



HAL
open science

Comment imaginer une pédagogie adaptée afin que les élèves Dys- puissent suivre le cours d'espagnol de manière constructive et constante ?

Aurore Bertin

► To cite this version:

Aurore Bertin. Comment imaginer une pédagogie adaptée afin que les élèves Dys- puissent suivre le cours d'espagnol de manière constructive et constante ?. Education. 2017. dumas-01753356

HAL Id: dumas-01753356

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01753356>

Submitted on 29 Mar 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2016-2017

Diplôme Universitaire

Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : Espagnol-lettres

Comment imaginer une pédagogie adaptée
afin que les élèves Dys- puissent suivre
le cours d'espagnol de manière constructive et
constante?

Présenté par : Aurore BERTIN

Écrit scientifique réflexif encadré par : Madame Karine OUASSA

Autorisation de diffusion électronique d'un écrit scientifique réflexif dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e)... Aurore BERTIN

auteur et signataire de l'écrit scientifique réflexif, intitulé :

Comment imaginer une pédagogie adaptée afin que les élèves Dys puissent suivre de manière constructive et constante ?

agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise

n'autorise pas ²

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son écrit.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Chambery le 8 mai 2017

Signature de l'étudiant(s),

Précédée de la mention « bon pour accord »

"Bon pour accord"



¹ La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>
NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

² Entourer la mention choisie

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

...Aurore BERTIN.....

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE / (MEEF-SD) / MEEF-EE / MEEF-PIF (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

...Comment imaginer une pédagogie adaptée afin que les élèves Dys- puissent suivre le cours d'espagnol de manière constructive et constante ?

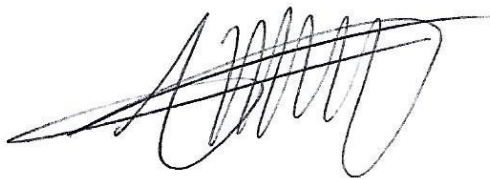
déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à ...Chambéry.....
le...8 mai 2017.....

Signature de l'étudiant(e)



Sommaire

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCTION | 1 |
| 1. L'état de l'art | 2 |
| 1.1 Un point sur les dys- : présentation et définitions | 2 |
| 1.1.1 Présentation générale : Les dys- et le trouble des apprentissages..... | 2 |
| 1.1.2 Les dys : du handicap aux compétences préservées | 3 |
| 1.1.3 La dyslexie | 4 |
| 1.1.4 La dyspraxie | 5 |
| 1.1.5 La dysphasie | 6 |
| 1.2 Inclusion et différenciation : Des dispositifs d'aide et d'accompagnement au sein de l'Ecole | 7 |
| 1.2.1 Au sein de l'Education Nationale : L'école inclusive et l'école pour tous..... | 7 |
| 1.2.2 Au sein de la classe : Inclusion et différenciation | 10 |
| 1.2.3 Au sein de l'Ecole : L'éducation bienveillante | 12 |
| 1.3 Problématique | 14 |
| 2. Une pédagogie adaptée aux élèves dys- de section professionnelle en classe d'espagnol | 14 |
| 2.1 Contexte et interrogations..... | 14 |
| 2.1.1 Le contexte et les participants..... | 14 |
| 2.1.2 Constats, difficultés et interrogations..... | 16 |
| 2.2 Des stratégies pour répondre aux besoins des élèves dys-..... | 18 |
| 2.2.1 Bienveillance, écoute mutuelle et valorisation | 18 |
| 2.2.2 La différenciation pédagogique par l'évaluation et par les processus | 20 |
| 2.2.3 La motivation par l'approche actionnelle, les TICE et les activités variées..... | 24 |
| 2.2.4 L'aspect visuel et la structure de la pensée..... | 27 |
| 3. Discussions | 29 |
| 3.1 Recontextualisation | 29 |
| 3.2 Mise en lien avec les recherches antérieures | 29 |
| 3.3 Limites et perspectives | 32 |
| CONCLUSION | 33 |
| BIBLIOGRAPHIE | |
| ANNEXES | |

Introduction

EGALITE : un des trois piliers de la République et l'une des valeurs fondamentales adoptée par l'Education Nationale. La promulgation de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances implique un droit à l'éducation pour chaque citoyen quelles que soient ses difficultés, ses différences ou son handicap. Cette loi confère à la communauté éducative une mission indispensable qui est de prendre en compte chaque élève au sein de l'EPL¹ afin d'instaurer un climat scolaire propice aux apprentissages.

Aujourd'hui, le terme « individualité » plus encore que celui de « diversité » prend tout son sens car il s'agit bien de prendre en compte les caractéristiques propres à chaque individu. Les caractéristiques ou capacités sont différentes selon les individus et c'est en cela que l'Ecole met un point d'honneur à œuvrer pour que chaque élève accède aux savoirs, aux savoir-faire et aux savoir-être de la manière la plus égalitaire et équitable qui soit.

A la rentrée 2016-2017, lorsque j'ai pris mon poste de professeur d'espagnol-lettres, mon devoir était d'inclure chaque élève du mieux possible au sein de ma classe. Mais j'ai rapidement fait le constat que parmi la diversité de mes élèves se trouvaient des élèves à profil particulier qualifié de « dys- ». J'avais dans mes classes des élèves dyslexiques, dysphasiques ou dyspraxiques et c'est d'après cet état des lieux qu'il m'est apparu essentiel de porter ma réflexion sur ces élèves qui n'ont à l'origine pas les mêmes chances de réussite que les autres. Enseigner une seconde langue à des élèves dont la langue maternelle représente déjà une difficulté est un défi.

Plusieurs questions se sont alors posées à moi : Comment enseigner une langue vivante à des élèves possédant des difficultés d'élocutions, des troubles de la lecture ou de l'écriture et parfois même les trois? Comment prendre en compte ces élèves sans pour autant les stigmatiser et sans les exclure du groupe-classe? Comment faire partager aux élèves des valeurs de tolérance et d'égalité pour en faire des citoyens responsables ? Comment faire en sorte que chaque élève se sente bien dans sa scolarité peut importe son handicap ou ses difficultés ?

Nous nous interrogerons dans ce mémoire sur les possibilités pédagogiques et didactiques à mettre en place par l'enseignant pour guider, accompagner et favoriser l'apprentissage des

¹Etablissement Public Local d'Enseignement

élèves « dys- ». Dans un premier temps, l'état de l'art nous permettra de comprendre la problématique des élèves dys- et présenter les dispositifs d'aides mis en place au sein de l'Education Nationale. Dans un deuxième temps, nous nous appuierons sur l'expérience réalisée au sein de mon établissement afin de proposer un bilan.

1. L'état de l'art

1.1 Un point sur les dys- : présentation et définitions

1.1.1 Présentation générale : Les dys- et le trouble des apprentissages

D'un point de vue étymologique, « dys » exprime une idée de difficulté, de mauvais état. A l'école, le terme générique « dys- » sous-entend une multitude de sujets possédant des troubles cognitifs innés. Selon Alain Pouhet « En médecine le préfixe dys- indique un dysfonctionnement primitif, intervenant d'emblée, à différencier du préfixe *a-pas* ou *sans* faisant référence à la perte de quelque chose d'acquis. [...]. *Dys-* s'applique donc précisément à la situation de trouble de l'apprentissage liée à une défaillance apparue lors du développement (développementale) d'une fonction cognitive. Mais *dys-* renvoie aussi à la notion de spécificité ». ² Le terme de *dys-*, issu du vocabulaire médical (puisqu'il fait suite à des diagnostics pluridisciplinaires) renvoie également à des difficultés repérées en classe.

La création d'une terminologie commune « en dys » regroupant dyslexie, dyspraxie, dysphasie, dysorthographe et dyscalculie permet donc de reconnaître l'existence de ces troubles spécifiques des apprentissages qui sont encore largement sous-estimés. En effet, sans une compréhension de ces troubles, il est difficile de s'adapter à ses enfants courageux et méritant qui s'épuisent à vouloir faire des choses simples pour les autres mais difficiles pour eux. Les enfants différents dys- ont en commun d'entraîner toutes sortes de difficultés scolaires liés généralement aux troubles spécifiques des apprentissages (TSA). ³

Selon Egaut, « Les troubles d'apprentissage sont dits développementaux (ou « de développement ») lorsqu'ils sont primitifs et non pas acquis (secondairement à une lésion cérébrale). Ils sont spécifiques lorsqu'ils surviennent en dehors d'une déficience mentale, d'une déficience sensorielle (auditive ou visuelle), de troubles neurologiques, d'une privation psycho-

²Pouhet, A. (2016). Questions sur les dys- Des réponses. Tordre le cou aux idées reçues, pour mieux comprendre et accompagner vers le succès... Paris : Tom Pousse P.14

³Pouhet, A. (2008). Conférence : Les Dys...une présentation P.1 et P.3

affective ou d'une insuffisance de fréquentation scolaire. »⁴ Pour Mazeau (2005), les troubles spécifiques des apprentissages sont « les symptômes résultant de troubles cognitifs et s'extériorisant principalement à l'école : dyslexies, dysorthographies, dyscalculies, dysgraphies ». Pour elle, « un trouble cognitif est un trouble qui traduit un dysfonctionnement (un déficit, une déviance), au sein de ce puzzle délicat que sont les fonctions mentales ; certains peuvent être globaux (...et) recouvrent alors la notion de déficit intellectuel (...) d'autres peuvent être spécifiques, il s'agit de pathologies neuropsychologiques électives, touchant tel ou tel domaine de la cognition et respectant les autres. »⁴ Ces troubles sont souvent méconnus et concerneraient en moyenne un enfant par classe. Un enfant connaissant des difficultés d'apprentissage court un risque de marginalisation, de stigmatisation et à long terme des problèmes d'insertion sociale.

Les TSA ou Troubles Spécifiques des apprentissages sont sources de difficultés de communication, d'intégration scolaire et sociale avec des répercussions à la fois sur le vécu individuel de l'enfant (souffrance psychologique, anxiété, fatigue...) et sur le vécu familial. Leur diagnostic, leur prise en charge précoce par des rééducations appropriées, l'accompagnement des parents, des adaptations pédagogiques et un soutien psychologique sont alors essentiels pour l'enfant, son entourage familial et aussi les enseignants du milieu ordinaire qui les accueillent dans leur classe.

Pour que l'adaptation à ces enfants à profil particulier soient efficaces, il est nécessaire que ces troubles soit compris de tous : parents, enseignants, rééducateurs, médecins scolaires, RASED (Réseaux d'Aide Spécialisé eux Elèves en Difficulté)... Cette connaissance indispensable permettra à l'enfant de trouver autour de lui une aide qui lui permettra de progresser et d'éviter de souffrir inutilement. (Pouhet, 2008, P.4).

1.1.2 Les dys- : Du handicap aux compétences préservées

Malgré les TSA (Troubles Spécifiques des Apprentissages) qui caractérisent la pathologie des dys-, il est important de souligner que chez ces enfants, seules certaines compétences sont altérées, mais que toutes les autres sont préservées.

⁴Egaut, C. (2001). Les troubles spécifiques du langage oral et écrit. Les comprendre, les prévenir et les dépister, accompagner l'élève. CRDP Lyon P.31

⁴Mazeau, M. (2005). Neuropsychologie et troubles des apprentissages : du symptôme à la rééducation. Paris :Masson

Selon Pouhet « L'intelligence générale permet de trier, classer, catégoriser des informations qui parviennent au cerveau via les organes des sens, in fine d'accéder au raisonnement, à la logique, à l'abstraction ». (2016, P.51). En situation de dys-, certaines fonctions cognitives sont gravement et durablement déficitaires, alors que d'autres sont indemnes. Ces fonctions indemnes sont aussi appelées « intelligence générale » convoquée en permanence en situation scolaire et qui est indispensable à la réussite de la scolarité. Si le professeur met en jeu les fonctions cognitives troublées, alors l'enfant dys- se verra échouer dans ses apprentissages. C'est pour cela qu'il faut prendre en compte la déficience de l'élève pour pouvoir adapter le degré d'exigence. (Pouhet, 2016). En situation de dys-, le capital attentionnel est consommé par la mise en œuvre de fonctions déficitaires. L'attention devient donc insuffisante mais les capacités attentionnelles constituent un préalable à toute situation d'apprentissage.⁵

Les terme dys- ne renvoient pas seulement à un handicap. Il est nécessaire de voir chez ces élèves des compétences dites « préservées ». En effet, comme le souligne Egaud, « de célèbres dyslexiques ont réussi dans leur avenir professionnel : Leonard de Vinci, Einstein et Auguste Rodin . Les dyslexiques ont des aptitudes supérieures à la moyenne en ce qui concerne la perception spatiale, la capacité d'organiser harmonieusement les formes, le sens artistique, ainsi que la perception dans les parties très latérales du champ visuel. C'est pourquoi on trouve un nombre important de dyslexiques chez les architectes. »(Egaud, 2001, P.78)

« Être dys-, c'est finalement ne pas pouvoir mettre en œuvre ses capacités conceptuelles, de raisonnement, pourtant préservées, parce que l'on est piégé par un outil cognitif ou scolaire défaillant ». (Pouhet, 2016, P.27). Par exemple, l'intelligence non-verbale d'un élève dysphasique est préservée alors que son intelligence verbale est atteinte.

1.1.3 La dyslexie

En grec ancien, « léxis » signifie « élocution ». La dyslexie renvoie ainsi à un trouble de l'élocution. Egaud, en donne la définition suivante « La dyslexie de développement est un trouble spécifique et durable de l'acquisition du langage écrit. Elle correspond à un retard en lecture (décalage entre l'âge de lecture testé et l'âge chronologique) d'au moins deux ans (certains auteurs disent dix huit mois), chez un enfant normalement scolarisé et socialement stimulé, ne présentant ni déficience intellectuelle, ni déficit sensoriel (visuel ou auditif), ni

⁵Pouhet. A.& Cerisier-Pouhet.M. (2015) Difficultés scolaires ou trouble dys?. Paris : Reitz. P.45 etP.47

trouble psychologique ou psychiatrique graves, ni lésion neurologique. »(2001, P. 32). L'OMS (Organisation Mondiale de la Santé) définit la dyslexie par « un score en lecture se situant au moins à deux erreurs standards en dessous du niveau attendu sur la base de l'âge ». La dyslexie est généralement liée à la dysorthographe qui est une difficulté spécifique d'apprentissage de l'orthographe. L'enfant éprouve des difficultés à identifier et reconnaître les mots écrits. La dyslexie est un trouble répandu puisqu'il touche entre 5 à 8% des enfants scolarisés et en moyenne trois ou quatre garçons pour une fille. L'acquisition du langage écrit, qui est omniprésent dans les apprentissages, aura des répercussions importantes sur la scolarité des enfants dyslexiques (Egaud, 2001). Selon Milne, un dysfonctionnement cérébral serait la conséquence d'un défaut de maturation de deux processus neuronaux (le processus phonologique qui permet l'identification des phonèmes, c'est-à-dire les sons du langage, et le processus visuel qui permet l'identification des graphèmes, les lettres écrites). Un déficit de la transmission de l'activité électrique par les neurones entre ces deux zones ne permettrait pas au dyslexique d'associer les sons aux lettres et vice-versa⁶.

1.1.4 La dyspraxie

« La dyspraxie est un trouble développemental de la pré-programmation des gestes complexes, intentionnels et finalisés. Il se traduit par un trouble de l'acquisition de la réalisation du geste alors qu'il n'existe ni déficit moteur ou sensitif, ni trouble majeur de la compréhension de la consigne motrice à effectuer. » selon la Société Française de Pédiatrie, Direction Générale de la Santé, avril 2009⁷. La dyspraxie entraîne généralement une maladresse pathologique liée au trouble cognitif de la fonction gestuelle. Mais elle n'engendre aucun déficit intellectuel ou d'autres troubles envahissant du développement. La dyspraxie est généralement dite « développementale » car l'apparition du trouble surgit tout au long du développement de la personne et peut perdurer à l'âge adulte.⁵ Il existe deux types de dyspraxie : la dyspraxie visuo-spatiale et la dyspraxie visuo-constructive. On parle de dyspraxie visuo-spatiale lorsque le mouvement des yeux ou l'analyse spatiale est troublée, ce qui impacte automatiquement le développement des gestes. L'association d'une maladresse des yeux et de l'espace à la

⁶Milne, D. Conférence donnée lors du World Dyslexia Forum de l'UNESCO (Paris, février 2010)

⁷Kirby, A & Peters L. (2010) *100 idées pour aider les élèves dyspraxiques*, « la dyspraxie, handicap invisible ? comment néanmoins assurer une réussite scolaire » Paris : Tom Pousse.

⁵Petiniot, M-J. (2016). Comprendre les DYSférences, ou l'effet boule de neige des troubles spécifiques de l'apprentissage chez l'enfant. Namur : Erasme P.82

maladresse des gestes impactent sur l'ensemble des apprentissages. (Pouhet, 2016, P.118). Un élève atteint de dyspraxie aura sans doute des difficultés à mimer, planifier, organiser en séquences, se concentrer, mémoriser et possède souvent des problèmes relationnels. Les habiletés peu ou non maîtrisées par les élèves dyspraxiques entraînent une grande fatigue due à des efforts de concentrations permanents pour réaliser ses praxies et s'organiser. (Petiniot, 2016, P.85)

1.1.5 La dysphasie

En grec ancien, « phasie » signifie « dire » impliquant l'idée de « parole ». Pouhet donne la définition suivante de la dysphasie « Il s'agit d'un trouble spécifique, grave et durable, de la compréhension et/ou de l'élaboration du langage oral satisfaisant aux critères de dys-. C'est un trouble spécifique de la communication verbale. En revanche, les enfants dysphasiques conservent indemnes leurs fonctions non-verbales. » Ce trouble linguistique atteint la phonologie, la syntaxe, le lexique et le pragmatique (utilisation du langage en contexte). (Pouhet, 2016, P.92)

Selon Egaud « La dysphasie de développement est un trouble structurel permanent (déviance profonde et constante dans l'utilisation du langage), spécifique car il survient en l'absence de pathologie neurologique évidente (par opposition aux aphasies acquises de l'enfant), de déficience mentale, de trouble auditif ou visuel, de troubles psychiatrique ou psychologique envahissants, de trouble de l'appareil bucco-phonatoire, ou de privation sociale ou psychoaffective ». (2001, P. 31). Il existe deux types de dysphasies : la dysphasie réceptive et la dysphasie expressive.

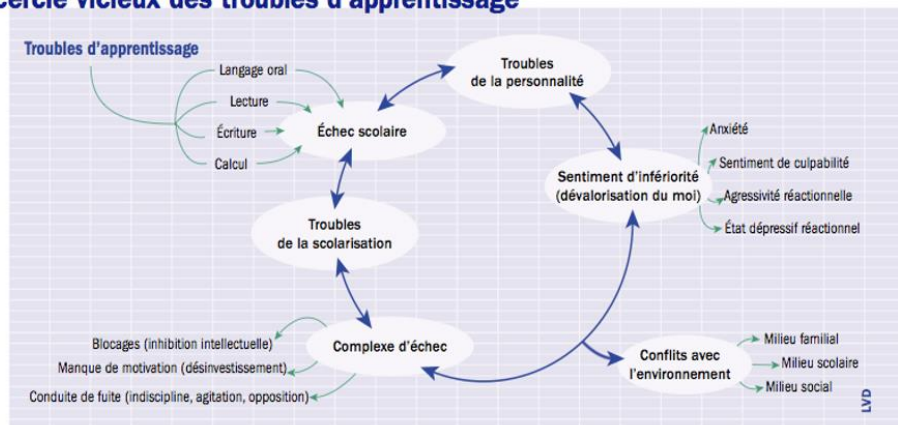
Pour qu'un enfant atteint d'une dysphasie réceptive puisse comprendre le discours d'autrui, il devra segmenter le discours afin d'identifier les mots, accéder à la sémantique, analyser la syntaxe, l'intonation et les éléments non-verbaux tels que les gestes ou les expressions. Le trouble est tel qu'il a du mal à individualiser des mots dans un discours et à leur donner un sens. Cependant, il comprend l'expression grâce aux gestes. C'est le cas pour les enfants atteints notamment de « surdité verbale » qui est un trouble de la dysphasie réceptive. Il existe également un trouble de la discrimination phonologique qui empêche l'enfant de dissocier les phonèmes proches. Ceci rend l'acquisition du langage écrit difficile. (Egaud, P.44).

Quant à la dysphasie expressive, elle peut être d'ordre phonologique lorsqu'elle correspond à une difficulté d'encodage phonique, c'est-à-dire dans le choix des phonèmes et de leur enchaînement ou bien d'ordre syntaxique (la plus fréquente) lorsqu'elle correspond à un trouble de la morpho-syntaxe ou de la programmation phonologique (difficulté de la mise en mot ou de la mise en sons).

Le handicap que nous retrouvons chez chacun de ces élèves dys- entraîne un cercle vicieux qui entraîne un sentiment d'infériorité, puis des conflits familiaux, mais aussi un sentiment d'échec qui entraîne généralement un véritable échec scolaire. Ce concept est représenté par le schéma

L'importance d'une scolarisation réussie

Le cercle vicieux des troubles d'apprentissage



ci-dessous.

Schéma extrait revue adsp (Actualité et Dossier en Santé Publique) mars 1999

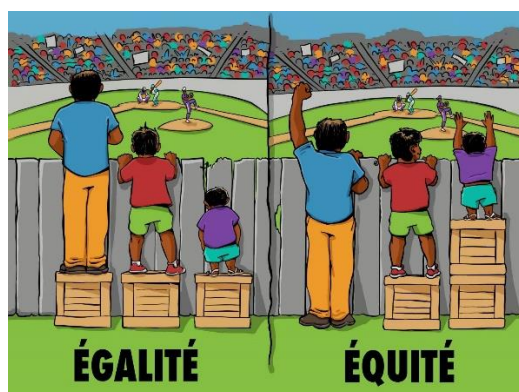
Il convient donc de contrebalancer ces sentiments par un cercle vertueux. La prise en compte des troubles de chacun permettra ainsi à l'enseignant d'adapter sa pédagogie, afin que l'élève se sente à l'aise dans ses apprentissages, et donc revalorisé et par conséquent bien dans sa scolarité. Pour ce faire, il est important que l'élève ait conscience de ses compétences préservées et que l'enseignant adapte ses cours au niveau de ses élèves. La différenciation que l'enseignant mettra en place pour ces élèves dys- sera également bénéfique pour le reste du groupe classe.

1.2 Inclusion et différenciation : Des dispositifs d'aide et d'accompagnement au sein de l'Ecole

1.2.1 Au sein de l'éducation nationale : L'éducation inclusive et l'école pour tous

La loi de 2005 pour l'Égalité des chances définit le handicap comme tel : « Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant »⁸ Cette loi implique à l'enseignant de savoir « différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissages et des besoins de chacun » et « Adapter son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers. » qui est l'une des compétences centrales issue du référentiel des compétences de l'arrêté du 1 juillet 2013. Il s'agit donc pour le professeur de prendre en compte le rythme d'apprentissage de ses élèves pour lui permettre l'acquisition de compétences.

Les circulaires de l'Éducation énoncent clairement l'idée d'inclusion basée sur l'égalité et l'équité afin d'améliorer la formation des élèves en s'adaptant à chacun d'eux. La notion d'équité renvoie à la justice et à l'égalité des chances selon le principe éthique alors que la notion d'égalité renvoie davantage à une égalité de traitement selon le principe moral. Le dessin ci-dessous illustre parfaitement ce concept.



L'équité est atteinte lorsque le professeur fournit les outils adaptés à chaque élève pour atteindre le même objectif. L'équité permet finalement de contrebalancer l'inégalité afin d'atteindre un certain équilibre. Selon Pouhet et Cerisier-Pouhet, il s'agit de mettre en place le principe de compensation qui consiste à rétablir une équité entre les individus « indemnes » et ceux qui voient leurs activités perturbées par l'interférence d'un handicap⁹.

⁸Eduscol, portail national des professionnels de l'éducation (2010). Scolarisation des élèves handicapés. Les classes pour l'inclusion scolaire

⁹Pouhet. A.& Cerisier-Pouhet.M. (2015) Difficultés scolaires ou trouble dys?. Paris : Reitz. P.88

Il convient donc d'apporter aux élèves en difficultés les moyens d'accéder aux mêmes compétences que les autres. Cette idée d'inclusion fait référence à « l'Ecole pour tous » qui vise à ne laisser personne à l'extérieur de l'enseignement ordinaire.

Le concept d'intégration a fait place peu à peu à celui d'inclusion dans les textes officiels qui sous-entend une volonté de prendre en compte les besoins de la personne tout en tenant compte de son environnement. L'inclusion, à la différence de l'intégration spécifie l'adaptation de l'environnement à la personne et non pas le contraire. Tous les élèves doivent être concernés par cette mesure qu'ils relèvent d'une situation de handicap ou bien à besoin éducatif particulier. Le professeur doit s'appuyer sur cette diversité qui est une vraie richesse. Lorsque celle-ci est prise en compte, elle peut-être un vrai lien social propice à l'acquisition de compétences dans une atmosphère de bonne entente scolaire.

L'éducation inclusive suppose également des aménagements aux examens pour les élèves à profils particuliers. La circulaire n°2006-215 du 26 décembre 2006 précise ces aménagements pour les élèves du secondaire atteints d'un handicap. Cette circulaire rappelle le décret n°2004-136 du 21 octobre 2004 qui précise que l'appellation « handicap » inclut notamment les déficiences du langage et de la parole comme c'est le cas pour les élèves dys-. Il convient de signaler que la dyslexie, la dysphasie, la dysorthographe, la dyspraxie et la dyscalculie sont reconnues comme handicap par la MDPH (Maison départementale des Personnes Handicapées). Ces aménagements font partie intégrante des adaptations particulières mises en place par l'établissement et les familles pour pallier aux difficultés des élèves à profil particulier. Le PPS ou Projet Personnalisé de Scolarisation défini par l'article D.351-5 du code de l'éducation apporte des aménagements aux élèves en situation de handicap, ou présentant des troubles de la personnalité, ou atteints par des troubles de santé invalidants. Le PAI ou Projet d'Accueil Individualisé qui est défini dans l'article D.351-9 du code de l'éducation permet de favoriser la scolarisation des enfants malades ou atteints d'une pathologie chronique. Le PPRE Programme Personnalisé de Réussite Educative aider un élève en difficulté à rattraper son retard. Pour finir, la mise en place du PAP ou Plan d'accompagnement Personnalisé depuis 2015 défini dans l'article D.311-13 du code de l'éducation vise à apporter des aménagements et des adaptations pédagogiques aux élèves atteints de TA (Trouble de l'attention). Les élèves dys- en fonction de leur besoin et du souhait des familles peuvent relever soit d'un PAP soit

d'un PPS¹⁰. Tous ces aménagements sont issus de la circulaire n°2002-024 du 31 janvier 2002 qui présente la mise en œuvre d'un plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage oral ou écrit.

D'autres modalités d'inclusion sont nées de la circulaire n°2009-087 du 17 juillet 2009 telle que la classe CLIS (Classe d'Inclusion Scolaire). Cette classe permet à des élèves relevant de tout type de handicap (trouble des fonctions cognitives, troubles auditifs, troubles visuels, troubles moteurs) d'être intégré individuellement ou collectivement dans les autres classes de l'école pendant un temps donné. Ces classes accueillent au maximum 12 élèves. La loi du 11 février 2005 prévoit que tous les élèves atteints d'un handicap doivent pouvoir bénéficier d'une compensation. Le PIAS ou Projet Individualisé d'Adaptation Scolaire est élaboré et proposé par l'équipe éducative, puis il est validé et décidé par la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées).

1.2.2 Au sein de la classe: Inclusion et différenciation

En 2003, l'UNESCO a proposé la définition suivante de l'inclusion : « L'inclusion est ainsi envisagée comme un processus qui vise à prendre en compte et à satisfaire la diversité des besoins de tous-enfants, jeunes, adultes- par une participation accrue à l'apprentissage, à la vie culturelle et à la vie communautaire, et par une réduction du nombre de ceux qui sont exclus au sein même de l'éducation. Elle suppose de changer et d'adapter les contenus, les approches, les structures et les stratégies, en s'appuyant sur une vision commune qui englobe tous les enfants du groupe d'âge visés et avec la conviction que le système éducatif ordinaire a le devoir d'éduquer tous les enfants. » Cette définition renvoie à la différenciation des apprentissages et aux aménagements nécessaires pour les apprenants à besoins spécifiques. Elle renvoie à l'article n°2 de la loi n°2013-595 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013, et fait référence à la Classification Internationale du fonctionnement du handicap et de la santé. Pour atteindre l'inclusivité, il est indispensable d'adapter les contenus, les pratiques, les structures et les stratégies d'enseignement aux élèves présentant un handicap (Petiniot, 2016, P181). Dans une école inclusive, l'élève participe aux activités d'enseignement ordinaire, mais dans des conditions d'adaptations particulières propres à son handicap ou à ses troubles de l'apprentissage, afin d'optimiser ses chances de réussite scolaire et en rétablissant une certaine équité entre lui et ses pairs. L'enseignant doit avant tout

¹⁰Eduscol, Répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves : quel plan pour qui ?

pratiquer la pédagogie différenciée qui permettra d'adapter sa pratique pédagogique aux élèves atteints de troubles de l'apprentissage.

Le professeur qui pratique la pédagogie différenciée sait adapter ses pratiques pédagogiques en fonction du public spécifique qu'il a devant lui. Il tient compte des intelligences multiples (que je traiterai dans la partie 2.2.2) ; il veille à sauvegarder l'estime de soi des élèves en valorisant leurs forces ; il collabore avec les parents, l'équipe éducative et les thérapeutes ; il s'informe sur les troubles de l'apprentissage et il applique les aménagements pédagogiques en fonction de ses élèves.

Selon Philippe Meirieu, chercheur en science de l'éducation, la pédagogie différenciée est une pédagogie des processus : « elle met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves apprennent selon leurs propres itinéraires d'appropriation des savoirs ou de savoirs-faire. »¹¹.

Elle s'organise à partir des caractéristiques de l'hétérogénéité des apprenants et de leurs différences cognitives et psychologiques. Selon Meirieu, il s'agit de prendre en compte le degré d'acquisition des connaissances, les processus mentaux, le stade du développement cognitif, les images mentales, les modes de pensée, les stratégies d'apprentissages, leur différences socioculturelles, leurs valeurs, leurs croyances, leur histoire familiale, leur code de langage, leur type de socialisation, et leur vécu. Il n'y a pas deux apprenants au profil d'intelligence semblable.

Selon Rober BURNS et les profils d'apprentissage, les apprenants se différencient par leur vitesse de progression, le moment où ils souhaitent apprendre, les différences de méthodes d'apprentissage, leurs méthodes de résolution de problèmes, leurs profils d'intérêt, leurs motivations à atteindre un but spécifique¹².

Pour mettre en place sa pédagogie différenciée, l'enseignant doit proposer différents contenus de matières, différentes notions, différents niveaux de difficulté et différentes compétences en fonction de celles déjà acquises par l'apprenant.

Il est possible de faire de la différenciation sur la structure. Lorsque la classe n'est pas homogène (ce qui est généralement le cas), il est donc possible de diviser en sous-groupes de

¹¹Meirieu, P., Enseigner, scénario pour un métier nouveau, Nogent-le-Rotrou, ESF éditeur, 1990, P.10

¹²BURNS, R., Methods for individualizing instruction, Educational Technology, numéro 11, 1971, P.55 et 56

niveau en fonction des contenus, des processus et des productions. Ces sous-groupes ne doivent pas être rigides et doivent être modifiés à chaque apprentissage si nécessaire. On peut former des sous-groupes à partir d'apprenants de niveaux différents par exemple.

On peut également différencier les processus et la méthodologie lorsque l'on propose différents moyens d'apprendre. On peut envisager différents dispositifs pour que les apprenants s'approprient les contenus. On pourra prendre par exemple un support auditif, visuel ou audiovisuel selon le profil de l'apprenant.

La différenciation des productions quant à elle fera varier le type de production attendu en fonction du mode spécifique d'apprentissage de l'apprenant. Il peut être laissé au libre choix de l'apprenant. Par exemple, un élève visuel disposerait d'un référentiel sous la forme d'une affiche comme aide-mémoire et support à son exposé oral. Un élève auditif pourrait utiliser un support audio ou vidéo pour illustrer son exposé. Les élèves possédant une intelligence interpersonnelle pourraient illustrer leur exposé sous forme de dialogue ou saynètes...

Enfin, la différenciation des évaluations permet d'évaluer les élèves selon des critères différents car les apprenants ne sont pas égaux face aux apprentissages. On peut envisager de laisser des aides aux élèves ayant des troubles de l'apprentissage ou leur laisser du temps supplémentaire.

Enfin, l'inclusion des élèves passe également par une adaptation systématique de l'enseignant au profil de ses élèves sans pour autant avoir recours à la pédagogie différenciée. Il s'agit d'une manière ou d'une autre de prendre en considération chaque type d'apprenant et d'identifier ses besoins pour pouvoir l'aider dans sa scolarité.

1.2.3 Au sein de l'Ecole : L'éducation bienveillante

Je me suis intéressée aux concepts d'empathie, d'écoute active et d'éducation bienveillante pour envisager d'accompagner ces élèves particuliers. Cela m'a ouvert à une meilleure communication et un meilleur état de présence avec tous les élèves.

Rogers a affirmé que « [...] à moins de porter notre ferme attention sur l'aspect interpersonnel de l'enseignement, notre civilisation va à sa perte. De meilleurs cours, de meilleurs programmes, une meilleure couverture financière, de meilleures machines à enseigner, tout cela ne résoudra pas fondamentalement notre problème. Seules des personnes, agissant comme telles dans leurs

relations avec les élèves, peuvent commencer à faire une brèche dans cette forteresse que constitue l'enseignement moderne. »¹³

Dans son livre « Liberté pour apprendre », Carl Rogers estime que 3 qualités sont indispensables aux enseignants :

- « L'authenticité : L'authenticité est réelle quand le facilitateur exprime ses sentiments en les prenant en charge, sans accuser autrui, ni chercher à punir ou à culpabiliser. L'enseignant a le droit et la possibilité d'être enthousiaste ou ennuyé, d'être intéressé par ses élèves ou d'être fâché, de manifester sa sympathie ou encore son désaccord, de dire quand ses propres limites sont dépassées ou ses besoins non respectés.

- La considération positive (acceptation de l'autre tel qu'il est et confiance en lui) : Carl Rogers l'appelle aussi acceptation ou confiance. C'est une confiance de base : la foi dans l'autre qui est fondamentalement digne de confiance. Cette qualité se traduit par un respect, un souci que l'enseignant éprouve pour tous ses élèves. Il s'agit de faire en sorte que chaque élève se sente important, mûr, capable de faire des choses par lui-même, qu'il a le droit d'avoir ses propres sentiments et besoins.

- L'empathie

Les élèves apprécient le fait d'être simplement compris, sans être évalués ou jugés, à partir de leur point de vue. »¹⁴

Grâce à l'appréhension de la singularité des élèves dys-, je peux orienter ma pédagogie vers tout élève comme s'il était un élève particulier. Ainsi, je m'inspire des lectures de Carl Rogers pour enseigner. Les concepts clés étant ceux « d'empathie » de « bienveillance », « d'écoute active », « de considération positive et « d'authenticité ».

J'ai compris en observant les élèves en difficulté que l'empathie consistait à décrypter leurs éprouvés sans jugement et sans évaluation. Le but étant de m'ajuster le plus possible à leur façon de penser et d'intellectualiser. Cette façon de me rapprocher de chaque élève accroît mes capacités d'écoute, d'accueil et affine mon état de présence en classe, me rend davantage

¹³ Rogers. C. Liberté pour apprendre. Dunod : 1999

¹⁴ <http://apprendreaeduquer.fr/enseignement-bienveillance/>

disponible à ce qui se joue dans le groupe. Ainsi chaque adolescent reçoit mon adhésion concernant qui il est. Cela me renseigne aussi sur mes propres ressentis.

1.3 Problématique

Au vu des difficultés que j'ai pu constater chez mes élèves dys-, je me suis interrogée sur les stratégies à adopter en tant qu'enseignant pour les aider. Effectivement, la lenteur cognitive constatée chez les élèves dys- ne leur permettent pas de suivre une scolarité de la même manière que les autres élèves. Ils ont besoin d'un suivi régulier et d'une attention toute particulière pour pallier leurs difficultés d'apprentissages. Nous nous interrogerons donc sur les problématiques suivantes : Comment identifier et prendre en compte les besoins des élèves dys- ? Comment imaginer une pédagogie adaptée afin que les élèves Dys- puissent suivre le cours d'espagnol de manière constructive et constante?

2. Une pédagogie adaptée aux élèves dys- de section professionnelle en classe d'espagnol

2.1 Contexte et interrogations

2.1.1 Le contexte et les participants

(Le prénom des élèves a volontairement été modifié dans un souci de confidentialité)

Pour mener à bien mon expérimentation, je me suis basée sur l'étude de trois cas de dys- dans un lycée général et technologique doté d'une section professionnelle (SEP) du nord-Isère. Il s'agira dans ce mémoire d'aborder le cas de trois situations singulières, trois portraits d'élèves, trois élèves dys-, dans trois classes de niveau différent. J'ai choisi de porter mon étude sur ces élèves afin d'étudier comment je pouvais aider Lucie (dyslexique), Marilyne (dyspraxique) et Hugo (dysphasique) dans leur apprentissage.

Lucie est une jeune fille de 3^{ème} prépa pro dyslexique diagnostiquée. Elle fait partie d'un groupe classe de 18 élèves très agités. Son niveau scolaire est moyen et elle possède des difficultés à l'écrit d'un point de vue orthographique, morphosyntaxique et grammatical. Elle a également

de grosses difficultés de concentration spécifique des troubles des apprentissages. Elle déchiffre assez correctement ce qu'elle lit mais en saisit mal le sens.

Elle se décourage facilement devant la charge de travail qui lui est donnée mais n'apparaît pas en déficit d'estime d'elle-même. Elle ne dispose pas de Plan d'Accompagnement Personnalisé ni d'une Auxiliaire de Vie Scolaire. Elle est issue d'un milieu socio culturel plutôt faible. Elle n'a pas à ma connaissance, d'accompagnement orthophonique ni psychologique. Dans la relation, elle est un peu inconstante, agressive avec ses camarades et plutôt introvertie. Elle a des difficultés à demander de l'aide et à se mettre au travail.

Marilyne est une élève de 2de Bac Pro Gestion-Administration de 15 ans qui a été diagnostiquée dyspraxique. Elle fait partie d'un groupe classe de 17 élèves de niveau moyen. Elle provient d'un milieu socio culturel peu favorisé. C'est une jeune fille qui n'a jamais redoublé et qui est sérieuse, appliquée et très douée puisqu'elle est sans doute une des meilleures de la classe. Elle est cependant très introvertie mais semble très bien s'intégrer au groupe. Elle est très travailleuse pour compenser ses grandes difficultés de praxie. En effet, elle écrit extrêmement lentement à cause de ses troubles praxiques. On observe chez elle également un trouble du langage et s'exprime à ce titre laborieusement. C'est un trouble découvert récemment. Lorsque j'ai rencontré ses parents, ils m'ont dit ne s'être rendu compte de rien pendant des années. Ils considéraient qu'elle n'avait qu'un « simple retard de langage » et une difficulté psychomotrice non diagnostiquée. Elle dispose d'un Plan d'Accompagnement Personnalisé et par conséquent d'aménagement relatif à son handicap. Le bilan de son médecin ergothérapeute précise que Marilyne ne possède aucun trouble de la lecture ni de l'orthographe mais qu'elle est cependant dans l'incapacité de faire preuve de ses capacités en orthographe dans un temps ordinaire en raison de sa dyspraxie. Marilyne a donc besoin d'un temps supplémentaire pour tous les examens écrits. Le bilan précise également que lors de la recherche de précision, la lecture silencieuse de cette élève est très ralentie. Elle n'a pas d'Auxiliaire de Vie Scolaire et ceci m'interroge. Elle est en souffrance et cela crée une vraie difficulté d'intégration dans la classe malgré la bienveillance des autres élèves. Elle est aimable, sérieuse, travailleuse. Elle accepte en revanche mal mon aide.

Quant à Hugo, il s'agit d'un jeune garçon de 17 ans en classe de Terminale Bac Pro Gestion Administration. Il fait partie d'un groupe classe de 17 élèves à très faible niveau. Il semble avoir une fragilité somatique car je constate qu'il est souvent malade et souvent absent, ce qui ne facilite pas ses apprentissages. Je n'ai pas eu l'occasion de rencontrer ses parents. C'est un élève

timide et réservé qui possède un trouble prononcé de l'expression orale. Cela se définit par un trouble sévère de l'élocution.

Il ne dispose pas de l'aide d'une AVS mais va disposer en revanche d'un tiers temps pour le CCF (contrôle en cours de formation) grâce à la mise en place d'un Plan d'Accompagnement Personnalisé. Il s'agit d'un garçon, aimable, respectueux des règles. Il est travailleur en général selon les dires de l'équipe enseignante mais a plus de mal à s'intéresser à l'espagnol. Dès le début de l'année, il apparaissait déjà découragé par la matière, se considérant comme « nul ». Il est sociable, étrangement bavard, et se disperse beaucoup car possède un grave trouble de l'attention. Il va chercher n'importe quel prétexte pour s'évader du cours et se laisse déconcentrer facilement par ses camarades. Il a une personnalité attachante et c'est un élève avenant. Sa difficulté d'élocution me confronte à un problème : lui faire prendre la parole pour l'entraînement au CCF d'espagnol afin qu'il sache s'exprimer mais sans le dévaloriser puisque le langage est compliqué pour lui. Il a une grande lenteur d'exécution, ainsi qu'une lenteur cognitive. Il a de réelles difficultés de compréhension orale et d'expression orale. Dès le début de l'année, il m'a demandé que je lui répète les consignes. Son débit de parole est vraiment très lent et pas forcément intelligible. La morphosyntaxe est désordonnée et il peut faire de longues phrases qui n'ont pas de sens. Pour évaluer ses travaux, cela me demande une extrême concentration afin de déchiffrer et comprendre ce qu'il veut me dire. Il rend ses travaux en retard, même quand ils sont faits à la maison mais finit toujours par les rendre. Il convient de souligner que Hugo cumule les difficultés puisque son handicap et ses absences ne lui permettent pas de palier à ses difficultés.

2.1.2 Constats, difficultés et interrogations

Lorsque j'ai établi le profil de mes élèves en début d'année, je me suis posée la question des adaptations que j'allais devoir mettre en place pendant cette année scolaire 2016-2017. Pour ce faire, j'ai pris connaissance des élèves par l'intermédiaire des professeurs principaux et de la direction. L'infirmière étant en congé longue maladie, je me suis retrouvée face à un vrai problème. Je ne pouvais donc pas prendre contact avec elle pour avoir des détails sur les adaptations mises en place pour mes élèves.

Lorsque les professeurs principaux et la direction m'ont informé sur la situation des élèves dys- que j'avais en classe, j'ai sans attendre établi un questionnaire afin de les connaître davantage. Grâce à ce questionnaire, mes trois élèves dys- ont pu préciser leurs troubles, leurs attentes,

leurs besoins, leurs désillusions, leurs forces et leurs faiblesses ainsi que les aides mises en place par l'institution. Selon moi, ce sont eux les plus à mêmes de préciser leurs attentes et leurs besoins dans le but d'aider le professeur à s'adapter au mieux à leur profil d'apprenant. Ce questionnaire m'a été d'une aide indispensable pour adapter mon enseignement à leur profil. Ils ont tous les trois répondu honnêtement, sans jugement. Ce n'était pas un questionnaire « piègeux » mais une démarche bienveillante et soutenante que je leur ai expliquée et qu'ils semblent avoir comprise. Les questionnaires de recherche sont présentés dans les annexes 1, 2 et 3.

J'ai dû faire face à une deuxième difficulté. J'ai suspecté plusieurs autres cas d'élèves dys- dans mes classes. C'est le cas de Jordan, en 3^{ème} PPRO. Le professeur d'anglais m'a bien stipulé que cet élève était dyslexique. Lorsque j'ai pu constater par moi-même ses difficultés orthographiques, son léger bégaiement et ses difficultés à s'exprimer aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, j'étais persuadée que cet élève relevait d'un trouble dys-. Après concertation avec l'équipe enseignante, je me suis rendue compte qu'aucun aménagement ni adaptation n'avaient été mises en place pour cet élève. C'est également le cas de Feriel en Terminale Bac Pro qui montre de grosses difficultés orthographiques et d'expression écrite. Alors, comment prendre en compte des élèves que l'on soupçonne de troubles dys- sans qu'aucune demande n'ait été formulée par les familles ? Comment être sûr qu'il s'agisse bien d'un trouble de l'apprentissage lorsque l'on n'est pas habilité à faire ce genre de diagnostic ?

Effectivement, beaucoup d'élèves relève du trouble de l'apprentissage mais ne sont jamais diagnostiqués et d'autres tout simplement ne souhaitent pas être pris en charge par peur d'être stigmatisé. Parfois, ce sont les familles elles-mêmes qui s'opposent à tout aménagement pouvant être mis en place. Les enseignants qui suspectent un quelconque trouble des apprentissages doivent également adapter leurs apprentissages pour ces élèves et c'est ce que j'ai décidé de mettre en place.

La dernière difficulté à laquelle j'ai dû faire face a été de trouver des stratégies pour aider les élèves dys- dans leur apprentissage. En effet, je savais que les élèves atteints de TA (troubles de l'apprentissage) se fatiguaient plus vite que les autres élèves, qu'ils avaient besoin de plus de temps que les autres en raison de leur lenteur et de leur déficit attentionnel et qu'ils avaient du mal à se concentrer. Je devais donc mettre en place un système bienveillant et encourageant pour les placer en situation de réussite scolaire sans les surcharger de devoirs et limiter la quantité des savoirs au profit d'une qualité d'apprentissage.

En définitive, les adaptations que je souhaitais mettre en place pour mes élèves dys- devaient également permettre au reste du groupe classe de progresser dans son apprentissage. En effet, les adaptations pédagogiques doivent être mises en place pour chaque élève qu'ils relèvent ou non du handicap.

2.2 Des stratégies pour répondre aux besoins des élèves dys-

2.2.1 Bienveillance, écoute mutuelle et valorisation

La valorisation de l'élève est pour moi et pour les élèves dys- un point essentiel. Pour se sentir valorisé, l'élève a besoin de sentir qu'il est capable, qu'il possède les mêmes capacités que chacun de ses camarades et surtout ne pas se sentir en position d'échec. L'élève, quel qu'il soit, doit se sentir en situation de réussite et l'enseignant se doit d'être à l'écoute et adapter sa pédagogie. Pour ce faire, il est essentiel que l'élève dys- ne se sente pas à l'écart du groupe classe.

Pour mes trois élèves dys-, je mets en place comme pour les autres une reformulation systématique des consignes afin de m'assurer qu'elles sont bien comprises de tous. En plus de la consigne écrite, je m'inquiète systématiquement de la verbaliser en langue cible de la manière la plus lente et la plus intelligible qu'il soit. J'ai pour habitude de me déplacer systématiquement dans la classe, et souvent même de demander à couvert à ces élèves en particulier si la consigne a bien été entendue. Je ne souhaite pas que ces élèves se sentent stigmatisés alors j'essaie d'être la plus discrète possible. Cette démarche semble être très bien reçue par Lucie et Hugo, mais manifestement, ce n'est pas le cas de Marilyne, mon élève dyspraxique. Elle semble rejeter mon aide dans la majeure partie des cas, craignant sans doute d'être stigmatisée vis-à-vis des autres élèves. Son désir de s'insérer dans le groupe est manifeste. Dans le cas d'Hugo, j'essaie quand j'y pense, de me mettre face à lui lorsque je donne une consigne afin qu'il puisse lire sur mes lèvres car la compréhension des consignes est ardue pour lui.

Au regard des informations que je possède sur ses trois élèves ainsi que par nos échanges, j'ai entrepris de ne pas les saturer avec les cours écrits. Je me sers de l'ENT (Espace Numérique de Travail) pour leur fournir l'essentiel du cours par voie numérique ainsi que la trace écrite permettant de résumer la séance. Leur lenteur d'exécution est un vecteur d'échec pour eux et cette adaptation me semble pertinente puisque les élèves se concentrent davantage sur l'oral

que sur la prise de note. C'est le cas pour Maryline, mon élève dyspraxique notamment qui écrit extrêmement lentement.

Dans le cas de mon élève dyslexique, j'ai remarqué qu'elle n'aimait pas lire devant tout le monde ce qui est aisément compréhensible au regard de sa pathologie. Et j'ai également noté qu'en situation d'échec elle baissait la tête sur sa copie. C'est pour cela que j'évite, dans la mesure du possible, de lui demander de lire en public. Lorsque je lui fournis un texte, je prends soin de numéroter les lignes afin qu'elle se repère plus facilement. Je lui ai d'ailleurs conseillé de suivre les lignes à l'aide de son doigt. Lorsque je sens qu'elle est perdue, je me déplace vers elle et je lui demande ce dont elle a besoin. A-t-elle besoin que je ralentisse le cours ou que je réexplique une nouvelle fois. J'essaie de capter son regard et de m'adapter à sa demande.

L'humour est également un merveilleux atout du professeur pour capter l'attention de ses élèves. Ainsi, je fais de même avec les élèves dys- pour stimuler leur curiosité ou pour susciter une émotion puisque les « dys » apprennent davantage et retiennent plus sûrement lorsqu'il y a un ancrage émotionnel positif.

En ce qui concerne Marilyne, je note qu'en tant que dyspraxique, sa difficulté d'expression orale est très grande, qu'elle a du mal à s'exprimer devant les autres. On peut comprendre que cette expérience soit paralysante au regard de ses difficultés et de sa lenteur d'élocution. Elle a besoin d'un temps fou pour décomposer chaque syllabe. La phonétique en espagnol n'est pas la plus aisée du monde ! Cela renforce encore davantage sa timidité. Pour ne pas la mettre en situation d'échec, j'évite de l'interroger et attend qu'elle lève la main pour lui donner la parole. Ainsi, elle se sent en confiance sur ce qu'elle a à oraliser. Il en va de même pour Hugo, l'élève dysphasique. Je sais que la prise de parole en classe est compliquée et j'évite donc de lui imposer trop régulièrement. J'évite absolument de le mettre en échec et en particulier devant les autres.

L'écoute mutuelle passe également par l'intérêt que porte le professeur pour ses élèves. Je n'hésite pas à les convoquer régulièrement à la fin de l'heure, ne serait-ce que quelques minutes afin d'en apprendre plus sur eux. Je porte beaucoup d'intérêt à savoir si mes élèves se sentent bien en classe, si la leçon a été comprise et si je peux faire davantage pour les aider.

Je n'hésite pas à complimenter tous mes élèves lorsque le travail effectué a été bien exécuté. Je tente d'être dans une approche positive de l'erreur en les faisant reformuler si besoin mais sans insister sur l'erreur commise. Car c'est bien en faisant que l'on apprend !

Enfin, j'ai pu proposer aux élèves de cette classe un peu de relaxation pour les recentrer et afin que leur degré d'excitation diminue. La musique peut détendre et décrisper un élève dys-. Un peu de musique classique par exemple peut en début de cours prédisposer l'adolescent à la réception des connaissances en équilibrant son niveau émotionnel. Hugo étant dispersé et souvent dans un état d'excitation, la musique lui permet de se calmer et de commencer le cours sans agitation.

2.2.2 La différenciation pédagogique par l'évaluation et par les processus

La différenciation pédagogique est une méthode possible pour adapter son enseignement aux élèves dys-.

Pour mes élèves dys-, j'ai entrepris dès le début d'année de limiter le temps de travail écrit qui a tendance à vite les surcharger. Je les décharge de certaines tâches par rapport aux autres pour ne pas les saturer intellectuellement. Et ce, notamment pendant les évaluations.

Pour ces élèves qui bénéficient d'un tiers temps aux examens, il convient de les préparer aux plus tôt à ces modalités. En effet, l'élève qui n'aura pas suffisamment été mis en situation assez pendant l'année scolaire n'aura pas l'habitude de profiter de cet aménagement et n'en tirera donc aucun profit lors de l'examen. Lors d'une évaluation écrite en classe, il est presque impossible pour le professeur de proposer du temps supplémentaire aux élèves dys-. C'est pourquoi je favorise davantage les évaluations d'expression orale permettant à ces élèves de bénéficier d'un temps supplémentaire de préparation ainsi que d'une préparation pour l'oral du CCF d'espagnol. Dans ce cas, je procède à une évaluation d'expression orale en classe variant entre 1 et 5 minutes de temps de parole. Les élèves ont ainsi le temps de s'entraîner chez eux, et en classe en attendant leur tour de passage pour l'évaluation. Je favorise également la méthode d'évaluation à la maison par laquelle l'élève s'enregistre à l'aide de son smartphone, ce qui lui permet de réitérer sa production autant de fois qu'il le souhaite.

Enfin, lorsque je procède à une évaluation d'expression écrite, je retire systématiquement une question ou je limite le nombre de ligne à rédiger. C'est le cas notamment pour Marilyne qui possède d'énormes difficultés de graphie.

J'ai également mis en place pour tous les élèves de chacune de mes classes un questionnaire des intelligences multiples afin de connaître leur type d'intelligence et ainsi valoriser leurs facultés. Je me suis appuyée sur la théorie d'Howard Garner qui définit l'intelligence comme une "capacité à résoudre des problèmes ou à produire des biens, de différentes natures, ayant une valeur dans un contexte culturel ou collectif précis".

Howard Gardner a identifié huit types d'intelligence : verbale ou linguistique, logico-mathématique, naturaliste, spatio-visuelle, kinesthésique, intra-personnelle, interpersonnelle et musico-rythmique. Le test permet de mettre en avant les facultés des élèves dys- et permet de montrer comment l'élève réfléchit et apprend. Gardner parle également de « force relative » c'est-à-dire un profil de forces qui témoigne d'habiletés propres à certains types d'intelligence.¹⁵ Afin de mieux accompagner les élèves dys-, je leur ai soumis ce questionnaire afin d'en connaître davantage sur leur profil d'apprentissage. Selon le test, Marilyne possède une intelligence inter-personnelle, Lucie possède quant à elle une intelligence musico-rythmique et Valentin une intelligence logico-mathématiques. J'ai essayé de favoriser les travaux de groupes pour Marilyne. Je me suis rendue compte que lorsque je proposais des tâches finales d'expression orale en interaction, Marilyne se sentait très à l'aise. En effet la collaboration avec une de ses camarades semblait la rassurer. Le questionnaire des intelligences multiples de Maryline est présenté en annexe 4.

Pour Gardner, « l'intelligence verbale ou linguistique » est une capacité à être sensible aux structures linguistiques sous toutes ses formes. Cette capacité permet de lire, de parler aisément, de raconter des histoires et d'apprécier en entendre. Elle permet aussi de faire des jeux de mots. La plupart des systèmes d'enseignements se basent sur cette forme d'intelligence. Les élèves carencés en intelligence verbale sont très souvent en échec scolaire. Cette forme d'intelligence permet à la pensée de s'exercer et à l'élève de s'exprimer, ainsi si elle est défaillante l'élève ne pouvant s'exprimer aura l'impression désagréable d'être incompris et pourra manifester de l'agressivité envers ses camarades ou envers le professeur. Ne pas être compris donne un sentiment de rejet insupportable et provoque des stratégies d'évitement ou de défense.

« L'intelligence spatio-visuelle » est une capacité à créer des images mentales, c'est-à-dire des représentations et à percevoir le monde dans les détails, dans ses trois dimensions. Cela

¹⁵Petiniot, M-J. (2016). Comprendre les DYSférences, ou l'effet boule de neige des troubles spécifiques de l'apprentissage chez l'enfant. Namur : Erasme P.15, P.16, P.17 , P.18

comprend le sens de l'orientation, la capacité à lire des cartes ou des graphiques. Les peintres, les architectes en sont par exemple dotés. Il est possible d'utiliser des images colorées aux élèves qui sont dotés de cette capacité, ainsi un dessin pourra favoriser la mémorisation. Si elle n'est pas suffisamment développée chez un élève, il aura des difficultés dans les processus de mémorisation et de résolution de problèmes. Les représentations aident à penser et à réfléchir.

« L'intelligence musico-rythmique » est une capacité à être sensible aux structures rythmiques et musicales. Tous les musiciens, les compositeurs, les gens qui travaillent dans l'univers du son en sont dotés. La poésie est une forme de musique des mots. Certains élèves peuvent avoir la capacité d'apprendre en musique, en rythmant le texte. L'apprentissage des langues étrangères on le sait, de l'espagnol en particulier car c'est une langue chantante, sollicite ce genre d'intelligence. Je peux ainsi reconnaître cette intelligence à l'œuvre dans l'enseignement de ma matière. Quand elle manque, l'élève a moins de facilité à retenir les connaissances grâce au rythme et à la sonorité des mots ou d'un texte.

J'ai tenté l'expérience auprès de Lucie qui possède une intelligence musico-rythmique. En effet, elle semblait avoir du mal à retenir la structure de l'expression du goût avec les verbes de type « gustar ». De plus, je souhaitais que mes élèves s'approprient le lexique des activités et des loisirs. J'ai choisi de faire travailler la classe sur la chanson « Me gustas tú » de Manu Chao à l'aide des paroles dont j'avais volontairement ôté du lexique et des structures. J'ai voulu jouer sur la mémorisation des élèves et en particulier celle de Lucie. Après le passage de la chanson, j'ai volontairement projeté au tableau des images du lexique correspondant aux paroles de la chanson pour voir si le lexique avait été mémorisé. En effet j'ai pu constater que la plupart des élèves de cette classe possédant une intelligence musico-rythmique semblait avoir retenu le lexique. En ce qui concerne Lucie, j'ai remarqué qu'elle avait bien participé à cette activité de mémorisation et a su mémoriser plus de mots que d'habitude : Elle sait maintenant dire en espagnol qu'elle aime courir, la montagne, la mer et la moto ! De plus, lors de la tâche finale, j'ai constaté que la structure des verbes du type « gustar » était maîtrisée.

« L'intelligence logico-mathématique » est la capacité à raisonner, à calculer, à tenir un raisonnement logique, à ordonner le monde, à compter.

Il semblerait que dans l'intelligence logico-mathématique chacun des hémisphères cérébraux soit concerné. Chacune des intelligences interagit avec les autres. Ainsi, l'intelligence logico-

mathématique semble être le ciment unificateur des autres formes d'intelligence par la fonction d'analyse qui lui est propre. Cela fait penser à l'intelligence opératoire définie par Jean Piaget qui a décomposé le développement de l'intelligence de l'enfant en 4 périodes en 1937 dans son ouvrage majeur « la construction du réel chez l'enfant ». Jean Piaget est un biologiste, psychologue, logicien et épistémologue suisse connu pour ses travaux en psychologie du développement et en épistémologie à travers ce qu'il a appelé l'épistémologie génétique (ou structuralisme génétique).

Certains enfants aiment résoudre des problèmes ou à se servir de l'outil informatique et c'est le cas de Hugo pour qui je tente de favoriser l'utilisation du numérique dans l'acquisition des savoir-faire. Même si je suis très peu concernée par ce type d'intelligence dans ma matière, je ne peux passer outre le raisonnement structuré de la pensée. En effet, j'ai voulu prendre en compte les trois élèves dys-, mais je me suis également attardée sur les élèves en difficulté pour voir comment l'intégration du numérique pouvait être envisagée en classe.

L'intelligence corporelle ou kinesthésique est la capacité à utiliser son corps d'une manière fine et élaborée, à s'exprimer à travers le mouvement, d'être habile avec les objets. Certains élèves sont doués en travaux manuels, en sport ou en théâtre. Il y en a aussi qui aiment apprendre en bougeant. Certains élèves à qui cette capacité fait défaut, comme les élèves dyspraxiques sont maladroits et peu à l'aise avec leur corps.

Les élèves dotés d'une intelligence intra-personnelle ont une bonne connaissance d'eux-mêmes. Certains élèves semblent avoir le sens des responsabilités et apprendre de leurs erreurs.

« L'intelligence inter-personnelle » est la capacité à entrer en relation avec les autres. Certains élèves comme Marilyne sont dotés de réelles capacités de socialisation. Elle rentre facilement en lien et est à l'aise dans les travaux de groupe. Certains élèves au contraire sont très solitaires et manquent de cette capacité d'altérité. Ils peuvent être systématiquement en contradiction avec le groupe et ont du mal à s'immerger dans la classe. Ils ne s'enrichissent pas de l'économie de groupe et refusent ce qui provient des autres.

L'intelligence naturaliste est la capacité à reconnaître et à classer, à identifier des formes et des structures dans la nature, sous ses formes minérales, végétale ou animale. Certains élèves apparaissent curieux du fonctionnement humain et animal. Ils observent et

comprennent le monde qui les entourent, la société et les comportements humains en général. Ils sont sensibles à la nature et aiment appréhender le monde avec leur sensorialité.¹⁶

Lorsque j'ai proposé une séquence sur Madrid intitulée « *A descubrir Madrid* » pour mes élèves de 3^{ème} Prépa Professionnelle et pour ma classe de 2de Gestion Administration, je me suis souciée de savoir comment je pourrais mettre en place une activité d'expression orale en interaction qui permettrait à chaque élève de donner un itinéraire selon son niveau. J'ai donc mis en place une activité de différenciation de structure intitulée « *Sigue el trayecto* ». J'ai donc décidé de disposer la classe en îlots et de mettre les élèves par groupes de quatre selon leur niveau. J'avais préalablement défini trois groupes : niveau avancé, niveau intermédiaire et niveau faible. Chaque îlot possédait un plateau de jeu que j'avais moi-même créé ainsi que des cartes de trois couleurs différentes selon le niveau. Cette activité est présentée en annexe 5. Les cartes possédaient les indications de l'itinéraire à indiquer à son camarade. Le niveau de guidage selon la couleur des cartes était différent permettant ainsi aux élèves de niveau plus faible de parvenir à faire l'activité et aux élèves de niveau plus avancé de ne pas s'ennuyer. Les cartes de couleurs vertes étaient réservées aux élèves ayant des difficultés, celles de couleur jaune servaient à guider les élèves de niveau intermédiaire et enfin les cartes oranges guidaient les élèves de niveau avancé. C'est dans un souci d'équité totale entre les apprenants que j'ai souhaité mettre en place cette activité qui m'a procuré beaucoup de plaisir à préparer et à mettre en œuvre.

J'ai essayé de prévoir en amont les difficultés qu'auraient pu avoir les élèves pour exécuter la tâche et j'ai essayé de prendre en compte la diversité de mes élèves et de leur niveau.

Les élèves ont pris plaisir à réaliser cette activité car j'ai ressenti beaucoup d'émulation dans le groupe. Cependant, les consignes semblent ne pas avoir été comprises par tous et certains se sont donc retrouvés en difficulté. C'est le cas de Lucie qui semble avoir pris plaisir mais qui a eu du mal à s'exprimer. Quant à Marilyne, elle a également pris beaucoup de plaisir à réaliser l'activité sans doute car j'ai pris en considération l'intelligence inter-personnelle dont elle est dotée et le travail de groupe l'a placée en position de réussite scolaire.

Si c'était à refaire, je ne proposerais que deux types de cartes avec deux types de guidage différent. Finalement, je proposerais aux élèves de niveau avancé le guidage initialement prévu

¹⁶Gardner, H. Les formes de l'intelligence

pour les élèves de niveau intermédiaire, car en effet, j'ai pu constater que même les très bons élèves se sont retrouvés en difficulté par manque de guidage. Pour finir, je rédigeais une consigne simplifiée pour qu'elle soit entendue de tous.

2.2.3 La motivation par l'approche actionnelle, les TICE et les activités variées

En 2001, le CECRL (Cadre Européen commun de référence pour les langues) repense les méthodes d'enseignement par le biais de l'approche actionnelle. En 2009, le nouveau programme pour les langues vivantes de la voie professionnelle a également permis d'envisager la langue autrement. Il s'agit de penser la langue dans sa dimension sociale et d'apprendre la langue par l'action afin que l'apprenant devienne un acteur social et autonome. Cette nouvelle dynamique met en avant l'acquisition de compétences communicatives que l'élève saura réaliser à l'issue de plusieurs tâches. Le professeur doit ainsi s'effacer pour que l'élève devienne autonome et acteur de son apprentissage.¹⁷ C'est dans cette perspective que je souhaite faire vivre ma matière et ainsi aider les élèves dans cette quête d'autonomie. Pour Lucie par exemple, je favorise davantage l'acquisition de compétences orales car je sais que l'écriture et l'expression écrite sont des domaines qu'elle maîtrise moins bien à cause de sa dyslexie. Pour éviter la lassitude de mes élèves, et en particulier des élèves dys- qui possèdent généralement des capacités attentionnelles inférieures aux autres élèves, je mets en place dans mes séquences pédagogiques des activités nombreuses et variées. Je propose souvent des activités d'anticipation à la compréhension orale par exemple. Les élèves doivent retrouver le lexique qui correspond à une définition ou à une image afin de s'approprier le vocabulaire avant l'écoute. Ces activités permettent aux élèves dys- d'accéder à la compréhension orale avec plus de facilité et de mémoriser davantage le lexique. Je propose également des supports variés : textes, documents iconographiques, chansons, vidéos...Je varie également les activités langagières dans chaque séance afin qu'ils restent motivés tout au long du cours.

Le recours aux TICE (Technologie de l'Information et de la Communication pour l'enseignement) est un excellent outil pour mener les élèves vers l'autonomie. Je demande régulièrement aux élèves d'exécuter des tâches d'expression orale en continue ou d'expression orale en interaction. Pour me permettre d'évaluer les acquisitions et les progrès de chacun, je les invite régulièrement à s'enregistrer ou à se filmer par le biais de leur smartphone. Je leur

¹⁷<http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-referance-cecrl.html>

fournis des grilles d'auto évaluation avant de s'enregistrer pour qu'ils puissent s'autopositionner sur leurs compétences. Ainsi, lorsque j'évalue, je peux mettre les résultats de l'autoévaluation en lien avec ceux de l'évaluation. Ainsi, je reviens sur ce qui n'a pas été acquis par l'élève et lui propose de refaire l'évaluation. Un exemple de grille d'autoévaluation que j'ai mis en place pour la classe de 2deBac Pro est présenté en annexe 6. L'utilisation du téléphone portable à des fins pédagogiques, outil devenu aujourd'hui indispensable pour les adolescents, est un excellent moyen d'attirer l'attention des élèves. Je les invite régulièrement à consulter le dictionnaire bilingue *wordreference.com* lorsque qu'ils ne saisissent pas le sens du lexique d'un document, et cela m'est arrivé de leur permettre de le consulter en classe.

Pour Marilyne, l'utilisation d'une tablette pourrait lui permettre de palier à ses problèmes de praxie. Malheureusement nous devons faire avec la réalité. Nous avons des tablettes dans l'établissement mais elles sont souvent réquisitionnées car partagées avec d'autres enseignants et il est difficile de les avoir toujours à disposition. D'autre part, l'enfant n'est pas d'un milieu social aisé permettant aux parents d'acquérir un outil de cette valeur économique.

Je remarque également que l'utilisation systématique de la tablette ou de l'ordinateur portable en classe n'est pas très fréquent. Amener son outil numérique en classe ne semble pas encore être rentré dans la norme. C'est pourquoi, en début d'année, j'ai proposé à Marilyne de mettre une tablette à sa disposition pour qu'elle puisse prendre le cours de façon plus aisée mais elle a rejeté ma proposition. Il me semblait que l'utilisation de la tablette la fatiguerait moins. Je pense qu'elle ne souhaitait pas se sentir à l'écart du groupe par l'utilisation d'une tablette. Marilyne comme chaque adolescent a besoin d'être inséré dans le groupe classe pour se sentir bien dans sa scolarité.

Lorsque j'ai travaillé sur une séquence sur la mode et les vêtements « A comprar ropa » avec la classe de 2de Gestion Administration, j'ai mis en place pour la classe des applications à faire en salle informatique à l'aide de l'application « *learningapps* ». J'ai moi-même créé ces applications afin de cibler les objectifs à atteindre de mes élèves. Chaque élève possède un mot de passe pour utiliser l'application et l'enseignant peut suivre la progression de chacun. Ainsi je peux évaluer la progression de mes élèves. Ces applications numériques visaient à mettre les élèves en autonomie et de les faire travailler sur les structures et le lexique qui les aideraient à réaliser la tâche finale dont l'objectif était d'interpréter un sketch de vente dans une boutique de vêtements à Madrid. Les élèves devaient être capables de savoir exprimer leurs goûts et leurs préférences en matière de mode mais aussi de comparer le prix des vêtements. Un exemple

d'application que j'ai proposé aux élèves se trouve dans l'annexe 7. J'ai mis en place cette activité numérique pour permettre à Marilyne de travailler sans qu'elle se fatigue à écrire au vue de ses difficultés de praxie. Ainsi, je pouvais suivre tous mes élèves et en particulier Marilyne. J'ai constaté que cet exercice avait été apprécié par une bonne partie de la classe mais qu'en l'occurrence cette élève avait eu du mal et qu'elle ne m'a pas sollicitée pour obtenir de l'aide. Au niveau de la praxie, cette activité n'est pas apparue compliquée mais sa lenteur d'exécution ne lui a pas permis de finaliser son travail. Ce qui lui a renvoyé un sentiment d'échec. A l'avenir, je devrai veiller à limiter le nombre d'applications prévues pour les élèves dys-.

Je note qu'un travail non valorisant car confrontant l'élève à ses limites ne permet pas aux apprentissages de s'intégrer. Lorsque la charge émotionnelle qui accompagne le travail est négative les connaissances ont plus de mal à s'ancrer, à être mémorisées. D'ailleurs cette élève a manifesté son mécontentement par des expressions faciales de déception et de détachement. Elle a fini l'heure en retrait, comme absente. Elle avait « décroché » !

2.2.4 L'aspect visuel et la structure de la pensée

Pour tous les élèves dys-, l'aspect visuel est propice aux apprentissages et à l'acquisition de savoirs. L'aspect visuel permet à tous les élèves de structurer leur pensée et d'organiser au mieux leur propos.

Il est donc important de proposer aux élèves des supports visuels attirants. Au niveau des supports de cours, je tente de mettre de la couleur dans mes documents et je distribue systématiquement la version originale de la fiche séance en couleur à chacun de mes élèves dys- afin de leur donner envie de regarder leur cahier. L'établissement ne possédant pas de photocopieur en couleur, je ne peux malheureusement pas faire de même pour tous les élèves de la classe. Je prends soin de rédiger toutes les fiches séance en Arial 12 ou Comic Sans MS afin de rendre les cours plus lisibles pour les élèves dys-. J'essaie également de mettre des interlignes 1,5 afin d'aérer un maximum le cours comme le préconisent les spécialistes du trouble dys-. Les couleurs peuvent permettre de palier aux différences cognitives. Ainsi les élèves dys- peuvent se représenter les notions plus aisément grâce aux images et aux couleurs.

Toutes mes séances de cours sont structurées à l'aide d'un diaporama. Avant de passer au contenu de la séance, le diaporama indique le titre de la séquence, de la séance ainsi que les

objectifs. Ainsi les élèves ont une vision structurée du contenu de la séance. Les objectifs bien établis permettent à tous les élèves et en particulier aux élèves dys- de savoir où ils en sont dans leur apprentissage.

Dès le début d'année, j'ai établi avec mes élèves un code couleur. Lorsque j'écris en vert au tableau ou dans mon diaporama par exemple, c'est lorsque je souhaite qu'ils retiennent le lexique nouveau de la séance. Le rouge indique un point grammatical à retenir et en noir une conjugaison. Les élèves doivent également respecter ce code couleur sur leur fiche séance ou sur leur cahier. Les couleurs permettent selon moi de retenir davantage les nouvelles notions et favorise une charge cognitive moins lourde pour les élèves dys-.

J'inclus beaucoup d'images et d'icônes pour rendre le cours ludique et pour qu'il y ait une association entre le mot et la chose. Par exemple, lorsque je souhaite que l'élève s'exprime oralement, je n'hésite pas à insérer devant la consigne une bulle de bande dessinée ou une icône d'un homme qui parle. Lorsque je souhaite que les élèves écoutent lors d'une compréhension orale, j'insère devant la consigne l'icône d'une oreille ou d'un casque audio. L'association entre l'image et la consigne permet à l'élève dys- de se représenter mentalement la tâche qu'il va devoir effectuer.

La structuration de la pensée se fait également par le biais de cartes « heuristiques ». C'est pourquoi, j'ai appris cette année à mettre en place des cartes mentales pour viser l'organisation des connaissances et leur restitution. Cela permet de structurer la réflexion de l'élève.

Par exemple, avant la tâche finale « A descubrir Madrid », j'ai proposé aux élèves de réaliser une carte mentale à l'aide d'indices que je leur avais laissés, afin de les aider à structurer leur propos pour la tâche finale. Un diaporama indiquait « Madrid » en plein centre, et je leur ai demandé de me restituer ce qui avait été vu pendant la séquence. Ainsi, cette carte reprenait les structures de politesse à employer, les monuments, et l'itinéraire. Cette stratégie a permis aux élèves de mémoriser ou de se remémorer les éléments clés pour s'exprimer et se repérer dans la ville de Madrid. Je souhaitais que les élèves élaborent leur propre carte mentale car ils se rendaient ainsi acteur de leur apprentissage. De plus, créer sa propre carte mentale permet de mémoriser davantage son contenu par une réalisation personnelle et de structurer sa pensée en faisant soi-même.

La carte mentale est un excellent outil de structuration de la pensée et permet également de faire travailler la compréhension écrite. J'ai souhaité utiliser cet outil pour faire travailler la 3^{ème} partie du CCF d'espagnol à mes élèves de Terminale Bac Pro dont Hugo fait partie. En effet, je me suis rendue compte que la compréhension de texte était très compliquée pour cette classe à faible niveau. Je voulais mettre en place une méthodologie adaptée pour que les élèves puissent saisir l'essentiel d'un article en espagnol. Lors d'une séquence sur le travail, j'ai demandé à chaque élève de choisir une entreprise parmi les cinq espagnoles célèbres que je leur avais proposé : Iberia, Zara, Chupa Chups, El Corte Inglés, telefonica. Puis je leur ai distribué un petit article d'une quinzaine de ligne sur l'entreprise qu'ils avaient sélectionnée. Je leur ai proposé des pistes d'élaboration d'une carte mentale. Je souhaitais qu'ils puissent présenter une entreprise oralement à l'aide des informations qu'ils auraient identifiées dans l'article. Ils devaient trouver l'article la date de création de l'entreprise, la maison mère, les filiales, le produit et le but de l'entreprise. Je leur ai proposé d'aller en salle informatique où ils ont pu créer leur propre carte mentale sur *framindmap.org*.

La carte mentale permet à l'élève dys- d'accéder à une pensée synthétique et à user d'un langage structuré pour élaborer une idée et développer sa faculté d'expression. Il apprécie en général ce genre de tâche qui conjugue la créativité et l'outil numérique.

Hugo est venu me voir en me disant que cet outil lui était d'une grande utilité pour la compréhension écrite et que l'usage du numérique lui avait beaucoup plu. J'ai ressenti son plaisir et je me suis dit que c'était un réel plaisir d'enseigner dans ces conditions et que j'avais atteint mon objectif. De plus le facteur plaisir n'est pas pour rien dans l'acquisition des savoirs. Il est même fondamental. Un enfant apprend par plaisir et pour faire plaisir. Cependant, la restitution orale a été plus compliquée pour Hugo. Il s'en est tout de même sorti même si la fluidité et la prononciation lui ont fait défaut.

3. Discussions

3.1 Recontextualisation

Cette étude visait à imaginer une pédagogie adaptée aux élèves dys- dans une classe d'espagnol. C'est pourquoi j'ai essayé de mettre en place des stratégies visant à créer un climat scolaire agréable au sein de ma classe permettant aux élèves dys- de progresser dans ses apprentissages de l'espagnol. Pour se faire, il a fallu certes que je prenne en compte ces élèves à profil

particulier mais cela m'a permis de favoriser également l'acquisition de compétences pour le reste de la classe.

3.2 Mise en lien avec les recherches antérieures

Les recherches ont prouvé que les élèves dys- n'étaient pas des élèves comme les autres. Ces élèves possédant de réels troubles de l'apprentissage pour la plupart diagnostiqués requièrent une attention et une aide toute particulière de la part de l'équipe enseignante.

L'enseignant doit tenter en effet de tout mettre en œuvre pour adapter son enseignement à un public très homogène lors de la préparation de ses séquences pédagogiques. C'est pour cela que toutes les stratégies que j'ai mis en place pour mes élèves ont été pensées en amont afin d'aider au mieux les élèves dys-.

Cette expérimentation permet de constater que la pédagogie différenciée n'est pas le seul levier à une inclusion favorable des dys- dans une classe. D'autres méthodes peuvent être imaginées pour permettre aux élèves ayant des difficultés scolaires de suivre une scolarité adaptée à eux. Ce sont toutes ces tactiques combinées qui, si elles sont bien mises en œuvre, peuvent engendrer des résultats significatifs auprès des élèves dys-.

La différenciation pédagogique peut être mise en place à des moments « clés » d'une séquence pédagogique pour favoriser l'acquisition de compétences. Par ailleurs, elle peut parfois être un frein pour l'enseignant qui doit « faire » avec la réalité de la classe. Par exemple, il me semble plus aisé de mettre en place une pédagogie différenciée d'évaluation que de structure qui demande à l'enseignant une véritable connaissance de ses élèves. Les activités de différenciation doivent être pensées en amont par l'enseignant voire améliorées comme j'ai pu vous le décrire sur mon activité de différenciation. De plus, il me semble que mettre en place des groupes de niveau stigmatise d'ores et déjà l'élève à faible potentiel. Lors de mon activité de différenciation sur l'itinéraire qui a conjugué travail de groupe et différenciation, j'ai noté qu'elle avait généré beaucoup de chahut et c'est pour cela que l'évaluation sommative n'a pas donné les résultats que j'aurais souhaité. Les travaux de groupe sont selon moi propices aux apprentissages car le partage entre les pairs est une véritable richesse et c'est ainsi que je souhaite faire vivre ma matière tout au long de ma carrière. En effet, j'ai pu constater que les travaux de groupes généraient du lien entre les élèves et permettaient un partage des savoirs qui

me semble indispensable à la réussite scolaire. De plus, j'ai constaté que le travail de groupe était un réel atout pour les élèves dys- qui peuvent être aidés par les membres du groupes.

Cette étude m'a appris que les différents profils d'apprentissages liés aux intelligences multiples pouvaient être très utiles pour la pédagogie de l'enseignant. J'ai tenté de prendre en compte ces intelligences pour les trois élèves dys- afin de respecter leur profil d'apprenant et ainsi prendre davantage en compte leurs capacités cognitives. Je n'ai malheureusement pas pu approfondir davantage cette étude faute de temps mais je sais que je pourrai m'y fier à l'avenir. Comme je l'ai évoqué, il s'agit bien de générer un cercle vertueux chez l'élève et non plus un cercle vicieux. L'enseignant qui s'intéresse de près à ses élèves, à ses attentes, ses besoins, ses envies et ses craintes permet ainsi d'en avoir une meilleure connaissance, pour ainsi s'adapter et générer un climat scolaire propice aux apprentissages. L'élève se sent revalorisé, prend confiance en lui et génère automatiquement une meilleure réussite scolaire. En effet, dans le cas de mes trois élèves à profil particulier, je n'attendais pas d'eux qu'ils fassent d'immenses progrès en espagnol ou qu'ils deviennent bilingues mais plutôt qu'ils reçoivent de l'enseignant une écoute bienveillante et qu'ils s'engagent dans les tâches proposées.

J'ai pu noter que les résultats de Maryline ont été constants toute l'année et qu'elle a reçu mon écoute avec bienveillance malgré sa peur d'être stigmatisée. Aujourd'hui, elle sollicite davantage mon aide. Les travaux de groupes et les travaux en binôme semble l'avoir aidée à prendre confiance en elle et à se détacher de ses limites qui lui causaient une grande souffrance. Dans le cas de Lucie, il est difficile d'évaluer si les stratégies que j'ai mises en place ont porté ses fruits. En effet, elle reste très en retrait et démontre toujours des changements d'humeur manifestes. Cependant, je vois qu'elle écoute avec attention les consignes et les conseils que je lui donne. L'apprentissage par la musique et par le visuel semble avoir été un succès mais l'expression écrite reste toujours un véritable problème pour elle. Quant à Hugo, il semblerait que ce que j'ai mis en œuvre pour remédier à ses difficultés n'ait que très peu fonctionné. Il semble cependant que l'usage des nouvelles technologies ont été favorable à son apprentissage mais je n'ai malheureusement pas pu axer toute ma pédagogie sur l'usage des TICE. En effet, à ce jour, Hugo semble ne pas avoir surmonté ses difficultés et semble avoir perdu toute motivation pour les cours d'espagnol. Il faut noter que ses absences à répétition ne l'ont pas aidé dans sa progression. J'aurais sans doute dû prendre davantage de temps pour aider cet élève qui semblait déjà en décrochage de ma matière en début d'année. Ces difficultés d'élocution sont un véritable handicap à l'expression orale d'une langue étrangère telle que l'espagnol.

Malgré la bienveillance et l'attention toute particulière que je lui ai porté tout au long de l'année, il n'a jamais osé venir me voir pour me parler de ses difficultés. Malgré la répétition systématique des consignes, lorsque je lui demandais en fin de séance comment il se sentait, il me répondait généralement qu'il n'avait pas compris.

Je note cependant que l'utilisation et la création de carte heuristique chez ces trois élèves ont eu un effet très positif sur leur apprentissage et sur la structuration de leurs pensées. Il semblerait que les cartes heuristiques permettent aux élèves de s'approprier une méthodologie favorisant l'acquisition des compétences langagières telles que la compréhension écrite, l'expression écrite et l'expression orale. De plus, j'ai constaté que lorsque je proposais aux élèves d'élaborer une carte mentale, ceux-ci prenaient davantage la parole.

Toutes les stratégies que j'ai mises en œuvre me semble également adaptée au reste de la classe ainsi qu'à des élèves en difficultés scolaires voire en décrochage. En effet, la prise en compte de l'élève, la revalorisation, la bienveillance sont des aspects que l'enseignant doit apporter dans sa classe pour chaque élève.

3.3 Limites et perspectives

Aujourd'hui, les troubles des apprentissages sont reconnus comme un vrai handicap. Ce handicap est aujourd'hui pris en considération par l'Ecole ce qui n'était pas le cas il y a quelques temps. Cette reconnaissance permet à tous les élèves en situation de dys- de recevoir une écoute bienveillante et un effort pour pallier aux difficultés.

Ces recherches menées tout au long du mémoire ne constituent que des pistes de travail. Il s'agit bien ici de proposer des pistes aux enseignants d'espagnol pour adapter leur enseignement à des élèves relevant du handicap ou du trouble des apprentissages. La problématique sur la pédagogie adaptée aux élèves dys- est également une pédagogie adaptable à tous les élèves.

Il est très difficile à un enseignant de comprendre la façon de penser et d'agir d'un adolescent. Comment donner l'envie à un adolescent qui possède des caractéristiques différentes des autres de bien vouloir se confier à un adulte, qui est professeur de surcroit ? Voilà pour moi une des premières difficultés à laquelle je me suis confrontée.

Les résultats des recherches que j'ai menés ont aussi des limites. En effet, il est difficile d'identifier clairement si les actions que j'ai menées sont immédiatement bénéfiques aux élèves

et s'ils le seront à long terme. Pour le savoir, il convient de prendre en compte plusieurs facteurs essentiels : les résultats des élèves, la progression qu'ils ont effectuée tout au long de l'année et leur ressenti. Les questionnaires bilan que j'ai proposé aux trois élèves dys- sont présentés dans les annexes 8, 9 et 10.

J'ai également pu constater que visiblement, certaines actions que j'ai menées n'ont pas fonctionné et notamment dans le cas d'Hugo puisque ce dernier ne semble pas avoir surmonté ses difficultés grâce à l'aide que je lui ai apportée. Je devrais à l'avenir veiller à proposer à ce type d'élèves des activités qui leur plaisent pour qu'ils s'investissent davantage dans la tâche à effectuer par exemple. Il me semble avoir su redonner confiance à Lucie et Marilyne grâce à l'aide apportée mais ce n'est pas le cas pour Hugo. Il semble évident que malgré le suivi tout particulier que je lui ai apporté cette année, ses absences à répétition l'ont beaucoup desservies.

D'après mon étude, je constate que pour un nombre important d'élève, et plus particulièrement les élèves dys-, le recours aux technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement est une très bonne technique pour favoriser l'apprentissage. Selon moi, il est très utile et efficace de proposer aux élèves de travailler avec l'usage des nouvelles technologies car l'interactivité motive les élèves et le rend acteur de son apprentissage. Même si l'usage du numérique crée de la motivation chez les élèves et en particulier chez les élèves dys-, il convient d'apprendre à l'élève de l'utiliser à bon escient. Pour aller plus loin, il conviendrait de fournir à chaque classe des tablettes numériques ou tout du moins en permettre l'usage presque systématique. Ainsi, ces outils peuvent permettre aux élèves d'accéder plus aisément à la compréhension de l'orale afin d'affiner leur écoute de l'espagnol. Les enseignants doivent composer avec la réalité, et il convient de souligner qu'il est parfois compliqué de réserver une salle informatique lorsqu'il n'y en a qu'une ou deux dans un établissement. Aujourd'hui, l'utilisation des smartphones s'est banalisée et je pense qu'il convient alors de permettre à l'élève d'utiliser cet outil à des fins pédagogiques. Si certains élèves n'ont pas à leur disposition ces outils numériques, alors l'ensemble de la classe risque d'être pénalisé. Voilà pourquoi je suggérerai une utilisation presque systématique des tablettes ou du smartphone en classe pour travailler par exemple avec des applications comme celles que j'ai créées. Ces applications permettent de produire de l'interactivité, de relier des éléments, de former des phrases, de discriminer des sons et c'est ainsi que l'élève apprend : en faisant.

Il semblerait que les actions que j'ai menées ne soient pas une « recette magique » pour enseigner à des élèves relevant du trouble de l'apprentissage mais plutôt des pistes de réflexions

qui peuvent aider les élèves à poursuivre une scolarité dans les meilleures conditions qu'ils soient.

CONCLUSION

Selon le référentiel des compétences commune à tous les professeurs du 1^{er} juillet 2013, l'enseignant doit être capable de construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves¹⁸. Cette étude a été une excellente opportunité pour moi de réfléchir sur mes pratiques pédagogiques, et plus particulièrement de me questionner sur les possibilités d'adaptations à mettre en place pour les élèves dys-. Ce qui relève de cette étude, c'est que peu importe la particularité de l'élève, celui-ci ne peut apprendre qu'en étant acteur de son apprentissage. L'élève ne peut apprendre qu'en faisant. Comme le disait Benjamin Franklin :

« Dis-le-moi, et je l'oublierai ; Enseigne-le-moi, et je m'en souviendrai ; Implique-moi, et j'apprendrai ».

Par cette expérimentation, j'ai mis en place des adaptations pédagogiques dont l'objectif était de rétablir une certaine équité entre mes élèves. J'ai souhaité guider tous mes élèves mêmes les plus faibles, vers l'acquisition de l'autonomie pour en faire des jeunes citoyens. Je constate que même si toutes ces adaptations n'ont pas fonctionné comme je l'aurais souhaité, elles ont le mérite de ne pas avoir mis les élèves en situation d'échec et d'incompréhension. Elles ont essentiellement aidé les élèves à acquérir autonomie, confiance en soi et plaisir scolaire.

¹⁸ <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>

BIBLIOGRAPHIE

- Burns, R. (1971) *Methods for individualizing instruction*, Educational Technology.
- Eduscol, portail national des professionnels de l'éducation (2010). *Scolarisation des élèves handicapés. Les classes pour l'inclusion scolaire*
- Eduscol, *Répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves : quel plan pour qui ?*
- Eduscol, (2013). *Le référentiel de compétences des enseignants*
<http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>
- Egaut, C. (2001). *Les troubles spécifiques du langage oral et écrit. Les comprendre, les prévenir et les dépister, accompagner l'élève*. CRDP Lyon.
- Gardner, H. (2011) *La Théorie des intelligences multiples*. IEN.
- Gardner, H. (1997) *Les formes de l'intelligence*. Odile Jacob.
- Gardner, H. (2008) *Les intelligences multiples : La théorie qui bouleverse nos idées reçues*. Retz.
- Kirby, A & Peters L. (2010) *100 idées pour aider les élèves dyspraxiques, « la dyspraxie, handicap invisible ? comment néanmoins assurer une réussite scolaire »* Paris : Tom Pousse.
- Mazeau, M. (2005). *Neuropsychologie et troubles des apprentissages : du symptôme à la rééducation*. Paris : Masson
- Meirieu, (1990) *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Nogent-le-Rotrou : ESF.
- Milne, D. (2010) *Conférence donnée lors du World Dyslexia Forum de l'UNESCO*
Ministère de l'Education Nationale, *Scolariser les enfants présentant des troubles des apprentissages (TSA)*, Eduscol, <http://eduscol.education.fr/>, 2012
- Petiniot, M-J. (2016). *Comprendre les DYSférences, ou l'effet boule de neige des troubles spécifiques de l'apprentissage chez l'enfant*. Namur : Erasme.
- Pouhet, A. (2016). *Questions sur les dys- Des réponses. Tordre le cou aux idées reçues, pour mieux comprendre et accompagner vers le succès...* Paris : Tom Pousse.
- Pouhet, A. (2008). *Conférence : Les Dys...une présentation*
- Pouhet, A. & Cerisier-Pouhet.M. (2015) *Difficultés scolaires ou trouble dys?*. Paris : Reitz.
- Renaud, K. (2013) *Vaincre les difficultés scolaires grâce aux intelligences multiples*. De Boeck.
- Rogers, C. (2006) *À l'école des intelligences multiples*. Hachette Éducation.
- Rogers. C. (1999) *Liberté pour apprendre*. Dunod

Questionnaire de recherche

« Aider les élèves porteurs de troubles de l'apprentissage en classe d'espagnol »

Prénom
 classe... 3^e... prépar... 2^o

1. Es-tu... : dyslexique dyspraxique dysphasique
2. Quand l'as-tu découvert ?... en CM2
3. Considères-tu cela comme un handicap ?... Non
4. Un PAI (projet d'accueil individualisé) ou PAP (Plan d'Accompagnement Personnalisé) a-t-il été mis en place par l'infirmière de ton établissement ? Si non, pourquoi ? justifier... Non... car... ma mère... ne... veut pas
5. Sais-tu ce qu'est un « tiers-temps » ?... Oui
6. T'a-t-on proposé des aides particulières ? si oui, lesquelles ?... Oui... on me aide... personnel
7. Te sens tu différent des autres ? si oui, pourquoi ?... Non... car... on n'est pas différent
8. Est-ce que tes camarades se moquent ou se sont moqués de toi par le passé ?
Non
9. Est-ce que tu oses parler de cela avec tes camarades ? Si non, précise pourquoi.
Non... car... on n'est pas différent
10. Quelles sont tes principales difficultés en classe ou ailleurs ?... les contrôle... et la lecture
11. Tes professeurs des années antérieures t'ont-ils aidé ? Qu'ont-ils fait pour cela ?
Oui... ils me rajouter... des minutes... pour les contrôle
12. Attends-tu des professeurs qu'ils t'aident davantage ?... Non
13. Les langues étrangères te semblent-elles compliquées par rapport à d'autres matières ? si oui, précise ce qui te semble compliqué.
Oui... en fait... surtout l'anglais
14. En langues et en français, es-tu plus à l'aise à l'écrit ou à l'oral ?... A l'oral
15. Quelles actions aimerais-tu que ton professeur mette en place pour t'aider dans ton apprentissage ? (du temps supplémentaire, moins de devoirs, moins de travaux écrits, répéter les consignes, une aide personnalisée, aide des camarades...)
... moins de devoir... du temps supplémentaire... répéter les consigne
16. As-tu d'autres remarques ou suggestions sur le sujet ?... Non
17. Qu'à tu pensé de ce questionnaire ?
 - Je suis content(e) qu'on s'intéresse à mon problème
 - Cela ne me dérange pas d'en parler
 - Cela me dérange d'en parler
 - Aucun avis
 - Je n'ai pas du tout aimé

« Aider les élèves porteurs de troubles de l'apprentissage en classe d'espagnol »

No Prénom.....
 classe 2nd P6A.....

1. Es-tu... : dyslexique dyspraxique dysphasique
2. Quand l'as-tu découvert ? A. Dans, quand j'étais en classe de CM2.....
3. Considères-tu cela comme un handicap ? Oui.....
4. Un PAI (projet d'accueil individualisé) ou PAP (Plan d'Accompagnement Personnalisé) a-t-il été mis en place par l'infirmière de ton établissement ? Si non, pourquoi ? Justifier Non, pas par l'infirmière mais, ma mère en a parlé avec le proviseur du lycée, et un PAP a été mis en place.....
5. Sais-tu ce qu'est un « tiers-temps » ? Oui, c'est du temps, en plus pour les examens.....
6. T'a-t-on proposé des aides particulières ? si oui, lesquelles ? Oui, on m'a proposé d'avoir un ordinateur en cours et aussi d'avoir une règle scanne.....
7. Te sens tu différent des autres ? si oui, pourquoi ? Oui, car.....
8. Est-ce que tes camarades se moquent ou se sont moqués de toi par le passé ? Oui, 2 garçons de ma classe de 3^{ème} (au collège).....
9. Est-ce que tu oses parler de cela avec tes camarades ? Si non, précise pourquoi Non, car la seule à qui je me confie est ma mère, car elle me comprends réellement.....
10. Quelles sont tes principales difficultés en classe ou ailleurs ? La plus grande difficulté est ma lenteur pour écrire.....
11. Tes professeurs des années antérieures t'ont-ils aidé ? Qu'ont-ils fait pour cela ? Oui, lors des contrôles, certains me relevais des questions, mon prof principal me faisait terminer les contrôles chez moi, quand je n'avais pas le temps en cours ou d'autres encore me faisaient des photocopies, quand il y avait trop à noter.....
12. Attends-tu des professeurs qu'ils t'aident davantage ? Oui, peut être quand il y a beaucoup de cours à prendre en note, qu'ils me fasse des photocopies.....
13. Les langues étrangères te semblent-elles compliquées par rapport à d'autres matières ? si oui, précise ce qui te semble compliqué. Non.....
14. En langues et en français, es-tu plus à l'aise à l'écrit ou à l'oral ? A l'écrit.....
15. Quelles actions aimerais-tu que ton professeur mette en place pour t'aider dans ton apprentissage ? (du temps supplémentaire, moins de devoirs, moins de travaux écrits, répéter les consignes, une aide personnalisée, aide des camarades...) J'aimerais bien du temps supplémentaire.....
16. As-tu d'autres remarques ou suggestions sur le sujet ? Non.....
17. Qu'à tu pensé de ce questionnaire ?
 - Je suis content(e) qu'on s'intéresse à mon problème
 - Cela ne me dérange pas d'en parler
 - Cela me dérange d'en parler
 - Aucun avis
 - Je n'ai pas du tout aimé

Questionnaire de recherche

« Aider les élèves porteurs de troubles de l'apprentissage en classe d'espagnol »

Nom. [redacted] Prénom. [redacted]
 classe... 1^{re} VGH...

1. Es-tu... dyslexique dyspraxique dysphasique
2. Quand l'as-tu découvert ? En 2005 - Age: 7 ans
3. Considères-tu cela comme un handicap ? Oui
4. Un PAI (projet d'accueil individualisé) ou PAP (Plan d'Accompagnement Personnalisé) a-t-il été mis en place par l'infirmière de ton établissement ? Si non, pourquoi ? justifier... Je sais plus
5. Sais-tu ce qu'est un « tiers-temps » ? oui 45 min supplémentaire
6. T'a-t-on proposé des aides particulières ? si oui, lesquelles ? Tiers-temps, dictée aménagée (en 3^e), reformulation des consignes
7. Te sens-tu différent des autres ? si oui, pourquoi ? Niveau Comprehension et orale écrit
8. Est-ce que tes camarades se moquent ou se sont moqués de toi par le passé ? Oui en primaire et en 3^e lors du Brevet
9. Est-ce que tu oses parler de cela avec tes camarades ? Si non, précise pourquoi. Non, ça reste du domaine privé
10. Quelles sont les principales difficultés en classe ou ailleurs ? Comprehension, oral, expression, fautes orthographe
11. Tes professeurs des années antérieures t'ont-ils aidé ? Qu'ont-ils fait pour cela ? Oui, aide pour réexpliquer les cours, contrôle allégé, reformulation si nécessaire
12. Attends-tu des professeurs qu'ils t'aident davantage ? Non, parce que en entreprise on pourra pas
13. Les langues étrangères te semblent-elles compliquées par rapport à d'autres matières ? si oui, précise ce qui te semble compliqué. Oui, tout puisque même le français des fois je comprend pas
14. En langues et en français, es-tu plus à l'aise à l'écrit ou à l'oral ? Sans plus
15. Quelles actions aimerais-tu que ton professeur mette en place pour t'aider dans ton apprentissage ? (du temps supplémentaire, moins de devoirs, moins de travaux écrits, répéter les consignes, une aide personnalisée, aide des camarades...)
 Non, me laisser autonome serait bien, mais si vous voyez des difficultés, m'aider serait bien mais que de tout possible que sur moi si possible
16. As-tu d'autres remarques ou suggestions sur le sujet ? Non
17. Qu'à tu pensé de ce questionnaire ?
 Je suis content(e) qu'on s'intéresse à mon problème
 Cela ne me dérange pas d'en parler
 Cela me dérange d'en parler
 Aucun avis
 Je n'ai pas du tout aimé

ANNEXE 4

J'évalue mes intelligences multiples

Marilène

Cochez les énoncés qui vous correspondent. Entourez ensuite les numéros qui vous correspondent dans le tableau ci-dessous et additionnez en bas de chaque colonne le nombre de chiffres entourés.

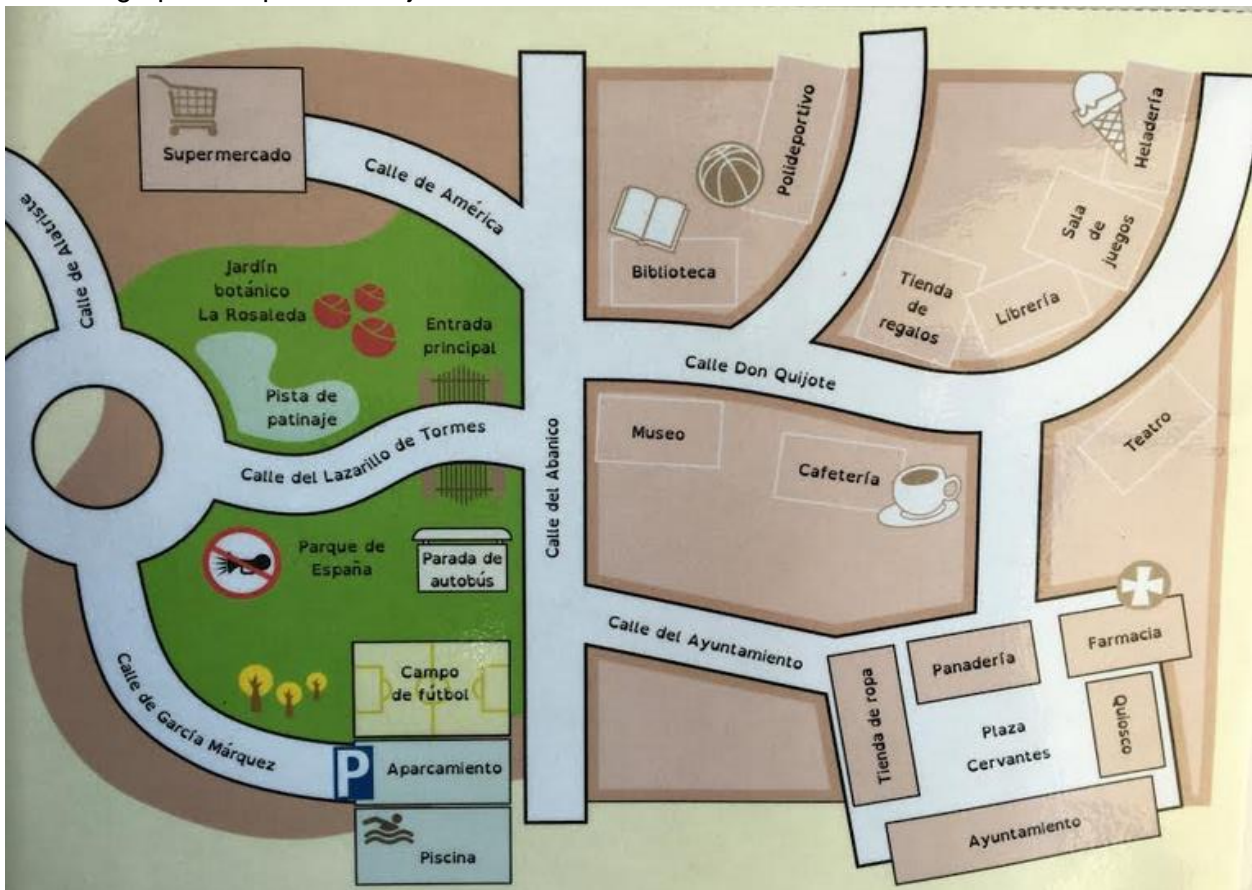
| | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 1. J'aime me promener dans la nature. | <input type="checkbox"/> 41. j'aime la danse |
| <input type="checkbox"/> 2. Je calcule vite mentalement. | <input checked="" type="checkbox"/> 42. je regarde des vidéoclips |
| <input type="checkbox"/> 3. J'adore lire | <input type="checkbox"/> 43. j'aime les mathématiques |
| <input type="checkbox"/> 4. J'aime monter des meubles avec un plan | <input type="checkbox"/> 44. j'aime le français |
| <input type="checkbox"/> 5. J'aime chanter | <input checked="" type="checkbox"/> 45. j'aimerais faire du théâtre |
| <input type="checkbox"/> 6. Je suis sensible au chant des oiseaux | <input type="checkbox"/> 46. je suis fasciné par les phénomènes naturels |
| <input type="checkbox"/> 7. Je me souviens vite d'une mélodie | <input type="checkbox"/> 47. j'aime préparer et donner un exposé seul |
| <input type="checkbox"/> 8. Je fais des jeux de mots | <input checked="" type="checkbox"/> 48. l'injustice me blesse |
| <input type="checkbox"/> 9. Je joue ou j'aimerais jouer de la musique | <input type="checkbox"/> 49. j'aime régler les conflits |
| <input type="checkbox"/> 10. j'aime dessiner des plans | <input type="checkbox"/> 50. j'aime participer à un débat |
| <input type="checkbox"/> 11. je lis facilement une carte ou un plan | <input type="checkbox"/> 51. je n'aime pas avoir un chef |
| <input type="checkbox"/> 12. Je préfère les travaux de groupe | <input type="checkbox"/> 52. j'aime observer ce qui m'entoure |
| <input checked="" type="checkbox"/> 13. Je me pose des questions sur ma vie future | <input type="checkbox"/> 53. j'écris souvent des petits mots |
| <input type="checkbox"/> 14. J'ai souvent besoin de bouger | <input type="checkbox"/> 54. j'aime le cours de biologie ou de science |
| <input type="checkbox"/> 15. Je suis vite emporté par mes émotions | <input type="checkbox"/> 55. j'aime lancer un débat |
| <input type="checkbox"/> 16. Je suis manuel(ie), j'aime créer avec mes mains | <input type="checkbox"/> 56. je retiens le prix des choses |
| <input type="checkbox"/> 17. Je suis motivée et parfois fière de moi | <input type="checkbox"/> 57. Je dispose de beaucoup de supports musicaux (CD) |
| <input checked="" type="checkbox"/> 18. J'aime la compagnie de mes amis | <input type="checkbox"/> 58. j'aime les belles images de la nature |
| <input type="checkbox"/> 19. je tape le rythme quand j'écoute de la musique | <input type="checkbox"/> 59. je calcule souvent mon budget |
| <input type="checkbox"/> 20. j'écris des poèmes ou des petits textes | <input type="checkbox"/> 60. je pleure quand je regarde un film triste |
| <input type="checkbox"/> 21. j'aime utiliser un nouveau logiciel | <input type="checkbox"/> 61. j'aime déclamer (réciter un texte à haute voix) |
| <input checked="" type="checkbox"/> 22. j'aime comprendre comment les choses fonctionnent | <input type="checkbox"/> 62. j'aime l'informatique |
| <input type="checkbox"/> 23. j'aime les jeux de stratégie | <input type="checkbox"/> 63. j'aime tracer des schémas |
| <input type="checkbox"/> 24. j'aime les échecs | <input type="checkbox"/> 64. j'analyse souvent la raison de mes choix personnels |
| <input type="checkbox"/> 25. j'aime les animaux | <input type="checkbox"/> 65. je marche très vite |
| <input type="checkbox"/> 26. j'ai envie de faire de grandes choses dans ma vie | <input type="checkbox"/> 66. j'aime faire des puzzles |
| <input type="checkbox"/> 27. j'aime observer les étoiles | <input checked="" type="checkbox"/> 67. j'ai besoin d'écouter de la musique |
| <input checked="" type="checkbox"/> 28. je suis sportif ou aimerait l'être | <input type="checkbox"/> 68. j'aime les attractions fortes |
| <input type="checkbox"/> 29. je m'ennuie quand je suis seul | <input type="checkbox"/> 69. je ne me perds pas dans un endroit inconnu |
| <input type="checkbox"/> 30. j'adore les jeux de labyrinthe ou de casse-tête | <input type="checkbox"/> 70. j'aime faire des cadeaux |
| <input type="checkbox"/> 31. j'aime résoudre des énigmes | <input checked="" type="checkbox"/> 71. j'aime cuisiner |
| <input type="checkbox"/> 32. j'aimerais être écrivain | <input checked="" type="checkbox"/> 72. je préfère la foule à une île déserte |
| <input type="checkbox"/> 33. j'adore les concerts | <input type="checkbox"/> 73. La structure de mes travaux écrits est toujours bien cohérente |
| <input type="checkbox"/> 34. j'adore rêver seul étendu sur mon lit | <input type="checkbox"/> 74. je n'aime pas rester inactif |
| <input type="checkbox"/> 35. je retiens très facilement les numéros de téléphone | <input type="checkbox"/> 75. je manipule constamment des objets avec mes mains |
| <input type="checkbox"/> 36. je rêve de voir de magnifiques paysages | <input type="checkbox"/> 76. je fredonne souvent des airs dans ma tête |
| <input type="checkbox"/> 37. j'aime qu'on m'offre un livre | <input type="checkbox"/> 77. je me remets facilement en question |
| <input type="checkbox"/> 38. j'aime la géométrie | <input type="checkbox"/> 78. je suis mélomane |
| <input type="checkbox"/> 39. j'aimerais pouvoir sauver les animaux en voie de disparition | <input checked="" type="checkbox"/> 79. j'aime participer à des fêtes |
| <input type="checkbox"/> 40. j'aimerais être navigateur | <input type="checkbox"/> 80. je préfère les sports d'équipe aux sports individuels |

| | Logico-math | linguistique | naturaliste | Spatio-visuelle | kinesthésique | Intra-personnelle | Inter-personnelle | Musico-rythmique |
|----------------------------------|-------------|--------------|-------------|-----------------|---------------|-------------------|-------------------|------------------|
| xxxxxxxxxxxxxxxxxxx | 2 | 3 | 1 | 4 | 14 | 13 | 12 | 5 |
| xxxxxxxxxxxxxxxxxxx | 21 | 8 | 6 | 10 | 16 | 15 | 13 | 7 |
| xxxxxxxxxxxxxxxxxxx | 23 | 20 | 25 | 11 | 22 | 17 | 29 | 9 |
| xxxxxxxxxxxxxxxxxxx | 24 | 32 | 27 | 30 | 23 | 26 | 33 | 19 |
| xxxxxxxxxxxxxxxxxxx | 31 | 37 | 36 | 38 | 41 | 34 | 49 | 33 |
| xxxxxxxxxxxxxxxxxxx | 35 | 44 | 39 | 63 | 65 | 47 | 50 | 42 |
| xxxxxxxxxxxxxxxxxxx | 43 | 45 | 46 | 66 | 68 | 51 | 70 | 57 |
| xxxxxxxxxxxxxxxxxxx | 59 | 55 | 54 | 73 | 74 | 64 | 73 | 75 |
| xxxxxxxxxxxxxxxxxxx | 62 | 61 | 58 | 40 | 75 | 77 | 80 | 78 |
| Total du nombre de cases cochées | | 45 | | | 50 | 13 | 145 | 42 |

Exemples de cartes mises à disposition pour les élèves

| | | |
|---|--|---|
| <p>Aparcamiento → Entrada principal del Jardín botánico</p> <p><u>Utilise l'obligation:</u> Tener que Ex: tienes que salir de... Tengo que salir de...</p> | <p>Aparcamiento → Entrada principal del Jardín botánico</p> <p><u>Utilise l'obligation:</u> Tener que Ex: tienes que salir de... Tengo que salir de... N'oublie pas d'introduire par "Para llegar a..."</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) salir = <u>sortir</u> 2) tomar = <u>prendre</u> 3) girar = <u>tourner</u> 4) Aquí está la entrada: <u>l'entrée est ici</u> | <p>Aparcamiento → Entrada principal del Jardín botánico</p> <p><u>Utilise l'obligation:</u> tener que Ex: tienes que salir del... Tengo que salir del... <i>Para llegar a X...(salir) del aparcamiento, ...(tomar) la calle de... hasta el final...(girar) a la derecha en la rotonda. Después, ...(tomar) la calle del... Aquí está la entrada principal del Jardín Botánico.</i></p> |
| <p>Entrada principal del Jardín botánico → Supermercado</p> <p><u>Utilise l'obligation:</u> Tener que</p> | <p>Entrada principal del Jardín botánico → Supermercado</p> <p><u>Utilise l'obligation:</u> Tener que Ex: tienes que salir de... Tengo que salir de... salir = <u>sortir</u> tomar = <u>prendre</u> girar = <u>tourner</u> (a la derecha/ a la izquierda seguir todo recto ...está al final de la calle</p> | <p>Entrada principal del Jardín botánico → Supermercado</p> <p><u>Utilise l'obligation:</u> Tener que Ex: tienes que salir de... Tengo que salir de... <i>Para llegar a X...(salir) de la ..., ...(girar) a la izquierda en la calle... Después, ...(girar) a la izquierda y ...(seguir) todo recto. El supermercado está al final de la calle...</i></p> |

Photographie du plateau de jeu



S3: Mis proyectos profesionales
Sesión 4 : Tache intermédiaire

Tache intermédiaire : EOC niveau A2 Vous partez en vacances prochainement avec des amis/ou de la famille. Tu appelles ton correspondant espagnol pour lui raconter ton futur voyage. Ton correspondant ne répond pas alors tu lui laisses un message vocal. Tu enregistres le message vocal à l'aide de ton smartphone.

ETAPE 1 : Je salue mon ami(e)

ETAPE 2 : Je raconte ou je pars en vacances (Pays et ville) et avec qui (ami, famille, seul)

ETAPE 3 : J'explique pour quel motif je pars (vacances, visite chez des amis...)

ETAPE 4 : Je dis combien de temps je pars, quel moyen de transport je vais prendre, et où je vais loger

ETAPE 5 : J'explique de quels papiers administratifs je vais avoir besoin

ETAPE 6 : Je dis au revoir à mon ami

| Critères de réussite : Je m'auto évalue | | 😊 | 😐 | 😞 |
|--|--|---|---|---|
| Expression à l'oral /4 | | | | |
| Je sais m'exprimer avec aisance sans lire mes notes | | | | |
| Je prononce de manière claire et intelligible avec une bonne intonation | | | | |
| Correction lexicale et grammaticale /4 | | | | |
| Je maîtrise le vocabulaire ce qui me permet de m'exprimer sur les voyages | | | | |
| Je possède un bon contrôle grammatical et je communique avec une correction suffisante | | | | |
| Le futur simple/le futur proche | | | | |
| Cohérence et cohésion /2 | | | | |
| Je peux relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne | | | | |
| Savoir dire /10 | | | | |
| -je sais saluer mon ami(e) et prendre congé | | | | |
| -je sais raconter mes futures vacances et donner des précisions | | | | |
| -je sais expliquer le motif de mon voyage | | | | |
| -je sais expliquer l'organisation d'un futur voyage : temps, transport, logement | | | | |
| -Je sais dire les papiers administratifs dont je vais avoir besoin | | | | |

S3: Mis proyectos profesionales
Sesión 4 : Tache intermédiaire

NOMBRE.....**APELLIDO**.....**26A**

Tache intermédiaire : EOC niveau A2 Vous partez en vacances prochainement avec des amis/ou de la famille. Tu appelles ton correspondant espagnol pour lui raconter ton futur voyage. Ton correspondant ne répond pas alors tu lui laisses un message vocal.

ETAPE 1 : Je salue mon ami(e)

ETAPE 2 : Je raconte ou je pars en vacances (Pays et ville) et avec qui (ami, famille, seul)

ETAPE 3 : J'explique pour quel motif je pars (vacances, visite chez des amis...)

ETAPE 4 : Je dis combien de temps je pars, quel moyen de transport je vais prendre, et où je vais loger

ETAPE 5 : J'explique de quels papiers administratifs je vais avoir besoin

ETAPE 6 : Je dis au revoir à mon ami

| Critères de réussite : | | 😊 | 😐 | 😞 |
|--|---|-----|---|------------|
| Expression à l'oral /4 | | | | |
| Je sais m'exprimer avec aisance sans lire mes notes | 2 | 1 | 0 | |
| Je prononce de manière claire et intelligible avec une bonne intonation | 2 | 1 | 0 | |
| Correction lexicale et grammaticale /4 | | | | |
| Je maîtrise le vocabulaire ce qui me permet de m'exprimer sur les voyages | 2 | 1 | 0 | |
| Je possède un bon contrôle grammatical et je communique avec une correction suffisante | 2 | 1 | 0 | |
| Le futur simple/le futur proche | | | | |
| Cohérence et cohésion /2 | | | | |
| Je peux relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne | 2 | 1 | 0 | |
| Savoir dire /10 | | | | |
| -je sais saluer mon ami(e) et prendre congé | 1 | 0.5 | 0 | |
| -je sais raconter mes futures vacances et donner des précisions | 2 | 1 | 0 | |
| -je sais expliquer le motif de mon voyage | 2 | 1 | 0 | |
| -je sais expliquer l'organisation d'un futur voyage : temps, transport, logement | 3 | 2-1 | 0 | |
| -Je sais dire les papiers administratifs dont je vais avoir besoin | 2 | 1 | 0 | |
| TOTAL DES POINTS | | | | /20 |

ANNEXE 7

LearningApps.org Paramètres du compte: auber

Rechercher des applis | Parcourir les applis | Créer une appli | Mes classes | Mes applis

La ropa es mas cara

2017-01-10

Tâche
Completa con "mas... que" o "menos... que"

OK

15,99 7,99 49,99

La chaqueta es [] la pulsera
El sombrero es [] que el bolso
La falda es [] el jersey
La pulsera es [] que el sombrero.

Créer une appli similaire

Appli privée

Appli publique

Modifier l'appli

LearningApps.org Paramètres du compte: auber

Rechercher des applis | Parcourir les applis | Créer une appli | Mes classes | Mes applis

Exercice Gustar (1)

2017-01-10

blanca la falda gusta me mi

Tâche
Remettre dans le bon ordre les mots pour former une phrase correcte

OK

español

Créer une appli similaire

Appli privée

Appli publique

Modifier l'appli

Questionnaire bilan

« Aider les élèves porteurs de troubles de l'apprentissage en classe d'espagnol »

Ce questionnaire ne sera pas diffusé. Il sera utilisé exclusivement pour la recherche dans le cadre d'un écrit scientifique réflexif pour l'ESPE (Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education).

Merci de répondre aux affirmations en cochant la case qui te correspond le mieux :

| | oui | non | Je ne sais pas |
|--|-------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|
| D'une manière générale, trouves-tu que les adaptations mises en place par ton professeur d'espagnol cette année t'ont aidé dans tes apprentissages ? | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| L'écoute de ton professeur d'espagnol | | | |
| Je trouve que mon professeur a été à mon écoute cette année. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| J'ai bien aimé que mon professeur soit attentif à ma situation. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je trouve que les consignes ont été claires dans l'ensemble et je les ai bien comprises. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Le numérique et l'informatique en classe d'espagnol | | | |
| J'aime utiliser l'ordinateur, la tablette et le smartphone pour apprendre l'espagnol. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| J'ai l'impression d'avoir appris davantage grâce au numérique : applications, quizz, cartes mentales à créer... | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je trouve que l'utilisation de l'ENT est pratique pour retrouver les cours en ligne. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Le temps de travail en classe d'espagnol | | | |
| J'ai eu suffisamment de temps pour terminer les exercices et les contrôles en classe. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Le professeur a donné trop de devoir. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je me sentais fatigué plus que d'habitude en sortant du cours d'espagnol. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Le travail en groupe en espagnol | | | |
| J'aime faire des activités de groupe. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je trouve que les activités de groupes sont motivantes. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| J'aime bien être aidé(e) par un(e) camarade en classe. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| J'apprends mieux grâce aux autres | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Apprendre l'espagnol avec le visuel | | | |
| Je trouve que les fiches séances étaient claires et lisibles. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| J'aime lorsque les fiches séance sont colorées et illustrées. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Apprendre l'espagnol avec l'écoute | | | |
| La musique me permet de mieux mémoriser une leçon ou du vocabulaire. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| La musique me permet de mieux reproduire un son ou une intonation. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Les cartes mentales en espagnol | | | |
| Les cartes mentales m'ont aidées à mieux comprendre un texte espagnol. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Les cartes mentales m'ont aidées à mieux m'exprimer à l'oral en espagnol. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Les cartes mentales m'ont aidées à mieux m'exprimer à l'écrit en espagnol. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Les cartes mentales sont plus efficaces lorsque je les fais moi-même. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Les cartes mentales m'ont aidé à structurer mes idées. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mon bilan général en espagnol | | | |
| J'ai l'impression d'avoir progressé en espagnol. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| J'ai l'impression d'avoir plus confiance en moi et en mes capacités de réussite en espagnol. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Questionnaire bilan

« Aider les élèves porteurs de troubles de l'apprentissage en classe d'espagnol »

Ce questionnaire ne sera pas diffusé. Il sera utilisé exclusivement pour la recherche dans le cadre d'un écrit scientifique réflexif pour l'ESPE (Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education).

Merci de répondre aux affirmations en cochant la case qui te correspond le mieux :

| | oui | non | Je ne sais pas |
|--|-----|-----|----------------|
| D'une manière générale, trouves-tu que les adaptations mises en place par ton professeur d'espagnol cette année t'ont aidé dans tes apprentissages ? | | | X |
| L'écoute de ton professeur d'espagnol | | | |
| Je trouve que mon professeur a été à mon écoute cette année. | X | | |
| J'ai bien aimé que mon professeur soit attentif à ma situation. | X | | |
| Je trouve que les consignes ont été claires dans l'ensemble et je les ai bien comprises. | X | | |
| Le numérique et l'informatique en classe d'espagnol | | | |
| J'aime utiliser l'ordinateur, la tablette et le smartphone pour apprendre l'espagnol. | X | | |
| J'ai l'impression d'avoir appris davantage grâce au numérique : applications, quizz, cartes mentales à créer... | X | | |
| Je trouve que l'utilisation de l'ENT est pratique pour retrouver les cours en ligne. | X | | |
| Le temps de travail en classe d'espagnol | | | |
| J'ai eu suffisamment de temps pour terminer les exercices et les contrôles en classe. | X | | |
| Le professeur a donné trop de devoir. | | X | |
| Je me sentais fatigué plus que d'habitude en sortant du cours d'espagnol. | | X | |
| Le travail en groupe en espagnol | | | |
| J'aime faire des activités de groupe. | X | | |
| Je trouve que les activités de groupes sont motivantes. | X | | |
| J'aime bien être aidé(e) par un(e) camarade en classe. | X | | |
| J'apprends mieux grâce aux autres | X | | |
| Apprendre l'espagnol avec le visuel | | | |
| Je trouve que les fiches séances étaient claires et lisibles. | X | | |
| J'aime lorsque les fiches séance sont colorées et illustrées. | X | | |
| Apprendre l'espagnol avec l'écoute | | | |
| La musique me permet de mieux mémoriser une leçon ou du vocabulaire. | X | | |
| La musique me permet de mieux reproduire un son ou une intonation. | | | X |
| Les cartes mentales en espagnol | | | |
| Les cartes mentales m'ont aidées à mieux comprendre un texte espagnol. | X | | |
| Les cartes mentales m'ont aidées à mieux m'exprimer à l'oral en espagnol. | | X | |
| Les cartes mentales m'ont aidées à mieux m'exprimer à l'écrit en espagnol. | | X | |
| Les cartes mentales sont plus efficaces lorsque je les fais moi-même. | X | | |
| Les cartes mentales m'ont aidé à structurer mes idées. | X | | |
| Mon bilan général en espagnol | | | |
| J'ai l'impression d'avoir progressé en espagnol. | | X | |
| J'ai l'impression d'avoir plus confiance en moi et en mes capacités de réussite en espagnol. | X | | |

Questionnaire bilan

« Aider les élèves porteurs de troubles de l'apprentissage en classe d'espagnol »

Ce questionnaire ne sera pas diffusé. Il sera utilisé exclusivement pour la recherche dans le cadre d'un écrit scientifique réflexif pour l'ESPE (Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education).

Merci de répondre aux affirmations en cochant la case qui te correspond le mieux :

| | oui | non | Je ne sais pas |
|--|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| D'une manière générale, trouves-tu que les adaptations mises en place par ton professeur d'espagnol cette année t'ont aidé dans tes apprentissages ? | | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| L'écoute de ton professeur d'espagnol | | | |
| Je trouve que mon professeur a été à mon écoute cette année. | <input checked="" type="checkbox"/> | | |
| J'ai bien aimé que mon professeur soit attentif à ma situation. | <input checked="" type="checkbox"/> | | |
| Je trouve que les consignes ont été claires dans l'ensemble et je les ai bien comprises. | | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| Le numérique et l'informatique en classe d'espagnol | | | |
| J'aime utiliser l'ordinateur, la tablette et le smartphone pour apprendre l'espagnol. | <input checked="" type="checkbox"/> | | |
| J'ai l'impression d'avoir appris davantage grâce au numérique : applications, quizz, cartes mentales à créer... | <input checked="" type="checkbox"/> | | |
| Je trouve que l'utilisation de l'ENT est pratique pour retrouver les cours en ligne. | <input checked="" type="checkbox"/> | | |
| Le temps de travail en classe d'espagnol | | | |
| J'ai eu suffisamment de temps pour terminer les exercices et les contrôles en classe. | <input checked="" type="checkbox"/> | | |
| Le professeur a donné trop de devoir. | | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| Je me sentais fatigué plus que d'habitude en sortant du cours d'espagnol. | | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| Le travail en groupe en espagnol | | | |
| J'aime faire des activités de groupe. | <input checked="" type="checkbox"/> | | |
| Je trouve que les activités de groupes sont motivantes. | <input checked="" type="checkbox"/> | | |
| J'aime bien être aidé(e) par un(e) camarade en classe. | | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| J'apprends mieux grâce aux autres | | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| Apprendre l'espagnol avec le visuel | | | |
| Je trouve que les fiches séances étaient claires et lisibles. | <input checked="" type="checkbox"/> | | |
| J'aime lorsque les fiches séance sont colorées et illustrées. | <input checked="" type="checkbox"/> | | |
| Apprendre l'espagnol avec l'écoute | | | |
| La musique me permet de mieux mémoriser une leçon ou du vocabulaire. | | | <input checked="" type="checkbox"/> |
| La musique me permet de mieux reproduire un son ou une intonation. | | | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Les cartes mentales en espagnol | | | |
| Les cartes mentales m'ont aidées à mieux comprendre un texte espagnol. | | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| Les cartes mentales m'ont aidées à mieux m'exprimer à l'oral en espagnol. | | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| Les cartes mentales m'ont aidées à mieux m'exprimer à l'écrit en espagnol. | | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| Les cartes mentales sont plus efficaces lorsque je les fais moi-même. | <input checked="" type="checkbox"/> | | |
| Les cartes mentales m'ont aidé à structurer mes idées. | <input checked="" type="checkbox"/> | | |
| Mon bilan général en espagnol | | | |
| J'ai l'impression d'avoir progressé en espagnol. | | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| J'ai l'impression d'avoir plus confiance en moi et en mes capacités de réussite en espagnol. | | <input checked="" type="checkbox"/> | |

Année universitaire 2016-2017

DU Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : Espagnol-lettres

Titre de l'écrit scientifique réflexif : Comment imaginer une pédagogie adaptée afin que les élèves

Dys- puissent suivre le cours d'espagnol de manière constructive et constante ?

Auteur : BERTIN Aurore

Résumé :

La promulgation de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances implique un droit à l'éducation pour chaque citoyen quelque soient ses difficultés, ses différences ou son handicap. Cette loi confère à l'équipe enseignante une mission indispensable qui est de prendre en compte chaque élève au sein de sa classe afin d'instaurer un climat scolaire propice aux apprentissages. Comment réussir à adapter sa pédagogie à des élèves possédant des troubles de l'apprentissage tels que les élèves dyslexiques, dyspraxiques et dysphasiques ? L'enseignant doit alors s'adapter à chaque profil d'élève afin que celui-ci se sente bien dans sa scolarité. Pour tenter de répondre à cette question, une pédagogie différenciée a été mise en place pour trois cas différents de dys- dans une section professionnelle de Nord-Isère. Des stratégies ont été mises en place pour pallier aux difficultés de ces élèves telles que la bienveillance, la différenciation pédagogique, la motivation par l'approche actionnelle et les nouvelles technologies, et enfin l'aspect visuel. Cette étude a pour objectif d'apporter des aides et des éléments de réponse afin de favoriser l'apprentissage des élèves dys- en classe d'espagnol.

Mots clés :

espagnol, SEP, dyslexie, dysphasie, dyspraxie, adaptation, différenciation, handicap

Summary :

The promulgation of the law of February, 11th, 2005 for the equality of the rights and the chances implies a right to education for every citizen whatever his difficulties, his differences or his handicap are. This law confers to the teaching team an essential mission which is to take into account every pupil within his class to establish a school climate convenient to the learnings. How can we succeed in adapting our pedagogy to pupils possessing learning disorders such as dyslexic pupils, pupils with dyspraxia and pupils with dysphasia? The teacher then has to adapt himself to every pupil's profile so that this one feels good in his schooling. To try to answer this question, a differentiated pedagogy was organized for three different cases of dys- in a professional section of the North of Isère. Strategies were organised in order to overcome the difficulties of these pupils such as the benevolence, the pedagogic differentiation, the motivation thanks to the task-oriented approach and new technologies and finally the visual aspect. This study has for aim to bring helps and elements of answer to favour the learning of the dys pupils in Spanish classes.

Key words : Spanish, vocational education section, dyslexia, dysphasia, dyspraxia, adaptation, differentiation, handicap