



Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών

Μεταπτυχιακό πρόγραμμα Σπουδών

Διδακτική της Γαλλικής ως Ξένης Γλώσσας

Διπλωματική Εργασία

« Les adaptations pédagogiques en FLE au niveau B1 pour les apprenants présentant une dyslexie et/ou un TDAH : étude quantitative des effets sur l'apprentissage. »

Προβιά Ρηγίνα Φιλίτσα

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Ξενάκη Αντωνία

Αθήνα, Ιούνιος 2026

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας Ρηγίνας Φιλίτσας Προβιά που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης η 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 της συγγραφέως/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 της συγγραφέως/δημιουργού. Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



Mémoire de recherche

« Les adaptations pédagogiques en FLE au niveau B1 pour les apprenants présentant une dyslexie et/ou un TDAH : étude quantitative des effets sur l'apprentissage »

Προβιά Ρηγίνα- Φιλίτσα

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα καθηγήτρια :

Ξενάκη Αντωνία

ΣΕΠ, ΕΑΠ

Συν-επιβλέπουσα καθηγήτρια :

Πολίτη Ρωμαλέα

ΣΕΠ, ΕΑΠ

Αθήνα, Ιούνιος 2026

À mes parents,
À mes professeures,
À mes élèves ...

qui m'inspirent chaque jour.

Remerciements

Je tiens à remercier la professeure Mme Xenaki Antonia pour ses conseils, son soutien et son aide tant précieuse pour moi. J'aimerais également exprimer mes remerciements à Mme Politi Romalea qui a étudié, corrigé et finalement jugé ce Mémoire.

De plus, je dois un grand merci à mes parents qui m'ont soutenue et encouragée à tout moment difficile. Je voudrais aussi remercier toutes les professeures qui m'ont encouragée à cette démarche. Leur présence a été pour moi une source constante de motivation et de confiance.

Je tiens à exprimer ma sincère gratitude à mes élèves, dont la patience, la motivation et la participation active ont contribué à la réalisation de ce mémoire. Leur engagement m'a permis de mieux comprendre les besoins et les défis des apprenants dyslexiques, enrichissant significativement cette étude.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία εξετάζει την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα των παιδαγωγικών προσαρμογών κατά τη διδασκαλία της Γαλλικής ως Ξένης Γλώσσας (FLE) σε μαθητές με δυσλεξία ή/και Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) στην Ελλάδα, με ιδιαίτερη έμφαση στο επίπεδο B1. Η έρευνα βασίστηκε σε ποσοτική μεθοδολογία με τη χρήση ερωτηματολογίου, στο οποίο συμμετείχαν 90 εκπαιδευτικοί (94,4% γυναίκες και 5,6% άνδρες), στην πλειονότητά τους έμπειροι επαγγελματίες άνω των 41 ετών.

Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν ότι οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν σημαντικά γνωστικά εμπόδια κατά τη μετάβαση στο επίπεδο B1, επηρεάζοντας τόσο την παραγωγή όσο και την κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου. Παράλληλα, αναδεικνύεται μια αμφιθυμία εκ μέρους των εκπαιδευτικών: αν και η πλειονότητα εφαρμόζει προσαρμογές, εκφράζει επιφυλάξεις για το κατά πόσο αυτές μειώνουν αποτελεσματικά τις δυσκολίες των μαθητών. Η έλλειψη κινήτρου των μαθητών αναγνωρίζεται ως η κυριότερη πρόκληση, με τις πολυαισθητηριακές μεθόδους, τα παιδαγωγικά παιχνίδια και την ανεστραμμένη τάξη να προσφέρουν τα καλύτερα αποτελέσματα.

Τέλος, επισημαίνονται σημαντικά συστημικά εμπόδια, όπως η υπερφόρτωση των αναλυτικών προγραμμάτων, η δυσκολία συνεργασίας με τους γονείς και το άγχος των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενσωμάτωση των ψηφιακών εργαλείων, τονίζοντας την επιτακτική ανάγκη για συνεχή και εξειδικευμένη επιμόρφωση.

Λέξεις-κλειδιά: Διδασκαλία FLE, Δυσλεξία, ΔΕΠΥ, Παιδαγωγικές προσαρμογές, Επίπεδο B1, Συμπεριληπτική εκπαίδευση, Ελλάδα.

ABSTRACT

This master's thesis investigates the implementation and effectiveness of pedagogical adaptations in teaching French as a Foreign Language (FLE) to learners with dyslexia and/or Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in Greece, with a specific focus on the B1 threshold level. Utilizing a quantitative research design, data were collected via a structured questionnaire administered to a sample of 90 language teachers (94.4% female and 5.6% male), the majority of whom are experienced professionals aged 41 and above.

The findings confirm that dyslexic learners face major cognitive obstacles during their transition to the B1 level, impacting not only written production but also overall receptive and productive language competencies.

Furthermore, the study reveals a notable ambivalence among educators: while most declare implementing adaptations, they register a perceived gap regarding their long-term efficacy in minimizing learning difficulties. Student motivation emerges as the primary challenge encountered in the classroom, with multisensory resources, educational games, and flipped classroom principles demonstrating the highest potential for enhancing active engagement. Finally, the research highlights critical systemic barriers, such as curriculum overload, complex parent-teacher collaboration, and pedagogical insecurity regarding digital tool adaptation, ultimately underscoring the urgent need for continuous professional development in inclusive education within the Greek school system.

Keywords: FLE teaching, Dyslexia, ADHD, Pedagogical adaptations, B1 level, Inclusive education, Greece.

Introduction

La modernisation actuelle des systèmes éducatifs fait toujours plus ressortir l'importance de l'enseignement inclusif. Il ne s'agit plus d'un lieu d'homogénéisation des profils d'apprentissage des cours, mais plutôt d'un environnement qui favorise l'exposition à différents styles d'apprentissage et des besoins diversifiés. Concernant le domaine des langues étrangères et plus spécialement le Français Langue Étrangère (FLE), c'est une situation qui pose problème aux enseignants et nécessite le développement de méthodes pédagogiques appropriées afin de donner accès au savoir à chacun des apprenants. Il est important de noter que parmi les troubles spécifiques des apprentissages, la dyslexie et le TDAH sont parmi les plus fréquents dans le contexte scolaire. Les troubles en question affectant déjà l'étude de la langue maternelle, les problèmes sont accentués lors de l'acquisition de la langue étrangère. Effectivement, le franchissement de la barrière de l'obtention du niveau B1 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) est un processus qui nécessite de plus grandes compétences personnelles, la compréhension de notions complexes, et de la cohérence écrite comme orale.

Bien que la littérature académique internationale offre de nombreuses pistes théoriques sur la différenciation pédagogique, la mise en œuvre réelle de ces adaptations sur le terrain reste conditionnée par des facteurs contextuels spécifiques. C'est précisément dans cette optique que s'inscrit la présente recherche, qui se propose d'analyser les pratiques, les perceptions et les difficultés des enseignants de FLE face aux élèves dyslexiques ou présentant un TDAH au sein du système éducatif grec.

En vue de conduire cette recherche quantitative, nous avons mis en œuvre un questionnaire parmi une population de 90 professeurs de langue française en Grèce. Composée principalement de femmes (94,4%) et de personnes ayant au moins 41 ans d'expérience professionnelle, cette population nous a permis de collecter des informations utiles sur la pratique réelle des classes régulières. Pour mener à bien cette étude, nous nous sommes basés sur une approche

hypothético-déductive, les hypothèses de cette dernière seront présentées et validées dans la partie de notre analyse empirique.

Dans cette optique, notre étude est divisée en plusieurs sections. Tout d'abord, nous introduirons notre cadre théorique en décrivant les concepts de dyslexie, de troubles du déficit de l'attention/hyperactivité ainsi que la notion de pédagogie inclusive et différenciée. Nous décrirons ensuite notre méthode de recherche ainsi que notre analyse statistique de l'information collectée auprès de nos 90 participants.

Finalement, la synthèse des résultats obtenus nous permettra de formuler des conclusions pertinentes et de tirer des perspectives d'action pour le développement professionnel des enseignants de langue française en Grèce.

Table des matières

Remerciements.....	5
Introduction	8
II. Choix et Justification du sujet	13
III. Objectifs de recherche	15
IIIa. Objectif général.....	15
IIIb. Objectifs spécifiques.....	16
IV. Problématique du mémoire.....	16
V. Questions de recherche	16
VI. Hypothèses du mémoire	18
VII. Méthodologie adaptée	18
VIII. Structure du mémoire	19
PARTIE I : Cadre théorique	20
Chapitre 1: Le niveau B1 dans le FLE	20
1.1 Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).....	20
1.2 Le niveau B1 selon le CECRL	23
1.3 Les compétences attendues (compréhension / production).....	24
1.3.1 Les compétences linguistiques.....	26
1.3.2 Les compétences communicatives	28

1.4 Les défis et difficultés du niveau B1 : de l'apprenant type à l'apprenant à besoins spécifiques.....	30
Chapitre 2 : Les troubles d'apprentissage	32
2.1 Dyslexie	32
2.1.1 Définition de la dyslexie.....	32
2.1.2 Caractéristiques des enfants dyslexiques.....	33
2.1.3 L'impact de la dyslexie.....	36
2.2 Les Troubles du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH)	39
2.2.1 Définition.....	39
2.2.2 Les caractéristiques du TDAH.....	40
2.2.3 L'impact du TDAH sur les compétences langagières.....	42
3.1 Pratiques d'enseignement et stratégies d'adaptation.....	44
3.1.1 L'enseignement inclusif.....	44
3.1.2 Les adaptations pédagogiques et la différenciation pédagogique.....	46
3.1.3 Le programme.....	47
3.1.4 L'évaluation.....	48
3.1.5 Le rôle des technologies numériques	49
3.2 Facteurs psychologiques et environnementaux de l'apprentissage	51
3.2.1 La motivation et l'estime de soi des apprenants	51
3.2.2 La collaboration entre l'école et la famille.....	52

3.3 Les défis de l'enseignement	52
3.3.1 Les difficultés rencontrées par les enseignants.....	52
4. Méthodologie de la recherche	55
4.1 Objectifs et hypothèses de recherche	55
4.2 Échantillon de la recherche	55
4.3 Outil de recherche : Création et distribution du questionnaire.....	56
4.4 Présentation et analyse des résultats	57
4.5 Interprétation et discussion des résultats.....	84
4.6 Vérification des hypothèses	87
4.7 Synthèse des résultats	89
4.8 Limitation et contraintes de la recherche	91
Conclusion	92
Bibliographie	94
Annexe A.- Le questionnaire	101

I. Contexte du mémoire

Dans le contexte actuel de l'enseignement du français langue étrangère, tant aux cours privés qu'aux établissements publics ou privés, les classes sont de plus en plus hétérogènes et incluent des apprenants dyslexiques ou ceux qui disposent d'un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), selon Habib (2018). Cette diversité des profils d'apprentissage est également confirmée par des recherches récentes en didactique des langues, qui mettent en évidence la nécessité d'adapter les pratiques pédagogiques afin de répondre aux besoins spécifiques des apprenants et de garantir une éducation plus inclusive (Karatsiori et al., 2025).

Pour qu'ils puissent prendre en compte et enfin valoriser cette diversité, les enseignants tentent d'adopter des pratiques pédagogiques afin de répondre et de satisfaire tous les besoins des apprenants. Bien que les apprenants présentant une dyslexie ou un TDAH puissent rencontrer des besoins éducatifs spécifiques susceptibles d'influencer leur parcours d'apprentissage, les adaptations didactiques, la pédagogie différenciée et l'approche inclusive constituent des leviers essentiels pour soutenir leur progression et renforcer leur participation au processus éducatif. (Ministère de l'éducation, 2017).

Ainsi, il est nécessaire d'examiner l'efficacité de ces adaptations dans l'enseignement du FLE, notamment au niveau B1 qui est considéré comme le niveau seuil selon le cadre (Conseil de l'Europe, 2001).

II. Choix et Justification du sujet

Le choix de ce sujet s'est basé sur un double intérêt théorique et pratique : sur le plan théorique notre travail vise à enrichir la bibliographie au sein de l'articulation entre FLE, le niveau B1 et les troubles d'apprentissages en présentant les aspects et les adaptations qui facilitent et contribuent à l'enseignement du FLE au niveau B1 chez les apprenants dyslexiques ou ayant de

divers troubles d'apprentissage. Nous avons également essayé de démontrer l'importance de la pédagogie différenciée, de l'inclusion et des supports numériques, visuels, auditifs ou même multisensoriels afin d'éviter les erreurs linguistiques présentées à la production écrite et d'encourager les apprenants à participer au cours de FLE.

Concernant le plan pratique, cette recherche s'est intéressée à l'adoption des techniques facilitantes ainsi que sur le besoin de la formation des enseignants aux institutions éducatives grecques pour l'amélioration des pratiques et l'adaptation des techniques ludiques en ce qui concerne le niveau B1 selon le Cadre Commun de Références pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001, 2018, 2020) et notamment la compétence de la production écrite. De plus, cette étude a également eu pour objectif de présenter le besoin de la formation des enseignants de FLE sur les différents types d'apprentissage.

III. Objectifs de recherche

Afin de structurer méthodologiquement ce mémoire, il est essentiel de préciser les objectifs de notre recherche, qui dans notre cas, se base sur l'analyse des pratiques qui visent à aider les apprenants dyslexiques du niveau B1 à acquérir la compétence de la production écrite et en général, à mieux maîtriser les notions qui ne sont pas encore pleinement acquises.

Pour bien atteindre ces objectifs, nous nous sommes appuyés sur une analyse quantitative des données collectées. Ainsi, nos objectifs constituent un outil indispensable pour recueillir des données probantes, capables de valider ou d'ajuster les stratégies d'enseignement inclusif en classe de FLE. Ainsi, ce mémoire poursuit plusieurs objectifs :

IIIa. Objectif général

L'objectif général de ce mémoire est d'analyser, dans une perspective quantitative, les pratiques mises en œuvre par les enseignants de FLE pour répondre aux besoins des apprenants dyslexiques ou présentant un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), en s'appuyant sur les principes du Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001, 2018, 2020).

De cet objectif général découlent trois objectifs spécifiques. Le premier consiste à identifier les principales caractéristiques des profils d'apprentissage des apprenants dyslexiques et TDAH au niveau B1 du CECRL. Le deuxième vise à analyser les types d'adaptations pédagogiques utilisées par les enseignants de FLE pour faire face aux difficultés rencontrées, notamment en production écrite. Le troisième a pour but d'évaluer dans quelle mesure ces adaptations sont mises en œuvre et perçues comme efficaces dans le contexte de la classe.

IIIb. Objectifs spécifiques

1. Présenter l'amélioration des compétences langagières (compréhension orale, écrite, production orale et écrite) grâce aux adaptations et aux outils préalables pour l'enseignement de chaque compétence au niveau B1.
2. Démontrer la nécessité des adaptations visuelles, auditives, numériques et des activités courtes chez les apprenants ayant des troubles spécifiques et leur impact.
3. Analyser l'impact de la pédagogie différenciée au sein de l'apprentissage du FLE chez les apprenants dyslexiques et/ou présentant un TDAH au niveau B1.

IV. Problématique du mémoire

Alors que le niveau B1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001, 2018, 2020) exige que les apprenants possèdent autonomie accrue et démontrent une capacité suffisante pour qu'ils puissent produire des textes cohérents et structurés, les apprenants présentant une dyslexie ou un TDAH sont confrontés à des obstacles cognitifs significatifs qui sont liés à la mémoire de travail et à l'organisation métacognitive. Ainsi, la problématique centrale de ce mémoire peut être formulée de la manière suivante :

Dans quelle mesure les adaptations didactiques spécifiques (outils numériques, étayage visuel, différenciation des consignes) influencent-elles de manière significative la performance écrite de ces apprenants en FLE ?

Plus précisément, existe-t-il une corrélation mesurable entre le type d'adaptation mise en place et l'amélioration des scores de réussite dans les compétences de production écrite au niveau B1 ?

V. Questions de recherche

Afin de vérifier nos hypothèses et de répondre à l'objectif général de ce mémoire, nous avons formulé les questions de recherche suivantes :

Question 1 : Quelles sont les principales difficultés linguistiques et cognitives rencontrées par les apprenants dyslexiques lors de la production de textes narratifs ou descriptifs au niveau B1 ? Quelles adaptations pédagogiques les enseignants de FLE mettent-ils en œuvre pour répondre aux difficultés linguistiques et cognitives rencontrées par les apprenants dyslexiques lors de la production de textes narratifs et descriptifs au niveau B1 du CECRL ?

Question 2 : Dans quelle mesure l'utilisation de supports numériques et d'outils visuels (cartes mentales, schémas) influence-t-elle la performance et la structuration des idées au niveau B1 chez les apprenants présentant des troubles spécifiques des apprentissages, notamment la dyslexie et/ou le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) ?

Question 3 : Existe-t-il une différence significative entre la réussite et le sentiment d'auto-efficacité des apprenants ayant des troubles d'apprentissage à ce niveau lorsque les enseignants appliquent des stratégies de pédagogie différenciée ?

Question 4 : Quel est l'impact des adaptations multisensorielles sur l'engagement et la participation active des apprenants ayant des troubles spécifiques lors des activités de production écrite au niveau B1 en classe de FLE ?

Ce choix peut être justifié par les descripteurs du niveau B1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). À ce niveau, les apprenants sont généralement capables de rédiger des textes simples et cohérents portant sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel, notamment sous forme de récits, de descriptions d'expériences, d'événements, de rêves ou de projets. En revanche, les textes argumentatifs complexes exigent des compétences linguistiques et discursives plus avancées, qui relèvent davantage des niveaux supérieurs.

Ainsi, l'analyse des productions narratives et descriptives apparaît particulièrement pertinente pour évaluer les compétences écrites des apprenants de niveau B1, tout en tenant compte des difficultés spécifiques rencontrées par les élèves présentant des troubles d'apprentissage (Conseil de l'Europe, 2021).

VI. Hypothèses du mémoire

Tenant compte du problème posé et des objectifs fixés, le présent mémoire s'appuiera sur les diverses hypothèses suivantes:

- ❖ **Hypothèse 1** : Les apprenants dyslexiques rencontrent des obstacles cognitifs majeurs lors de la transition vers le niveau B1 (niveau seuil), affectant particulièrement la cohérence et la cohésion de leurs productions écrites en FLE.
- ❖ **Hypothèse 2** : La mise en œuvre d'adaptations didactiques spécifiques (pédagogie inclusive, diversification des supports et outils numériques) exerce un effet positif et mesurable sur la performance scripturale des apprenants dyslexiques et/ou présentant un TDAH.
- ❖ **Hypothèse 3** : L'intégration de supports multisensoriels et ludiques favorise un environnement d'apprentissage plus interactif, stimulant ainsi la motivation, la participation active et la spontanéité des apprenants, tant à l'écrit qu'à l'oral.

VII. Méthodologie adaptée

Selon Stamovlasis (2016), la recherche quantitative vise une représentation objective de la réalité à travers la mesure et l'analyse de données chiffrées. Afin de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses, ce mémoire adopte une méthodologie quantitative, s'appuyant principalement sur la méthode du questionnaire.

Cet outil d'enquête nous permettra de recueillir et d'analyser les perspectives ainsi que les pratiques professionnelles des enseignants de FLE ayant une expérience avec des apprenants dyslexiques ou présentant un Trouble du Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité (TDAH). L'objectif est de transformer ces observations de terrain en données statistiques significatives, permettant ainsi d'évaluer l'efficacité des adaptations didactiques mises en œuvre au niveau B1.

VIII. Structure du mémoire

Ce mémoire est structuré en quatre parties articulées autour d'un volet théorique et d'un volet empirique :

La première partie (Cadre théorique) est consacrée aux fondements conceptuels de la recherche. Elle présente les descripteurs du niveau B1 du CECRL, les caractéristiques cliniques et pédagogiques de la dyslexie et du TDAH, ainsi que les défis spécifiques liés à la production écrite. Cette partie explore également les approches de la pédagogie différenciée et inclusive.

La deuxième partie (Cadre méthodologique) décrit la démarche de la recherche quantitative, la conception du questionnaire, ainsi que les caractéristiques de l'échantillon des participants.

La troisième partie (Analyse des données et Résultats) est dédiée à la présentation des résultats obtenus. À l'aide de données statistiques, nous analyserons les pratiques déclarées par les enseignants et l'efficacité des outils didactiques utilisés.

La quatrième partie (Discussion et Vérification des hypothèses) propose une interprétation des résultats en lien avec la problématique initiale. Cette section permet de confirmer ou d'infirmier les hypothèses de recherche, tout en discutant des implications pédagogiques et des limites de l'étude.

Enfin, une conclusion générale synthétisera les apports de la recherche et proposera des perspectives pour la formation des enseignants de FLE.

PARTIE I : Cadre théorique

Chapitre 1: Le niveau B1 dans le FLE

1.1 Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)

Selon Cuq (2003), le français langue étrangère correspond à l'enseignement du français dans un contexte non francophone. Afin de pouvoir accomplir cette tâche, nous faisons référence au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, 2020). Il s'agit d'un document qui est élaboré par le conseil de l'Europe et qui vise à fournir une base commune sur l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues étrangères. Son objectif est d'aider les professionnels des langues à améliorer la qualité et l'efficacité de l'apprentissage et de l'enseignement des langues et d'harmoniser les pratiques pédagogiques dans le contexte éducatif (CECRL, 2020 p.28).

Le CECRL (2001, 2018) constitue un cadre de référence essentiel pour l'enseignement des langues, notamment à travers le développement des compétences communicatives et de la médiation. Toutefois, il ne prend pas explicitement en compte les besoins spécifiques des apprenants présentant des troubles neurodéveloppementaux tels que la dyslexie ou le TDAH.

Cependant, certaines de ces limites peuvent être relevées lorsqu'il est appliqué à des apprenants présentant des troubles neurodéveloppementaux. En effet, les descripteurs de compétences sont conçus pour un public général et ne prennent pas explicitement en considération les difficultés spécifiques liées à la dyslexie ou au TDAH.

Certains descripteurs relatifs à la compréhension écrite, à la production écrite ou encore à la rapidité d'exécution des tâches peuvent constituer un défi particulier pour ces apprenants. Par exemple, les élèves dyslexiques peuvent éprouver des difficultés à traiter rapidement l'information écrite, à respecter les normes orthographiques ou à produire des textes structurés malgré une compréhension satisfaisante du contenu.

Ainsi, les performances observées ne reflètent pas toujours fidèlement leurs compétences langagières réelles. Cette limite souligne l'importance de mettre en œuvre des adaptations pédagogiques et des modalités d'évaluation différenciées afin de garantir une prise en compte plus équitable de la diversité des profils d'apprentissage.

Cette absence met en évidence un manque d'adaptation explicite du cadre aux profils d'apprentissage hétérogènes, ce qui justifie la nécessité d'étudier les pratiques enseignantes et les dispositifs d'adaptation mis en œuvre dans le contexte du FLE. Dans cette perspective, la médiation et les stratégies de différenciation pédagogique peuvent jouer un rôle central pour faciliter l'accès aux apprentissages chez ces apprenants.

En ce qui concerne le dernier volume, celui du 2021, sur lequel nous allons nous appuyer, nous ne constatons pas de référence sur les apprenants disposant des troubles neurodéveloppementaux, mais il offre une base pertinente en prenant en compte la diversité et les besoins des apprenants et en adoptant des pratiques pédagogiques. Ces principes constituent une base importante pour le développement d'une pédagogie inclusive et différenciée en incluant toujours les apprenants ayant des troubles neurodéveloppementaux.

Dans le dernier volume, les notions du multiculturalisme, du multilinguisme et de l'interculturalité sont aussi transparentes. Ainsi, étant donné que nous vivons dans un monde en pleine croissance numérique, le cadre du 2021 met en évidence l'interaction en ligne favorisant aussi le développement des compétences numériques.

Afin de pouvoir répondre aux besoins de chaque apprenant à travers le CECRL, des niveaux d'apprentissage et les compétences qui auraient été acquises afin que chaque niveau soit attendu ont été présentés. Pour cette raison, il propose une échelle de 6 niveaux qui peuvent être regroupés en 3 catégories : utilisateur élémentaire (A1 et A2), utilisateur indépendant (B1- B2), utilisateur expérimenté (C1- C2). Le niveau B1, qui constitue le cadre de la présente recherche, correspond à un utilisateur capable de comprendre les points essentiels d'un message clair dans des situations familières, ainsi que de produire un discours simple et cohérent sur des sujets connus.

Le CECRL (2020) met l'accent sur l'approche actionnelle selon laquelle l'apprenant agit comme un acteur social cherchant à accomplir des contextes variés. Il s'agit d'une approche sur l'utilisation de la langue en situation réelle et pas seulement sur l'acquisition de connaissances linguistiques. L'apprentissage est donc conçu comme un processus actif impliquant la mobilisation de différentes compétences.

Étant donné que l'apprenant agit comme un acteur social, il a besoin de certaines compétences comme les compétences communicatives langagières qui contiennent la compréhension orale et écrite, la production orale et écrite ainsi que l'interaction. Pour bien y réussir, le CECRL (2020), distingue les compétences communicatives langagières (linguistique, sociolinguistique et pragmatique) ainsi que les activités langagières telles que la compréhension, la production, l'interaction et la médiation présentant une pléthore d'activités et de stratégies.

Pour mieux s'organiser, les descripteurs sont présentés sous forme d'échelles différentes proposant de manière autonome les compétences dont chacun a besoin à acquérir. Ils permettent de définir de manière précise les compétences attendues à chaque niveau, en s'appuyant sur des situations de communication réelles.

Dans le cadre de cette recherche, ils constituent un outil utile pour identifier les difficultés rencontrées par les apprenants dyslexiques et/ou présentant un TDAH, ainsi que pour adapter les pratiques pédagogiques. L'objectif est de fournir des éléments pour l'élaboration de programmes (CECRL 2020 p.42). Bien qu'il y ait plusieurs descripteurs du même niveau, d'échelles différentes sont utilisés afin de mettre en évidence des critères variés.

Afin qu'il y ait une meilleure compréhension entre les objectifs attendus et les besoins, nous distinguons les descripteurs simples qui permettent aux enseignants à faire comprendre aux apprenants leurs résultats ainsi que les descripteurs initiés s'adressant aux évaluateurs afin d'organiser un programme basé sur les compétences et la qualité des productions à élaborer déterminant à la fois ses formes et ses faiblesses comme nous lisons sur le CECRL (2020, p. 45).

1.2 Le niveau B1 selon le CECRL

Selon le CECRL (2001) un apprenant, qui a acquis le niveau B1, est capable de comprendre les points essentiels et de mener un discours simple et cohérent en ce qui concerne les sujets d'actualité.

Ce niveau marque une transition importante entre une utilisation élémentaire de la langue et une plus grande autonomie dans la communication. Pour cette raison nous pouvons remarquer qu'il s'agit d'un niveau sur lequel existe une semi- autonomisation de la part des apprenants étant donné que le dernier est invité à pouvoir discuter sur divers sujets, tels que le travail, les études, la vie quotidienne, raconter des événements, donner certaines explications ou même de présenter son point de vue de manière simple (Conseil de l'Europe, 2001, p. 25). Ayant acquis le niveau B1, l'apprenant a la possibilité de satisfaire ses besoins quotidiens en voyageant, discutant avec des locuteurs natifs, écrivant des messages ou comprenant des conversations simples.

Pour y réussir, il convient de distinguer les différentes compétences telles de la compréhension et de la production orale et écrite, l'interaction ou la médiation ainsi que les descripteurs propres à chacune d'elles, par exemple : la compréhension des points essentiels d'un discours clair et standard. Ainsi, dans la production écrite l'apprenant est invité à présenter un texte simple et cohérent sur des sujets familiers tandis que dans la compréhension écrite l'apprenant est invité à comprendre des textes rédigés dans une langue courante relative à un domaine (Conseil de l'Europe, 2001, p. 26).

Il s'agit des descripteurs permettant d'identifier les exigences du niveau B1, constituant une base essentielle pour analyser les difficultés chez les apprenants dyslexiques et/ ou ayant des troubles d'apprentissage.

Le niveau B1 constitue toutefois un seuil particulièrement exigeant pour les apprenants présentant une dyslexie ou un TDAH. En effet, à ce stade, l'apprenant n'est plus seulement invité à comprendre ou à produire des énoncés simples, mais également à mobiliser plusieurs

compétences simultanément afin de communiquer de manière autonome. Les tâches demandées impliquent notamment la compréhension de textes plus longs, la rédaction de productions écrites cohérentes et structurées, ainsi que la capacité à organiser et à exprimer ses idées de manière claire.

Pour les apprenants dyslexiques, ces exigences peuvent représenter un défi important en raison des difficultés persistantes liées au décodage, à la fluidité de lecture, à l'orthographe et à l'organisation du discours écrit. De même, les apprenants présentant un TDAH peuvent rencontrer des difficultés à maintenir leur attention sur des tâches complexes, à planifier leur travail ou à gérer les différentes informations sollicitées simultanément. Ainsi, les descripteurs du niveau B1 mobilisent fortement les fonctions exécutives, la mémoire de travail et les compétences linguistiques, ce qui peut accentuer les obstacles rencontrés par ces apprenants malgré des connaissances linguistiques parfois satisfaisantes. Dès lors, la mise en place d'adaptations pédagogiques apparaît essentielle afin de leur permettre d'atteindre les objectifs fixés par le CECRL dans des conditions plus équitables.

1.3 Les compétences attendues (compréhension / production)

Au niveau B1, les compétences langagières se développent de manière plus structurée et équilibrée. En compréhension, l'apprenant peut saisir l'essentiel d'un discours oral clair et standard, ainsi que comprendre des textes écrits simples rédigés dans une langue courante.

En production, il est capable de s'exprimer à l'oral de manière relativement fluide pour raconter des expériences ou exprimer une opinion simple. À l'écrit, il peut produire des textes courts et cohérents, tels que des messages, des descriptions ou de courts récits. Ces compétences reposent sur la capacité de mobiliser des connaissances linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques (Conseil de l'Europe, 2001, p. 26).

L'apprenant est ainsi amené à utiliser la langue dans des situations de communication réelles, en adoptant une approche actionnelle (Conseil de l'Europe, 2018, p. 27). Par exemple, dans une activité de niveau B1, les apprenants travaillent en groupes pour organiser un week-end dans une ville francophone. Ils cherchent des informations sur les moyens de transport, l'hébergement et

les activités disponibles, puis échangent leurs points de vue afin de prendre des décisions et de présenter leur projet en classe.

1.3.1 Les compétences linguistiques

Les compétences linguistiques au niveau B1 représentent une étape charnière où l'apprenant doit passer de la simple mémorisation à une utilisation fonctionnelle des ressources formelles de la langue regroupant le lexique, la morphosyntaxe et l'orthographe. À ce stade, l'apprenant doit mobiliser un répertoire linguistique suffisant pour s'en sortir dans des situations courantes ce qui implique une gestion plus autonome des structures phrastiques. Ces différentes dimensions interagissent de manière complexe dans le processus d'apprentissage et mobilisent des ressources cognitives variées chez l'apprenant (Conseil de l'Europe, 2001, p.88).

Dans le contexte des apprenants dyslexiques ou présentant un TDAH, ces sous-compétences peuvent être inégalement mobilisées, en particulier lors de la production écrite, où les difficultés de structuration, d'orthographe et de traitement de l'information peuvent avoir un impact significatif sur la performance globale. Ainsi, la compréhension du niveau B1 nécessite une lecture analytique des différentes composantes de la compétence linguistique, ce qui permet de mieux justifier la nécessité d'adaptations pédagogiques ciblées dans l'enseignement du FLE.

En ce qui concerne la dimension morphosyntaxique, l'apprenant de niveau B1 manifeste un contrôle satisfaisant des structures fondamentales. Cette maîtrise s'illustre notamment par l'usage approprié des temps du passé (le passé composé et l'imparfait) ainsi que par l'emploi d'articulations logiques simples, permettant ainsi de relier les énoncés de manière cohérente malgré la parution de certaines erreurs qui n'entravent pas la compréhension du message (Conseil de l'Europe, 2001, pp. 64, 92).

Parallèlement, la compétence orthographique devient un critère d'évaluation rigoureux pour la production écrite. L'apprenant doit être capable de produire un texte dont la ponctuation et l'orthographe sont assez exactes pour être suivies par un lecteur natif (Conseil de l'Europe, 2001, p. 92). Cette exigence de précision orthographique a des conséquences directes sur la performance des apprenants dyslexiques. En effet, la focalisation sur la correction formelle du texte peut détourner une partie importante des ressources cognitives disponibles, au détriment de la construction du sens et de l'organisation des idées. L'apprenant est alors contraint de mobiliser

simultanément des compétences de haut niveau (planification et structuration du discours) et des compétences de bas niveau (orthographe et transcription), ce qui augmente considérablement la charge cognitive de la tâche.

Dans ce contexte, les productions écrites peuvent ne pas refléter fidèlement les compétences langagières réelles de l'apprenant, dans la mesure où les erreurs orthographiques masquent parfois la qualité du contenu ou de l'argumentation. De plus, cette difficulté répétée peut avoir un impact sur la motivation et l'estime de soi académique, renforçant ainsi le sentiment d'échec face aux tâches d'écriture en langue étrangère.

Ainsi, l'évaluation centrée fortement sur l'orthographe peut constituer une barrière supplémentaire pour les apprenants dyslexiques, malgré des progrès réels dans la maîtrise globale de la langue. Cette perspective met en évidence le besoin d'évaluation plus inclusive rendant les apprenants dyslexiques capables d'acquérir des compétences linguistiques malgré les difficultés liées aux troubles.

Toutefois, il est crucial de noter que cette exigence de précision représente un défi considérable pour les apprenants présentant des troubles neurodéveloppementaux. Pour un élève dyslexique, la persistance de confusions phonologiques ou de difficultés de segmentation peut limiter l'accès à ces descripteurs de réussite, rendant la tâche d'écriture particulièrement coûteuse en termes d'énergie cognitive (Piérart, 2005 ; Grégoire, 2009).

1.3.2 Les compétences communicatives

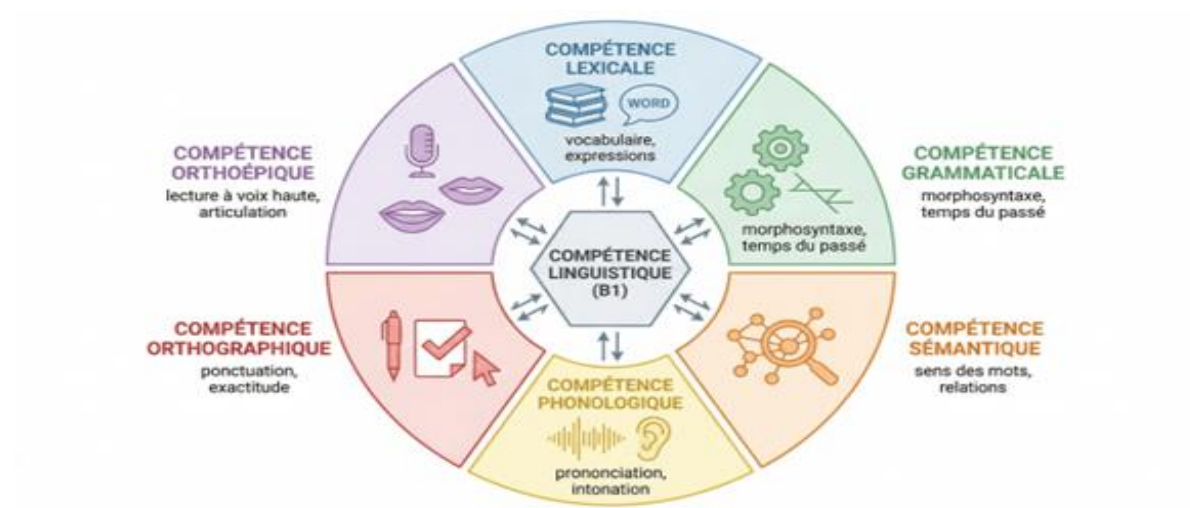


Figure 1 : Les six composantes de la compétence linguistique selon le CECRL (Adapté de Conseil de l'Europe, 2001, p.89)

Comme l'illustre la Figure 1, la compétence communicative langagière au niveau B1 dépasse la simple correction formelle. Elle englobe trois dimensions interdépendantes s'appuyant non seulement sur les ressources formelles, mais aussi sur les aspects sociolinguistiques et pragmatiques de l'interaction.

La compétence communicative langagière au niveau B1 dépasse la simple correction formelle pour englober les dimensions sociolinguistiques et pragmatiques de l'interaction. La composante sociolinguistique joue un rôle de médiateur social : elle permet à l'apprenant de reconnaître les conventions de politesse et d'adapter son registre de langue (formel ou informel) en fonction de la situation de communication. Au niveau B1, l'utilisateur est capable de participer à des échanges sur des sujets familiers tout en respectant les rituels fondamentaux de l'interaction sociale (Conseil de l'Europe, 2001, p. 93).

Cela pose une grande difficulté notamment pour les apprenants avec des troubles d'apprentissage qui bien qu'ils possèdent les connaissances linguistiques nécessaires pour respecter les normes sociolinguistiques et pragmatiques, leur difficulté liée à l'attention, à l'inhibition et à l'autorégulation entravent parfois leur capacité à mobiliser ces ressources de manière constante dans l'interaction.

D'autre part, la composante pragmatique constitue l'ossature de la production écrite au niveau B1. Elle concerne la capacité à organiser, structurer et adapter le message de manière logique. Lors de ce niveau, l'accent est mis sur la cohérence textuelle et la gestion du discours. L'apprenant doit savoir lier une série d'éléments courts pour former un récit continu ou un exposé argumentatif simple. Cela nécessite l'usage judicieux d'articulateurs logiques (*puisque, pourtant, par conséquent*) afin de guider efficacement le lecteur (Conseil de l'Europe, 2001, p. 124)

Cette exigence met en évidence que la production écrite ne dépend pas uniquement des connaissances linguistiques. Toutefois, dans le cas des apprenants présentant un TDAH, les difficultés liées aux fonctions exécutives limitent la structuration logique du discours, même lorsque les connecteurs et les règles discursives sont connus. Ainsi, une performance écrite moins cohérente ne reflète pas nécessairement un déficit linguistique, mais peut également résulter des contraintes cognitives associées au trouble.

Ainsi, pour les apprenants ayant un TDAH, la compétence pragmatique est souvent la plus fragile. La difficulté à planifier le discours et à maintenir une attention continue sur la structure globale du texte peut conduire à des productions fragmentées ou désorganisées, malgré une connaissance théorique des règles grammaticales (Grégoire, 2009). Toutefois, cette conception de la compétence pragmatique ne peut pas refléter la diversité des profils cognitifs des apprenants.

Comme l'illustre la figure 2, les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques développées au niveau B1 sont articulées, permettant à chaque apprenant d'agir comme un acteur social dans des contextes variés.

Ainsi, l'approche actionnelle du CECRL demande à ces élèves le développement de stratégies métacognitives spécifiques pour compenser les obstacles liés à l'organisation et à la linéarité de la production écrite (Cuq & Gruca, 2017).

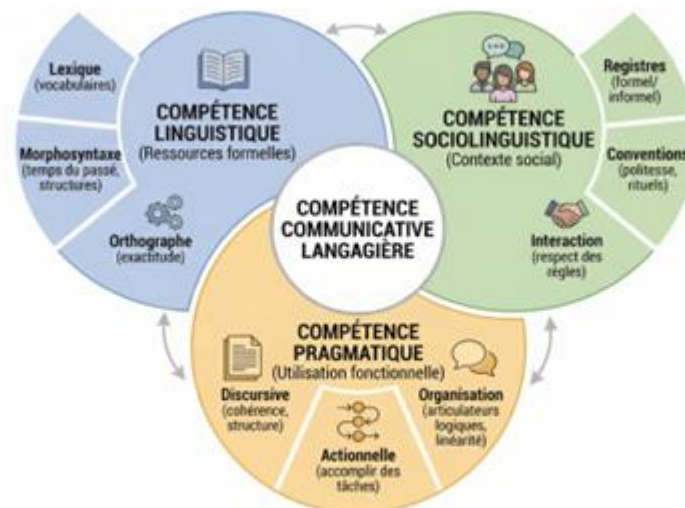


Figure 2 : Les trois composantes interdépendantes de la compétence communicative langagière (Adapté de Conseil de l'Europe, 2001, p. 93)

Figure 2 : Les trois composantes interdépendantes de la compétence communicative langagière

1.4 Les défis et difficultés du niveau B1 : de l'apprenant type à l'apprenant à besoins spécifiques

Malgré les progrès réalisés, le niveau B1 présente certaines limites. Les apprenants peuvent rencontrer des difficultés face à des discours complexes, à un débit rapide ou à un vocabulaire spécialisé. La compréhension de textes longs ou abstraits reste également un défi. En production, les apprenants peuvent éprouver des difficultés à structurer leur discours de manière cohérente ou à utiliser un vocabulaire varié. Des erreurs grammaticales persistent et peuvent affecter la clarté du message.

Une distinction peut être établie entre différents profils d'apprenants au niveau B1. Un apprenant B1 typique parvient généralement à comprendre les informations essentielles et à produire des énoncés simples et cohérents, malgré certaines difficultés linguistiques. En revanche, chez un apprenant présentant une dyslexie, ces mêmes tâches peuvent être entravées par des difficultés de décodage, de fluidité de lecture et d'orthographe, ce qui ralentit le traitement de l'information et affecte la structuration du texte (Snowling, 2000).

De son côté, Barkley (2015) remarque que pour un apprenant présentant un TDAH les difficultés se manifestent davantage au niveau de l'attention soutenue, de la planification et de l'organisation des idées, ce qui peut entraîner des productions moins structurées ou incomplètes malgré des compétences linguistiques parfois comparables. Cela souligne l'importance de mettre en place des adaptations didactiques afin de faciliter l'accès à l'apprentissage et de favoriser la réussite de tous les apprenants.

Chapitre 2 : Les troubles d'apprentissage

2.1 Dyslexie

2.1.1 Définition de la dyslexie

Selon la fédération mondiale de la Neurologie (1968) :

« La dyslexie est un trouble spécifique de l'apprentissage qui se manifeste chez des apprenants qui, malgré une scolarisation normale, ne parviennent pas à acquérir des compétences en lecture, en écriture et en orthographe correspondant à leurs capacités intellectuelles. »

Selon le DSM-5, le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) est un trouble neurodéveloppemental caractérisé par un mode persistant d'inattention et/ou d'hyperactivité-impulsivité qui interfère avec le fonctionnement ou le développement de l'individu. Si les premières définitions du trouble remontent aux années 1960, les conceptions actuelles, notamment celles du DSM-5, mettent davantage l'accent sur sa nature neurodéveloppementale et sur ses répercussions fonctionnelles dans les contextes scolaires et sociaux.

Helland & Morken (2016) insistent sur le fait que «les apprenants présentant une dyslexie, comparés à leurs pairs au développement typique, lisent et écrivent moins dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère». De plus, leur processus d'acquisition est significativement plus lent, en particulier pour le vocabulaire et les compétences en orthographe. Cela signifie que certaines adaptations dans le domaine de la lecture, de l'écriture ou même de la compréhension doivent être accentuées afin de dépasser les obstacles existants à travers ce dysfonctionnement neurodéveloppemental des apprenants dyslexiques.

Au regard des difficultés observées dans les domaines de la lecture, de l'écriture et de l'orthographe, qui peuvent indiquer la présence de troubles spécifiques des apprentissages tels

que la dyslexie, il est jugé pertinent de proposer une orientation vers le KEDASY (Centre de Diagnostic, d'Évaluation, de Conseil et de Soutien). Cette démarche vise à réaliser une évaluation pluridisciplinaire complète, afin d'identifier précisément les besoins éducatifs de l'élève et de mettre en place des interventions pédagogiques adaptées. Une telle évaluation permettra également de soutenir le parcours scolaire de l'élève en favorisant son inclusion et sa réussite éducative.

2.1.2 Caractéristiques des enfants dyslexiques

Les apprenants dyslexiques présentent une diversité de caractéristiques rendant leur mode d'apprentissage différent de celui des apprenants typiques. Helland et Kaasa (2005) remarquent que les apprenants dyslexiques présentent généralement de bonnes compétences en compréhension orale, tandis que Tzougi et Katzoli (2015) soulignent qu'ils rencontrent fréquemment des difficultés dans la mémorisation des structures grammaticales ainsi que dans la segmentation des mots en unités morphologiques, appelées morphèmes.

Ces résultats mettent en évidence le caractère hétérogène du profil dyslexique et certaines compétences langagières sont relativement préservées alors que d'autres constituent des sources importantes de difficulté dans l'apprentissage. En ce qui concerne l'évaluation des performances elle devrait tenir compte de cette variabilité afin d'éviter l'interprétation des difficultés rencontrées par ces apprenants.

I. Les difficultés phonologiques

En ce qui concerne la production orale, une caractéristique cruciale des apprenants dyslexiques se base sur la difficulté à prononcer correctement les voyelles et leurs nuances, ainsi que la perception des différences subtiles entre phonèmes similaires (Mnati, 2023). Même si cela retarde la lecture d'un document, il pose aussi un défi à la production écrite et au développement de la compétence de la production écrite, laquelle nous allons examiner au sein de ce mémoire.

II. Les difficultés lexicales-grammaticales

Ainsi Knudsen (2012) remarque que la mémorisation du vocabulaire constitue également un obstacle, en raison de l'immatunité de la mémoire à long terme et de la persistance de la mémoire à moyen terme. Sur le plan grammatical, Kormos et Miko (2010) soulignent que les apprenants dyslexiques ne rencontrent pas nécessairement de difficultés à comprendre les règles grammaticales, mais plutôt à les mobiliser correctement dans des situations de communication ou de production écrite.

III. Les difficultés orthographiques

En outre, l'opacité de certaines langues, telles que le français, le danois ou le portugais, rend l'apprentissage de certaines règles d'orthographe plus complexe par rapport aux langues dites transparentes. Comme le souligne Topouzkhianian (2018), les apprenants dyslexiques présentent souvent des difficultés orthographiques ainsi qu'une maîtrise lexicale limitée dans leurs productions écrites. De leur côté, Tzougi & Katzoli (2015) insistent sur les difficultés liées à la lecture à voix haute, étant donné que les apprenants dyslexiques rencontrent des problèmes pour lire ligne par ligne et pour distinguer des lettres visuellement similaires. Par exemple, ils confondent souvent des lettres telles que /b/ et /d/, ou encore /m/ et /n/.

En ce qui concerne les signes de ponctuation, Tzougi & Katzoli (2015) remarquent qu'ils ne sont pas utilisés suffisamment ni correctement, rendant la lecture de leurs productions encore plus difficile. De plus, il arrive souvent que leurs productions ne soient pas claires et contiennent plusieurs ratures. Chez les apprenants dyslexiques, les espaces entre les mots ne sont pas toujours respectés, ce qui entraîne souvent des interruptions de sens. Par conséquent, une évaluation strictement normative des productions écrites risquerait de sous-estimer les compétences réelles de ces apprenants en ne prenant pas suffisamment en compte la complexité de leur profil cognitif.

Comme il est mentionné sur les actes du colloque (2015), les apprenants éprouvent aussi des difficultés à distinguer les figures de style et parfois ne parviennent pas à percevoir la polysémie des mots. Cela conduit à une mauvaise utilisation des mots dans le discours oral, à l'élaboration de phrases inappropriées, voire à des difficultés à exprimer leur point de vue. Par conséquent, les apprenants dyslexiques ou présentant des troubles d'apprentissage peuvent parfois se montrer plus réservés et moins enclins à participer en classe.

IV. Les difficultés organisationnelles

Les apprenants dyslexiques présentent également des difficultés sur le plan organisationnel et méthodologique, ce qui influence leur processus d'apprentissage. En effet, ils éprouvent souvent des difficultés à structurer leurs idées de manière cohérente, tant à l'oral qu'à l'écrit. Cette difficulté se manifeste notamment dans la production écrite, où les textes peuvent apparaître désorganisés, avec une progression logique limitée.

V. Les conséquences émotionnelles

Comme le soulève Winton (2015), les apprenants dyslexiques rencontrent des problèmes dans la gestion du temps et dans la planification des tâches scolaires, ce qui affecte leur performance globale, provoquant des crises d'angoisse. Sur le plan émotionnel, ces difficultés répétées peuvent entraîner une baisse de la confiance en soi ainsi qu'un manque de motivation face aux activités impliquant la lecture et l'écriture. Cette difficulté rend leur participation en classe assez faible, voire inexistante et parfois cela entraîne aussi des difficultés au diagnostic des troubles d'apprentissage voire de la dyslexie. Ainsi, le manque de participation renforce l'hétérogénéité des classes provoquant parfois des problèmes à la transmission des connaissances.

VI. Stratégies compensatoires

Il est important de souligner que les apprenants dyslexiques développent souvent des stratégies compensatoires, telles que le recours à des indices contextuels, à la mémoire visuelle ou à des supports numériques. Ces stratégies leur permettent de surmonter certaines difficultés et de progresser dans leur apprentissage, à condition qu'un accompagnement pédagogique adapté soit mis en place.

2.1.3 L'impact de la dyslexie

La dyslexie, en tant que trouble spécifique d'apprentissage, a des répercussions significatives sur le parcours scolaire, le développement émotionnel et la vie quotidienne des individus concernés. Comme l'indique Merkuri (2012, p.129) « tous les élèves ne sont pas identiques, et tous les élèves dyslexiques ne présentent pas les mêmes caractéristiques ». Ramus (2003), ajoute que l'impact de ce trouble neurodéveloppemental n'affecte pas tous les apprenants de la même manière et que tous ne présentent pas l'ensemble des caractéristiques décrites.

Si l'on se réfère à la définition saussurienne (1916) de la langue comme système de signes, nous comprenons que pour l'apprenant dyslexique, c'est l'accès même à la structure et à la manipulation de ces signes qui fait défaut. Il s'agit d'un système syntaxique que les apprenants dyslexiques peinent à maîtriser, notamment en ce qui concerne sa compréhension, son analyse et sa structure, par conséquent, ils ont des difficultés à la médiation de ce système.

Comme l'indiquent Topouzkhaniyan & Parriaud (2018), la dyslexie influence en premier lieu le système orthographique dans l'apprentissage, tant de la langue maternelle que de la langue étrangère. Plus précisément, les apprenants dyslexiques ont tendance à confondre les sons ou avoir des difficultés à la morphologie de la langue cible, ce qui peut entraîner des difficultés de compréhension et de production du sens. Ces difficultés ne relèvent pas uniquement d'un problème orthographique, mais reflètent également des contraintes dans le traitement morphosyntaxique qui influence l'ensemble des compétences langagières.

En ce qui concerne la lecture, domaine principal dans lequel les apprenants dyslexiques rencontrent des difficultés, il convient de noter que les langues dites opaques, c'est-à-dire celles dont la correspondance entre graphèmes et phonèmes est peu régulière et peu prévisible, sont particulièrement difficiles à maîtriser pour ces élèves. Selon Snowling (2000), un déficit au niveau de la conscience phonologique constitue un facteur central, affectant la capacité à segmenter, manipuler et associer les sons aux unités graphiques. Il est important de souligner que le grec est une langue à transparence orthographique intermédiaire (semi-opaque), ce qui peut constituer un facteur influençant les difficultés d'apprentissage du français chez les apprenants grecs.

Or, d'autres facteurs, tels que l'exposition à la langue, les méthodes d'enseignement et les caractéristiques individuelles des apprenants, jouent également un rôle déterminant dans l'acquisition des compétences en lecture.

Comme Mahmoud (2023) mentionne, les élèves dyslexiques affrontent aussi des difficultés sur la phonétique et par conséquent sur la prononciation des mots inconnus. La langue française constitue un système vocalique dont l'intensité n'est pas souvent perçue par les apprenants dyslexiques. Étant donné qu'ils ne peuvent pas distinguer les sons du système vocalique, il est remarquable que leur compréhension orale est aussi entravée à cause du mauvais traitement de l'information orale notamment dans des situations complexes telles que les émissions radiophoniques ou les conférences sur divers sujets familiers qui s'adressent au niveau B1 selon le CECRL (2020, p. 52).

De son côté, Mazur (2025) affirme que les apprenants, ainsi que les adultes dyslexiques, rencontrent des difficultés dans plusieurs domaines — cliniques, cognitifs et neurodéveloppementaux — ce qui entraîne des difficultés dans la reconnaissance des erreurs grammaticales et linguistiques, ainsi que dans leur correction, notamment en production écrite.

Ces difficultés ont un impact significatif sur la qualité de la production écrite étant donné que la révision ou l'autocorrection mobilisent des fonctions exécutives telles que l'attention ou la mémoire du travail (Barkley, 2015). Par conséquent, les erreurs ne résultent uniquement d'un manque de connaissance mais aussi des limitations dans le processus de traitement de l'écriture.

Cela souligne le besoin de dispositifs pédagogiques afin de soutenir les apprenants pendant lors de la révision et la correction.

D'un point de vue structural, la dyslexie influence également l'élaboration de la phrase minimale comme le soulignent Réquédad (1966) et Kormos (2012). Plus précisément, ceux-ci soulignent les difficultés des apprenants à compléter des structures lacunaires, ce qui peut entraîner des confusions sémantiques. Ainsi, des confusions au niveau du registre de langue sont également observées, entraînant des malentendus dans l'expression écrite et des problèmes à l'acquisition de la compétence sociolinguistique.

Kerbrat (1991) insiste sur le fait que les confusions liées au registre de langue en production écrite s'expliquent par une maîtrise encore incomplète des différentes variations stylistiques du français. En effet, les apprenants peinent souvent à distinguer les usages formels et informels de la langue, ce qui les conduit à employer des structures issues de la langue orale ou familière dans des contextes nécessitant une expression écrite plus soutenue. Cette difficulté est fréquemment renforcée par une exposition limitée à des modèles authentiques de langue écrite et par des interférences liées aux usages numériques et informels de la langue (Crystal, 2006). Par conséquent, ces confusions entraînent des maladresses discursives et peuvent nuire à la clarté et à la pertinence du message produit.

Bien que les études portant sur la production textuelle des apprenants dyslexiques soient relativement peu nombreuses, Carter & Sellman (2013) soulignent l'existence de difficultés au niveau de la macro-syntaxe, c'est-à-dire de la cohésion, de la cohérence, ainsi que de l'utilisation des connecteurs logiques, ce qui affecte la construction du sens au sein d'un paragraphe.

Ainsi, selon une enquête menée par Mazur et Quignard (2023), les apprenants dyslexiques rencontrent également des difficultés à transmettre un message écrit, notamment en raison de la confusion fréquente entre les lettres majuscules et minuscule. Par exemple, ils peuvent écrire « bonJOuR » au lieu de « Bonjour » ou utiliser des majuscules de manière inappropriée à l'intérieur d'un mot. De plus, la confusion dans l'utilisation des signes de ponctuation, ainsi que leur mauvaise maîtrise — en particulier des points et des virgules — constituent également des obstacles à l'expression écrite.

De leur côté, Ackerman & Dykman (1996) affirment que la dyslexie n'influence pas seulement le fonctionnement cognitif des apprenants, mais également leur développement comportemental. Plus précisément, les apprenants dyslexiques nécessitent davantage de temps pour comprendre les notions enseignées et pour mémoriser le vocabulaire. Les auteurs soulignent également leurs difficultés de décodage, associées à des troubles de l'attention. Cependant, comme l'indique Ganschow (2001, p. 81), il convient de noter que la dyslexie a également des répercussions sur le plan psychologique. Ces observations soulignent l'importance d'une approche multidimensionnelle, prenant en compte la diversité des profils cognitifs ainsi que le rôle de l'environnement éducatif dans la manifestation des difficultés.

2.2 Les Troubles du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH)

2.2.1 Définition

Anne-Claire Praud Marec (2013) définit les troubles d'apprentissage comme des difficultés qui entravent la capacité de l'enfant à recevoir des informations, qu'elles soient verbales ou non verbales, ainsi qu'à les traiter, les analyser et les mémoriser. Selon l'Organisation mondiale de la santé (OMS) à travers la Classification internationale des maladies, ces troubles sont classés en fonction du développement des acquisitions scolaires, notamment la lecture, l'orthographe, l'arithmétique, ainsi que les troubles mixtes des acquisitions scolaires.

Vincent (2010) explique également que, bien que les apprenants connaissent les règles, leur déficit attentionnel les empêche de repérer les fautes attentionnelles. Il s'agit donc d'une question d'incapacité et non d'un manque de connaissances. Ainsi, les troubles d'apprentissage ne peuvent être réduits à une incapacité fixe, mais doivent être envisagés comme des difficultés dynamiques influencées par plusieurs facteurs cognitifs et environnementaux.

Ces difficultés sont liées à des dysfonctionnements de certains mécanismes, notamment neuronaux, qui sous-tendent la cognition et influencent le fonctionnement spécifique de l'apprenant (Stanislas, 2016). Il convient également de souligner que l'usage du terme «trouble», en remplacement de « pathologie » ou « maladie », met l'accent sur la nature spécifique de ces difficultés, sans pour autant les assimiler à une atteinte médicale au sens strict (Ringard, 2000).

Dans ce cadre, le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) constitue un trouble fréquemment associé, pouvant affecter les apprentissages. Ainsi, Frenette (2018) insiste sur le fait que ce trouble débute dès l'enfance et peut persister à l'âge adulte. Il se manifeste notamment par des difficultés à contrôler l'attention, à planifier les activités et à réaliser des tâches dans un temps limité. Kaldonek–Crnjakovic (2018), précise que l'attention est liée à la mémoire à court terme, qui est la capacité à stocker des informations, et à la mémoire de travail, qui est la capacité à manipuler ces informations mentalement sur une courte période.

Ces éléments montrent que les difficultés liées au TDAH ne relèvent pas uniquement d'un déficit attentionnel isolé, mais d'une interaction complexe entre attention, mémoire de travail et fonctions exécutives, ce qui peut influencer différemment les performances selon les tâches et les contextes d'apprentissage.

Afin d'établir un diagnostic précis, il est recommandé de recourir aux Centres de Diagnostic, d'Évaluation, de Conseil et de Soutien, chargés de l'évaluation des apprenants. Le diagnostic du TDAH repose notamment sur la présence d'au moins six symptômes d'inattention et/ou d'hyperactivité-impulsivité, observés avant l'âge de 12 ans, persistants dans le temps et se manifestant dans différents contextes, tels que l'école et le milieu familial (American Psychiatric Association [APA], 2015).

2.2.2 Les caractéristiques du TDAH

Il est vrai que les apprenants présentant des troubles d'apprentissage manifestent une diversité de caractéristiques en ce qui concerne leur rendement scolaire ainsi que leur comportement au sein du milieu familial ou amical qui les accompagne tout au long de leur vie, selon Barkley (1997, 2006). Plus précisément, le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) réduit la capacité attentionnelle, ce qui engendre des difficultés dans le processus d'apprentissage, notamment dans l'acquisition d'une langue étrangère (Frenette, 2018). Cela affecte également la compréhension des consignes longues, ce qui a des répercussions sur la compréhension globale ainsi que sur la production écrite.

À cet égard, les symptômes principaux peuvent être regroupés en deux grandes catégories. D'une part, Acheson et Macdonald (2009) montrent que, chez les enfants présentant des troubles d'apprentissage, un développement insuffisant de la mémoire de travail entrave le traitement verbal et constitue un obstacle à l'acquisition des connaissances en langue étrangère ainsi qu'à leur mémorisation.

D'autre part, ce phénomène pourrait être davantage marqué chez les apprenants bilingues, dans la mesure où ces derniers doivent constamment sélectionner et contrôler la langue utilisée, ce qui mobilise des ressources cognitives supplémentaires et alourdit la charge cognitive. Étant donné que les apprenants atteints de TDAH présentent fréquemment des limitations au niveau de la mémoire de travail, des difficultés d'ordre grammatical et lexical peuvent également entraver l'apprentissage d'une langue étrangère (Boujon & Quaireau, 1997 ; Casalis, 2012).

Ces éléments présentent la complexité des relations entre les troubles d'apprentissage et les processus cognitifs impliqués dans l'acquisition d'une langue étrangère. Toutefois, elles ne doivent pas être interprétées de manière uniforme, dans la mesure où les profils des apprenants présentent une forte hétérogénéité. Par conséquent, une approche exclusivement déficitaire risquerait de ne pas rendre compte de la diversité des trajectoires d'apprentissage.

Par ailleurs, les enfants atteints de TDAH présentent fréquemment des difficultés sur le plan social. Comme le soulignent Barkley et McMurray (1990), ils manifestent une tendance à l'isolement et à l'exclusion sociale, en raison de leurs difficultés à interagir de manière adaptée avec leur entourage. Malgré cela, les difficultés conversationnelles constituent également un obstacle pour les enfants présentant des troubles d'apprentissage, rendant leur production orale plus complexe. Plus précisément, Cammarata et Gibson (1999) mettent en évidence plusieurs particularités interactionnelles, telles qu'un contact visuel limité, une tendance à interrompre l'interlocuteur, ainsi qu'un discours parfois excessif et peu adapté au contexte communicatif.

Bronfenbrenner (1979) propose que ces difficultés interactionnelles ne doivent pas être interprétées comme des caractéristiques uniformes, dans la mesure où leur expression varie selon les contextes sociaux, les exigences communicationnelles et les stratégies d'adaptation développées par les apprenants. Ainsi, une lecture exclusivement déficitaire des comportements

observés risque de négliger la dimension dynamique et contextuelle des compétences socio-communicationnelles.

Ces enfants peuvent également éprouver des difficultés à réguler leur production verbale, notamment en ce qui concerne les répétitions et la prise en compte des réactions de leur interlocuteur. Par ailleurs, sur le plan pragmatique, les apprenants peuvent présenter des difficultés dans la gestion des interactions verbales, notamment en ce qui concerne le respect du tour de parole, ce qui peut entraver la fluidité et l'efficacité de la communication.

Skibska (2013) considère que l'hyperactivité est souvent fréquente chez les enfants présentant des troubles d'apprentissage. Cela signifie que les tâches réalisées en position assise sont souvent difficiles à accomplir, car les enfants hyperactifs présentent une agitation motrice et se déplacent constamment et à cause de cela ils rencontrent souvent des difficultés d'adaptation aux règles de la classe et au rythme scolaire.

2.2.3 L'impact du TDAH sur les compétences langagières

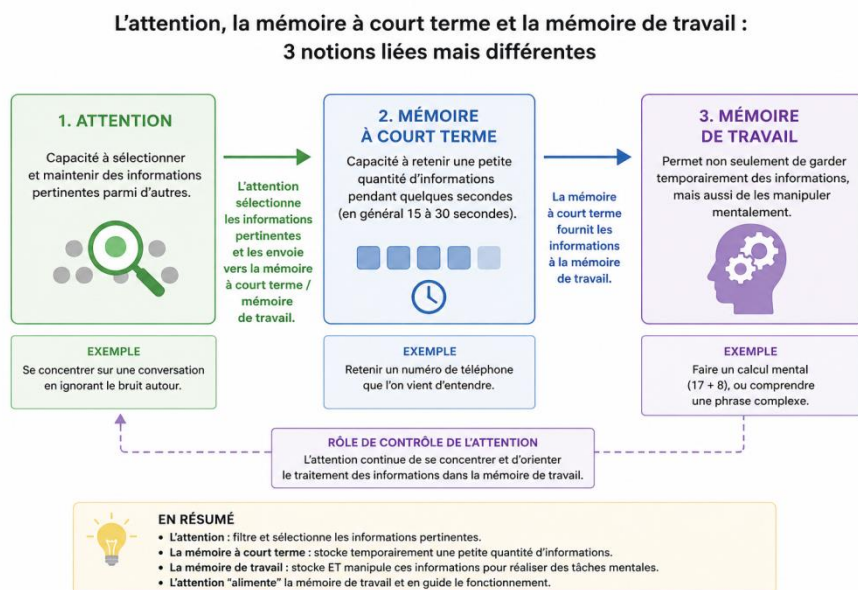


Figure 3 : Le TDAH et ses enjeux.

Comme le montre la figure 3, les limitations cognitives et attentionnelles associées au TDAH ont un impact direct et significatif sur le développement des compétences langagières fondamentales en langue étrangère, affectant notamment l'attention et la mémoire à court et à long terme.

D'une part, en ce qui concerne la compréhension orale, les apprenants manifestent de grandes difficultés à maintenir leur attention de manière soutenue lors de l'écoute de documents sonores ou de longs discours en langue cible. Le flux verbal rapide, combiné à la nécessité de décoder de nouveaux phonèmes, surcharge rapidement leur mémoire de travail ; ils perdent ainsi fréquemment le fil conducteur, ce qui entrave la saisie globale des informations et la structure des énoncés (Pica & Segui, 2014). Par conséquent, la transmission de messages n'est pas toujours claire et cohérente reflétant parfois une incapacité communicationnelle.

D'autre part, la production écrite s'avère particulièrement coûteuse sur le plan cognitif. L'apprenant atteint de TDAH doit simultanément gérer la planification des idées, la recherche lexicale et l'application des règles grammaticales. En raison de leur déficit de contrôle attentionnel, ces élèves, bien qu'ils connaissent souvent les règles théoriques, commettent de nombreuses erreurs d'inattention, omettent des mots ou des morphèmes grammaticaux, et peinent à organiser leurs écrits de manière cohérente (Kaldonek-Crnjakovic, 2018). Cette double vulnérabilité, tant en réception qu'en production, place souvent l'apprenant dans une situation de double tâche permanente, accentuant sa fatigue cognitive au sein de la classe.

Cependant, la surcharge cognitive ne doit pas être toujours interprétée comme un déficit global mais, il serait important de varier les performances des apprenants en fonction du contexte, des aides disponibles et des stratégies de compensation mises en place.

Chapitre 3. Le cadre pédagogique de l'inclusion des apprenants dys/TDAH

3.1 Pratiques d'enseignement et stratégies d'adaptation

3.1.1 L'enseignement inclusif

En ce qui concerne l'enseignement, des changements doivent également être apportés. Plus précisément, plusieurs chercheurs (Doré et al., 2006) soulignent la nécessité de proposer des questions variées afin de permettre aux apprenants de s'adapter aux différents niveaux de réflexion. De cette manière, cette approche favorise l'individualisation des apprentissages et une meilleure prise en compte des besoins spécifiques de chaque apprenant. Brown et al. (1991) soutiennent que les adaptations pédagogiques doivent être envisagées selon trois axes.

En premier lieu, il est essentiel d'organiser le programme de manière progressive, en proposant des exercices alternatifs et en l'adaptant aux besoins des apprenants en difficulté. En deuxième lieu, les auteurs soulignent que des activités alternatives doivent être mises en place afin de permettre à ces apprenants de réussir et de maintenir leurs efforts. De plus, Crawford et Porter (1992) insistent sur l'importance du travail entre pairs ainsi que sur la nécessité de favoriser la communication et l'échange d'idées entre les apprenants. Enfin, Brown et al. (1991) insistent sur la nécessité de modifier les environnements didactiques afin de favoriser un apprentissage plus adapté aux besoins de tous les élèves. Ces trois dimensions semblent particulièrement pertinentes dans le cadre du FLE au niveau B1, où les exigences linguistiques augmentent considérablement.

Quant au déroulement du processus d'apprentissage, Alunet, Fidan et al. (2014) insistent sur l'importance des supports visuels susceptibles de faciliter les processus cognitifs des apprenants dyslexiques ainsi que de ceux présentant des difficultés d'apprentissage. Plus précisément, lors de la production écrite, les schémas jouent un rôle primordial, tout comme les diagrammes, les graphiques et les images, car ils facilitent la mémorisation des notions acquises.

Par ailleurs, la rédaction implique également une organisation syntaxique adéquate. Les apprenants doivent construire des phrases grammaticalement correctes, assurer la cohésion entre les différentes parties du texte et respecter les règles linguistiques de la langue cible. Pour les apprenants dyslexiques, cette tâche peut s'avérer particulièrement exigeante, car ils doivent gérer simultanément les aspects orthographiques, grammaticaux et rédactionnels (Graham & Harris, 2000).

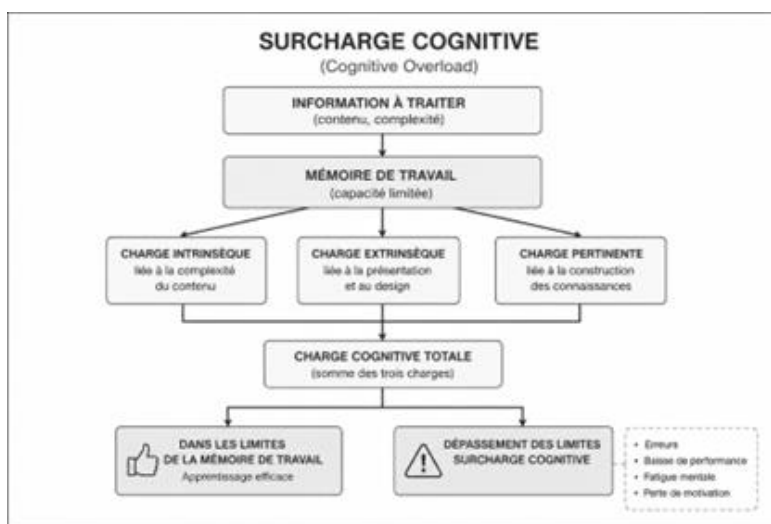


Figure 4 : La surcharge cognitive (adapté de Sweller, 1988, p.257-285)

Ces outils contribuent à réduire la charge cognitive associée à la production écrite. Comme l'illustre la figure 4, la mémoire de travail possède une capacité limitée. Lorsqu'une trop grande quantité d'informations doit être traitée simultanément, une surcharge cognitive peut survenir, entraînant des erreurs, une fatigue mentale et une diminution de la motivation. En externalisant une partie de l'information sous forme visuelle, ils allègent les sollicitations de la mémoire de travail et permettent aux apprenants de consacrer davantage de ressources cognitives à la

formulation des idées et à la rédaction du texte (Sweller, 1988 ; Baddeley, 2003). Ainsi, l'utilisation de supports visuels apparaît comme une stratégie particulièrement pertinente pour soutenir les apprenants présentant des troubles d'apprentissage et favoriser leur réussite dans les tâches de production écrite.

Selon Güzel et Özmen (2003) ainsi que Wood (2007), les adaptations pédagogiques peuvent également inclure la diversification des opportunités d'apprentissage, l'ajustement du rythme de l'enseignement, l'utilisation d'un langage plus clair et plus accessible, la présentation de modèles variés, la synthèse des informations essentielles, la mise en place de stratégies de correction des erreurs et la révision des notions fréquemment mal maîtrisées par les apprenants.

Plusieurs chercheurs (Gregory & Chapman, 2002) estiment que, dans un contexte où chaque apprenant présente des besoins et des caractéristiques différents, les enseignants mobilisent une diversité de méthodes et de techniques pédagogiques, tout en les adaptant aux situations d'apprentissage. Les activités proposées doivent favoriser la créativité des apprenants et encourager leur autonomie dans le processus d'apprentissage, en s'appuyant sur l'expertise professionnelle de l'enseignant.

D'autres approches pédagogiques incluent notamment l'analyse appliquée du comportement (ABA, pour Analyse Appliquée du Comportement), l'enseignement médiatisé par les pairs, l'enseignement explicite et structuré, l'apprentissage coopératif, les discussions collectives, l'apprentissage en contexte, les stratégies d'autorégulation ainsi que l'enseignement assisté par les technologies numériques.

3.1.2 Les adaptations pédagogiques et la différenciation pédagogique

D'après la littérature scientifique, on peut constater que des ajustements pédagogiques sont essentiels afin de répondre mieux aux besoins variés de tous les apprenants selon leurs divers besoins et ce sans changer les objectifs de l'apprentissage. Les divers ajustements rendent les situations d'apprentissages plus accessibles et permettent ainsi une meilleure inclusion des personnes ayant des difficultés de lecture. Bien que ces adaptations représentent un défi de taille

pour les enseignants, elles facilitent même l'apprentissage linguistique, notamment dans des l'enseignement des langues étrangères en particulier comme le soulignent Doré et al. (2006).

En effet, d'après Perrenoud (1997), il est essentiel de mettre en œuvre des ajustements pédagogiques pour tenir compte de l'hétérogénéité des apprenants. La reconnaissance de ces adaptations pédagogiques indique clairement qu'il existe différentes formes d'adaptations et qu'elles ne portent pas seulement sur un seul aspect mais sur l'ensemble du processus éducatif.

3.1.3 Le programme

Doré, Wagner et Brunet (2006) montrent que l'adaptation des programmes éducatifs devrait permettre l'inclusion de tous les apprenants. Selon eux, la diversité des profils d'apprentissages imposerait une adaptation des activités pédagogiques aux besoins spécifiques des élèves. Ward (1991) présente des exemples de mise en œuvre efficace des compétences fondamentales par les arts de la musique et des arts plastiques. Néanmoins, aucune méthode pédagogique ne peut être considérée comme universellement efficace, dans la mesure où les apprenants présentent des profils cognitifs et affectifs diversifiés, soulignant le besoin d'une approche flexible et conceptualisée.

En français langue étrangère, on peut mettre en œuvre cette stratégie par des activités telles que le théâtre, la musique ou l'art visuel, qui permettent l'acquisition des compétences linguistiques. Cela favoriserait la concentration des élèves dyslexiques et ceux souffrant de troubles d'apprentissage par une approche multimédia. Il est également important de définir des objectifs pédagogiques adaptés afin d'inclure la diversité des apprenants, par exemple les apprenants dyslexiques, en lien avec l'étude menée par Fidan, Cihan et Ozbey (2013). Dans ce contexte, les apprenants présentant des troubles neurodéveloppementaux tels que le TDAH ou la dyslexie ont besoin des adaptations spécifiques qui vont au-delà de la simple diversification des activités.

En ce qui concerne l'enseignement, Doré, Wagner et Brunet (2006) soulignent la notion de travail collaboratif, permettant ainsi une plus grande facilité d'inclusion de tous les élèves d'un groupe, indépendamment de leur mode d'apprentissage. L'analyse des travaux réalisés sur le

thème de l'éducation différenciée montre que cette méthodologie facilite non seulement le processus d'apprentissage, mais aussi celui d'évaluation.

Perrenoud (2006) considère la notion du travail collaboratif comme un outil essentiel pour l'exercice conjoint de la responsabilité en vue de la gestion de la diversité des élèves. Le fait est que ce type d'évaluation participative peut constituer une base pour la conception de l'éducation différenciée à partir de l'expérience personnelle et de l'étude de thèmes pertinents. De son côté, Vincent (2010), insiste sur le besoin d'apporter du temps supplémentaire aux apprenants ayant du TDAH et elle explique que l'utilisation d'écouteurs constitue une solution préalable pour stimuler la concentration des apprenants.

Bien que ces approches pédagogiques différenciées et inclusives présentent un potentiel significatif pour répondre à la diversité des profils d'apprenants, leur efficacité dépend notamment des conditions de mise en œuvre, de la formation des enseignants, des ressources disponibles et de l'adaptation réelle des dispositifs aux besoins individuels. Ainsi, une approche méthodologique ne suffit pas à garantir l'inclusion effective étant donné qu'elle nécessite une prise en compte globale des dimensions cognitives, pédagogiques et organisationnelles.

3.1.4 L'évaluation

Dans la pédagogie différenciée, l'évaluation occupe une place essentielle dans la prise en compte de la diversité des profils d'apprentissage. Chouinard (2012), rejoint par Perrenoud (2006), l'évaluation collaborative permet de tirer profit des observations de l'ensemble des enseignants et de mettre en place des mesures adaptées aux besoins de développement et de consolidation des élèves. Comme le souligne cet auteur, ce genre d'évaluation, conjugué à la collaboration et à la concertation, est une composante essentielle de la co-responsabilité face à la problématique de l'hétérogénéité en classe.

D'après cette approche, l'évaluation ne se limite pas à la mesure des compétences scolaires. L'évaluation est aussi un moyen de guider et d'aider l'apprenant tout au long du processus d'apprentissage. Ainsi, grâce à la mise en place de ce processus d'évaluation, il est possible

d'identifier les besoins de l'apprenant et d'apporter les modifications nécessaires selon ses difficultés et son potentiel (Scallan, 2004).

D'autre part, Croteau, Barroso et Dufour (2015) notent que cette manière d'évaluer favorise l'inclusion des apprenants dans les classes ordinaires en adoptant une attitude plus équitable et plus individuelle face à l'apprentissage. Dans l'ensemble, on peut dire qu'il faut nécessairement s'intéresser aux modifications pédagogiques en matière d'enseignement inclusif et surtout lorsqu'il s'agit de l'enseignement des apprenants dyslexiques et autres enfants à besoins spécifiques. En effet, d'après différentes recherches, il a été constaté que l'inclusion nécessite bien plus qu'une simple intégration des apprenants car elle implique la réforme de certaines pratiques pédagogiques, d'enseignement et d'évaluation (Doré et al., 2006 ; Perrenoud, 1997).

Grâce à l'analyse des divers travaux qui ont été menés par ces différents auteurs, on peut comprendre que l'utilisation d'une pédagogie différenciée basée sur la flexibilité, le travail de groupe et l'adaptation continue aux besoins des élèves est essentielle pour l'obtention de bons résultats académiques. Dans cette perspective, Vincent (2010) indique qu'il faut organiser le programme, diversifier les activités, utiliser le matériel visuel et multi-sensoriel, recourir au travail collaboratif ainsi que réaliser une évaluation différenciée.

De plus, ce type d'approches pédagogiques fait remarquer que l'enseignant reste au cœur de toute démarche inclusive puisqu'il doit recourir à des pratiques réflexives et favoriser la création d'un environnement favorable à l'apprentissage et à la coopération entre les différents élèves (Gregory & Chapman, 2002). Il s'agit d'un processus qui va au-delà des dispositifs institutionnels mis en œuvre pour assurer l'inclusion scolaire.

Il importe par conséquent que l'évaluation puisse être effectuée d'une manière positive de sorte à motiver l'élève et lui permettre d'accéder à des sources de documentation lui permettant de s'auto-évaluer tout en étant aidé pour progresser (Hadji, 2015 ; Scallan, 2004).

3.1.5 Le rôle des technologies numériques

Les technologies numériques occupent aujourd'hui une place importante dans le domaine de l'éducation inclusive, notamment dans l'accompagnement des apprenants dyslexiques et de ceux présentant des difficultés d'apprentissage. Grâce aux outils numériques, les enseignants disposent de nouvelles possibilités pour adapter leurs pratiques pédagogiques et rendre l'apprentissage plus accessible.

Parmi ces outils figurent les logiciels de lecture comme NaturalReader, les applications éducatives renforçant l'écriture et la correction linguistique telles que Grammarly, les outils de synthèse vocale comme l'application Speechify ou les tableaux interactifs et les supports multimédias comme Kahoot et Quizlet stimulant la révision des apprenants et leur engagement. Karsenti (2018) déclare que ces dispositifs permettent aux apprenants de mieux comprendre les contenus, de renforcer leur autonomie et de développer leurs compétences de manière plus progressive et individualisée.

L'utilisation des technologies numériques favorise également la motivation des apprenants en proposant des activités plus interactives et stimulantes. Les supports visuels et auditifs contribuent à faciliter la mémorisation des informations et à réduire certaines difficultés liées à la lecture et à l'écriture. Vincent (2010) souligne qu'afin de faciliter la mémorisation, les apprenants peuvent recourir à des productions sonores et s'auto-enregistrer dans le but d'améliorer leurs révisions.

En outre, les technologies numériques permettent de diversifier les méthodes d'enseignement et d'encourager une pédagogie plus flexible, adaptée à l'hétérogénéité des profils d'apprentissage. Elles constituent ainsi un outil complémentaire essentiel dans la mise en œuvre des adaptations pédagogiques et dans la promotion d'une éducation plus inclusive (Karsenti, 2018).

Plus spécifiquement, l'utilisation de logiciels spécialisés facilite l'apprentissage des langues, étant donné qu'ils permettent aux apprenants de mémoriser et d'appliquer les règles acquises afin de corriger leurs erreurs et de construire des phrases de manière plus efficace. Ces outils les aident également à développer leurs idées, à rédiger des textes cohérents et à utiliser des figures de style ainsi que les notions linguistiques requises (Vincent, 2010). En faisant des recherches, les apprenants mémorisent aussi mieux les connaissances acquises. Par conséquent, l'utilisation

des dictionnaires électroniques et des agendas numériques contribue à l'organisation du travail des apprenants. Ceux-ci agissent également comme des chercheurs qui développent progressivement leur autonomie dans le processus d'apprentissage.

En ce qui concerne le niveau B1, l'utilisation des outils numériques ne garantit pas à elle seule l'atteinte du niveau B1. Leur efficacité dépend de la capacité des apprenants à développer des compétences numériques adaptées ainsi que de l'intégration pédagogique de ces outils. Les technologies numériques doivent donc être envisagées comme un moyen de soutenir le développement des compétences communicatives plutôt que comme une solution automatique aux difficultés d'apprentissage.

3.2 Facteurs psychologiques et environnementaux de l'apprentissage

3.2.1 La motivation et l'estime de soi des apprenants

L'adaptation pédagogique est également très importante pour motiver les apprenants dyslexiques et développer leur estime de soi. En effet, les problèmes scolaires récurrents peuvent mener, selon Viau (2009), à un manque de confiance et un sentiment de désorientation ainsi qu'au sentiment d'échec chez les apprenants. Les apprenants atteints de TDAH peuvent également être concernés, puisque les troubles de l'attention ont tendance à influencer durablement la perception qu'ils ont de leurs compétences.

Ainsi, Viau (2009) remarque que l'emploi d'activités adéquates permet de mettre en valeur les compétences des apprenants et de leur offrir des situations favorisant la réussite. Ce faisant, la participation de ces apprenants à l'activité d'apprentissage est favorisée, ainsi que le désir de s'impliquer activement dans leur apprentissage.

Dans ce contexte, le climat pédagogique inclusif et positif est capital pour maintenir d'excellentes relations entre les apprenants et leurs instructeurs. En effet, comme le stipule Lieury (2015), avec le soutien pédagogique et la différenciation, en prenant également en compte les besoins particuliers des apprenants, ils peuvent arriver à minimiser leur niveau d'anxiété et

créer un climat d'assurance favorable aux études. Sur ce plan, la didactisation influence positivement les aspects émotionnels et sociaux du processus d'apprentissage.

3.2.2 La collaboration entre l'école et la famille

Perrenoud (2006), remarque que la coopération de l'école avec la famille est également un aspect primordial dans la prise en charge des élèves dyslexiques. Cette collaboration entre les professeurs et les parents va permettre de bien connaître le besoin de l'élève pour assurer une certaine cohérence dans son accompagnement éducatif. Les parents ont un rôle primordial dans le soutien des apprentissages de leur enfant à la maison et dans son motiver. De son côté, le professeur peut suggérer aux parents de mettre en place une stratégie qui aide l'élève dans sa tâche de travail scolaire.

De cette manière, la collaboration va aussi aider à avoir une meilleure cohérence dans la mise en place de stratégie éducative à la fois à la maison et à l'école. Elle contribue ainsi à créer un environnement plus sécurisant et plus favorable au développement des compétences des apprenants.

Enfin, le travail conjoint entre les différents acteurs éducatifs permet de renforcer l'inclusion scolaire et de répondre plus efficacement aux besoins spécifiques des apprenants présentant des troubles dyslexiques. Il apparaît ainsi que les rencontres systématiques avec les enseignants et le tutorat renforcent l'apprentissage des langues étrangères, notamment chez les apprenants dyslexiques ou présentant des troubles de l'apprentissage, selon Vincent (2010).

3.3 Les défis de l'enseignement

3.3.1 Les difficultés rencontrées par les enseignants

Malgré les bénéfices des adaptations pédagogiques, plusieurs recherches soulignent les difficultés rencontrées par les enseignants dans leur mise en œuvre au quotidien. L'un des principaux obstacles concerne le manque de formation spécialisée dans le domaine des troubles d'apprentissage et de la pédagogie inclusive (Doré, Wagner et Brunet, 2006).

En outre, les enseignants doivent souvent gérer des classes hétérogènes comprenant des apprenants aux besoins variés, ce qui rend l'individualisation des apprentissages plus complexe. Le manque de temps, les contraintes institutionnelles ainsi que l'insuffisance des ressources pédagogiques constituent également des difficultés importantes (Gregory & Chapman, 2002 ; Tomlinson, 2005).

Par ailleurs, l'élaboration d'activités différenciées et l'adaptation des supports pédagogiques demandent un investissement considérable de la part des enseignants. Ces derniers sont ainsi amenés à développer continuellement de nouvelles stratégies afin de répondre efficacement aux besoins des apprenants. Vincent (2010), explique également que, bien que les apprenants connaissent les règles, leurs difficultés attentionnelles peuvent réduire leur capacité à repérer certaines erreurs malgré une connaissance préalable des règles.

Il s'agit donc d'une incapacité plutôt que d'un manque de connaissances. Néanmoins, malgré ces contraintes, de nombreux enseignants reconnaissent l'importance des adaptations pédagogiques dans la promotion de l'inclusion scolaire et dans l'amélioration des apprentissages des apprenants dyslexiques.

Dans cette perspective, il paraît pertinent d'examiner la manière dont ces adaptations pédagogiques sont perçues et appliquées par les enseignants dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères et plus particulièrement dans l'enseignement du FLE au niveau B1 et dans le développement des compétences de production écrite. La partie pratique de cette recherche vise ainsi à analyser les représentations, les pratiques et les difficultés rencontrées par les enseignants dans l'accompagnement des apprenants dyslexiques.

Cependant les difficultés rencontrées par les apprenants ne peuvent être attribuées à un seul facteur, étant donné qu'elles résultent de l'interaction entre des dimensions cognitives, pédagogiques et contextuelles. Ainsi, la réussite de l'inclusion scolaire ne repose pas uniquement sur les pratiques enseignantes, mais également sur les conditions institutionnelles et organisationnelles ainsi que sur l'effort de chaque apprenant indépendamment.

En général, la complexité des troubles d'apprentissage ainsi que la diversité des facteurs cognitifs, pédagogiques et contextuels qui influencent les processus d'acquisition des langues étrangères. Bien que la littérature soit assez riche, plusieurs questions restent ouvertes quant à la manière dont ces difficultés se manifestent concrètement en contexte de classe et sont prises en compte par les enseignants dans leurs pratiques quotidiennes. Cela souligne le besoin d'une approche empirique permettant d'examiner les représentations et les pratiques réelles des enseignants. C'est dans cette perspective que s'inscrit la partie méthodologique de cette recherche.

Chapitre 4 : Partie pratique

4. Méthodologie de la recherche

4.1 Objectifs et hypothèses de recherche

Ce chapitre vise à présenter et à analyser le cadre méthodologique sur lequel s'appuie ce travail. En effet, il précise la démarche adoptée afin de vérifier les hypothèses initiales concernant les troubles d'apprentissage, la production écrite ainsi que l'inclusion des apprenants.

La présente étude repose sur une démarche hypothético-déductive qui consiste à formuler une série d'hypothèses pour vérifier leur validité tout au long de l'analyse des données recueillies. En vue de répondre aux questions posées lors de la recherche et mieux comprendre la réalité du terrain étudié nous avons opté pour l'analyse quantitative des données.

L'analyse quantitative permettra de dégager les tendances et perceptions des enseignants sur les adaptations didactiques ainsi que de connaître la situation générale des défis auxquels sont confrontés les apprenants ayant des troubles neurodéveloppementaux. Comme le précise Blanchet et Chardenet (2011), cette méthode est utilisée dans le contexte du système scolaire grec, et plus précisément au cours de FLE.

Il fallait analyser les pratiques et aménagements pédagogiques tels qu'ils étaient exprimés par ceux-ci lors de l'enseignement du français langue étrangère aux apprenants présentant des troubles neurodéveloppementaux comme la dyslexie et du TDAH.

4.2 Échantillon de la recherche

Notre échantillon se compose de 90 questionnaires recueillis. Il comprend donc, au total, les opinions de 90 enseignants interrogés travaillant soit dans le secteur public soit dans le secteur privé, à l'enseignement primaire ou secondaire, dans des centres de langues ou même dans des cours privés.

Bien que cet échantillon (N=90) ne soit pas représentatif de l'ensemble des enseignants de FLE en Grèce, il permet néanmoins d'obtenir un aperçu des pratiques déclarées par des enseignants aux profils variés. Livian (2015) mentionne que le contexte de travail influence les pratiques pédagogiques et l'adaptation aux nouvelles formes d'enseignement.

4.3 Outil de recherche : Création et distribution du questionnaire

Afin de créer ce questionnaire, nous avons eu recours à la plateforme Google Forms connue pour sa fonctionnalité d'analyse automatique des réponses. Il est composé de 29 questions fermées ou semi-ouvertes, ainsi que d'échelles de type Likert. De cette manière, les répondants avaient un choix limité de réponses prédéfinies selon Blanchet (2011). Le questionnaire a été conçu à partir des objectifs de la recherche et des éléments théoriques présentés dans le cadre conceptuel.

La formulation des questions s'est également appuyée sur la littérature scientifique relative à la pédagogie différenciée, à l'éducation inclusive et aux adaptations pédagogiques destinées aux apprenants dyslexiques. Les différentes dimensions explorées dans le questionnaire ont été définies à partir des pratiques et recommandations pédagogiques identifiées dans les travaux de Perrenoud (1997), Doré et al. (2006), Vincent (2010), Wood (2007) et Alunet, Fidan et al. (2014).

Ainsi, les items du questionnaire ont été élaborés sur la base des principaux concepts développés dans le cadre théorique de cette recherche. Les questions ont été élaborées afin d'explorer les perceptions des enseignants concernant les adaptations pédagogiques destinées aux apprenants dyslexiques et présentant des troubles de l'apprentissage dans l'enseignement du FLE.

Les items portent notamment sur l'utilisation des supports visuels, des activités multisensorielles, des outils numériques, l'adaptation du rythme d'enseignement ainsi que les modalités d'évaluation. Ces dimensions ont été retenues car elles apparaissent de manière

récurrente dans la littérature scientifique consacrée à l'éducation inclusive et à la pédagogie différenciée.

Ce questionnaire se divise en six axes portant sur le profil démographique des enseignants, l'expérience avec les apprenants, l'utilisation des aménagements pédagogiques, l'efficacité des adaptations, l'enseignement en cours particuliers ainsi que la formation des personnes interrogées.

Pour mesurer le degré d'accord des participants, une échelle de Likert à cinq niveaux a été utilisée, allant de « je ne suis pas du tout d'accord » à « je suis tout à fait d'accord ». Cette échelle permet de recueillir de manière nuancée les opinions et les représentations des répondants concernant les pratiques pédagogiques étudiées.

En ce qui concerne la diffusion du questionnaire, elle a été réalisée notamment via les réseaux sociaux (groupes de FLE sur Facebook et Viber). L'utilisation de ce questionnaire numérique nous a permis d'obtenir des réponses dans un délai relativement court, celui de 3 semaines, de garantir l'anonymat des participants et de faciliter la participation de personnes résidant dans des régions insulaires. Enfin, le questionnaire est précédé d'un Formulaire de consentement éclairé garantissant l'anonymat des réponses, du droit de ne pas répondre à certaines questions ou d'interrompre sa participation à tout moment ainsi que certaines consignes nécessaires pour remplir ce questionnaire.

4.4 Présentation et analyse des résultats

Cette section est dédiée à la présentation, à l'analyse et au traitement des résultats obtenus à partir du questionnaire. Après la collecte de ces données, une analyse statistique descriptive permettra d'avoir une présentation des données sous forme de diagrammes, facilitant leur interprétation.

Dans un premier temps, une analyse a été réalisée, portant sur les difficultés neurodéveloppementaux des apprenants et dans un second temps, une analyse interprétative des

résultats a été menée, mettant en relation les données quantitatives avec le cadre théorique retenu et les hypothèses de la recherche.

Premier axe: Analyse démographique et professionnelle (Questions 1–5)

Afin de pouvoir comprendre le contexte professionnel et démographique de 90 participants, il a été tenté de présenter leurs caractéristiques principales pour pouvoir dresser leur profil. Le premier axe du questionnaire a pour objectif d'analyser les caractéristiques sociodémographiques de personnes interrogées en prenant en considération de variables telles que leur sexe, leur âge, leur expérience, leur situation professionnelle, le type d'établissement, leur expérience ainsi que leur formation relative à la dyslexie et/ ou le TDAH.

L'analyse de ses résultats est primordiale puisqu' elle permet de situer les répondants dans leur milieu éducatif et de mieux interpréter leurs choix pédagogiques et leurs adaptations.

Question 1 : Sexe

1. Sexe:
90 απαντήσεις

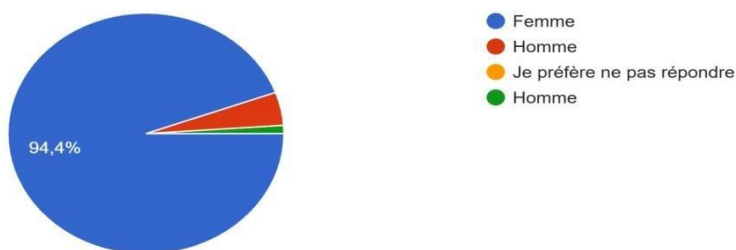


Figure 5 : Répartition des répondants par sexe

L'analyse de la première question met en évidence la dominance féminine dans l'échantillon. Plus précisément, comme l'indique la figure 5, sur un total de 90 participants, 94,4% des personnes interrogées sont des femmes (soit 85 répondantes) et 5,6% sont des hommes (soit 5 répondants). Ce résultat semble refléter la forte présence des femmes dans l'enseignement des langues étrangères.

Question 2: Tranche d'âge

2. Tranche d'âge :

90 απαντήσεις

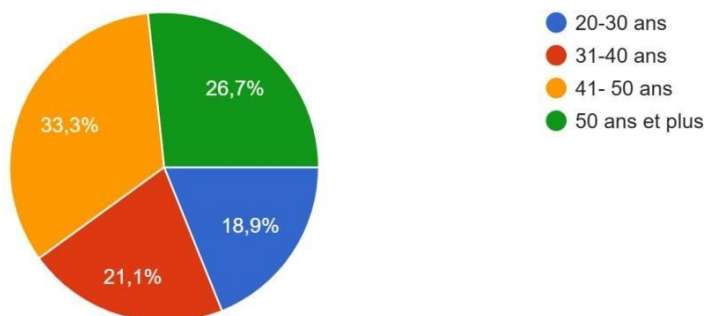


Figure 6 : Répartition des répondants par tranche d'âge

La deuxième question porte sur l'âge des personnes interrogées. Comme nous le montre la figure 2, les enseignants âgés de 41 à 50 ans constituent la catégorie la plus représentée, avec 33,3% de l'échantillon. Cette tranche est suivie par celle des personnes de plus de 50 ans (51+), qui représentent 26,7% des personnes interrogées. En ce qui concerne les jeunes interrogés, ils sont minoritaires étant donné que la tranche des 31-40 ans représente 21,1% tandis que la tranche des 20-30 ans ne représente que 18,9%, ce qui suggère que l'échantillon est majoritairement composé d'enseignants bénéficiant d'une solide expérience professionnelle.

Question 3: Expérience dans l'enseignement du FLE

3. Quelle est votre expérience en tant qu'enseignant de FLE ?

90 απαντήσεις

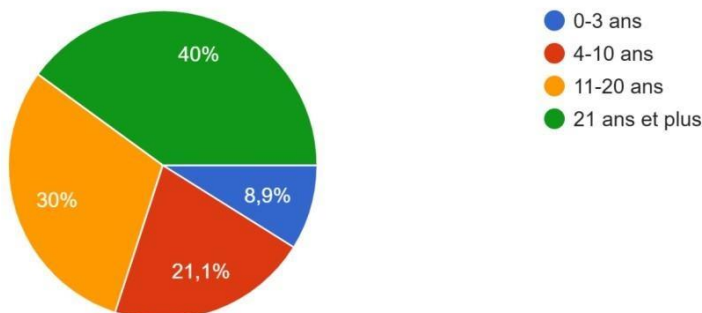


Figure 7 : Répartition des répondants par expérience

Comme l'illustre la figure 7, la majorité des personnes interrogées (40 %) disposent d'une expérience de plus de 21 ans dans l'enseignement. Cette catégorie est suivie par les enseignants ayant entre 11 et 20 ans d'expérience, représentant 30 % de l'échantillon. Les moins expérimentés constituent une minorité : 21,1 % ont entre 4 et 10 ans d'expérience, tandis que 8,9 % des participants ont entre 0 et 3 ans d'expérience. Ces données indiquent que les personnes interrogées sont globalement expérimentées dans leur domaine.

Question 4: Type d'établissement

4. Type d'établissement où vous enseignez :

90 απαντήσεις

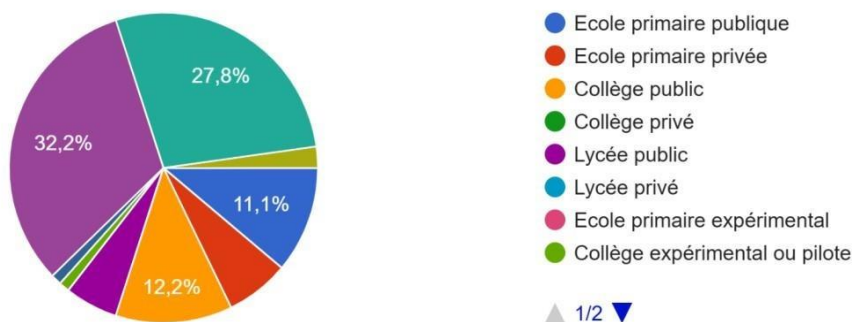


Figure 8: Répartition des répondants selon le type d'établissement

Comme l'indique la figure 8, 32,2 % de l'échantillon travaille dans des centres de langues grecs. Un pourcentage moins élevé, soit 27,8 %, dispense des cours privés. Les résultats montrent également que 12,2 % de l'échantillon enseigne dans l'enseignement secondaire public (collège), tandis que 11,1 % des répondants exercent dans l'enseignement primaire public. Enfin, seuls quatre participants (soit 4,4 % de l'échantillon) enseignent dans des écoles expérimentales, professionnelles ou privées.

Deuxième axe: Expérience avec les apprenants à besoins spécifiques (Questions 5-9)**Question 5 : Formation des enseignants relative à la dyslexique**

5. Avez-vous reçu une formation sur les troubles d'apprentissage (dyslexie, TDAH) ?

90 απαντήσεις

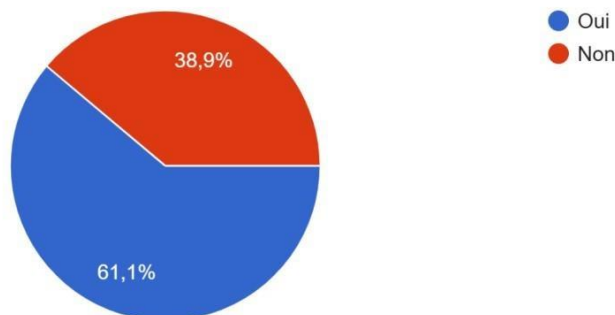


Figure 9 : Répartition des répondants selon leur formation aux troubles d'apprentissage

Comme l'illustre la figure 9, les enseignants formés représentent 61,1 % de l'échantillon, tandis que 38,9 % des personnes interrogées ne sont pas formées aux troubles d'apprentissage tels que la dyslexie ou le TDAH. Ces résultats mettent en évidence qu'il existe encore des marges d'amélioration en matière de formation.

Ainsi, ce corpus de données souligne de manière concrète la nécessité de compléter cette formation initiale et de la pérenniser, avec un travail plus systématique autour de la dyslexie et du TDAH.

Question 6 : Enseignement auprès d'apprenants diagnostiqués avec un TDAH

6. Avez-vous déjà enseigné à des apprenants diagnostiqués du TDAH ?
90 απαντήσεις

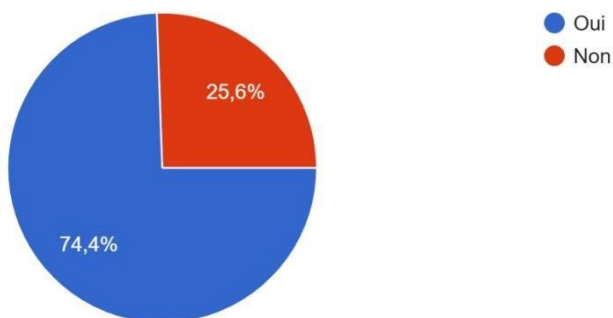


Figure 10 : Répartition des répondants ayant déjà enseigné à des apprenants avec TDAH

La figure 10 montre qu'un grand pourcentage des participants (74,4 %) déclare enseigner à des apprenants présentant un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH). En revanche, une minorité (25,6 %) indique ne pas avoir encore travaillé avec ce type de profils. Ces résultats suggèrent que ces troubles sont largement présents dans les contextes d'enseignement observés.

Question 7 : Enseignement auprès d'apprenants dyslexiques

7. Avez-vous déjà enseigné à des apprenants dyslexiques ?
90 απαντήσεις

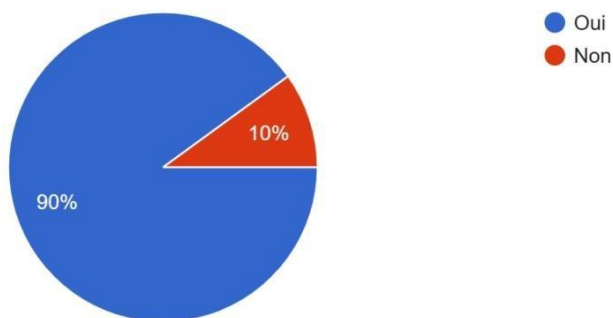


Figure 11 : Répartition des données sur les apprenants dyslexiques

Comme l'indique la figure 11, une large majorité des participants (90 %) affirme avoir déjà travaillé avec des apprenants dyslexiques. Ce résultat reflète avant tout l'expérience et les perceptions des personnes interrogées, et non une mesure objective de la prévalence de la dyslexie. Il souligne néanmoins la forte présence de ce profil dans les contextes éducatifs étudiés ainsi qu'une exposition fréquente des enseignants à ce type de situation. Ces constats mettent en évidence la nécessité de renforcer leur formation afin de mieux adapter leurs pratiques pédagogiques aux besoins spécifiques des apprenants.

Question 8 : Fréquence des apprenants dyslexiques ou ayant du TDAH en classe

8. A quelle fréquence rencontrez-vous ce profil en classe ?
90 απαντήσεις

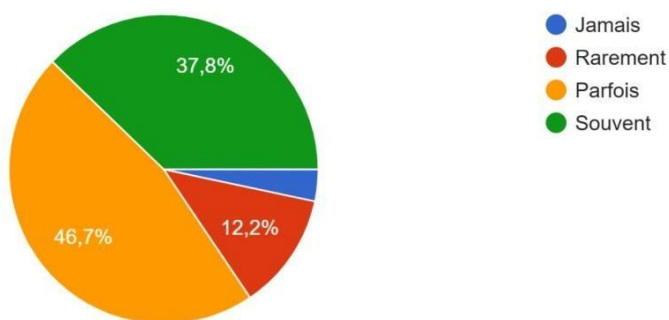


Figure 12 : Fréquence de présence des apprenants dyslexiques en classe

D'après la figure 12, la proportion des enseignants indiquant rencontrer parfois des apprenants présentant une dyslexie ou un TDAH s'élève à 46,7 %. Par ailleurs, 37,8 % des personnes interrogées déclarent rencontrer souvent des apprenants présentant ces troubles neurodéveloppementaux. Parmi les participants, seuls trois (3,3 %) affirment avoir rarement été confrontés à ce type de cas, tandis qu'une minorité équivalente indique n'avoir jamais travaillé avec des apprenants concernés. Ces résultats mettent en évidence la fréquence élevée de ces troubles dans les contextes éducatifs étudiés.

Question 9 : Enseignement au niveau B1 auprès d'apprenants présentant des troubles d'apprentissage

9. Avez-vous enseigné aux apprenants du niveau B1 ayant des troubles d'apprentissage ?

90 απαντήσεις

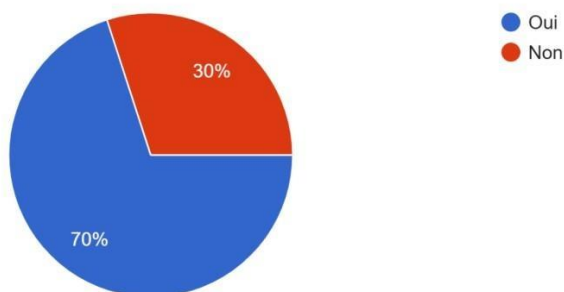


Figure 13 : Enseignement au niveau B1 chez les apprenants présentant des troubles d'apprentissage

D'après la figure 13, une grande proportion des enseignants interrogés, soit 70%, déclare avoir travaillé avec des apprenants présentant des troubles d'apprentissage, notamment au niveau B1, considéré comme le niveau seuil selon le CECRL. En revanche, 30 % de l'échantillon indique ne pas avoir enseigné à ce niveau auprès de ce type de public. Ces résultats suggèrent que de nombreux apprenants parviennent au moins jusqu'au niveau B1, voire au niveau B2, correspondant à un niveau d'utilisateur indépendant.

Troisième axe : Les adaptations didactiques (Question 10)

Question 10 : Degré d'élaboration des adaptations didactiques

10. Indiquez votre degré d'accord avec les affirmations suivantes :

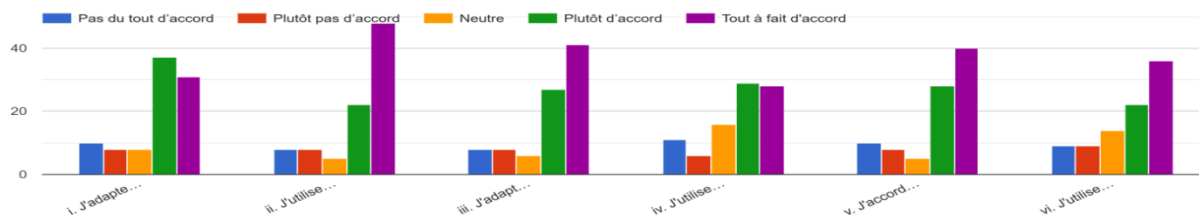


Figure 14 : élaboration des adaptations didactiques pour les apprenants dyslexiques

Les analyses précédentes sont complétées avec la figure 14 qui montre la variété des adaptations didactiques au sein du niveau scolaire et leur fréquence chez les apprenants dyslexiques ou disposant des troubles d'apprentissage.

En premier lieu, les résultats montrent que la majorité de l'échantillon approuve l'adaptation l'utilisation des supports pédagogiques pour les apprenants dyslexiques. Les barres vertes (« je suis plutôt d'accord ») (22 personnes) et les barres mauves (« je suis tout à fait d'accord ») (47 personnes) confirment cette analyse notamment en ce qui concerne l'emploi des supports visuels tels que les images ou les couleurs. L'adaptation au rythme du cours et l'emploi du numérique constituent aussi un choix pour les enseignants comme le démontrent les barres mauves (« je suis tout à fait d'accord ») qui présentent l'opinion de 41 personnes interrogées.

Parmi les personnes interrogées un nombre de 68 répondants se mettent aussi d'accord sur le fait qu'ils doivent accorder plus de temps aux activités et aux évaluations comme en témoigne la prédominance des réponses favorables (« je suis tout à fait d'accord ») et (« je suis d'accord »).

Selon le graphique, les activités multisensorielles sont aussi adoptées dans les classes du FLE afin d'aider les apprenants dyslexiques comme le répondent 36 personnes parmi les personnes interrogées. Les résultats sont également cohérents avec les études menées par Kormos (2017) qui suggèrent l'efficacité des approches multisensorielles sur le processus d'apprentissage de la langue étrangère chez les apprenants dyslexiques. En somme, si la tendance à une adaptation didactique des apprenants dyslexiques est clairement visible, les écarts dans sa mise en œuvre restent à noter. Les résultats montrent qu'il est nécessaire de développer la compétence professionnelle des enseignants et de promouvoir le développement des pratiques pédagogiques inclusives en vue de la formation optimale des personnes présentant des troubles d'apprentissage.

Dans l'ensemble, les réponses suggèrent que la présence des barres correspondant aux options neutres et opposées aux propos ("je ne suis ni d'accord ni en désaccord" et "je ne suis plutôt pas d'accord") est moins prononcée. Ce nombre représente 5 à 11 réponses en moyenne par réponse. Il semble qu'au fil du temps, sous l'influence de la modernisation de l'environnement informatique et de la sensibilisation progressive aux problèmes des apprenants avec troubles de l'apprentissage, la situation change quelque peu.

En somme, ces données sont totalement cohérentes avec les théorèmes de la pédagogie différenciée et inclusive avancés par Perrenoud (1997) et Doré et al. (2006). Ils montrent également que les enseignants reconnaissent l'importance de mettre en œuvre des dispositifs pédagogiques variés afin de garantir une participation plus équitable des apprenants dyslexiques dans le processus d'apprentissage.

Quatrième axe : L'efficacité des adaptations (Questions 11-17)

Question 11 : L'influence des adaptations sur la compréhension écrite.

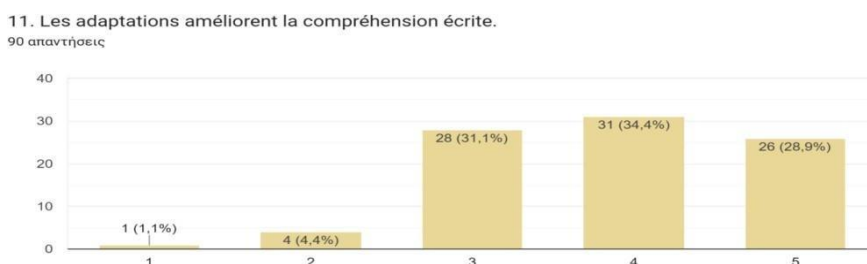


Figure 15 : Avis des répondants sur l'impact des adaptations sur la compréhension écrite

Comme l'illustre la figure 15, un nombre important s'accorde sur l'amélioration de la compréhension écrite grâce aux aménagements mentionnés précédemment, sans pour autant effacer totalement les difficultés inhérentes à ce trouble. Les résultats montrent que 28

personnes interrogées (soit 31,1 %) sont tout à fait d'accord tandis que 28 autres (31,1 %) des répondants se montrent plus réservées en se déclarant plutôt d'accord. En revanche, seulement 4,4 % de l'échantillon ne sont pas d'accord avec cette affirmation.

Question 12 : L'impact des adaptations sur la compréhension orale

12. Les adaptations améliorent la compréhension orale.

90 απαντήσεις

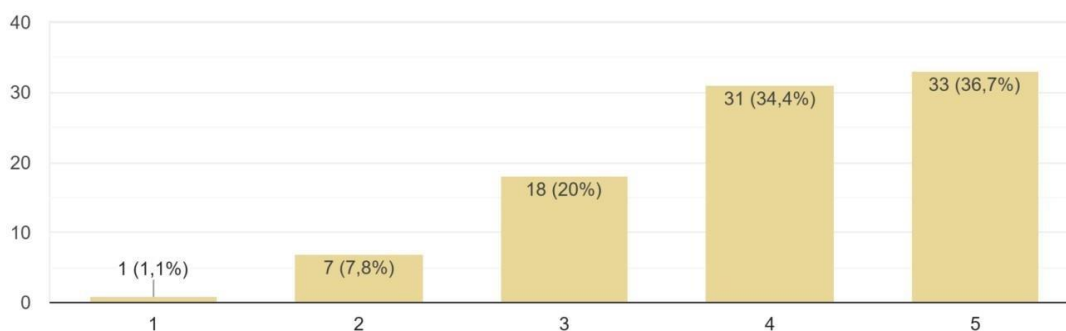


Figure 16 : Répartition des données sur l'amélioration de la compréhension orale

La figure 16 présente l'opinion des personnes interrogées concernant l'évolution de la compréhension orale après la mise en œuvre de stratégies destinées à soutenir les apprenants dyslexiques ou présentant des troubles d'apprentissage. Plus précisément, 33 répondants sur 90 (soit 36,7 %) se déclarent tout à fait d'accord... Une proportion légèrement inférieure, soit 31 personnes (34,4 %), se dit plutôt d'accord. Par ailleurs, 20 % adoptent une position neutre (« ni d'accord, ni en désaccord »), tandis que seuls 7 répondants expriment leur désaccord.

Ces résultats suggèrent que la mise en place de ces stratégies pédagogiques contribue à une amélioration des performances en compréhension orale chez les apprenants concernés, probablement grâce au soutien adapté dont ils bénéficient.

Question 13: L'amélioration de la production écrite après l'appui des adaptations

13. Les adaptations améliorent la production écrite.

90 απαντήσεις

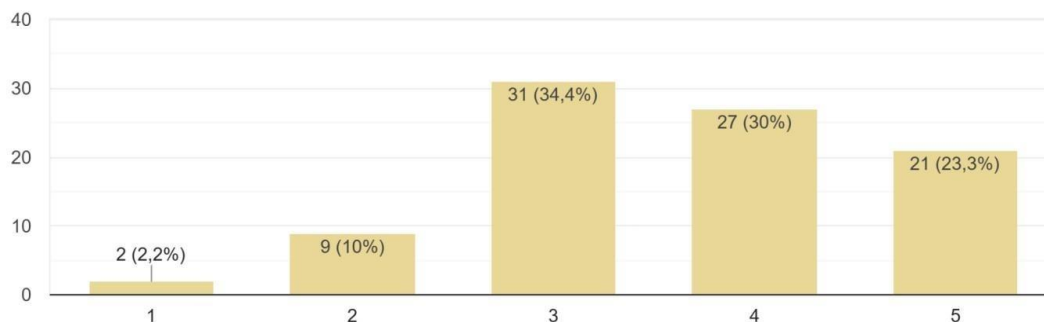


Figure 17 : Répartition des données sur l'amélioration de la production écrite après l'appui des adaptations

Comme l'illustre la figure 17, la majorité des personnes interrogées adopte une position neutre quant à l'idée selon laquelle la production écrite des apprenants s'améliore grâce à l'appui des adaptations, telles que les supports sonores ou visuels. Cette catégorie est suivie par 27 participants, soit 30 % de l'échantillon, qui se déclare en accord avec cette affirmation. Par ailleurs, 21 répondants (23,3 %) se disent tout à fait d'accord, tandis que 11 personnes (12,2%) expriment un désaccord, partiel ou total, vis-à-vis de cette proposition.

Tels sont les résultats qui démontrent une certaine prudence, voire circonspection de la part des enseignants, plus réservés quant à la capacité de ces ajustements à influencer efficacement sur la performance en matière de production écrite. Cette réserve peut être due à la complexité de la compétence écriture qui mobilise de nombreux processus cognitifs et linguistiques à la fois.

En effet, la production écrite en langue étrangère est un exercice de haut niveau de cognition qui requiert la planification des idées, la structuration du discours ainsi que la rétention du lexique et la maîtrise de l'orthographe et des règles grammaticales. De plus, les difficultés d'apprentissage spécifiques à la langue française comme l'orthographe complexe constituent un autre élément qui pourrait jouer un rôle dans cette réserve.

En effet, il est bien difficile pour un apprenant, et surtout pour un apprenant présentant un trouble d'apprentissage tel que la dyslexie de se familiariser avec les irrégularités orthographiques et grammaticales ainsi qu'avec les multiples correspondances phonème-graphème complexes. En conséquence, malgré les efforts faits pour adapter les supports d'apprentissage, la performance ne s'améliore pas.

Question 14 : Perception de la réduction des erreurs linguistiques

14. Elles réduisent les erreurs linguistiques.

90 απαντήσεις

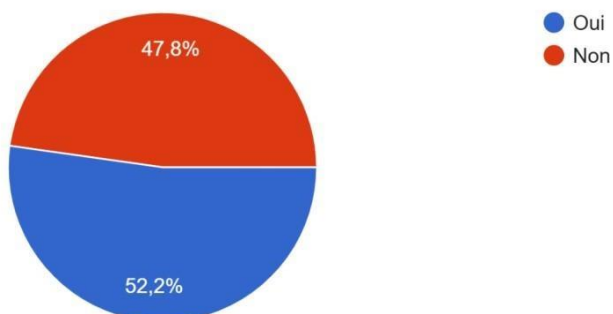


Figure 18 : Avis des répondants sur la diminution des erreurs linguistiques

Une proportion de 52,2 % des participants à ce questionnaire affirme que les erreurs linguistiques diminuent suite à la mise en place d'adaptations préalables destinées aux apprenants ayant des difficultés d'apprentissage. Par contre, 47,8% des sondés ne sont pas de cet avis et doutent de l'efficacité de ces outils. Cette équivalence presque parfaite des participants en faveur et contre ces derniers est due à plusieurs causes.

Premièrement, certains sondés n'ont pas assez d'expérience dans l'utilisation des adaptations pédagogiques pour juger de leur efficacité. Deuxièmement, ces outils n'étaient pas systématiquement utilisés ou correctement utilisés en classe, donc leur potentiel pour réduire le nombre de fautes n'était pas totalement exploité. Enfin, il faut noter que les troubles neurodéveloppementaux ont souvent une grande complexité qui ne peut être abordée grâce à ces outils seuls. Donc, ces résultats ne sont pas seulement le reflet de désaccords, mais aussi d'une réalité diversifiée de la pédagogie actuelle.

Question 15 : Les moyens de la réduction des erreurs linguistiques

Dans cette analyse, il a été dégagé plusieurs modalités grâce auxquelles l'adaptation pédagogique aide à l'amélioration des compétences de l'étudiant. D'abord, de nombreux sondés citent l'efficacité de la répétition et de la pratique, qu'ils jugent indispensables pour minimiser les fautes et aider à automatiser les nouvelles informations reçues.

De plus, l'usage d'outils diversifiés, tels que vidéo, son, etc., se trouve aussi très fréquent. Ces outils facilitent non seulement la compréhension, mais également la concentration des étudiants ainsi que la mémorisation, en faisant la corrélation entre des images, des couleurs, etc.

En outre, un certain nombre de sondés soulignent l'importance de l'individualisation de l'adaptation à la condition de l'étudiant, en proposant de la différenciation des activités et en accordant plus de temps. Cela, assure-t-on, permettrait de mieux impliquer tous les étudiants, surtout ceux avec troubles neurodéveloppementaux.

Enfin, il ressort que l'adaptation est bénéfique du fait qu'elle aide à se rendre conscient des fautes commises et à améliorer régulièrement ses compétences. Malgré tout, certains sondés ne voient pas leur utilité entière, affirmant par conséquent qu'ils ne peuvent être efficaces en tous cas.

Question 16 : Gestion du maintien de l'attention chez les apprenants avec TDAH.

16. Les adaptations aident à maintenir l'attention des apprenants TDAH.
90 απαντήσεις

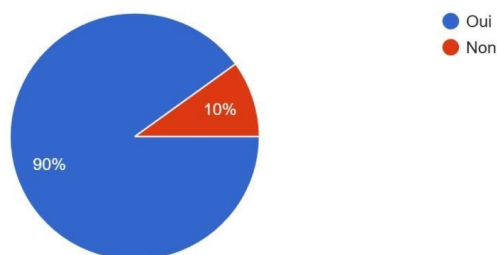


Figure 19 : Répartition des avis sur la gestion du maintien de l'attention chez les apprenants atteints de TDAH

La grande majorité des enseignants interrogés (90%) estime que les aménagements pédagogiques favorisent le maintien de l'attention, en particulier chez les apprenants présentant un TDAH. En revanche, seuls 10 % des participants considèrent qu'ils ne contribuent pas à aider les apprenants atteints de TDAH.

Ces résultats suggèrent que la plupart des enseignants sont relativement bien informés quant à l'existence et à l'utilité des adaptations pédagogiques, ainsi qu'à leur impact positif sur l'attention des apprenants. Ils témoignent également d'une volonté manifeste de soutenir l'inclusion des apprenants présentant un TDAH dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère.

Question 17 : L'impact des adaptations chez les apprenants dyslexiques.

17. Les adaptations réduisent les difficultés liées à la dyslexie.

90 απαντήσεις

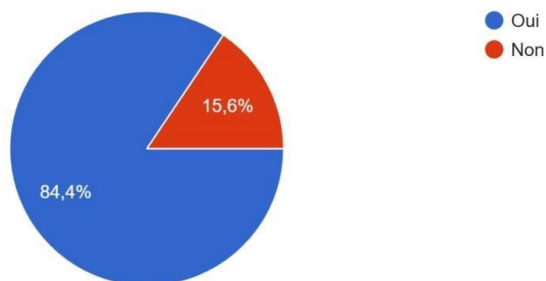


Figure 20 : Répartition des avis sur l'impact des adaptations chez les apprenants dyslexiques

Comme est illustré par la figure 20, une majorité d'individus (84,4%) croit en effet que l'adoption de mesures de type visuel, auditif et kinesthésique joue un rôle pertinent lorsqu'il s'agit d'accompagner les élèves dyslexiques dans leur gestion des difficultés qu'ils rencontrent. On comprend donc bien ici le caractère essentiel de l'intégration des méthodes pédagogiques différenciées, et en particulier de la mise en œuvre de dispositifs multisensoriels, qui favorise grandement l'optimisation des processus d'apprentissage.

Cependant, une partie non négligeable des individus enquêtés (15,6%) prend également une position différente quant à l'influence de ces techniques pédagogiques, affirmant que ces dernières n'affectent pas l'apprentissage ainsi que la performance des apprenants dyslexiques. Il est possible de trouver diverses explications à la prise d'une telle position, parmi lesquelles on peut citer la faible connaissance des troubles spécifiques d'apprentissage, une mauvaise formation pédagogique ou même l'idée d'une inefficacité de ces dispositifs adaptatifs.

En conclusion, les données recueillies sont dans la lignée des recherches scientifiques qui prônent la nécessaire adoption de pratiques pédagogiques inclusives et différentes face à la diversité des profils apprenants. Dès lors, il apparaît indispensable de renforcer les dispositifs de

formation initiale et continue, en mettant l'accent sur l'appropriation de stratégies pédagogiques adaptées, susceptibles de favoriser à la fois l'accessibilité des apprentissages et la réussite scolaire des apprenants dyslexiques.

Cinquième axe : L'enseignement des cours particuliers (Questions 18-24)

Question 18 : Les cours particuliers de FLE en Grèce

18. Donnez- vous des cours particuliers en FLE ?
90 απαντήσεις

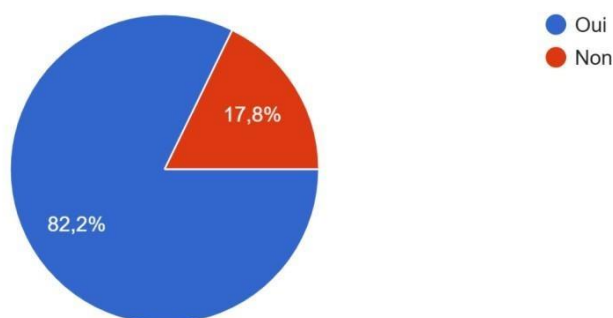


Figure 21 : Répartition des données sur les cours particuliers

D'après la figure 21, il apparaît qu'une proportion assez élevée des enseignants interrogés (82,2%) dispense des cours particuliers, indépendamment de leur statut professionnel dans le secteur public ou privé. En revanche, 17,8% des répondants indiquent ne pas proposer ce type d'enseignement complémentaire.

Ces résultats mettent en évidence une tendance significative quant aux pratiques éducatives observées, tout en suggérant une évolution des attentes des familles. Dans ce contexte, les parents privilégient de plus en plus le recours à des cours particuliers, qu'ils soient dispensés en présentiel ou à distance, perçus comme plus efficaces et mieux adaptés aux besoins spécifiques des apprenants.

Question 19 : La fréquence des cours chez les apprenants TDAH/ Dyslexiques

19. A quelle fréquence donnez-vous des cours à des apprenants avec dyslexie et/ ou TDAH ?

81 απαντήσεις

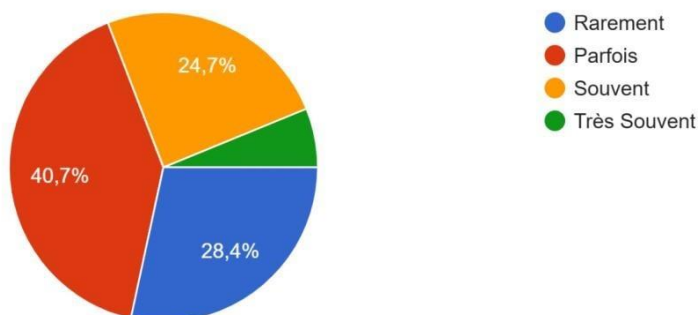


Figure 22 : Fréquence de l'enseignement individuel (cours particuliers) auprès d'apprenants dyslexiques et/ ou atteints de TDAH

La figure 22 présente la fréquence avec laquelle les enseignants interrogés dispensent des cours à des apprenants dyslexiques et/ou présentant un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH). Plus précisément, 40,7% des répondants déclarent intervenir parfois auprès de ce public. Par ailleurs, 24,7% indiquent le faire souvent, ce qui témoigne d'une fréquence d'intervention relativement plus élevée.

Il convient également de souligner que seuls cinq personnes (6,2%) sur quatre-vingt-dix affirment travailler très souvent avec des apprenants dyslexiques. À l'inverse, une proportion non négligeable des participants, soit 28,4 %, déclare n'intervenir qu'assez rarement auprès d'apprenants présentant une dyslexie et/ou un TDAH.

Ce résultat démontre que les apprenants à besoins spécifiques se tournent massivement vers les cours particuliers pour l'apprentissage du FLE. Cela signifie que ce mode d'enseignement individuel pourrait être perçu par les familles comme un soutien indispensable pour pallier les difficultés rencontrées dans le système scolaire ordinaire.

Question 20 : L'enseignement du niveau B1 aux apprenants dyslexiques ou qui ont un trouble d'apprentissage

20. Enseignez- vous le niveau B1 aux apprenants avec dyslexie et/ ou TDAH ?

81 απαντήσεις

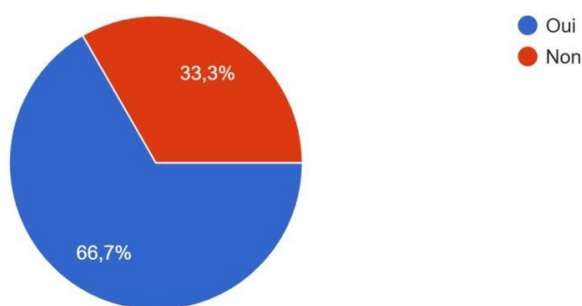


Figure 23 : Répartition des avis sur l'enseignement du niveau B1 auprès d'apprenants présentant des troubles d'apprentissage

D'après la figure 23, la plupart des personnes interrogées (66,7%) déclare proposer des cours adaptés au niveau B1, notamment à destination des apprenants dyslexiques ou présentant des troubles d'apprentissage. Or, une proportion non négligeable des répondants (33,3 %) indique ne pas dispenser d'enseignement à ce public spécifique. Cette situation fait voir qu'il existe un écart dans les méthodes d'enseignement et met en évidence la question de l'implantation plus sérieuse des propositions didactiques dans le cours de ce niveau B1, compte tenu des caractéristiques propres des étudiants.

Elle peut aussi être expliquée par le fait qu'au niveau B1, nous parlons d'un niveau médian, qui nécessite certaines capacités linguistiques plus élevées et donc des méthodes plus appropriées pour les étudiants dyslexiques.

Question 21 : La difficulté principale des cours particuliers

21. Quelle est la difficulté principale en cours particuliers ?

80 απαντήσεις

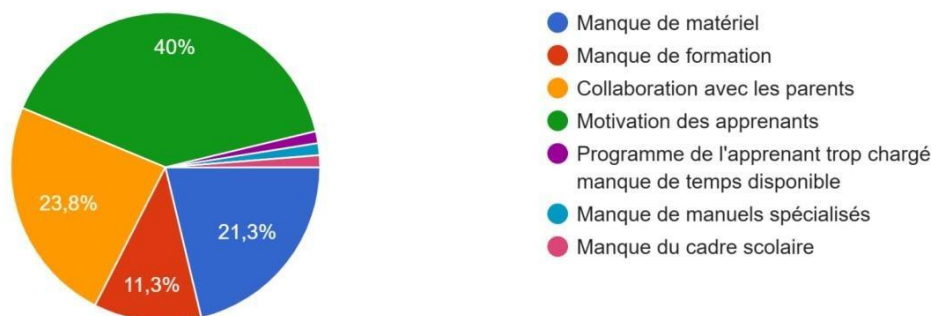


Figure 24 : Répartition des données sur les difficultés rencontrées par les enseignants

D'après la figure 24, 40% de l'échantillon recueilli identifie le manque de motivation des apprenants comme la difficulté principale rencontrée dans le cadre des cours particuliers. Ce phénomène pourrait s'expliquer par les difficultés cognitives auxquelles ces apprenants sont confrontés.

Par ailleurs, 23,8 % des participants considèrent que la collaboration avec les parents constitue un obstacle majeur, notamment en raison de la difficulté, pour certains d'entre eux, à reconnaître ou à accepter les troubles neurodéveloppementaux de leurs enfants.

L'analyse de ces données soulève également l'absence de support pédagogique adapté à ces apprenants dyslexiques ou atteints de troubles d'apprentissage. Ces problèmes pourraient entraîner des contraintes additionnelles, comme la planification du support pédagogique et la gestion du temps de travail. De plus, environ 11,3 % des apprenants se disent peu formés, représentant donc une barrière dans l'exercice de leur métier et dans la prise en charge de ces apprenants.

D'autre part, plusieurs problèmes comme l'accumulation dans le programme, l'absence de support spécialisé ou le manque de structure scolaire sont évoqués. Ils ne font cependant que

passer en arrière-plan car ces questions n'apparaissent pas comme étant importantes au regard des apprenants.

Néanmoins, il convient de voir aussi ces difficultés dans le contexte des aspects psycho-affectifs des apprenants avec des troubles neuro-développementaux. Effectivement, la motivation insuffisante des élèves pourrait être liée à une image scolaire peu positive de eux-mêmes, à l'échec répété et à l'anxiété d'échec scolaire qui pourrait entraîner une passivité vis-à-vis des activités d'apprentissage.

Question 22 : La gestion du temps notamment aux apprenants avec des difficultés d'apprentissage

22. Je modifie le rythme du cours en fonction de l'attention et des difficultés de l'apprenant.

81 απαντήσεις

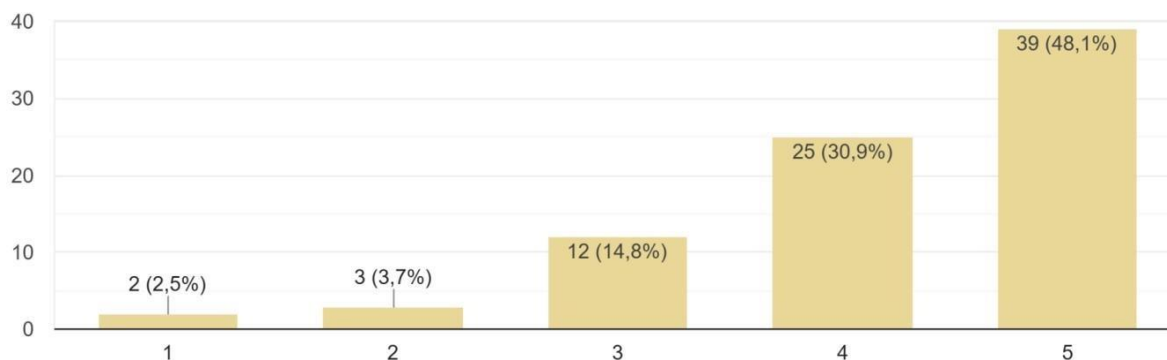


Figure 25 : Répartition des données sur la gestion du temps pendant le cours avec des apprenants dyslexiques ou ayant un déficit d'apprentissage

Comme il a été souligné dans le cadre théorique, la gestion du temps constitue l'une des stratégies essentielles à développer, notamment auprès des apprenants présentant des difficultés d'apprentissage.

Comme l'illustre la figure 25, la majorité de l'échantillon (48,1 %) estime que le rythme du cours devrait être ajusté afin de permettre une meilleure assimilation des contenus enseignés. Toutefois, 25 répondants (soit 27,8 %) ne considèrent pas cette adaptation comme la solution idéale, bien qu'elle représente une piste importante d'amélioration. En revanche, 7 participants

(7,8 %) se disent défavorables à cette affirmation, estimant soit que cette mesure est insuffisante, soit qu'elle n'est pas pertinente.

Question 23 : Personnalisation des supports pédagogiques pendant l'enseignement

23. Je personnalise les supports pédagogiques selon les besoins spécifiques de chaque apprenant.

81 απαντήσεις

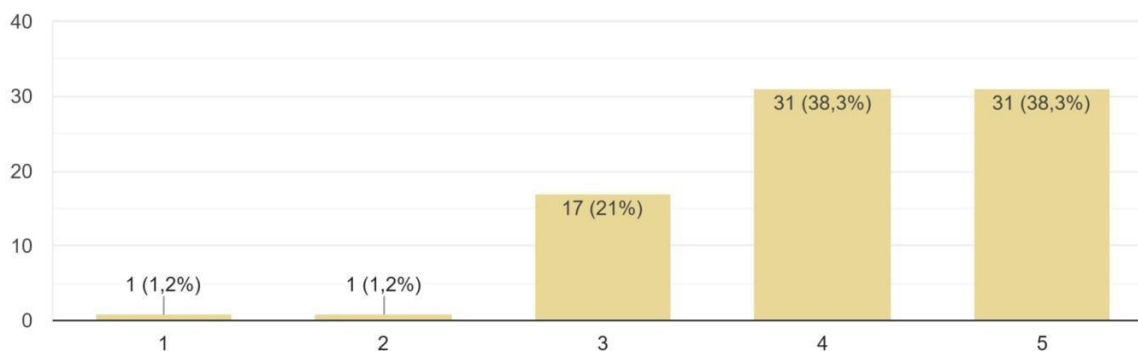


Figure 26 : Répartition de la personnalisation des supports pédagogiques pendant l'enseignement

D'après la figure 26, la plupart des répondants déclarent adapter les contenus d'apprentissage aux besoins de chaque apprenant. Plus précisément, 31 répondants (soit 38,3%) se disent *plutôt d'accord* avec cette pratique de personnalisation. À l'inverse, 21 % des participants se déclarent *neutres* ou *plutôt en désaccord* avec cette approche. Enfin, seulement deux répondants (soit 2,4%) se disent *tout à fait en désaccord*, affirmant qu'ils ne mettent pas en œuvre de techniques d'adaptation et qu'ils utilisent les contenus tels qu'ils sont proposés dans les manuels.

Question 24 : Les adaptations dans les cours particuliers

24. En cours particuliers, j'utilise davantage :
81 απαντήσεις



Figure 27 : Répartition des supports utilisés dans les cours particuliers

Après avoir présenté l'importance de la brièveté des consignes dans notre partie théorique, la plupart des personnes interrogées adopte cette approche et utilise des consignes brèves ainsi que des micro-activités dans leur pratique pédagogique. Par ailleurs, 21 % des répondants présentent les supports visuels comme une stratégie majeure, notamment pour les apprenants dyslexiques ou en difficulté d'apprentissage. De leur côté, 19,8 % des répondants estiment que les activités ludiques sont primordiales pour une meilleure assimilation des contenus. En outre, 13,6 % des enseignants intègrent des activités multisensorielles afin de faciliter l'engagement des apprenants présentant des difficultés d'apprentissage. Enfin, seulement 8,6 % des répondants adoptent des supports auditifs afin de renforcer leur enseignement et de stimuler l'apprentissage.

Sixième axe : La formation des enseignants (Questions 25-29)

Question 25: La formation des enseignants

25. Je suis formé(e) pour ces apprenants.

88 απαντήσεις

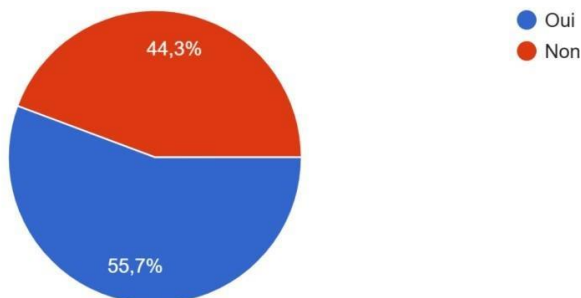


Figure 28 : Répartition de la formation des enseignants

Les résultats présentés dans la figure 28 révèlent qu'un peu plus de la moitié de personnes interrogées (55,7%) ont suivi une formation relative à la dyslexie. Cependant, le pourcentage des participants non formés demeure assez élevé, indiquant un besoin accru de formation (44,3%).

Question 26 : Collaboration avec les parents

26. Je collabore avec les parents pour adapter l'apprentissage.

88 απαντήσεις

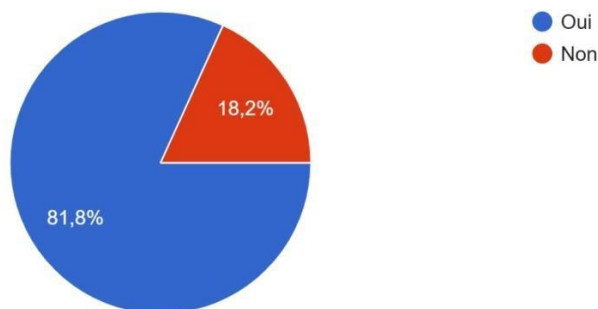


Figure 29 : Avis des répondants sur la collaboration avec les parents

Comme le montre la figure 29, la majorité de personnes interrogées collaborent avec les parents des apprenants dans le but d'assurer les meilleurs résultats possibles. Cependant, une proportion plus faible ne maintient pas cette collaboration, principalement en raison d'un manque de communication ou de difficultés des parents à reconnaître les difficultés d'apprentissage. Une communication efficace entre l'école et la famille peut contribuer à une meilleure compréhension des besoins des apprenants dyslexiques. Par conséquent, il serait nécessaire de sensibiliser davantage les parents des enfants dyslexiques et à leur impact sur le parcours scolaire des apprenants.

Question 27 : Intérêt des formations supplémentaires

27. Seriez- vous intéressé(e) par une formation supplémentaire ?
89 απαντήσεις

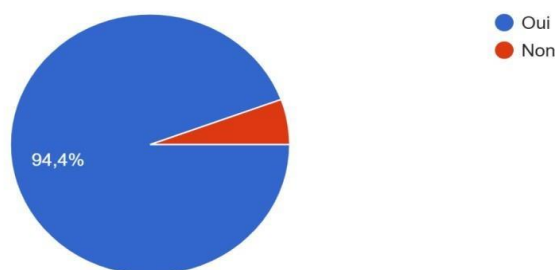


Figure 30 : Répartition des données sur une formation supplémentaire

La figure 30 présente la majorité des répondants (94,4%) exprime le désir de participer à une formation en vue de développer leurs compétences pour travailler avec ces cas particuliers. Cependant, certains sondés (5,6%) disent qu'ils n'ont aucun intérêt à prendre part à une formation de ce type.

De ces données on peut conclure que les participants comprennent les problèmes qui se posent dans l'accompagnement de ces cas spécifiques. Ces chiffres témoignent aussi du fort besoin de développement professionnel des répondants. Le besoin en formation est peut-être justifié par le fait que ces derniers ne sont pas suffisamment informés en théorie et pratique de la dyslexie et d'autres troubles du comportement.

Cette conclusion signifie que les participants veulent améliorer leur méthode de travail avec ces enfants. De plus, la participation à des formations témoigne d'une approche positive de l'inclusion scolaire.

Question 28 : Le besoin principal pour l'amélioration de l'inclusion

28. Quel est le principal besoin pour améliorer l'inclusion ?

89 απαντήσεις

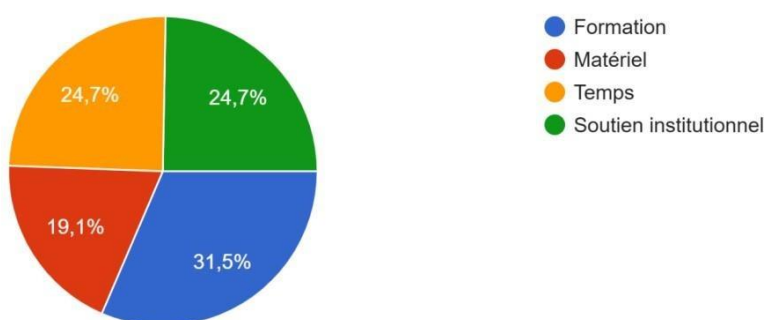


Figure 31 : Perception des principaux besoins pour l'amélioration de l'inclusion

Comme l'illustre la figure 31, le besoin d'inclusion est particulièrement important. Cela peut s'expliquer par plusieurs facteurs. Plus précisément, 31,5 % des personnes interrogées considèrent que la formation constitue l'élément le plus important pour favoriser l'inclusion des apprenants. En outre, 24,7 % notent que le soutien institutionnel est l'un des aspects importants afin d'assurer cette inclusion, ce qui confirme l'insuffisance de l'aide, principalement des enseignants dans les institutions scolaires. Aussi, 24,7 % mentionnent la pénurie de temps, qu'elle soit liée à la préparation du matériel pédagogique ou au travail avec les élèves rencontrant des difficultés. Enfin, 19,1 % des répondants estiment que l'insuffisance du matériel est l'un des facteurs limitant l'efficacité de l'inclusion scolaire. Ces chiffres indiquent que l'importance de l'inclusion scolaire réside non seulement dans la formation mais aussi dans le soutien institutionnel, le temps et le matériel nécessaire.

Question 29 : Suggestions- Commentaires

D'après les réponses ouvertes fournies par les participants, voici quelques recommandations qui pourraient aider à améliorer l'inclusion des apprenants dyslexiques dans leur apprentissage. Tout d'abord, il faut noter que ceux-ci mentionnent la nécessité de la formation continue des formateurs, notamment au sujet des débutants et enfants, mais aussi d'apprendre aux enseignants comment travailler avec des adultes dyslexiques qui apprennent français. De plus, les formateurs indiquent qu'il est important de soutenir ces apprenants avec l'aide de diverses ressources éducatives et pédagogiques.

En outre, certains participants soulignent l'utilisation d'activités spécifiques, ainsi que l'introduction d'éléments de jeu pour faciliter le processus de l'apprentissage chez apprenants avec des troubles neurodéveloppementaux. Par ailleurs, la collaboration des formateurs et des parents des apprenants doit être encouragée, car parfois certains parents ne veulent pas informer l'enseignant des problèmes de leur enfant, ou ne veulent pas passer à une évaluation spécialisée de celui-ci.

De plus, il est nécessaire de préparer des évaluations adaptées et de limiter les exceptions liées à l'enseignement de la deuxième langue étrangère dans les écoles publiques. Enfin, il faut rappeler que le processus d'inclusion implique l'ensemble des acteurs éducatifs, directement et indirectement.

4.5 Interprétation et discussion des résultats

Après l'analyse des graphiques, il ressort quelques conclusions concernant l'apprentissage des langues étrangères, notamment chez les apprenants présentant des difficultés d'apprentissage. Plus précisément, les données mettent en évidence que la majorité des enseignants sont des femmes, ce qui montre la féminisation du métier, comme dans la plupart des professions liées à l'éducation. Les résultats montrent également que la langue française est enseignée aussi bien dans le secteur public que dans le secteur privé.

Il serait également important de noter que le nombre élevé de personnes ayant reçu une formation pourrait indiquer que les écoles comptent plusieurs cas d'apprenants présentant des difficultés d'apprentissage. Cette idée est également confirmée par les réponses aux questions 6

et 7 dans lesquelles presque la plupart des personnes interrogées ont déclaré enseigner à des apprenants présentant des difficultés d'apprentissage.

Cela suppose également la mise en place d'infrastructures et de dispositifs adaptés afin d'aider les apprenants présentant des troubles neurodéveloppementaux. Cette affirmation pourrait également être confirmée par la question 8, dans laquelle la fréquence de ces profils en classe a été observée. D'après les réponses obtenues, ces apprenants sont présents dans tous les domaines éducatifs, étant donné que seule une minorité des personnes interrogées a déclaré ne pas avoir travaillé avec des apprenants présentant du TDAH.

Quant au niveau B1, sur lequel nous nous appuyons, malgré la présence fréquente de troubles d'apprentissage, les apprenants poursuivent leurs efforts et continuent leur apprentissage. Cela peut être constaté à travers le pourcentage élevé d'enseignants ayant déjà enseigné à des apprenants présentant des troubles ou des déficits d'apprentissage. Dans la deuxième partie du questionnaire les degrés d'adaptation ont été abordés, montrant qu'une forte proportion des participants préfère mettre en place des adaptations afin d'aider les apprenants en difficulté.

Il est également important de noter qu'il en existe de différents types permettant de répondre aux différentes préférences d'apprentissage et aux profils variés des apprenants, qu'ils apprennent de manière visuelle, auditive ou kinesthésique. Souvent, les consignes brèves et les supports visuels dominent le cours, comme il ressort de l'analyse de la question 24. De plus, les activités ludiques et multisensorielles confirment la présence de différents styles d'apprentissage. Bien que les avis soient plus partagés en ce qui concerne la production écrite et la réduction des erreurs linguistiques (comme le montrent les questions 13 et 14), une légère tendance positive se dégage permettant de mieux mémoriser les notions acquises.

Les réponses montrent que les adaptations pédagogiques les plus utilisées reposent principalement sur la répétition, l'utilisation de supports numériques et audiovisuels, ainsi que sur la différenciation des activités. Les répondants indiquent également accorder plus de temps et proposer des exercices variés afin de faciliter la compréhension des apprenants. De manière

générale, ces pratiques permettent une meilleure compréhension des notions, une diminution des erreurs et une amélioration progressive des compétences linguistiques.

Elles favorisent également l'autonomie, la concentration et l'automatisation des acquis. Enfin, plusieurs une grande partie souligne que celles-ci peuvent bénéficier aux apprenants présentant des difficultés spécifiques, notamment en leur permettant de participer plus activement en classe et de progresser à leur rythme.

Ainsi, ces adaptations ne favorisent pas seulement l'apprentissage des apprenants, mais aussi leur concentration, puisqu'ils sont exposés à plusieurs stimuli. Cette affirmation est également confirmée par les résultats des questions 16 et 17, dans lesquelles la majorité des répondants a constaté une amélioration du maintien de l'attention après la mise en place de ces adaptations.

En ce qui concerne les préférences des familles, les observations suggèrent qu'elles se tournent massivement vers les cours particuliers, étant donné qu'un nombre assez élevé des personnes interrogées dispense des cours particuliers, notamment aux apprenants dyslexiques ou présentant du déficit. Cela pourrait s'expliquer par le fait que, dans les cours particuliers, il n'y a qu'un ou deux apprenants, ce qui facilite davantage la concentration. De plus, les personnes interrogées disposent de tout leur temps pour répondre aux questions et adapter leurs cours selon les besoins de chaque apprenant.

Parmi les difficultés évoquées, les personnes interrogées reconnaissent que le principal défi est d'attirer l'attention des apprenants. Cela pourrait être dû à la perte d'intérêt liée au développement du numérique et à l'accès rapide à l'information. Ainsi, si nous prenons en compte le fait que les parents ont souvent des difficultés à accepter problèmes neurodéveloppementaux de leurs enfants, nous comprendrons que la communication entre parents et enseignants constitue également un problème.

De plus, le rythme de vie accéléré ainsi que les nombreuses activités des apprenants rendent l'enseignement encore plus difficile. Par ailleurs, en raison de l'absence de manuels spécialisés, les enseignants ont davantage de travail et moins de temps pour préparer leurs cours.

D'après ce questionnaire, les résultats montrent que l'enseignement traditionnel est progressivement remplacé par un enseignement centré sur l'apprenant. Pour cette raison, une grande majorité des participants ont déclaré qu'ils modifient soit le rythme de leurs cours, soit le contenu de leurs activités, en fonction des besoins de chaque enfant, afin de favoriser leur inclusion scolaire. Pour ce faire, il y a également les enseignants qui collaborent avec les parents afin de rendre l'apprentissage plus ludique.

En ce qui concerne la formation des enseignants, il ressort de l'analyse que la plupart d'entre eux a reçue une formation, ce qui montre à la fois leur intérêt et le besoin du système éducatif d'organiser des formations accessibles à tous et à tous les secteurs du système scolaire. En prenant conscience du caractère primordial de la formation, il a été constaté que la grande majorité des enseignants souhaitent participer à davantage de formations spécialisées, ce qui souligne la nécessité pour les spécialistes et les institutions éducatives d'en organiser davantage.

En conclusion, l'analyse globale des commentaires ouverts met en lumière le fait que l'inclusion scolaire ne dépend pas uniquement des efforts individuels des enseignants. Elle requiert une synergie complexe entre le soutien institutionnel (matériel adapté, aménagement du temps), une formation continue élargie aux profils d'adolescents et d'adultes dyslexiques, et une coopération familiale étroite. Face aux difficultés de certains parents à accepter les troubles neurodéveloppementaux de leurs enfants, le renforcement de la communication entre l'école et la famille apparaît comme un pilier indispensable pour garantir un environnement d'apprentissage plus équitable et inclusif.

4.6 Vérification des hypothèses

Après avoir analysé le questionnaire ainsi que les réponses des enseignants concernant les adaptations pédagogiques et les moyens mis en œuvre pour rendre l'apprentissage plus ludique et afin de faciliter l'apprentissage dans le cadre de cette recherche hypothético-déductive, il convient de revenir sur nos hypothèses initiales afin de déterminer dans quelle mesure elles ont été validées ou nuancées par cette enquête. C'est pourquoi nous avons procédé à une analyse interprétative des résultats.

Notre première hypothèse, selon laquelle les apprenants dyslexiques rencontrent des difficultés cognitives significatives lors de leur transition vers le niveau B1, est confirmée. Tout au long de l'analyse du questionnaire, les réponses recueillies montrent que les enseignants déclarent recourir à diverses adaptations pédagogiques. Ces difficultés n'affectent pas uniquement la production écrite, mais également l'ensemble des compétences nécessaires à la réussite à ce niveau. C'est pourquoi les adaptations ne se limitent pas à l'élaboration de la production écrite ; elles concernent aussi la compréhension orale et la compréhension écrite, notamment à travers la mise en évidence des informations essentielles et des points cruciaux.

En ce qui concerne notre première sous-hypothèse, relative à l'impact de la dyslexie sur la cohérence et la cohésion des productions écrites au niveau B1, celle-ci est partiellement confirmée. En effet, ce n'est pas uniquement la cohérence textuelle qui constitue une difficulté pour les apprenants dyslexiques.

Il est important de souligner que les erreurs linguistiques représentent également un défi majeur. Celles-ci se présentent au niveau de l'orthographe (omission ou inversion de lettres), de la morphosyntaxe (problèmes aux accords et aux genres), de la conjugaison (confusion aux temps verbaux) ou de la syntaxe à cause de l'usage limité des connecteurs logiques. De plus, les enseignants mettent en évidence la difficulté qu'éprouvent certains apprenants à maintenir leur concentration pendant une durée suffisante notamment chez les apprenants présentant un TDAH, dont les difficultés attentionnelles peuvent compliquer l'exécution prolongée.

En effet, les données recueillies montrent que les enseignants perçoivent les adaptations didactiques comme bénéfiques pour les deux catégories d'apprenants (les apprenants dyslexiques et les apprenants ne présentant pas de troubles d'apprentissage), dans la mesure où elles facilitent leur apprentissage, stimulent leur motivation et favorisent leur intégration dans le processus pédagogique.

Or, bien que les effets observés soient positifs, confirmant ainsi notre deuxième hypothèse, notre deuxième sous-hypothèse n'est pas vérifiée. En effet, il ne s'agit pas d'effets objectivement mesurables, puisque chaque apprenant progresse à son propre rythme. C'est pourquoi il s'avère

essentiel d'adapter les pratiques pédagogiques au rythme de chaque apprenant et de veiller à inclure chacun dans les activités proposées afin d'éviter tout sentiment d'ennui ou d'exclusion.

En ce qui concerne notre troisième hypothèse, les résultats obtenus permettent de la confirmer partiellement. Les réponses des enseignants montrent que l'intégration de supports multisensoriels et ludiques contribue à créer un environnement d'apprentissage plus interactif et plus motivant. Ces supports favorisent l'implication des apprenants dans les activités proposées et permettent de maintenir davantage leur attention tout au long du processus d'apprentissage.

Cette difficulté de maintien de l'attention est directement liée aux caractéristiques du TDAH et peut entraver la réalisation des tâches scolaires. De plus, plusieurs enseignants soulignent que l'utilisation de jeux pédagogiques, d'activités interactives et de supports visuels facilite la compréhension des contenus et encourage la participation des apprenants, tant à l'écrit qu'à l'oral.

4.7 Synthèse des résultats

L'analyse détaillée des données recueillies nous permet de dégager plusieurs tendances de fond concernant l'utilisation des adaptations pédagogiques dans l'enseignement des langues étrangères en Grèce. Au-delà des statistiques descriptives, une lecture synthétique des résultats peut être proposée autour de cinq axes majeurs.

En premier lieu, les résultats suggèrent que les enseignants sont régulièrement confrontés à des apprenants présentant des troubles des apprentissages, notamment la dyslexie, dans leur pratique professionnelle (Voir question 7). La classe constitue ainsi un espace où coexistent des élèves aux profils d'apprentissage variés et aux besoins éducatifs diversifiés. Cette réalité met en évidence la nécessité d'une formation adaptée des enseignants afin de les aider à répondre efficacement à l'hétérogénéité des apprenants.

De plus, le fait que la majorité des enseignants (90% pour la dyslexie et 74,4% pour le TDAH) interrogés ait déjà travaillé avec des élèves dyslexiques ou présentant des troubles des apprentissages montre que ces situations ne relèvent pas de cas isolés, mais constituent une

composante régulière de la pratique éducative. Malgré les difficultés rencontrées, les enseignants déclarent (voir Questions 10,11) recourir à diverses adaptations pédagogiques, ce qui indique que les enseignants cherchent à ajuster leurs pratiques face à l'hétérogénéité des profils d'apprentissage.

L'enquête révèle également une certaine ambivalence dans l'utilisation des adaptations pédagogiques. D'une part, la majorité des personnes interrogées déclarent recourir à ces adaptations dans leur pratique enseignante. D'autre part, lorsqu'il leur est demandé d'exprimer leur opinion sur certaines mesures spécifiques, leurs réponses témoignent de divergences importantes (Voir Questions 12-17). Ce constat suggère que les adaptations effectivement mises en œuvre ne correspondent pas toujours à celles qui sont explicitement reconnues ou approuvées par les enseignants. Il laisse également supposer que d'autres formes d'adaptation sont adoptées dans le cadre des pratiques pédagogiques quotidiennes.

Ainsi, bien que la majorité des enseignants déclarent utiliser des adaptations pédagogiques, un certain nombre d'entre eux considèrent que celles-ci ne réduisent pas significativement les difficultés associées à la dyslexie, comme l'indiquent les résultats obtenus à la question 14. Cette apparente contradiction met en évidence un décalage entre les pratiques mises en œuvre et les perceptions de leur efficacité, ce qui mérite une réflexion approfondie.

Les résultats mettent en évidence que le manque de motivation constitue l'une des principales difficultés rencontrées par les enseignants. Comme le montrent les résultats de la figure 24, les micro-activités isolées ne suffisent pas toujours à susciter l'engagement des apprenants, tandis que des tâches plus interactives semblent favoriser une participation plus active. Par ailleurs, bien que la majorité des répondants estime disposer d'un niveau de formation satisfaisant, un nombre important d'entre eux exprime le souhait de bénéficier de formations complémentaires (voir Question 27).

4.8 Limitation et contraintes de la recherche

Cette partie est consacrée à la présentation des principales limites de cette recherche afin d'en préciser la portée. Tout d'abord, cette étude est une étude quantitative, mais elle ne permet pas de les observer en classe ni d'analyser leur mise en pratique réelle.

De plus, les données recueillies se basent sur les déclarations des enseignants. Par conséquent, certaines informations peuvent être subjectives, notamment en ce qui concerne l'existence ou non d'apprenants présentant des troubles ou des difficultés d'apprentissage. L'échantillon se compose de 90 questionnaires recueillis par d'enseignants de FLE travaillant dans les secteurs public et privé en Grèce. Bien qu'il s'agisse d'un nombre relativement élevé, il ne permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble des professeurs en Grèce.

Ainsi, les résultats doivent être interprétés en tenant compte des spécificités du système éducatif grec, notamment pour les apprenants dyslexiques qui ont la possibilité d'être dispensés des cours de la deuxième langue étrangère.

Enfin, cette recherche s'adresse uniquement aux enseignants et ne permet pas d'observer le comportement des apprenants à domicile pendant qu'ils font leurs devoirs, ni leurs interactions ou leurs difficultés dans la production orale. De plus, nous n'avons pas eu la possibilité d'analyser les productions écrites des apprenants du niveau B1, puisqu'il s'agit de données personnelles et que notre outil de recherche se concentrait principalement sur les perceptions des enseignants plutôt que sur l'analyse directe des productions d'apprenants.

Conclusion

Il apparaît que l'enseignement du FLE auprès d'apprenants dyslexiques ou présentant un TDAH constitue un défi important pour les enseignants. Ceux-ci sont amenés à mobiliser et à combiner diverses compétences pédagogiques afin de répondre à la diversité des profils d'apprentissage, de favoriser l'engagement des apprenants et de rendre le cours plus accessible et interactif.

Bien que les outils numériques et les adaptations pédagogiques contribuent à faciliter la compréhension de certaines notions complexes, leur mise en œuvre ne s'avère pas toujours aisée. En ce qui concerne le niveau B1, les résultats montrent que les principales difficultés rencontrées concernent la collaboration entre les parents et les enseignants, ainsi que le manque de motivation des apprenants. Le manque de temps et la surcharge des programmes constituent également des obstacles susceptibles de compliquer l'enseignement et l'apprentissage à ce niveau.

Toutefois, il convient de souligner que cette recherche présente certaines limites. D'une part, la taille de notre échantillon d'enseignants interrogés reste modeste, ce qui ne permet pas de généraliser l'ensemble des résultats à l'échelle nationale. D'autre part, les données recueillies reposent exclusivement sur des questionnaires déclaratifs ; elles mériteraient d'être complétées et approfondies par des entretiens semi-directifs ou par des observations directes in situ, afin de confronter les représentations des enseignants à leurs pratiques réelles en classe de langue.

En guise d'ouverture, les conclusions de ce travail ouvrent la voie à de nouvelles perspectives tant de recherche que d'action pédagogique. Il serait particulièrement pertinent, dans le contexte éducatif grec, de concevoir un guide méthodologique officiel et standardisé, spécifiquement dédié aux adaptations en FLE pour les élèves à besoins spécifiques. De plus, de futures recherches pourraient intégrer la perspective des apprenants eux-mêmes, afin de mieux évaluer le bien-être et le ressenti des élèves dyslexiques face aux dispositifs d'inclusion mis en place.

En définitive, dans le cadre de cette recherche, notre démarche a permis de mettre en évidence les adaptations pédagogiques les plus pertinentes pour l'enseignement du FLE auprès d'apprenants dyslexiques. Elle a également mis en lumière les principaux défis auxquels est confronté le système éducatif grec en matière d'inclusion et de prise en compte des besoins éducatifs spécifiques, posant ainsi des jalons pour de futures réflexions sur le développement professionnel continu des enseignants.

Bibliographie

- Acheson, D. J., & MacDonald, M. C. (2009). Verbal working memory and language production: Common approaches to the serial ordering of verbal information. *Psychological Bulletin*, 135(1), 50–68. <https://doi.org/10.1037/a0014411>
- Ackerman, P. T., & Dykman, R. A. (1996). The speed factor and learning disabilities: The toll of slowness in adolescents. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 2(1), 1–21.
- American Psychiatric Association. (2015). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-5)* (M. Bouvard, Trad.). Elsevier Masson.
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed., text revision; DSM-5-TR). Washington, DC.
- Association des Parents d'Enfants Souffrant d'un Trouble de l'Apprentissage (APESTA). (s. d.). *Documentation et ressources sur les troubles d'apprentissage*.
- Baddeley, A. (2003). Working memory: Looking back and looking forward. *Nature Reviews Neuroscience*, 4(10), 829–839. <https://doi.org/10.1038/nrn1201>
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.1.65>
- Barkley, R. A. (2006). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (3rd ed.). The Guilford Press.
- Barkley, R. A. (2015). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*.
- Barkley, R. A., DuPaul, G. J., & McMurray, M. B. (1990). Comprehensive evaluation of attention deficit disorder with and without hyperactivity as defined by research criteria. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 58(6), 775–789. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.58.6.775>
- Bernard, C. (1865). *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*. J. B. Baillière et Fils.
- Bétrancourt, M. (2010). L'apport des technologies multimédias dans la prise en charge des troubles d'apprentissage. *Psychologie Française*, 55(4), 315–328.

- Blanchet, P., & Chardenet, P. (Dir.). (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*. Éditions des Archives contemporaines.
- Borg, S. (2001). *La notion de progression*. CLE International.
- Boujon, C., & Quaireau, C. (1997). *Attention et réussite scolaire*. Dunod.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.
- Brown, L., Schwarz, P., Udvari-Solner, A., Frattura Kampschroer, E., Johnson, F., Jorgensen, J., & Gruenewald, L. (1991). How much time should students with severe intellectual disabilities spend in regular education classroom and elsewhere? *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 16(1), 39–47.
- Camarata, S., & Gibson, T. (1999). Pragmatic language deficits in attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 5(3), 207–214. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2779\(1999\)5:3](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2779(1999)5:3)
- Casalis, S. (2012). Mémoire de travail et apprentissage du langage écrit. *Développements*, 10(1), 23–32.
- Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages : Un levier pour le développement des compétences*. Éditions du Renouveau Pédagogique (ERPI).
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Éditions du Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe. (2020). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. Éditions du Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/1680947448>
- Crawford, C., & Porter, G. L. (1992). *How it happens: A look at inclusive educational practice in Canada for children and youth with disabilities*. Roeher Institute.
- Croteau, S., Barroso, G., & Dufour, M. (2015). L'évaluation inclusive en classe ordinaire : Pratiques et défis. *Éducation et Francophonie*, 43(1), 78–95.

- Crystal, D. (2006). *Language and the Internet*. Cambridge University Press.
- Cuq, J.-P. (Dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4e éd.). PUG (Presses Universitaires de Grenoble).
- Doré, R., Wagner, S., & Brunet, J.-P. (2006). *Réussir l'intégration scolaire : La déficience intellectuelle*. Chenelière Éducation.
- Ewe, L. P., & Galvin, T. (2023). Universal Design for Learning across formal school structures in Europe: A systematic review. *Education Sciences*, 13(9), 867. <https://doi.org/10.3390/educsci13090867>
- Fidan, S., Plunet, D., Cihan, H., & Özbey, F. (2014). L'impact des supports visuels dans les classes inclusives. *Revue Européenne d'Éducation Spéciale*, 14(2), 112–125.
- Frenette, M. (2018). Le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) : Évolution des concepts, de l'enfance à l'âge adulte. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant (ANAE)*, 30(155), 415–423.
- Ganschow, L., & Sparks, R. (2001). Learning difficulties and foreign language learning: A review of research and instruction. *Language Teaching*, 34(2), 79–98.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3–12.
- Grégoire, J. (2009). *L'évaluation clinique des troubles de l'apprentissage*. Mardaga.
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2002). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all*. Corwin Press.
- Guzel Özmen, R. (2003). Kaynaştırma ortamlarında öğretimsel uyarlamalar. In *Ozel gereksinimli cocuklar ve ozel egitime giris*. Gunduz Egitim ve Yayinchnik.
- Habib, M. (2018). *La constellation des dys : Bases neurologiques de l'apprentissage et de ses troubles*. De Boeck Supérieur.
- Hadji, C. (2015). *L'évaluation à l'école : Pour quoi faire ?*. Dunod. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01102083/document>

- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin.
- Kaldonek-Crnjakovic, A. (2018). The cognitive profile of foreign language learners with dyslexia and ADHD. *Language Teaching Research*, 22(5), 603–622. <https://doi.org/10.1177/1362168817701443>
- Karatsiori, M., Liontou, T., Domagała-Zyśk, E., Vogt, K., Kořak Babuder, M., & Poredoř, M. (2025). Beyond barriers: Exploring foreign language learning experiences of students with diverse learning needs in four European countries. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1520944>
- Karsenti, T. (2018). *Le numérique en éducation : Quels bénéfices pour les élèves en difficulté ?*. Presses de l'Université du Québec.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1–26.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales*. Armand Colin.
- Knudsen, L. (2012). *Dyslexia and foreign language learning*.
- Kormos, J., & Mikó, A. (2010). Dyslexia and the process of second language acquisition. In J. Kormos & K. Csizér (Eds.), *Idegennyelv-elsajátítás és résztképesség zavarok / Foreign language acquisition and learning disabilities* (pp. 49–76). Eötvös Kiadó.
- Legrand, G. (1999). Pédagogie différenciée et pertinence didactique : Réflexions à partir d'exemples en enseignement du français. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, (3), 77–106. <https://doi.org/10.3406/spira.1999.1561>
- Livian, Y. (2015). *Initiation à la méthodologie de la recherche en SHS : Réussir son mémoire ou thèse*. Centre Magellan, Université Jean Moulin Lyon 3.
- Loi 4823/2021. (2021). *Amélioration de l'école, autonomisation des enseignants et autres dispositions*. Journal officiel de la République hellénique.
- Mazur, A., & Quignard, M. (2024). Online indicators of written productions: Bio-behavioural markers of dyslexia-dysorthographie? *Brain Sciences*, 14(11), 1125. <https://www.mdpi.com/2076-3425/14/11/1125>

- Merkuri, Z., & Boboli, A. (2012). Foreign language learning and dyslexia. *Journal of Educational and Social Research*, 2(5).
- Ministère de l'Éducation nationale. (2017). *Scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers*.
- Mnati, V. (2023). Learning difficulties faced by FLE Iraqi students. *Al-Adab Journal*, 146(1), 73–87. <https://doi.org/10.31973/aj.v2i146.4160>
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Hachette.
- Nijkowska, J., Tsagari, D., & Spanoudis, G. (2020). Cross-country comparison of EFL teacher preparedness to include dyslexic learners: Validation of a questionnaire. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(4), 779–805. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2020.10.4.6>
- Organisation Mondiale de la Santé. (1992). *Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes (CIM-10)*. OMS.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée : Des intentions à l'action*. ESF Éditeur.
- Perrenoud, P. (2006). *Créer des situations d'apprentissage : Un défi pour l'école inclusive*. ESF Éditeur.
- Pica, P., & Segui, J. (2014). Troubles de l'attention et acquisition du langage : Approches cliniques et pédagogiques. *Langages*, 194(2), 45–61.
- Piérart, B. (Dir.). (2005). *Le langage écrit chez l'enfant : Acquisition et troubles*. Mardaga.
- Praud-Marec, A. C. (2013). *Causes des troubles du développement, du comportement et des apprentissages chez l'enfant et l'adolescent* [Rapport de présentation / Conférence].
- Ramus, F. (2003). Developmental dyslexia: Specific phonological deficit or general sensorimotor dysfunction? *Current Opinion in Neurobiology*, 13(2), 212–218.
- Réquédat, F. (1966). *Les exercices structuraux*. Hachette.
- Ringard, J.-C. (2000). *À propos de l'enfant dysphasique et dyslexique : Rapport au ministre de l'Éducation nationale*. La Documentation française.
- Robert, J.-P. (2008). *Manières d'apprendre : Pour des stratégies d'apprentissage différenciées*. Hachette FLE.
- Saussure, F. de. (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.

- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Presses de l'Université Laval.
- Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143–174. <https://doi.org/10.1348/000712603321661859>
- Shaywitz, S. E. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. Alfred A. Knopf.
- Skibbska, J. (2013). Difficulties in learning to read and write in the case of children with dyslexia. *The New Educational Review*, 31(1), 163–174.
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia*. Blackwell.
- Srivastava, M., de Boer, A. A., & Pijl, S. J. (2017). Preparing for the inclusive classroom: Changing teachers' attitudes and knowledge. *Teacher Development*, 21(4), 561–579. <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1279681>
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285.
- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. CLE International.
- Tomlinson, C. A. (2005). *La classe différenciée : Pour répondre aux besoins de tous les élèves*. Chenelière Éducation.
- Topouzkhanian, S., & Parriaud, F.-B. (2018). Impacts de la dyslexie sur l'apprentissage des langues étrangères. *Les Langues Modernes*. <https://www.unadreo.org/wp-content/uploads/2019/12/Article-Langues-Modernes.pdf>
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck Supérieur.
- Vincent, A. (2010). *Adaptations scolaires au niveau collégial et universitaire pour le TDAH*. Centre médical L'Hôtrière, Clinique FOCUS. <https://tdahbe.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/02/adaptations-scolaires-tdah.pdf>
- Wood, W. (2007). *Teaching students in inclusive settings: Adopting and accommodating instruction* (5th ed.). Prentice Hall.

- Σταμοβλάσης, Δ. (2016). *Επιστημολογία και Μεθοδολογία της Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*. Εκδόσεις Ζήτη.
- Τσούγη, Κ., Κατζόλη, Μ., & Γιαννέλου, Ε. (2015). Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία: Μια κριτική ματιά σε θεωρίες και μεθοδολογίες σχετικά με τη ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση της Δυσλεξίας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015, 1468–1477.
- Winton, A. (2015). *Δυσλεξία: Τα πιο χρήσιμα πράγματα που ίσως δεν έμαθες στο σχολείο* (Χ. Ξενάκη, Μετ.). Εκδόσεις Πατάκη.

Annexe A.- Le questionnaire

« Les adaptations didactiques en FLE au niveau B1 pour les apprenants dyslexiques et/ou présentant un TDAH : analyse quantitative de leur efficacité.»

Cher(e)s collègues,

Je m'appelle Provia Rigina et je suis étudiante en Master de Didactique du Français Langue Etrangère, à l' Université Ouverte Hellénique. Le questionnaire suivant s'inscrit dans le cadre de mon mémoire intitulé : « Les adaptations didactiques en FLE au niveau B1 pour les apprenants dyslexiques et/ou présentant un TDAH : analyse quantitative de leur efficacité.»

Cette étude vise à mieux comprendre comment les compétences langagières (compréhension écrite, production écrite) sont améliorées grâce aux adaptations et la pédagogie différenciée et mettre en évidence les outils préalables pour l'enseignement de chaque compétence chez les apprenants dyslexiques et/ou présentant un TDAH au niveau B1.

L'enquête s'adresse aux enseignants grecs de français langue étrangère et les questions portent exclusivement sur vos propres perceptions et votre travail.

Je vous prie de bien vouloir consacrer quelques minutes pour compléter ce questionnaire. Le temps de réponse est estimé à environ 5 à 10 minutes. Votre participation est volontaire et anonyme. Les données recueillies seront utilisées à des fins de recherche académique. Il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse. Vous êtes libre de vous retirer à tout moment si vous le souhaitez.

Je vous remercie de votre temps.

I. Profil démographique et professionnel

Περιγραφή (προαιρετικό)

Αυτή η φόρμα δεν δέχεται απαντήσεις, επειδή έκλεισε αυτόματα την καθορισμένη ημερομηνία. Διαχείριση

1. Sexe: *

☐ Femme

☐ Homme

☐ Je préfère ne pas répondre

2. Tranche d' âge : *

☐ 20-30 ans

☐ 31-40 ans

Αυτή η φόρμα δεν δέχεται απαντήσεις, επειδή έκλεισε αυτόματα την καθορισμένη ημερομηνία. Διαχείριση

☐ 41- 50 ans

☐ 50 ans et plus

3. Quelle est votre expérience en tant qu'enseignant de FLE ? *

☐ 0-3 ans

☐ 4-10 ans

☐ 11-20 ans

☐ 21 ans et plus

4. Type d'établissement où vous enseignez : *

☐ Ecole primaire publique

☐ Ecole primaire privée

☐ Collège public

☐ Collège privé

☐ Lycée public

☐ Lycée privé

☐ Ecole primaire expérimental

Αυτή η φόρμα δεν δέχεται απαντήσεις, επειδή έκλεισε αυτόματα την καθορισμένη ημερομηνία. Διαχείριση

☐ Collège expérimental ou pilote
☐ Lycée expérimental ou pilote
☐ Lycée professionnel
☐ Ecole de langues/ Centre de langues
☐ Cours privés (à domicile ou en ligne)

5. Avez-vous reçu une formation sur les troubles d'apprentissage (dyslexie, TDAH) ? *

☐ Oui

Αυτή η φόρμα δεν δέχεται απαντήσεις, επειδή έκλεισε αυτόματα την καθορισμένη ημερομηνία. Διαχείριση

☐ Lycée professionnel
☐ Ecole de langues/ Centre de langues
☐ Cours privés (à domicile ou en ligne)

5. Avez-vous reçu une formation sur les troubles d'apprentissage (dyslexie, TDAH) ? *

☐ Oui
☐ Non

Αυτή η φόρμα δεν δέχεται απαντήσεις, επειδή έκλεισε αυτόματα την καθορισμένη ημερομηνία. Διαχείριση

II. Expérience avec les apprenants à besoins spécifiques

Περιγραφή (προαιρετικό)

6. Avez-vous déjà enseigné à des apprenants diagnostiqués du TDAH ? *

☐ Oui
☐ Non

Αυτή η φόρμα δεν δέχεται απαντήσεις, επειδή έκλεισε αυτόματα την καθορισμένη ημερομηνία. Διαχείριση

7. Avez-vous déjà enseigné à des apprenants dyslexiques ? *

☐ Oui

☐ Non

8. A quelle fréquence rencontrez-vous ce profil en classe ? *

☐ Jamais

☐ Rarement

☐ Parfois

☐ Souvent

9. Avez-vous enseigné aux apprenants du niveau B1 ayant des troubles d'apprentissage ? *

☐ Oui

☐ Non

Μετά την ενότητα 2 Συνέχεια στην επόμενη ενότητα

10. Indiquez votre degré d'accord avec les affirmations suivantes : *

	Pas du tout d'acc...	Plutôt pas d'acc...	Neutre	Plutôt d'accord	Tout à fait d'acc...
i. J'adapte mes s...	☐	☐	☐	☐	☐
ii. J'utilise des s...	☐	☐	☐	☐	☐
iii. J'adapte le r...	☐	☐	☐	☐	☐
iv. J'utilise les o...	☐	☐	☐	☐	☐
v. J'accorde plu...	☐	☐	☐	☐	☐
vi. J'utilise dive...	☐	☐	☐	☐	☐

IV. Perception de l'efficacité des adaptations

Περιγραφή (προαιρετικό)

11. Les adaptations améliorent la compréhension écrite. *

Pas efficace

1

2

3

4

5

Très efficace

12. Les adaptations améliorent la compréhension orale. *

1

2

3

4

5

13. Les adaptations améliorent la production écrite. *

Pas efficace

1

2

3

4

5

Tout à fait efficace

14. Elles réduisent les erreurs linguistiques. *

Oui

Non

15. Si oui, comment ?

16. Les adaptations aident à maintenir l'attention des apprenants TDAH. *

Oui

Non

17. Les adaptations réduisent les difficultés liées à la dyslexie. *

Oui

Non

V. Enseignement en cours particuliers

(Répondez uniquement si vous enseignez en cours particuliers)

18. Donnez- vous des cours particuliers en FLE ? *

☐ Oui

☐ Non

19. A quelle fréquence donnez-vous des cours à des apprenants avec dyslexie et/ ou TDAH ?

☐ Rarement

☐ Parfois

☐ Souvent

☐ Très Souvent

20. Enseignez- vous le niveau B1 aux apprenants avec dyslexie et/ ou TDAH ?

☐ Oui

☐ Non

21. Quelle est la difficulté principale en cours particuliers ?

☐ Manque de matériel

☐ Manque de formation

☐ Collaboration avec les parents

☐ Motivation des apprenants

☐ Autre: _____

22. Je modifie le rythme du cours en fonction de l'attention et des difficultés de l'apprenant.

1 2 3 4 5

Pas du tout d'accord ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Tout à fait d'accord

23. Je personnalise les supports pédagogiques selon les besoins spécifiques de chaque apprenant.

1 2 3 4 5

Pas du tout d'accord ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Tout à fait d'accord

24. En cours particuliers, j'utilise davantage :

☐ Des supports visuels

☐ Des supports auditifs

☐ Des activités ludiques

☐ Des techniques multisensorielles

Des techniques multisensorielles

Des consignes brèves et des micro-activités

Μετά την ενότητα 5 Συνέχεια στην επόμενη ενότητα

Ενότητα 6 από 7

VI. Formation

Περιγραφή (προαιρετικό)

25. Je suis formé(e) pour ces apprenants.

☐ Oui

☐ Non

26. Je collabore avec les parents pour adapter l'apprentissage.

☐ Oui

☐ Non

27. Seriez- vous intéressé(e) par une formation supplémentaire ?

☐ Oui

☐ Non

28. Quel est le principal besoin pour améliorer l'inclusion ?

☐ Formation
 ☐ Matériel
 ☐ Temps
 ☐ Soutien institutionnel

29. Avez vous des commentaires ou suggestions ?

Κείμενο μακροσκελούς απάντησης

29. Avez vous des commentaires ou suggestions ?

Κείμενο μακροσκελούς απάντησης

Μετά την ενότητα 6 Συνέχεια στην επόμενη ενότητα

Ενότητα 7 από 7

Merci de votre participation !

Περιγραφή (προαιρετικό)

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα: Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.