'
'Après nous nous sommes saluons'	'Après nous être salués'
'Si j'étais le ministre du transport, je réparerai les routes'	'Je réparerais...'
'Saluer tout les autres'	'Saluez tout les autres'
3. La confusion des différents temps	
'Comment été tu quand tu avais 14 ans ?'	'Comment étais-tu ...'
'J'ai téléphoner'	'J'ai téléphoné'
'Cela été un aventure'	'était'
'Soudemment, il arrêta'	'... Il s'arrêta'
4. L'omission de l'auxiliaire Je venu à l'école	'Je suis venu...'

À travers ces exemples, nous avons déduit ce qui suit : les apprenants avaient tendance à omettre les terminaisons verbales qui ne se prononcent pas à l'oral comme dans l'exemple : 'Gathoni et Mutinda parle au professeur de français.' Au lieu de '...parlent'.

Du fait de la ressemblance de quelques formes verbales sur le plan de la prononciation, certains apprenants avaient tendance à reproduire l'image phonique au lieu de la forme correcte du verbe. Considérons les exemples suivants :

'J'achèterais une voiture l'année prochaine.' Au lieu de 'j'achèterai...'

'Si j'étais le ministre du transport, je réparerai les routes.' Au lieu de 'je réparerais...'

'Saluer tout les autres.' Au lieu de 'Saluez tout les autres.'

Nous remarquons une tendance chez ces apprenants à transcrire littéralement les phonèmes au lieu d'écrire les graphèmes corrects de ces sons. Ici, la prononciation et l'orthographe entrent en conflit. Ceci confirme la constatation de F. Dubois-Charlier et C. Kannas (2004:8) qui stipulent comme suit :

« Il n'y a pas de correspondance systématique entre les sons et les lettres ou groupe des lettres. Le même son peut être transcrit de plusieurs manières, et on peut avoir des homophones. »

Bien que ces formes verbales ci-dessus se ressemblent sur le plan de la prononciation, elles sont complètement différentes sur le plan sémantique et la confusion peut mener au contresens.

2.1.2 Orthographe

L'orthographe est un domaine qui s'avère indispensable dans l'apprentissage des langues. La maîtrise des règles de l'orthographe permet à l'apprenant d'écrire clairement et d'une manière compréhensible. Toutefois, l'orthographe n'a pas de place précise dans la didactique du FLE. Dans le programme scolaire actuellement en vigueur, l'orthographe n'est pas classée comme un domaine d'enseignement tout comme la lecture, la dictée entre autres. Alors, comme nous avons pu noter, les enseignants intègrent l'orthographe dans les cours de la grammaire, la rédaction, du vocabulaire et la dictée.

Dans une classe ordinaire d'un enseignant et d'apprenants voyants, l'enseignant se sert de plusieurs démarches pour épeler un mot difficile. Dans la première démarche, l'enseignant écrit le mot au tableau noir. Pourtant, compte tenu de la nature non voyante des enseignants et apprenants observés, cette démarche ne serait pas applicable. Dans certains cas, l'enseignant demande aussi aux élèves de consulter les dictionnaires généraux pour vérifier la graphie des mots. Ici encore, cette démarche ne s'appliquerait pas chez les apprenants non voyants suite au manque des dictionnaires en Braille français.

La démarche qui a été communément employée chez les enseignants ou apprenants non voyants consistait à épeler oralement les mots que l'enseignant croyait difficiles. Alors, les enseignants épelaient à haute voix les mots nouveaux dont les apprenants n'étaient pas familiers. Aussi, nous avons observé lors des activités de l'écrit que les apprenants demandaient souvent à l'enseignant la graphie d'un mot dont ils

n'étaient pas certains. Cette interruption constante par les apprenants ralentissait l'écrit de manière significative. Par conséquent, les enseignants n'arrivaient pas à épeler la majorité des mots qu'ils dictaient aux apprenants.

Tourmons nos regards sur l'un des éléments qui caractérise la graphie de la langue française, à savoir : les marques d'accents. Soulignant l'importance des marques d'accents dans la didactique du FLE, *The Teachers Handbook* (idem.) consigne que :

« Les apprenants devraient être encouragés à prêter une attention spéciale à l'orthographe qui comprendrait les marques d'accents comme les accents grave, aigu, circonflexe, le tréma et la cédille. »

Il serait nécessaire de mentionner deux faits importants qui nous feraient la lumière sur l'apprentissage des marques d'accents chez les personnes non voyantes. En premier lieu, il est à noter que les accents constituent un phénomène qui n'existe pas dans les langues enseignées à l'école, à savoir : l'anglais et le swahili. En second lieu, il existe une distinction importante de la forme prise par ces marques d'accentuation dans les deux systèmes d'écriture, à savoir le système ordinaire des voyants et le Braille. Dans le système ordinaire des écritures en noir, les signes d'accentuation sont simplement des marques qui viennent s'adjoindre aux lettres alphabétiques.

En Braille, les marques d'accents et les lettres qu'ils accentuent constituent de nouveaux caractères distincts. Les apprenants non voyants doivent donc apprendre et maîtriser une nouvelle série de 14 caractères en plus de l'alphabet pour être à même de

les représenter à l'écriture Braille. Cette représentation tactile constitue un inconvénient pour ces apprenants surtout lors d'un exercice de l'écrit. Il arrive que, les apprenants voyants ajouteront facilement les marques d'accents, oubliés lors de l'écrit avant de les remettre à l'enseignant pour la correction. Pour un apprenant non voyant, il lui faudrait réécrire l'exercice entier. Étant donné que le temps n'est pas suffisant pour permettre une telle entreprise, les apprenants donnent leurs copies avec les erreurs qu'ils auraient bien corrigées.

Erreurs d'accentuation

Tableau 2

Erreur	Forme correcte
L'omission de l'accent Preparer	Préparer
Zebre	Zèbre
Reserver	Réserver
Tete	Tête
Cote	Côte
Gout	Goût
Hotel	Hôtel
J'ecoute	J'écoute
Chere	Chère
L'ecole	L'école
Marche	Marché
Allee	Allée
Velo	Vélo
Legumes	Légumes
Algerien	Algérien
Bientôt	Bientôt
Age	Age
Je me leve	Je me lève
1. Les accents forgés Répas	Repas
Prèsque	Presque
Promèner	Promener
Trimêstre	Trimestre
Ésprit	Esprit
Génu	Genou

Méssage	Message
Vous achètez	vous acnetez
J'ai réçu	J'ai reçu
Dangér	Danger
Fésvival	Festival
Je jète	Je jette
Bâteau	Bateau
3. La confusion de la place de l'accent	
Nöel	Noël
Elèvé	Elève
Bôte	Boîte
Fênetre	Fenêtre
Je préfère	Je préfère
Ôu	Où
Côuter	Coûter
Deja	Déjà
Cèlébre	Célèbre
Intêret	Intérêt
Il rèpete	Il répète
Dinêr	Dîner
Sécretaire	Secrétaire
Dépêche-toi	Dépêche-toi
4. La mise d'accent incorrect	
Dêjeuner	Déjeuner
Mêtier	Métier
Poème	Poème
Bèbè	Bébé
Réver	Rêver
Lêgume	Légume
Problème	Problème
Chère	Chère
Après midi	Après-midi

La variété des types d'erreurs observées chez ces apprenants est un indice que ces apprenants n'avaient pas bien maîtrisé les règles des signes graphiques français. Vu que ces marques d'accents jouent un rôle moteur en français, leur omission ou confusion par ces apprenants peut mener à la confusion du sens.

2.2 Écueils de la lecture

La lecture est un des apprentissages essentiels dans l'enseignement du FLE. En premier lieu, elle permet à l'apprenant de maîtriser les compétences telles que la prononciation, l'accentuation et l'intonation, éléments qui sont examinés à l'épreuve orale du KCSE. Dans un second lieu, elle ouvre un champ illimité du savoir en offrant à l'apprenant l'occasion d'élargir son répertoire lexical. Mettant en valeur l'indispensabilité de la lecture dans le monde moderne, Bright (1970:18) fait cette observation :

« C'est à travers la lecture que l'apprenant parviendra à acquérir la vitesse et l'adresse dont il aura besoin dans tous les aspects pratiques de la vie. Dans cette société alphabétisée, il serait inimaginable de trouver un emploi sans la capacité de lire. Les personnes avec la compétence professionnelle en ont besoin. L'éducation supérieure se base sur la qualité et la quantité de la lecture. Même la connaissance générale est acquise à travers la lecture. »

Les textes à lire émanent des sources variées. D'un côté, les manuels contiennent des textes de différentes formes y compris des textes courts, des dialogues, des interviews, et des bandes dessinées accompagnées des bulles de paroles. D'une autre part, *The Teachers' Handbook* (2006:28) encourage les enseignants à tirer des passages des documents authentiques comme les magazines, les journaux, les romans, etc. La longueur de ces textes n'est pas définie. Parfois les apprenants sont confrontés à des textes complexes et longs, même d'une extension de 2 pages. Selon *The Teachers' Handbook* (2006:24) « Les textes choisis devraient correspondre au niveau de l'apprenant et la

progression devrait varier graduellement d'une année à une autre. ». Les enseignants s'efforcent de commencer par des textes courts et simples pour les débutants et des textes complexes pour les apprenants des niveaux avancés.

Il faut souligner ici que les activités de la lecture viennent sous deux formes. D'abord, il y a celles dont le but est d'affiner chez l'apprenant les compétences de la lecture au nombre desquelles figurent la prononciation, l'intonation, la liaison, l'enchaînement, le rythme et l'accentuation. Dans cette catégorie de textes, on ne met pas d'accent sur la compréhension du texte. La deuxième catégorie des textes comprend les compréhensions écrites, dont le but est de pouvoir comprendre le contenu du texte. Ces types de textes sont accompagnés des questionnaires auxquels les apprenants devraient fournir des réponses.

2.2.1 Mode de présentation de la lecture

Dans les écoles des apprenants voyants, la démarche adoptée dans une leçon de lecture est divisée en trois étapes. À l'étape initiale, les apprenants lisent le texte silencieusement pour se familiariser avec celui-ci. Au cours de la deuxième étape, l'enseignant donne l'occasion aux élèves de lire ce texte tour à tour, à haute voix et l'enseignant corrige les fautes de l'intonation et de la prononciation commises. Lors de ces lectures, les élèves repèrent les expressions difficiles et cherchent leurs sens dans le dictionnaire. À l'issue de la lecture, l'enseignant relève et explique les expressions qu'il juge utiles. Au cas où le texte vise la compréhension écrite, les apprenants procèdent à répondre aux questions soit oralement, soit par l'écrit, selon la consigne.

Pour les apprenants non voyants, nous avons constaté qu'ils ne disposaient pas de ces manuels contenant les textes. Pour bien suivre les activités de la lecture, l'enseignant leur donnait la tâche de transcrire ces textes en Braille bien avant le cours. Nous avons observé pourtant que bon nombre de ces apprenants ne pouvaient pas transcrire ces textes en Braille. Ils n'avaient donc que le choix d'écouter leurs camarades lire les textes. Toutefois, cette substitution de la lecture par l'écoute se pose comme un grand danger au processus d'alphabétisation. Vu que l'apprenant n'est pas en contact direct avec le texte, il ne peut vérifier ni la graphie des mots ni les lettres accentuées. Le manque de ces textes chez ces apprenants non voyants leur prive donc de la lecture qui est un atout indispensable dans le processus d'apprentissage.

2.2.2 Lecture et l'acquisition du vocabulaire

La lecture joue un grand rôle dans l'acquisition du vocabulaire chez les apprenants. Les enseignants observés ont entrepris plusieurs approches en vue d'élargir le champ lexical des apprenants. Dans l'une des approches, le professeur a relevé les mots de vocabulaire et les expressions utiles du texte lors de la lecture et en a expliqué la signification et l'emploi aux apprenants après la lecture.

Dans d'autres cas, le professeur a posé des questions sur les sens des mots de vocabulaire au cours de la lecture. Ainsi, les apprenants qui connaissaient le sens de ces mots ont fourni leurs réponses. Parfois l'enseignant a demandé aux apprenants de repérer les mots difficiles et d'en rechercher le sens dans le dictionnaire. Dans le cas des

apprenants non voyants qui ne disposaient d'aucun dictionnaire Braille, l'enseignant constituait de petits groupes tout en assurant qu'il y a dans chaque groupe un apprenant capable de lire l'écriture à l'encre. Cet apprenant avait pour tâche de rechercher le sens des mots inconnus dans le dictionnaire et de lire pour les autres les textes imprimés.

Lors de l'observation des leçons de lecture, nous avons remarqué que l'enseignant au lycée des non voyants n'a pas suivi toutes les étapes recommandées suite à la lenteur de la lecture chez ses élèves. Selon l'enseignant, deux raisons sont à la base de cette lenteur. D'une part, cette lenteur peut être associée au fait que le français est une langue étrangère à laquelle ces apprenants ne sont pas encore habitués à lire. D'autre part, cette lenteur est due au système Braille qui, en général, se lit lentement par rapport à l'écriture ordinaire.

Considérons un cas où dans une classe de deuxième année, les apprenants non voyants ont abordé le même texte que les apprenants voyants dans une école ordinaire. Ici, les apprenants non voyants ont mis 30 minutes pour lire le texte alors que leurs camarades voyants n'ont mis que 16 minutes. Ici, la durée de lecture était à l'évidence deux fois beaucoup plus longue chez les non voyants que chez les voyants. Ceci confirme bien la constatation de M. Ndurumo (1993:209) : « *Le lecteur en Braille lit entre 90 et 120 mots à la minute lors de ses études secondaires par opposition au lecteur des écritures en noir ordinaires qui lit entre 250 et 300 mots à la minute.* »

2.2.3 Types d'erreurs de la lecture

Dans cette partie, nous allons examiner quelques erreurs que nous avons relevées chez les apprenants non voyants lors des séances de la lecture. Lors des activités de la lecture, l'écart entre l'oral et l'écrit se faisait bien sentir. Il y avait tendance par exemple à prononcer les lettres non prononcées en français.

1. La prononciation du '-e' final

Lors de la lecture, certains élèves prononçaient le 'e' final des mots comme:

Banane, pilote, belle, travaille, fille, dame, triste. Ceci reflète l'influence des langues maternelles de ces apprenants et du Swahili où l'on prononce toutes les lettres.

2. La prononciation des consonnes finales

Certains lecteurs prononçaient les consonnes finales qui normalement ne sont pas prononcées en français comme dans les mots : *Enfant, intéressant, blanc, son, laisser, d'accord, trop*

3. La séparation des voyelles qui devraient se prononcer en un seul son :

Dans les cas où deux voyelles proches devraient constituer un son unique, certains apprenants les prononçaient séparément comme dans les mots : *Raison, salaire, rouge, touriste, douze, faisons, mauvais, fauteuil, bleu, jeu*

4. La prononciation anglaise de certaines lettres

L'influence anglaise était forte présente dans la prononciation des lettres d, h, j, r et t dans les mots : *Travail, décider, jamais, réalité, hameçon, harmonieux*

5. Les suffixes '-sion,' '-ssion,' et '-tion' dans les mots : *Introduction, profession, présentation, télévision, mission, excursion*

6. L'accentuation des syllabes

Les élèves avaient tendance à accentuer les syllabes incorrectes des mots (surtout sous l'influence anglaise) dans les mots existant en français et en anglais. Dans le tableau suivant, la première colonne montre comment ces élèves mettent l'accent incorrect sous l'influence anglaise. La deuxième colonne montre l'accentuation correcte.

Types d'erreurs de la lecture

Tableau 3

Accentuation anglaise	Accentuation française
Hôtel	hôte <u>l</u>
Musique	musique
Orange	orange
Oral	oral
Document	document
Évidence	évidence
Téléphone	téléphone

À travers ces exemples, nous voyons que les élèves utilisaient l'accentuation de l'anglais pour prononcer les mots français. Cette mauvaise maîtrise de l'accentuation française gênait la lecture de ces élèves.

7. Le non respect de la liaison

Certains apprenants n'avaient pas bien maîtrisé le trait de la liaison. Par conséquent, ils prononçaient séparément les mots qui sont normalement liés, comme démontré par les exemples suivants :

Allons-y, c'est amusant, ils étaient heureux, nous allons au marché, vous êtes combien?

C'est important.

2.3 Images visuelles dans les manuels

Les images visuelles constituent l'un des moyens largement employés dans l'apprentissage du FLE pour faciliter la compréhension chez l'apprenant. En effet, la majorité des manuels actuellement en usage amalgame textes et images en couleur dans l'optique de mieux véhiculer le message voulu et, en même temps, d'attirer l'attention des apprenants. Parmi les images visuelles incorporées dans ces manuels figurent les bandes dessinées, les photographies, les mots croisés et les cartes géographiques. Dans la série *Parlons Français* 1 à 4, la méthode la plus utilisée, la partie 'communication orale' qui figure dans chacun des chapitres, paraît sous forme de bandes dessinées. Les dialogues, quant à eux, sont accompagnés d'images qui représentent visuellement le message de l'écrit. Ajoutons que l'emploi de ces images englobe pratiquement tous les domaines enseignés comme la grammaire, le vocabulaire, les dialogues, etc. Comme illustration, prenons le cas de la méthode *Entre Copains*. Les auteurs de ce manuel utilisent les photographies et les dessins pour faciliter la compréhension :

1. La conjugaison : Entre copains 2 page 11 :

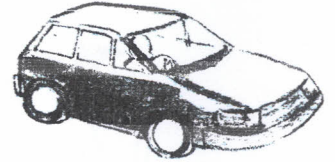
Comment voyagent - ils?



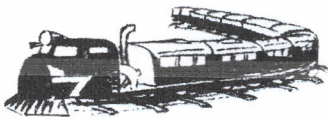
à pied



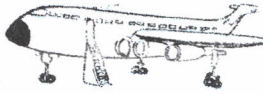
en bus



en voiture



en train



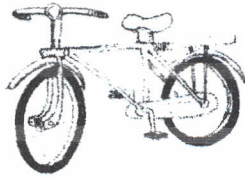
en avion



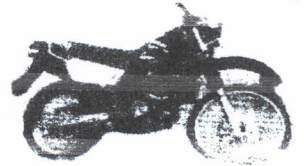
en montgolfier



en bateau



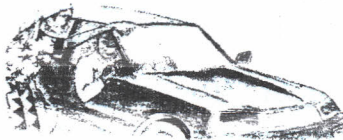
à velo



à moto



à chameau



en taxi



en patins à roulettes

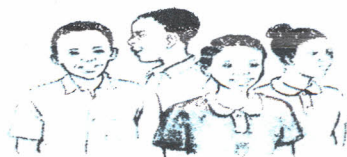
2. Les expressions de quantité : *Entre Copains 2* page 53 :

LES EXPRESSIONS DE QUANTITE

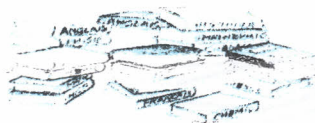
trop de , beaucoup de, peu de



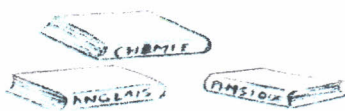
beaucoup de gens



peu de gens



beaucoup de livres



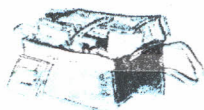
peu de livres



beaucoup de ballons



peu de ballons
moins de ballons



trop de livres

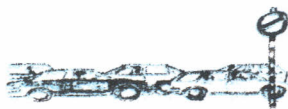


trop de poissons

Activité 1

Complétez

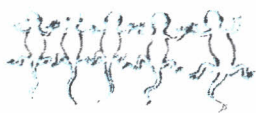
_____ voitures



_____ voitures



_____ lézards



_____ lézards

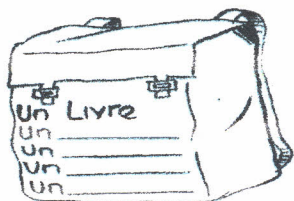
3. Les articles *Entre Copains* 1 page 22 :

L'ARTICLE INDEFINI

Dans mon sac il y a _____

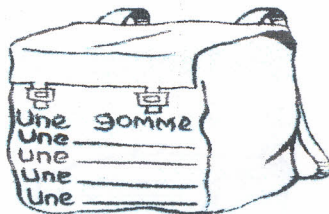


METTEZ LES DIFFERENTS OBJETS DANS LE BON SAC.



une _____
une _____
une _____
une _____

un _____
un _____
un _____
un _____



4. Les adjectifs possessifs *Entre Copains* 1 page 23 :

L'ADJECTIF POSSESSIF

Mon/Ma

NOTEZI!

Un livre

-mon livre

Une gomme

-ma gomme

Mon livre/mon crayon/mon
stylo/ma gomme/ma clé/ma
montre/ma carte d'identité/mon
mouchoir/mon bonbon

Note 2:

Masculin

un

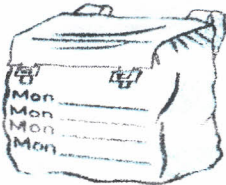
Féminin

une



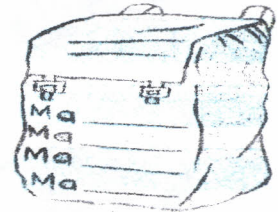
Activité

METTEZ LES DIFFERENTS OBJETS DANS LE BON SAC



mon _____
mon _____
mon _____
mon _____

ma _____
ma _____
ma _____
ma _____



M me exerce avec Ton/Ta

Notezi:

Je

Tu

Masculin

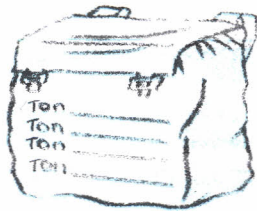
mon

ton

Féminin

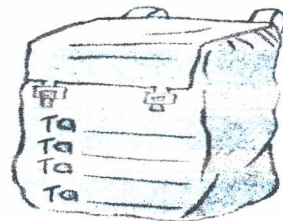
ma

ta



ton _____
ton _____
ton _____
ton _____

ta _____
ta _____
ta _____
ta _____



5. Vocabulaire : moyens de transport : *Entre Copains 2* page 74 :

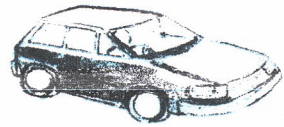
Comment voyagent - ils?



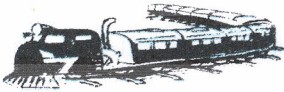
à pied



en bus



en voiture



en train



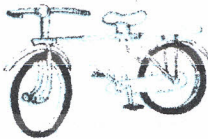
en avion



en montgolfier



en bateau



à vélo



à moto



à chameau



en taxi



en patins à roulettes

Par ailleurs, les consignes à l'intérieur de ces manuels regorgent des tournures qui font largement appel à l'emploi de la fonction visuelle. Considérons quelques exemples figurant dans les manuels :

« Observez le dessin et faites des phrases à l'oral » *Entre Copains 1* p 36.

« Mettez les différents objets dans le bon sac » *Entre Copains 1* p 22.

« À l'aide d'un dictionnaire français-anglais, trouvez les mots représentés par l'image »

Entre Copains 1 p 46.

« Regardez les images et écoutez la conversation » *Parlons Français 4* p 3.

« Observez les publicités suivantes » *Parlons Français 4* p 63.

« Imaginez un fait divers d'après le dessin en répondant aux questions suivantes »
Parlons Français 4 p 114.

À partir de ces exemples, il est certain que les images visuelles disposent d'une capacité informative qui leur permet de compléter les textes écrits. Toutefois, leur emploi présente des difficultés chez les enseignants et apprenants dépourvus de la fonction visuelle. En plus du défaut de la fonction visuelle, certains facteurs empêchent qu'il y ait un emploi efficace de ces images.

D'une part, le Braille est fait pour le toucher alors que les images visuelles, comme le nom l'indique, sont perceptibles par la vue. Le Braille ne serait donc pas en mesure de représenter ces images avec efficacité. D'autre part, nous avons constaté que ces manuels sont mal adaptés à ces enseignants et apprenants parce qu'ils ne fournissent pas de légendes accompagnantes qui leur donnerait au moins une compréhension globale du message. Évidemment, les concepteurs de ces manuels n'avaient pas considéré la possibilité d'avoir les personnes non voyantes comme utilisateurs de ces manuels.

CHAPITRE 3

ÉCUEILS DE L'ÉCOUTE ET DE L'ORAL

Cette partie de l'étude fait le point de l'enseignement et l'apprentissage de l'écoute et de l'oral et en même temps présente les écueils qui surgissent lors des activités importantes sur ces deux domaines chez les apprenants et les enseignants non voyants. Ces deux domaines sont importants car ils occupent une place prépondérante dans l'acquisition des compétences langagières. Pour souligner l'importance de l'enseignement et l'apprentissage de l'écoute et de l'oral, l'examen final de KCSE accorde 45% des notes aux épreuves de la production orale et de l'expression orale. Le livre *KCSE Examination regulations and syllabuses* (2007:22) expose la distribution des notes comme suit : la dictée : 5 points, la compréhension orale : 15 points, la lecture à haute voix : 5 points, l'exposé : 5 points et la conversation : 15 points.

3.1 Enseignement de l'écoute

L'écoute constitue un domaine important en didactique des langues étrangères en général et en didactique du FLE en particulier. C'est à travers l'écoute que nous arrivons à entendre les sons d'une langue et parvenons à acquérir la prononciation, l'intonation et l'articulation. Exprimant le même point de vue, S. Rion (1986) souligne le rôle de l'écoute chez les apprenants en ces termes :

- a) Améliorer leur compréhension de la langue parlée ;
- b) Leur servir d'un modèle de la langue parlée qu'ils peuvent imiter afin de pouvoir s'exprimer oralement.

En gros, c'est à travers l'écoute que nous parvenons à maîtriser une langue étrangère dont les locuteurs natifs résident loin de nous. Pour ce qui est des enseignants et des apprenants non voyants, l'écoute revêt une grande importance. Privés de la fonction visuelle, l'ouïe reste le sens le plus sollicité dans le processus pédagogique.

3.1.1 Descriptif des activités de l'écoute

Chacun des manuels actuellement recommandés pour l'enseignement du FLE, à savoir : *Parlons Français*, *Entre Copains* et *Au Sommet* viennent accompagnés de cassettes audio sur lesquelles sont enregistrés les différents types de documents sonores. On y trouve entre autres, des dialogues, des interviews, des publicités, des annonces, des poèmes, des chansons et des passages. Pour tester la compréhension de l'apprenant, ces documents sont généralement accompagnés des questionnaires figurant dans les manuels.

Lors du déroulement des leçons de la compréhension orale auxquelles nous avons assisté, le procédé généralement suivi était comme suite : les apprenants ont lu d'abord l'ensemble des questions avant de passer à l'écoute. Cette lecture est importante parce qu'elle leur facilite la compréhension et les aide à anticiper le contenu du document. Après avoir écouté une fois l'enregistrement, l'enseignant a fait une pause pour que les élèves puissent revoir les questions et chercher des éléments de réponses. Ils ont écouté l'enregistrement à nouveau et à l'occasion d'une deuxième pause, ils ont complété leurs réponses. Éventuellement, l'enseignant est passé à la correction de l'exercice en se référant au document sonore. Dans les classes des apprenants non voyants, le procédé

était légèrement modifié par défaut des textes en Braille. Après avoir écouté le document, l'enseignant a dû lire les questions du document à haute voix pour que les apprenants puissent y répondre. Nous avons noté lors des leçons que la qualité des cassettes utilisées était mauvaise. Les apprenants ne pouvaient donc pas clairement entendre certaines parties du document.

La dictée occupe aussi une bonne place dans l'enseignement de l'écoute. Elle permet aux apprenants d'affiner leurs compétences de l'écoute tout en leur permettant (en même temps) d'améliorer leurs compétences de l'écrit. La nature des dictées devrait correspondre au niveau des apprenants. Voici ce que préconise *The Teachers' Handbook* (2006:20) à ce sujet :

« Les exercices de la dictée doivent être progressifs en commençant par l'orthographe des lettres alphabétiques, l'écrit des mots simples, les phrases simples, les phrases complexes et finalement les paragraphes. »

Ici encore, l'enseignant et les élèves ont écouté des informations enregistrées sur cassette audio à plusieurs reprises. Dans un premier temps, les apprenants ont écouté le document dans sa totalité sans rien écrire pour se familiariser avec le contenu. À la deuxième écoute dont l'allure est ralentie, les apprenants ont écrit le contenu de l'enregistrement. Lors de la dernière écoute, les apprenants ont vérifié ce qu'ils ont écrit avant de passer leurs copies pour la correction. À l'issue de l'enregistrement, l'enseignant corrige la dictée en fonction d'une grille de correction contenant les éléments de

l'évaluation. L'enseignant repère les erreurs des textes et corrige dans les moindres détails les fautes d'orthographe, de la ponctuation entre autres.

Nous avons remarqué que les enseignants non voyants que nous avons visités ne pouvaient pas corriger les feuilles des apprenants dans la salle de classe. Bon nombre d'eux ont emporté ces feuilles à la maison pour corriger avec leurs assistants lecteurs. Cela présente un inconvénient pour leurs élèves qui ne pouvaient pas voir immédiatement les types d'erreurs qu'ils avaient commises.

Lors des séances de dictée auxquelles nous avons assisté, les apprenants non voyants se trouvaient face à un écueil généré par les machines Braille. Ces machines qui sont utilisées simultanément par un bon nombre d'apprenants dans une salle de classe émettent beaucoup de bruit comparable à celui d'une vieille machine à dactylographie. Par conséquent, les apprenants avaient du mal à entendre le contenu de l'enregistrement. Ils étaient conséquemment susceptibles de commettre des erreurs orthographiques, comme sauter quelques mots ou quelques parties du texte lu.

L'un des outils qui est largement employé dans l'enseignement de l'écoute est la chanson. Les cassettes accompagnant les manuels de FLE contiennent des chansons françaises simples que les apprenants peuvent suivre avec facilité. Les manuels contiennent des exercices basés sur ces chansons pour tester la compréhension des élèves. Par ailleurs, l'Alliance Française de Nairobi, en collaboration avec le Ministère de l'Education kenyan, fournit les tubes français aux écoles offrant les cours de français

dans le but de rendre l'enseignement de la chanson plus intéressant. Ces tubes, qui sont des chansons des chanteurs et chanteuses français, viennent avec des manuels d'accompagnement contenant à la fois des transcriptions de ces chansons et des activités d'entraînement. Ces activités, qui prennent la forme de la compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite, visent à tester les différentes compétences dans les domaines de l'écoute, l'oral, la grammaire et du vocabulaire.

Lors de notre enquête, nous avons remarqué que tous les professeurs non voyants visités se servaient de ces tubes pour enseigner les compétences de l'écoute. Toutefois, faute de transcriptions de ces chansons en Braille, ces professeurs étaient par conséquent obligés de se mettre au service des lecteurs assistants pour les aider à transcrire ces textes en Braille. Le cas était pareil chez les apprenants non voyants qui devaient exercer leur mémoire auditive au maximum pour bien suivre le contenu de la cassette, faute d'exemplaires en Braille. À l'issue de l'écoute des chansons, les apprenants devaient répondre aux questions que l'enseignant leur posait.

Vu que les erreurs qui interviennent lors des activités de l'écoute ne sont pas observables ou audibles, nous avons relevé les erreurs commises par les apprenants à l'aide de l'écrit. Nous avons dans ce cas, examiné les réponses de ces élèves lors des exercices de dictée pour dégager les difficultés éprouvées. Celles-ci sont présentées dans le tableau ci-après :

TYPES D'ERREURS DE L'ÉCOUTE

Tableau 4

Erreur	Forme correcte
1. L'orthographe basée sur les sons	
'Farmacien'	'pharmacien'
'Le rizon'	'l'horizon'
'Fis'	'fils'
'Il a dit c'est Anne'	'Il a dix-sept ans'
2. L'omission de l'apostrophe qui marque l'élision	
'Tu ne la pas vue...'	'Tu ne l'as pas vue..'
'La salle dordinateur'	'La salle d'ordinateur'
'Cet d'habitude'	'C'est d'habitude'
'Je nai par le temps'	'Je n'ai pas de temps'
3. L'omission de lettres non prononcées	
'En plein forme'	'En pleine forme'
'Salair'	'Salaire'
'Les mat'	'Les Maths'
'Pouler'	'Poulet'
4. La confusion des mots homophones ou presque	
'Il est tant que...'	'Il est temps que...'
'Prêt de la ville'	'Près de la ville'
'Présence d'eau'	'Présence d'eux'

'Une maison salle'	'Une maison sale'
'Heureux'	'Euro'
5. L'orthographe des mots aussi existants en anglais	
'Address'	'L'adresse'
'Context'	'Contexte'
'Exercise'	'Excercice'
'Une biere fresh'	'Une bière fraîche'
6. Le redoublement des lettres	
'Letre'	'Lettre'
'Toilettes'	'Toilettes'
'Persone'	'Personne'
'L'ainne'	'L'aînée'

Vu que l'apostrophe ne se prononce pas à l'oral, certains apprenants avaient tendance à l'omettre à l'écrit lors de la dictée comme dans l'exemple :

'Il ma dit' au lieu de 'Il m'a dit'.

Étant donné leur ressemblance sur le plan de la prononciation, certains apprenants avaient tendance à confondre certains graphèmes comme (f) et (ph). Ainsi, ces apprenants ont produit des graphies erronées comme dans les exemples suivants :

'Farmacien' au lieu de 'pharmacien'

'Le Rizon' au lieu de 'l'horizon'

D'autres apprenants avaient tendance à remplacer l'image graphique d'un mot par l'image phonique. Ils ont alors remplacé les mots français avec les mots anglais suite à leur ressemblance sur le plan graphique, phonique ou sémantique. Il est à noter que les mots que ces apprenants écrivent erronément sont des mots ordinaires qu'ils connaissent et utilisent normalement.

'L'address' au lieu de 'l'adresse'

'Exercise' au lieu de 'exercice'

3.2 Enseignement de l'oral

L'oral est incontestablement l'un des domaines importants d'une langue. Sous la plume de J. Mouchon et F. Fillol (1980:6), on peut lire les détails suivants sur le rôle de l'oral : « *avant d'être un objet de l'enseignement, l'oral est d'abord un outil d'échange et de communication.* ». Sur le plan pédagogique, la dimension orale reste un préalable indispensable dans l'enseignement des langues vu que la langue reste avant tout parlée. Alors, l'enseignement de l'oral a comme objectif principal d'améliorer et de perfectionner le parlé chez l'apprenant du français. Soulignant l'importance de l'oral en didactique du FLE au Kenya, voici l'un des objectifs du Ministère de l'Éducation :

« *Faire acquérir aux élèves des compétences communicatives (orales et écrites) nécessaires pour l'obtention d'un emploi dans le secteur public et privé où la connaissance du français est exigée.* ».

Dans le même angle d'idées, on peut lire cet objectif du manuel *Parlons Français (Guide de professeur)* 1 p 2 qui met l'accent sur la dimension orale dans l'apprentissage du FLE : « *préparer les étudiants pour une communication orale efficace et pratique* ».

3.2.1 Descriptif des activités de l'oral

L'enseignement de l'oral regroupe un ensemble d'activités à travers lesquelles les apprenants parviennent à développer les différentes compétences orales. Rappelons que les élèves ne sont pas permis de s'engager à l'écrit et à la lecture lors de la présentation des activités orales vu que le but principal de ces activités est de pratiquer le français parlé.

- L'une des méthodes de l'enseignement de l'oral est la simulation. Les élèves, en suivant une consigne bien élaborée constituent de petits groupes pour mettre en scène une situation de la vie quotidienne. Normalement ces simulations reflètent les situations de la vie réelle et contemporaine dans lesquelles les élèves peuvent facilement s'identifier. Citons les conversations dans la rue, au restaurant, à l'école, au commissariat, etc. Au cours de ces présentations, le professeur repère les erreurs et les bévues des différents domaines de la langue commises par les élèves. Après la présentation, il apporte les corrections des erreurs de la grammaire, du vocabulaire et de la prononciation.

Le jeu de rôle constitue un autre moyen important, largement employé dans l'enseignement de l'oral. Ici deux élèves mettent en scène une situation proposée dans le manuel. En effet, avant la mise en scène de jeu de rôle, l'enseignant peut dresser une liste

des actes de parole au tableau noir. Selon *The Teachers' Handbook*, l'enseignant doit donner suffisamment de temps aux apprenants pour se préparer, créer les personnages et les gestes. Ces apprenants assument des rôles bien expliqués comme élaboré dans la consigne. Lors de la mise en scène, l'un des apprenants pose des questions pour stimuler l'autre à fournir des réponses appropriées. Ici encore, l'enseignant intervient par après, avec des corrections, en cas d'erreurs commises lors de la présentation. Les situations de ces jeux de rôle sont aussi celles de la vie de tous les jours.

Les dialogues occupent également une bonne place dans l'enseignement de l'oral, dès le début du cursus scolaire. Concernant la présentation d'une leçon de dialogue, le guide *Parlons Français* (1997:4) préconise ce qui suit :

• *« Le dialogue doit être présenté comme une situation de la vie réelle complète avec des techniques théâtrales car cela constitue l'objectif de l'approche communicative pour l'apprentissage de langue. »*

À la page 4 il prévoit les quatre étapes à suivre lors d'une leçon de dialogue, à savoir : l'écoute, la répétition, la mémorisation et la dramatisation. Lors des cours observés, les enseignants ont fait écouter aux apprenants le dialogue enregistré sur cassette audio à plusieurs reprises. Entre temps, les apprenants se sont familiarisés au contenu du dialogue tout en le mémorisant en même temps.

Dans un second temps, ces élèves ont constitué de petits groupes pour mettre en scène le dialogue. Lors de la mise en scène nous avons noté que les apprenants voyants

dont les enseignants étaient non voyants illustraient leur présentation au moyen des gestes et des expressions faciaux. Cette situation présentait une lacune de communication entre l'enseignant et les apprenants. Vu que l'enseignant ne pouvait pas voir les signaux non verbaux articulés par les apprenants, il n'était pas à mesure de suggérer des modifications à apporter en cas d'erreurs. Dans le cas des apprenants non voyants, nous avons noté que ceux-ci ne se servaient pas de signaux non verbaux lors de la présentation.

Cet aspect visuel de l'apprentissage de l'oral ne correspond pas aux besoins particuliers des non voyants. Suite au manque de la vue, ces derniers n'arrivent pas à s'exprimer efficacement au moyen des expressions gestuelles et faciales. Ils ne peuvent pas non plus voir ces signaux non verbaux articulés par leurs interlocuteurs.

Soulignons ici que les dialogues dans les manuels sont normalement accompagnés d'images visuelles qui illustrent les personnages et leurs actions. Il est recommandé aux enseignants de discuter ces images avec les apprenants dans un but de susciter leur intérêt. *Parlons français, guide de professeur p3* préconise que l'enseignant et les apprenants discutent les détails des images dans les manuels avant de passer à l'écoute pour mettre accent sur les aspects socioculturels de la situation. Toutefois, lors des leçons de dialogues que nous avons pu observer, les enseignants non voyants ont enseigné sans faire appel aux images accompagnant les textes.

Pour les niveaux supérieurs, à savoir 3ème et 4ème où les élèves ont déjà maîtrisé quelques compétences dans le domaine de l'oral, l'enseignant leur présente les débats, les

discussions et les exposés dans lesquels ils abordent des sujets pertinents de la vie moderne. Pour ce qui est de l'exposé, l'enseignant présente à l'apprenant des sujets à préparer pour l'exposé en classe. Les sujets en question sont familiers aux apprenants tels que la famille, l'école, le sport, la distraction, l'environnement, le transport, etc.

Au moment de la présentation, l'apprenant vient devant la classe pour faire son exposé. L'enseignant attend de l'apprenant un exposé concis et bien structuré, avec une introduction et une conclusion appropriées. L'apprenant est alors évalué sur ses capacités de faire un exposé clair, cohérent et bien présenté avec une intonation et une prononciation correctes. Selon l'approche communicative préconisée dans *The Teachers' Handbook* (2006:20), « *Lors de la présentation, il faut mettre un accent sur la communication du sujet et non sur la langue utilisée.* ». Cela veut dire que l'accent est mis avant tout sur la capacité de l'apprenant de communiquer le message oralement avant de l'évaluer sur les erreurs de grammaire, de vocabulaire ou de prononciation.

Dans les leçons d'exposé auxquelles nous avons assisté, les enseignants ont donné aux apprenants une durée d'environ 15 minutes pour qu'ils puissent organiser ses idées. Chez les apprenants voyants, nous avons noté que les apprenants consultaient le dictionnaire, les tableaux de conjugaison et les manuels, tantôt pour vérifier la conjugaison, tantôt pour chercher les mots justes, confirmer leur prononciation ou leur genre. Dans l'école des apprenants non voyants, nous avons noté une divergence majeure qui a affecté la qualité de la présentation. Fautes de tous ces outils de préparation, ils n'avaient que les tablettes et les poinçons pour préparer leurs présentations. Ces étudiants

ne pouvaient ni chercher le sens des mots nouveaux, ni confirmer leur genre ou la prononciation.

À l'issue de la présentation qui dans la majorité des cas, a durée cinq minutes pour chaque apprenant, l'enseignant a apporté des corrections et des suggestions pratiques dans un but d'améliorer les compétences de l'oral chez les apprenants.

3.3 Enseignement de la phonétique

La phonétique est incontestablement une discipline essentielle dans l'enseignement oral du FLE. Dans un premier temps, elle permet aux étudiants d'apprendre les nouveaux sons de la langue française qui ne s'entendent pas dans leur milieu linguistique. Dans un second temps, elle joue un rôle important dans la mesure où elle leur permet d'affiner leurs compétences en rapport avec la prononciation, l'intonation et la liaison. Les manuels utilisés proposent une variété d'activités, d'entraînement en phonétique, accompagnées des extraits sonores sur cassettes audio. En règle général, les types d'activités choisies abordent la prononciation des consonnes et des voyelles, l'intonation, l'accentuation, la liaison, l'arrondissement, la nasalisation entre autres.

Il faut signaler ici que la phonétique au niveau secondaire n'aborde pas les présentations graphiques des sons ou l'interprétation des signes graphiques. Pourtant, l'enseignant offre à l'apprenant une connaissance de base de la prononciation, de l'intonation, etc. Cette connaissance lui permet d'affiner ses différentes compétences de l'oral et de la lecture.

Pendant l'observation des cours, nous avons remarqué que les exercices de phonétique étaient courts car ils ont duré à peu près dix minutes. Sachant qu'une séance de français dure 40 minutes, l'enseignant a consacré les premières dix minutes à l'enseignement de la phonétique avant de passer à un autre sujet. Lors d'une leçon de phonétique, l'enseignant a fait écouter aux apprenants des exercices phonétiques audio. Dans certains exercices, les apprenants ont répété des mots ou des phrases énoncées dans les cassettes. Dans d'autres exercices, les apprenants ont dû reproduire des phrases à l'écrit.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Pour l'interprétation des données, nous avons entrepris l'analyse descriptive. À cet égard donc, nous avons construit des tableaux avec des fréquences et des pourcentages pour parvenir aux résultats.

4.1 Données de l'observation des leçons

Dans la partie suivante, nous allons voir si les erreurs commises par ces apprenants lors de l'apprentissage de l'écrit, la lecture, l'écoute et l'oral attestent une inadéquation des matériels, des supports et du système Braille dans l'apprentissage du FLE.

Nous avons donc répertorié le nombre d'erreurs commises par ces élèves dans chacune des catégories consignées dans les tableaux qui vont suivre. La fréquence des erreurs commises dans une catégorie donne de la lumière sur le niveau de difficulté chez ces apprenants. Nous avons juxtaposé les erreurs des apprenants non voyants contre celles des apprenants voyants pour établir les différences dans l'acquisition des compétences langagières de ces deux groupes d'apprenants, dans chacun des domaines enseignés. Signalons ici que dans les 4 tableaux ci-après, l'école A est pour les apprenants non voyants alors que les écoles B, C et D sont pour les apprenants voyants.

ERREURS À L'ÉCRIT

Tableau 5

ÉLÉMENTS OBSERVÉS	NOMBRE D'OCCURRENCE D'ERREURS ET POURCENTAGE							
	ÉCOLE A		ÉCOLE B		ÉCOLE C		ÉCOLE D	
	FREQUENCE	%	FREQUENCE	%	FREQUENCE	%	FREQUENCE	%
Temps	48	29	42	25	35	21	40	24
Modes	55	28	45	23	52	27	43	22
Accord s-v	35	26	28	21	33	24	39	29
Accord v-p	64	34	42	22	47	25	36	19
Accents	125	36	78	22	64	18	80	23

À partir de ces données, il est évident que les apprenants non voyants éprouvaient des difficultés dans l'apprentissage de la plupart des domaines de l'écrit. Les apprenants non voyants ont enregistré plus d'erreurs que les apprenants voyants dans les éléments suivants : Sur la confusion des temps, il y avait 29% erreurs dans l'école A, 25% dans l'école B, 26% dans l'école C et 24% dans l'école D. Sur la confusion des modes, nous avons compté 28% erreurs dans l'école A, 23% dans l'école B, 27% dans l'école C et 22% dans l'école D.

En ce qui concerne l'accord du sujet-verbe, nous avons repéré 26% erreurs dans l'école A, 21% dans l'école B, 24% dans l'école C et 29% dans l'école D. Sur l'accord du verbe avec son participe passé, nous avons enregistré 18% erreurs dans l'école A, 25% dans l'école B, 25% dans l'école C et 19% dans l'école D. À propos des marques d'accents, nous avons enregistré 36% erreurs dans l'école A, 22% dans l'école B, 18% dans l'école C et 23% dans l'école D.

Sauf dans la catégorie « accord sujet-verbe », nous avons enregistré plus d'erreurs chez les apprenants non voyants que dans les autres catégories de l'écrit. La plus grande difficulté se voit dans l'écrit des marques d'accents. Ici, les difficultés dans l'apprentissage de l'orthographe se présentent à deux niveaux. Au premier abord, nous notons avec un grand souci que les erreurs des marques d'accents sont à la hausse par rapport aux autres catégories observées.

Deuxièmement, il y a un écart significatif entre l'école A des non voyants et les autres écoles des voyants avec le plus grand nombre d'erreurs enregistrées chez les non voyants. Cette mauvaise maîtrise des marques d'accents par les deux catégories d'apprenants peut être attribuée à plusieurs facteurs. D'un côté, ces accents constituent un nouveau phénomène chez les apprenants vu que les langues qu'ils apprennent à l'école, à savoir : l'anglais et le kiswahili n'en possèdent pas. En conséquence, ils mettent énormément de temps avant de parvenir à les maîtriser.

D'un autre côté, nous avons constaté que les manuels de FLE actuellement en usage n'offrent pas d'exercices spécialement conçus pour affiner les compétences de l'orthographe chez les apprenants. Pour ce qui est des apprenants non voyants, ils ne disposaient pas de manuels, des dictionnaires et d'autres matériels sous forme Braille. Faute d'une lecture constante, ces apprenants ne sont donc pas habitués à la graphie de certains mots de la langue française.

ERREURS DE LA LECTURE

Tableau 6

ÉLÉMENTS OBSERVÉS	NOMBRE D'OCCURRENCE		D'ERREURS		ET		POURCENTAGE	
	ÉCOLE A		ÉCOLE B		ÉCOLE C		ÉCOLE D	
	NOMBRE	%	NOMBRE	%	NOMBRE	%	NOMBRE	%
Liaison	42	37	22	19	16	14	35	30
Intonation	25	17	42	28	51	34	31	21
Accentuation	43	24	51	29	44	25	40	22
Lettres	33	26	40	31	22	17	33	26
Faux amis	22	17	38	30	30	24	37	29
Suffixes	16	19	27	32	19	23	22	26
Séparation	33	26	42	33	27	21	27	21
Prononciation	59	19	77	25	83	27	85	28

Lors des leçons de la lecture, nous avons repéré les erreurs dans les domaines suivants : sur la liaison, nous avons pu repérer 37% erreurs dans l'école A, 19% dans l'école B, 14% dans l'école C et 30% dans l'école D. À travers ces données, nous notons un écart significatif entre l'école A des non voyants et les autres écoles des voyants avec la plupart des erreurs de liaison enregistrées chez les non voyants.

Nous concluons que cette situation est due au rythme ralenti de la lecture chez les apprenants non voyants qui se servent du Braille. Comme l'on sait, une lecture assez rapide, sans pauses entre les mots, permettrait au lecteur de pouvoir lier les mots proches et d'appliquer les règles de la liaison avec facilité. Pour les apprenants non voyants dont la vitesse de lecture était deux fois plus réduite que chez les voyants et dont la lecture était ponctuée de beaucoup de pauses entre les mots, l'application des règles de la liaison était un véritable casse-tête.

À propos de l'accentuation, nous avons enregistré 24% erreurs dans l'école A, 34% dans l'école B, 25% dans l'école C et 31% dans l'école D. En rapport avec la séparation des voyelles, il y avait 26% occurrences dans l'école A, 33% dans l'école B, 21% dans l'école C et 21% dans l'école D. Ici, l'on voit une distribution équilibrée du nombre d'erreurs dans les 4 écoles, ce qui est un indice que les apprenants non voyants et voyants se trouvaient au même niveau de difficulté par rapport à l'accentuation et l'articulation des voyelles.

En ce qui concerne l'intonation, nous avons enregistré 17% erreurs dans l'école A, 28% dans l'école B, 34% dans l'école C et 21% dans l'école D. Sur le plan de la prononciation des lettres non prononcées, nous avons fait le total des deux catégories, à savoir : la prononciation de '-e' final et la prononciation des consonnes finales. L'on a compté au total 19% erreurs dans l'école A, 25% dans l'école B, 27% dans l'école C et 28% dans l'école D.

À propos des anglicismes, il y avait trois éléments principaux à noter : les suffixes, l'influence de l'anglais dans la prononciation des lettres et les faux amis. Nous avons relevé, dans la prononciation des suffixes, 19% erreurs dans l'école A, 32% dans l'école B, 23% dans l'école C et 22% dans l'école D. En rapport avec la prononciation anglaise des lettres alphabétiques, nous avons enregistré 19% erreurs dans l'école A, 25% dans l'école B, 27% dans l'école C et 28% dans l'école D. Au sujet de la prononciation des faux amis, il y avait 17% erreurs dans l'école A, 30% dans l'école B, 24% dans l'école C et 29% dans l'école D. À partir de ces fréquences, nous pouvons déduire que les apprenants non voyants semblent avoir mieux maîtrisé cet aspect de la prononciation.

ERREURS DE L'ÉCOUTE

Tableau 7

ÉLÉMENTS OBSERVÉS	NOMBRE D'OCCURRENCE D'ERREURS ET POURCENTAGE							
	ÉCOLE A		ÉCOLE B		ÉCOLE C		ÉCOLE D	
	NOMBRE	%	NOMBRE	%	NOMBRE	%	NOMBRE	%
Syllabes	45	25	39	22	43	24	51	29
Elision	38	27	46	33	25	18	31	22
Cédille	13	29	10	22	14	31	8	18
Redoublement	25	37	11	16	15	22	17	25
Nasalisation	58	33	47	27	31	18	38	22
Homophones	34	41	14	17	17	21	17	21
Orthographe	55	37	24	16	18	12	53	35
Lettres	36	18	53	27	47	24	60	31

En ce qui concerne le domaine de l'écoute, nous avons relevé les erreurs commises lors des leçons de la dictée dans un but d'établir les erreurs liées à l'écoute. En ce qui concerne la nasalisation, nous avons compté 33% erreurs dans l'école A, 27% dans l'école B, 18% dans l'école C et 22% dans l'école D. Ici, nous voyons un nombre d'erreurs plus élevé chez les apprenants de l'école A, que les apprenants voyants dans le reste des écoles. À propos de la liaison, il y avait 27% erreurs dans l'école A, 33% dans l'école B, 18% dans l'école C et 22% dans l'école D. À propos du redoublement des lettres, nous avons repéré 37% erreurs dans l'école A, 16% dans l'école B, 22% dans l'école C et 25% dans l'école D. À propos de l'élision, nous avons repéré 27% occurrences dans l'école A, 33% dans l'école B, 18% dans l'école C et 22% dans l'école D. Au sujet de la confusion des homophones, nous avons compté 41% dans l'école A, 17% dans l'école B, 21% dans l'école C et 21% dans l'école D.

En ce qui concerne les difficultés des syllabes, nous avons enregistré 25% erreurs dans l'école A, 22% dans l'école B, 24% dans l'école C et 29% dans l'école D. Ici, il n'y a pas de divergence entre les deux catégories d'apprenants. Toutefois, ces chiffres sont inquiétants car le nombre total d'erreurs commises est beaucoup plus élevé par rapport aux autres erreurs. Ces chiffres sont révélateurs d'un manque de maîtrise de la morphologie de la langue française chez ces apprenants. À propos de la confusion de 'ç' (aussi appelé 'c' cédille) avec la lettre 's', nous avons compté 29% erreurs dans l'école A, 22% dans l'école B, 31% dans l'école C et 18% dans l'école D. Ici, nous voyons une distribution équilibrée des fréquences entre ces deux catégories des apprenants. Aussi on

note que le nombre d'erreurs à ce sujet était bas par rapport aux autres éléments observés. Ceci peut être dû au fait que la cédille est généralement moins usitée par rapport aux autres signes graphiques.

En rapport avec l'orthographe, nous avons enregistré 37% erreurs dans l'école A, 16% dans l'école B, 12% dans l'école C et 35% dans l'école D. À part l'école D, les erreurs comptées dans les écoles des voyants étaient à la baisse par rapport à celles enregistrées dans l'école A des non voyants. Comme c'était le cas à l'écrit, ici encore, nous avons enregistré le plus grand nombre d'erreurs à l'orthographe chez les apprenants non voyants. Ces apprenants semblent avoir plus de difficultés dans ce domaine par rapport aux apprenants voyants.

En ce qui concerne les mots existants en français et en anglais, nous avons enregistré 41% erreurs dans l'école A, 17% dans l'école B, 21% dans l'école C et 21% dans l'école D. Comme nous notons ici, il n'y a pas de différence entre les erreurs commises par les apprenants voyants et les apprenants non voyants.

D'autres erreurs se rapportent à l'omission des lettres qui ne se prononcent pas à l'oral. Il y avait 18% dans l'école A, 27% dans l'école B, 24% dans l'école C et 31% dans l'école D. À partir de ces données, on a enregistré moins d'erreurs dans l'école A des non voyants par rapport aux apprenants voyants dans les écoles B, C et D. Ici, nous voyons une discrimination auditive plus aiguë chez les apprenants non voyants par rapport aux apprenants voyants.

ERREURS À L'ORAL

Tableau 8

ÉLÉMENTS OBSERVÉS	FRÉQUENCE D'ERREURS ET POURCENTAGE							
	ÉCOLE 1		ÉCOLE 2		ÉCOLE 3		ÉCOLE 4	
	NOMBRE	%	NOMBRE	%	NOMBRE	%	NOMBRE	%
Prépositions	57	27	30	14	75	35	51	23
Pronoms	26	18	41	28	37	26	41	28
Verbes	58	20	81	28	77	26	78	27
Nasalisation	27	20	50	37	20	15	38	28
Arrondissement	66	34	49	25	48	24	33	17
Conjugaison	47	21	70	31	44	19	67	29
Substitution	46	49	13	14	14	15	20	22
Faux amis	66	23	82	29	58	20	78	27
Liaison	46	30	22	14	47	31	39	25
Elision	14	13	32	30	41	39	18	17
Inversion	15	21	22	31	20	28	15	21

À partir des fréquences des leçons de l'oral, les apprenants non voyants de l'école A éprouvaient plus de difficultés par rapport à leurs camarades voyants. À propos de l'arrondissement des lèvres, nous avons repéré 34% occurrences dans l'école A, 25% dans l'école B, 24% dans l'école C et 17% dans l'école D. Il est évident que les apprenants non voyants ont du mal à observer les lèvres des professeurs lors de la

prononciation. Par conséquent, ils n'arrivaient pas à prononcer correctement certains sons arrondis qui leur sont nouveaux.

À propos de la substitution des mots français par des mots anglais, nous avons compté 49% occurrences dans l'école A, 14% dans l'école B, 15% dans l'école C et 22% dans l'école D. Ici, nous voyons un écart entre les apprenants voyants et les apprenants non voyants avec la majorité des erreurs repérées chez ces derniers. Étant donné que ces apprenants ne disposaient pas de dictionnaires et d'autres matériels didactiques en Braille français, nous pouvons déduire que le recours aux mots anglais est dû au manque d'un répertoire lexical élargi.

En ce qui concerne les faux amis, il y avait 23% erreurs dans l'école A, 29% dans l'école B, 20% dans l'école C et 27% dans l'école D. Ici encore, le plus grand nombre d'erreurs a été enregistré chez les apprenants non voyants. Suite au manque de dictionnaires, les apprenants non voyants avaient du mal à vérifier le sens des mots usuels en anglais.

Concernant l'influence de l'anglais sur les éléments de la phrase, nous avons traité les pronoms, les verbes, les noms et les prépositions. En ce qui concerne les pronoms, nous avons compté 18% erreurs dans l'école A, 28% dans l'école B, 26% dans l'école C et 28% dans l'école D. À propos des verbes, il y avait 20% erreurs dans l'école A, 28% dans l'école B, 26% dans l'école C et 27% dans l'école D. Au sujet des prépositions, nous avons pu enregistrer 27% erreurs dans l'école A, 14% dans l'école B,

35% dans l'école C et 23% dans l'école D. À part les erreurs des prépositions, l'école A des non voyants a enregistré moins d'erreurs aux autres éléments.

Au sujet de la conjugaison à l'oral, nous avons enregistré 21% erreurs dans l'école A, 31% dans l'école B, 19% dans l'école C et 29% dans l'école D. Alors que les apprenants non voyants de l'école A ont eu plus de difficultés de la conjugaison faite à l'écrit, leurs camarades voyants éprouvaient plus de difficultés en conjugaison orale.

En ce qui concerne les difficultés de la nasalisation, nous avons compté 20% erreurs dans l'école A, 37% dans l'école B, 15% dans l'école C et 28% dans l'école D. Ces données nous montrent que les apprenants non voyants de l'école A éprouvaient moins d'erreurs dans ce domaine comme témoigné par ces fréquences.

À propos de l'élision, nous avons enregistré 13% erreurs dans l'école A, 30% dans l'école B, 39% dans l'école C et 17% dans l'école D. Ici encore, les apprenants de l'école A des non voyants semblent avoir mieux maîtrisé le phénomène de l'élision à l'oral par rapport à leurs camarades voyants dans les autres écoles. Nous avons compté 21% erreurs d'inversion dans l'école A, 31% dans l'école B, 28% dans école C et 21% dans l'école D. Parmi ces quatre écoles, l'école des apprenants non voyants figure parmi les écoles avec un petit nombre d'erreurs enregistrées dans ce domaine.

4.2 Analyse des questionnaires destinés aux étudiants

Nous avons reparti cette section en 2 parties. La première partie est principalement consacrée aux apprenants non voyants. La deuxième partie est une analyse comparative des informations obtenues auprès des apprenants non voyants et voyants.

4.2.1 Modes de Braille utilisés

Anglais	Swahili	Français
Intégral	Intégral	Intégral
Abrégé	Abrégé	Abrégé

MODES DE BRAILLES UTILISÉS

TABLEAU 9

FORME	Braille Intégral		Braille abrégé	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Français	30	100	0	0
Anglais	0	0	30	100
Swahili	0	0	30	100

Rappelons que le mode de Braille utilisé détermine le rythme d'apprentissage.

D'après les données affichées au tableau, la totalité de répondants affirment avoir utilisé le Braille abrégé dans l'apprentissage du swahili et de l'anglais, mais qu'ils ont utilisé le

Braille intégral dans l'apprentissage du français. De ce fait, ils avouent qu'ils ne disposent d'aucune connaissance du Braille français abrégé. L'emploi du Braille abrégé dans l'apprentissage de l'anglais et du swahili permet à ces étudiants de travailler à un rythme accéléré et convenable. À l'inverse, l'emploi du Braille intégral ralentit le rythme de l'apprentissage du FLE d'une façon significative vu que cette version de Braille ne contient pas des codes contractés.

4.2.2 Matériels pour l'apprentissage des langues

MATÉRIELS POUR L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

Tableau 10

MATÉRIEL	Français		Anglais		Swahili	
	Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%
Livres de grammaire	8	27	30	100	30	100
Romans	0	0	30	100	27	90
Dictionnaire	0	0	15	50	0	0
Magazines	0	0	30	100	0	0

Dans la question suivante, nous avons comparé les matériels didactiques en Braille disponibles dans les trois langues, à savoir : l'anglais, le swahili et le français. Cette analyse comparative nous a permis de situer la didactique du FLE par rapport à la celle de ces autres langues en matière de la disponibilité des matériels didactiques. Dans la catégorie de livres de grammaire, 27% en disposaient en Braille français contre 100% des répondants qui en disposaient en Braille anglais et Swahili.

Sur le plan des romans, 0% des répondants n'en disposait en Braille français, 100% des répondants en disposaient en Braille anglais et 90% des répondants en disposaient en Braille Swahili. À propos des dictionnaires Braille français et Swahili, aucun répondant n'en disposait, alors que 15% des répondants en possédaient en Braille anglais. En ce qui concerne les magazines, les revues et les périodiques en Braille, aucun répondant n'en possédait en français et en swahili alors que 100% des répondants en disposaient en anglais. À partir de ces données, la langue française reste à la traîne par rapport aux autres langues dans l'ensemble des ressources répertoriées dans le tableau 10 ci-dessus.

Nous avons demandé aux sujets enquêtés de préciser les moyens audiovisuels, celui ou ceux qui les aident dans l'apprentissage du FLE. À ce propos, 13% des répondants déclarent avoir utilisé les photographies, 27% des répondants ont bénéficié de bandes dessinées, aucun répondant n'a utilisé les mots croisés, 6% des répondants se sont servis des cartes géographiques.

Au sujet des auxiliaires sonores, tous les 100% des répondants ont utilisé des chansons et des documents sonores enregistrés sur cassette. Ces données nous amènent à déduire que les apprenants non voyants se penchent grandement sur les auxiliaires sonores plutôt que sur les auxiliaires visuels dans le processus de l'apprentissage du FLE. Vu l'importance des auxiliaires visuels dans l'acquisition des connaissances variées, ces apprenants sont évidemment relégués par leurs camarades voyants dans ce domaine.

4.2.3 Aides et supports audiovisuels

AIDES ET SUPPORTS AUDIOVISUELS

Tableau 11

AIDE	Fréquence	%
Photos	4	13
Bandes dessinées	8	27
Mots croisés	0	0
Cartes	2	6
Chansons	30	100
Documents sonores	30	100
Ordinateurs	0	0
Radio	24	80
Cassettes audio	30	100
Cassettes / CD vidéo	0	0

Alors qu'aucun répondant n'employait l'ordinateur et les cassettes / CD vidéo, tous les 100% des répondants ont utilisé la radio et les cassettes audio. Ici encore, les apprenants non voyants n'ont utilisé que les supports qui s'appuient à l'emploi de la fonction visuelle. Dans la partie suivante, nous comparons les données des apprenants non voyants dans les tableaux 12 et 13, avec celles des apprenants voyants ci-dessous. Cette comparaison nous fait la lumière sur les ressemblances et les divergences dans l'apprentissage du FLE entre les apprenants non voyants et voyants au sujet de l'emploi de matériels, de supports et de ressources pédagogiques.

4.2.4 Analyse comparative des matériels chez les apprenants

COMPARAISON DES MATÉRIELS CHEZ LES APPRENANTS

Tableau 12

DOCUMENTS	Catégorie A		Catégorie B	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Livres de grammaire	8	27	30	100
Romans	0	0	10	33
Dictionnaires	0	0	28	93
Journaux/Périodiques/Magazines	0	0	6	20

• À travers les fréquences affichées dans ce tableau, nous avons constaté que, tous les 30 répondants voyants disposaient de livres de grammaire tandis que 27% des répondants non voyants n'en avaient pas. Alors que 33% des répondants ont dit qu'ils lisaient les romans, aucun apprenant non voyant n'a affirmé les avoir lus. De même, 93% des répondants voyants ont affirmé qu'ils possédaient les dictionnaires alors que les apprenants non voyants n'en avaient pas. En ce qui concerne les magazines, les revues et les périodiques français, 20% des apprenants voyants ont affirmé les avoir lus, alors qu'aucun répondant n'y a eu accès chez les non voyants.

Il ressort de ces données que l'écart relatif à la documentation entre ces 2 groupes d'apprenants est très significatif. La grande majorité des apprenants voyants bénéficient des imprimés inaccessibles à leurs camarades non voyants. En effet, ces résultats cadrent

bien avec ce que nous avons observé dans la salle de classe lors de la préparation des devoirs. Car ces devoirs existent sous forme imprimée dans les manuels, les apprenants non voyants devraient d'abord les transcrire sous forme Braille avant de pouvoir les travailler.

4.2.5 Analyse comparative de l'emploi des supports audiovisuels chez les apprenants

Alors que les deux catégories de répondants utilisaient la radio et les cassettes audio, ce n'est que les répondants voyants qui se servaient des cassettes vidéo dans l'apprentissage du FLE. Par ailleurs, ces indices nous montrent que l'emploi de l'ordinateur en didactique du FLE reste minimal. Deux répondants voyants seulement en ont utilisé. Cette situation est inquiétante à cette époque où l'Internet est devenu un outil très important à des fins pédagogiques.

COMPARAISON DES AIDES ET SUPPORTS AUDIOVISUELS

Tableau 13

AIDE	Catégorie A		Catégorie B	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Photos	4	13	20	67
Bandes dessinées	8	27	30	100
Mots croisés	0	0	8	27
Cartes	2	6	20	67
Chansons	30	100	30	100
Documents sonores	30	100	30	100
Ordinateurs	0	0	0	0
Radio	24	80	22	73
Cassettes audio	30	100	30	100
Cassettes vidéo	0	0	14	47

Quant à l'emploi des audio visuels, la comparaison de ces deux catégories des apprenants présentées dans tableau 13 révèle quelques décalages qui nécessitent un

examen attentif. Sur l'emploi des photos, il y a eu 13% des répondants chez les apprenants non voyants contre 67% des répondants chez les apprenants voyants. Au sujet des bandes dessinées, il n'y a eu que 27% des répondants chez les non voyants alors que 100% des répondants voyants s'en servaient. Sur l'emploi des mots croisés, il n'y a eu aucun répondant chez les non voyants par rapport à 27% des répondants chez les apprenants voyants. À propos de l'emploi des cartes géographiques, il y a eu 6% des répondants chez les non voyants contre 67% des répondants chez les voyants.

Concernant les chansons et des documents sonores enregistrés sur cassette, tous les 100% des répondants dans les 2 catégories affirment les utiliser en classe. Ces chiffres nous éclairent sur l'écart marqué entre ces deux catégories d'apprenants au sujet de l'emploi des images visuelles. Alors que les apprenants dans ces deux catégories ont bénéficié au maximum de l'emploi des auxiliaires sonores comme démontré par l'emploi des chansons et documents sonores, la grande majorité de non voyants n'ont pas été en mesure d'utiliser les images visuelles.

4.3 Analyse du questionnaire adressé aux professeurs non voyants

TEXTES DE FLE

Tableau 14

TEXTE	BRILLE	IMPRIMÉ
Parlons Français	0%	100%
Entre Copains	0%	100%
Au Sommet	0%	100%
Autres méthodes	63%	100%
Dictionnaires	0%	100%
Magazines/Journaux	0%	100%
Romans/Pièces	0%	100%
Autres textes	0%	100%

4.3.1 Disponibilité des manuels de FLE

Comme démontré dans le tableau 14, 100% des professeurs avaient à leur disposition des exemplaires de toutes les séries des livres *Parlons Français* et *Entre Copains* sous forme imprimée. Par contre, aucun professeur ne disposait de l'édition Braille de ces manuels. C'est ironique que ces enseignants qui devraient avoir ces ressources en Braille à leur disposition disposaient de matériels imprimés, auxquels ils ne pouvaient pas accéder directement sans l'intervention d'un lecteur. En ce qui concerne les méthodes supplémentaires de FLE, 63% en disposaient. Cependant, en ce qui concerne les dictionnaires, les magazines/revues/journaux et les romans, aucun répondant n'en disposait. Ces enseignants ont indiqué qu'ils disposaient de la plupart de ces matériels sous forme imprimée.

4.3.2 Stratégies d'enseignement

Ici, nous voulions savoir les stratégies auxquelles ces enseignants recourent en cas d'un manque de manuels et de ressources sous forme Braille. 75% des répondants ont répondu qu'ils préparaient de petites notes en Braille à l'aide de leurs lecteurs assistants avant les cours. 13% des répondants s'étaient donnés la peine de copier manuellement les informations contenues dans le texte à l'aide du lecteur assistant. 13% des répondants n'ont pas répondu à cette question.

4.3.3 Appareils de l'écriture Braille utilisés

Compte tenu de l'incapacité de se servir du stylo ordinaire, nous voulions savoir les appareils de l'écriture à leur disposition. 25% des répondants disposaient des

machines de marque Perkins.² En revanche, la majorité (75% des répondants) ne disposaient que de tablettes et de poinçons. Cette situation est inquiétante car l'emploi de la tablette et du poinçon ralentit le rythme de l'écriture d'une manière significative, affectant le rythme de travail des enseignants.

4.3.4 Disponibilité des papiers Braille

À l'égard des papiers Braille, 100% des répondants avaient des difficultés à s'en procurer. Il faut signaler ici que l'association *Kenya Institute for the Blind* à Nairobi, qui se charge de la vente des papiers Braille est le plus souvent inaccessible à la grande majorité des enseignants qui travaillent dans des zones éloignées. En plus, ces enseignants affirment qu'il y a certains moments où ces papiers manquent dans cet institut.

À cet effet, certains enseignants ont dû recourir à l'emploi des papiers ordinaires. Or, ces papiers sont pourtant d'une qualité inférieure pour la production du Braille car ils manquent l'épaisseur nécessaire pour soutenir les aspérités. À partir de ces informations, il est clair que la majorité de ces enseignants éprouvent des difficultés au sujet de l'écrit faute de machines et papiers convenables. Par conséquent, ces enseignants ne parviennent pas à une préparation adéquate et à un bon déroulement des leçons de FLE.

4.3.5 Modes de Braille utilisés

100% des répondants utilisaient le Braille intégral, autrement appelé Braille classique. En ce qui concerne la version abrégée communément en usage dans le monde

francophone, 100% des répondants n'étaient pas en mesure de l'employer. Rappelons une fois de plus que la forme de Braille employée détermine le rythme du travail. L'emploi de Braille intégral témoigne que ces enseignants travaillent à un rythme ralenti lors de la préparation et l'exécution des leçons.

4.3.6 Emploi des images/supports audiovisuels

IMAGES ET SUPPORTS AUDIOVISUELS

Tableau 15

IMAGE / SUPPORT	NOMBRE DE PROF	%
Bandes dessinées	0	0
Photos	0	0
Mots croisés	0	0
Cartes géographiques	0	0
Tableaux	0	0
Cassettes audio	8	100
Cassettes vidéo	0	0
Radio	0	0
Internet	0	0
Ordinateurs Adaptés	0	0

Il ressort de ces données que 0% des répondants ne se servent pas d'images et de supports visuels lors de l'enseignement. Cette situation est inquiétante car ces images sont fortement recommandées dans la didactique du FLE. Étant donné que les manuels actuellement en usage regorgent d'images, leur omission signifie la perte d'un élément important dans l'apprentissage du FLE car les apprenants ne sont pas capables d'associer textes et images et de comprendre le message véhiculé par ces images.

4.3.7 Emploi des supports pédagogiques

En ce qui concerne l'emploi des cassettes audio, 100% des répondants en disposaient. Toutefois, aucun répondant n'utilisait les cassettes vidéo, l'Internet et la

Radio. Les résultats de cette analyse nous amènent à déduire que les enseignants préfèrent utiliser les cassettes audio car elles correspondent à l'emploi de la capacité auditive. Les enseignants évitent aussi les autres supports dont l'emploi exige une bonne fonction de la capacité visuelle de la part des apprenants.

4.3.8 Emploi de l'ordinateur et des logiciels vocaux

100% des répondants ont avoué qu'ils n'employaient pas ces logiciels dans l'enseignement du FLE. 88% des répondants admettaient qu'ils ne disposaient d'aucune connaissance de l'ordinateur et des logiciels adaptés. Toutefois, 13% des répondants disposaient d'un ordinateur accompagné du logiciel JAWS chez eux, mais ils admettaient qu'ils n'employaient pas cette technologie dans la didactique du FLE.

4.3.9 Formation et stages spéciaux

100% des répondants ont avoué qu'ils n'ont eu aucune formation spécialisée pouvant leur permettre de travailler avec les apprenants voyants. Ils ont admis qu'ils bénéficiaient de formations continues, souvent organisées par le Ministère de l'Éducation et/ou par l'Alliance Française de Nairobi. Ces cours sont organisés pour l'ensemble de professeurs de FLE au Kenya et n'ont rien à voir avec les particularités de l'enseignement des non voyants. Par conséquent, ces professeurs ne disposent pas de compétences nécessaires pour travailler avec ce groupe d'apprenants.

4.4 Analyse de l'interview adressée aux apprenants non voyants

Cette interview a été menée auprès de 16 apprenants non voyants. Le but était de dégager les difficultés langagières pendant la préparation des leçons et des devoirs ainsi que pendant leur lecture privée.

4.4.1 Lecture des textes en forme imprimée

100% des répondants ont dit qu'ils accédaient aux livres imprimés à l'aide des lecteurs assistants qui dans ce cas sont leurs collègues ayant une vision basse. Ces apprenants sont obligés d'employer leur sens auditif pour écouter les textes lus à haute voix par ces assistants. Signalons en passant que ces assistants volontaires, qui sont aussi des étudiants, nécessitaient suffisamment de temps pour faire leurs études privées. Alors, dans certains cas, ils ne pouvaient pas venir à leur aide. En l'absence de ces assistants volontaires donc, les apprenants non voyants n'étaient ni à même de faire les devoirs, ni de s'engager en lecture privée.

Ceci correspond bien aux constats de l'observation des cours auxquels nous avons assisté. Pour travailler les exercices, l'enseignant constituait de petits groupes ayant un apprenant avec une vision basse qui pouvait dicter les exercices à ses camarades non voyants. Toutefois, ce procédé était tellement lent que l'enseignant ne parvenait pas à achever le contenu des cours.

4.4.2 Lecture et signes d'accentuation

100% des répondants ont affirmé que la mention des accents était un phénomène rare. D'après eux, leurs camarades voyants faisaient mention des accents surtout au commencement de la lecture. Au fur et à mesure de la lecture, ils les omettaient. Ces répondants nous ont indiqué qu'ils nourrissaient le désir de maîtriser l'emploi de ces signes d'accentuation mais ils n'arrivaient pas à demander à leurs lecteurs de peur qu'ils n'interrompent la lecture.

4.4.3 Images visuelles lors de la lecture

Ici, nous voulions savoir si les lecteurs assistants intègrent une description des images visuelles accompagnant les textes lors de la lecture. 75% des répondants ont dit non. Par contre, 25% des répondants ont admis que leurs lecteurs leur décrivaient occasionnellement quelques-unes de ces images. Vu la grande contribution de ces images dans la compréhension des textes écrits, il est bien évident que ces apprenants non voyants ne bénéficient pas comme il faut d'images visuelles à l'intérieur des manuels de FLE.

4.4.4 Rôle des notes dans la lecture privée

Il faut signaler ici que les notes en question sont celles que les étudiants prennent dans les leçons de français. 100% des répondants se sont mis en accord sur le rôle primordial de ces notes vu que c'était le seul matériel français Braille à leur disposition. 50% du nombre total des répondants ont avoué qu'ils ne disposaient plus leurs notes de première et de la deuxième année. Dans la quête d'établir la raison de cet égarement, ces

apprenants citent le manque de classeurs et de poinçons permettant de réunir les papiers Braille. Ceux qui disposaient encore de ces notes avouent qu'ils sont soit éparpillés ou en mauvais état suite à une lecture répétitive. Ceci aggrave le problème déjà existant du manque des manuels et d'autres ressources adaptées à l'apprentissage.

4.4.5 Stratégies d'apprentissage

Pour ce qui a trait à l'acquisition des mots nouveaux, 63% des répondants ont déclaré qu'ils recouraient aux services de leurs camarades avec une vision basse qui pouvaient consulter les dictionnaires imprimés. 13% des répondants se donnaient la tâche de transcrire en Braille la partie Glossaire normalement consignée au fond de l'édition imprimée des manuels. Les 25% des répondants restants dépendaient entièrement de ce qu'ils apprenaient dans la salle de classe. Ces données nous montrent que la totalité de ces apprenants n'était pas en mesure de retrouver le sens ou l'emploi des mots consignés dans les dictionnaires d'une manière autonome.

Ceci correspond à ce que nous avons pu observer dans la classe de FLE. Nous avons constaté que les apprenants non voyants n'avaient pas de dictionnaires dans lesquels ils pouvaient consulter les mots comme c'est le cas des apprenants voyants. Dépourvus de dictionnaires et incapables de dire, les apprenants non voyants ne peuvent ni chercher les mots justes, ni confirmer le sens des mots inconnus, comme le font leurs condisciples. Ils ne vérifient pas non plus la prononciation et le genre des mots problématiques dans les dictionnaires.

Si le Braille est embossé sur les papiers faits en bois comme il est le cas pour ces élèves, les bosses se réduisent progressivement suite à l'effleurement répétitif de la pulpe du doigt lors de la lecture. Aussi on note avec quelle facilité ce type de papier se détériore en l'air libre quand il n'est pas bien conservé.

À propos de la prononciation, 63% des répondants dépendaient entièrement du professeur et des matériels qu'il apportait dans la salle de classe. Seuls 19% des répondants pratiquaient la prononciation pendant le temps libre, à l'aide des cassettes audio. Ces données montrent que la majorité de ces apprenants n'exploitaient pas ce domaine avec efficacité.

Au sujet de la conjugaison, 38% des apprenants travaillaient les exercices de conjugaison avec des lecteurs volontaires. 63% des répondants dépendaient entièrement d'exercices faits en classe et de devoirs des professeurs. Nous voyons à travers ces données que la plupart de ces apprenants ne s'engagent pas dans les activités de conjugaison. Ceci explique pourquoi ils commettent les types d'erreurs présentées au chapitre 2 de ce travail.

4.4.6 Activités pour affiner les compétences orales

63% des répondants constituaient en petits groupes pour faire des exposés sur des sujets de la vie contemporaine. 31% des répondants s'engageaient dans des débats, 31% des répondants pratiquaient la prononciation au moyen des exercices enregistrés sur cassette. À travers ces réponses, nous voyons qu'il y a un petit nombre d'apprenants qui

s'engagent dans chacune de ces activités. Nous pouvons donc déduire que ces apprenants n'exploitent pas toutes les possibilités à leur disposition pour maîtriser les différentes compétences à l'oral.

4.5 Analyse de l'interview adressée aux enseignants non voyants

4.5.1 Outils de préparation des cours

Nous avons constaté que ces enseignants disposaient de documents et ressources nécessaires pour la préparation des leçons mais sous la forme imprimée. Il leur fallait donc les services d'un lecteur assistant pour une bonne préparation. Nous reprenons ici le tableau de matériels utilisés dans les écoles :

MATÉRIELS DE PRÉPARATION DES COURS

Tableau 16

MATÉRIELS	BRAILLE		IMPRIMÉ	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Programme Scolaire	0	0	8	100
Plan du cours	0	0	8	100
Schéma de travail	0	0	8	100
Guide de prof	0	0	8	100
Livres d'orthographe	0	0	4	50
Livres de conjugaison	0	0	7	88
Méthodes	0	0	8	100
Livres de prononciation	0	0	8	100

En ce qui concerne l'emploi de guides d'enseignants en braille accompagnant les manuels, aucun répondant n'en disposait sous forme braille, alors que 100% des répondants en utilisaient à l'imprimé. Sur le plan du programme scolaire, aucun répondant n'en employait sous forme braille alors que 100% des répondants en employaient à l'imprimé. À propos du plan du cours, aucun répondant n'en disposait sous

forme braille alors que 100% des répondants en disposaient à l'imprimé. Aucun répondant n'utilise le schéma de travail en braille alors que 100% des répondants en utilisaient à l'imprimé.

4.5.2 Stratégies de préparation des cours

100% des enseignants ont travaillé avec un lecteur assistant voyant qui leur lisait à haute voix le contenu de livres imprimés, alors qu'ils prenaient notes de l'essentiel. En ce qui concerne la préparation des textes à lire, 88% des répondants ont écouté ces textes lus par leurs lecteurs assistants. Un enseignant se servait des cassettes audio accompagnant les manuels dans lesquelles la majorité de ces textes sont lus.

• Il ressort de ces réponses qu'aucun enseignant ne disposait d'une copie de ces textes lors du déroulement d'une leçon de lecture. Par conséquent, ces professeurs ne sont pas capables de fournir des explications minutieuses sur certains éléments comme l'orthographe, les accents, la prononciation et le vocabulaire ; faute de texte de référence. Quant à la préparation de leçons de grammaire, 50% des répondants se donnaient la peine de transcrire les exercices en Braille avant d'aller en classe. Trois répondants écrivaient seulement les réponses des exercices. Pour ce qui est de l'écoute, 100% des enseignants se servaient des documents sonores en respectant les consignes de manuels de base.

4.5.3 Préparation de différents domaines

Aucun répondant ne vérifiait la prononciation de mots nouvellement rencontrés. 63% des répondants vérifiaient le sens et l'emploi des mots de vocabulaire alors que 38% des répondants vérifiaient le genre des mots de vocabulaire et l'orthographe des mots

inconnus. En ce qui concerne la vérification de marques d'accentuation, il n'y avait que 25% des répondants. Il ressort de nos observations qu'à l'exception de l'emploi du vocabulaire, la majorité n'arrivait pas à bien préparer l'orthographe et surtout, selon les enseignants interviewés, la dépendance d'un lecteur assistant et les complexités d'une préparation conjointe sont les principales causes de cette inefficacité de leurs démarches.

PRÉPARATION DE DIFFÉRENTS DOMAINES

Tableau 17

DOMAINE	NOMBRE DE PROF	POURCENTAGE %
Prononciation	0	0
Sens/emploi des mots	5	63
Genre des mots	3	38
Orthographe	3	38
Marques d'accentuation	2	25

4.5.4 Connaissance de l'écriture phonétique

100% de répondants affirmaient n'avoir aucune connaissance de l'écriture phonétique de la langue française, ni de l'Alphabet Phonétique International. Une fois dans la salle de classe, 63% des répondants admettent qu'ils n'ont pas travaillé les sections de manuels consacrées à la prononciation, car le plus souvent, la prononciation est accompagnée des notations phonétiques. Seulement les 25% des répondants restants affirment avoir travaillé la prononciation avec les élèves sans se référer à ces notations phonétiques. Il est donc évident que ces enseignants ne disposent pas de compétences pour enseigner la prononciation d'une façon efficace.

4.5.5 Modalités pour la correction des exercices et des examens

100% des répondants ont accepté qu'ils travaillaient de près avec une personne voyante ayant une connaissance de la langue française. 38% des répondants ont admis qu'ils travaillaient avec les enseignants de français qualifiés. En tant que titulaires du cours, ils corrigeaient et accordaient les notes à l'absence du professeur assistant. 63% des répondants travaillaient avec des personnes ayant une connaissance de la langue mais qui ne sont pas formées comme professeur de français. Dans ce cas, ces assistants lisaient à haute voix alors que l'enseignant leur montrait où ils devraient corriger.

Ces deux approches présentent pourtant des avantages et des inconvénients. Pour ce qui est de la première approche, ces enseignants ne parviennent pas à connaître les besoins particuliers de chacun des élèves car ils n'entrent pas en contact direct avec les devoirs/examens de ces élèves. Quant à la deuxième approche, l'enseignant ne peut pas directement corriger les erreurs d'orthographe et les marques d'accentuation de l'élève vu que le lecteur lit les copies des élèves sans épeler les mots. L'enseignant ne peut pas vérifier si les élèves ont convenablement mis les marques d'accentuation. Le seul avantage est que les élèves sont évalués par deux individus. D'où une certaine objectivité dans la correction.

4.5.6 Soutien et aide

La totalité des répondants ont avoué qu'il n'y avait aucun soutien surtout en ce qui concerne la fourniture des matériels adéquats. La totalité des répondants affirment que les manuels, les programmes et autres ressources pour la préparation des cours

venaient sous forme imprimée. Ces enseignants ne pouvaient donc pas y accéder sans l'intervention des lecteurs assistants.

4.5.7 Techniques pour assurer une participation active des apprenants

Signalons ici que dans une situation de classe normale, les élèves lèvent la main pour solliciter la permission du professeur avant d'intervenir soit avec une réponse, soit avec une question. Pourtant, pour le cas des enseignants non voyants, une telle approche ne saurait pas être efficace. 38% des répondants affirment avoir utilisé une liste pour nommer les élèves. 25% des répondants admettent qu'ils leur laissaient répondre aux questions et faire des commentaires volontiers. Dans ce cas, les élèves, ayant une connaissance consciente du handicap oculaire de leur professeur, s'offraient volontiers à participer. 25% des répondants laissaient les élèves répondre aux questions suivant l'ordre des rangs et des colonnes de leurs pupitres. 13% des répondants ont avoué de n'avoir aucune technique particulière.

4.5.8 Matériels supplémentaires de lecture

63% des enseignants ont admis qu'ils ne lisaient que des matériels didactiques. Seulement 25% des répondants lisaient des matériels autres que les méthodes didactiques. Ces enseignants affirment avoir engagé des lecteurs personnels mais uniquement pour leur faciliter la préparation des travaux scolaires. Ces enseignants attribuent ce manque de lecture supplémentaire au manque de textes en Braille et de temps. En plus, les lecteurs n'étaient pas toujours à leur disposition pour faciliter cette lecture. En ce qui concerne les ressources audio, 100% des répondants ne s'en servaient pas. Bien que ces

ressources se trouvent à la médiathèque à l'Alliance Française de Nairobi, ces enseignants n'ont pas fourni assez d'efforts pour s'en procurer. À travers l'analyse des questionnaires et interviews aux apprenants non voyants, nous avons pu établir qu'il y a l'inadéquation des matériels, des supports et du système Braille dans l'apprentissage du FLE.

CHAPITRE 5

CONCLUSIONS ET SUGGESTIONS

5.1 Conclusions

Nous allons voir dans cette partie si les prémisses de cette étude cadrent bien avec les résultats de notre enquête. Les méthodes et approches actuelles en FLE ne répondent pas à des exigences spécifiques de l'enseignement et l'apprentissage du FLE aux malvoyants. À travers cette enquête nous avons pu établir que les méthodes usitées dans l'enseignement du FLE ne sont pas bien adaptées à l'enseignement des non voyants. Ces méthodes usent des techniques s'appuyant largement sur l'emploi de la fonction visuelle. Les méthodes recommandées par les didacticiens et par les manuels sont celles qui s'appuient largement sur l'emploi de la fonction visuelle telles que l'emploi des gestes, des supports audio visuels et le tableau noir. D'ailleurs, les procédés et les démarches employés pour remplacer ces méthodes visuelles ne sont pas favorables à l'enseignement des non voyants car ces derniers ne se servent pas de la fonction visuelle dans le processus d'apprentissage.

Les matériels didactiques utilisés dans l'enseignement s'avéraient inadéquats aux besoins langagiers des usagers non voyants. À travers cette enquête, nous avons constaté que les matériels et les supports pédagogiques sont à la fois insuffisants et inadaptés à l'enseignement des personnes non voyantes. À travers les tableaux 10 à 13, nous avons remarqué que les apprenants non voyants ne disposent pas de matériels et ressources suffisants pour un apprentissage efficace du FLE. La situation reste la même chez les enseignants non voyants, comme témoigné par les données des tableaux 14 à 17.

Bien que les matériels adaptés et les dispositifs de l'adaptation tels que les livres Braille, les machines Braille, la tablette et la poinçon s'avèrent incontestablement utiles, les données des tableaux nous montrent que ces dispositifs ne sont pas toujours à la portée des enseignants et des apprenants non voyants.

Les professeurs et les apprenants de français non voyants recouraient aux stratégies langagières exigeantes pour pallier aux lacunes dues à leur manque de la fonction visuelle. Cette étude affirme partiellement cette prémisse. Il s'ensuit que suite au manque de matériels en Braille, les apprenants ont mis énormément de temps pour transcrire les textes imprimés en Braille avant de les travailler. De même, étant donné que le rythme de travail est plus ralenti, ces apprenants mettent du temps supplémentaire après les cours pour se mettre au même niveau que leurs camarades voyants. Pour ce qui est de professeurs, nous avons constaté qu'ils cherchent les services des assistants pour lire des textes imprimés lors de la préparation des leçons ainsi que les copies des apprenants lors de la correction. Toutefois, ces stratégies ne suffisent pas pour un apprentissage réussi.

5.2 Suggestions

Comme évoqué par ce mémoire, il est évidemment clair que les professeurs et les apprenants non voyants de FLE ont des besoins et des exigences qui leurs sont particuliers, dû au manque de l'emploi de la fonction visuelle dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE. Dans cette partie finale, nous proposons quelques stratégies

adéquates que le Ministère de l'Éducation nationale, les méthodologues, les praticiens et d'autres parties prenantes pourraient mettre en place dans le but d'améliorer l'enseignement /apprentissage du FLE.

Pour surmonter les écueils relatifs au manque de matériels en Braille, le Ministère de l'Éducation peut travailler en collaboration avec des associations de production de Braille pour la production des matériels du FLE en Braille. Pour un bon fonctionnement de ces associations, le Ministère peut habilitier le personnel concerné en mettant à leur disposition les outils de la production de Braille. Parmi ces outils, on trouve les ordinateurs adaptés, des logiciels spéciaux pour la transcription de l'imprimée à la forme Braille, les embosseuses de la production du Braille en masse et les classeurs spéciaux Braille.

La production des matériels en Braille français sera une démarche propice et améliorera l'apprentissage du FLE. Premièrement, avec une abondance des textes Braille, les apprenants seront capables de pratiquer la lecture et ainsi d'améliorer les différentes compétences de la lecture. En plus, ce contact direct et constant avec ces textes permettra à ces apprenants et à ces enseignants non voyants de maîtriser les compétences de l'orthographe française. Les livres de grammaire et les tableaux de conjugaison faciliteront l'acquisition des compétences de la conjugaison et de l'orthographe.

Dans la même veine, Le Ministère de l'Éducation peut entreprendre des sessions de formation des enseignants non voyants, et des enseignants voyants s'occupant des

apprenants non voyants sur des codes spéciaux Braille français qui sont déjà en usage dans le monde francophone. Ces codes permettront aux élèves et aux enseignants non voyants d'accélérer leur rythme d'écrire et d'éviter l'inconvénient de voluminosité engendrée par le système Braille. De même, cela leur permettra d'évoluer au même rythme que leurs collègues non voyants dans le monde francophone.

Pour combler les lacunes dues à l'emploi des images dans les manuels, les transpositeurs des matériels de l'imprimée en Braille devraient tenir compte des images visuelles. Ces transpositeurs pourraient, par exemple, introduire des légendes qui décriraient les détails de ces images de façon que les non voyants puissent associer textes et images. Les enseignants des apprenants non voyants devraient mettre du temps à titre de discuter le texte et les images accompagnant. Les enseignants pourraient également exploiter la possibilité des graphiques tactiles. Ce système des dessins en relief qui est en usage dans les pays développés représente les images visuelles simples sous forme tactile. À l'aide des équipements spéciaux, on peut parvenir à une représentation tactile de cartes, dessins simples, etc.

Pour ce qui est de l'écoute, les enseignants peuvent profiter des enregistrements audio sur cd audio. Le service du gouvernement qui s'occupe de la préparation des matériels pédagogiques peut enregistrer des leçons audio pour les distribuer aux enseignants et apprenants non voyants. Pour améliorer la qualité des cassettes accompagnant les manuels actuellement en usage, les concepteurs de ces manuels peuvent considérer le choix d'enregistrement sur cd ou DVD.

En ce qui concerne la phonétique, le Ministère de l'Éducation, en collaboration avec l'Alliance Française, devraient constituer un programme spécial de formation. Dans ce programme, l'on pourrait envoyer les enseignants à l'étranger pour cours spécial de la phonétique Braille. L'on pourrait également organiser des stages et inviter des spécialistes pour entraîner les professeurs non voyants de FLE au sujet de la phonétique. Une telle entreprise jouera un grand rôle pour améliorer les compétences de l'oral chez les enseignants et apprenants non voyants de FLE.

Pour élargir le répertoire lexical des enseignants et des apprenants, le Ministère de l'Éducation peut initier la transcription des dictionnaires Braille français et les mettre à la disposition des enseignants et apprenants non voyants. On peut aussi exploiter la possibilité des dictionnaires audio sous forme de CD-ROM que les enseignants et apprenants peuvent écouter à l'ordinateur pour vérifier la prononciation, le sens ou le genre des mots.

Comme montré par cette enquête, les différents écueils rencontrés par les apprenants non voyants ralentissent d'une manière significative l'apprentissage du FLE. Pour que ces apprenants avancent au même rythme que leurs camarades voyants, l'élargissement du volume horaire est une éventualité à considérer sérieusement. L'on pourrait, par exemple, considérer le choix des leçons de rattrapage pour permettre aux enseignants de parvenir à un enseignement suffisant. Ces leçons donneront l'occasion aux apprenants de faire des exercices supplémentaires pour perfectionner les différents

domaines de l'apprentissage de la langue. C'est dans ce sens que les apprenants non voyants avanceront au même rythme que leurs paires voyants.

Vu le nombre croissant des enseignants non voyants de français, ceux-ci pourraient créer une association nationale des enseignants non voyants de FLE qui leur permettra d'organiser des activités diverses. Cette association pourrait organiser des stages d'entraînement et des réunions au cours desquelles les professeurs pourront partager leurs expériences d'enseignement, encourager les uns et les autres et perfectionner leurs compétences linguistiques et pédagogiques.

L'avènement de la technologie a récemment apporté chez les personnes atteintes de cécité toute une nouvelle gamme de supports électroniques qui s'emploient à l'ordinateur. Il y a des logiciels lecteurs-écran tels que JAWS, Digalo et Dolphin Pen, qui sont d'usage courant dans les pays développés. À l'aide du clavier, une personne non voyante peut entendre tout ce qui s'affiche à l'écran. Il y a aussi la barrette Braille qui traduit en Braille tout ce qui s'affiche à l'écran. Ces supports électroniques peuvent leur être utiles de plusieurs manières.

Vu l'insuffisance des matériels Braille à lire, l'Internet peut servir de sources de savoir illimité de tous les domaines du FLE. En plus, les enseignants et les apprenants non voyants peuvent recourir à ces ordinateurs adaptés pour la prise des notes dans les cours de FLE. Cela réduirait par conséquent les inconvénients engendrés par le système Braille, tels que le manque de papier spécial et de machines Braille, le volume

encombrant des matériels sous forme Braille et le bruit des machines Braille surtout émis lors de l'écrit. D'ailleurs, ces programmes spéciaux permettront à ces enseignants et apprenants d'accéder aux textes électroniques, sans l'intervention des lecteurs assistants.

Voici quelques sujets que peuvent aborder les futurs chercheurs :

- Le rôle du français dans l'intégration des personnes non voyantes dans le monde du travail.
- Les écueils relatifs à l'apprentissage du FLE chez les apprenants non voyants dans les universités kenyanes.
- Le rôle des supports électroniques dans la didactique du FLE aux apprenants non voyants.
- Les écueils relatifs à la didactique du FLE chez les enseignants voyants enseignant les apprenants non voyants.
- Les écueils relatifs à la didactique du FLE chez les apprenants voyants enseignés par les enseignants non voyants.
- Les difficultés relatives à la transcription des livres imprimés en français à la forme Braille.
- Comment aborder les activités de l'écrit dans une classe des débutants non voyants ?
- Comment modifier les ressources pédagogiques pour répondre aux besoins des utilisateurs privés de la fonction visuelle ?

- Comment surmonter les difficultés des anglicismes dans une classe de FLE ?
- Les difficultés de la prononciation dans une classe de FLE.
- Comment aborder les différences de l'écrit et de l'oral dans une leçon de dictée ?

BIBLIOGRAPHIE

ADAMSON H. D. (1998) *Variation theory and second language acquisition*, Georgetown University Press, Washington D. C.

BABBIE E. (1995) *The Practice of social research*, Belmont.

BELL J. (1993) *Doing your research project*, St. Edmundsburg Press Ltd., Suffolk.

BEST A. B. (1992) *Teaching children with visual impairments*, Open University Press, Philadelphia.

CHOKA MILCA (2003) *La Formation des enseignants de Francais au Kenya: Le cas particulier de Kenyatta University.*

Universite de Franche-Comte', France.

BRIGHT J. A. (1970) *Teaching English as a second language*, Longman Group Ltd.

Déclaration Universelle Des Droits De L'homme, (1948) L'Organisation Des Nations Unies.

DULEY H. et al. (1982) *Language two*, Oxford University Press.

Écrire une recherche: mémoire ou thèse (2002), Chronique sociale, Lyon.

Enquête sur les méthodes de travail : techniques d'étude et de méthodes de travail. n.pla

wanado.fr

FERENZI V. (1978) *Psychologie, langage et apprentissage*, CREDIF, Paris.

GAONACH D. (1991) *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Didier, Paris.

GERMAIN C. (1993) *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, collection didactique des langues, CLE international.

GROENWEGEN T. G. (1985) *A study of the visual aspect of classroom teaching by blind teachers of sighted students*, University of Nairobi, Nairobi.

GRIX J. (2004) *The foundations of Research*, New York.

HYLTENSTAM K. and PIENEMAN M. (1985) *Modelling and assessing second language acquisition*, K Hyltenstam, M. Pieneman and Avon.

JAMES H. (2004) *Educational research-fundamentals for the consumer*, Mc Millan, Boston.

KELLER E. (1999) *Strategies for teaching students with vision impairments*, Annenberg

Media.

KENYA INSTITUTE OF EDUCATION *Parlons Français* (1997) KIE, Nairobi.

KENYA INSTITUTE OF EDUCATION (2006) *Secondary French teachers' handbook*, KIE, Nairobi.

KENYA NATIONAL EXAMINATION COUNCIL (2007) Nairobi

KIMARU G. (1987) *An investigation of the factors that adversely affect the teaching of French in Kenya Secondary Schools*, University of Nairobi, Nairobi.

KIRK S. A. (1974) *Exceptional children*, Houghton Mufflin Company, London.

KRASHEN S. D. (1988) *Second language acquisition and second language learning*, Prentice Hall International UK Ltd., London.

Les dispositifs de l'intégration scolaire dans le premier degré circulaire, n 2002-113 due 30 avril 2002 : RASED.

LIZANNE LAFONTAINE *L'enseignement-apprentissage des genres oraux à l'école secondaire québécoise*, Colloque airdf.fse.ulaval

LIZANNE LAFONTAINE. *L'enseignement de l'oral en classe de Français : une passion à vivre et à découvrir*, Lizannelafontaine.com

L'intégration des élèves déficients visuels au collège, (2003) Collège Jean Macé, Charleville-mézières.

Livres de bord Conjugaison (2004) Larousse, Saint-Amand-Montrond.

Livres de bord Grammaire (2004) Larousse, Liberduplex.

Livres de bord Orthographe (2004) Larousse, Saint-Amand-Montrond.

MICHAEL N GRANDATY (2004) *L'oral, objet d'enseignement? Gestion et régulation des tâches langagières en classe de maternelle*, IUFM Midi-Pyrénées et UTM Toulouse.

MOUCHON J. AND FILLOL F. (1980) *Pour enseigner l'oral*, Cedic. Paris.

MUTULIS R. (1985) *Identification of positive and negative factors influencing the selection of French in form two in an upcountry school*, University of Nairobi, Nairobi.

NATAF R. (1972) *Le niveau 2 dans l'enseignement du français langue étrangère*, Hachette, Paris.

National committee on education for all et al. (1992) *Education for all: issues and strategies*. Kisumu.

NDIRANGU M. (1996) *A study of the peer acceptance of the visually impaired child within the integrated class*, Kenyatta University, Nairobi.

NDURUMO M. (1993) *Exceptional Children*, Longman Kenya Ltd., Nairobi.

ONYEAKAZI D. O. (1983) *A study of the attitude towards French in Secondary Grammar Schools in Owerri Educational Zone Nigeria*, University of Nairobi, Nairobi.

ONYUKA S. A. (2001) *Investigation of the factors that influence visually impaired girls' participation in primary education at Thika and Kibos Special Schools*, Kenyatta University, Nairobi.

RICHARDS J. C. et al. (1986) *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*, Cambridge University Press.

RION S. (1986) *Developing listening skills*, Macmillan Publishers Ltd. London.

RUTO S. (1996) *Integration of the visually impaired into the mainstream of vocational training in Kenya: a comparative study of vocational rehabilitation centers and youth polytechnics*, Kenyatta University, Nairobi.

SHIHEMI J. et al. (2004) *Entre Copains*, East African Educational Publishers, Nairobi.

WANJUKI C. N. (2000) *Factors affecting availability, acquisition and utilization of resources in the teaching of English in selected Kenyan Secondary Schools*, Kenyatta University, Nairobi.

YADI MULYADI. *Listening in action dans l'enseignement de la compréhension orale/listening in action*, Dalam Pengajaran Menyamak.

ANNEXE 1**QUESTIONNAIRE AUX ÉTUDIANTS NON VOYANTS**

Prénom :

Nom de famille :

École :

Adresse de l'école :

Téléphone de l'école :

1. Si vous utilisez le Braille, quelle version employez-vous pour les langues suivantes ? Cochez convenablement.

Anglais		Swahili		Français	
Intégral	<input type="checkbox"/>	Intégral	<input type="checkbox"/>	Intégral	<input type="checkbox"/>
Abrégé	<input type="checkbox"/>	Abrégé	<input type="checkbox"/>	Abrégé	<input type="checkbox"/>

2. Disposez-vous d'une connaissance du Braille français abrégé?

OUI NON

3. Lesquels parmi ces matériels sont à votre disposition en Braille français ?

a) Livres de grammaire

b) Romans

c) Dictionnaires

d) Journaux/Périodiques/Magazines

e) Autres matériels

4. Lesquels parmi ces matériels sont à votre disposition en Braille anglais ?

a) Livres de grammaire

b) Romans

c) Dictionnaires

d) Journaux/Périodiques/Magazines

e) Autres matériels

5. Lesquels parmi ces matériels sont à votre disposition en Braille swahili ?

a) Livres de grammaire

b) Romans

c) Dictionnaires

d) Journaux/Périodiques/Magazines

e) Autres matériels

6. Lesquels parmi ces supports vous aident dans l'apprentissage du FLE ?

a) L'ordinateur

b) La Radio

c) Cassettes Audio

d) Cassettes Vidéo / VCD

7. Lesquels parmi ces auxiliaires audiovisuels vous aident dans l'apprentissage du

FLE ?

a) Photographes

b) Bandes dessinées

c) Mots croisés

d) Cartes

e) Chansons

f) Dialogues lus

8. Lesquels parmi ces textes disposez-vous en Braille français ?

P.F.

OUI

NON

E.C.

OUI

NON

9. Quels textes disposez-vous en Braille anglais ?

.....

.....

.....

10. Quels textes disposez-vous en Braille swahili ?

.....

.....

.....

11. Lesquels parmi ces dispositifs employez-vous lors de l'écrit ?

- a) La machine Braille
- b) Le poinçon et la tablette
- c) Le stylo

12. Quels défis affrontez-vous dans l'apprentissage du FLE en tant qu'apprenant non voyant ?

.....

.....

.....

13. Selon vous, que doit-on faire pour améliorer l'apprentissage du FLE auprès des non voyants ?

.....

.....

.....

ANNEXE 2

QUESTIONNAIRE AUX ETUDIANTS VOYANTS

Prénom :

Nom de famille :

École :

Adresse de l'école :

Téléphone de l'école :

1. Lesquels parmi ces textes disposez-vous en français ?

P.F. OUI NON E.C. OUI NON A.S. OUI NON Autres matériels OUI NON

2. Lesquels parmi ces matériels sont à votre disposition en français ?

a) Livres de grammaire b) Romans c) Dictionnaires

d) Journaux/Périodiques/Magazines

e) Autres matériels

3. Lesquels parmi ces matériels sont à votre disposition en anglais ?

a) Livres de grammaire

b) Romans

c) Dictionnaires

d) Journaux/Périodiques/Magazines

e) Autres matériels

4. Lesquels parmi ces matériels sont à votre disposition en swahili ?

a) Livres de grammaire

b) Romans

c) Dictionnaires

d) Journaux/Périodiques/Magazines

e) Autres matériels

5. Lesquels parmi ces supports vous aident dans l'apprentissage du FLE ?

a) L'ordinateur

b) La radio

c) Cassettes Audio

d) Cassettes Vidéo / VCD

6. Lesquels parmi ces auxiliaires audiovisuels vous aident dans l'apprentissage du FLE ?

1. Photographes

2. Bandes dessinées

3. Mots croisés

4. Cartes

5. Chansons

6. Dialogues lus

7. Quels défis affrontez-vous dans l'apprentissage du FLE en tant qu'apprenant non voyant ?

.....

.....

.....

8. Selon vous, que doit-on faire pour améliorer l'apprentissage du FLE auprès des non voyants ?

.....

.....

.....

ANNEXE 3

INTERVIEW AUX APPRENANTS NON VOYANTS

1. Faute des textes en Braille français, comment parvenez-vous à la lecture des textes en forme imprimée ?

.....

2. Êtes-vous à même d'identifier les différents signes d'accentuation pendant que votre lecteur assistant vous lisent ces textes imprimés ?

.....

3. Est-ce que votre lecteur assistant intègre une description des images visuelles accompagnant les textes lors de la lecture ?

.....

4. a) Êtes-vous en possession des notes que vous avez prises dans les cours de FLE ?

.....

b) Quel rôle jouent-ils dans vos lectures privées ?

.....

5. Quelles mesures mettez-vous en place pour aborder les domaines suivants ?

a) Le vocabulaire

b) La prononciation

c) La conjugaison

d) L'orthographe

6. Quels matériels autres que les matériels scolaires lisez-vous soit pour vous distraire ou pour vous informer ?

.....

7. Avez-vous considéré la possibilité des textes lus enregistrés soit sur cassettes audio ou CD comme une alternative efficace d'un lecteur assistant ?

.....

8. Dans quelles activités orales vous engagez-vous pour affiner vos compétences orales ?

.....

ANNEXE 4

QUESTIONNAIRE AUX ENSEIGNANTS NON VOYANTS

Prénom :

Nom de famille :

École :

Adresse de l'école :

Téléphone de l'école :

1. Lesquels parmi ces manuels de FLE disposez-vous soit en Braille ou à

l'imprimée ?

a) P.F.

b) E.C.

c) A.S.

2. Lesquels parmi ces matériels supplémentaires disposez-vous soit en Braille ou à

l'imprimée ?

a) Méthodes de français supplémentaires

b) Dictionnaires

c) Magazines / Revues etc.

d) Romans / Pièces

e) Autres matériels

3. En cas d'un manque des manuels et d'autres matériels sous la forme Braille, comment disposez-vous les cours de FLE ?

.....

4. Lesquels parmi ces appareils de la l'écriture Braille utilisez-vous en didactique du FLE ?

a) La machine Braille

b) La tablette et le poinçon

• 5. a) Avez-vous à votre disposition des papiers spéciaux Braille ?

.....

b) Si oui, où obtenez-vous ces papiers ?

.....

6. En cas de manque de ces papiers, quelles adaptations faites-vous pour pouvoir travailler avec efficacité ?

.....

7. Quelle mode de Braille employez-vous dans l'enseignement du FLE ?

a) Braille intégral

b) Braille abrégé

8. a) Disposez-vous d'une connaissance de l'ordinateur et des logiciels vocaux ?

.....

b) Si oui, utilisez-vous cette connaissance dans l'enseignement du FLE ?

.....

9. Lesquels parmi ces images/supports visuels utilisez-vous dans l'enseignement du FLE ?

a) Les bandes dessinées

b) Les photographies

c) Les mots croisés

d) Les cartes

e) Le tableau noir

10. Lesquels parmi ces supports pédagogiques utilisez-vous en didactique du FLE ?

Cassettes vidéo

Internet

Radio

11. a) Recevez-vous un entraînement de perfectionnement pédagogique ou linguistique pour vous permettre d'améliorer l'enseignement du FLE ?

OUI

NON

b) Assistez-vous aux stages spéciaux qui vous permettent de travailler efficacement avec les apprenants voyants ?

OUI NON

12. Avez-vous reçu un entraînement spécial lors de votre formation pour vous habiliter à mieux travailler avec les apprenants voyants ?

OUI NON

13. D'après vous, quelles mesures doit-on mettre en place pour améliorer la didactique du FLE chez les enseignants non voyants ?

.....

ANNEXE 5**INTERVIEW AUX ENSEIGNANTS NON VOYANTS**

Prénom :

Nom de famille :

École :

Adresse de l'école :

Téléphone de l'école :

1. Lesquels parmi ces documents de la préparation des cours disposez-vous ?

- a) Guides de professeur accompagnant les manuels
- b) Programme scolaire du français
- c) Plan du cours
- d) Schéma de travail

2. Lesquels parmi ces outils de préparation supplémentaire disposez-vous ?

- a) Livres d'orthographe
- b) Livres de conjugaison
- c) Livres de grammaire
- d) Livres de la phonétique / la prononciation

3. Quelles modalités mettez-vous en place dans la préparation de :

a) La grammaire

b) L'écoute

c) La lecture

d) L'oral

4. Lesquels parmi ces aspects tenez-vous compte lors de la préparation des cours ?

a) Les mots nouveaux

b) Le genre des mots

c) La prononciation

d) L'orthographe

e) Les marques d'accentuation

5. a) Disposez-vous d'une connaissance de la phonétique ?

.....

b) Comment abordez-vous les parties des manuels portant sur la phonétique ?

.....

6. Quelles modalités mettez-vous en place pour la correction des exercices et des examens des élèves ?

.....

.....

7. Quel type de soutien recevez-vous de la part de :

a) La direction de l'école

b) Vos collègues

c) Le Ministère de l'Éducation

d) Autres partis prenants

8. a) Connaissez-vous vos élèves en personne ?

.....

b) Quelles techniques employez-vous pour assurer une participation active de vos

• élèves lors des cours de FLE ?

9. Quels matériels autres que les matériels scolaires lisez-vous pour rester en contact avec la langue française et pour vous informer ?

.....

.....

10. Avez-vous considéré la possibilité des textes lus enregistrés soit sur cassettes audio ou CD comme une alternative efficace d'un lecteur assistant ?

.....

.....

FICHE D'OBSERVATION DES SÉANCES

ÉLÉMENTS OBSERVÉS			
À L'ÉCRIT	À LA LECTURE	À L'ÉCOUTE	À L'ORAL
Temps	Liaison	Syllabes	Prépositions
Modes	Intonation	Elision	Pronoms
Accord s-v	Accentuation	Cédille	Verbes
Accord v-p	Lettres	Redoublement	Nasalisation
Accents	Faux amis	Nasalisation	Arrondissement
	Suffixes	Homophones	Conjugaison
	Séparation	Orthographe	Substitution
	Prononciation	Lettres	Faux amis
			Liaison
			Elision
			Inversion

Elevé 1

Irene Awino

Ma vie dans l'école

J'ai commencé l'école primaire dans l'année 1990. Mon école primaire situons la ville de Kisumu et elle c'est appelée (Kibos). Dans l'école primaire, nous avons enseigne par les instrués. Nous faisons cinq matières: les maths, l'anglais, les Sciences, l'histoire et le kiswahili.

Après huit année, j'ai fait mes examens de (Kepe) où j'ai reçu. Dans l'année 1999, je suis allée au lise thika. Je trouvais les élèves ont enseignées par les professeurs. Les élèves faisaient beaucoup de Matières, par exemple, le français, le géographie, la musique, la science managaire et les Sciences. Ils faisaient les sports, et les musiques festival. Après quatre année, il y a été les examens de (Kepe). Dans l'année 2002, j'ai fait mes examens et j'ai reçu.

Après l'école Secondaire, je suis allé à l'université. Dans université, je prenais la (course) de professeur. L'année dernière, j'ai fini mes études. maintenant, je suis le professeur de mathématiques dans le lise thika.

Aujourd'hui, la vie n'est pas difficile parce que j'ai le boulot. Je fais mon boulot avec enconfiance et Viens de Savoir. "pour Vivre, il faut travailler très dur."

DICTÉE

Silas opanga F 3N

où sont les toilettes ?

2. Est-ce qu'il ya un café près d'ici ?
3. je vais à l'hôpital
4. Je n'ai vu personne
5. Je ne regarde jamais la télé.
6. J'ai téléphoné à l'hôtel pour réserver une chambre.
7. j'ai pris le train pour aller à Kisumu
8. il faut que te passe tes levoit
9. Il finira son travail à ~~à~~ cinq heures.
10. L'année prochaine je vais retourner à Nairobi (italies)
11. Je voudrais du poulet s'il vous plaît

Nous nous sommes réveillés assez n'est temps vers 7H.
 nous nous sommes levés et nous nous sommes habillés. Vers
 7H et demie nous avons pris le petit déjeuner. c'est d'habitude
 du toast avec du the

Gisimbori zachary

Le lycée Thika
B.P 2070-00400

Le 4 avril.

Chère père.

Bonjour papa! Comment va tu à là? Moi ici, je viens bien avec un peut problème ici chez-ma tante.

Papa, Ces vacances, j'ai décidé pour passer mes vacances chez-ma tante et sa famille. Malheureusement je beaucoup de problèmes avec sa famille. D'abord, ~~il n'y~~ il n'y a pas assez de Nour qui nous mangerions. La ventiment il n'y a rien pour moi met dans sa famille et j'ai cru beaucoup de fraude.

Donc, il n'y a pas de la chambre de dormir. Les fils et moi nous dormions dans la mal maisons sans a rien pour nous dormir.

Papa, je voudrais que tu viens pour moi ici chez ma tante parce que je n'aime pas rester de long papa!

Enfin, les vacances dernière j'ai faites bien dans mon examen à l'école et j'ai été le première position dans mon Class. Saluer toi les autres.

Amétié

Zachary bori

COMPOSITION

Nyansarora, B. Perira.

Perira Bosibori
P.O Box 72,
Nyamira (Kenya)

Nyamira
Le 5 Avril,
2006

Cher Papa,

Bonjour ? Comment vas tu ? Moi, ici à Nyamira toute va bien et je vais bien merci.

C'est un bon jour que je voudrais écrire la lettre et je voudrais expliquer la situation ici. Moi, je trouve la vie ici c'est très difficile. Tous les jours, j'ai beaucoup de problèmes avec la famille de ma tante.

D'abord, je travaille beaucoup et les membres de sa famille ne travaillent pas. Le bœuf que ma tante me donne c'est, travaille à la champ, faire les tâches de ménages, et regarde les cheveux tous les jours. Je ne suis pas contente avec elle. Puis, elle ne donne pas la permission pour se promener. Ensuite, les enfants sont en utilisant mes choses dans la mauvaise condition. Enfin, mon oncle est cruel est très strict. Pour moi, je n'aime pas la situation ici parce que je n'ai pas les temps libre, et les temps pour lire. Les vacances prochaines je ne passerai pas ici, je viendrai à la maison parce je voudrais avoir l'environnement qui est tranquille. À dit bonjour tout le monde à la maison.

Amitié

Perira Bosibori.

COMPOSITION

Tellamatis Wambua

Un après midi pendant les vacances, nous sommes allés voir film intéressant avec mes amis. Malheureusement, nous n'avons pas décidé sur les films. Mais les filles ont vu les film comique et les fils ont vu les films

Après deux heures et demie, avant la nuit est tombée, j'ai le trouvée beau de leurs dits d'être aux nos Maisons pour éviter beaucoup de choses qui arrivent pendant la nuit

Après une long argument ils ont décidés de retourner dans leurs maisons à neuf heures. à huit heures, une amie et moi, nous nous commençons le voyage.