

**ENSEIGNEMENT D'UNE LANGUE ETRANGERE AUX PERSONNES AYANT UNE
DEFICIENCE AUDITIVE : « D'UN MONDE DU SILENCE A UN COSMOS DE
SYMPHONIES SANS FIN »**

IVONNE ESMERALDA CRUZ ESTUPIÑAN

UNIVERSITE PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA

FACULTE DE SCIENCES DE L'ÉDUCATION

ÉCOLE DE LANGUES

PROGRAMME DE LANGUES ÉTRANGERES

2019

**ENSEIGNEMENT D'UNE LANGUE ETRANGERE AUX PERSONNES AYANT UNE
DEFICIENCE AUDITIVE : « D'UN MONDE DU SILENCE A UN COSMOS DE
SYMPHONIES SANS FIN »**

IVONNE ESMERALDA CRUZ ESTUPIÑAN

DIRECTRICE: Mag. MARIA IMPERIO ARENAS GONZALEZ

Travail de recherche présenté comme condition de grade.

UNIVERSITE PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA

FACULTE DE SCIENCES DE L'ÉDUCATION

ÉCOLE DE LANGUES

PROGRAMME DE LANGUES ÉTRANGERES

2019

CONTENU

RÉSUMÉ.....	5
INTRODUCTION	7
1. PROBLÉMATIQUE.....	9
1.1. DÉFINITION.....	9
1.2. CARACTÉRISTIQUES:.....	9
2. QUESTION DE RECHERCHE	9
3. OBJECTIFS.....	11
3.1. OBJECTIF GENERAL	11
3.2. OBJECTIFS SPECIFIQUES.....	11
4. JUSTIFICATION	12
5. CADRE CONCEPTUEL	14
5.1. PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ETRANGERE.....	15
5.2. APPRENTISSAGE SIGNIFICATIF	19
5.3. GENERALITES DE LA COMMUNAUTE SOURDE.....	22
6. CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	27
6.1. LIGNE DE RECHERCHE.....	27
6.2. TYPE DE RECHERCHE.....	28
6.3. POPULATION ET ÉCHANTILLON	29
6.4. DESSIN METHODOLOGIQUE ET TECHNIQUES ET INSTRUMENTS DE COLLECTE D'INFORMATIONS.....	30
6.4.1. Atelier.....	31
6.4.3. Analyse de l'entretien.....	35
6.4.4. description de la proposition	36
6.5. MATÉRIELS.....	38
6.5.1. Traduction phonétique adaptée.....	39
6.5.2. Vidéos et podcast sur Internet	40
6.5.3. Manuels scolaires.....	41
6.6. Processus	41
6.6.1. Conversation informelle en Langue des Signes colombienne	42
6.6.2. Motivation	42

6.6.3. Pratique	42
6.6.4. Évaluation.....	43
7. RESULTATS.....	45
8. CONCLUSIONS.....	49
9. BIBLIOGRAPHIE	53

RÉSUMÉ

C'est un projet axé sur l'enseignement d'une langue étrangère (dans ce cas, l'anglais) à une personne ayant déficience auditive. L'objectif principal est celui d'enseigner une langue étrangère aux personnes qui ont une déficience auditive en découvrant et en appliquant de nouvelles méthodologies. Ainsi, la langue des signes colombienne devient un élément facilitateur pour le développement de la confiance chez les étudiants qui en ont besoin.

Ce travail cherche à mettre en évidence que les méthodes déjà existantes d'enseignement-apprentissage des langues étrangères, contribuent à créer une méthode éclectique qui combine les points forts de chacune d'entre elles, pour obtenir de meilleurs résultats. Cette recherche est principalement, une réflexion qui vise à éliminer les stéréotypes sur les mal nommées handicaps et surtout les limitations que la même société impose aux personnes n'ayant pas eu l'occasion de démontrer leurs compétences.

Donc, apprendre à comprendre quand les autres parlent (en lisant les lèvres) et comprendre la langue écrite (lors de la lecture de textes) sont des compétences pertinentes développées par les sourds, en considérant qu'elles préfèrent communiquer en utilisant la langue des signes.

Par rapport au propos du travail, nous pourrions dire que le propos fondamental de ce travail est celui d'enseigner une langue étrangère. Cependant, nous ne nous limitons pas à transmettre quelques connaissances linguistiques. Nous voudrions élargir ce projet pour générer un processus d'apprentissage significatif pour l'apprenant. Il convient de souligner, que les langues étrangères sont des instruments qui permettent la transmission de valeurs sociales, culturelles et comportementales qui auront un impact profond dans la vie quotidienne de l'élève.

Le type de recherche travaillée est la recherche-action. Le processus se compose de quatre phases rattachés entre elles: planification, action, observation et réflexion. On utilise des vidéos, des livres du texte, un dictionnaire illustré avec images, des textes adaptés visuellement et une transcription phonétique adaptée. Pour chaque séance on applique une séquence conformée par les étapes suivantes : conversation informelle dans langue des signes colombienne, motivation, présentation, pratique et évaluation.

Après 22 mois de travail avec l'étudiant, on peut mettre en évidence qu'il y a des progressions positives dans les compétences linguistiques. Par rapport à ceci, on peut dire que les compétences de compréhension orale et écrite, sont travaillées en utilisant des contes enfantins, tout en permettant à l'apprenant de sélectionner ses auteurs favoris. Une fois le sélectionné, l'enseignant le simplifie et le réduit à un langage de base avec des phrases de complexité minimale. Les phrases sont conformes à la structure de base (sujet, verbe et prédicat). On peut dire que dans les séances, on tient compte de l'intelligence visuelle et kinesthésique , car lorsqu'on utilise le langage des signes pour illustrer le contenu des histoires, l'étudiant absorbe, d'une manière presque immédiate, le contenu et le sens linguistique du texte . Il établit des relations entre la langue étrangère et la langue des signes.

Jusqu'au présent l'étudiant utilise l'anglais dans des situations quotidiennes, par exemple : quand il écrit à ses amis sur les réseaux sociaux, quand il envoie des enregistrements d'audio, ou quand il participe aux forums d'Internet et lorsqu'il participe à des conversations. Il est surprenant, l'habileté que l'apprenant possède pour utiliser la langue des signes colombienne et pour faire des comparaisons à un niveau fonctionnel avec l'anglais.

Mots-clés: Apprentissage, compétences, enseignement, inclusion, langue étrangère, sourd.

INTRODUCTION

Depuis quelques années, le processus éducatif en Colombie et autour du monde a centré son attention sur le domaine d'une langue étrangère. Pour cette raison, les programmes universitaires y concernés ont commencé à exiger un haut niveau dans cette compétence. Cependant, les apprenants avec des besoins spéciaux réclament aux universités leur droit à y réussir, en tenant compte du fait que les conditions pour y arriver sont particulières. Une problématique surgit quand un apprenant dans les conditions mentionné a été exempté d'étudier des langues pendant les cycles d'éducation élémentaire et secondaire.

Considérant les aspects mentionnés ci-dessus, ce travail de recherche se base sur l'enseignement d'une langue étrangère à une personne sourde de naissance et qui voulait apprendre une langue étrangère, ayant déjà étudié espagnol et connaisseur de la Langue de Signes. L'expérience est analysée à partir des projets réalisés avec des apprenants ayant des déficiences auditives. On a pu mettre en évidence que les méthodes existantes d'enseignement/ apprentissage des langues étrangères, contribuent à créer une méthode éclectique, pour obtenir de meilleurs résultats.

L'objectif principal du travail est celui d'enseigner une langue étrangère aux personnes qui ont une déficience auditive en découvrant et en appliquant de nouvelles méthodologies. Cette recherche est aussi une réflexion qui vise à éliminer les stéréotypes sur les mal appelés *handicaps* et surtout les limitations que la société impose à ces personnes exceptionnelles, qui n'ont pas eu la possibilité de démontrer leurs capacités. Le type de recherche travaillée est la recherche l'action. Le processus est intégré par quatre phases ou moments rattachés entre elles : planification, action, observation et réflexion. On a utilisé des vidéos, des livres du texte, un dictionnaire illustré et une transcription phonétique adaptée.

En tenant compte de ce qui a été exposé, on a cherché à déterminer, que la langue des signes colombienne devient un élément facilitateur avec le développement de la confiance chez les apprenants malentendants. Ceci, car avec l'utilisation de ce code de communication, l'apprenant sujet du travail, a perfectionné sa capacité de comprendre un texte écrit, d'acquérir plus vocabulaire et de s'exprimer oralement. Cependant, dans cette étude on considère important le rôle de l'espagnol, considéré comme langue étrangère pour les sourds, étant donné que la majorité d'entre eux préfèrent recevoir de l'information dans la langue de signes colombienne qu'en espagnol écrit.

Le défi de cette recherche, tout d'abord, c'est celui d'étendre le spectre de l'apprentissage d'une langue étrangère pour ne pas le limiter à l'espagnol. D'autre part, ce spectre-là doit être dégagé de la langue écrite pour que les apprenants puissent raffiner et utiliser leurs compétences communicatives, à savoir, compréhension orale et écrite, expression orale et écrite. Ainsi, on présente l'approche du problème, la justification, le cadre conceptuel, et l'état de l'art. Celui-ci met en relief les relations entre les méthodologies d'enseignement appliquées à l'enseignement des langues et celles utilisées dans ce travail. On présente aussi les objectifs, la conception de la recherche, les résultats et les conclusions.

On espère que cette recherche pourra aider les enseignants de langues étrangères, en leur proposant des stratégies pour leur travail quotidien, au moment d'avoir des apprenants ayant des besoins spéciaux d'apprentissage. De la même façon, on cherche à faciliter l'accès à la connaissance d'une langue étrangère, à ceux qui auraient pu en être exclus, à cause de leurs conditions d'apprentissage.

1. PROBLÉMATIQUE

1.1.DÉFINITION

Un apprenant d'anglais sourd de naissance, mais qui communique avec la langue des signes colombienne et qui souhaite apprendre une langue étrangère.

1.2.CARACTÉRISTIQUES:

-Un niveau élémentaire d'espagnol à l'oral.

- Un bon niveau d'espagnol à l'écrit

-Utilisation de Langue de Signes.

2. QUESTION DE RECHERCHE

Quels sont les défis de l'enseignement d'une langue étrangère , à un sourd de naissance et comment y faire face?

3. OBJECTIFS

3.1.OBJECTIF GENERAL

Enseigner une langue étrangère aux personnes ayant une déficience auditive.

3.2. OBJECTIFS SPECIFIQUES

- Identifier les points forts et les faiblesses de l'apprenant ayant une déficience auditive (objet d'étude), par rapport aux compétences linguistiques.
- Transformer les faiblesses des apprenants en opportunités de croissance personnelle et professionnelle.
- Découvrir et appliquer de nouvelles méthodologies pour obtenir un apprentissage significatif chez l'apprenant.
- Évaluer le degré de réussite de l'apprenant pendant le processus d'apprentissage d'une langue étrangère.
- Démontrer que l'étude d'une langue étrangère contribue au développement des aspects culturels et sociaux de l'élève.

4. JUSTIFICATION

Selon le ministère d'Éducation, le gouvernement national a l'engagement fondamental de créer les conditions pour que les colombiens développent des compétences communicatives dans une autre langue. Avoir un bon niveau d'anglais facilite l'accès à l'emploi et aux possibilités d'éducation qui aident à améliorer la qualité de vie. Être compétent dans une autre langue est essentiel dans le monde globalisé, qui nécessite de mieux communiquer, d'ouvrir les frontières, de comprendre d'autres contextes, de savoirs appropriés et de les faire circuler, comprendre et se comprendre, s'enrichir et jouer un rôle décisif dans le développement des pays. Être bilingue élargit les possibilités d'être plus compétent et compétitif (Ministerio de Educación Nacional, 2006). De nos jours, dans un monde de plus en plus globalisé, l'anglais est devenu l'un des outils principaux pour la communication, à tout niveau, que ce soit individuel, de groupe, local, national, international. De là, l'importance d'offrir une orientation adéquate et opportune aux apprenants avec des capacités diverses pour que tout le monde ait les mêmes possibilités d'épanouissement personnel et professionnel.

Le but est de promouvoir l'échange de situations d'apprentissage et d'expériences, qui aident à garantir la croissance et le développement, les habitudes, la personnalité, l'individualité et développement social de l'apprenant sourd. Cette recherche vise d'une part à construire de nouvelles théories de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, et d'autre part à résoudre un problème social: la discrimination et les préjugés.

On pourrait dire que l'objectif fondamental de ce travail est d'enseigner une langue étrangère, en occurrence l'anglais, à une personne ayant une déficience auditive. Cependant, ce travail ne se

limite pas à transmettre des connaissances linguistiques, mais voudrait également étendre ce projet pour générer un processus d'apprentissage significatif pour l'apprenant. Il convient de souligner que les langues étrangères sont des instruments qui permettent de transmettre des valeurs sociales, culturelles et comportementales qui auront un impact profond sur la vie quotidienne de l'apprenant.

Ainsi, une autre des aspirations de cette recherche est d'identifier les forces et les faiblesses de l'apprenant en ce qui concerne les compétences linguistiques. Par conséquent, les avantages d'utilisation tels que l'intelligence visuelle doivent être équilibrés, pour éliminer la banalisation de ce concept.

L'idée que le caractère visuel des sourds peut et doit être construit pédagogiquement. Il souligne que la relation du sourd avec le visuel devient particulièrement importante lorsque nous pensons que le langage du groupe traverse le canal visuel et que cela donne des particularités à leur expérience linguistique et discursive. Les sourds organisent le monde linguistique et énonciatif dans le plan visuel et, de ce point de vue, on peut considérer que le caractère visuel des sourds n'est pas extérieur à eux, mais constitutif de leur subjectivité et de la façon dont ils organisent la réalité (Peluso & Lodi, 2015).

5. CADRE CONCEPTUEL

Étant donné que ce travail se concentrera sur le développement d'une nouvelle proposition pédagogique autour d'une langue étrangère, il est précis de réviser les bases théoriques suivantes: le processus d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère ; et l'apprentissage significatif et généralités de la communauté sourde. De cette façon, on peut disposer d'un support théorique plus ample et conformément à Hernandez et al (2014) ceux qui mentionnent que : Les cadres de référence ont six fonctions importantes : 1) elle aide à prévenir les erreurs qui ont été commises dans d'autres études ; 2) elle oriente comme l'étude devra être réalisée ; 3) elle agrandit l'horizon de l'étude et guide l'enquêteur pour qu'il se concentre sur son problème, en évitant des déviations de l'établissement original ; 4) elle conduit à l'établissement d'hypothèse et d'affirmations qui auront à se soumettre plus tard à une épreuve dans la réalité ; 5) elle inspire de nouvelles lignes et domaines de recherche ; 6) elle pourvoit d'un cadre de référence pour interpréter les résultats de l'étude.

Selon ces auteurs-là, les cadres de référence sont très importants dans le processus de recherche, puisqu'ils deviennent non seulement un appui conceptuel, mais aussi la possibilité d'agrandir le territoire de travail de l'enquêteur et de faciliter la compréhension des lecteurs. Le cadre théorique permet ensuite de nourrir l'investigation et ainsi de focaliser l'attention sur les aspects les plus importants de la recherche. Pour cette raison, il s'agit d'un des éléments de ce document qui a demandé plus d'attention et de temps, car dans ce travail particulier, peu de recherches ont été menées aux niveaux national et international.

5.1. PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ETRANGERE

Le fait de penser qu'une langue et une culture sont deux visages inséparables de la même monnaie renforce directement l'enseignement de langues. Son enseignement, du point de vue communicatif, cherche l'usage de la langue dans un contexte social, culturellement approprié et adéquat. De cette façon, l'incorporation du composant culturel dans l'enseignement de langues reflète le changement d'emphase qui donne une primauté au composant communicatif sur le linguistique. Avec ce propos, le composant théorique de ce travail commencera par revisiter la relation entre une langue et une culture pour nous pointer sur celle-ci. Les études qui ont démontré la relation entre une langue et une culture sont nombreuses. Cette interdépendance a généré une multiplicité d'apports théoriques tant dans la discipline linguistique (sémantique, linguistique du texte, analyse du discours, pragmatique, etc..) comme sociale (anthropologie, sociologie du langage, sociolinguistique et psycholinguistique entre autres) : La Langue et la culture ne sont pas séparées, mais sont acquises ensemble, avec chaque assistance de fourniture pour le développement de l'autre (Mitchell & Myles, 2012).

Comme Puren, (2014) le mentionne, il ne s'agit plus de trouver un étranger une seule fois et brièvement dans un pays inconnu de votre pays, mais de vivre et donc de travailler constamment dans une société multilingue et multiculturelle avec d'autres citoyens de cultures partiel o totalement différentes.

En bref, l'enseignement d'une langue étrangère doit désormais être axé sur l'action, car il considère les utilisateurs et les étudiants apprenant une langue principalement comme des agents sociaux,

c'est-à-dire comme des membres d'une société qui a des tâches à accomplir, et pas seulement dans la langue , mais social et culturel.

Pour Hymes (1996), l'apprentissage culturel doit être une partie essentielle de l'enseignement de langues, puisque la culture influence d'une manière significative les valeurs de la communauté, des interactions quotidiennes, les normes de parole et de comportement et les attentes socioculturelles de nos rôles individuels. D'autre part, en prenant comme référence la compétence socioculturelle, le concept de locuteur interculturel serait considéré ainsi : le locuteur de langue qui ne s'efforce pas d'atteindre l'idéal extrême de compétence de locuteur natif proche linguistiquement et culturellement, mais qui développe sa capacité de servir d'intermédiaire entre un certain nombre de perspectives culturelles et entre la langue cible et la première langue (Risager, 2007).

Ce locuteur est capable de concilier les deux langues (sa langue maternelle et la langue étrangère) et d'arriver à un juste milieu entre différentes perspectives culturelles. La compréhension des similitudes et de différences entre les deux langues favorise le développement de l'habileté interculturelle. Ainsi, la compétence interculturelle est définie comme l'habileté d'une personne pour se comporter convenablement d'une manière flexible en face des actions, des attitudes et des attentes d'individus d'autres cultures.

Liddicoat, (2011) définissent la culture comme :Un système complexe de concepts, des attitudes, des valeurs, des croyances, des conventions, des comportements, des pratiques, des rituels et des styles de vie des gens qui composent un groupe culturel, aussi bien que les appareils qu'ils produisent et les institutions qu'ils créent.

Autrement dit, on peut percevoir la culture comme quelque chose de dynamique, avec des facettes multiples, enchâssée dans le contexte et influencée par des facteurs politiques, sociaux et économiques, sans oublier qu'elle est socialement construite et apprise. La notion de culture est alors extrêmement complexe puisqu'elle présente différents aspects, mais cette étude se centrera sur les styles de vie.

Par conséquent, la culture entretient une correspondance avec les éléments les plus subjectifs : la symbolique, l'identité, les rôles individuels, les attitudes, les croyances, les valeurs (Hinkel, 2013). On emploie le terme la '*culture invisible*' pour se rapporter aux croyances et aux suppositions socioculturelles que nous comprenons et qui ne peuvent pas s'examiner, d'une manière rationnelle. Malgré être 'invisibles', ces éléments exercent un rôle fondamental dans la communication interculturelle et dans le développement des compétences linguistiques des apprenants.

Comme mentionné ci-dessus, l'un des aspects les plus importants du développement de la communication est la culture invisible. C'est précisément dans cette étude que ces hypothèses socioculturelles ont affecté le processus d'enseignement-apprentissage en raison des attitudes et des croyances que la communauté sourde face aux langues étrangères en le considérant comme ayant peu de valeur et y voir une perte de temps, cela rendait l'élève parfois démotivé.

Dans le but d'intégrer l'enseignement / apprentissage de langue et de culture, Kramersch, (2011) proposent un modèle conceptuel d'apprentissage culturel qui reprend des apports préalables puisqu'ils définissent l'apprentissage culturel comme : Le processus d'acquérir la culture spécifique et la connaissance de la culture générale, des compétences et des attitudes exigées pour la communication effective et l'interaction avec des individus d'autres cultures. C'est un processus

dynamique, lié au développement et en cours qui engage l'apprenant cognitivement, des points de vue du comportement et de l'affectivité.

Ces auteurs indiquent que le processus d'apprentissage de la culture doit inclure une série de connaissances : 1) apprendre sur soi-même comme être culturel ; 2) apprendre sur la culture et son influence dans la communication humaine, le comportement et l'identité ; 3) apprendre sur la culture générale : en se concentrant sur des phénomènes universels et interculturels comme l'adaptation culturelle ; 4) apprendre sur la culture spécifique : en se concentrant sur une culture spécifique et une langue ; 5) apprendre à apprendre pour obtenir un apprentissage effectif de la langue et de la culture (Kramersch, 2011).

L'apprentissage culturel a permis à l'élève de mieux comprendre les phénomènes sociaux et culturels et de relier certains comportements linguistiques à des situations vécues dans des contextes réels. L'élève comprend, par exemple, qu'il n'utilisera pas d'expressions familières ou familières dans des situations formelles ou professionnelles.

La définition d'apprentissage culturel que ce groupe d'auteurs propose est très éminente pour l'enseignement culturel actuel. En premier lieu, elle met en évidence que, pour qu'un apprentissage soit complet, il faut acquérir une culture tant générale que spécifique. En deuxième lieu, on fait allusion à un processus dynamique, dans le développement de ce processus-là, dans lequel les deux aspects culturels deviennent effectifs du point de vue cognitif, comportemental et affectif.

En définitive, pour que l'apprentissage culturel soit intégral, le processus d'enseignement / apprentissage doit inclure le contenu relatif à la culture générale, particulièrement en ce qui concerne les comportements et les attitudes, pour comprendre les manières de penser et les valeurs

d'une société. De cette façon, bien que le traitement de la culture dans l'enseignement de langues étrangères ait progressé, il manque inclure des aspects de culture générale et de la culture non visible. Cette étude montrera que l'étude d'une langue étrangère renforce l'apprentissage culturel et social des apprenants.

5.2. APPRENTISSAGE SIGNIFICATIF

L'apprentissage significatif est le terme utilisé pour exprimer l'objectif que l'élève doit accomplir dans la salle de classe, mais qui reste parfois inconnu ; de même, il ne s'applique pas correctement, donnant des résultats qui ne sont pas significatifs de la part des apprenants. De plus, on ne tient pas compte de l'importance qui implique l'activité et le contexte pour celui qui apprend.

Un apprentissage est significatif quand les contenus sont rattachés de manière non arbitraire et substantielle (pas littéralement) à ce que l'élève sait déjà.

Pour obtenir une relation substantielle et pas arbitraire, il faut comprendre que les idées se rattachent à un aspect existant spécifiquement, naissant de la structure cognitive de l'élève, comme une image, un symbole déjà significatif, un concept ou une proposition (Ausbel, 2002).

Ce qui signifie que durant le processus éducatif, il est important de tenir compte des connaissances préalables de l'élève pour obtenir une connexion entre ce qu'il peut, veut et doit apprendre.

Un apprentissage significatif arrive quand l'élève a dans sa structure cognitive des concepts. Ceux-ci sont : des idées et des propositions, stables et définies, avec lesquelles la nouvelle information peut interagir tellement que l'apprenant est connecté aux concepts existants, où un type de relation

est générée pour mieux comprendre les nouvelles connaissances. Mais aussi il est nécessaire et très important que l'élève montre de l'intérêt vers l'apprentissage.

En effet, l'apprentissage est important lorsqu'il touche les émotions et la vie de l'apprenant, car il sait que cela peut lui être utile, car son environnement et lui-même se transforment. L'apprentissage est significatif lorsqu'il transforme des vies.

Pour qu'un apprentissage soit significatif, il est nécessaire de tenir compte des conditions suivantes :

- Le matériel doit être potentiellement significatif, ce qui veut dire qu'il doit se rattacher aux concepts existants chez l'élève pour capter son intérêt au moment de rattacher des concepts. D'autre part, il doit être lié à la culture à laquelle que l'apprenant voudrait appartenir. Les matériels d'étude et l'information extérieure sont mis en relation et interagissent avec les schémas de connaissances préalable et les caractéristiques personnelles de l'apprenant (Díaz Barriga, 1999).
- L'importance psychologique du matériel réside dans le fait que l'élève connecte la nouvelle connaissance avec celles qui sont préalables et qu'il comprend. La connexion des nouvelles connaissances avec la vie quotidienne est importante, en tenant compte que l'apprentissage ne doit pas nécessairement être simple, puisque l'élève peut avoir l'aide de quelqu'un qui a une connaissance plus complexe. Aussi, le développement de la mémoire est-il important à long terme, parce que dans le cas contraire tout peut être oublié (Díaz Barriga, 1999).
- L'attitude favorable de l'élève est un composant de dispositions émotionnelles et attitudeles, où l'enseignant influence à travers la motivation. Il faut éclaircir que si l'élève ne connecte pas la connaissance existante avec celle qu'il tente d'acquérir, mais qu'il se contente de mémoriser,

il n'aura pas d'acquis significatifs. Il faut souligner que l'enseignant doit être formé, disposé et motivé pour apprendre significativement aux apprenants (Díaz Barriga, 1999).

Des types d'apprentissage significatif

1. L'apprentissage de représentations

Cet apprentissage se détache des autres types d'apprentissage. Il consiste en attribution de signifiés aux symboles déterminés. Il arrive quand des symboles arbitraires égalent dans un signifié à ses référents (un objet, un évènement, un concept) et signifient pour l'élève n'importe quel signifié dont ses référents parlent (Ausbel, 2002).

C'est la première reconnaissance entre les mots et les objets faite dans les premières années où on commence à acquérir le vocabulaire d'objets existants et fonctionnels.

2. L'apprentissage de concepts

Les concepts sont définis comme : des objets, des évènements, des situations ou des propriétés dont il possède des attributs de critères communs et qui désignent au moyen d'un symbole ou signes (Ausbel, 2002), Ce qui est un type d'apprentissage de représentations mais dans lequel les mots passent d'être un vocabulaire en général, à être séparés dans différentes catégories.

Chez une personne, les concepts sont acquis au moyen d'une formation et d'une assimilation entre un mot et l'objet qu'il détermine. Le sujet observe et expérimente les caractéristiques de l'objet et finalement, il est capable de le reconnaître dans différents contextes ou situations.

3. L'apprentissage de propositions.

Dans ce type d'apprentissage Ausubel dit que la connaissance va au-delà de l'assimilation simple de celle qui les mots représentent, combinés ou isolés, puisqu'il exige de capter le signifié des idées exprimées en forme des propositions. A travers l'exploration de concepts unitaires l'apprenant commence à découvrir de nouveaux signifiés du même mot dans différents contextes.

Dans ce type d'apprentissage, la combinaison de mots ayant un signifié individuel reste important. En les mettant ensemble, ces mots obtiennent de nouveaux signifiés, parfois abstraits, et qui pourraient être différents des premiers concepts assimilés par l'apprenant.

Apprendre des mots isolés n'est pas utile s'il n'est pas fourni dans le contexte, l'élève différenciant ainsi les différentes significations que peut avoir le même mot dans différentes situations.

5.3. GENERALITES DE LA COMMUNAUTE SOURDE

Au cours des dernières années, l'apprentissage d'une langue étrangère a été une exigence fondamentale pour les professionnels qui aspirent à répondre aux exigences de ce monde globalisé. Cependant, lorsque l'on discute du processus d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères, les groupes qui ont des besoins éducatifs spéciaux sont rarement pris en compte. Ce travail se concentre particulièrement sur la communauté audio-altérée ; c'est pourquoi il est essentiel de vérifier quelles sont les réalités éducatives de ces personnes.

Ce travail est basé sur le principe qu'il existe de nombreux types de surdité qui peuvent aller de la légère à la profonde. De même, il faut comprendre qu'il y a des sourds à la naissance, ainsi que des personnes qui ont perdu l'ouïe à différentes étapes de la vie et pour différentes raisons. En fait, selon l'OMS (World Health Organization, 2014) Plus de 5% de la population mondiale (360 millions de personnes) souffrent de déficience auditive invalidante (328 millions d'adultes et 32

millions d'enfants). Une perte auditive invalidante signifie qu'elle est supérieure à 40 dB dans l'oreille avec une meilleure audition chez l'adulte, et supérieure à 30 dB dans l'oreille avec une meilleure audition chez les enfants.

Les besoins des personnes sourdes sont vraiment uniques et se caractérisent par des facteurs sociaux, culturels et biologiques tels que l'âge. Cela signifie que, les personnes sourdes constituent un groupe très hétérogène, dans lequel les individus ayant une déficience auditive profonde sont intégrées à : ceux ayant une déficience auditive légère ; ceux qui sont sourds de naissance et qui, par conséquent, n'ont jamais entendu le discours des autres ; ceux qui sont devenus sourds dans leur maturité ; ceux dont les parents étaient sourds ; ceux dont toute la famille est entendante (la plupart des sourds) ; et ceux ayant un implant cochléaire (.....), parmi beaucoup d'autres variables (Ministerio de Salud y Protección Social, 2017).

La communauté sourde est un groupe avec des capacités différentes. C'est-à-dire que les conditions de l'apprenant sourd ne sont presque jamais égales à celles d'un autre. De même, on ne peut pas comparer le niveau de développement du langage chez un individu né sourd, avec celui d'un adulte qui devient sourd, puisque celui-ci a établi des structures linguistiques, tandis que celles d'un enfant sont en construction.

Bien que l'anglais soit en Colombie, comme dans la plupart des pays, la première langue étrangère à apprendre, cette réalité ne s'applique pas aux sourds, car leur langue maternelle serait la Langue de Signes et l'espagnol deviendrait une langue seconde. Cependant, malgré le fait que la Langue des Signes devienne la langue supposée d'être utilisée par les personnes malentendantes, il faut reconnaître que seulement 40% de la population sourde communique en l'utilisant. Les autres

personnes souffrant de déficience auditive apprennent à communiquer en lisant les lèvres et des textes écrits.

Ainsi, apprendre à comprendre quand les autres parlent (en lisant les lèvres) et comprendre la langue écrite (en lisant des textes) sont des compétences pertinentes développées par les sourds, considérant que les malentendants préfèrent communiquer par la Langue des Signes. La compréhension orale, la compréhension écrite et l'expression écrite sont des compétences que la plupart des personnes sourdes peuvent atteindre. Mais l'on s'interroge par rapport à l'expression orale.

En ce qui concerne l'aspect mentionné ci-dessus, traditionnellement la dénomination de «sourd-muet» a été utilisée, par méconnaissance, car une personne sourde n'est pas nécessairement muette. L'appareil phonétique est intact afin de produire des sons et d'atteindre une communication orale.

Les enfants sourds balbutient, comme les auditeurs, émettent leurs propres voyelles jusqu'à l'âge de 6 ou 9 mois pendant lesquels les auditeurs commencent à imiter les sons qu'ils perçoivent dans leur environnement et les bébés sourds ne peuvent pas imiter ce qu'ils n'entendent pas. Avant que ce babillage initial disparaisse, il devient nécessaire une intervention ludique, faite à la maison ou comme nous voudrions l'appeler, pour que le bébé sourd trouve amusant de continuer à produire ces premières voyelles. D'autre part, de différentes études ont montré que depuis le dernier trimestre de grossesse l'oreille essaie déjà les paramètres de la parole ; si la surdité survient après l'accouchement, elle interrompt un apprentissage qui avait déjà commencé précédemment ; c'est pourquoi la stimulation précoce devrait essayer de faire cette interruption aussi courte que possible (Fernandez, 2012; Marchesi, 1987).

Cela dit, l'apprentissage de l'anglais ne doit pas se limiter à la compréhension des textes écrits, mais ceux-ci peuvent être utilisés pour déclencher l'expression orale en langue étrangère.

D'autre part, améliorer l'expression orale est un grand avantage dans de nombreux domaines ; dans plusieurs études, il est devenu clair que la phonologie a plus de fonctions que de servir la parole (Pinker, 2005). Par exemple, il développe des compétences remarquables telles que la mémoire de travail, les compétences sociales telles que l'affirmation de soi et la capacité d'écoute (Fernandez, 2012; Marchesi, 1987).

Par conséquent, les stimulus précoces contribuent au développement de l'appareil phonique et sont un grand avantage pour le processus d'intégration sociale dans la vie des apprenants, car ils permettent de créer un pont dans la communication avec autrui. Cependant, cela ne signifie pas que la Langue des Signes doit être mise de côté. Bien au contraire, elle doit être placée au même niveau, car elle peut être un élément facilitateur dans de différents spectres de la vie de la communauté sourde.

Ainsi, par exemple, de diverses enquêtes reflètent la valeur de la Langue de Signes en notant que leurs apprenants natifs obtiennent un score plus élevé que les apprentis en retard en termes de:

- Production et compréhension de la morphologie et de la grammaire du Langue de Signes (structures morphologiques: accord entre sujet, objet et verbe, classificateurs, morphèmes de mouvement, inflexions verbales indiquant l'apparence et le nombre, morphèmes dérivatifs qui distinguent les noms et les verbes).
- Vitesse du traitement grammatical.
- Vitesse de reconnaissance des signes.
- Rappel immédiat et simultané des phrases signées.

- Compréhension des phrases et des narrations signées.

Ce qui précède, souligne que la Langue de Signes devient une compétence qui apporte des avantages en ce qui concerne la communication en société.

6. CADRE MÉTHODOLOGIQUE

6.1.LIGNE DE RECHERCHE

De la même manière, on travaillera avec une ligne de recherche. On entend par ligne de recherche depuis le contexte du Programme de Langues Modernes, les espaces distincts du travail linguistique, littéraire et pédagogique, qui partagent des objectifs et des principes épistémologiques-méthodologiques, et ils peuvent être abordés depuis différentes perspectives d'étude et d'analyse.

Au nom de connecter les possibilités de recherche du pregrado avec elles des posgrados de l'École et de la Faculté, les lignes existantes de recherche ont été structurées depuis une LIGNE UNE MATRICE dénommée DES SCIENCES DU LANGAGE, et quatre sous-lignes à savoir :

- SUBLIGNE 1 : DIDACTIQUE DE LA LANGUE MATERNELLE ET ÉTRANGÈRE (qui contemple tous les projets de salle et de stages pédagogiques dans l'extérieur).
- SUBLIGNE 2 : RECHERCHE LINGUISTIQUE DANS LA LANGUE MATERNELLE ET ÉTRANGÈRE (où s'entendraient des projets disciplinaires et des stages pertinents de langage appliqué).
- SUBLIGNE 3 : RECHERCHE LITTÉRAIRE DANS LA LANGUE MATERNELLE ET ÉTRANGÈRE (où s'entendraient des projets disciplinaires et des stages pertinents de langage appliqué).

- SUBLIGNE 4 : l'Évaluation des processus enseignement un apprentissage des Langues Étrangères. (2008)

En vue de l'antérieur et en tenant en compte des caractéristiques du projet, on étudiera sous la ligne de recherche : la Didactique des langues étrangères (Arcos et al., 2007).

6.2.TYPE DE RECHERCHE

Ce projet s'est développé dans le cadre de la recherche-action et est devenu une opportunité pour réfléchir sur les pratiques pédagogiques des futurs enseignants. En plus, c'est une analyse sur ce qui est actuellement considéré comme «inclusion». D'autre part, ce travail cherche à promouvoir une véritable intégration sociale à travers les opportunités offertes par le domaine éducatif.

Kemmis (1988) cité dans (Latorre, 2003) a décrit de manière générale les caractéristiques de la recherche-action. Nous en présentons ci-dessous, celles que nous considérons les plus concernées vis-à-vis du travail :

- Les gens travaillent avec l'intention d'améliorer leurs propres pratiques.
- La recherche suit une spirale introspective: cycles de planification, action, observation et réflexion.
- Elle est collaborative, elle se réalise en groupe.
- Elle crée des communautés autocritiques.
- C'est un processus d'apprentissage systématique, orienté vers la praxis.

- Elle promeut l'induction de la théorie sur la pratique.
- Elle encourage le fait de tester les pratiques, les idées et les hypothèses.
- Elle implique l'enregistrement, la collecte, l'analyse de nos propres jugements, réactions et impressions sur ce qui se passe (utilisation du journal personnel).
- C'est un processus politique parce qu'il implique des changements qui affectent les gens.
- Elle effectue une analyse critique des situations.
- Elle représente un processus progressif vers des changements plus larges.

Dans le développement de ce projet, nous aspirons à remplir la plupart des éléments mentionnés ci-dessus, pour générer un processus de dynamisme et d'interaction, par rapport à l'utilisation des langues étrangères, et déclencher un impact dans la société colombienne.

D'autre part, s'appuyant sur le modèle de Lewin, élabore un modèle à appliquer à l'enseignement. Ce processus s'organise sur deux axes: le premier, constitué par l'action et la réflexion. Le deuxième, constitué par la planification et l'observation,. Les deux dimensions sont en interaction continue, de sorte que la dynamique établie, contribue à résoudre les problèmes et à comprendre les pratiques qui ont lieu dans la vie quotidienne de l'école (Latorre, 2011).

6.3.POPULATION ET ÉCHANTILLON

La population est conformée par les personnes sourdes de la ville de Sogamoso. L'échantillon est un adulte de 32 ans, sourd de naissance. Actuellement, l'apprenant est en thérapie linguistique pour apprendre l'espagnol.

6.4.DESSIN METHODOLOGIQUE ET TECHNIQUES ET INSTRUMENTS DE COLLECTE D'INFORMATIONS

La nécessité de réaliser un diagnostic est basée sur le fait dont il est nécessaire de connaître pour agir avec efficacité. Dans ce sens, cette étude diagnostique, devient l'une des premières étapes de notre projet, ainsi, le champ d'action du projet doit être priorisé et limité selon les résultats de cette étude, dans la mesure où on peut avoir une connaissance réelle et concrète de la situation sur celle qui on part pour intervenir.

D'autre part, étant donné que les actions du projet cherchent à résoudre une situation – problème; pour réaliser l'étude diagnostique de ce travail, on a utilisé des instruments comme : un atelier (pour réaliser l'observation) et quelques questionnaires (pour appliquer l'entretien).

Observation

L'observation est un processus dont la fonction première et immédiate est de reprendre l'information sur l'objet qui est pris en considération. De ce point de vue, l'observation est une procédure de récolte de données et d'information qui consiste à utiliser les sens pour observer des faits et des réalités sociales présentes et aux gens où ils développent normalement ses activités. Pour ce projet, une observation participante a été réalisée, puisque comme chercheurs on a interagi avec le sujet observé à travers de la réalisation d'un atelier avec l'objectif d'identifier l'actuel état de compréhension et de production orale en anglais de l'apprenant.

Les catégories d'analyse suivantes ont été établies : mise en pratique de connaissances linguistiques (lexique et grammaire), actes de parole, caractéristiques de la production orale, participation, faiblesses et points forts.

6.4.1. Atelier

ACTIVITÉS	OBJECTIFS DE CHAQUE ACTIVITÉS SELON LES BUTS FIXÉS POUR LA COLLECTE DE DONNÉES	DESCRIPTION MÉTHODOLOGIQUE
Écouter une conversation basique a travers un vidéo sur youtube	Capter l'attention de l'étudiant pour constater le niveau de compréhension orale à travers de l'intelligence visuelle et auditive.	Cet vidéo représente la réunion d'amis dans laquelle ils utilisent W Questions et des réponses basiques comme : nom, âge et profession.
Devine qui je suis	Utiliser les caricatures pour faciliter l'expression des caractéristiques physiques et	Tout au long de la performance de l'enseignant, l'élève est capable de reconnaître l'histoire dont elle parle pour identifier le personnage.

	émotionnelles d'un objet ou de sujet.	
Simona dit	Identifier le niveau de compréhension orale de l'élève et la capacité de retenir information et la concentration.	L'enseignante donne les caractéristiques de personnes et les éléments de la classe et l'élève doit déchiffrer qui ou qu'est décrit.

6.4.2. Analyse de la séance d'observation

Nom du projet : ENSEIGNEMENT D'UNE LANGUE ETRANGERE AUX PERSONNES AYANT UNE DEFICIENCE AUDITIVE : « D'UN MONDE DU SILENCE A UN COSMOS DE SYMPHONIES SANS FIN

Date : Le 25 mars 2016

Échantillon observé : L'élève

Niveau d'anglais : Basique

Heure de la séance d'observation : 18h 30

Durée de la séance d'observation : 1h 30 min

Lieu : Maison de l'enseignante.

sous-catégories d'analyse

1. Mise en pratique de connaissances linguistiques. Lexique et grammaire

L'élève n'a pas de difficulté pour identifier et utiliser le lexique de l'anglais. Pour ce n'est pas difficile de reconnaître les structures basiques de grammaire en anglais. Il n'a pas beaucoup de vocabulaire.

2. Actes de parole comme :

-Communiquer en utilisant ses données personnelles pour permettre de connaître son information personnelle basique

-Répondre aux questions.

-Décrire quelques objets et personnes.

Ils n'est pas capable de se présenter en disant son nom et quelques informations personnelles. Il reconnaissent les membres de la famille en anglais, il sais les couleurs et les caractéristiques physiques d'une personne. Il n'a été pas capable de répondre aux questions comme « "what is your name ? » il n'a pas compris et il a décidé de rester en silence.

3. Caractéristiques de la production orale comme :

-Prononciation

-Aisance

-Cohérence

On a pu détecter de graves erreurs dans la prononciation, la difficulté de dire des phrases complètes et avec sens et aussi l'aisance.

4. Participation

Initialement l'élève était anxieux et était très timide. Une fois que l'apprenant s'est senti confortable avec l'enseignant, il a décidé de participer.

5. Faiblesses

L'élève ne compte pas sûr une intensité horaire requise pour progresser au niveau langagier en anglais. Il se trouve dans un milieu, où quelques membres de la famille, ses camarades et même les mêmes professeurs les inculquent que l'anglais n'a pas d'importance, Ils pensent que ce sujet ne va pas leur servir dans la vie.

6. Points forts

L'attitude de l'apprenant vers l'apprentissage de nouvelles choses. La motivation qu'il sens, quand le professeur le motive et les encourage à apprendre anglais. La disposition qu'il a pour recevoir de nouvelles connaissances et la reconnaissance qu'il expérimente.

6.4.3. Analyse de l'entretien

À la question “¿Quelles sont les difficultés que tu as en ce qui concerne le processus d'apprentissage de l'anglais?” Pour l'étudiant, la prononciation est compliquée, parce qu'il oublie rapidement, puisqu'il ne pratique pas beaucoup avec des autres.

On peut interpréter que l'élève n'a pas de bonne prononciation, puisque d'un part l'enseignement est minimal, il est scriptural plus que tout, et les professeurs qui leur ont appris ne disposent pas de la formation suffisante en anglais pour diriger ce cour.

À la question "Quelles sont les forces que tu as en ce qui concerne le processus d'apprentissage de l'anglais?" L'apprenant a répondu que les classes sont facilitées à travers des moyens visuels comme certaines applications électroniques et cela améliore remarquablement sa compréhension.

On peut interpréter que l'apprenant a différentes habilités que peuvent être renforcés avec nouveaux matériels et ressources didactiques.

À la question “Avec quelle fréquence travailles-tu l'expression orale en anglais ?” L'élève a répondu que presque jamais, puisqu'il emploie la plus grande quantité du temps à écrire et lire en espagnol.

On peut interpréter que les écoles préfèrent que les étudiants développent leur compétences dans langue maternelle, en supprimant ou en réduisant le nombre d'heures qui correspond à l'anglais.

On s'attend qu'avec l'implémentation des séances hebdomadaires, l'anglais augmente son intensité horaire ou au moins son application.

À la question "Quelles activités préfères-tu pour les classes d'anglais?" L'élève a répondu qu'il utilise des lames, des dessins avec des mots et de courts contes.

À la question "Quels matériels employes-tu pour apprendre anglais ?" L'élève a répondu qu'il utilise les dictionnaires et certaines choses dont il se souvient depuis qu'il était à l'école

On peut établir que d'un part, les apprenants sourds ne racontent pas des ressources suffisants pour se développer convenablement dans une classe d'anglais et d'autre part qu'ils ne sont pas actualisés en matière de langue étrangère.

À la question "Quel type d'activités évaluatives préferes-tu en classe d'anglais ?" Il a répondu il n'a jamais été évalué en anglais.

À la question "Quel type d'activités évaluatives appliques tu pour l'expression orale en anglais » ? L'élève a répondu qu'il ne travaille pas beaucoup l'expression orale, étant donné que il ne sait pas prononcer certains mots.

On peut observer qu'il n'y a pas de processus d'évaluation formative, se limite à observer simplement si les enfants sont capables d'entendre tel quel mot. Il n'y a pas d'examens établis, ni d'autres stratégies dessinées pour réaliser ce processus et moins il y a une réalimentation des points forts et de faiblesses. Il n'y a pas de progressions dans la construction de la compétence orale.

Journal de terrain: le journal de terrain est l'instrument principal, c'est celui qui permet que la recherche est en forme de spirale puisqu'elle nous permet de faire l'autocritique de ses propres observations, cela se fait en fonction de l'observation significative qui peut contribuer à notre projet.

6.4.4. description de la proposition

1. Planification

Quant à la composante langagière cette étape est basée sur :

- Une observation du performance d'un atelier en anglais
- Une entretien à l'élève
- La réalisation d'un atelier pour évaluer les connaissances des enfants en anglais et pour déterminer leurs forces et leurs faiblesses.
- Un tableau pour planifier le travail.

2. Action

Quant à la composante langagière (focalisé dans la compétence de production et de compréhension orale) on exécutera un plan d'action fondé sur les phases suivantes :

1. PHASE INFORMATIVE : on va informer et partager la théorie à travers et des histoires supportées par la langue des signes.
2. PHASE DE SENSIBILISATION : On ressortira l'importance des thématiques à discuter à travers des ateliers avec jeux de rôles, dramatisation et ludification pour éduquer l'élève

Pour le composant de langue une phase dénommée "Immersion" sera appliqué. Dans cette phase, la connaissance de l'anglais sera mise en œuvre à travers une activité avec langue des signes colombienne qui peut être une petite histoire ou une conversation en langue anglaise relative à la thématique proposée. En fait, au cours du développement de ces activités kinésthésiques la langue avec laquelle les participants communiqueront sera en anglais; d'une part pour évaluer la compréhension orale et d'autre part pour évaluer l'expression orale.

3. Réflexion

Dans cette phase, on réalisera une discussion avec l'apprenant pour extraire les effets ou les conséquences du plan d'action, les forces et les faiblesses du processus d'intervention.

NOTE: L'observation et l'évaluation sera présente dans toute la recherche. Par conséquent, cela nous permettra d'enregistrer et de mesurer trois grands moments au cours de la recherche : "AVANT, PENDANT ET APRÈS" de l'intervention pédagogique. À cette fin, l'enseignante a tenu un journal de terrain dans lequel étaient consignées les catégories susmentionnées et les aspects importants permettant de mesurer l'évolution de l'élève.

6.5.MATÉRIELS

Pour le développement des cours, on a utilisés des vidéos, des manuels, un dictionnaire illustré d'images et une transcription phonétique adaptée, comme il s'indiqué ci-dessous :

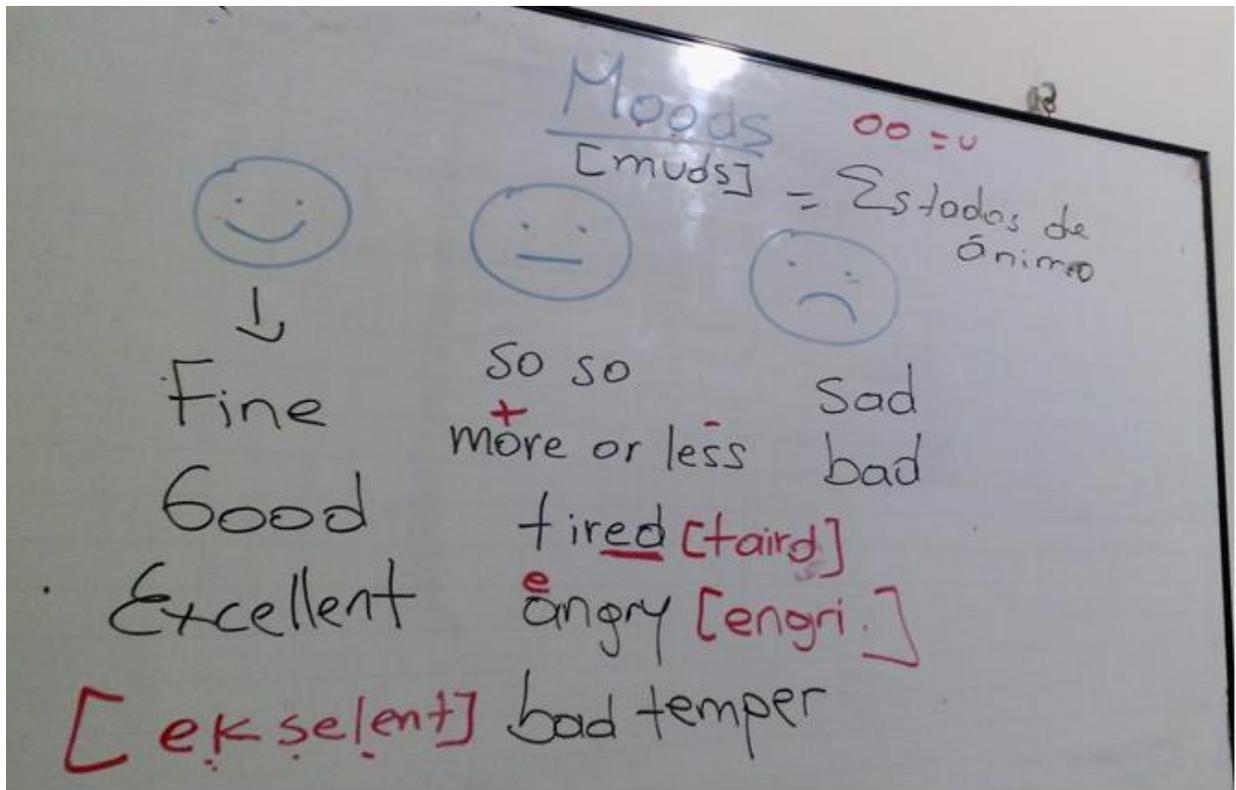


Photo avec des mots décrivant des ambiances en anglais, ces mots sont accompagnés d'une transcription phonétique adaptée

6.5.1. Traduction phonétique adaptée

Contrairement aux transcriptions phonétiques normales où il existe une symbologie spécifique telle que les phonèmes; La transcription phonétique de cette recherche a été conçue à partir des sons naturels de l'alphabet que l'apprenant connaît et a appris de l'espagnol. On a essayé d'exagérer la prononciation afin que l'apprenant puisse facilement la reconnaître et l'imiter de la meilleure façon possible.

Comme le mentionnait Díaz (2015) c'est grâce au matériel adapté, au contexte et aux stratégies d'enseignement que les élèves ayant des besoins particuliers peuvent fonctionner dans un milieu

où les élèves sont dotés des outils nécessaires pour fonctionner dans une société de plus en plus compétitif ".

C'est donc grâce à l'adaptation des ressources déjà apportées qu'en tant que professeurs, ils peuvent répondre aux besoins d'apprentissage particuliers de chacun des apprenants. En tant qu'enseignants, nous devons favoriser la création d'environnements d'apprentissage comprenant des supports susceptibles de renforcer les capacités des élèves et de transformer ces faiblesses en opportunités de développer la créativité dans de nouveaux matériaux.

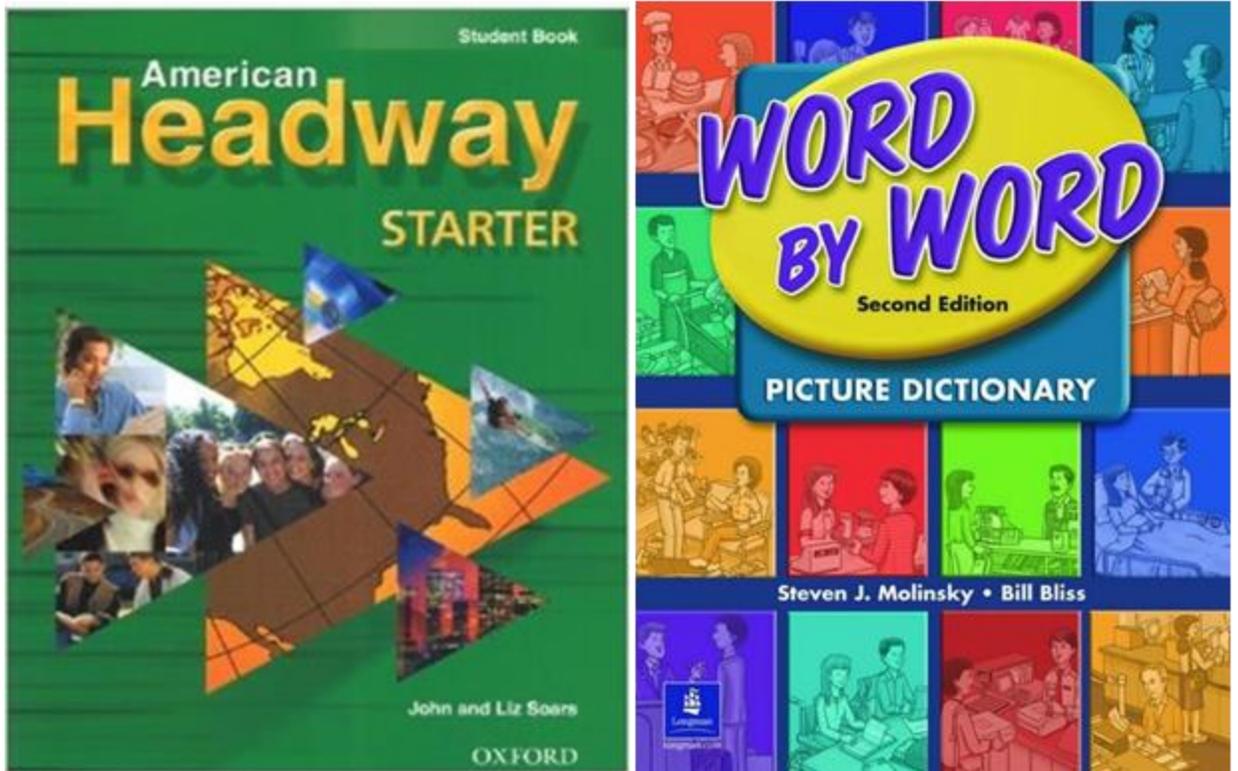


Vidéo avec une conversation sur la présentation personnelle pour les débutants.

6.5.2. Vidéos et podcast sur Internet

Lors de l'utilisation de vidéos sur Internet, nous avons pu observer des avantages tels que la vitesse de reproduction peut être contrôlée pour faciliter la compréhension orale. De la même manière, les contenus des vidéos ont été travaillés conformément aux thèmes abordés en classe. Par exemple,

si vous avez appris à commander de la nourriture dans un restaurant, la vidéo décrit une situation dans un restaurant.



6.5.3. Manuels scolaires

Ce manuel a été choisi parce que la méthodologie des exercices, l'ordre des sujets était approprié pour l'apprenant. En fait, il y avait des lectures, des thèmes transversaux et des dialogues à appliquer dans la classe.

6.6. Processus

Ainsi, ce travail de recherche est divisé en quatre phases qui constituent les séances de travail :

- Conversation informelle en Langue des Signes colombienne.
- Motivation

- Pratique
- Évaluation

Avec la méthodologie utilisée, on indique encore une fois l'importance de l'utilisation de la Langue des Signes colombienne et de l'espagnol comme une langue contrastée de l'anglais. De même, il est évident que les sujets à travailler pendant les cours, transcendent à travers la connaissance des intérêts et des goûts de l'apprenant, ce qui génère une pratique représentative chez l'apprenant.

6.6.1. Conversation informelle en Langue des Signes colombienne

La langue des signes, étant la langue naturelle des sourds et le moyen de communication le plus confortable, a permis d'établir une relation affable, sincère et respectueuse entre l'enseignant et l'apprenant. Comme a rappelé Erazo (2014) l'aspect affectif motive les étudiants aveugles et malvoyants à développer leurs compétences en langues étrangères par le biais de la bonne attitude des enseignants, de leurs stratégies différentes, de leur mise en œuvre continue, de leur réflexion personnelle, nouvelles attentes et aspects supplémentaires (aspects familiaux, personnels, professionnels et sociaux) reflétés dans le processus enseignement-apprentissage de chaque classe.

L'un motive les élèves à suivre l'exemple et peut les affecter négativement ou potentiellement, émotionnellement, en fonction du rôle joué par l'enseignant. De ce fait, toutes les séances ont débuté par une discussion des activités quotidiennes de chacun des agents participant au processus d'apprentissage, ce qui a permis d'établir l'humeur de l'apprenti, les doutes et les préoccupations suscités pour les lier au développement de la classe.

6.6.2. Motivation

Avec motivation, nous essayons d'associer les activités de la classe aux intérêts de l'apprenant: sports, musique, actualités, culture. Pour cette raison, nous avons toujours commencé avec des questions, des nouvelles ou des vidéos à la mode.

6.6.3. Pratique

En ce qui concerne la pratique, les activités individuelles sont conçues mais impliquent également l'enseignant. Pour les activités individuelles, des ateliers, des lectures et des exercices ont été

travaillés, ainsi que des diapositives et des jeux ludiques et didactiques sur lesquels l'apprenti a travaillé.

Pour les activités avec l'intervention de l'enseignant, des dialogues et des sujets de questions ont été choisis pour mener des discussions et des débats de manière à créer une interaction entre l'enseignant et l'apprenant.

6.6.4. Évaluation

L'évaluation est développée tout au long du processus. Cependant, la plupart du temps, il s'agissait d'un travail ou d'une activité finale dans laquelle l'étudiant se trouvait dans une situation qui l'obligeait à utiliser ce qu'il avait appris et pratiqué en classe.

En ce qui concerne les instruments d'évaluation, ils se sont concentrés sur des conversations et des situations pratiques dans lesquelles l'élève pouvait utiliser la langue étrangère.

Ceci est le tableau récapitulatif des sessions qui ont été travaillées avec l'étudiant tout au long de son processus :

SESSION	SUJET	DURÉE
1	Am/is/are My/Your	1h-30 min
2	This is How are you ?	1h-30 min
3	He-she-they His-her-Them	1h-30 min
4	Questions : Where-What	1h-30 min
5	Negative, questions, and short answers (am, is, are)	1h-30 min
6	Possessive adjectives	1h-30 min
7	Possessive's	1h-30 min
8	Have/Has	1h-30 min
9	Questions and answers	1h-30 min
10	Present simple I-you-they	1h-30 min
11	Articles (a-an-the)	1h-30 min
12	The time	1h-30 min
13	Present simple She-He-It	1h-30 min
14	Questions and negatives	1h-30 min
15	Object Pronouns	1h-30 min

16	This/That	1h-30 min
17	How many/ How much	1h-30 min
18	Prepositions	1h-30 min
19	There is/are, any	1h-30 min
20	Numbers (years, centuries, maths)	1h-30 min
21	Was-Were	1h-30 min
22	Past Simple Regular	1h-30 min
23	Past Simple Irregular	1h-30 min
24	Questions and Negatives	1h-30 min
25	Can/Can't	1h-30 min
26	Request and Offers	1h-30 min
27	Want-Like-Would Like	1h-30 min
28	Present Continuous	1h-30 min

7. RESULTATS

Basé sur les instruments appliqués au cours de l'étude: l'entretien, le journal de terrain avec son analyse, qui a servi à obtenir des informations générales sur la perception qu'ont les sourds de l'apprentissage de l'anglais. Le nombre total d'entrevues était de deux rapports hebdomadaires dans le journal de bord de la chercheur . Ensuite, un rapport général sur les aspects travaillés est présenté:

L'apprenant aime les cours d'anglais et les apprécie. C'est un aspect intéressant car il perçoit l'anglais comme une nouveauté et il est encouragé à participer à toutes les activités. On peut également observer que, lors de l'entretien, l'élève interrogé pour savoir s'il comprend ou non lorsque l'enseignant parle anglais, la moitié des fois il ne comprend pas les indications données par l'enseignant, ce qui montre que cela peut être l'une des raisons que les sourdes n'aiment pas le cours d'anglais et que les autres font tout simplement par imitation. En outre, lors de l'entretien avec l'apprenant et son expérience à l'école avec les enseignants, il a été possible d'analyser que plusieurs d'entre eux n'utilisent pas de ressources didactiques dans leurs classes et que l'anglais ils utilisent sporadiquement, et on peut donc dire qu'il n'y a pas une immersion constante dans cette langue.

Un autre facteur évident est que les sourds apprécient les comptes en anglais; la grande majorité des sourds pourrait atteindre un l'apprentissage significatif d'une langue seconde à travers les histoires adaptées et en même temps le mouvement pourrait être intégré pour le rendre amusant, motivant et agréable pour l'élève. Il a été observé dans trois classes différentes où des petites histoires ont été mises en œuvre, la volonté de l'élève dans sa participation et sa exécution int incrementé; les histoires étaient destinées à la suite du cours, en utilisant des mouvements, des gestes et la majorité

des mouvements ont continué tout au long des classes. De cette façon, la compétence de la compréhension écrite, a été travaillée en utilisant des histoires d'enfants et surtout en permettant à l'apprenant de sélectionner leurs auteurs préférés. Une fois le texte sélectionné, l'enseignant le simplifiait et le réduisait à un langage de base avec des phrases de complexité minimale (structure de base : sujet, verbe et complément). Ainsi, on posait des questions basées sur les textes, pour vérifier si l'apprenant avait compris le sens et le message du document lu.

Après avoir analysé les entrées de classe dans le journal de terrain en extrayant les idées principales, il a été constaté que l'élève apprécie des activités variées, car la participation était plus active. On peut observer le point positif qui est que l'élève a hâte de répondre et est concentrés sur le classe. Lorsque des activités impliquant des déplacements et des déplacements sont effectuées, l'élève manifeste un intérêt accru et les résultats des objectifs sont atteints la majorité des séances.

Le contraire est le cas lorsque les activités sont passives et que des activités écrites sont souvent réalisées, dans la mesure où l'élèves acquière un niveau d'attention très faible, se disperse facilement et interrompe son travail. Pour cette raison la compétence de l'expression écrite, a été travaillée à partir des versions de l'apprenant. On s'est basé sur des histoires déjà connues, de sorte qu'il a fait des résumés des versions que l'enseignant avait lues à haute voix. D'autre part, les exercices des livres ont été faits en utilisant quelques sites Web. De plus, lorsque l'apprenant ne savait pas répondre oralement, il choisissait d'écrire des phrases simples et correctes au niveau grammatical et lexical.

En outre, le travail est coûteux pour l'enseignant car il a pour objectif d'attirer l'attention sur le fait que l'élève doit assister, réagir et travailler individuellement ou avec l'enseignante. Il est en outre noté que les activités passives a augmenté le manque d'attention parce qu'il utilise son corps tout

le temps et essaie de tout exprimer avec des gestes et la langue des signes colombienne. Ainsi, l'apprenant s'est entraîné avec l'enseignant et la compétence de l'expression orale, s'est rendu dans des situations hypothétiques afin d'utiliser le vocabulaire et les structures étudiés. Parfois l'apprenant devait repenser les expressions et le discours que l'enseignant utilisait, afin de simplifier son contenu. En plus, l'apprenant était capable de poser des questions quand il ne comprenait pas et de maintenir une conversation fluide et agréable. De même, il utilisait l'anglais dans des situations quotidiennes, par exemple: quand il écrivait à ses amis via les réseaux sociaux, quand il envoyait des enregistrements audio, ou quand il participait à des forums Internet. Il était surprenant que l'apprenant pût utiliser la Langue de Signes colombienne et faire des comparaisons fonctionnelles avec l'anglais.

Au contraire de la pensée générale selon laquelle les personnes sourdes n'écoutent pas, elles sont capables d'utiliser les aides technologiques pour le faire. En profitant de cela, la compréhension orale a été travaillée progressivement. L'apprenant est sourd de naissance et a développé des activités d'écoute. Il utilise des écouteurs, ce qui lui permet de capter 10% des sons. Les séances d'écoute et les audios sont limités. Cependant, le fait qu'il puisse suivre une conversation simple en anglais, démontre qu'il comprend et peut réagir en conséquence si on utilise les langues des signes ou le professeur est très gestuel.

Les résultats obtenus dans cette recherche destinée aux personnes ayant des déficiences auditives, au cours des interventions pédagogiques, montrent que la méthodologie Total Physical Response, l'adaptation du matériel, l'utilisation du corps, gestes et gérer la langue des signes colombienne étaient efficaces pour l'élève car il répondait aux attentes et aux caractéristiques spécifiques des sourds en tant que mouvement. , gestes, travail d'équipe; où l'élève a eu un progrès significatif dans sa motivation, puisqu'il a assisté aux interventions avec plaisir; comme le mentionne Bolaños,

(1991)"l'éducation par le mouvement renforce positivement l'attitude des études universitaires à l'avenir".

D'autre part, cette adaptation méthodologique renforce de manière significative la socialisation, le respect et la compréhension de chacun des étudiants sourds par les autres, puisqu'ils aiment se sentir compris. Le fait de ne pas tout comprendre le rend plus tolérant ce qui encourage, le respect et la compréhension aux autres. On peut affirmer qu'actuellement l'apprenant se sent beaucoup mieux émotionnellement et socialement. Il a découvert, à l'instar de l'enseignant, des compétences qu'il croyait ne pas posséder et des opportunités d'être utilisateur d'une langue étrangère.

Enfin, l'acquisition de l'anglais à l'aide d'une méthode éclectique a mis en évidence un taux de compréhension plus élevé au moment où l'étudiant donne une réponse physique aux ordres donnés par l'enseignant, ainsi qu'une expression orale simple des phrases simples de sa spontanéité, et qu'enseigner une autre langue par la combinaison de compétences verbales et motrices est efficace pour enseigner aux sourds.

8. CONCLUSIONS

Après avoir choisi une carrière, nous espérons tous de pouvoir faire ce que nous aimons ; nous avons l'idée de changer le monde et d'évoluer en tant que personnes et professionnels. Pour cela, quand j'ai décidé de suivre les études de Langues Étrangères, j'ai découvert que les gens ont des objectifs divers pour s'épanouir. Ceux-ci peuvent être : diriger, motiver, construire, lire, interpréter, adapter, expliquer ; tout cela, pour être présent dans la société. Mais pas tout le monde choisit d'être enseignant, d'éduquer, de former.

Le fait d'être enseignant est confronté à de grands défis, mais cela implique également de promouvoir des changements, d'améliorer des compétences, d'ouvrir des opportunités et de changer des réalités. En vue de ceci, depuis que j'ai commencé mes études universitaires, je me demandais comment les personnes ayant des capacités différentes apprenaient les langues étrangères. Ceci, en considérant que l'inclusion scolaire est devenue un sujet que beaucoup de gens utilisent seulement comme un élément à la mode.

Cependant, grâce à Dieu et à la vie, durant mon parcours par l'université, j'ai eu la fortune de rencontrer une enseignante qui avait choisi pour mission d'éduquer tout le monde, sans tenir compte de leurs différences ni de leurs difficultés. Grâce à son appui et à ses encouragements permanents, et au fait qu'elle a éveillé le meilleur de moi dans cette tâche ardue de l'enseignement et de la recherche, j'ai décidé de travailler avec la communauté des malentendants. Je me demandais toujours comment ils pourraient apprendre une langue étrangère, car je les avais vus s'exprimer seulement en Langue de Signes.

Avec la mission intacte d'éduquer des personnes ayant de diverses capacités, j'ai rencontré mon étudiant, un jeune homme sourd qui m'a appris à écouter et à comprendre le monde tel qu'il le voyait. J'ai compris pourquoi les malentendants disent ce qu'ils disent, pourquoi ils font ce qu'ils font. En y réfléchissant, je pense que sur le plan académique, le mot "*écouter*" est synonyme de "recherche". Pour cette raison, grâce à ce travail, j'ai grandi en tant que personne et en tant que professionnel et j'en ai tiré de grands et de mémorables souvenirs.

D'une part, j'ai grandi en tant que personne, car nous ignorons parfois les efforts que les autres doivent faire quotidiennement pour atteindre leurs objectifs et, car nous considérons que les prétendus *handicapés* doivent s'adapter à notre supposée normalité. De même, je suis persuadée que les éducateurs avons l'obligation de leur donner des outils pour mieux s'intégrer à la société. Il ne s'agit pas d'une faveur, ni de charité, mais d'un devoir en tant qu'êtres humains, de leur offrir une possibilité de vivre dans un monde meilleur, en pensant toujours à ce que l'on peut faire pour aider, pour servir les autres.

D'autre part, j'ai grandi en tant qu'enseignante, car j'ai découvert un moyen d'enseigner une langue étrangère et une possibilité d'apprendre une langue étrangère à quelqu'un qui pensait ne pas l'avoir. J'ai appris que le problème n'était pas l'apprenant, mais le manque de flexibilité et d'adaptabilité de mon enseignement à son style d'apprentissage. De même, adapter un cours de langue aux élèves malentendants m'a obligée, en tant qu'enseignante, à repenser aux méthodologies d'enseignement.

Nous pouvons souligner le fait qu'il faut consacrer un certain nombre d'heures de préparation et de dévouement à l'enseignement, afin de : créer et d'adapter du matériel, développer la présentation d'un sujet, analyser le travail sur la grammaire, sélectionner les images facilitant la compréhension, entre autres. De même, j'ai décidé de continuer à apprendre la Langue des Signes

afin, non seulement de communiquer plus efficacement avec ceux qui m'ont enseigné à écouter le silence, mais de sensibiliser mes apprenants dans les salles de classe que j'aurai sans doute dans ma vie professionnelle.

C'est ainsi que j'ai pu constater que ce travail de recherche impliquait divers obstacles, tels que le manque de matériel, la faible confiance de l'apprenant vis-à-vis de son apprentissage, et le découragement qui affectait l'apprenant en permanence. En plus, il fallait investir énormément de temps pour arriver à déterminer quel matériel pourrait être utilisé et exploité de la meilleure manière.

À ces propos, j'ai fait recours à ma créativité pour créer du matériel, c'est-à-dire, spécialement conçu pour l'apprenant. En outre, j'ai divisé les objectifs en étapes, de manière à pouvoir les atteindre sans trop forcer l'apprenant. Ainsi, il a pu faire des progrès petit à petit, sans sentir que l'on lui exigeait davantage. Or, il y avait des facteurs externes (démotivation de la part de la communauté sourde), qui affectait le travail de l'apprenant. J'ai donc décidé de faire à chaque séance, une petite conversation informelle, pour établir un climat de confiance, de décontraction et en plus, pour connecter l'apprenant plus facilement avec le travail que l'on allait développer. Je l'ai toujours encouragé et lui ai montré à quel point ce qu'il faisait devenait de plus en plus spécial et exemplaire.

Il est évident que l'apprentissage d'une langue étrangère représente un atout pour tout le monde. Alors, en ce qui concerne un apprenant sourd, cela implique non seulement un positionnement au niveau de son entourage, mais aussi un acquis qui peut le situer dans une échelle professionnelle assez marquée.

Sans aucune doute, en soupesant les défis et les difficultés, l'expérience vécue avec ce travail s'avère très positive et enrichissante non seulement pour moi, mais aussi pour mon entourage familiale, puisque le travail a généré de l'empathie et de l'admiration, en particulier par l'effort et l'engagement de ma part. Ils ont senti qu'en plus de compétence en d'anglais, j'ai réussi à développer celles qui concernaient des émotions et de l'affection.

Je pense qu'il reste encore beaucoup à faire, mais ce travail, c'est un pas vers une meilleure société. J'ai promu un changement, j'ai renforcé des compétences, j'ai ouvert des opportunités et j'ai déjà changé la réalité de Carlos, le protagoniste de ce travail. C'est pourquoi je tiens à le mentionner par son vrai nom, ayant eu son autorisation. Tout ce que nous avons vécu ensemble, dans cette aventure d'enseignement/apprentissage, constitue la raison pour laquelle, il a pu passer d'un monde en silence et de s'ouvrir à un cosmos de symphonie sans fin.

9. BIBLIOGRAPHIE

- Arcos, Y., Ussa, M., Bustos, H., Miranda, I., Motta, J., Niño, J., & Romero, C. (2007). La investigación en la Escuela de Idiomas: diagnóstico, fortalezas y prospecciones. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (11), 13–28.
- Ausbel, D. (2002). *Adquisición Y Retención Del Conocimiento. Una perspectiva Cognitiva*. (G. Sánchez Barberán, Ed.). Madrid: Ediciones Paidós. Retrieved from https://www.todostuslibros.com/libros/adquisicion-y-retencion-del-conocimiento_978-84-493-1234-2
- Bolaños, G. (1991). *Educación por medio del movimiento y expresión corporal*. (EUNED, Ed.) (1era ed.). San Jose, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- Díaz, A. (2015). *Adaptación de material didáctico en la enseñanza de lengua extranjera para estudiantes invidentes*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Díaz Barriga, A. (1999). *Didáctica y curriculum : convergencias en los programas de estudio* (12a ed.). México: Ediciones Nuevomar. Retrieved from <http://redbiblio.unne.edu.ar/opac/cgi-bin/pgopac.cgi?VDOC=1.86111>
- Erazo, K. (2014). *El factor afectivo en la enseñanza de una lengua extranjera a estudiantes invidentes y de baja visión*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Fernandez, D. (2012). *Desarrollo Auditivo y Lingüístico con implante coclear*. Universidad internacional de la Roja. Retrieved from https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1040/2012_11_07_TFM_ESTUDIO_DE_L_TRABAJO.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hernandez, R., Fernandez, C., & Baptista, M. del P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (Mac Graw Hill, Ed.) (6ta ed.). México D.F. Retrieved from

www.elosopanda.com%7Cjamespoetrodriguez.com

Hinkel, E. (2013). Research Findings on Teaching Grammar for Academic Writing. *English Teaching*, 68, 17. Retrieved from

<http://www.elihinkel.org/downloads/ResearchFindingsGrammar.pdf>

Hymes, D., & Gómez, J. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, 9(2256–5469), 13–37. Retrieved from

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051>

Kramsch, C. (2011). The Multilingual Subject. *The Modern Language Journal*, 95(2)(978–0–8264–9681–2), 324–326. Retrieved from

https://www.researchgate.net/publication/261944299_The_Multilingual_Subject_by_CLAIRE_KRAMSCH

Latorre, A. (2011). La Investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. *Revista Docencia Universitaria*, 12.

Liddicoat, A. J. (2011). Language Teaching and Learning from an Intercultural Perspective. In *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (p. 45). Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9780203836507.ch50>

Marchesi, Á. (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos: perspectivas educativas* (1era ed.). Madrid: Alianza psicológica. Retrieved from

<http://sid.usal.es/libros/discapacidad/18055/8-1/el-desarrollo-cognitivo-y-linguistico-de-los-ninos-sordos-perspectivas-educativas.aspx>

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés* (1era ed.). Bogota. Retrieved from

https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-115174_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Salud y Protección Social. (2017). *SALUD AUDITIVA Y COMUNICATIVA*

“Somos todo oídos.” Bogotá. Retrieved from

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENT/abece-salud-auditiva-2017.pdf>

Mitchell, R., & Myles, F. (2012). *Second language learning theories* (3rd ed.). London.

Retrieved from

[https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=765533](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=765533)

Peluso, L., & Lodi, A. C. B. (2015). La experiencia visual de los sordos. Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. *Pro-Posições*, 26(3), 59–81.

<https://doi.org/10.1590/0103-7307201507803>

Puren, C. (2014). Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional. *Porta Linguarum*, 1(1697–7467), 31–36. Retrieved from http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero1/puren.pdf

Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy* (Ilustrated). London: Multilingual Matters.

World Health Organization. (2014). *Ear care can avoid hearing loss*. Beijing. Retrieved from www.who.int