



Τμήμα Ανθρωπιστικών σπουδών

Διδακτική της Γαλλικής ως Ξένης/Διεθνούς γλώσσας

Διπλωματική Εργασία

« Enfants dyslexiques et dysorthographiques en classe de FLE à l'école primaire. Le rôle de l'enseignant et le choix des activités adéquates. »

Ευτυχία Μιχαηλίδη

Επιβλέπων καθηγητής: Μαρία-Ελευθερία Γαλάνη

Πάτρα

Σεπτέμβριος 2020

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

Διπλωματική Εργασία

« Enfants dyslexiques et dysorthographiques en classe de FLE à l'école primaire. Le rôle de l'enseignant et le choix des activités adéquates. »

Ευτυχία Μιχαηλίδη

Επιτροπή Επίβλεψης Πτυχιακής / Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:
Μαρία-Ελευθερία Γαλάνη
Μέλος ΣΕΠ

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:
Βασιλική Πανταζή
Μέλος ΣΕΠ

Πάτρα

Σεπτέμβριος 2020

REMERCIEMENTS

J'aimerais remercier les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire. D'abord je voudrais exprimer mes remerciements à la professeure Galani Maria-Eleftheria pour ses conseils qui étaient toujours précieux. Je voudrais aussi remercier la professeure Pantazi Vasiliki pour avoir participé à l'évaluation de ce mémoire. Finalement, je dois exprimer ma gratitude envers ma famille et ce mémoire est dédié à ma petite fille qui constitue le phare lumineux de ma vie.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία αυτή έχει ως κύρια θεματική τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ένα θέμα το οποίο απασχολεί τους γονείς και τους καθηγητές μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι αν μπορούν να μάθουν μια ή περισσότερες ξένες γλώσσες. Πολύ συχνά ακούμε την άποψη ότι οι μαθητές οι οποίοι συναντάνε δυσκολίες ήδη στην εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας θα αντιμετωπίσουν εξίσου δυσκολίες μαθαίνοντας μια ξένη γλώσσα. Είναι μια διαδικασία που πιθανόν να προκαλέσει αρνητικές επιπτώσεις στην αυτοεκτίμηση τους. Ο σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας ήταν να εξετάσει τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας / εκμάθησης των γαλλικών ως ξένης γλώσσας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, να διεξάγει μία σχετική έρευνα μέσα από ένα ερωτηματολόγιο που απευθυνόταν στις εκπαιδευτικούς της Α'βάθμιας Εκπαίδευσης και να προτείνει κατάλληλες δραστηριότητες με σκοπό να διευκολύνει την προσπάθεια των μαθητών με δυσλεξία και δυσορθογραφία.

Λέξεις κλειδιά: Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία, δυσορθογραφία, γαλλική γλώσσα, διαφοροποιημένη διδασκαλία.

RESUME

Ce mémoire traite de l'enseignement du français aux élèves avec troubles d'apprentissage au primaire. Une question qui concerne les parents et les enseignants des élèves ayant des troubles d'apprentissage est de savoir s'ils peuvent apprendre une ou plusieurs langues étrangères. On entend souvent l'opinion que les élèves qui ont déjà des difficultés à apprendre leur langue maternelle, auront les mêmes difficultés à apprendre une langue étrangère. Il s'agit d'un processus susceptible d'avoir un impact négatif sur leur estime de soi. Le but de ce mémoire est d'examiner les caractéristiques de l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage, de mener une recherche pertinente à travers un questionnaire adressé aux enseignants du primaire et de proposer des activités adéquates afin de faciliter l'effort des apprenants dyslexiques et dysorthographiques.

Mots-clés : difficultés d'apprentissage, dyslexie, dysorthographie, FLE, enseignement différencié.

SUMMARY

This study deals with French teaching to students with learning difficulties in primary education. This issue that concerns the parents and the teachers of students with learning disabilities, is whether they can learn one or more foreign languages. We often hear the opinion that students who already have a difficulty in learning their mother language, they will also face the same difficulties in learning a foreign language. It is a procedure that is more likely to cause a negative effect on their self-esteem. The purpose of this study is to examine the characteristics of teaching / learning French as a foreign language to students with learning difficulties, to conduct a relevant research through a questionnaire addressed to Primary Education teachers and to suggest some activities in order to facilitate the effort of students with dyslexia and dysorthography.

Keywords: Special learning difficulties, dyslexia, dysorthography Teaching French, differentiated teaching.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	p.9
PARTIE I : PARTIE THEORIQUE	p.10
CHAPITRE 1 : FONDEMENTS THEORIQUES	p.10
CHAPITRE 2 : LA DYSLEXIE	p.15
CHAPITRE 3 : LA DIFFÉRENCIATION ET LA PLACE DE L'ENSEIGNEMENT	p.24
PARTIE II	
CHAPITRE 1 : L'ENQUETE	p.29
CHAPITRE 2 : ACTIVITES PROPOSEES POUR L'ENSEIGNEMENT DU FLE AUX ELEVES DYSLEXIQUES	p.43
PARTIE III : CONSTATATIONS	p.70
CONCLUSION	p.72
BIBLIOGRAPHIE	p.74
SITOGRAPHIE	p.75
TABLE DES MATIERES	p.77
ANNEXES	p.71

INTRODUCTION

Les élèves présentent toujours des besoins complexes en classe de FLE notamment s'il y a des déficits au niveau du matériel pédagogique. Cela devient encore plus difficile, pénible et exigeant quand dans la classe il y a des élèves avec troubles d'apprentissage. Cette conception constituera le point de départ de notre recherche et mènera notre enquête. En ce qui concerne les troubles d'apprentissage, un phénomène assez fréquent de nos jours, l'apprentissage d'une langue étrangère et plus précisément de la langue française dans notre cas, présente quelques particularités tant pour l'apprenant que pour l'enseignant. On parle des apprenants grecs du primaire où la langue française est la deuxième langue étrangère et de difficultés en langue orale et écrite.

En outre, le rôle de l'enseignant devient encore plus difficile car c'est celui qui doit gérer les élèves qui ont des troubles d'apprentissage et qui doit rendre l'apprentissage plus efficace lors de son enseignement. Pour cette raison, dans le cadre de notre mémoire nous montrerons que les troubles d'apprentissage ne sont plus un obstacle à l'apprentissage du français comme langue étrangère. Au contraire, l'enseignant doit tenir en compte que chaque élève est différent et unique et qu'il réagit et apprend de manière différente. Adopter donc et adapter une méthodologie spécifique est considéré comme tout à fait impératif.

Notre mémoire consiste en trois parties, la partie théorique, la partie pratique qui inclut l'enquête et la proposition des activités et une troisième partie sur les constatations. La première partie traite les notions théoriques sur les troubles d'apprentissage et en particulier, la dyslexie et la dysorthographe. La partie pratique est composée de deux sous-parties : à la première sous-partie, nous présenterons et analyserons les résultats recueillis de notre enquête et à la deuxième sous-partie, nous proposerons des activités destinées à ces apprenants dans le but de les aider à atteindre leurs objectifs. A la troisième partie, nous arriverons à des conclusions tirées des fondements théoriques en combinaison avec notre recherche et les activités proposées.

PARTIE I

PARTIE THEORIQUE

CHAPITRE 1 : FONDEMENTS THEORIQUES

1.1 PROBLEMATIQUE

Aborder le sujet de ce mémoire était une tâche exigeante à discerner mais il paraissait intéressant à dépister les besoins spécifiques des apprenants du primaire qui présentent des problèmes de dyslexie et de dysorthographe.

De surplus, nous sommes intéressées à démontrer les erreurs commises par les apprenants dyslexiques ainsi que leurs troubles cognitifs et émotionnels. Ces questions demeurent encore un sujet tabou en milieu scolaire grec. Donc, c'est l'importance mineure qu'on accorde aux troubles d'apprentissage des élèves grecs ainsi que la pédagogie différenciée qui est encore en herbes sinon pas appliquée, qui seront les axes importants de cette étude.

Etant donné que l'objectif ultime de tout enseignement est la réussite de la classe, tout enseignant se voit obligé de fournir un enseignement adéquat afin de mieux qualifier ses apprenants.

1.2 L'APPRENTISSAGE DU FLE

Tout apprenant commence à enrichir ses connaissances, ses compétences langagières à la maternelle. Son articulation et sa prononciation est une procédure qui se fixe entre 3-5 ans parce qu'à cet âge-là le cerveau est malléable et l'oreille est sensible aux différences de la prononciation. La prononciation donc des sons constitue une procédure facile pour les enfants.

Pendant cette période toutes les références, lexicales, phonologiques et culturelles qui sont indispensables à l'apprentissage de la langue, se déroulent, se produisent de façon naturelle et ainsi l'enfant s'adapte progressivement à son milieu

linguistique. Généralement les enfants sont caractérisés par une grande adaptabilité en raison de leur malléabilité cérébrale.

L'âge, donc, est un facteur déterminant dans le processus de l'acquisition. À l'âge de 4-10 ans ce sont la curiosité et la spontanéité qui règnent et qui guident la flexibilité cognitive de l'enfant. Entre 7-9 ans l'enfant est déjà porteur des connaissances et des aptitudes pré-requises par sa scolarité qui lui permettent de s'adapter et d'apprendre encore plus rapidement une langue étrangère.

En général, le français est « reconnu comme l'une des langues les plus difficiles à maîtriser surtout du point de vue de l'orthographe, truffée d'anomalies » (Brazeau-Ward, 1998 : 1) parce que l'orthographe de cette langue ne correspond pas aux sons. Par exemple un même son [o] peut être représenté par des graphies totalement différentes (au, eau, ôt). En outre, son orthographe ne correspond pas du tout aux sons, et de plus, l'absence d'accent tonique sur les mots d'une phrase rend la compréhension encore plus complexe. Mais pour apprendre une langue étrangère et dans notre cas le français, il est essentiel de signaler que l'enseignement doit toujours prendre en compte les styles d'apprentissage de ses élèves, c'est-à-dire leur façon personnelle de saisir et de traiter les informations, leur manière de résoudre un problème.

Nous remarquons que certains élèves ont un style d'apprentissage intuitif qui fait appel à l'expérience déjà vécue et d'autres un style réflexif c'est-à-dire ils traitent les différentes données pour résoudre les problèmes. D'autres élèves ont un style pragmatique et préfèrent l'expérimentation et finalement il y en a d'autres qui sont visuels ou auditifs selon leur capacité de saisir des informations. À ne pas oublier les élèves kinesthésiques qui se trouvent en plein mouvement. Il est indispensable donc pour l'enseignant d'appliquer différentes stratégies d'enseignement et des situations d'apprentissage qui puissent mieux s'adapter à son public.

En Grèce, l'insertion de la première langue étrangère se fait en deuxième ou en troisième classe de l'école primaire et une deuxième langue étrangère en cinquième. Cela varie aussi selon le secteur privé ou public et crée un décalage impressionnant entre le public de ces deux secteurs. Aujourd'hui, les apprenants commencent l'apprentissage de la langue française dès le primaire et ils s'arrêtent au lycée. Plusieurs d'entre eux même ils cessent d'obtenir des diplômes. Donc, en entrant le 27 novembre

dernier dans l'Organisation Internationale de francophonie la Grèce s'engage à promouvoir le plurilinguisme et plus précisément la langue française.

1.3 TYPES D'APPRENANTS

Les travaux les plus adaptés concernent les styles d'apprentissage et s'appuient sur la perception des informations ou des connaissances. De toute façon, les registres sensoriels qu'on privilégie, sont censés fixer un type représentatif d'apprenant. En général, on distingue une combinaison de deux canaux sensoriels, mais la véritable distinction se fait selon le sens de prédilection.

Donc, il y a :

1. le type visuel, quand l'apprenant manifeste une dominance du code visuel-information qui privilégie le sens de la vue pour être perçue.
2. le type auditif, quand l'apprenant privilégie le code verbal et l'information se prononce à haute voix et oralement pour être saisie par l'oreille.
3. Tout récemment, on a repéré un troisième type qui recourt au sens du toucher pour apprendre : C'est le type kinesthésique. (Kalouri & Proscolli, 2008 : 222-225)

Le canal sensoriel utilisé par priorité suggère des pratiques comportementales spécifiques. Comme, il est évident, on a besoin des supports et des moyens préférentiels aussi, qui conviennent aux apprenants pour que l'information soit tout à fait réussie et permanente. Donc, l'enseignant doit être absolument prêt à adopter chaque fois la méthode convenable et repérer aussi d'autres plus originales pour aligner tous les besoins de ses apprenants. Cette démarche aide à surmonter tous les problèmes et toutes les particularités de ces types qui apparaissent dans une classe, qui est vraiment hétérogène, et prend ses fondements à la pédagogie différenciée.

1.4 AUTONOMIE ET MOTIVATION DES APPRENANTS

« Donnez à l'enfant le désir d'apprendre et toute méthode lui sera bonne », écrivait Jean-Jacques Rousseau en 1762 dans *Emile*. Cette réflexion demeure toujours actuelle après plus de deux cents ans comme la motivation joue le rôle primordial à

l'enseignement-apprentissage. En particulier, l'enseignant doit être capable de créer un environnement attirant et alléchant, une atmosphère stimulante pour les apprenants qui manquent de motivation intrinsèque, de façon qu'ils soient impliqués activement dans le processus éducatif.

La motivation est a priori étroitement liée à l'autonomie. L'apprenant qui est motivé devient de plus en plus autonome, mais ce n'est pas toujours le cas. En ce qui concerne les apprenants qui ont des troubles d'apprentissage, l'autonomie ne constitue pas seulement le moyen d'améliorer leur niveau linguistique mais une difficulté supplémentaire à gérer. C'est la raison pour laquelle il est plus qu'indispensable, que l'enseignant mette l'accent sur leurs particularités. En plus, il doit se montrer compréhensif envers leur performance et de préférence ne pas la comparer à celle des autres apprenants parce qu'ils se sentiraient peut-être un peu dépréciés, ce qui est tout à fait démotivant pour eux.

Ainsi, l'enseignant créera une ambiance plus positive dans la classe et fera croire à ses apprenants que l'enseignement du FLE aura des bénéfices non seulement personnels mais aussi sociaux et culturels. Il est important que les dimensions affectives de l'enseignement surgissent en eux pour que le professeur atteigne les objectifs qui sont fixés. Son véritable rôle est vraiment celui du médiateur, qui essayera de susciter leur intérêt et qui essayera d'adapter les contenus aux capacités de ses élèves.

1.5 DES APPRENANTS EN ÉCHEC ?

Dans le passé quand on remarquait que quelques enfants ne comprenaient pas facilement et qu'ils étaient enfermés dans leur « bulle », on les caractérisait comme 'cancres'. Actuellement, des recherches scientifiques ont manifesté qu'il y a souvent une bonne raison repérable et palpable pour ces divergences de la performance scolaire.

D'abord, ce qu'il faudrait faire, c'est essayer de différencier l'enseignement pour mener tous les apprenants de la même façon. Ainsi, le défi est double :

Tout d'abord, il porte sur l'enseignant mais par la suite sur l'apprenant aussi. Celui-là doit créer les conditions nécessaires, pour que celui-ci échappe et réussisse au préjugé qui le juge incapable d'arriver à un niveau supérieur à l'apprentissage et par conséquent réussir à la maîtrise d'une langue étrangère. On rejette donc a priori la prétention qui

stipule que tous les apprenants qui ont des troubles d'apprentissage sont condamnés à l'échec, en matière de l'apprentissage d'une langue étrangère.

1.6 COMMENT INTÉGRER LES APPRENANTS

Les apprenants qui ont des troubles d'apprentissage se trouvent parfois dans la situation difficile de faire comprendre à leur entourage qu'ils ont un « défaut » fonctionnel et qu'ils essayent simplement de travailler et d'utiliser des méthodes si différentes de la majorité des apprenants pour accéder à la connaissance. D'habitude, leurs camarades de classe croient qu'ils ont défaut de capacités intellectuelles essentielles au sein de la classe. Malheureusement, même leurs parents quelquefois refusent de faire face au problème et quand l'enseignant leur propose de consulter des spécialistes pour constater officiellement si un problème existe réellement, ils inventent des excuses afin de justifier la performance médiocre de leur enfant.

Cette ambiance négative serait améliorée si l'on y était mieux informés et prêts à les intégrer dans la société et plus précisément dans l'école. « Parler d'intégration scolaire, c'est supposer le déplacement d'un enfant jusque-là maintenu à l'intérieur du système d'éducation spécialisé ségrégatif vers une structure scolaire plus ouverte » (Zaffran, 1997 : 27). En d'autres mots, les élèves qui ont des troubles d'apprentissage ont bien-sûr le droit de recevoir une éducation dans le cadre public. Ce que nous devrions ajuster, c'est l'approche méthodologique, pour qu'ils puissent acquérir les connaissances essentielles et par la suite l'évaluation de leur performance toujours selon leurs particularités.

CHAPITRE 2 : LA DYSLEXIE

2.1 DEFINITION DE LA DYSLEXIE

La différence de plusieurs cadres théoriques, dans lesquels se fait l'approche de la dyslexie, traduit l'existence de plusieurs définitions différentes de ce terme. Les définitions les plus modernes de la dyslexie font plutôt référence à un ensemble de troubles caractéristiques du langage écrit qui sont associés aux divers usages du langage et de la parole en général.

La définition de la Fédération mondiale de neurologie (1968), étant considérée comme classique, décrit la dyslexie :

« Un trouble se manifestant par la difficulté à apprendre à lire malgré un enseignement conventionnel, l'intelligence adéquate et un bon environnement socioculturel. Elle est dépendante de troubles cognitifs fondamentaux qui sont souvent d'origine constitutionnelle » (Critchley, 1970a : 11).

Comme il est évident, le concept de la dyslexie ne pourrait aucunement demeurer figé et immuable et a évolué au fil du temps. Tout d'abord, le terme a été utilisé pour désigner surtout la mauvaise lecture, mais dès lors on a procédé à des recherches plus globales sur la langue écrite et d'autres systèmes symboliques.

La société anglaise de dyslexie (1987) donne donc la définition ci-dessous : « La dyslexie est un trouble neurologique complexe qui est d'origine constitutionnelle. Les symptômes peuvent affecter de nombreux domaines de l'apprentissage et de l'activité, et elle peut être décrite comme une difficulté spécifique de la lecture, de l'orthographe et de la langue écrite. Un ou plusieurs de ces domaines peuvent être touchés. La manipulation des numéros et des signes musicaux, les fonctions motrices et les compétences organisationnelles peuvent encore être impliqués. Toutefois, elle concerne en particulier le contrôle de la langue écrite, bien que la langue parlée soit affectée dans une certaine mesure » (Jacobson, 1997 : 33).

Le terme « origine constitutionnelle » nous renvoie à des caractéristiques développées dues à l'interaction de facteurs héréditaires et environnementaux. Des découvertes plus récentes ont ouvert la voie à une définition qui englobe les dyslexiques, qui soulignent les difficultés linguistiques générales. C'est donc bien caractéristique cette définition de Orton Dyslexia Society (1994) : « La dyslexie est un trouble de nature neurologique, et souvent de la nature familiale qui est lié à l'acquisition et au traitement de la parole. Elle varie en gravité, et elle se manifeste par des difficultés à la perception du langage, y compris le traitement phonologique, avec difficulté en lecture, écriture, orthographe et parfois arithmétique. La dyslexie n'est pas due à un manque de motivation, un dommage sensoriel, au manque d'éducation ou à de mauvaises conditions environnementales, mais peut coexister avec ces situations. Bien que la dyslexie soit un problème que les gens font face à toute leur vie, certaines personnes dyslexiques réagissent souvent avec succès à l'intervention opportune et appropriée » (Pumfrey, 1995, 1997a ; Thomson, 1997).

Les recherches de ces dernières années sur les facteurs qui influencent, et plus particulièrement sur les compétences impliquées au processus de la lecture, ont évolué et les définitions se sont progressivement adaptées aux nouvelles connaissances. C'est une définition donc, récemment présentée par apport à une définition précédente que les mêmes auteurs proposent.

« La dyslexie est un trouble spécifique de l'apprentissage dont les origines sont neurobiologiques. Elle est caractérisée par des difficultés dans la reconnaissance exacte et/ou fluente de mots ainsi que par une orthographe des mots (spelling) et des capacités de décodage limitées. Ces difficultés résultent typiquement d'un déficit dans la composante phonologique du langage qui est souvent inattendu par rapport aux autres capacités cognitives de l'enfant et à l'enseignement dispensé dans sa classe. Les conséquences secondaires peuvent inclure des problèmes dans la compréhension en lecture. Cela peut entraîner une expérience réduite dans la lecture qui pourrait empêcher la croissance du vocabulaire de l'enfant et ses connaissances générales. »¹

¹ INSERM (2007), « Expertise collective dyslexie –dysorthographe- dyscalculie, Bilan des données scientifiques ». Disponible sur : <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/074000190.pdf>

En tout cas, la question « Qu'est-ce que la dyslexie » reste encore ouverte. C'est une question qui formule sa définition selon diverses manifestations. La dyslexie a vraiment beaucoup de visages puisque les difficultés diffèrent d'une personne à l'autre.

En accord avec l'Association Internationale de dyslexie (International Dyslexie Association, IDA), la dyslexie est une difficulté du langage chez l'apprenant qui se caractérise surtout des difficultés à la codification des mots. Cela entraîne par la suite une capacité insuffisante à élaboration phonologique. Elle englobe aussi des troubles associés particulièrement à la lecture mais aussi à l'épellation. N'oublions pas que c'est aussi possible d'avoir des difficultés à l'écriture, à l'orthographe, à l'oral et même à l'écoute. Bien-sûr ces difficultés varient vraiment selon l'âge, le potentiel mental mais aussi les autres capacités cognitives des enfants. Il est important de noter ici que la dyslexie n'est pas due au manque de motivation, ni à l'enseignement inopportun ou aux conditions inadéquates ni même à la défaillance sensorielle.

L'association britannique de dyslexie définit la dyslexie comme une combinaison de capacités et de difficultés aux domaines suivants : l'écriture, l'orthographe et la lecture. En outre, la dyslexie influence le rythme d'élaboration des informations, la perception acoustique, la capacité de chiffrage, la mémoire à courte échéance, le traitement phonologique et le graphisme. Selon le Dictionnaire d'orthophonie (Brin-Henry, Courrier, Lederlé, Masy, 2011), une autre forme de dyslexie est désignée comme la dyslexie du développement qui n'a pas été repérée tout au début aux enfants mais plus tard. Cette forme de dyslexie se manifeste en premier lieu à la manière dont on apprend à lire et concerne évidemment les enfants qui n'ont aucun problème de nature psychologique et psychique et sont même normalement scolarisés (Cruelle, 2006).

Selon l'Organisation Mondiale de la Santé, le phénomène de la dyslexie se manifeste tout d'abord quand on essaye de faire des efforts à écrire mais aussi quand on essaye de rendre la parole à des signes écrits. Bien-sûr, ni le facteur biologique n'y intervient. Il n'existe nullement de troubles culturels, physiques ou pédagogiques. Donc, il s'agit d'une autre étape encore plus « avancée » et on pourrait noter que cette étape fait son irruption après l'acquisition de la lecture. (Cheminal et Brun, 2002).

2.2 ORIGINES DE LA DYSLEXIE

Neurobiologique : Selon Orton (1937), les experts repèrent une domination incomplète dans l'hémisphère gauche où se trouve le centre de contrôle. Ainsi les deux hémisphères ne peuvent pas collaborer harmonieusement. Ces dernières décennies, les experts ont pu repérer la structure cérébrale des dyslexiques mais aussi les particularités anatomiques qu'ils portent. Ils ont constaté que l'asymétrie hémisphérique est prouvée, mais malheureusement reste encore obscure. Ce signe pourrait être désigné comme un marqueur neurobiologique du trouble de maturation, mais sans pour autant la cause directe (Crunelle, 2006).

De plus, certaines anomalies morphologiques sont accusées d'être à l'origine de la dyslexie telles que la réduction de matières grise dans les lobes temporaux ou même des anomalies dans le domaine relais thalamique. Par conséquent, les anomalies neuronales consistent en des hypothèses, auditives motrices, psychopathologiques qui se concentrent dans la théorie magnocellulaire. Ainsi, repère-t-on des problèmes de vision ou de l'ouïe mais aussi des problèmes phonologiques et moteurs. Les cervelles et les thalamus sont ceux qui provoquent une dysfonction cérébelleuse ou quelques problèmes de la transmission de l'information (Devevey, 2009). En outre, le problème auditif n'est pas un problème sensoriel pour les enfants dyslexiques. C'est plutôt l'effort de pouvoir identifier ce que l'on entend à des morphèmes graphiques (Bonnelle, 2002).

Génétique : Les facteurs génétiques sont encore presque inconnus, mais ils jouent un rôle important à l'apparition ultérieure à venir de tous les problèmes de développement du langage oral et de difficultés dans l'apprentissage de la langue écrite. La multiplicité des sites chromosomiques impliqués rappelle que la dyslexie est une maladie génétique complexe (Reid, 2014). C'est pourquoi les jumeaux monozygotes ont peut-être une certitude encore plus grande du facteur génétique. La prédominance masculine qu'on admettait autrefois ne constitue ni le caractère familial ni la règle (Bonnelle, 2002).

Environnementale : L'enfant dyslexique est marqué par plusieurs facteurs. Il est absolument né avec son problème, mais sa vie est celle qui définira les véritables dimensions de son problème. En premier lieu, ce sont les facteurs de sa famille qui concernent ses performances scolaires. En conséquence, une série de propositions et d'aides vont agir négativement ou positivement aux compétences et aux performances de chaque enfant. Alors, son environnement joue le rôle le plus important au développement des facultés des enfants dyslexiques. La langue maternelle aussi est

celle qui laissera apparaître une telle anomalie. Un enfant qui est espagnol ne peut pas se manifester très facilement du fait de cette langue stable qui suit plutôt les règles de la langue française tandis qu'un enfant anglais et les instabilités de sa langue anglaise, se manifesteront antérieurement dans le temps (Crunelle, 2006).

2.3 CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DE LA DYSLEXIE

La dyslexie se rapporte aux enfants et aux adultes. Elle est associée à la dysgraphie, la dyscalculie, la dyspraxie et les troubles du déficit avec hyperactivité. Selon Reid, l'information et son traitement, d'une manière si différente et si multiple aussi, est celle qui a de véritables problèmes, à savoir la dyslexie. La dyslexie peut influencer tout d'abord l'écriture mais elle peut influencer d'autres domaines, aussi. Les enfants avec dyslexie n'ont pas le même niveau et leurs caractéristiques sont différentes. Les difficultés que les apprenants se manifestent mettent l'accent sur la classification des informations, les difficultés phonologiques, la coordination, l'écriture, l'orthographe et la lecture aussi (Peer et Reid, 2003).

Voie d'assemblage : L'enfant dyslexique a vraiment une grande difficulté quand il veut apprendre à écrire un mot qui lui est inconnu. Il n'a pas la capacité d'associer les lettres de l'alphabet aux phonèmes. L'assemblage aide beaucoup tous les enfants à essayer de faire tout en prenant conscience des syllabes et des sons (Habit et Rey, 2000).

Voie d'adressage : Pour l'enfant dyslexique, il n'est pas facile de concevoir la raison pour laquelle certains mots s'écrivent autrement de la façon dont ils se prononcent. Il faut aussi distinguer quel mot il va choisir parmi les homographes. Ce sont les entrées lexicales qui sont encore mieux perçues pour l'enfant dyslexique car il les connecte avec les sons (Habib et Rey, 2000).

En outre, on remarque une faiblesse de l'observation et de la mémoire (Reid, 2014). Les enfants dyslexiques ne peuvent pas mémoriser toutes les différences entre les nombres, les figures, les schémas et les lettres. Ils ont du mal à retenir les images et les mots qui ont une ressemblance évidente entre eux et ils voient plusieurs lettres en reflet. Certaines fois, ils pensent qu'ils voient chaque mot pour la première fois même si ces mots leur sont familiers. Ils trouvent difficile de retenir pour longtemps les consonnes, la structure des propositions et les nombres. Etant donné que ces enfants

présentent des problèmes de mémorisation puisque leur mémoire est plutôt à court terme il essayent d'utiliser des codes à leur lecture afin d'y réussir. (Habib et Rey, 2000).

Les difficultés de tels enfants ont à faire avec une difficulté de perception et donc d'encodage. Ce sont plutôt des difficultés surtout de nature linguistique (Habib et Rey, 2000). Il y a, aussi, une faiblesse très forte à la lecture et à la compréhension des textes (Reid, 2004). En effet chaque enfant dyslexique essaye de faire un gros effort pour distinguer les lettres, les mots ainsi que les syllabes acoustiquement ou visuellement. Il lit lentement et souvent ne comprend pas et ne saisit pas le sens de ce qu'il lit (Crunelle, 2006).

Voilà pourquoi les enfants dyslexiques ont des problèmes de lecture et d'écriture. L'orthographe crée un déficit primordial vu qu'ils effectuent l'appariement des sons avec certains mots. C'est parce qu'ils ne peuvent pas lire les diphtongues et certains mots de même qu'ils ne peuvent pas écrire les mêmes éléments par exemple ils confondent le triphthongue eau avec la diphtongue au ou aussi les deux diphtongues oe (Reid, 2004).

En ce qui concerne l'orthographe, ces enfants sont assez enclins à des erreurs phonologiques ou visuelles mais ils peuvent associer des sons aux lettres. Pourtant, ils ne sont pas capables d'appliquer des règles de base comme des règles d'orthographe (Reid, 2004). Les élèves ajoutent, inversent ou omettent quelques lettres des mots par exemple ils omettent la double consonne par exemple aux mots : lettre, enveloppe. Et quelques anagrammes aux mots verbe-verbe et quelques fois ils échangent le b avec d et le p avec q et vice versa. Leur façon d'écrire est mauvaise avec des lacunes (Crunelle, 2006). Ainsi, il y a l'impuissance de discrimination de sons et de conception acoustique. Les sons qui sont identiques ressemblent sonorement et les enfants ne peuvent pas les distinguer comme ils ne peuvent pas écouter la terminaison des mots. Ces difficultés créent des problèmes de synthèse et d'analyse des mots (Crunelle, 2006).

2.4 LES TROUBLES D'APPRENTISSAGE

Nous connaissons que les troubles d'apprentissage constituent un grand problème de langage. On a deux types de dyslexie : la dyslexie développementale et la dyslexie acquise.

Dyslexie acquise : C'est l'effet d'une maladie cérébrale et d'un traumatisme. Elle apparaît principalement aux adultes et elle est diagnostiquée après avoir été repérée (Cheminal et Brun, 2002). Donc, il y a les types de dyslexie suivants : visuo-attentionnel, mixte, phonologique et de surface.

Dyslexie visuo-attentionnelle : Elle n'est pas de cas fréquent parmi les apprenants. Ce type de dyslexie est plus proche des dyslexies visuelles et des dyslexies de surface. L'enfant connaît le sens des mots, il a une bonne mémoire et il peut aussi associer les graphèmes aux phonèmes. Cependant, il fait des erreurs à l'intérieur des mots, c'est-à-dire des anagrammes et l'apprenant peut prononcer des mots proches comme par exemple montre-monter, téléphone-téléphoner et quelquefois il « saute » des mots et des lignes, aussi. Par conséquent, ces apprenants ne sont pas capables de prendre des notes (Crunelle, 2010).

Dyslexie mixte : C'est malheureusement le type le plus sévère. C'est la difficulté de reconnaître les graphèmes et les produire en phonèmes. Quand certains mots sont inconnus, cette difficulté s'aggrave.

Dyslexie de surface : Les élèves lisent des mots réguliers et des pseudo-mots, mais pourtant ils ont de la difficulté à l'identification des mots irréguliers et à la lecture (Cheminal et Brun, 2002). Les enfants ne sont pas capables de mémoriser des mots à long terme en raison de la déficience de la mémoire visuelle (Cruelle, 2006). Elle est caractérisée par une défaillance de secteur arrière de pariétal du cerveau (Ronsenhanetal. 1989). C'est un déficit phonologique provoqué par les facteurs de l'environnement qui ne sont favorables (Sprenger-Charolles et Cole, 2013). Cette forme de dyslexie est plus rare et elle atteint 12%. Ces apprenants manifestent une grande difficulté de lire des mots même des phrases et ils n'arrivent pas à reconnaître les sens des mots. C'est pourquoi ils lisent lentement (Crunelle, 2010).

Dyslexie phonologique : Ce type de dyslexie est très fréquent (65% selon Van Hout et Esteinne, 1998). Les apprenants qui ont ce type de dyslexie ont souvent des problèmes de distinguer de sons d'un mot et des problèmes de codification phonologique. Ils ne commettent pas de faute sémiologique et les apprenants peuvent lire plutôt des mots

familiers que des mots inconnus (Sprenger-Charolles et Cole,2013). Ils ne sont pas capables de lire les pseudo-mots et les mots irréguliers (Cheminal et Brun,2002). Cette difficulté est provoquée en raison de défaillances de secteur arrière de l'hémisphère gauche (Ronsenhan et al.,1989).

Dyslexie développementale : Johnson et Myklebust (1967) proposent deux types de dyslexie, la dyslexie optique et la dyslexie acoustique. La première est innée. En ce qui concerne les enseignants, ils peuvent la diagnostiquer au début de l'apprentissage de la lecture à l'école.

- Dyslexie optique : Elle se manifeste par rapport à un problème de distinguer les schémas et même une maladresse de mouvements. Les apprenants confondent des mots ou des lettres qui se ressemblent optiquement. Avant la lecture, ils traitent le mot de façon analytique. Ainsi, ils affrontent un problème de synthèse, de mémoire et de cohérence des mots. Aussi, ils inversent les lettres et les mots quand ils lisent ou ils écrivent. La mémoire optique est essentielle et manque chez les personnes qui manifestent une déficience optique.

C'est pourquoi ces apprenants ne peuvent pas toujours reconnaître tous les mots et ils les considèrent comme s'ils les avaient vus pour la première fois. En conséquence, ils ne sont pas assez capables de lire les mots à leur totalité, mais au contraire ils essaient de les traiter de façon analytique tout en utilisant la synthèse et l'analyse qui les aide beaucoup à lire les pseudo-mots. Donc, la difficulté essentielle des apprenants est d'associer le mot à son sens.

- Dyslexie acoustique : Les apprenants qui manifestent ce type de dyslexie ont une ouïe normale mais ils ne sont pas capables d'associer le son au symbole. Par conséquent, ils font beaucoup de fautes d'orthographe et ils écrivent plus lentement lors du processus de la dictée en raison des troubles de la mémoire à court terme. Plus précisément, les élèves de cette catégorie manifestent une difficulté majeure d'analyser les mots en unités et quelquefois ils ne peuvent pas discriminer les sons doubles. Donc, leur performance est faible tant à l'orthographe qu'à la lecture. En conséquence, les mots qu'ils peuvent produire ce sont ceux qui sont ancrés à leur système phonémique. Donc, le grand écueil pour chaque apprenant est d'apprendre de nouveaux mots.

Selon Bakker (1979), il y a deux types de dyslexie : Le premier type inverse des lettres ou des phrases ou des mots dans le texte, saute et lit vite. Aussi, il effectue des fautes

sérieuses de substitution des lettres à la lecture. Donc, il s'agit d'une difficulté de lire les pseudo-mots à voix haute. Concernant le deuxième type de dyslexie, l'apprenant fait apparaître un développement plus excessif du fonctionnement de l'hémisphère droit. À cause de cela, il lit lentement et il fait des fautes hypothétiques et conclusives pendant la lecture. C'est pour lui très difficile de faire la correspondance entre phonèmes et graphèmes.

2.5 COMORBIDITÉ ET DYSLEXIE

En tant que « comorbidité » on désigne la concurrence d'au moins deux troubles de nature différente chez le même apprenant. Souvent, les troubles de la lecture associés sont à d'autres troubles dont la lecture est censée être la cause. « C'est le cas de la dysorthographe, dont la quasi-constance chez un dyslexique incite à penser qu'elle est liée à l'incapacité du dyslexique à former un système de mise en mémoire automatique de la forme visuelle des mots » (Habib, 2002 :18).

D'après Mavromati (1995 :63), l'apprenant dysorthographique a bien assimilé les règles syntaxiques et orthographiques mais il ne peut pas les appliquer.

De surplus, assez souvent aussi il ne laisse pas de marge entre les mots, il n'utilise pas les majuscules et par conséquent il fait preuve d'une confusion variée : « dans la dysorthographe, l'orthographe des mots est très déficitaire, conséquence directe du trouble phonologique des dyslexiques » (Bessac, 2013 :131).

Ce trouble est lié au codage et peut aussi mener à des troubles de mémoire. En conséquence de cela, l'apprenant confond et mélange l'ordre des lettres et formule progressivement une perception vague des mots. Les signes qui sont diagnostiqués s'apparentent à ceux de la dyslexie mais se limitent au niveau de la production écrite.

CHAPITRE 3 : LA DIFFÉRENCIATION ET LA PLACE DE L'ENSEIGNEMENT

3.1 LE CHOIX CONVENABLE D'UNE MÉTHODOLOGIE SPÉCIFIQUE

Au cours des années, plusieurs méthodologies ont fait irruption et pas la suite elles ont été adoptées par des supporteurs fervents, soit rejetées par des critiques sévères. Mais la vérité c'est, que chacune de ces méthodologies a été conçue en tant qu'adéquate afin de faire face aux besoins du public de chaque époque respectivement. Mais les méthodologies changent au fur et au mesure que le temps passe et s'adaptent à la réalité contemporaine.

Comme il est évident, chacune de ces méthodologies a quelque chose d'original à proposer, qui peut toujours être efficace et applicable. Aujourd'hui, les enseignants ont la tendance d'appliquer des éléments de toutes méthodologies, mais aussi d'improviser tout d'abord pour combler les déficiences des manuels utilisés et satisfaire aussi les exigences d'un public si diversifié qu'hétérogène. C'est pourquoi on parle de l'éclectisme, qui se trouve positivement valorisé : la didactique dans l'emprunt aux divers systèmes de leurs meilleures propositions » (Cuq, 2003 :78).

Plus précisément, dans un établissement public les apprenants appartiennent à des environnements divers qui varient des classes défavorisées à la bourgeoisie. L'origine, le statut social jouent un rôle crucial à la motivation. L'enseignant, étant donné qu'il affronte la complexité de la situation et l'incohérence par les programmes d'études et quelquefois aussi par le manuel, doit faire preuve d'inventivité. Il doit personnaliser et différencier aussi son style d'enseignement pour qu'il réponde parfaitement aux besoins individuels de ses apprenants.

Actuellement, le choix de la méthodologie particulière est imposé par le projet d'éducation du Ministère de l'éducation. Toutefois, au cas où l'enseignant souhaiterait travailler avec l'ensemble de la classe et pas seulement avec une minorité qui avance facilement, il faut adapter le contenu et différencier les activités et les tâches.

3.2 LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE

Selon Robbes (2009 : 3), « [l]a pédagogie différenciée s'appuie d'abord sur un constat anthropologique indiscutable : l'hétérogénéité entre les humains est de fait ».

En outre, sur le cadre psychologique, selon Burns,

- Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse
- Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps
- Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude
- Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière
- Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêts
- Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts

La pédagogie différenciée est déjà connue pour ses fondements théoriques originaux. Mais ce qui est plus essentiel encore est de souligner les applications pratiques aux fondements théoriques. C'est cela qu'on pourrait désigner comme la pédagogie de la maîtrise. L'essentiel de la pédagogie différenciée est « l'encadrement temporel de l'apprentissage par des prises d'information objectives avant et après son déroulement portant sur les données cognitives et affectives » (Robbes, 2009 : 3).

Mais, ce qui distingue la pédagogie différenciée de la pédagogie traditionnelle classique, est qu'elle met en œuvre une méthode préférentielle qui a été préalablement choisie par l'enseignant et qu'il se voit obligé d'appliquer à priori.

En outre, lors de la planification du cours, aucune adaptation ou altération n'est prévue ou même lors de son déroulement. Tout au contraire, l'éclectisme consiste en l'ajustement des techniques, des activités, des stratégies et des tactiques aux besoins particuliers des apprenants tout en empruntant aussi des éléments des méthodologies connues.

Concernant l'enseignant, étant donné qu'il a préalablement détecté toutes les particularités cognitives et affectives de ses apprenants, il applique progressivement une méthode individualisée. Son objectif principal est de focaliser sur la manière dont il pourrait mener ses élèves à traiter et maîtriser les connaissances offertes tout en mettant les contenus à l'écart.

3.3 FOCALISER SUR L'APPRENANT

Chaque apprenant avance de façon personnelle. Il a son pas personnel de progression. Ce constat est plus valide que dans les domaines de la vie quotidienne d'autant plus dans une classe de langue. L'enseignant donc, ne peut pas anticiper à tous ces apprenants une certaine performance d'un niveau X et dans une période de temps Y. Il y a toujours des élèves qui atteignent rapidement les connaissances et plus aisément qu'attendu mais aussi d'autres qui font de grands efforts pour y réussir.

Selon Henri Holec, « le concept de centration sur l'apprenant est devenu un pivot épistémologique du fait de sa capacité d'intégrer dans un ensemble cohérent des dynamismes jusqu'alors dissociés, tels que ceux issus de l'autonomisation des apprenants, de la pédagogie par objectifs, ou de la prise en compte de la dimension culturelle de l'apprentissage des langues » (Cuq et Gruca, 2005 : 139).

En conséquence, la concentration sur l'apprenant et l'adaptation de modèles d'apprentissage aux besoins particuliers des apprenants pour qu'ils soient plus motivés, déterminent l'axe primordial autour duquel l'enseignant doit concevoir et développer son plan du cours. En ce qui nous concerne, ce principe se pose comme encore plus impératif, puisque notre démarche se fonde sur l'intégration des apprenants qui ont des troubles d'apprentissage. Nous tenterons de les faire apprendre et interagir activement avec leurs camarades dans le cadre de FLE au primaire.

Pour atteindre notre but et concevoir un plan de cours adéquat et convenable, nous prenons en compte toutes les particularités de ces apprenants ainsi que les principes des sciences qui se réfèrent au sujet traité. Ainsi, nous définirons tant les spécificités que les divergences, que ses apprenants démontrent et qui les demandent les lignes directrices que nous suivons lors de la réception et la désignation des activités qui se proposent à ce public spécifique.

3.4 LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT

L'enseignant en tant que personnalité joue un rôle majeur lors du processus d'apprentissage/enseignement. Tant le succès que l'échec de sa démarche didactique

dépend de son comportement et se définit par l'atteinte des objectifs fixés. « Il doit maintenir une relation de confiance avec l'enfant, le valoriser et lui renforcer sa confiance en lui » (Anastasiadi, 2008 : 18). Il doit toujours manifester un comportement encourageant à l'égard de tous ses apprenants, surtout indépendamment de leurs performances et il doit être surtout auprès de ces apprenants qui sont un peu difficiles et font obstacle à la progression de la classe. De cette façon, il réussira à créer un climat fertile et propice à la réception de toute connaissance. Donc, les enseignants sont responsables et ils doivent appliquer les modalités particulières et les objectifs pédagogiques aussi à chaque enfant. Ils sont obligés d'offrir à leurs apprenants l'opportunité d'apprendre une langue étrangère. Par la suite, ils pourraient les évaluer d'une façon différente pour qu'ils encouragent leurs efforts et pour qu'ils soient plus indulgents envers leurs erreurs.

Selon Cuq et Gruca, le savoir est conçu comme une construction et son appropriation dépend à la fois des stratégies déployées par l'apprenant et des méthodologies convoquées par l'enseignant. Selon Jean-Paul Narcy, le rôle de l'enseignant est triple. Il doit être organisateur, conseiller des apprenants et interlocuteur des apprenants. (Cuq et Gruca, 2005 : 145)

En ce point, on doit noter que chaque enseignant est obligé d'accomplir diverses et plusieurs fonctions à la fois, pour rendre encore plus efficace son enseignement. Tout d'abord, il doit enseigner à ses apprenants la manière pertinente d'apprendre à apprendre, pour qu'ils deviennent progressivement autonomes.

L'autonomie dans l'apprentissage est vraiment un grand défi tant pour les enseignants que pour les apprenants. Ceux-là doivent être préparés à devenir même des observateurs pendant que ceux-ci essayent d'acquérir la connaissance sous la guidance subtile et continue de leurs enseignants. C'est cette conception socratique qui date depuis l'antiquité où l'enseignant n'est pas un transmetteur de savoir mais un véritable accoucheur. Cette fonction de l'enseignant est considérée comme une tâche difficile à accomplir et cela parce que c'est difficile pour les enseignants qu'ils aient la tendance d'exploiter le cours sans laisser aux apprenants la joie de découvrir l'apprentissage eux-mêmes.

De nos jours, chaque enseignant se voit obligé d'être plutôt flexible et presque « invisible ». Cette forme de cours, qui semble déstabilisante ne devrait pas être conçue

comme un défaut de validité de la part de l'enseignant. S'il peut réussir à gagner la sympathie et la confiance de ses apprenants, l'apprentissage sera plus qu'efficace.

Concernant le comportement de l'enseignement envers les apprenants qui ont des troubles d'apprentissage, il doit être encore plus attentif pour deux raisons : Tout d'abord, il ne doit témoigner ni faveur ni indulgence aux efforts des apprenants, car d'une part diminuerait la valeur de leurs efforts et d'autre part, cela pourrait faire susciter des plaintes ou des réactions, par les autres apprenants, qui penseraient être traités injustement.

Cependant, nous ne pouvons aucunement nier le fait « qu'il existe des rapports très étroits entre l'affectivité et l'apprentissage d'une langue. La personnalité du professeur, son profil social (sexe, âge, apparence), le degré d'empathie dont il est capable et à ce propos son extraversion et sa stabilité émotionnelle sont envisagées dans la bibliographie comme des avantages affectifs » (Androulakis, 1999 :14).

Tous ces paramètres sont difficilement pris en compte et dans la plupart des cas n'existent pas. L'enseignant de sa part pourrait combler leur absence par la maîtrise de son objet d'enseignement et par sa passion pour les élèves et sa profession. Il est clair qu'il a besoin de la persévérance, pour surmonter les obstacles et les difficultés et pour que sa démarche puisse porter.

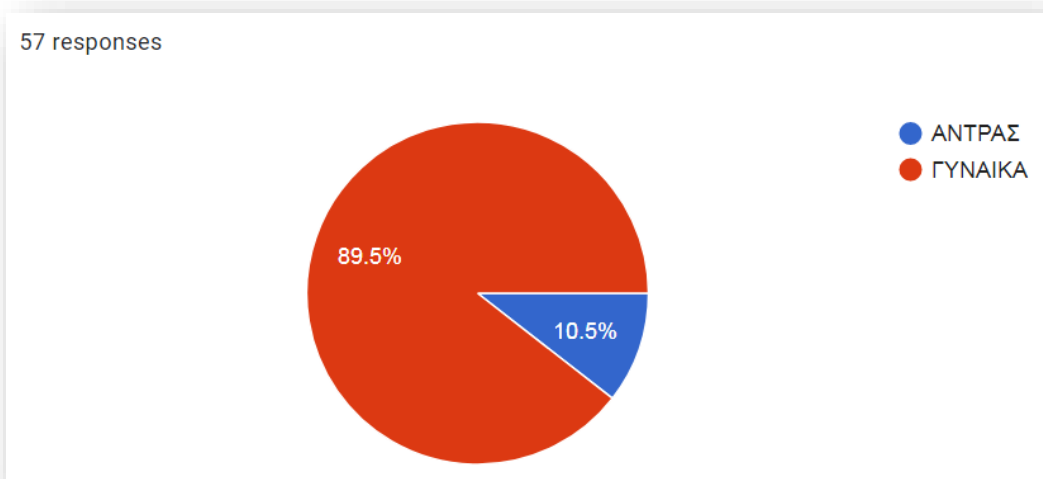
PARTIE II

CHAPITRE 1 : L'ENQUETE

1.1 L'ECHANTILLON DE L'ENQUETE

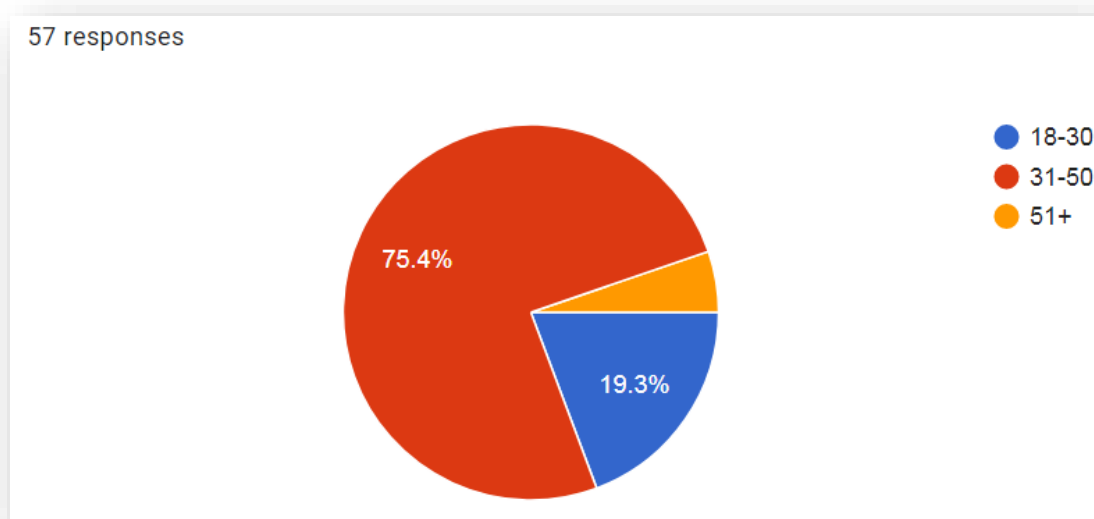
Pour réaliser notre mémoire sur l'apprentissage/enseignement de la langue française à l'école primaire et les troubles d'apprentissage, nous avons décidé de choisir la technique du questionnaire qui a été réalisé au mois de mai. Il serait nécessaire de préciser qu'entre les deux méthodes d'enquête à savoir celle du questionnaire et celle de l'entretien, nous avons réalisé la première parce que nous voulions voir les opinions d'autres collègues qui s'occupent d'élèves ayant des troubles d'apprentissage. Par conséquent, tous les enseignants l'ont complété sans aucune intervention de la part de l'enquêteur. En conséquence, grâce à son caractère anonyme ils ont tous répondu librement. Les questions étaient rédigées en grec car nous ne savions pas s'il y a des collègues qui présentaient de problèmes de compréhension. Quant à nos questions, il y a plus de questions fermées et seulement une question ouverte.

1. SEXE



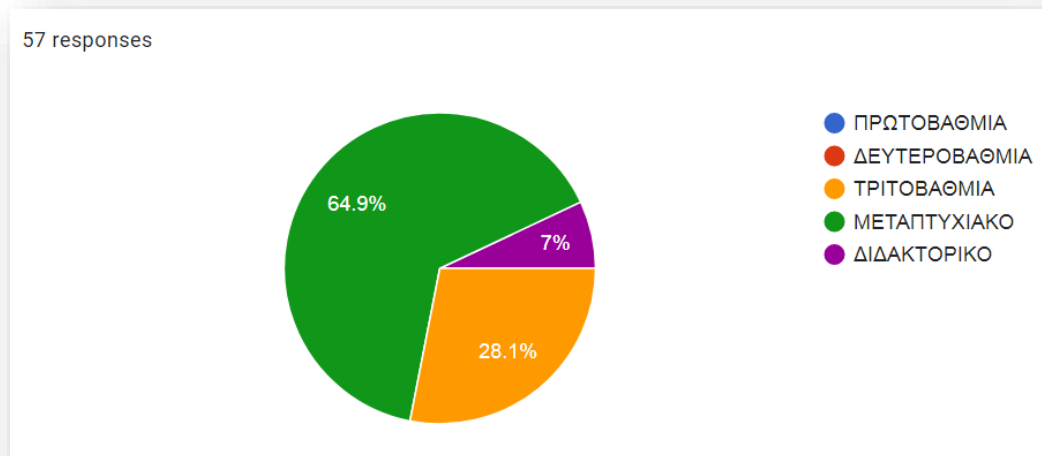
Il en résulte que la majorité écrasante des enseignants interrogés sont des femmes : 89,5% contre 10% qui sont des hommes.

2. AGE



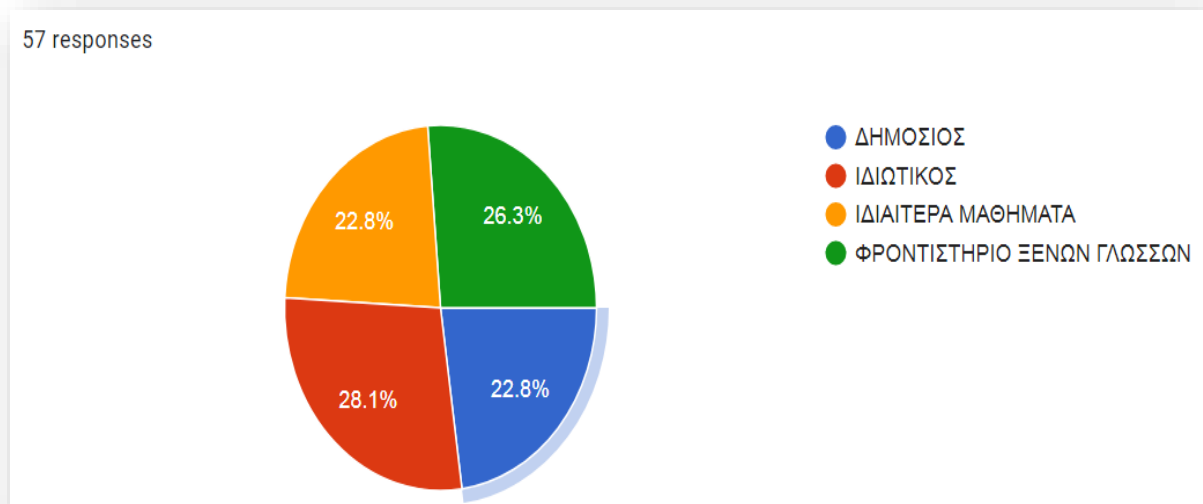
En ce qui concerne l'âge des enseignants interrogés, la plupart des enseignants (75,4%) ont entre 31-50 ans et 19,3 ont entre 18-30 ans.

3. NIVEAU EDUCATIF



Concernant le niveau d'études des enseignants interrogés, disons que la majorité c'est à dire 71,9 % possèdent un titre post-universitaire dont 7% un doctorat. Le reste, 28,1%, sont diplômés de l'université.

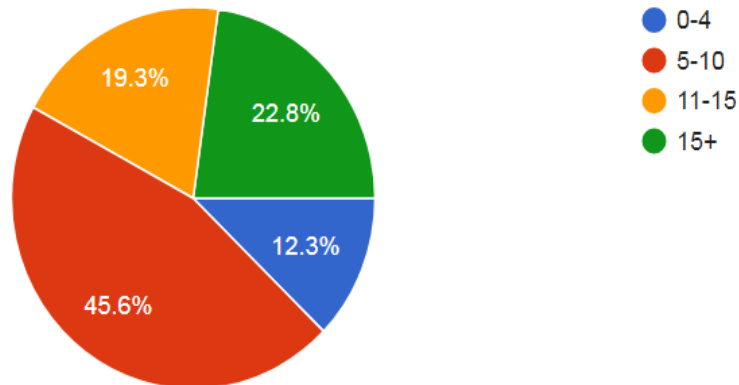
4. SECTEUR PROFESSIONNEL



Quant au secteur professionnel, la situation est presque la même divisée. Chaque quart presque appartient à un secteur différent avec le secteur privé ayant une faible priorité sur les autres.

5. EXPERIENCE PROFESSIONNELLE

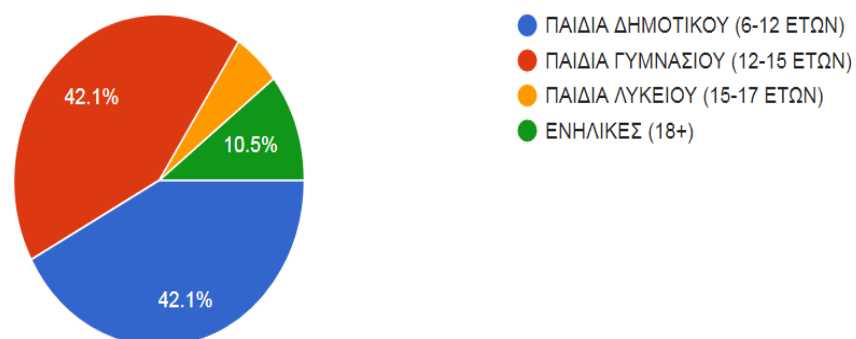
57 responses



A la cinquième réponse et concernant les années d'expérience professionnelle, la majorité presque a entre 5 et 10 ans et c'est probablement les plus expérimentés aussi au domaine de la dyslexie parce que c'est pendant cette période que les enfants dyslexiques se sont multipliés. Par la suite, les plus âgés ont une expérience de 19,3%. Le plus faible pourcentage se réfère aux plus jeunes parce qu'il marque une expérience de 4 ans maximum. Et finalement les plus expérimentés, 22% ont une expérience de plus de 15 ans.

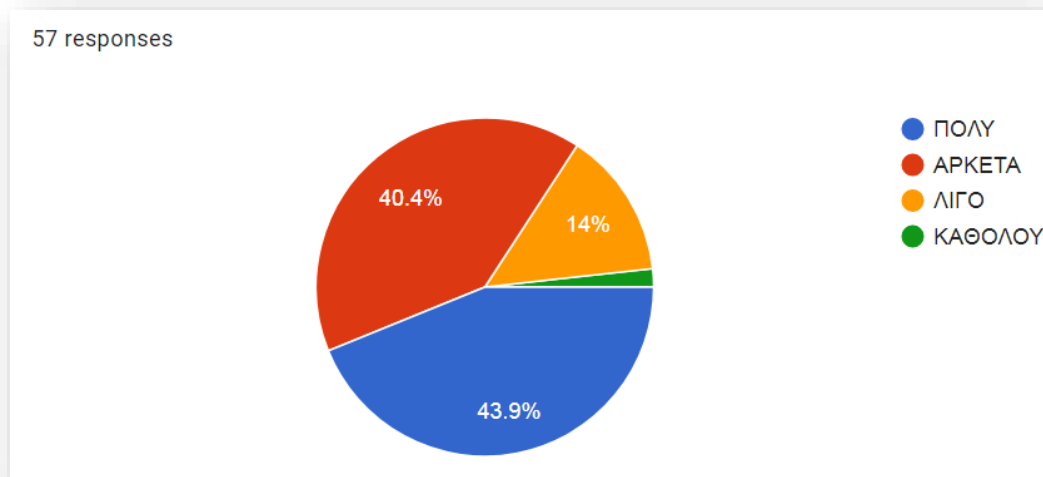
6. TRANCHE D'AGE

57 responses



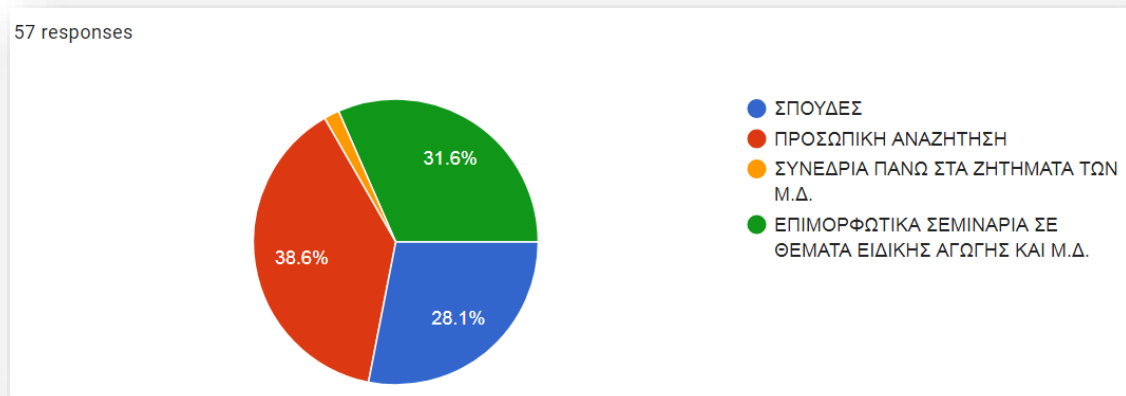
En ce qui concerne l'expérience professionnelle des enseignants, la majorité presque a une expérience didactique aux élèves du primaire et du collège et 10,5% s'occupe des adultes. C'est la tranche d'âge où le problème de dyslexie est plus intense, plus évident.

7. JE CONNAIS L'IMPORTANCE DE LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE



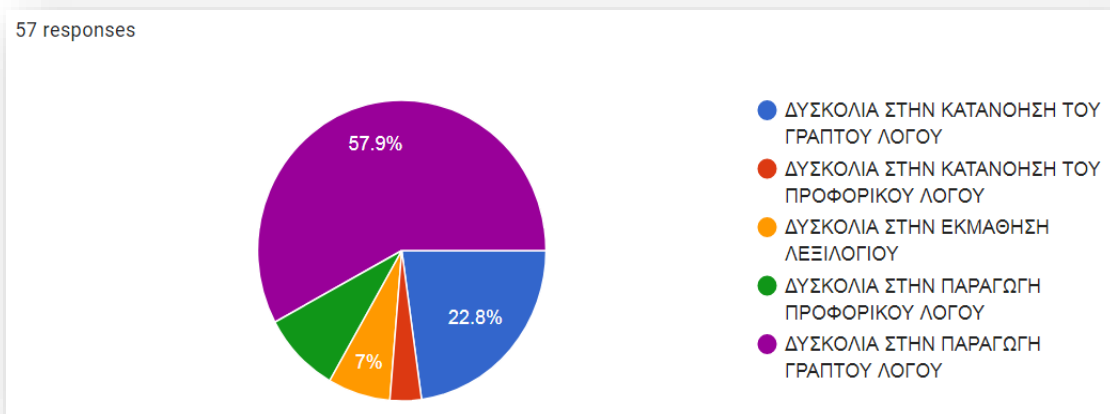
A la septième question, un pourcentage de 43,9 % connaît bien la pédagogie différenciée, un pourcentage de 40% connaît assez la pédagogie différenciée et un petit pourcentage de 14% la connaît peu. On constate que la plupart des enseignants comprend que chaque élève est tout à fait différent de l'autre, par son parcours personnel, par ses points faibles ou forts ainsi que par son bagage cognitif. Tous les enfants ne présentent pas le même profil de difficultés. Ils essayent alors de faire une analyse individuelle, pour chaque enfant dyslexique. L'enseignant donc doit être capable de distinguer les différents types d'élèves afin de repérer ceux qui ont des troubles spécifiques des apprentissages. D'après Reid et Green (2007), « à l'école, l'élève dyslexique a non seulement besoin d'un regard au minimum bienveillant – que la grande majorité des enseignants informés de ce trouble savent parfaitement leur apporter – mais aussi d'un accompagnement pédagogique adapté, évolutif, garantissant un accès progressif à la maîtrise des outils d'une bonne scolarité gage d'une intégration réussie. »

8. VOS CONNAISSANCES SUR LES TROUBLES D'APPRENTISSAGE PROVIENNENT DE...



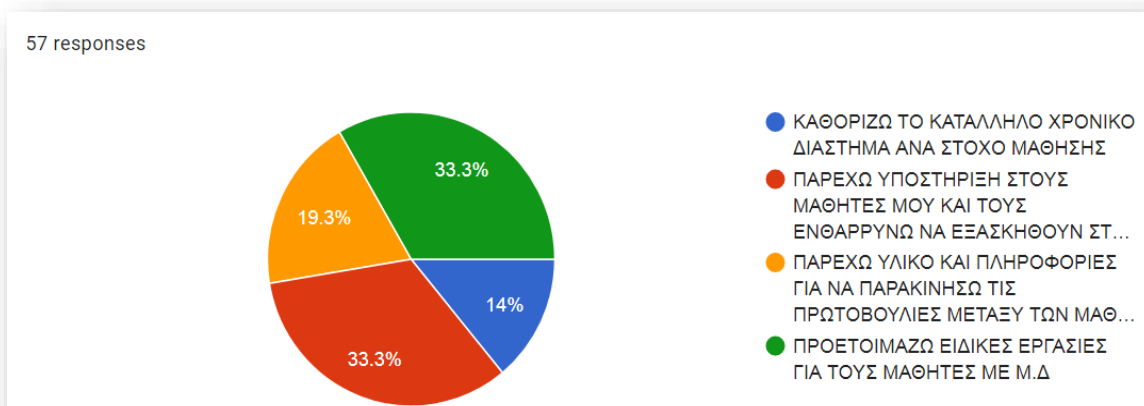
A la huitième question, un pourcentage de 31,1 % qui est assez faible, a répondu que sa connaissance des troubles d'apprentissage provient de séminaires, 38,6 des enseignants ont fait une recherche personnelle et 31, 6 % ont effectué des études sur cette spécialisation. La dyslexie est un trouble spécifique d'apprentissage qui touche l'acquisition du langage écrit. Alors, tous les enseignants veulent être informés afin d'aider leur apprenant à apprendre une langue étrangère sans difficulté.

9. QUELS PROBLEMES, CONSIDEREZ-VOUS, QUE LES APPRENANTS AYANT DES DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE, AFFRONTENT DANS LA CLASSE ?



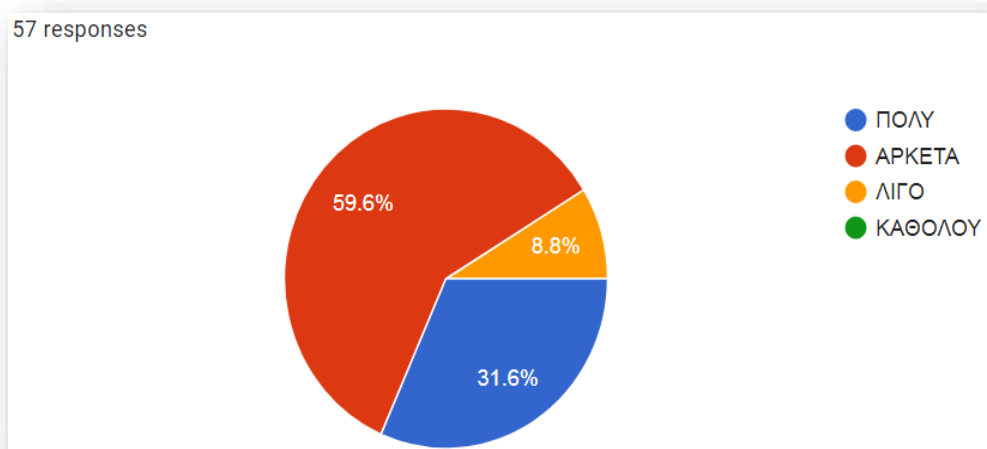
Un pourcentage de 57,9% pense que les élèves affrontent des difficultés de production écrite, un pourcentage de 22,8 pense que les apprenants ont du mal à s'exprimer oralement et un petit pourcentage de 7% pense que les apprenants ont des difficultés d'apprendre le vocabulaire. La plupart des enseignants pensent que la production écrite est plus difficile pour les apprenants dyslexiques parce qu'il s'agit d'une activité cognitive qui fait appel à plusieurs processus simultanément. La production écrite demande à plusieurs instances de la mémoire, de fonctionner comme la mémoire à long terme et la mémoire de travail. Quant à la production écrite, les enseignants connaissent que certains élèves dyslexiques produisent des textes maladroitement rédigés dans lesquels ils comptent un grand nombre de fautes d'orthographe, mais aussi des maladresses de style et des erreurs de syntaxe. Ainsi, la production écrite est très indicative des fautes commises par les apprenants dyslexiques.

10 QUELS PRINCIPES DE LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE VOUS APPLIQUEZ A VOTRE COURS ?



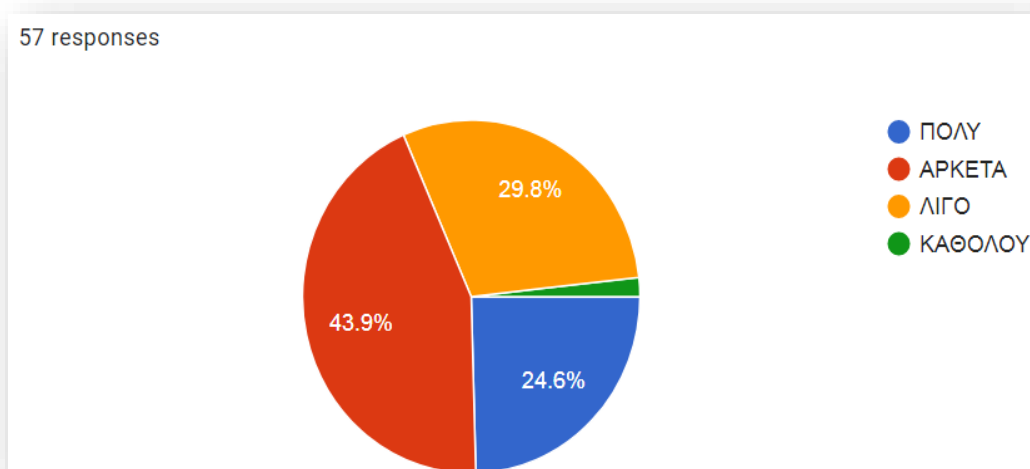
Concernant les principes de la pédagogie différenciée appliqués en cours, un pourcentage écrasant (66%) prépare des devoirs spéciaux, encourage et soutient les élèves ayant de la dyslexie. Le reste (33,3%) préparent des devoirs pour ces élèves qui doivent être réalisés à un temps précis. Il est, donc, évident que les enseignants les plus expérimentés qui connaissent a priori la notion de la pédagogie différenciée essayent toujours de mieux préparer et à l'avance leur cours.

11. JE DONNE AUX APPRENANTS LA POSSIBILITE DE PARTICIPER A DES ACTIVITES INDIVIDUELLES OU EN GROUPE DE MANIERE COOPERATIVE



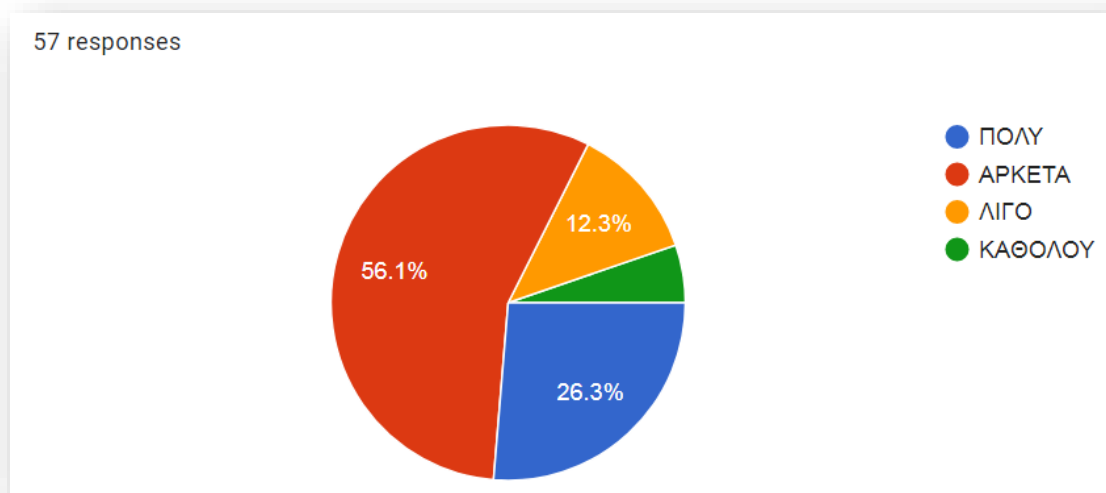
A la onzième question et selon les résultats obtenus, un grand pourcentage de 59,6 donne assez souvent aux élèves la possibilité de participer à des activités individuelles ou en groupe de manière collaborative. Contre à 31,6 % qui donne très souvent cette possibilité et 8% qui la donne peu. La plupart des enseignants connaissent que le travail interactif motive mieux les apprenants à apprendre et à s'adapter au cours.

12. J'APPLIQUE DES PLANS DE COURS SPECIAUX (ACTIVITES DE CLASSE NORMALES ET ACTIVITES SUPPLEMENTAIRES POUR LES ELEVES AYANT DES TROUBLES D'APPRENTISSAGE).



La réponse « assez » demeure la réponse majoritaire (43%) quant à l'application de plans de cours spéciaux. Contre 29% qui les appliquent peu et 24,6% qui les applique beaucoup. Alors, chaque apprenant constitue un cas particulier et ses besoins tout comme les stratégies d'apprentissage adaptées doivent être intégrés à la situation pédagogique. De cette façon, l'enseignant essaye d'adapter le processus d'enseignement en tenant compte de tous les facteurs qui influencent le progrès de chaque apprenant.

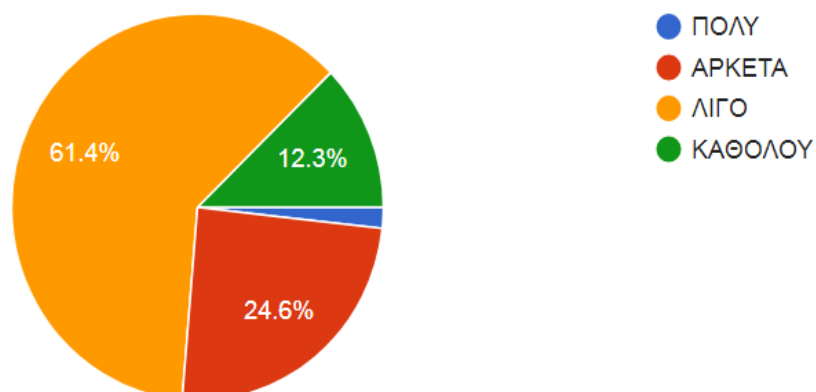
13. J'AJOUTE DES PHOTOS OU DES DESSINS POUR AIDER LES ELEVES A COMPRENDRE LES QUESTIONS



Un grand pourcentage de 56,1% ajoute assez d'images ou de dessins pour aider les élèves à comprendre, 26,3% ajoute plusieurs images et 12,3% ajoute peu d'images. Les enseignants dans leur grande majorité utilisent à leur cours des images et des dessins car ils connaissent bien que tous les deux contribuent au meilleur apprentissage d'une langue étrangère.

14. J'AI DES DIFFICULTES RELIEES A LA GESTION DE LA CLASSE

57 responses



A la quatorzième question, la plupart des enseignants ont répondu qu'ils ont peu de problèmes liés à la gestion de la classe ; un pourcentage de 24,6% a répondu qu'ils ont assez de problèmes tandis que 36,9% en ont assez ou presque pas. Ici, on constate que les enseignants affrontent peu de problèmes de gestion de la classe parce que les élèves dyslexiques se sentent mis en danger quand ils doivent s'exprimer devant la classe ; ces élèves ont aussi des troubles de lecture et d'écriture et par conséquent, cela empêche quelquefois le déroulement du cours.

15. LA PRESENCE DES ELEVES AYANT DES DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE EN CLASSE INFLUENCE-T-ELLE LE PROCESSUS EDUCATIF ? ET SI OUI, COMMENT ?

- *NON*

- *NON*

- *NON*

- *Je consacre plus de temps à l'explication du cours ainsi qu'à sa préparation.*

- *Je crois qu'avec une bonne gestion, le cours devient plus fructueux pour tout le monde.*

- *L'adaptation du programme d'études est exigeante.*

-Il affecte les uns et les autres surtout par rapport à leur rythme et à leur interaction sociale.

- Ils retardent l'accomplissement d'une activité.

- Oui, car les apprenants ayant des difficultés d'apprentissage ont besoin d'un traitement spécial et donc l'existence des apprenants avec et sans difficultés d'apprentissage empêche le déroulement du cours.

- Il retarde en raison d'un manque de concentration.

- Oui. Ils ont des besoins différents. Ils sont souvent négatifs envers le cours et gênent le déroulement du cours.

- Cela retarde le processus de l'apprentissage.

- Oui, cela retarde le processus de l'apprentissage.

- ça retarde les autres élèves.

- Oui parce que la gestion de la classe et le respect des règles ne sont pas faciles.

- Cela l'influence en ce qui concerne le temps.

- Oui, cela influence le processus éducatif car il doit s'adapter et répondre aux besoins et aux particularités de ces enfants.

- Les élèves ayant des troubles d'apprentissage sont motivés à s'améliorer en classe et sont plus susceptibles de progresser. Le rôle de l'enseignant est ici important car il doit encourager et récompenser ces élèves dans tous leurs efforts et préparer le cours de telle manière qu'il s'adresse à tous les élèves et suscite leur intérêt à participer.

- Cela l'influence du point de vue qu'on a besoin d'un enseignement différencié qui prenne en compte les besoins de tous les élèves.

- cela influence mais je m'ennuie d'expliquer.

- Modifie le rythme et la méthode du cours.

-Non, cela n'influence pas le cours car le niveau est bas et le rythme d'apprentissage est lent.

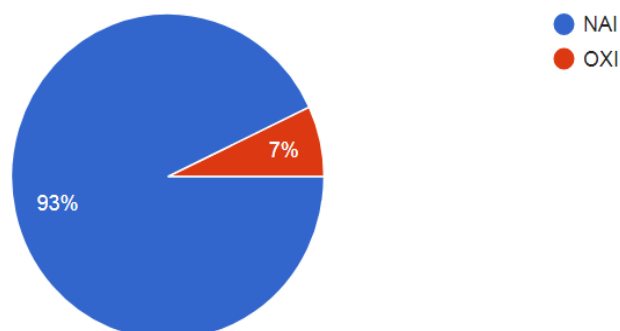
- *Oui, il faut utiliser des méthodes d'enseignement modernes qui soient systématiquement alternées avec l'utilisation des TIC et l'apprentissage collaboratif.*
- *D'habitude ils retardent à la compréhension et à l'application des règles par rapport à leur classe.*
- *Elle influence les élèves ayant des troubles d'apprentissage qui ont besoin de plus de temps d'enseignement pour comprendre un objet cognitif, plus de pratique à travers le matériel, plus de motivation et de contrôle, etc. Cela signifie que l'enseignant doit trouver plus de temps, d'espace et de matériel pour soutenir ces élèves. Tout cela n'est pas toujours facile à réaliser.*
- *Cela nécessite une meilleure gestion du temps.*
- *Au bon déroulement du cours ? Non.*
- *Cela influence le temps du cours.*
- *Non, cela n'influence pas.*
- *Le temps et la façon du cours changent.*
- *Je crois que oui. Le déroulement idéal du cours est bloqué dans une certaine mesure (et la couverture de la matière dans des délais prévus).*
- *On a besoin de plus de temps pour faire pratiquer les élèves et consolider les connaissances.*
- *Adaptation et intégration de tous les élèves dans le processus éducatif.*
- *Elle influence à la gestion du temps scolaire par rapport au volume de la matière scolaire.*
- *Trop.*
- *À la gestion du temps.*
- *Elèves de deux vitesses. Besoin de plus de temps.*
- *Je travaille dans un centre d'éducation spéciale. Les séances sont individuelles donc je ne peux pas répondre.*
- *Des rythmes plus lents à l'accomplissement du matériel éducatif prévu.*
- *Oui, puisqu'il ne peut y avoir d'homogénéité au rythme de la progression des élèves.*
- *Oui, ça rend la situation plus compliquée.*
- *Cela ne l'influence pas tant que l'enseignant a prévu de préparer le matériel pédagogique approprié pour inclure les élèves spécifiques dans le processus éducatif.*
- *Avec des retards.*

- *Oui un petit degré, mais avec une préparation ou une modification appropriée de la méthode d'enseignement, cela peut être résolu.*
- *Tant le matériel pédagogique que l'enseignement doivent être adaptés aux besoins des élèves ayant des difficultés d'apprentissage.*
- *En fonction du pourcentage d'élèves ayant des troubles d'apprentissage ... si le pourcentage est petit non !*
- *Le temps est perdu.*
- *. - Oui. Adaptation du cours aux rythmes et aux possibilités de ces apprenants.*
- *Besoin d'un soutien plus personnalisé.*
- *Non.*

Passons maintenant à l'interprétation de la question qui porte sur le fait si la présence des élèves dyslexiques influence la procédure pédagogique. L'éventail des réponses à cette question est intéressant. Etant donné qu'il s'agit d'une question ouverte il y a vraiment plusieurs possibilités de réponses. Les réponses recueillies sont partagées. Certains disent que ce phénomène n'influence pas le cours et d'autres que oui. Le résultat qui en est tiré laisse tout autant l'impression que les élèves dyslexiques influencent plutôt le cours dans le cadre de la classe mais grâce à une bonne gestion les problèmes sont dépassés. Les enseignants se mettent d'accord sur le fait qu'un élève dyslexique met un frein au déroulement du cours. Et ils essaient de minimiser ce frein par n'importe quel moyen. L'apprenant dyslexique a des difficultés et l'enseignement se voit obligé d'équilibrer la classe.

16. II SERAIT PREFERABLE POUR UN ENSEIGNANT D'EVALUER NOTAMMENT LES EFFORTS DES APPRENANTS AYANT DES TROUBLES D'APPRENTISSAGE ET PAS TELLEMENT LEURS CONNAISSANCES

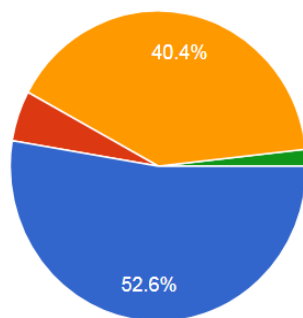
57 responses



A cette question, presque la totalité des enseignants disent qu'il est mieux d'évaluer l'effort et non les connaissances des apprenants dyslexiques parce qu'ils privilégient plutôt une évaluation des connaissances par des questions orales ou des exercices où l'écrit est réduit. Ils effectuent des évaluations fréquentes dans la mesure du possible. Bien évidemment, toute sorte d'évaluation pendant le processus pédagogique, vise à la détection et le remaniement des erreurs des apprenants mais les enseignants ne pénalisent pas les élèves mais au contraire ils sont indulgents sur leur notation. Donc, dans le cadre de leur évaluation, nous prenons en considération les efforts des élèves. Ainsi, les apprenants dyslexiques ne se démotivent pas et ils développent la confiance en soi.

17. COMMENT CROYEZ-VOUS QUE VOUS PUISSIEZ AIDER PSYCHOLOGIQUEMENT LES APPRENANTS AYANT DES TROUBLES D'APPRENTISSAGE ?

57 responses

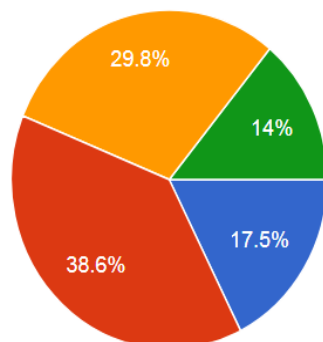


- ΕΝΘΑΡΡΥΝΕΤΕ ΤΟΝ/ΤΗΝ ΝΑ ΣΥΝΕΧΙΣΕΙ ΤΗΝ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ
- ΤΟΝ/ΤΗΝ ΒΟΗΘΕΙ ΝΑ ΑΝΑΠΤΥΞΕΙ ΚΑΛΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΥ/ΤΗΣ
- ΤΟΝ/ΤΗΝ ΕΠΙΒΡΑΒΕΥΕΤΕ ΛΕΚΤΙΚΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΤΟΥ/ΤΗΣ
- ΔΕΝ ΞΕΡΩ ΜΕ ΠΟΙΟΝ ΤΡΟΠΟ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΒΟΗΘΗΣΩ

A cette question, la majorité 52,6% opte pour l'encouragement de l'apprenant afin qu'il puisse continuer ses efforts. Pour les élèves dyslexiques, le travail scolaire nécessite des efforts intenses. Alors, on constate que les enseignants les encouragent plus souvent que les autres. Ils essayent de maintenir un climat favorable et chaleureux et de combattre les blocages psychologiques en leur offrant un milieu d'enseignement rassurant, en leur expliquant qu'ils se rendent compte de leurs difficultés particulières, tout d'abord en langue maternelle et après en langue étrangère.

18. LESQUELLES DES COMPETENCES CI-DESSOUS VOUS CONSIDEREZ COMME INDISPENSABLES POUR UN ENSEIGNANT QUI ENSEIGNE AUX APPRENANTS DYSLEXIQUES ?

57 responses



- ΝΑ ΤΡΟΠΟΠΟΙΕΙ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ
- ΝΑ ΕΦΑΡΜΟΖΕΙ ΠΟΙΚΙΛΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΜΕΘΟΔΩΝ
- ΝΑ ΚΑΝΕΙ ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΟΤΑΝ ΤΟ ΚΡΙΝΕΙ ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΟ (ΠΧ. ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ...
- ΝΑ ΔΙΔΑΣΚΕΙ ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ (ΠΧ. ΑΥΤΟΔΙΟΡΘΩΣΗ, ΕΛΕΓΧΟΣ ΝΕΩΝ ΚΑΤΕΚΤΗΜΕΝΩΝ...

En ce qui concerne les compétences indispensables pour un enseignant, ce qui compte le plus est d'appliquer une variété de méthodes utilisées (38,6%) et de faire des changements à l'environnement éducatif (29,8%). L'éclectisme éducatif propose aux enseignants d'appliquer une variété de méthodes éducatives menées par les besoins des apprenants.

1.2 INTERPRETATION DES DONNEES TIREES DU QUESTIONNAIRE

Les enseignants se sont proférés face aux problèmes posés en classe de langue avec des élèves qui ont des problèmes de dyslexie. Etant donné que le sujet se trouve en évolution, si les enseignants n'ont pas fait d'études spécialisées sur le domaine, ils font des recherches eux-mêmes et ils utilisent de nouveaux documents et méthodes en classe afin d'appliquer la pédagogie différenciée.

Ils essaient de montrer plusieurs images et de cette façon ils éliminent progressivement les problèmes à surgir et créent une classe plus homogène qu'ils essaient de faire avancer. Pour ce faire, ils encouragent les apprenants et les font continuer leur effort. De plus, on constate que chaque enseignant essaie d'utiliser des méthodes et des approches spécifiques selon le style de chaque apprenant et ses besoins. Les troubles d'apprentissage influencent la capacité d'un élève de manipuler la langue soit à l'oral soit à l'écrit. Les compétences telles que la lecture, la dictée, l'écriture peuvent être influencées. Les enseignants essaient aussi d'appliquer la différenciation simultanée, pour faire face aux particularités différentes d'une classe composée par des apprenants ayant des besoins multiples et complexes. Ils proposent donc des activités destinées aux élèves ayant des troubles d'apprentissage, afin de les motiver et faciliter l'assimilation des connaissances nouvelles. Il est important d'élaborer des activités variées correspondant aux besoins et aux compétences des apprenants. L'enseignant qui choisit de différencier ses pratiques, peut fournir aux élèves en difficulté d'apprentissage les moyens convenables pour mettre en place des stratégies efficaces dans le but de pallier leurs difficultés.

L'enseignant et sa personnalité jouent un rôle majeur pendant l'enseignement /apprentissage d'un tel élève. Le succès ou l'échec de sa démarche didactique, qui se définit par l'atteinte des objectifs fixés, dépend aussi de son comportement. « Il doit maintenir une relation de confiance avec l'enfant, le valoriser et lui renforcer sa confiance en lui » (Anastassiadi, 2008, 18). Finalement, on remarque que chaque enseignant, avec son degré de subjectivité, ses connaissances ainsi que les orientations pédagogiques qui ont influencées sa pratique, doit

prendre des décisions en faveur de ses élèves et du rapport qu'il entretient avec sa classe pour rendre le savoir dynamique et transmissible.

CHAPITRE 2 : ACTIVITES PROPOSEES POUR L'ENSEIGNEMENT DU FLE AUX ELEVES DYSLEXIQUES

2.1 DE LA THEORIE A L'APPLICATION

Les études sur le domaine de la dyslexie offrent un champ fertile à exploiter mais aussi à renouveler, selon le public et bien-sûr l'enseignant. Nous nous sommes concentrées sur la création d'activités particulières à l'aide desquelles nous insistons sur les problèmes particuliers que les apprenants dyslexiques affrontent.

Nous essayons de nous concentrer aussi sur l'écriture afin de donner l'opportunité aux apprenants de mieux retenir l'orthographe des mots à apprendre. A l'aide des images nous essayons de les faire mieux retenir le sens des mots et le connecter avec une image particulière. Etant donné que la perception et l'encodage doivent être stimulés chez les apprenants, les images grandes et simples comme représentation sont plus attirantes et aiguïsent leur intérêt.

Par les activités de production orale les apprenants associent d'abord le sens à l'image et par la suite, ils produisent ce sens oralement. De cette façon, ils associent les sons aux lettres et acquièrent de la confiance en soi. Par cette confiance en soi, ils éliminent petit à petit les erreurs phonologiques.

Progressivement, et par la combinaison de quatre compétences fondamentales, les élèves dyslexiques progressent parallèlement aux autres élèves de la classe. N'oublions pas que les activités interactives auxquelles sont impliqués les apprenants leur offrent un climat agréable et fertile qui est incité et secondé par l'enseignant. Il est à nous que la classe entière progresse simultanément et que les élèves dyslexiques assimilent les nouvelles connaissances. En ce qui concerne les activités ci-dessous nous faisons la lecture de la consigne deux ou trois fois. Ce qui variait c'était le début de notre lecture. Nous avons commencé par lire plus lentement et puis par un débit régulier. Après la lecture de la





consigne, nous passons à l'explication immédiate de ce que la consigne voulait dire. Avant la compréhension orale ou la production écrite nous avons appliqué une phase de sensibilisation légèrement plus longue que d'habitude. Cette phase plus longue de sensibilisation sert à les faire focaliser sur la thématique traitée.

2.2 ACTIVITES PROPOSEES

A. Activités de production orale

Nom: _____ Date: _____

Les articles partitifs

de + le	de + la	de + l'	de + les
_____ fromage	_____ pizza	_____ omelette	_____ céréales
			
Je voudrais _____ fromage, s'il vous plaît.	Léo mange _____ pizza.	Je prends _____ omelette parce que je n'ai pas trop faim.	Je prends _____ céréales le matin parce que j'adore ça !

© Monsieur M, 2018

Tout d'abord, on met l'accent sur la grammaire et le vocabulaire pour rendre les apprenants capables de s'exprimer et après on leur demande de s'exprimer oralement. Si on se rend compte qu'un élève ne comprend pas ou qu'il a des difficultés, on peut faire une brève révision des règles et on va enseigner de nouveau le phénomène grammatical traité en faisant des exercices supplémentaires et en donnant d'autres exemples. Il ne faut pas oublier qu'on s'adresse à des apprenants dyslexiques et la révision constitue un moyen très efficace et nécessaire. La production orale aide

davantage les apprenants à s'exprimer et ces activités, qui demandent peu de lecture ou d'écriture mais qui incitent à une participation active de la part des apprenants, sont idéales.

Exercice 1 : Dites ce qu'ils mangent



Niveau : A1

Public : élèves (cinquième ou sixième du primaire)

Durée : Durée : 15 minutes :
préparation

5 minutes : passation

Support : images

Etape : production orale

Compétences visées : compétence communicative, compétence lexicale, compétence phonologique

Objectifs généraux : objectifs culturels : à l'aide des images l'apprenant se met au courant des habitudes alimentaires d'un autre pays

Activité : ouverte, semi-guidée

Modalité : groupe de quatre élèves ou travail en tandem / chaque groupe ou pair va choisir une image pour la décrire.

Cette activité introduit le thème (l'alimentation) et pendant cette séance, on met l'accent sur la grammaire, la culture, la compétence de production orale et l'étude de la prononciation. Pendant le travail de groupe ou en tandem les élèves travaillent de façon responsable et collaborative. Ainsi, le travail de groupe aide à les faire développer les compétences sociales. Il est important de commencer la séance en expliquant les conditions pour bien effectuer le travail et le cours.

Exercice 2 : Tirez deux cartes, puis posez des questions à partir des mots écrits : (diner, gâteau, prendre, manger, petit-déjeuner, les céréales, après-midi, restaurant, déjeuner, goûter, boulanger, soir). Comme par exemple : aimes-tu les céréales ?

Niveau : A1

Public : élèves (cinquième ou sixième du primaire)

Durée : Durée : 10 minutes : préparation

1 minute : passation

Support : cartes

Etape : production orale

Compétences visées : compétence communicative, compétence lexicale, compétence phonologique.

Activité : ouverte, semi-guidée

Modalité : individuellement. Chaque élève va choisir une carte pour donner une réponse correcte.

On leur donne aussi l'occasion de faire une révision sur la forme interrogative en s'amusant.

Exercice 3 : Vous habitez en France dans la famille de votre correspondant. Un dimanche matin, vous voulez faire une surprise et apporter le petit-déjeuner. Vous allez à la boulangerie. Vous posez des questions au vendeur. Vous choisissez deux ou trois produits et vous payez. Imaginez le dialogue entre vous et le vendeur.

Niveau : A1

Public : élèves (cinquième ou sixième du primaire)

Durée : Durée : 10 minutes : préparation

5 minutes : passation

Etape : production orale

Compétences visées : compétence communicative, compétence lexicale, compétence phonologique

Objectifs de l'activité : objectif communicatif

Activité : ouverte, libre

Modalité : en tandem

L'enseignant écrit tous les noms et il les met dans une boîte et chacun choisit le nom d'un camarade de classe pour jouer le dialogue.

Cette activité incite l'apprenant à imaginer, à créer, à expérimenter. Elle répond donc à un besoin de détente et elle aide l'élève dyslexique à se sentir à l'aise et à se libérer pour s'exprimer. On lui donne la possibilité d'exercer ses talents et sa créativité. « Cette atmosphère de convivialité et de plaisir fait que les élèves dyslexiques apprécient de se retrouver et viennent au cours avec plus de bonheur » (Renard, 2003, 2).

Exercice 4 : Et vous ? Qu'est-ce que vous prenez au petit-déjeuner ? Qu'est-ce qu'on prend en Grèce au petit-déjeuner ?

Niveau : A1

Public : élèves (cinquième ou sixième du primaire)

Durée : Durée : 10 minutes : préparation

5 minutes : passation

Etape : production orale

Compétences visées : compétence communicative, compétence lexicale, compétence phonologique

Objectifs de l'activité : objectif communicatif

Activité : ouverte - libre

Modalité : Chaque élève est appelé à répondre aux questions données

B. Compréhension écrite

GRATUIT

L'ÉTÉ OH! PARC

ANIMATIONS D'ÉTÉ AU PARC PAUL-MISTRAL
Du 2 juillet au 4 septembre

- **Activités permanentes :**
Sport : mur d'escalade, parcours aventure, tyrolienne, volley-ball, ping-pong, pétanque, VTT...
Détente : brumisateurs, transats, sports de plage...
Enfants : espace éveil/motricité, jeux d'eau...
- **Rendez-vous hebdomadaires**
 - lundis : lecture
 - mardis et vendredis : randonnées
 - mercredis : cinéma en plein air
 - jeudis : musique
 - samedis : sport
 - dimanches : pique-nique à thème
- **Animations ponctuelles :** ateliers plastiques, graff, récupération et cuisine, jeux du monde, initiations et cours sportifs, lectures en plein air, arts de rue...

Contact : gaelle.vigne@ville-grenoble.fr 04 76 00 76 69

En partenariat avec



Au premier abord, il faut préciser la nature du document en question. Il s'agit d'un document authentique tiré du site « Bonjour de France ». Ce document est destiné à un public constitué d'élèves de 10-11 ans (cinquième ou sixième classe du primaire) et correspond au niveau d'apprentissage A1. La nature et la thématique du document en question sont les critères primordiaux selon lesquels, on va réaliser une exploitation didactique. D'ailleurs, l'utilisation des documents authentiques comme support d'apprentissage sert à motiver tous les élèves et plus précisément, dans notre cas les

élèves dyslexiques. Tout d'abord, on fait une lecture lente du texte et lors de la lecture à voix haute les apprenants essayent de comprendre le thème du texte donné. Par la suite, nous leur expliquons les mots inconnus et ce que la consigne demande. Nous lisons le texte et les questions données autant de fois qu'il est nécessaire. Nous nous assurons qu'ils ont bien compris le texte lu et quelquefois s'il est nécessaire c'est bien de reformuler les questions posées. Nous donnons plus de temps à tout élève qui en a besoin parce qu'il y a des élèves qui ont des difficultés graves en lecture et par conséquent ils ne comprennent pas exactement ce qu'on attend d'eux. On constate souvent que l'enfant dyslexique, malgré ses efforts, a besoin de beaucoup plus de temps.

Les élèves dyslexiques ont du mal à comprendre les consignes car leur compréhension suppose que plusieurs mécanismes mentaux s'enclenchent, mécanismes qui peuvent être souvent déficients chez eux. La question qui se pose alors est de trouver un moyen afin de rendre les élèves dyslexiques plus performants et plus autonomes dans la lecture des consignes en langue cible. Il est aussi important de noter que les élèves dyslexiques comprennent bien les consignes, après la lecture lente faite par le professeur, car ce sont des consignes qu'ils ont l'habitude d'entendre en classe. Ainsi, elles peuvent être utilisées fréquemment aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

Fiche pédagogique

Exercice 1 : Choisissez la bonne réponse :

1. Combien d'activités sont permanentes ?
a. Deux b. une c. trois
2. Comment peut-on avoir plus de renseignements ?
a. par email b. par téléphone c. tous les deux
3. À quel public sont-elles destinées ?
a. à tous b. aux enfants c. aux adultes
4. Quel jour se passent les activités musicales ?
a. lundi b. jeudi c. dimanche

Niveau : A1

Public : élèves (cinquième ou sixième du primaire)

Durée :5 minutes

Support : document scripto-visuel

Etape : compréhension écrite

Type de compréhension : globale

Compétence visée : compétence communicative

Objectif de l'activité : objectif communicatif

Activité : fermée, à choix multiple

Modalité : individuellement

Cette activité est un questionnaire à choix multiple qui a pour objectif en premier lieu de faire découvrir par les apprenants le document en question. Du point de vue de l'apprentissage, les QCM sont utiles pour des activités d'observation ou de compréhension orale ou écrite (Jean-Pierre Cuq, 2003 : 94). Son type de compréhension est global.

Exercice 2 : Vrai ou Faux ?

Observez le document ci-dessus et entourez la bonne réponse :

1. Les animations ont lieu au parc Vrai / Faux
2. Elles ont lieu le 3 juillet Vrai / Faux
3. Les animations sont réalisées au printemps Vrai / Faux
4. Les animations sont réalisées trois fois par semaine Vrai / Faux

Niveau : A1

Public : élèves (cinquième ou sixième du primaire)

Durée :5 minutes

Support : document scripto-visuel authentique

Etape : compréhension écrite

Type de compréhension : détaillée

Compétence visée : compétence communicative

Objectif de l'activité : objectif communicatif

Activité : fermée, d'alternative (Vrai/Faux)

Modalité : individuellement

Matériel : papier et stylos

La première activité est une activité à deux options « Vrai ou Faux », qui a pour fonction d'aider l'élève à discriminer et à reconnaître certains éléments (Bérard, 2000 :69). Cette activité pourrait s'intégrer dans la compréhension détaillée puisqu'elle demande de repérer des éléments de la situation de communication d'une manière détaillée. Dans une première étape, on va expliquer les mots inconnus et ensuite on va essayer de susciter l'intérêt des apprenants au thème du document. Il s'agit d'un thème de prédilection pour les apprenants parce que les sports sont toujours un loisir favori des ados. De cette façon ils sont incités à répondre. C'est ainsi que nous pouvons déduire que la motivation joue un rôle décisif pour l'apprenant au domaine de son apprentissage.

Exercice 3 : Reliez les images aux sports :

A



B



C

D



1. VOLLEY-BALL -

2. PING-PONG -

3. MUR D'ESCALADE -

4. TYROLIENNE -

Niveau : A1

Public : élèves (cinquième ou sixième du primaire)

Durée : 10 minutes

Support : photos

Etape : compréhension écrite

Type de compréhension : sélective

Compétence visée : compétence lexicale

Objectif de l'activité : objectif linguistique, lexical

Activité : fermée, d'appariement ou d'association

Modalité : individuellement

Exercice 4 :

Répondez à la question oralement : Et vous ? Quels sont vos loisirs préférés ?

.....

.....

Niveau : A1

Public : élèves (cinquième ou sixième du primaire)

Durée : 10 minutes : préparation

5 minutes : passation

Support : document scripto-visuel

Etape : production orale

Compétence visée : compétence communicative

Objectifs de l'activité : objectif communicatif

Activité : ouverte, semi-guidée

Modalité : individuellement

Modalités : travailler en tandem

En matière de la quatrième activité, c'est une activité ouverte et libre qui introduit la production orale et son objectif dominant est communicatif.

C. Grammaire

LES ARTICLES CONTRACTÉS

Préposition "à"

À + LE = AU

À + LA = À LA

À + L' = À L'

A + LES = AUX

Préposition "de"

DE + LE = DU

DE + LA = DE LA

DE + L' = DE L'

DE + LES = DES

<https://www.youtube.com/watch?v=-JYjOI-8dKA>

Exercice 1 : Complète avec au et aux.

1. Ce soir, nous allons..... cinéma.
2. Où tu es ? bowling ?
3. Arthur, tu es..... toilettes ?
4. On va zoo samedi ?
5. Moi, je vaismusée avec l'école.
6. En février, on vasports d'hiver.

Niveau : A1

Public : élèves (cinquième ou sixième classe du primaire)

Support : Activité précise

Etape : compréhension écrite

Compétence visée : compétence grammaticale

Mode de travail : individuellement

Activité : fermée, phrases à compléter

On donne des consignes courtes et claires pour rendre les activités facilement compréhensibles et pour faciliter la tâche des élèves. Pour apprendre, les élèves dyslexiques sont contraints de procéder d'une manière différente que les autres élèves. Alors, au début de la séance nous leur montrons une vidéo avec les articles contractés qui est très bien expliqué et les apprenants écoutent son enregistrement plusieurs fois. Après l'enseignant écrit quelques exemples au tableau pour s'assurer que tous les élèves connaissent les règles du phénomène grammatical. Ainsi, ils font une brève révision des articles contractés ainsi que du verbe aller. Les élèves sont appelés à appliquer les connaissances acquises.

Exercice 2 : Complète avec du, de la, de l'et des.

1. Je vienséglise.
2. Je reviens.....compétition de caraté.

3. Ma grand-mère et moi, on revient..... village.
4. Lucas, sorstoilettes, s'il te plaît !
5. Mon grand-père et ses copains reviennent..... café.
6. Les élèves vont rentrer zoo à 2 heures.

Niveau : A1

Public : élèves (cinquième ou sixième classe du primaire)

Durée : 5 minutes

Support : activité précise

Etape : compréhension écrite

Activité : fermée, phrases à compléter

Compétence visée : compétence grammaticale

Mode de travail : individuellement

Activité : fermée, guidée

Exercice 3 : Choisis la bonne réponse.

1. Je vais *au / aux / chez / à* la piscine.
2. Jacques *va au / aux/chez/à* le boulanger.
3. Nous allons *au /aux /chez /à* supermarché.
4. Ils vont *au /aux/ chez / à* le dentiste.
5. Elle va *au / aux/chez / à* Marie.
6. Ils vont *au / aux / chez/ à* sports.

Niveau : A1

Public : élèves (cinquième ou sixième classe du primaire)

Durée : 5 minutes

Support : activité précise

Etape : compréhension écrite

Compétence visée : compétence grammaticale

Activité : fermée, questions à choix multiple

Mode de travail : individuellement

Exercice 4 : 'Ecris quatre phrases en utilisant les articles contractés.

Niveau : A1

Public : élèves (cinquième ou sixième classe du primaire)

Durée : préparation : 5 minutes

Support : activité précise

Etape : production écrite

Compétences visées : compétence lexicale-développer le vocabulaire-mémoriser le vocabulaire, compétence grammaticale en utilisant correctement les verbes.

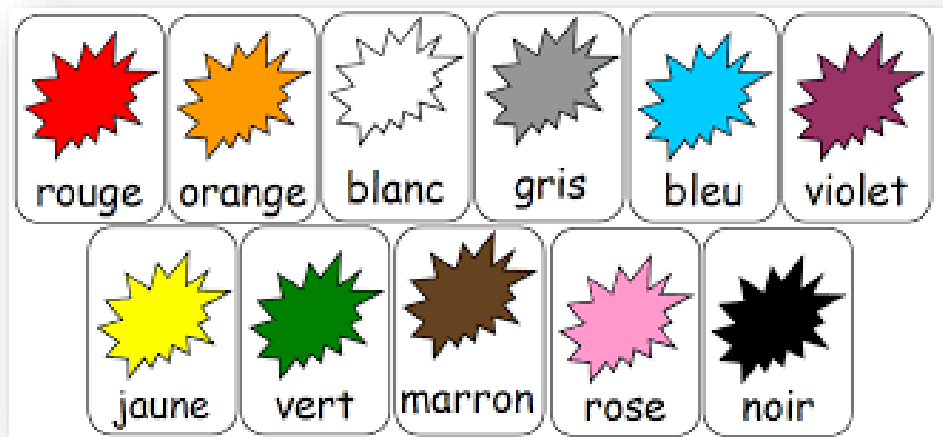
Activité : ouverte, libre

Mode de travail : individuellement

Les apprenants sont appelés à appliquer toutes leurs connaissances pour rédiger des phrases correctes.

D. Production écrite





LE CARACTÈRE



SYMPATHIQUE



HEUREUX



COMPLICE



OPTIMISTE



PESSIMISTE



SÉRIEUX/-EUSE



AGRÉABLE



COLÉRIQUE



NERVEUX/-EUSE



TIMIDE



TRISTE



PERREUX/-EUSE



MÉFIANT/-E



CONFIANT/-E



ENCHANTÉ(E)



CRÉATIF/-IVE



INTELLIGENT/-E



BÊTE



ROMANTIQUE



MÉCHANT/-E



GENTIL/-ELLE



DRÔLE

Exercice 1 : Vous écrivez votre première lettre à votre correspondant(e) francophone. Vous vous présentez et vous parlez de votre famille. (40 mots minimum).

Niveau : A1

Public : élèves (cinquième ou sixième du primaire)

Durée : 20 minutes

Etape : production écrite

Compétences visées : compétence communicative, compétence lexicale, compétence grammaticale, compétence discursive

Objectifs de l'activité : objectif communicatif

Activité : ouverte, semi-guidée

Modalité : individuellement

Support : images

Cette activité introduit le thème (la description physique et morale). On met l'accent sur la grammaire et le vocabulaire. Avant de commencer à écrire on a déjà fait une révision et on leur dit qu'ils peuvent prendre des idées à travers les images données. On lit tous les mots et on explique tous les mots inconnus. Les images leur donnent des idées et ils les aident à écrire leur rédaction plus facilement. Il est nécessaire de ne jamais oublier que les élèves dyslexiques pensent et apprennent mieux à l'aide des images parce que souvent ils ont une imagination très vive pendant le processus d'apprentissage. Le sujet et les activités de la production écrite étaient bien choisies parmi ceux que les apprenants préfèrent. Cela leur a donné une poussée supplémentaire de travailler sur la production écrite. La production écrite demande une sensibilisation supplémentaire pour que les élèves dyslexiques fassent une meilleure reprise des connaissances déjà acquises. De plus, les images étaient aussi bien choisies et renvoyaient à la thématique donnée.

Exercice 2 : Ecris dans ton journal intime et présente ton professeur préféré et explique pourquoi tu l'aimes beaucoup. (40 minimum)

Niveau : A1

Public : élèves (cinquième ou sixième du primaire)

Durée : 20 minutes

Etape : production écrite

Compétences visées : compétence communicative, compétence lexicale, compétence grammaticale

Objectifs de l'activité : objectif communicatif

Activité : ouverte, libre

Modalité : individuellement

Exercice 3 : Présente-t 'en deux minutes.

Niveau : A1

Public : élèves (cinquième ou sixième du primaire)

Durée : 5 minutes : préparation

5 minutes : passation

Etape : production orale

Compétences visées : compétence communicative, compétence lexicale, compétence phonologique

Objectifs de l'activité : objectif communicatif

Activité : ouverte, libre

Modalité : individuellement

Cette activité est très importante car l'apprenant utilisera ses connaissances déjà acquises et il aura l'occasion de s'exprimer oralement. Ce que nous pouvons ajouter comme commentaire par rapport à cette activité est le fait que chaque apprenant a un fort besoin d'apprendre et de communiquer, aussi.

Exercice 4 : Le professeur sépare les apprenants en tandem après un tirage au sort. Chaque apprenant pose à son camarade une question sur son idole préférée. Après c'est l'autre apprenant qui va poser la même question au premier.

Niveau : A1

Public : élèves (cinquième ou sixième du primaire)

Durée : 5 minutes : préparation

5 minutes : passation

Etape : production orale

Compétences visées : compétence communicative, compétence lexicale, compétence grammaticale, compétence phonologique

Objectifs de l'activité : objectif communicatif

Activité : ouverte, libre

Modalité : en tandem

Support : aucun

E. Vocabulaire

les fruits et légumes de MARS



Orange



Pomelo



Poire



Pomme



Kiwi



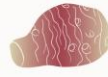
Citrons



Radis



Artichaut



Topinambour



Oignon



Rutabaga



Champignon
de Paris



Brocoli



Carotte



Endive



Pommes
de terre



Épinard



Betterave



Panais



Chou-fleur



Navet



Poireau



Céleri



Choux

Exercice 1 : Jeu avec les fruits

Tous les élèves s'asseyent en cercle. Le professeur distribue une carte-image avec un fruit et il dit par exemple : Les fraises et les cerises doivent changer de place. Le professeur est évidemment celui qui mène le jeu et il s'assied au milieu du cercle.

Niveau : A1

Public : élèves (cinquième ou sixième du primaire)

Durée : 10 minutes

Etape : compréhension orale

Compétence visée : compétence lexicale

Activité : fermée, guidée

Modalité : groupe-classe en cercle

Support : images

Cette activité aide les élèves à apprendre le vocabulaire en s'amusant parce qu'un tel jeu est attrayant pour eux. L'enseignant peut le proposer après avoir enseigné le vocabulaire relatif.

Exercice 2 : L'enseignant écrit au tableau les mots en omettant des lettres et les élèves sont appelés à les trouver et puis à trouver le mot-fruit.

Niveau : A1

Public : élèves (cinquième ou sixième du primaire)

Durée : 10 minutes

Etape : compréhension orale

Compétence visée : compétence lexicale

Activité : fermée, guidée

Modalité : groupe-classe

Cette activité aide les élèves à mémoriser le vocabulaire en s'amusant. Les élèves essaient de trouver les lettres manquantes dans les mots ; par exemple a - - - - t c'est-à-dire abricot.

Exercice 3 : Le professeur demande à leurs apprenants quel est leur fruit préféré.

Niveau : A1

Public : élèves (cinquième ou sixième du primaire)

Durée : 2 minutes : préparation

1 minute : passation

Etape : production orale

Compétences visées : compétence communicative, compétence lexicale, compétence phonologique

Activité : ouverte, libre

Modalité : individuellement

En ce point, le professeur doit rappeler aux élèves les règles des articles définis qui vont de pair avec les verbes de préférence en leur donnant quelques exemples.

Exercice 4 : Chaque élève dessine un fruit au tableau et le colorie. Il demande à ses camarades de classe de trouver le fruit. Celui qui connaît la réponse lève la main et l'apprenant est celui qui décide qui va répondre.

Niveau : A1

Public : élèves (cinquième ou sixième du primaire)

Durée : 10 minutes

Support : dessin

Etape : compréhension écrite

Compétences visées : compétence lexicale, compétence phonologique

Activité : fermée

Modalité : toute la classe

Nous avons choisi des activités qui stimulent l'intérêt des élèves et à travers des jeux les élèves dyslexiques peuvent mieux apprendre le vocabulaire. Les jeux renforcent la mémoire et en même temps ils développent leur créativité. Il est très important d'utiliser de telles activités avec les élèves ayant des troubles d'apprentissage.

2.3 L'IMPACT DES ACTIVITES SUR LES ELEVES

Lors de l'année académique 2018-2019 nous avons enseigné à l'institut de langues étrangères Leoutsakou qui se trouve à Périssos. Nous avons une classe de 6 élèves qui était constituée de 4 filles et de 2 garçons. Dans cette classe, les 2 apprenants avaient

des problèmes de dyslexie et cela était certifié par leurs parents. En tout cas l'institut précisait qu'il prenait en charge des élèves qui affrontaient de tels problèmes. Nous, comme enseignante, nous avons bien entrepris de notre part d'intégrer ces apprenants dans l'ensemble de la classe et ainsi les faire avancer. Nous avons donc introduit des activités qui puissent répondre aux besoins de la classe entière et être mieux assimilées non seulement par l'ensemble de la classe, mais de surplus par les apprenants qui affrontaient des problèmes de dyslexie. Pour ce faire nous avons procédé à un choix précis d'activités dont les critères servaient plutôt aux élèves dyslexiques. Le défi tout d'abord était de leur tirer l'attention pour gagner leur intérêt. Évidemment, les apprenants ayant des difficultés d'apprentissage ont besoin d'un traitement spécial de la part de l'enseignant et donc l'existence des apprenants avec ou sans difficultés d'apprentissage empêche un peu le déroulement du cours parce que ces élèves ont besoin de plus de temps et de plus d'explications. Alors, l'enseignant est appelé à aider tous ses apprenants à apprendre la langue française. Pour affronter ce problème, il faut un diagnostic précoce de la dyslexie et la coopération mutuelle entre parents et professeurs.

Après avoir accompli les activités aux enfants du primaire, nous avons essayé de faire un bilan des réactions de nos élèves et de leur performance pendant le cours. Il est souvent difficile quand on introduit de nouvelles données dans la classe, mais ces difficultés s'estompent progressivement. Mentionnons tout d'abord que les élèves ont montré plutôt une préférence remarquable aux activités fermées comme cela minimisait les fautes et rendait le choix plus assuré.

Progressivement, ils sont passés aux activités ouvertes. Ils ont affronté ces activités avec une certaine réticence d'abord. Cela était justifié parce qu'ils faisaient des fautes à la production écrite et par la suite orale. Nous avons repéré qu'au début les élèves faisaient des fautes d'orthographe aux activités de production écrite. Quelquefois ils faisaient des anagrammes ou ils confondaient quelques consonnes. Aussi, ne pouvaient-ils pas donner le mot qu'ils voulaient utiliser. Ils les disaient en grec mais ils ne pouvaient pas le trouver en français.

En tout cas, toute activité écrite ou orale comportait un peu de stress. Cela était évidemment naturel. Tout d'abord, à l'oral ils ont fait quelques fautes à la prononciation des mots. Après plusieurs efforts et un peu plus de temps de préparation, ils sont arrivés à améliorer leur prononciation. Aussi, ils apprenaient mieux le sens des mots et pouvaient les utiliser. Malgré le fait que les élèves dyslexiques se sentaient davantage en danger lors de

la réalisation des activités, progressivement ils se sont sentis plus à l'aise. Le travail en tandem a contribué à la création de ce sentiment d'aise parce qu'il favorise la coopération entre les apprenants, la créativité et l'expression. Peu à peu les élèves se dégagent, se sentent plus libres à produire et plus confiants en eux-mêmes. Cette atmosphère de convivialité et de plaisir fait que les élèves dyslexiques apprécient de se retrouver et viennent au cours avec plus de bonheur (Renard, 2003, 2).

N'oublions pas que ce climat de convivialité et de motivation est soutenu par l'utilisation des images. Les images constituent un outil indispensable pour les élèves dyslexiques mais il s'est montré plus qu'efficace pour l'ensemble de la classe, aussi. Toute la classe donc a avancé de la même façon.

2.4 L'APPORT DES ACTIVITES PROPOSEES

Nos hypothèses initiales concernaient un public du primaire qui affronte des problèmes de dyslexie. Le point de départ de nos hypothèses était de pouvoir gérer l'hétérogénéité et rendre le cours motivant, attrayant et efficace. De cette façon, les élèves ayant des problèmes de dyslexie pourraient jouir et bénéficier du cours de langue étrangère.

Nous avons donc essayé de fournir des images qui sont très attrayantes. Les images constituent un déclencheur infaillible qui permet surtout aux apprenants ayant de la dyslexie de créer, d'imaginer, de pouvoir lier les sens aux mots.

De plus, les activités de type fermé c'est à dire les activités à choix multiple facilitent les apprenants à mieux concevoir et éliminer progressivement leurs choix. Au moyen de telles activités les apprenants ayant une dyslexie ne se perdent pas dans un chaos de choix mais au contraire, ils sont menés à faire des choix précis. Aussi, avons-nous essayé de voir si les élèves peuvent travailler plus facilement et de façon créative en groupes. L'interaction aussi par sa nature même constitue un élément favorable au cognitif des apprenants avec dyslexie.

Ainsi, nous avons essayé de rendre tous les apprenants motivés et non stressés parce que le stress agit négativement au cognitif des apprenants et c'est un facteur qui freine le développement de leurs compétences. Tant le travail en groupes que le travail en tandem ainsi que l'utilisation des images sont des pratiques pédagogiques censées favoriser

l'apprentissage et aide les apprenants à assimiler les connaissances déjà apprises et les appliquer.

En ce qui concerne la production orale, nous avons essayé de leur donner plus de temps afin qu'ils puissent laisser libre leur imagination et s'exprimer sans être pressés.

PARTIE III

CONSTATATIONS

L'apprentissage de la langue française comme langue étrangère est évidemment un processus difficile pour tous les apprenants parce que les problèmes qu'ils affrontent déjà en langue maternelle sont transmis en langue étrangère, aussi et dans notre cas, en langue française. « L'activité est une action qui a un but précis, qui se réalise dans les conditions précises durant un moment et dans un lieu précis dépendant de l'objectif visé et qui s'accompagne d'une perception empirique de la réalité » (Kalyva, 1999 : 33).

Nous avons, donc, proposé des activités à choix multiple parce qu'elles sont accessibles et facilitent la tâche car les apprenants éliminent progressivement les réponses inadéquates. Les images par la suite ont été prouvées efficaces aussi parce qu'elles ont vraiment incité les apprenants à penser et à créer et c'était une véritable découverte pour chaque apprenant.

En outre, ils ont travaillé en tandem et cela leur a beaucoup plu parce qu'ils ont trouvé l'occasion de communiquer et d'interagir en sécurité et dans un cadre précis.

En ce qui concerne la production orale, les apprenants ont manifesté une grande préférence à celle-ci et ils se sont montrés prêts à créer. Cela peut s'expliquer par le fait qu'à l'écrit, les élèves ayant une dyslexie font des fautes d'orthographe. La disponibilité du temps a été prouvée nécessaire, aussi, pour détendre les élèves en difficulté.

Pour conclure, ayant un enseignant en classe de FLE qui prend des risques et se montre créatif et compétent est un facteur bienfaisant pour les élèves qui ont des problèmes de dyslexie.

Les classes de apprenants ayant la dyslexie ouvrent une voie à l'enseignement du FLE. La langue française en tout cas constitue a priori un écueil supplémentaire pour un public dyslexique. Etant donné que les élèves dyslexiques peuvent être dépistés, il y a un besoin de procéder à la création de nouvelles classes conçues sous cette optique de dyslexie.

Les problèmes d'apprentissage, n'importe qu'ils soient, ne devraient aucunement constituer un obstacle pour les apprenants. C'est à l'enseignement donc et aux possibilités données de pouvoir enseigner dans une classe de dyslexie. C'est la

méthodologie qui doit être effectuée et les objectifs qui doivent être posés. La classe de FLE s'innove progressivement et ainsi de nouveaux concepts s'y ajoutent.

Pour un public d'apprenants dyslexiques les possibilités d'apprentissage d'une langue étrangère se multiplient progressivement et donnent la possibilité à tous les publics indépendamment de leur âge et de leur cognition, d'avancer. Ce qui reste est une meilleure qualification pour les enseignants qui veulent s'introduire à de nouveaux chemins d'enseignement. Il est vrai qu'une grande majorité des enseignants sont en train et veulent s'informer, se renseigner sur leur méthode d'enseignement et selon leurs publics.

Finalement, la classe de FLE est une classe vivante qui se base sur la relation mutuelle, réciproque et animée par l'enseignant et ses apprenants. C'est à cet impact que l'enseignant travaille, évolue et modifie son enseignement. Toujours ayant en esprit qu'il est le leader et qu'il mène, guide la classe.

CONCLUSION

Dans ce mémoire, nous avons tenté d'étudier l'enseignement/apprentissage du FLE chez les élèves qui ont des troubles d'apprentissage du point de vue pratique et théorique qui a comme objectif de faire apparaître en filigrane les techniques d'enseignement et des activités qui sont proposées pour la classe de langue. Aussi, dans notre mémoire, nous avons taché de contribuer à la sensibilisation des professeurs de FLE envers les apprenants qui affrontent des troubles d'apprentissage.

Plus précisément, nous avons tout d'abord signalé les troubles d'apprentissage qui se divisent en dyslexie, dysorthographe mais dans un second temps on a insisté sur la dyslexie qui préoccupe les apprenants de la langue française mais aussi les enseignants et les parents. En plus, par la suite nous avons souligné l'importance des outils pédagogiques et des approches d'enseignement spécifiques avec lesquelles chaque enseignant aidera ses élèves à mieux développer leurs compétences selon leurs besoins particuliers. L'enseignement du FLE à ces élèves sera de cette façon plus créatif et fructueux. On a aussi signalé l'importance des activités bien adaptées à la classe de langue et quelquefois ayant un caractère ludique.

L'enseignant qui est prêt à entrer dans une classe de langue doit utiliser des méthodes et des activités selon les besoins de ces apprenants. Il essaie donc de choisir des activités qui peuvent stimuler leur intérêt et les déstresser. En plus, la méthode convenable appliquée par chaque enseignant aide l'élève en difficulté à se sentir plus en sécurité avec la langue française. En ce point, il faut souligner qu'il est souvent assez difficile pour un enseignant de travailler dans une classe hétérogène comme les élèves ayant des troubles d'apprentissage ne sont pas toujours au même niveau cognitif que les autres et pour cette raison, chaque enseignant est appelé à trouver des solutions pour mieux aider ses apprenants à aller plus loin.

Il faut signaler que l'enseignant de FLE doit prendre en considération toutes les particularités des élèves et les aider à progresser, les motiver et les encourager en leur donnant l'occasion de développer leurs compétences. Les enfants avec des troubles d'apprentissage et plus particulièrement ceux qui souffrent de dyslexie sont capables de réussir et apprendre la langue française comme langue étrangère de façon efficace et pertinente.

Par conséquent, l'apprentissage est aussi un processus de changement puisqu'il y a des apprenants qui affrontent des problèmes d'apprentissage. Alors, l'enseignant essaie de mettre l'accent sur un enseignement tout à fait actif qui se base d'abord sur l'intérêt de tous les apprenants, la collaboration et la curiosité d'apprendre ainsi que sur leur participation en classe. Pour toutes ces raisons, en milieu scolaire, l'enseignant décide d'introduire l'éclectisme parce qu'il a l'occasion de choisir parmi toutes les méthodologies selon la planification de son cours et les objectifs de son enseignement.

En tant qu'enseignante, nous avons organisé notre cours et notre enseignement en mettant l'accent d'abord sur les capacités de même que les particularités de nos apprenants, car tous les apprenants n'ont pas les mêmes besoins, dans le but de les motiver à acquérir de nouvelles connaissances.

Par notre recherche, nous avons présenté cinq séances qui visaient à toutes les quatre compétences fondamentales. Notre but était de mobiliser les apprenants qui ont commencé à venir avec plus d'envie à notre cours. Les difficultés qu'ils ont affrontées étaient à l'origine bien nombreuses mais lors des cours, la particularité des activités et la motivation que nous leur avons offerte ont aidé les apprenants à s'intégrer au cours en éliminant progressivement leurs problèmes.

Ainsi, ont-ils pu corriger leurs fautes d'orthographe et de grammaire et améliorer leur niveau de connaissances. Par conséquent, l'enseignement et l'apprentissage du FLE peut offrir aux élèves dyslexiques des connaissances et leur ouvrir de nouveaux horizons.

BIBLIOGRAPHIE GRECQUE

- Αναστασίου, Δ. (1998). *Δυσλεξία – Θεωρία και Έρευνα, Όψεις Πρακτικής*, Τόμος 1, Αθήνα: Ατραπός.
- Γεωργαντή, Ε. (2005). «Μελέτη περίπτωσης στο τρίπτυχο: Δυσκολίες στον προφορικό λόγο και στην ομιλία-Δυσκολίες στη γραφή και στην ανάγνωση-Δυσκολίες στη συμπεριφορά», Αθήνα, χ.ε

BIBLIOGRAPHIE ETRANGERE

- Androulakis, G. (1999). *Planification de programmes d'études et de cours pour l'enseignement du FLE*, Unité 2, Patras : EAP
- Anastassiadi, M. & Pateli, M. (2008). *L'enseignement du français à l'école primaire*, Unité 4, Patras : EAP.
- Bonnelle, M. (2002). *La dyslexie en médecine de l'enfant*. Marseille : Solal.
- Brin-Henry, F., Courrier, C., Lederlé, E. & Masy V. (2011). *Dictionnaire d'orthophonie*. L'Ortho Edition.
- Cheminal, R. & Brun, V. (2002). *Les dyslexies - XXXe Entretiens de médecine physique et de réadaptation*. Montpellier : Coridys.
- Crunelle, D. (2006). *Dyslexie ou difficultés scolaires au collège : quelles pédagogies, quelles remédiations ?* Lille : CRDP Nord-Pas de Calais.
- Crunelle, D. (2010). *Aider l'élève dyslexique au collège et au lycée : Propositions d'aménagements pédagogiques*. Lille : CRDP Nord-Pas de Calais.
- Cuq, J.P (2003). *Dictionnaire de didactique du Français*, Paris : CLE International
- Cuq, J.P. & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Devevey, A. (2009). *Dyslexies : approches thérapeutiques, de la psychologie cognitive à la linguistique*. Marseille : Solal.
- Habib, M. & Rey, V. (2000). *Dyslexie, dyslexies : dépistage, remédiation et intégration*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.

- Kalouri, O. & Proskolli, A. (2008). *L'enseignement du français à l'école primaire*, Unité 1, Patras : EAP.
- Kalyva A., (2000). « L'enseignement ludique en classe de langues en Grèce : de la motivation à l'évaluation » (thèse de doctorat). Paris: Sorbonne III.
- Orton, S. (1937). *Reading, writing and speech problems in children*. New York: Norton.
- Peer, L. & Reid, G. (2003). *Introduction to Dyslexia*. David Fulton Publishers L.T.D.
- Reid, G. (2014). *Dyslexie : guide pratique pour les parents et tous ceux qui les accompagnent*. Paris : Tom Pousse.
- Renard C., (2008), « Les activités ludiques en classe de Français langue étrangère : l'art d'instruire et d'apprendre avec plaisir », *Fança 2000*, no 212-21, pp.1-7.
- Sprenger-Charolles, L. & Colé, P. (2013). *Lecture et dyslexie : approche cognitive*. Paris : Dunod.

SITOGRAPHIE

- *Dyslexies*, [consulté le 15 février 2020]. IUFM, Académie de Grenoble, Disponible sur : http://ia26.pedagogie.ac-grenoble.fr/IMG/pdf/guide_dyslexies_19mars.pdf
- *Dyslexie*, (2009), [consulté le 17 février 2020]. TDA/H Belgique, Disponible sur : <http://www.tdah.be/hyperactivite/dyslexie.htm>
- INSERM, (2007), [consulté le 18 février 2020]. « Expertise collective dyslexie – dysorthographe- dyscalculie.pdf », Disponible sur : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/074000190/index.shtml>
- *L'élève dyslexique/dysorthographique et l'apprentissage d'une langue étrangère*, (2013), [consulté le 18 décembre 2019]. RÉPUBLIQUE ET CANTON DE GENÈVE, Disponible sur : <http://edu.ge.ch/beph/spip.php?article122>
- Robbes, B.R., (2009) [consulté le 30 novembre 2019]. « La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologique de mise en œuvre », Disponible sur : http://meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf

- Veber F., Ringard J.-C., (2001), [consulté le 20 décembre 2020]. *Plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage*. Le site santé du Ministère des Affaires Sociales et de la Santé, Disponible sur : <https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/plandysl.pdf>

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	p.9
PARTIE I : PARTIE THEORIQUE	p.10
CHAPITRE 1 : FONDEMENTS THEORIQUES	p.10
1.1 PROBLEMATIQUE	p.10
1.2 L'APPRENTISSAGE DU FLE	p.10
1.3 TYPES D'APPRENANTS	p.12
1.4 AUTONOMIE ET MOTIVATION DES APPRENANTS	p.13
1.5 DES APPRENANTS EN ECHEC ?	p.13
1.6 COMMENT INTÉGRER LES APPRENANTS	p.14
 CHAPITRE 2 : LA DYSLEXIE	p.15
2.1 DÉFINITION DE LA DYSLEXIE	p.15
2.2 ORIGINES DE LA DYSLEXIE	p.18
2.3 CARACTÉRISTIQUES GENERALES DE LA DYSLEXIE	p.19
2.4 LESTROBLES D'APPRENTISSAGE	p.20
2.5 COMORBIDITE ET DYSLEXIE	p.23
 CHAPITRE 3 : LA DIFFÉRENCIATION ET LA PLACE DE L'ENSEIGNEMENT	p.24
3.1 LE CHOIX CONVENABLE D'UNE MÉTHODOLOGIE SPÉCIFIQUE	p.24
3.2 LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE	p.25
3.3 FOCALISER SUR L'APPRENANT	p.26
3.4 LE ROLE DE L'ENSEIGNANT	p.26
 PARTIE II : PARTIE PRATIQUE	
CHAPITRE 1 : L'ENQUETE	p.29
1.1 L'ÉCHANTILLON DE L'ENQUETE	p.29
1.2 IINTERPRÉTATION DES DONNÉES TIRÉES DU QUESTIONNAIRE	p.44

CHAPITRE 2 : ACTIVITES PROPOSEES POUR L'ENSEIGNEMENT DU FLE AUX ELEVES DYSLEXIQUES	p.43
2.1 DE LA THÉORIE A L'APPLICATION	p.43
2.2 ACTIVITÉS PROPOSÉES	p.46
A. ACTIVITÉS DE PRODUCTION ORALE	p.46
B. COMPREHENSION ECRITE	p.50
C. GRAMMAIRE	p.55
D. PRODUCTION ECRITE	p.58
E. VOCABULAIRE	p.64
2.3 L'IMPACT DES ACTIVITES SUR LES ELEVES	p.66
2.4 L'APPORT DES ACTIVITES PROPOSEES	p.68
 PARTIE III : CONSTATATIONS	p.70
CONCLUSION	p.72
BIBLIOGRAPHIE	p.74
SITOGRAFIE	p.75
TABLE DES MATIERES	p.77
ANNEXES	p.79

ANNEXES

QUESTIONNAIRE

Ερωτηματολόγιο απευθυνόμενο σε εκπαιδευτικούς της Α/θμιας εκπαίδευσης

Αγαπητοί συνάδελφοι και συναδέλφισσες,

ονομάζομαι Ευτυχία Μιχαηλίδη, είμαι καθηγήτρια γαλλικής γλώσσας και το παρόν ερωτηματολόγιο συντάχθηκε για τις ανάγκες της εκπαιδευτικής έρευνας στο πλαίσιο της Διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο «*Enfants dyslexiques et dysorthographiques en classe de FLE à l'école primaire. Le rôle de l'enseignant et le choix des activités adéquates*» του μεταπτυχιακού προγράμματος του Ε.Α.Π « Διδακτική της Γαλλικής ως Ξένης/Διεθνούς Γλώσσας».

Η συμμετοχή σας θα είναι ιδιαίτερα πολύτιμη προκειμένου να ολοκληρωθεί το πρακτικό μέρος της έρευνάς μου.

Α. ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

1.ΦΥΛΟ	ΓΥΝΑΙΚΑ <input type="checkbox"/> ΑΝΔΡΑΣ <input type="checkbox"/>
2.ΗΛΙΚΙΑ	18-30 <input type="checkbox"/> 31-50 <input type="checkbox"/> 51+ <input type="checkbox"/>
3. ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ <input type="checkbox"/> ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ <input type="checkbox"/> ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ <input type="checkbox"/> ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ <input type="checkbox"/> ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ <input type="checkbox"/>
4. ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ	ΔΗΜΟΣΙΟΣ <input type="checkbox"/> ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ <input type="checkbox"/>

	ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ <input type="checkbox"/> ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ <input type="checkbox"/>
5. ΧΡΟΝΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ	0-4 <input type="checkbox"/> 5-10 <input type="checkbox"/> 11-15 <input type="checkbox"/> 15+ <input type="checkbox"/>
6. ΗΛΙΚΙΑΚΟ ΓΚΡΟΥΠ ΟΠΟΥ ΕΧΕΤΕ ΤΗ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΗ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ	ΠΑΙΔΙΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ (6-12 ΕΤΩΝ) <input type="checkbox"/> ΠΑΙΔΙΑ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ (12-15 ΕΤΩΝ) <input type="checkbox"/> ΠΑΙΔΙΑ ΛΥΚΕΙΟΥ (15-17 ΕΤΩΝ) <input type="checkbox"/> ΕΝΗΛΙΚΕΣ (18+) <input type="checkbox"/>

7. Πιστεύω στη σημασία της διαφοροποιημένη διδασκαλίας

1. Καθόλου
2. Λίγο
3. Αρκετά
4. Πολύ

8. Οι γνώσεις σας για τα μαθησιακά θέματα προέρχονται από

1. Σπουδές
2. Προσωπική αναζήτηση
3. Συνέδρια πάνω στα μαθησιακά θέματα
4. Επιμορφωτικά σεμινάρια σε θέματα ειδικής αγωγής

9. Τι προβλήματα θεωρείτε ότι αντιμετωπίζουν οι μαθητές σας μέσα στην τάξη;

1. Δυσκολία στην παραγωγή προφορικού λόγου
2. Δυσκολία στην παραγωγή γραπτού λόγου
3. Δυσκολία στην κατανόηση του γραπτού λόγου

4. Δυσκολία στην εκμάθηση λεξιλογίου

10. Ποιες αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εφαρμόζετε στο μάθημα σας

1. Καθορίζω το κατάλληλο χρονικό διάστημα ανά στόχο μάθησης.
2. Παρέχω υποστήριξη στους μαθητές και τους ενθαρρύνω να εξασκηθούν στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων
3. Παρέχω υλικό και πληροφορίες για να παρακινήσω τις πρωτοβουλίες μεταξύ των μαθητών για μάθηση
4. Προετοιμάζω ειδικές εργασίες για τους μαθητές

11. Δίνω στους μαθητές την ευκαιρία να συμμετέχουν σε δραστηριότητες ατομικά ή ομαδικά ή με συνεργατικό τρόπο.

1. Καθόλου
2. Λίγο
3. Αρκετά
4. Πολύ

12. Εφαρμόζω ειδικά σχέδια στους μαθητές (κανονικές δραστηριότητες στην τάξη και συμπληρωματικές δραστηριότητες για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες).

1. Καθόλου
2. Λίγο
3. Αρκετά
4. Πολύ

13. Προσθέτω μερικές εικόνες ή σχέδια για να βοηθήσω τους μαθητές να καταλάβουν τις ερωτήσεις.

1. Καθόλου
2. Λίγο
3. Αρκετά

4. Πολύ

14. Αντιμετωπίζω δυσκολίες στη διαχείριση της τάξης.

1. Καθόλου
2. Λίγο
3. Αρκετά
4. Πολύ

15. Η παρουσία μαθητών με μαθησιακά θέματα στην τάξη επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία; Και αν ναι, πώς;

1. Ναι
2. Όχι

Αιτιολογήστε:

16. Ο δάσκαλος καλό θα είναι να βαθμολογεί την προσπάθεια και όχι τις γνώσεις ενός μαθητή με Μ.Δ;

1. Ναι
2. Όχι

17. Πώς μπορείτε να βοηθήσετε ψυχολογικά τους μαθητές με Μ.Δ ;

1. Ενθαρρύνετε τον/την να συνεχίσει την προσπάθεια
2. Καλλιεργήστε καλές σχέσεις με τους συμμαθητές του/της
3. Επιβραβεύστε τον/την για την προσπάθειά του/της
4. Δεν ξέρω

18. Ποιες αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εφαρμόζετε στο μάθημα σας

1. Καθορίζω το κατάλληλο χρονικό διάστημα ανά στόχο μάθησης.
2. Παρέχω υποστήριξη στους μαθητές και τους ενθαρρύνω να εξασκηθούν στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων

3. Παρέχω υλικό και πληροφορίες για να παρακινήσω τις πρωτοβουλίες μεταξύ των μαθητών για μάθηση
4. Προετοιμάζω ειδικές εργασίες για τους μαθητές

*merci
beaucoup*

Eftichia Michailidi