



HAL
open science

L'impact psychologique de l'apprentissage d'une langue étrangère à travers les intelligences multiples chez le sujet dyslexique

Couturier Lucile

► To cite this version:

Couturier Lucile. L'impact psychologique de l'apprentissage d'une langue étrangère à travers les intelligences multiples chez le sujet dyslexique. Education. 2023. dumas-04489845

HAL Id: dumas-04489845

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04489845v1>

Submitted on 5 Mar 2024

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



Mémoire

Présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention 1^{er} degré, Professeur des Écoles

*L'impact psychologique de l'apprentissage d'une langue étrangère à travers
les intelligences multiples chez le sujet dyslexique*

Présenté par

COUTURIER Lucile

Sous la direction de :

DIOT Jean-Marie

Sommaire

Sommaire.....	2
Remerciements.....	4
Résumé.....	5
Abstract.....	5
L'impact psychologique de l'apprentissage d'une langue étrangère à travers les intelligences multiples chez le sujet dyslexique.....	7
Cadre théorique.....	9
1. Dyslexie et apprentissage.....	9
1.1. Procédure d'apprentissage de la lecture.....	9
1.2. Types de dyslexies.....	9
1.3. L'apprentissage de la lecture d'une langue étrangère chez les dyslexiques.....	10
1.4. Les mécanismes compensatoires.....	11
1.5. Une nouvelle vision de la dyslexie.....	11
2. Dyslexie et langues étrangères.....	13
2.1. Les intelligences multiples.....	13
2.2. Les intelligences multiples chez les sujets dyslexiques.....	14
3. Dyslexie et estime de soi.....	15
3.1. Conséquences de la dyslexie sur la psychologie de l'individu.....	15
3.2. Une estime de soi en constante évolution chez le dyslexique.....	17
Partie expérimentale.....	19
4. Protocole de recherche.....	19
4.1. Ce qui est décrit dans le programme.....	20
4.2. L'entretien avec l'orthophoniste.....	22
4.3. Le questionnaire initial.....	24
4.4. Le nouveau protocole de recherche.....	26
5. Les résultats.....	36
6. Analyse des résultats.....	45
Conclusion.....	50
Bibliographie.....	52
Annexe 1 : Questionnaire « Dyslexie et vie scolaire ».....	55

Annexe 2 : Tableaux de données pour les tests statistiques.....60

Annexe 3 : Retranscription de l'entretien avec l'orthophoniste.....62

Contextualisation.....62

Remerciements

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à mon directeur de mémoire, monsieur Jean-Marie DIOT, enseignant à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation, de m'avoir encadrée, orientée, aidée, conseillée dans ma réflexion et surtout soutenue tout au long de ce travail de recherche.

Je tiens également à témoigner toute ma gratitude aux personnes suivantes pour leur aide dans la réalisation de ce mémoire :

Aux enseignantes qui m'ont aidée à la réalisation des séquences mises en place dans ce mémoire, qui m'ont soutenue et qui m'ont fait entièrement confiance quant à l'enseignement de l'anglais à leur classe de CP et de CE1.

À l'orthophoniste qui a partagé avec moi ses connaissances et ses observations sur notre objet d'étude.

À monsieur Damien MOR, qui m'a aidée à l'élaboration de toute la partie statistique, afin de rendre ce travail de recherche le plus scientifique possible.

Résumé

Dans ce travail de recherche, nous nous intéresserons à l'impact de l'apprentissage de l'anglais à travers les intelligences multiples chez les élèves dyslexiques. Par intelligences multiples, nous entendons les sept types d'intelligence basés sur les recherches d'Howard Gardner. Il a été démontré par plusieurs chercheurs que les individus ayant un trouble dys ont une manière de penser différente des individus neurotypiques. Il est possible que cela s'applique également sur les processus d'apprentissage. Nous nous sommes donc focalisée sur l'impact motivationnel de l'utilisation de ces intelligences lors de séances d'apprentissage de langue étrangère. Notre étude a été menée sur deux classes de cycle 2 accueillant 22 élèves de CP et 26 élèves de CE1, contenant au total six élèves ayant des troubles dys. Des leçons d'anglais ont été dispensées à ces classes divisées en quatre groupes. Chaque groupe a participé aux quatre séances proposées par l'enseignante. Ces leçons ont été construites afin de proposer un large panel d'intelligences multiples dans chaque séance. Durant ces séances, nous avons observé quel type d'intelligence suscitait le plus de motivation chez les élèves. Cette étude tend à montrer que l'impact de ces différentes méthodes d'apprentissage n'est pas uniquement ciblé sur les élèves dys. Cela pourrait démontrer que l'utilisation de différents types d'intelligence peut aider certains élèves, qu'ils soient dyslexiques ou non.

Mots clés : Dyslexie, intelligence multiple, Anglais, apprentissages.

Abstract

This research focuses on the impact of the English learning process through the theory of multiple intelligences on dyslexic students. By multiple intelligences, we mean the seven types of intelligence based on Howard Gardner's research. It has been shown by some scientists that people with dyslexia have a different way of thinking than neurotypical people. Based on this observation, it is possible that those differences also apply to learning processes. Therefore, we focused on the motivational impact of using those multiple intelligences during foreign language learning sessions. Our research has been done on fifty-three school students between six and eight years old. Six of those fifty-three students are dyslexic. Four English classes have been taught to these students, who were divided into four groups. Every group attends all the courses. The teacher uses as many multiple intelligences as possible in each course. This study shows that we might see an impact of the use of those

multiple intelligences in the learning process of those school students regardless of their cognitive disabilities. This may show that using different types of intelligence can help some students, no matter whether they are dyslexic or not.

Key words: Dyslexia, multiple intelligences, English, learning.

L'impact psychologique de l'apprentissage d'une langue étrangère à travers les intelligences multiples chez le sujet dyslexique

L'idée de ce sujet découle d'un premier constat fait dans le secondaire. Lors de mes années au lycée, j'ai suivi des options spécifiques aux langues étrangères telles que l'anglais, l'allemand ou encore le russe. En échangeant avec d'autres lycéens, j'ai pu constater que malgré les idées reçues, les élèves dyslexiques n'hésitaient pas à s'engager dans des options de langues étrangères et étaient loin d'être mauvais dans ces dernières.

Ce qui a confirmé le choix de ce thème pour ce mémoire a été un stage effectué dans une classe de double niveau CM1 et CM2 accueillant trois élèves dyslexiques. En les observant, j'ai constaté qu'ils ne participaient pas énormément durant les enseignements. Ils ne se portaient pas spontanément volontaires pour participer oralement et révélaient un certain malaise à répondre s'ils étaient quand même interrogés.

En revanche, j'ai pu constater que lors des leçons de langues vivantes, ces élèves prenaient plaisir à participer et manifestaient une réelle motivation à être interrogés. Les premiers à être étonnés de ce constat sont les enseignants, sans cesse surpris d'observer le niveau que peut avoir un élève atteint de dyslexie dans une langue qui n'est pas la sienne. Cette surprise vient généralement de l'idée que puisque les élèves dyslexiques ont déjà des difficultés à apprendre leur langue maternelle, découvrir une langue étrangère avec de nouvelles règles de grammaire, de nouveaux sons et parfois même un nouvel alphabet, semble compliqué pour certains enseignants.

Cependant, en passant en revue les programmes scolaires, nous comprenons que l'apprentissage du français à l'école est quelque peu différent de l'apprentissage d'une langue étrangère, et pour cause, cette dernière passe essentiellement par le langage oral. Du moins, son approche se fait par l'oral et, de cette façon, les élèves dys sont potentiellement moins en difficulté que lorsque l'enseignement s'exerce par l'écrit ou par la lecture. L'idée mise en valeur ici est que n'ayant à se soucier que des sons qu'ils entendent, les élèves sont sensiblement sur une base d'égalité avec les autres et prennent donc confiance en eux. Assurément, ils peuvent éprouver des difficultés lors de la discrimination des sons, mais puisque la langue est nouvelle pour tous, les autres élèves peuvent également se trouver en difficulté vis à vis de la discrimination ou la prononciation de certains sons, ce qui réduit le fossé ressenti par les élèves dyslexiques.

De ce fait, nous pouvons supposer que si ces élèves arrivent à avoir assez confiance en eux pour se motiver à étudier consciencieusement cette nouvelle langue, leurs résultats seront potentiellement aussi satisfaisants que ceux d'un sujet neuro-typique.

Incontestablement, lorsque la dyslexie est de type phonologique, c'est-à-dire lorsqu'elle touche l'apprentissage phonétique des mots, les difficultés de conceptions d'une nouvelle langue seront conséquentes. En revanche, quand le trouble est de surface, c'est-à-dire qu'il concerne la formation lexicale du mot, ou si la dyslexie est mixte, l'apprentissage de langues est tout à fait possible et pourrait même permettre de motiver l'élève à s'impliquer pleinement dans son travail scolaire.

Cadre théorique

1. Dyslexie et apprentissage

1.1. Procédure d'apprentissage de la lecture

L'objectif de l'apprentissage de la lecture est la compréhension. Pour ce faire, les enfants doivent atteindre un niveau de compréhension écrite égal à celui de l'oral. Il s'agit donc d'acquérir un haut niveau d'automatisme dans l'identification des mots écrits (Barrouillet et al., 2007). C'est là que réside la différence entre les élèves dyslexiques et les élèves neuro-typiques.

Les élèves dyslexiques éprouvent une grande difficulté à acquérir ce niveau supérieur d'automatisme concernant l'identification des mots écrits.

Des études ont montré qu'il y a une solide corrélation entre compréhension orale et écrite. D'après les modèles de référence (Coltheart et al., 2001; Paulesu et al., 2001), il existe deux procédures pour l'identification des mots écrits. La première est la voie dite sub-lexicale, aussi appelée procédure par assemblage. Elle s'appuie sur des unités sans signification qui font référence aux sons. C'est l'utilisation de l'écriture syllabique qui sert de codage pour les syllabes orales ou les graphèmes. L'écriture alphabétique, quant à elle, code les phonèmes. La seconde est la voie dite lexicale ou procédure par adressage. C'est une procédure visuelle globale qui s'appuie sur des unités qui ont un sens. Il s'agit de lire des mots dans leurs valeurs lexicales. C'est ce processus qui nous permet notamment d'identifier les homographes, c'est-à-dire les mots qui ont la même graphie, mais pas le même son.

La voie sub-lexicale s'automatise progressivement. Au fur et à mesure de l'apprentissage de la lecture, le lecteur accède aux codes orthographiques, phonologiques et à la sémantique des mots écrits, lui permettant à terme d'avoir une lecture fluide et de lire sans difficulté des mots rares. Il est essentiel de préciser que la mise en place de la procédure lexicale dépend de l'efficacité de la procédure sub-lexicale.

1.2. Types de dyslexies

Des études ont été réalisées dans diverses langues (français, anglais, allemand...), avec des groupes indifférenciés d'enfants dyslexiques, ou des groupes d'enfants dyslexiques avec des profils ayant différents niveaux de dyslexie. Par niveau de dyslexie, nous distinguons le degré d'intensité du handicap. Il existe trois types de dyslexies. La dyslexie phonologique induit un déficit sélectif de la procédure sub-lexicale de lecture. Cela s'illustre

dans la difficulté à associer les sons avec leur graphème. Ainsi, un élève souffrant de dyslexie phonologique n'écrira pas « Il faut nourrir les taureaux » mais plutôt « Il fot nourrir lé toro ». Il écrira la phrase comme il l'entend. La dyslexie de surface, quant à elle, implique un déficit sélectif de la procédure lexicale de lecture. Elle complique donc la compréhension du texte déchiffré par l'élève. Ainsi, le mot « date » deviendra « bate » ou « nain » deviendra « main ». Enfin, la dyslexie mixte regroupe ces deux déficits. De ce fait, il sera très compliqué pour l'enfant d'orthographier les mots ou de comprendre le sens d'un texte.

Des déficits de procédure sub-lexicale et lexicale ont été relevés quand les sujets ne peuvent pas s'appuyer sur leurs connaissances lexicales. Ce déficit est visible principalement quand ils lisent des mots rares ou des pseudo-mots (mots qui n'existent pas). Il est plus sévère quand il s'agit de lecture de mots provenant de langues étrangères. Quand l'orthographe est transparente, les enfants dyslexiques montrent une lenteur dans la lecture de pseudo-mots. En cela, nous pouvons mettre en valeur la nécessité d'aborder la langue étrangère principalement par l'oral afin de ne pas perturber ni de décourager l'élève dys.

Concernant les études de groupes différenciés de dyslexies, les résultats ont montré que presque tous les sujets ont, ou ont eu, un déficit de la procédure sub-lexicale (Bailey et al., 2004 ; Bosse & Valdois, 2003) même pour les dyslexiques de surface (Jiménez & Ramírez Santana, 2002 ; Zabell & Everatt, 2002). La plupart de ces sujets souffriraient d'un retard d'apprentissage dû à leur difficulté de compréhension de textes, tandis que les dyslexiques phonologiques ne présentent pas de retard d'apprentissage, seulement des lenteurs de lecture liées à leur difficulté de décodage phonémique.

1.3. L'apprentissage de la lecture d'une langue étrangère chez les dyslexiques

D'après des travaux de recherche réalisés sur l'apprentissage de la lecture d'une langue étrangère, la facilité de l'apprentissage dépend du degré de transparence des correspondances grapho-phonémiques (Eme & Golder, 2005 ; Sprenger-Charolles et al., 2003). Pour illustrer, nous constatons que le français et l'italien sont deux langues qui comportent de grandes similarités lexicales. Ainsi, un français apprendra plus facilement l'italien que le russe car le français et le russe n'ont pas de correspondances. Ainsi, les scores de lecture sont plus mauvais dans les langues avec un degré de transparence faible. À l'inverse, lorsque le degré de transparence est plus fort, les scores de lecture sont également plus élevés. (Seymour et al., 2003).

Des chercheurs tels que Davis et Braun (2011) émettent l'idée qu'il n'y a pas assez de graphèmes dans notre alphabet pour représenter tous les phonèmes utilisés. Ils expliquent

qu'associer plusieurs lettres pour obtenir un son représente une épreuve supplémentaire pour le déchiffrement d'un mot. Cela perturberait grandement la lecture du dyslexique.

1.4. Les mécanismes compensatoires

Pour contrer leurs déficits, certains dyslexiques mettent en place certaines stratégies compensatoires (Snowling et al., 2000; Kirby et al., 2008). En effet, ce sont des stratagèmes cognitifs utilisant des compétences qui se sont favorablement développées et qui permettent donc de contourner d'une certaine manière les effets du déficit phonologique (McNulty, 2003 ; Carroll & Iles, 2006). Ces stratégies leur permettent donc, en utilisant une approche plus ou moins différente des neuro-typiques, de mieux lire les mots qu'ils ont déjà rencontrés par rapport aux nouveaux.

Une étude montre qu'il n'y a pas de différence de compréhension entre des dyslexiques âgés qui souffraient pour la plupart de lourd déficit de lecture dans leur scolarité et des sujets de même âge ne présentant aucun trouble cognitif (Paulesu et al., 2001). Cependant, des différences persistent sur le champ phonologique. Cela induit indirectement que de réels moyens sont mis en place par ces sujets afin de combler de façon presque intégrale leurs lacunes créées par leur trouble dys.

Ces stratégies peuvent être des adaptations cognitives, ils peuvent aussi utiliser l'astuce du « fait ça pour moi » (Davis et Braun, 2011). Cette technique consiste simplement à demander « aux autres de lire ou d'écrire à leur place. ». Cela peut aussi passer par l'utilisation de dictaphone ou de matériel vidéo afin d'éviter le passage à l'écrit ou la lecture pour obtenir les informations nécessaires. Pour certains, cela peut ressembler à de la paresse, mais ce sont des solutions compulsives créées par les sujets dyslexiques pour éviter la frustration due à la fatigue que cela leur apporte de se concentrer intensément pour faire des tâches qui sont anodines pour les personnes neuro-typiques. De plus, l'utilisation de cette astuce a permis aux dys d'avoir accès à des œuvres littéraires qu'ils n'auraient probablement jamais pu lire, grâce aux livres audio par exemple.

1.5. Une nouvelle vision de la dyslexie

Davis et Braun (2011) partent du postulat que « la dyslexie ne résulte pas d'une atteinte cérébrale ou nerveuse. Elle n'est pas davantage causée par une malformation du cerveau, de l'oreille interne ou du globe oculaire. C'est un produit de la pensée et une manière particulière de réagir à un sentiment de confusion. » (Davis & Braun, 2011, p. 26).

Les deux hommes expliquent que les dyslexiques pensent de façon non-verbale, particulièrement entre trois et treize ans. Cela signifie qu'ils pensent par image plutôt que par

représentation de mot. Ce processus est beaucoup plus rapide que la voix verbale, c'est-à-dire la visualisation du mot écrit, et ne s'arrête pas au lexique que le sujet a en mémoire, mais à toutes leurs représentations mentales. La pensée non-verbale est évolutive et s'enrichit par l'ajout d'images mentales à l'idée de départ. De ce fait, les dyslexiques n'entendent pas les sons des mots qu'ils déchiffrent, mais visualisent l'image de ce qu'ils sont en train de déchiffrer. Cela ne serait pas source de problème si tous les mots avaient une représentation en image. Cependant, certains mots dits parasites ne possèdent pas de représentation mentale précise. Ce sont les mots comme « le », « un », « et » etc. Lorsque le sujet dyslexique les rencontre, il éprouve un sentiment de confusion. Si ces mots parasites apparaissent plusieurs fois, cela va déclencher un phénomène de désorientation chez l'individu.

Davis définit la désorientation comme un phénomène naturel et courant que tout individu éprouve lorsqu'il est submergé par des stimuli ou des pensées, ou lorsque des informations contradictoires essayent d'être reliées entre elles. Tous les sens seraient perturbés excepté le goût. Nous pouvons donner l'exemple du mal des transports. Ce phénomène est lié au fait que nos yeux voient l'environnement bouger tandis que notre corps reste immobile. Cela déclenche un phénomène de désorientation qui perturbera l'individu en lui donnant des maux de tête par exemple. Durant ces épisodes, les personnes ne se rendent pas compte que ce qu'elles perçoivent à travers leurs sens n'est pas la réalité. Il précise cependant que l'expérience de désorientation chez les dys est à un autre niveau. « Ils utilisent la désorientation à un niveau inconscient afin de percevoir le monde de manière multidimensionnelle. » (Davis & Braun, 2011, p. 34). Cela leur permet d'arpenter le monde sous un autre angle et d'en tirer plus d'informations. Ainsi, lorsque l'enfant dyslexique franchit un seuil de confusion trop élevé lors de la lecture, ce dernier ne voit plus ce qui est inscrit sur la feuille, mais ce qu'il pense qui est écrit. Cela leur donne la capacité de « remplir les blancs », en faisant bouger des formes mentalement afin de les voir sous tous les angles. Ce processus est si rapide que les sujets dyslexiques ne se rendent pas compte que c'est arrivé, cela fait partie intégrante de leur façon de penser. Ils peuvent en avoir conscience quand ils décident de le déclencher d'eux-mêmes. Ce procédé créatif leur permet de sortir de la confusion. Cependant, cette capacité peut leur poser un souci lors de la lecture par exemple. À cause d'un phénomène de désorientation inconscient lors de la lecture d'un texte, les lettres peuvent « bouger de la page » ou s'inverser. Pour compenser cette désorientation, le dyslexique utilisera des stratégies compensatoires telles qu'une concentration extrême pour tenter de « fixer » les lettres.

2. Dyslexie et langues étrangères

Dans cette partie, nous voulons mettre en évidence que l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas plus facile pour un élève dyslexique que l'apprentissage d'une autre matière. Cette difficulté réside notamment dans le fait que les troubles phonologiques sont communs à tous les types de dyslexie. En revanche, on sait grâce aux études menées que des stratégies compensatoires existent pour combler les lacunes induites par ce trouble cognitif. Ces stratégies sont spécifiques à chaque individu et nécessitent une participation active du sujet atteint de ce trouble.

Nous pouvons nous demander pourquoi les langues vivantes étrangères sont aussi bien accueillies par les élèves dyslexiques et comment leur niveau peut parfois dépasser ceux de leurs camarades neurotypiques. Une des hypothèses plausibles pour essayer de soulever des pistes de réponse pourrait se trouver dans l'approche pédagogique de l'apprentissage de ces langues.

2.1. Les intelligences multiples

Nous avons pu constater que le cerveau des sujets dyslexiques n'était pas défaillant, mais fonctionnait différemment de celui de la plupart de la population. Ainsi, leur type d'intelligence est potentiellement distinct de celui de la majorité des élèves présents dans le milieu scolaire. Là où les enseignements de base comme les mathématiques ou le français sont traditionnellement organisés autour de l'intelligence logico-mathématique ou l'intelligence verbale, l'apprentissage des langues vivantes laisse plus de possibilités aux enseignants d'ouvrir leur pédagogie à d'autres types d'intelligence.

D'après Gardner, il y aurait environ 8 types d'intelligence présentes et utilisées à différents degrés par les individus (Gardner, 2008).

Il existerait l'intelligence logico-mathématique qui est la plus connue et particulièrement valorisée dans le système éducatif. C'est celle qui permet de résoudre des problèmes abstraits de nature logique et mathématique. C'est également la capacité de manipuler les nombres, de résoudre des problèmes logiques et d'analyser les causes et les conséquences d'un phénomène ou d'une action.

L'intelligence linguistique permet de comprendre, d'apprécier et de produire du langage oral ou écrit. Cela va au-delà de la simple compréhension du sens des mots. Elle permet aussi de comprendre comment le langage affecte les émotions.

L'intelligence musicale est l'aptitude à percevoir et à créer des rythmes et des mélodies, à reconnaître des modèles musicaux, à les interpréter.

L'intelligence kinesthésique peut être qualifiée d'intelligence corporelle. C'est la capacité d'utiliser le contrôle fin de ses mouvements pendant des activités.

L'intelligence intrapersonnelle accorde la possibilité à l'individu de développer une capacité notable d'introspection qui lui permet de former une représentation de soi précise et fidèle et de l'utiliser efficacement dans la vie.

L'intelligence interpersonnelle se retrouve chez les personnes capables d'empathie et de percevoir les intentions, les humeurs, les motivations et les sentiments d'autrui pour y répondre d'une façon adéquate.

L'intelligence naturaliste se définit par la sensibilité à tout ce qui est vivant, avoir un rapport privilégié avec la nature ainsi qu'avec l'univers culturel.

Enfin, l'intelligence visuelle et spatiale représente la capacité de concevoir son chemin dans un environnement donné, et d'établir des relations entre les objets dans l'espace. Elle permet de voir la continuité d'une image en rotation dans l'espace, de créer des images mentales précises et complexes.

2.2. Les intelligences multiples chez les sujets dyslexiques

A la suite de nos recherches, si nous nous appuyons sur les ouvrages de Davis et Braun (2011) et de Eide et Eide (2022), nous pouvons observer une tendance de l'utilisation de certains types d'intelligence chez les sujets dyslexiques. Les types d'intelligence les plus fréquents sont les intelligences musicale, kinesthésique, visuelle et spatiale, naturaliste ainsi que intra- ,et interpersonnelle. En effet, les sujets dys sont des êtres d'une grande sensibilité et ont tendance à avoir leurs émotions décuplées comparés aux autres. Leur empathie est souvent plus développée que la moyenne, ce qui fait que leur intelligence interpersonnelle est très formatrice pour eux. Leur intelligence intrapersonnelle, quant à elle, est à double tranchant. Si l'enfant a un environnement qui favorise une bonne image de lui-même et met en valeur ses capacités alors elle sera source de force pour lui. En revanche, si l'enfant vit dans un contexte où ses capacités ne sont pas utilisées et qu'il se retrouve donc en situation d'échec, sa vision de lui-même en sera détériorée et son intelligence intrapersonnelle sera source de mal-être. Dans tous les cas, nous pouvons dire que les sujets dyslexiques ont une grande capacité d'introspection. La capacité de voir le monde sous de multiples facettes leur donne une approche particulière de ce qui les entoure, ce qui les rends réceptifs à l'intelligence naturaliste. De plus, leur capacité à se représenter mentalement et en image ce qui les entoure leur permet de bien organiser leur environnement. De ce fait, leurs intelligences visuelle et spatiale sont très présentes de par leur nécessité de tout associer à des

images mentales pour comprendre les choses, ainsi que par leur capacité à contrôler le phénomène de désorientation qui leur permet de voir sous un autre angle pour mieux analyser ce qui les entoure. Leur intelligence musicale est particulièrement développée car ils utilisent énormément l'écoute et exercent donc en théorie plus leur ouïe que leur vue. Ainsi, apprendre une comptine est tout à fait à leur portée et leur permet de mieux mémoriser le contenu de la chanson. Grâce à cela, ils ont une certaine facilité à reconnaître les accents des langues étrangères et à les reproduire pour à terme se les approprier.

En ce qui concerne l'intelligence kinesthésique, elle est indispensable chez les élèves dyslexiques souffrant de TDAH car elle leur permet de manipuler et donc de canaliser leur corps sur un exercice afin de ne pas se disperser et d'être entièrement disponibles cognitivement pour l'activité proposée.

Dans l'analyse ci-dessus, nous avons pu constater que la véritable difficulté pour les élèves dyslexiques est de trouver une ou des méthodes d'apprentissage effectives pour eux. Si l'élève n'a pas la possibilité de développer ses capacités propres, cela entraînera une démotivation de sa part qui mènera à l'abandon de tout effort scolaire pour cause d'échecs répétés. Cela sera accentué par un sentiment d'infériorité par rapport aux autres. L'idée que nous allons essayer d'argumenter maintenant est que si l'élève arrive à réaliser qu'il n'est pas plus en difficulté dans l'apprentissage d'une nouvelle langue que ses camarades neurotypiques, son estime de soi peut s'en trouver fortifiée et de là peut naître une motivation à travailler sérieusement dans cette matière. Cette motivation créera potentiellement un cercle vertueux qui poussera l'élève à travailler dans les autres matières et ainsi à développer des stratégies compensatoires, mais surtout à enrichir son ou ses types d'intelligence qu'il pourra réinvestir dans tous les différents domaines scolaires. Les sujets dyslexiques doivent comprendre que si leurs résultats ne sont pas aussi bons que ceux des autres, ce n'est pas qu'ils sont moins intelligents, mais parce que la pédagogie utilisée ne met sans doute pas en valeur et ne prend pas en compte leur intelligence particulière.

3. Dyslexie et estime de soi

3.1. Conséquences de la dyslexie sur la psychologie de l'individu

L'Homme étant un être social, il se construit principalement à travers ses relations avec autrui. L'école étant un lieu dédié à l'apprentissage, la plupart des liens créés en son sein sont inconsciemment induits par ce thème. Des séparations entre groupes d'affinités se forment naturellement, le rejet de l'autre est un acte très courant et parfois fort violent. Naturellement, les élèves vont se comparer les uns aux autres afin de savoir s'ils se situent

dans la norme ou non, s'ils sont acceptés par les autres ou non (Michinov, 2004). Le fruit de cette comparaison est vite problématique pour les élèves atteints de dyslexie qui se sentent rapidement différents des autres.

De ce fait, un facteur de la faible estime de soi chez les étudiants dyslexiques réside dans l'image que les autres leur renvoient d'eux-mêmes. Les recherches de Denhart montrent que les sujets souffrant de dyslexie souffrent de peur de stigmatisation et de discrimination de la part de leurs camarades ne présentant pas de trouble cognitif (Denhart, 2008). Cela vient du fait qu'ils ne se sentent pas compris ou mal compris par leurs pairs et leurs enseignants. Cette peur les pousse généralement à ne pas solliciter de l'aide lorsqu'ils en ont besoin de peur de se faire juger, voire rejeter ou humilier et, dans les cas extrêmes, ces peurs peuvent conduire à un sentiment d'isolement social (Gregg et al., 1992). Ces phénomènes peuvent entraîner de véritables souffrances psychologiques chez les individus dys qui peuvent se manifester sous forme de pensées obsessionnelles, d'autocritique extrême, qui entraînent fatidiquement un grand manque de confiance en soi et un sentiment de découragement face aux études (Gregg et al., 1992).

D'après Cameron, les étudiants dyslexiques en études supérieures seraient sujets à un sentiment d'incompétence sociale qui leur crée un état d'insatisfaction qui engendre de la frustration. Ces éléments alimentent leur anxiété de performance très présente chez les sujets observés (Cameron, 2016).

L'étude citée précédemment a pour sujet des étudiants universitaires, mais les phénomènes observés sont aussi valable depuis le plus jeune âge. Burden a mené une étude sur 50 élèves garçons atteints de dyslexie et âgés de 11 à 16 ans, dans laquelle chaque élève passait un entretien pour parler de son expérience de vie en tant qu'élève dyslexique dans une école spécialisée (Burden & Burdett, 2005). Cette étude a montré que ce sont les plus jeunes sujets âgés de 11 ans qui étaient le plus en détresse psychologique. Il explique cela par le fait que ce soit le début de leur séjour dans ce lieu, alors que les élèves plus âgés ont évolué de façon positive en trouvant le goût de l'effort et en se construisant une identité d'apprentissage forte. Il compare d'ailleurs ce résultat à ceux faits dans les classes où les élèves en difficultés sont mélangés à des élèves n'ayant pas de difficultés. Dans ce cas les troubles anxieux et dépressifs persistent. La France accueille également des établissements spécialisés dans l'accueil d'élèves ayant des troubles dys comme l'école CERENE en région parisienne et autour de Lyon, l'école CRPS dans les Alpes Maritimes, ou encore l'école Précody Academy dans le Rhône.

Tous ces phénomènes psychologiques engendrent indubitablement un manque de confiance en soi dont souffre la majorité des individus atteints de troubles cognitifs. Ils ont donc par conséquent une faible estime de soi qui peut potentiellement s'améliorer si l'élève bénéficie d'une bonne prise en charge d'un point de vue personnel et scolaire comme nous allons le voir ci-dessous.

3.2. Une estime de soi en constante évolution chez le dyslexique

En s'appuyant sur les recherches de White (1959), nous pouvons réaliser l'importance de l'estime de soi et de l'appréciation de ses compétences dans l'intérêt que les individus portent à une activité. Il met en évidence que les enfants ayant des troubles de l'apprentissage ont une vision de leurs compétences négative et sont donc moins motivés à réaliser les activités qui leur sont proposées. Cette vision est souvent due à des échecs répétés lors de la réalisation de ces activités. Ces échecs sont notamment dus au fait que le travail cognitif est beaucoup plus coûteux pour un élève dys et que la charge de travail donnée lors des enseignements demande une mobilisation de ses capacités cognitives trop longues, ce qui entraîne une grande fatigabilité de l'élève qui induit souvent un abandon de l'activité proposée. Trouver un moyen de motiver les élèves en difficulté à cause de leur trouble est donc indispensable pour leur réussite scolaire.

Puisque l'anglais est une discipline accessible d'un premier abord par l'oral, le côté écrit et lecture est mis de côté, ce qui fait que les élèves dys n'ont qu'à se soucier de la partie phonologique. Le coût attentionnel est donc moins fatigant que lorsque l'écrit, la lecture et la prononciation orale sont mobilisés au même moment. En se focalisant uniquement sur le traitement de ce qu'ils entendent, les élèves peuvent plus se concentrer sur ce qui est dit et ainsi mieux assimiler et mieux retenir ce qu'ils apprennent lors des séances. De ce fait, ils seront potentiellement moins en position d'échec, ce qui permettra peut-être de les faire entrer dans une dynamique positive face à ces activités et seront donc plus motivés face à ces domaines d'apprentissage.

Des études menées par plusieurs chercheurs tels que Humphrey ont pu montrer que les troubles de l'apprentissage tels que la dyslexie avaient une incidence forte sur le développement émotionnel des individus ainsi que sur leur identité d'apprentissage. Les recherches d'Humphrey (2002) s'intéressent à la relation entre la dyslexie et la perception de l'estime de soi en s'appuyant sur une échelle de notation donnée aux élèves et aux enseignants. Cette étude montre qu'un enseignement individuel et plus spécialisé à l'élève permet de valoriser son estime de soi parce qu'elle empêche les comparaisons avec les autres

élèves. Cette comparaison est réduite car les élèves qui l'entourent sont eux aussi en difficulté. Il n'y a donc pas un écart trop important entre ses propres capacités et celles des autres comme on peut le voir dans des classes typiques où les élèves dyslexiques sont mélangés à des élèves neuro-typiques. Nous pouvons donc partir de ce constat pour faire l'hypothèse que si l'élève dys remarque que les élèves de son entourage ont eux aussi des difficultés similaires dans l'apprentissage d'une langue étrangère, son estime de soi ne sera pas affectée, ou peut même devenir positive en cas de réussite répétée dans l'apprentissage de cette matière. Ce procédé pourrait permettre à l'enfant de se valoriser et ainsi de se motiver à persévérer dans ce domaine d'apprentissage.

Partie expérimentale

4. Protocole de recherche

L'apprentissage des langues vivantes à travers les intelligences multiples a-t-elle un impact positif sur les élèves dyslexiques, plus particulièrement sur leur estime de soi ?

Face à cette interrogation, nous pouvons émettre l'hypothèse que l'utilisation des intelligences multiples permet aux élèves dyslexiques d'avoir une autre vision de leurs compétences, une meilleure estime d'eux-mêmes.

Dans un premier temps, nos travaux de recherche se porteront sur l'étude des pédagogies utilisées lors de l'apprentissage de l'anglais dans le primaire à travers le programme d'enseignement des cycles 2 et 3.

Dans un deuxième temps, nous échangerons avec une orthophoniste qui nous fera part de ses observations quant à l'apprentissage des langues vivantes chez ses patients atteints de dyslexie. La retranscription de l'échange est en annexe de ce travail de recherche.

Nous continuerons notre investigation en essayant d'identifier s'il peut y avoir des répercussions ou non sur l'estime de soi de l'élève et sa motivation à l'école.

Cette partie de la recherche aurait dû se faire grâce à un questionnaire qui a été diffusé à tous les orthophonistes de Bourgogne-Franche-Comté, qui devaient à leur tour le diffuser aux familles de leurs patients dyslexiques élèves en primaire. La population étudiée à ce niveau aurait été notre groupe test. Ce questionnaire aurait permis d'avoir une vue globale de l'apprentissage des langues étrangères en cycle 2 et 3. Ce questionnaire aurait également été proposé à des élèves neurotypiques qui auraient formé notre groupe témoin. Ainsi, en comparant nos résultats, nous aurions pu identifier s'il y a ou non un impact positif significatif de l'apprentissage des langues vivantes chez les sujets dys comparés aux sujets neurotypiques. Cependant, ce questionnaire n'a reçu aucune réponse.

Nous avons donc dû mettre en place une nouvelle méthode de recueil des données. Grâce au stage que nous menons dans une classe de CP tout au long de l'année, nous allons pouvoir mettre en place des séquences d'Anglais dans lesquelles nous pourrions contrôler le contenu pédagogique utilisant un large panel d'intelligences multiples, et nous intéresser aux réactions que cela engendre chez les élèves. Nous avons eu l'autorisation de filmer les élèves dans le cadre de notre recherche afin d'observer leur implication en classe durant les séances d'Anglais. Cela nous permettra de voir quel type d'élève est attiré par quel type d'intelligence

multiple et ainsi de voir si l'apport de ces différents types d'intelligence a un réel impact sur les élèves dys. Cette méthode nous a tout de même permis de voir l'impact sur l'estime de soi de l'élève puisque nous avons pu voir leur changement de comportement au fil des séances proposées.

4.1. Ce qui est décrit dans le programme

Nous allons commencer par nous attarder sur le programme officiel tiré du Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale rédigé par le ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports. Voici ce que l'on peut trouver sur l'apprentissage des langues étrangères ou régionales au cycle 2 (Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), BO).

Dans la partie présentant le domaine des langues vivantes ou régionales, il est écrit que « La langue orale est la priorité. ». Il est donc énoncé clairement que l'oral prime dans les méthodes d'enseignement proposées pour l'introduction aux langues étrangères. De ce fait, les élèves neurotypiques et dyslexiques sont potentiellement égaux quant à l'apprentissage car l'écriture et la lecture qui posent problèmes pour certains ne sont pas présentes. De plus, durant le cycle 2, le but est de développer la « [...] curiosité, écoute, attention, mémorisation, confiance en soi ». Ces objectifs ne peuvent pas être atteints si les élèves se trouvent continuellement en situation d'échec, ou s'ils éprouvent une appréhension à commettre des erreurs. Ainsi, « L'intelligibilité prend le pas sur la correction formelle : il faut dédramatiser la prise de parole et encourager la prise de risque tout en apprenant aux élèves qu'un discours, pour être compris, doit obéir à des règles. La prise de parole est accompagnée, aidée et respectée. » (p. 24 du BO). Ces mesures vont permettre aux élèves d'oser prendre la parole et donc de s'entraîner de façon plus active à l'expression orale des langues étudiées. Puisque l'oral se base principalement sur la production et la compréhension de sons et non sur la composition grammaticale de la phrase, le sentiment d'angoisse éprouvé par les enfants atteints de trouble dys lors de la participation orale dans d'autres disciplines peut potentiellement s'atténuer pour permettre à l'élève d'oser participer sans avoir peur de ses camarades, qui sont eux aussi face à un nouveau dialecte et de nouvelles règles. Enfin, le bulletin officiel indique que ce domaine doit permettre aux élèves d'accepter le fait de ne pas tout comprendre. Ne pas comprendre a un effet déstabilisant pour les élèves, qui peut être associé au phénomène de désorientation dont parle Davis. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que ce paramètre donne l'avantage aux élèves dyslexiques, qui sont habitués à ne pas tout comprendre et ont plus ou moins l'habitude d'avoir des « trous » dans ce qu'ils

déchiffrent. Ainsi, nous pouvons penser que les élèves dys seront plus à l'aise avec le fait de ne pas comprendre tous les mots d'une phrase contrairement aux élèves neurotypiques qui seront perturbés. La perturbation sera sans doute due au fait qu'ils essaient de faire une traduction littérale en français de ce qu'ils entendent. Ainsi, si quelques mots ne sont pas connus, ils auront potentiellement plus de difficulté à combler cette information qu'un élève dyslexique qui doit faire face quotidiennement à ce phénomène.

Si nous nous attardons sur les compétences travaillées dans le domaine des langues au cycle 2, nous pouvons constater qu'il n'y a pas particulièrement de difficultés pour les sujets dys. En effet, l'absence d'expression et de compréhension écrite favorise ces élèves qui pourront se consacrer pleinement à l'écoute et donc à la discrimination des sons ainsi qu'à la compréhension de ce qui est énoncé.

Lorsque l'on observe le détail des trois thématiques proposées tout au long du cycle 2 (accepter de ne pas tout comprendre, accepter de ne pas prononcer parfaitement et oser prendre la parole), nous constatons qu'il n'y a là non plus aucune grande difficulté pour les élèves dys. Nous remarquons rapidement que chaque concept étudié peut être représenté par une image mentale et ne posera donc pas de problème particulier pour les élèves que ce soit pour sa mémorisation ou sa production orale.

L'utilisation de comptines est également un avantage pour ces élèves qui sont sensibles aux rythmes et aux sons. Ce support favorisera considérablement leur mémorisation. Cela sera encore plus efficace si elle est accompagnée de gestes, comme la chanson « Head, shoulders, knees and toes ».

Dans le cycle trois, nous observons que les attendus de fin de cycle et les repères de progressivité sont également totalement à la portée des élèves atteints de dyslexie. L'expression et la compréhension orales sont à l'honneur et les domaines étudiés sont concrets et font donc écho à ce que les élèves connaissent déjà. Grâce à cela, l'élève n'est pas en difficulté et sera donc sur le même pied d'égalité que les autres élèves. De plus, la courte durée des supports utilisés est entièrement adaptée à tout type d'élève, y compris ceux souffrant de TDAH (Trouble du Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité). L'introduction de l'écrit ne posera pas particulièrement de problème si elle est amenée de façon très progressive et régulière. Cependant, certains sons resteront compliqués à retranscrire à l'écrit. Nous pouvons prendre l'exemple du mot « table » qui, s'il est écrit pour la première fois sans être vu par un dyslexique, sera écrit « tabel » puisqu'ils l'entendent de cette façon. Puisque ce fait est également remarquable chez tous les autres élèves, le

sentiment d'échec des élèves dyslexiques sera moins fort et donc moins contraignant pour l'apprentissage de la langue.

4.2. *L'entretien avec l'orthophoniste*

L'entretien effectué avec l'orthophoniste s'est réalisé sur deux temps. Les premiers éléments d'informations que nous avons recueillis de la part de madame D sont des éléments qui n'ont pas été enregistrés. Ce sont des notes de ce dont elle a spontanément parlé lorsque que nous lui avons exposé le thème de notre recherche. Dans un second temps, nous avons pu récolter des informations tirées d'un échange enregistré et retranscrit dans l'annexe 3 de ce travail de recherche. Pour l'exposition des informations, nous avons regroupé les idées recueillies par thème avant de les analyser.

Spontanément, l'orthophoniste nous a répondu qu'elle n'avait jamais remarqué quoi que ce soit vis à vis des langues et qu'elle n'avait pas non plus de retour de ses patients là-dessus. Il semblerait que la plupart du temps, les parents fassent l'impasse sur les langues vivantes durant le parcours scolaire de leurs enfants, surtout dans le primaire. Ils justifient cela en insistant sur le fait que le plus important pour eux est que leur enfant se concentre sur le français et les mathématiques. Cependant, ce geste stratégique des parents ne permet pas à l'enfant de s'épanouir à l'école, puisqu'il ne sera évalué par ses parents que sur les matières où ils sont "moins bons". Cela risque de le bloquer dans un schéma nocif avec ces disciplines qu'il risque d'associer à l'échec, et non au plaisir d'apprendre comme pour les autres matières. Dans notre entretien, Madame D met en évidence le fait que le plaisir, et l'envie d'apprendre sont des atouts clés pour la réussite des élèves. Cela ne s'applique évidemment pas uniquement aux élèves dys, mais il est vrai que ces facteurs leur permettent de trouver des mécanismes compensatoires plus efficaces et impactent la régularité de leur travail. Elle nous explique que les élèves dys ont tendance à se fatiguer plus rapidement que les autres dû à une surcharge cognitive. Pour pallier cela, l'envie et le plaisir d'apprendre la langue sous différentes formes permettent potentiellement à ces élèves un meilleur apprentissage de cette discipline.

Contrairement aux autres disciplines, l'apprentissage des langues n'est pas source de pression pour les élèves dys ou neurotypiques. En effet, puisque ces matières ne sont pas jugées indispensables pour l'entourage de l'enfant, ce dernier ne reçoit pas de pression quant à la réussite dans ce domaine d'apprentissage. Les enseignements comme les langues, l'art plastique, la musique ou encore le sport ne sont pas sujet à cette pression. Ainsi, l'apprentissage de ces matières est souvent mieux vécu par les élèves, car la peur de l'échec

est moindre comparée aux autres enseignements. Ce constat peut également être fait sur des élèves neurotypiques. D'ailleurs, nous pouvons relever le fait que c'est principalement dans ces domaines d'apprentissage où les élèves de classes spéciales comme les classes ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire) sont intégrés. Ils sont rarement intégrés lors des enseignements de français ou de mathématiques puisque les méthodes de travail ne sont pas adaptées à leurs handicaps. Cela peut montrer le fait que les attentes dans ces domaines sont potentiellement moins mises en valeur que celles des enseignements de français et de mathématiques. Si nous ajoutons à cela le fait qu'il y ait un écart entre ce qui est dit dans le programme, ce qui est appliqué et le fait que les méthodes d'évaluation ne sont pas adaptées aux dyslexiques, nous comprenons mieux le bilan des résultats de l'école primaire en 2007 qui nous indique que seuls 60 % des élèves du primaire ont des résultats satisfaisants ou passables. Ainsi, 25 % des élèves ont des acquis faibles et 15 % ont des difficultés sévères ou très sévères. Dans ces 40 % d'évaluation, nous retrouvons une majorité d'élèves atteints de différents types de troubles dys, ainsi que d'autres types de handicap qui perturbent ou empêchent l'apprentissage, surtout si celui-ci n'est pas adapté à leurs capacités.

Madame D souligne également que, bien qu'aucune dyslexie ne se ressemble, souvent, ses patients dys ont tendance à avoir du mal à élaborer des discours et ne sont donc pas vraiment à l'aise avec l'expression orale. De plus, certains dys ont tendance à ne pas pouvoir s'empêcher de donner énormément de détails lorsqu'ils veulent s'exprimer ce qui leur pose problème lorsqu'ils s'expriment dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas assez. De par leurs mauvaises expériences lors de leurs participations à l'oral en classe, ou même dans leur vie quotidienne, les enfants dyslexiques ont tendance à souffrir d'anxiété lorsqu'ils doivent s'exprimer devant une audience et n'ont donc pas tendance à prendre l'initiative de parler d'eux-mêmes. Or, nous savons que l'apprentissage d'une langue vivante passe principalement par l'oral. L'implication de ces enfants dépend donc de leurs vécus et de l'ambiance de classe. S'ils se sentent en confiance, ils prendront plaisir à participer sans se soucier de faire des erreurs. À l'inverse, s'ils ont tendance à subir des moqueries ou des remarques négatives en classe, ils participent de moins en moins. Ce phénomène est également visible chez les élèves neurotypiques, mais contrairement aux élèves dyslexiques, les enseignants insistent pour que ces élèves participent, alors qu'ils ne prendront pas le risque d'interroger un élève dys. Ces différences ne sont pas forcément à prendre comme de la négligence, certains enseignants n'interrogeront plus les élèves dyslexiques pour ne pas les

mettre mal à l'aise. Cependant, bien que cet acte ne soit pas malveillant, il peut être ressenti comme une mise à l'écart, voire un abandon de l'enseignant par l'élève en question.

Lors du second entretien, madame D a plutôt orienté ses observations autour du fait que, puisque personne ne s'attendait à ce que des élèves dys réussissent dans cette matière, le peu de résultat qu'ils fournissent est plus valorisé par leur entourage. À résultats égaux, nous serions plus impressionnés par les élèves dys que par les élèves neurotypiques. Cet écart de jugement se fait probablement de façon inconsciente, mais contribue à creuser un écart entre nos deux types d'élèves.

Madame D insiste également sur le fait que la réussite de ces élèves dans cette discipline dépend également de leur type de dyslexie. Une élève ayant une dyslexie plutôt de type phonologique aura beaucoup de difficulté en anglais, à l'oral comme à l'écrit, tandis qu'un élève ayant une dyslexie de surface aura des difficultés à l'écrit ou en lecture, mais pas spécialement à l'oral.

Cet entretien, couplé à nos précédentes recherches, nous a permis de créer un questionnaire qui s'adressait aux enfants dyslexiques ainsi qu'à leurs responsables légaux. Les résultats obtenus grâce à ce questionnaire nous auraient permis d'identifier s'il y a un impact positif d'un point de vue psychologique de l'enseignement de la langue étrangère sur les élèves dyslexiques. En comparant ces résultats avec ceux obtenus par des élèves neurotypiques, nous aurions pu voir s'il y a une différence significative entre l'impact sur les élèves dys et les élèves neurotypiques. Malheureusement, comme énoncé précédemment, le questionnaire ne nous a pas permis de récolter une base de données pertinente pour notre recherche.

4.3. Le questionnaire initial

Dans un premier temps, nous avons orienté le recueil de résultat grâce à un questionnaire à destination des familles d'élèves de primaire dyslexiques. Dans ce questionnaire, nous avons voulu recueillir des informations sur le ressenti des élèves en classe, mais également sur le ressenti des responsables légaux face à la scolarité des sujets. En effet, le rôle des figures de référence des enfants est indispensable pour leur réussite scolaire. De ce fait, si le travail à la maison est source d'angoisse et/ou de conflit dans le foyer, les résultats de l'élève vont en pâtir, ainsi probablement que son estime de soi. Nous avons également essayé de connaître les attentes des responsables légaux face à la scolarité de ces enfants. En se basant sur la dernière question de la partie réservée aux responsables, nous aurons une idée de leurs attentes concernant la scolarité du sujet et nous pourrons ainsi

comparer si les attentes des responsables légaux des sujets dys sont différentes des attentes des responsables des sujets neurotypiques.

À travers un questionnaire, il est difficile de savoir si les enseignements de langue dispensés aux sujets de cette recherche se font par l'utilisation de méthodes favorisant la pratique des intelligences multiples, et nous n'avons pas les moyens ni le temps nécessaire de nous renseigner sur ces méthodes. Ainsi, la question onze de la partie destinée aux enfants va nous permettre approximativement de savoir si les méthodes utilisées lors des apprentissages de langue étrangère sont sujettes à l'utilisation plus ou moins approfondie des intelligences multiples. Si les enfants cochent la case indiquant que les enseignements se font à travers la musique, nous pouvons en déduire que l'intelligence musicale a potentiellement été utilisée. S'ils cochent la case qui précise que les enfants ont dû échanger avec les autres, nous pouvons supposer que les intelligences interpersonnelle et linguistique ont été utilisées. S'ils cochent la case qui indique que l'apprentissage se fait à travers les jeux (méthode d'apprentissage ludique), nous pouvons imaginer que tous les types d'intelligence peuvent être représentés. Si l'enfant indique que l'apprentissage passe par la répétition de ce que l'enseignant dit, alors nous pouvons dire que l'intelligence linguistique est potentiellement présente. Enfin, si la case indiquant que l'apprentissage se fait par l'écrit, nous pouvons en déduire que l'apprentissage de la langue sera complexe pour les élèves. D'ailleurs, le programme de l'éducation nationale exprime clairement le fait que l'écrit doit arriver de façon tardive lors de l'apprentissage des langues étrangères.

Cependant, comme signalé précédemment, le questionnaire n'a reçu aucune réponse. Cela peut être dû à un manque de communication ou une mauvaise diffusion du lien. Cela peut également être dû à la longueur du questionnaire qui nécessite une concentration d'au moins 10 minutes pour le sujet. Nous avons pourtant essayé d'éviter au maximum les questions nécessitant une réponse rédigée, toutes les réponses devaient simplement être cochées. La nécessité de la participation des parents a également pu freiner la participation des sujets dyslexiques. L'âge des participants, le fait qu'ils soient mineurs, peut potentiellement avoir posé problème. Il se peut que certains parents n'aient pas accepté que leur enfant participe à une étude scientifique, bien que la finalité de la recherche leur ait été dévoilée et que le questionnaire soit totalement anonyme.

Peut-être qu'un questionnaire plus court, ne s'adressant qu'aux élèves, aurait donné plus de résultat. Le fait de faire passer le questionnaire en format papier dans un cadre précis aurait peut-être permis un taux de participation plus élevé. L'utilisation même d'un

questionnaire écrit n'était peut-être pas le plus adapté pour le public visé, nous aurions peut-être dû nous orienter sur des entretiens avec des élèves dys et neurotypique. Cependant, ce dispositif aurait été long et difficile à mettre en place. Le temps demandé pour un nombre suffisant d'entretiens aurait été compliqué d'un point de vue logistique.

Nous avons donc dû trouver une nouvelle approche pour tenter de répondre à notre problématique.

4.4. Le nouveau protocole de recherche

Nous allons donc orienter nos observations sur une classe de CP contenant 22 élèves dans laquelle nous donnons cours tous les lundis durant l'année scolaire 2022-2023. Nous avons la possibilité de proposer des séquences complètes d'Anglais à ces élèves tout au long de l'année, ainsi qu'à une classe de 26 élèves de CE1. Les enseignants titulaires de ces classes nous laissent une liberté pédagogique quant aux thématiques abordées en langue. De ce fait, nous pouvons construire nos séances en nous assurant d'utiliser un large panel d'intelligences multiples et d'évaluer leurs impacts à plus ou moins long terme quant à l'apprentissage même de la langue, ainsi que leurs impacts sur la scolarité des élèves étudiés.

Nous nous appuyerons sur différents critères d'observations qui nous permettront d'évaluer si l'apprentissage de l'anglais à travers les intelligences multiples a un impact sur l'apprentissage des élèves dyslexiques, et sur ceux où il y a suspicion de dyslexie (en CP, il est trop tôt pour établir des diagnostics stricts, car trop tôt dans la scolarité de l'enfant). Nous pourrions comparer ces observations avec celles faites sur les élèves neuro-typiques des deux classes étudiées.

Le premier critère sera les intelligences multiples utilisées et leurs réceptions. Nous utiliserons un maximum d'intelligences multiples sur différentes séances d'une même séquence pour évaluer celles plus utilisées par les élèves de CP et de CE1 selon leur niveau scolaire et s'ils ont des troubles cognitifs ou non. Cela nous permettra de faire des séances de plus en plus efficaces pour les élèves.

Le deuxième critère sera la participation des élèves lors des séances ainsi que leur enthousiasme face aux séances proposées. Elles seront prises en compte de la façon suivante : un score de 0 s'il n'y a eu aucune participation provenant de la volonté propre de l'élève, un score de 1 s'il a participé une ou deux fois de lui-même, un score de 2 s'il a participé ou voulu participer entre deux et cinq fois et un score de 3 s'il a participé ou a voulu participer plus de cinq fois. Ces scores vont nous permettre d'organiser de façon quantitative les données qualitatives recueillies pendant les séances et de les classer pour pouvoir mieux les

analyser. Chaque type d'intelligence sera soumis à cette notation, ce qui nous permettra de voir celles qui sont les plus appréciées par les élèves.

Quant aux modalités pratiques de dispense de ces séances d'Anglais, nous faisons un roulement de quatre groupes d'élèves sur des séances de 45 minutes sur chaque lundi après midi. Nous dispensons donc la même séance quatre fois sur deux semaines différentes. Lors des deux premiers lundis, donc lors de la première séance, nous avons réalisé notre séance à deux groupes de onze CP puis deux groupes de douze ou treize CE1 le lundi suivant. Cependant, pour des raisons pratiques liées aux autres ateliers proposés par les autres enseignantes, nous avons finalement mélangé les deux classes. De ce fait, lors des séances suivantes, les groupes que nous avons eu accueillait environ cinq ou six élèves de CP et six ou sept élèves de CE1.

Au total, nous avons présenté quatre séances d'Anglais sur huit lundis. Nous avons pris en vidéo chaque séance afin de les visionner ultérieurement lors de la retranscription des résultats. Nous avons donc retranscrit la prise de parole des élèves, qu'elle soit spontanée ou qu'ils lèvent la main pour prendre la parole. Nous avons également eu la possibilité d'observer le changement de comportement des élèves au fil des séances proposées. Prendre des notes lors des séances aurait été trop délicat et de cette façon, nous avons pu constater que certains élèves répétaient les mots en chuchotant juste pour eux plutôt que de les répéter à haute voix lors de l'apprentissage de la prononciation des mots nouveaux. Ces détails ont permis de constater si les élèves avaient tendance à avoir une intelligence intrapersonnelle privilégiée ou non.

Voici les fiches de préparation des activités proposées lors de ce travail de recherche.



FOOD, PART 1



Période: période 3

Cycle: 2 CP-CE1

Durée: 45 minutes



Attendus de fin de cycle :

- Comprendre des mots familiers et des expressions (...) si les gens parlent lentement et distinctement. (CP et CE1)
- Poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont on a immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions. (CE1)

Compétence travaillées :

- Comprendre l'oral (CP et CE1)
- Prendre part à une conversation (CE1)

Lexique:

- Mots complexes : Bread, lettuce, cheese, ham, chicken, Fries, water.
- Mots transparents : avocado, tomato, potato, banana, orange, onion, soda.

Intelligences multiples travaillées : Intra personnel (1/4/5), Interpersonnel (1/4/5)

Visuospatial (2/4), Kinesthésique (4), Linguistique (1/2/3/4).

Différenciation pédagogique : aucune car non nécessaire, pas d'élèves en situation de handicap.



MATÉRIELS

JEU DE MEMORY
FLASH CARD
CARTES PLASTIFIÉES



DÉROULÉ DE LA SÉANCE

Temps	ACTIVITÉ	RÔLE DE L'ÉLÈVE
10 mins	<p>Phase 1: Brain Storming de tous le vocabulaire qu'ils connaissent en anglais.</p>	Donner des mots qu'ils connaissent en anglais et s'appliquer dans la prononciation.
10 mins	<p>Phase 2: Orienter la séance sur de la nourriture qu'ils n'auront pas vu. A l'aide de flash cards, apporter au moins 5 nouveaux aliments à répéter tous ensemble puis jeu du who is missing?</p>	S'appliquer dans la prononciation des mots et trouver des moyens mnémotechnique pour les retenir.
5 mins	<p>Phase 3: Raconter une petite histoire durant laquelle ils devront repérer les aliments vu précédemment.</p>	Ecoute attentive de l'histoire et lever la main lorsqu'ils reconnaissent un mot.
15 mins	<p>Phase 4: Séparation de la classe en 2 ; CE1: <i>What do you want in your sandwich ?</i> en binôme, l'un est le client et l'autre le cuisinier. Le cuisinier fait le sandwich avec des cartes. le client n'a pas les cartes et doit vérifier à la fin que le sandwich est bien fait. CP: Memory. Ils doivent citer le nom des aliments qu'ils retournent.</p>	Poser et répondre aux questions. Auront les deux rôles. Essayer de parler le mieux possible pour se faire comprendre par les autres.
5 mins	<p>Fin de la séance avec <i>What have you learn today? qu'as tu appris aujourd'hui?</i> Toutes les réponses de toute la classe.</p>	Partager ce qu'ils ont retenue de la séance.

NOTES



FOOD, PART 2



Période: période 4

Cycle: 2 CP-CE1

Durée: 45 minutes



Attendus de fin de cycle :

- Comprendre des mots familiers et des expressions (...) si les gens parlent lentement et distinctement. (CP et CE1)
- Poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont on a immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions. (CE1)

Compétence travaillées :

- Comprendre l'oral (CP et CE1)
- Prendre part à une conversation (CE1)

Lexique:

- Broccoli, ice cream, juice, banana, pizza, soup, donut, pop corn, i like, i don't like.

Intelligences multiples travaillées : Intra personnel (1/4), Interpersonnel (1/4) Visuospatial (4), Musicale (2) Linguistique (1/2/3/4).

Différenciation pédagogique : Aucune car non nécessaire, pas d'élèves en situation de handicap.

<https://www.youtube.com/watch?v=YCf-PGu55Nc>



MATÉRIELS

FLASH CARD



DÉROULÉ DE LA SÉANCE

Temps	ACTIVITÉ	RÔLE DE L'ÉLÈVE
10 mins	<p>Phase 1: Rappel des mots vues avant les vacances avec le jeu du who is missing?</p>	Remise en mémoire de travail des mots utiles.
10 mins	<p>Phase 2: Ecoute de la chanson "do you like broccoli ice cream" et analyse des nouveaux mots. S'appuyer sur le rythme pour leur faire mémorisé les mots.</p>	S'appliquer dans la prononciation des mots et trouver des moyens mnémotechnique pour les retenir.
5 mins	<p>Phase 3: Ecouter la chanson et essayer de distinguer les mots chantés.</p>	Ecoute attentive de la chanson et lever la main lorsqu'ils reconnaissent un mot.
15 mins	<p>Phase 4: Jeu d'enquête : do You like? L'enseignante pose la question à tous les élèves un par un en changeant l'aliement concerner. Puis ce sont les élèves qui pose la question à l'enseignante avant d'arriver à la phase où ils seront par binôme et devront demander à leurs camarades s'ils aiment telle ou telle chose.</p>	Poser et répondre aux questions. Auront les deux rôles. Essayer de parler le mieux possible pour se faire comprendre par les autres.
5 mins	<p>Fin de la séance avec <i>What have you learn today?</i> qu'as tu appris aujourd'hui? Toute la classe.</p>	Partager ce qu'ils ont retenus de la séance.

NOTES



DO YOU LIKE?



Période: période 4

Cycle: 2 CP-CE1

Durée: 45 minutes

Attendus de fin de cycle :

- Comprendre des mots familiers et des expressions (...) si les gens parlent lentement et distinctement. (CP et CE1)
- Poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont on a immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions. (CE1)

Compétence travaillées :

- Comprendre l'oral (CP et CE1)
- Prendre part à une conversation (CE1)

Lexique:

- Mots complexes : do you like, do you hate, yes i do/ don't.

Intelligences multiples travaillées : Intra personnel (1/4/5), Interpersonnel (1/4/5), Visuospatial (1/2), Musicale (1/2/3/4), Linguistique pour tous.

Différenciation pédagogique : aucune car non nécessaire, pas d'élèves en situation de handicap.



MATÉRIELS

JEU DE MEMORY
FLASH CARD
CARTES PLASTIFIÉES



DÉROULÉ DE LA SÉANCE

Temps	ACTIVITÉ	RÔLE DE L'ÉLÈVE
10 mins	<p>Phase 1: Rappel des mots vues avant les vacances avec le jeu du who is missing?</p>	Remise en mémoire de travail des mots utiles.
10 mins	<p>Phase 2: Ecoute de la chanson " do you like broccolie Ice Cream" et analyse des nouveaux mots. S'appuyer sur le rythme pour leur faire mémorisé les mots.</p>	S'appliquer dans la prononciation des mots et trouver des moyens mnémotechnique pour les retenir.
5 mins	<p>Phase 3: Analyse de la chanson : Quels aliments sont présents? Quelle question est posée? Comment on y répond.</p>	Ecoute attentive de la chanson et lever la main lorsqu'ils reconnaissent ou comprennent un mot ou une phrase
15 mins	<p>Phase 4: Jeu : do You like? L'enseignante interpelle chaque élève et lui demande si il aime un aliment. Il doit répondre Yes i do ou no i Don't puis après de nombreuse répétitions, l'enseignante leurs demande de se poser des questions entre eux.</p>	Poser et répondre aux questions. Auront les deux rôles. Essayer de parler le mieux possible pour se faire comprendre par les autres.
5 mins	<p>Fin de la séance avec <i>What have you learn today?</i> qu'as tu appris aujourd'hui? Toute la classe.</p>	Partager ce qu'ils ont retenus de la séance.

NOTES



EASTER

Période: période 4

Cycle: 2 CP-CE1

Durée: 45 minutes

Attendus de fin de cycle :

-Comprendre des mots familiers et des expressions (...) si les gens parlent lentement et distinctement. (CP et CE1)

-Poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont on a immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions. (CE1)

Compétence travaillées :

-Comprendre l'oral (CP et CE1)

Lexique:

-Mots complexes : In, on, under, Easter, Easter Basket, Easter Eggs, Easter Bunny, Chocolate Bunny..

Intelligences multiples travaillées : Intra personnel (1/2/4/5), Visuospatial (2), Kinesthésique (3) Linguistique (1/2/3/4).

Différenciation pédagogique : aucune car non nécessaire, pas d'élèves en situation de handicap.



MATÉRIELS



**FLASH CARD
ENCEINTE
STYLO**



DÉROULÉ DE LA SÉANCE

Temps	ACTIVITÉ	RÔLE DE L'ÉLÈVE
10 mins	Phase 1 : Apprentissage du chant "a sky full of stars" de Coldplay.	Ecouter les paroles, les répéter en parlant puis en chantant.
10 mins	Phase 2: Apprentissage du vocabulaire de Pâques et jeu du "who's missing?"	Répétition des mots.
10 mins	Phase 3: Découverte de In, On, Under puis jeu, L'enseignant demande aux élèves de prendre un stylo est le mettre dans différents endroits par rapport à un autre objet.	Placer le stylo là où l'enseignante le demande. Répétition des mots.
10 mins	Phase 4: Compréhension. L'enseignante prononce deux phrases d'abord à l'oral puis les écrit au tableau.	Les élèves repèrent les mots à l'oral puis à l'écrit pour comprendre le sens de la phrase et voir qu'ils peuvent eux aussi faire une phrase en entier.
5 mins	Fin de la séance avec <i>What have you learn today? Qu'as tu appris aujourd'hui? Qu'avez vous préféré apprendre aujourd'hui?</i>	Partager ce qu'ils ont retenus de la séance.

NOTES

5. Les résultats

Les résultats ont été reportés sur des tableaux à doubles entrées (Tableaux 1-4). La colonne de gauche contient des numéros correspondant à chaque élève. Chaque élève est associé au même numéro dans tous les tableaux. La ligne horizontale reporte tous les types d'intelligence utilisés lors des séances menées en classe. Nous avons regroupé les élèves en groupes de couleur pour distinguer les élèves avec des troubles dys avérés ou en voie de diagnostic, des élèves neurotypiques. En bleu, nous retrouvons les élèves avec des troubles dyslexiques ou dysorthographiques (élèves 1 à 6). Les élèves 5 et 6 sont deux élèves à cas particuliers, l'un ayant un trouble dyspraxique et l'autre diagnostiqué Haut Potentiel.

Après plusieurs séances, nous avons pensé qu'il pouvait être intéressant de distinguer le niveau scolaire des autres élèves. Cette distinction est due au fait que nous avons remarqué des différences significatives de résultat en lien avec le niveau scolaire des élèves. Il a été réalisé selon les indications données par les enseignantes référentes des deux classes. En violet, nous avons regroupé les élèves dits en difficulté scolaire (élèves 7 à 17). Ce sont des élèves ayant un comportement plutôt perturbateur ou des difficultés d'apprentissage. En rose, nous avons regroupé les élèves dont le niveau est considéré comme normal pour un élève de leur niveau (élèves 18 à 43). Enfin, nous avons regroupé en jaune les « bons » élèves (élèves 44 à 53), ceux qui avancent vite et plutôt bien, qui ont une bonne intelligence logico-mathématique.

Les zones grisées signifient que l'élève et/ou la compétence n'ont pas été observés lors de la séance. Cela peut être dû à l'absence d'un élève ou au fait que nous n'avons pas utilisé ce type d'intelligence dans cette séance.

Pour aller plus loin dans l'analyse des résultats, nous avons aussi regroupé les résultats des 4 séances pour chaque élève de façon à comparer les groupes d'élèves en fonction des différents types d'intelligence. Grâce à cela, nous avons une valeur pour chaque élève correspondant à la moyenne des 4 séances.

Le logiciel de statistique utilisé est Statistica version 7.1. Un test de Shapiro-Wilk, étant un test de normalité, a été utilisé afin de vérifier si les données suivent une loi Normale. Les données ne suivant pas une loi normale, nous nous sommes dirigée vers une approche non paramétrique. Un test de Kruskal-Wallis a été utilisé. Il s'agit d'une ANOVA non paramétrique utilisant les rangs. Pour cela, nous avons, pour chaque intelligence, trié les valeurs par ordre croissant. Un rang de 1 à 53 a ensuite été attribué pour chaque valeur. En cas de valeur identique, le rang est calculé de la façon suivante : (rang de la première valeur +

rang de la dernière valeur identique)/2. Ce rang obtenu est ainsi attribué à l'ensemble de ces valeurs identiques.

Par exemple pour l'intelligence visuo-spatiale, 18 élèves sur 53 ont obtenu une moyenne de 3 sur les 4 séances. Après avoir trié les données par ordre croissant, nous trouvons que le rang correspondant à la première valeur 3 est 36, le rang correspondant à la dernière valeur 3 est donc 53. Nous avons donc : $(36+53)/2= 44,5$. Ce rang de 44,5 est attribué à l'ensemble des élèves ayant eu la note moyenne de 3 pour l'intelligence visuo-spatiale (Annexes 2A et 2B). Cette méthode a été suivie pour les autres intelligences, les données sur rangs (Annexes 2A et 2B) ont ensuite été utilisées afin de réaliser les tests non paramétriques.

Voici les résultats des séances d'Anglais menées auprès de 53 élèves de CE1 et de CP.

	Visuo-spatial	Musicale	Kinésésique	Intrapersonnelle	Interpersonelle	Linguistique	Naturaliste	Logico mathé
1	3		2	3	2	3		
2	3		3	3	3	3		
3	3		3	3	3	3		
4	3		3	3	3	3		
5	1		1	2	2	2		
6	3		3	3	3	3		
7	3		3	3	3	3		
8	3		3	3	2	3		
9	3		2	1	3	3		
10	3		1	3	1	2		
11	2		2	3	1	3		
12	2		3	3	3	2		
13	3		3	2	3	3		
14	3		3	3	3	3		
15	0		0	0	0	0		
16	2		2	2	2	1		
17	3		3	3	3	3		
18	3		3	3	3	3		
19	3		3	3	3	3		
20	2		3	3	2	3		
21	2		2	3	2	2		
22	2		2	2	2	2		
23	2		2	2	2	2		
24	3		3	3	3	3		
25	2		2	3	1	1		
26	3		3	3	3	3		
27	2		2	3	2	2		
28	3		3	3	3	3		
29	3		3	3	3	3		
30	3		3	3	3	3		
31	3		3	3	3	3		
32	2		2	2	2	2		
33								
34								
35								
36	2		2	3	2	2		
37	3		3	3	3	3		
38								
39	2		2	3	1	1		
40	3		3	3	3	3		
41	3		3	3	3	3		
42	2		2	3	2	2		
43								
44	3		3	3	3	3		
45	1		1	1	1	2		
46	2		2	2	2	2		
47	2		2	2	2	2		
48	1		1	1	1	2		
49	1		1	1	1	2		
50								
51	3		2	2	2	3		
52	3		3	3	3	3		
53	3		3	3	3	3		

Tableau 1: Séance sur la nourriture. En bleu: élèves dyslexiques (6). En violet : élèves en difficultés (11). En rose : élèves dits « normaux » (26). En jaune : élèves considérés comme « bons » (10). Cases grisées : élève non observé ou intelligence non observée.

	Visuo-spatial	Musicale	Kinésésique	Intrapersonnelle	Interpersonnelle	Linguistique	Naturaliste	Logico mathé
1	3	1	3	3	3	3		
2	3	2	3	3	3	3		
3	3	3	3	3	3	3		
4	3	2	3	3	3	3		
5	1	2	1	2	2	2		
6	3	3	3	3	3	3		
7	3	3	3	3	3	3		
8	3	3	3	3	2	3		
9	3	3	2	1	3	3		
10	3	3	1	3	1	2		
11	2	3	2	3	1	3		
12	2	3	3	3	3	2		
13	3	3	3	2	3	3		
14	3	3	3	3	3	3		
15	0	0	0	0	0	0		
16	2	3	2	2	2	1		
17	3	2	3	3	3	3		
18	3	3	3	3	3	3		
19	3	3	3	3	3	3		
20	2	3	3	3	2	3		
21	2	2	2	3	2	2		
22	2	2	2	2	2	2		
23	2	2	2	2	2	2		
24	3	3	3	3	3	3		
25	3	2	3	3	2	2		
26	3	3	3	3	3	3		
27	2	2	2	3	2	2		
28	3	3	3	3	3	3		
29	3	3	3	3	3	3		
30	3	3	3	3	3	3		
31	3	2	3	3	3	3		
32	2	2	2	2	2	2		
33								
34								
35								
36	2	2	2	3	2	2		
37	3	3	3	3	3	3		
38								
39	2	3	2	3	1	1		
40	3	3	3	3	3	3		
41	3	3	3	3	3	3		
42	2	2	2	3	2	2		
43								
44	3	1	3	3	3	3		
45	1	2	1	1	1	2		
46	3	2	3	2	2	2		
47	3	2	3	2	2	2		
48	2	2	2	2	1	2		
49	2	2	2	2	1	2		
50								
51	3	3	2	2	2	3		
52	3	3	3	3	3	3		
53	3	3	3	3	3	3		

Tableau 2: Séance sur la nourriture partie 2. En bleu: élèves dyslexiques (6). En violet : élèves en difficultés (11). En rose : élèves dits « normaux » (26). En jaune : élèves considérés comme « bons » (10). Cases grisées : élève non observé ou intelligence non observée.

	Visuo-spatial	Musicale	Kinésésique	Intrapersonnelle	Interpersonnelle	Linguistique	Naturaliste	Logico mathé
1	3	3		3	1	2		
2	3	3		3	3	3		
3	3	3		3	3	2		
4	3	3		3	3	3		
5	1	1		1	0	0		
6	3	3		0	3	3		
7	3	3		0	3	3		
8	2	2		2	2	2		
9								
10	2	2		2	1	1		
11	2	2		2	1	1		
12	3	3		3	3	3		
13	3	3		3	3	3		
14	3	3		3	3	3		
15	0	0		1	0	0		
16	2	2		2	1	1		
17	2	2		2	3	3		
18	3	2		3	2	2		
19	3	3		3	2	2		
20	3	3		3	3	3		
21	3	3		3	3	3		
22	3	2		3	2	2		
23	2	2		2	2	2		
24	3	3		0	3	3		
25	2	2		2	2	2		
26	3	3		3	3	3		
27	2	1		2	1	1		
28	2	2		2	1	2		
29	2	2		2	2	2		
30	2	2		3	2	2		
31	3	3		3	3	3		
32	2	2		2	2	1		
33	0	1		1	1	1		
34	0	3		3	3	3		
35	0	2		2	2	2		
36	2	2		2	2	2		
37	2	2		2	2	2		
38	0	2		2	2	2		
39	0	0		0	0	0		
40	2	2		2	1	2		
41	3	3		3	3	3		
42	2	2		2	3	3		
43	0	2		2	2	2		
44	3	2		2	2	2		
45	0	0		0	0	0		
46	2	2		2	2	2		
47	2	2		2	3	2		
48	1	3		2	2	1		
49	2	2		2	2	2		
50	1	3		3	3	3		
51	3	3		3	3	3		
52	3	3		3	3	3		
53	3	3		3	3	3		

Tableau 3: Séance sur la question « Do you Like ? ». En bleu: élèves dyslexiques (6). En violet : élèves en difficultés (11). En rose : élèves dits « normaux » (26). En jaune : élèves considérés comme « bons » (10). Cases grisées : élève non observé ou intelligence non observée.

	Visuo-spatial	Musicale	Kinésésique	Intrapersonnelle	Interpersonnelle	Linguistique	Naturaliste	Logico mathé
1	1	2	2	3	0	2		
2	2	2	3	2	2	3		
3	3	3	3	3	3	3		
4	3	3	2	3	3	2		
5	0	1	0		1	1		
6	3	3	3	0	3	3		
7	3	3	3	1	3	3		
8	1	2	2	2	1	1		
9								
10	1	2	2	3	1	2		
11	2	1	2	3	0	2		
12	3	3	3	3	3	3		
13	3	3	3	3	3	3		
14	3	1	3	3	3	3		
15	0	0	0	0	0	0		
16	2	2	2	3	1	1		
17	3	3	3	3	3	3		
18	3	3	3	3	3	2		
19	3	3	3	3	3	1		
20	3	3	3	3	3	3		
21	3	3	3	3	3	2		
22	2	2	2	3	2	2		
23	3	3	3	3	3	2		
24	3	3	3	3	3	3		
25	2	2	2	3	2	2		
26	3	3	3	3	3	3		
27	2	2	2	3	1	1		
28	2	2	2	3	2	1		
29	1	1	1	3	1	2		
30	2	2	2	2	2	1		
31	3	3	3	3	3	3		
32	2	3	2	3	3	3		
33	1	1	1	3	1	1		
34	3	3	3	0	3	3		
35	2	2	2	2	2	2		
36	2	2	2	2	2	1		
37	2	1	2	3	2	1		
38	2	2	2	2	2	2		
39	0	0	0	0	0	0		
40	1	1	1	3	1	1		
41	3	3	3	3	3	3		
42	2	3	2	3	3	3		
43	1	1	1	2	1	1		
44	3	3	3	3	3	3		
45	0	0	0	2	0	0		
46	1	1	1	2	1	1		
47	1	0	1	2	1	1		
48	1	1	1	2	1	0		
49	1	1	1	2	1	0		
50	3	3	3	3	3	3		
51	3	3	3	3	3	3		
52	3	3	3	3	3	3		
53	3	3	3	3	3	3		

Tableau 4: Séance sur sur Pâque et la notion de « in, on, under ». En bleu: élèves dyslexiques (6). En violet : élèves en difficultés (11). En rose : élèves dits « normaux » (26). En jaune : élèves considérés comme « bons » (10). Cases grisées : élève non observé ou intelligence non observée.

Intelligences	Food 1	Food 2	Do you Like?	Easter	Moyenne par intelligence
Visuo	2,66	2,66	2,66	2	2,495
Musicale	no	2,2	2,66	2,33	2,396
Kiné	2,5	2,66	no	2,16	2,44
Intra	2,5	2,83	2,16	2,2	2,4225
Inter	2,33	2,83	2,16	2	2,33
Linguistique	2,5	2,83	2,16	2,33	2,455
TOTAL	12,5	16	11,83	12,66	
Visuo	2,63	2,45	2,2	2,1	2,345
Musicale	no	2,63	2,2	2	2,276
Kiné	2,27	2,27	no	2,3	2,28
Intra	2,36	2,36	2	2,4	2,24
Inter	2,18	2,18	2	1,8	2,04
Linguistique	2,36	2,36	2	2,1	2,205
TOTAL	11,81	14,27	10,4	12,7	
Visuo	2,52	2,57	1,88	2,03	2,25
Musicale	no	2,57	2,15	2,19	2,303
Kiné	2,42	2,52	no	2,15	2,363
Intra	2,85	2,85	2,19	2,57	2,615
Inter	2,42	2,47	2,07	2,3	2,215
Linguistique	2,47	2,52	2,11	1,88	2,245
TOTAL	12,71	15,52	10,42	13,15	
Visuo	2,11	2,55	2	1,9	2,14
Musicale	no	2,22	2,3	1,8	2,106
Kiné	2	2,44	no	1,9	2,11
Intra	2	2,22	2,2	2,5	2,23
Inter	2	2	2,3	1,9	2,05
Linguistique	2,44	2,44	2,1	1,7	2,17
TOTAL	10,55	13,88	10,9	11,7	
				Moyenne	2,28
				Médiane	2,25

Tableau 5: Moyenne des résultats obtenus au cours des séances pour chaque intelligence. En bleu: élèves dyslexiques (6). En violet : élèves en difficultés (11). En rose : élèves dits « normaux » (26). En jaune : élèves considérés comme « bons » (10). Le total des moyennes des intelligences est ensuite additionné afin de constituer une note pour chaque type d'élèves pour chaque séance. En rouge est indiqué la meilleure note obtenue pour la séance.

		ANOVA de Kruskal-Wallis par Rangs; Valeur rang (Feuille de données5) Var. indépendante (classement) : Intel visuo-spatiale Test de Kruskal-Wallis : $H(3, N=53) = 2,311313$ $p = ,510$			
Dépend. : Valeur rang	Code	N Actifs	Somme Rangs		
Dyslexique	101	6	203,0000		
Difficultés	102	11	320,5000		
Normaux	103	26	631,5000		
Bons	104	10	276,0000		

Figure 1: Test de Kurskal-Wallis pour l'intelligence visuo-spatiale. $H(3, N=53) = 2,31$; $p = 0,510$.

		ANOVA de Kruskal-Wallis par Rangs; Valeur rang (Feuille de données5) Var. indépendante (classement) : Intel Musicale Test de Kruskal-Wallis : $H(3, N=53) = 1,848896$ $p = ,604$			
Dépend. : Valeur rang	Code	N Actifs	Somme Rangs		
Dyslexique	101	6	181,0000		
Difficultés	102	11	347,0000		
Normaux	103	26	650,0000		
Bons	104	10	253,0000		

Figure 2: Test de Kurskal-Wallis pour l'intelligence musicale. $H(3, N=53) = 1,849$; $p = 0,604$.

		ANOVA de Kruskal-Wallis par Rangs; Valeur rang (Feuille de données5) Var. indépendante (classement) : Intel Kinesthésique Test de Kruskal-Wallis : $H(3, N=53) = 2,370207$ $p = ,499$			
Dépend. : Valeur rang	Code	N Actifs	Somme Rangs		
Dyslexique	101	6	200,0000		
Difficultés	102	11	332,5000		
Normaux	103	26	665,0000		
Bons	104	10	233,5000		

Figure 3: Test de Kurskal-Wallis pour l'intelligence kinesthésique. $H(3, N=53) = 2,37$; $p = 0,499$.

		ANOVA de Kruskal-Wallis par Rangs; Valeur rang (Feuille de données5) Var. indépendante (classement) : Intel intra personnelle Test de Kruskal-Wallis : $H(3, N=53) = 1,045226$ $p = ,790$			
Dépend. : Valeur rang	Code	N Actifs	Somme Rangs		
Dyslexique	101	6	181,5000		
Difficultés	102	11	260,5000		
Normaux	103	26	732,5000		
Bons	104	10	256,5000		

Figure 4: Test de Kurskal-Wallis pour l'intelligence intra-personnelle. $H(3, N=53) = 1,04$; $p = 0,79$.

		ANOVA de Kruskal-Wallis par Rangs; Valeur rang (Feuille de données5) Var. indépendante (classement) : Intel Inter personnelle Test de Kruskal-Wallis : $H(3, N=53) = 1,210028$ $p = ,750$			
Dépend. : Valeur rang	Code	N Actifs	Somme Rangs		
Dyslexique	101	6	195,0000		
Difficultés	102	11	308,5000		
Normaux	103	26	655,0000		
Bons	104	10	272,5000		

Figure 5: Test de Kurskal-Wallis pour l'intelligence inter-personnelle. $H(3, N=53) = 1,21$; $p = 0,75$.

		ANOVA de Kruskal-Wallis par Rangs; Valeur rang (Feuille de données5) Var. indépendante (classement) : Intel Linguistique Test de Kruskal-Wallis : $H(3, N=53) = 2,506611$ $p = ,474$			
Dépend. : Valeur rang	Code	N Actifs	Somme Rangs		
Dyslexique	101	6	199,5000		
Difficultés	102	11	325,0000		
Normaux	103	26	621,5000		
Bons	104	10	285,0000		

Figure 6: Test de Kurskal-Wallis pour l'intelligence linguistique. $H(3, N=53) = 2,51$; $p = 0,474$.

6. Analyse des résultats

Nous pouvons dans un premier temps affirmer que l'utilisation de différents supports pédagogiques faisant appel à différents types d'intelligence est bénéfique pour la plupart des élèves. Globalement, les élèves ayant les scores les plus faibles sont soit des élèves timides, soit des élèves très axés sur l'intelligence logico-mathématique et qui sont donc déstabilisés par toutes ces nouvelles façons d'apprendre. En effet, la réflexion entre les différents types d'intelligence n'est pas la même et nécessite de mobiliser différentes compétences qu'ils n'ont pas l'habitude d'utiliser, ce qui peut perturber leur envie de participer. Les élèves déstabilisés auront tendance à moins prendre la parole.

Nous pouvons constater une différence de résultats chez certains élèves entre les premières séances (Tableau 1) et les dernières (Tableau 4). Cela est dû à un changement dans la formation des groupes. Lors de la première séance analysée, les élèves étaient regroupés par classe. Ainsi, nous avons eu deux groupes de 11 élèves de CP et deux groupes de 13 élèves de CE1. Lors des séances suivantes, les élèves des deux niveaux étaient mélangés et nous avons pu constater une baisse de participation de la part des élèves de CP. Nous avons pris le temps de leur demander individuellement la raison de cette baisse de participation. Il en est ressortie que pour 19 élèves sur 22, cela était dû à de la timidité. Ils ont l'impression que les élèves de CE1 sont meilleurs qu'eux, et pour cause, ces derniers avaient déjà étudié le thème abordé (c'est-à-dire la nourriture) dans la séance présentée. Les élèves de CP se sont donc sentis intimidés et ont eu plus de difficultés à participer. Les quatre élèves restant nous ont expliqué être simplement fatigués, ou ne pas aimer l'anglais.

De façon générale, leur intelligence interpersonnelle est déjà bien développée grâce aux enseignantes qui, depuis le CP, travaillent régulièrement par groupe. Ils ont donc l'habitude de travailler dans une bonne cohésion de groupe, n'hésitent pas à se demander de l'aide s'ils ont oublié un mot ou se corrigent entre eux si le mot n'est pas le bon. De la même façon, ils n'ont aucune difficulté particulière à parler anglais entre eux, car il n'y a pas la peur du ridicule ni du jugement. Les élèves jouent totalement le jeu lorsque nous les mettons en groupe ou en binôme pour pratiquer l'expression orale.

Lorsque nous nous arrêtons sur les données des moyennes pour chaque intelligence (Tableau 5), nous pouvons remarquer que sur les quatre séances, les élèves dits « en difficultés scolaires » dû à leur trouble obtiennent deux fois les scores les plus élevés (« food part 2 » avec 16 et « Do you like » avec 11,83). Les deux autres meilleurs scores sont détenus par les élèves dits « normaux » qui ne rencontrent pas de difficultés scolaires (« food part 1 »

avec 12,71 et « Easter » avec 13,15). Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que ce groupe d'élèves contient plus d'élèves de CE1 que les groupes de « bons » et que le groupe d'« élèves en difficulté ». Les élèves de CE1 avaient déjà parcouru ces deux thèmes en classe de CP et étaient donc plus à l'aise avec le vocabulaire abordé. Nous pouvons également constater que sur trois des quatre séances, les « bons » élèves obtiennent les moins bons scores (« food part 1 », « food part 2 » et « Easter »), et sont troisième sur quatre pour la séance restante. Le score est donc globalement plus faible que les autres groupes, alors que les attentes initiales les classaient dans les meilleurs résultats.

Si nous observons les moyennes obtenues par chaque intelligence dans chaque groupe, nous obtenons une moyenne de 2,28, et une médiane de 2,25. Nous parlerons principalement des valeurs significatives qui se trouvent au-dessus de la moyenne des valeurs observées.

Pour les élèves avec un niveau normal, c'est-à-dire le groupe rose, nous pouvons remarquer que leur meilleur score se situe sur l'intelligence intrapersonnelle. Nous pouvons donc imaginer que c'est celle qu'ils utilisent le plus. Cela peut s'expliquer par le fait que ce ne sont ni des élèves en difficulté, ni des élèves particulièrement brillants, et qu'ils sont donc moins sollicités, moins remarqués par l'enseignant. Ils ne sont pas remarqués puisque leur travail n'est ni particulièrement bon, ni mauvais, et ce sont en général les élèves « oubliés » de la classe. Ils progressent correctement dans leur coin, et de ce fait l'enseignant va naturellement s'attarder sur les élèves en difficulté qui demandent plus de leur attention, ou sur les très bons élèves, pour qui ils adaptent leur contenu pour qu'il soit toujours attractif pour ces élèves doués, qui ont tendance à s'ennuyer si le travail est trop simple. Ils ne sont donc ni mis en valeur comme les bons élèves, qui acquièrent de ce fait une bonne estime d'eux-mêmes, ni pris en charge à cause de leur difficulté, ce qui altère l'estime de soi des élèves en difficulté. Nous ne pouvons finalement pas observer si l'utilisation de ces intelligences a un impact sur l'estime de soi de ces élèves, puisque l'intelligence la plus utilisée n'est pas forcément observable d'un point de vue extérieur. Il semblerait donc cohérent que ces élèves sur-investissent le type d'intelligence intrapersonnelle et qu'ils l'utilisent en priorité pour apprendre. Nous parlons de sur-investissement, car elle obtient le score le plus élevé de toutes les autres intelligences, tous groupes confondus, avec une moyenne de 2,615.

Pour le groupe des élèves dits « en difficulté » (groupe violet), nous pouvons voir que c'est l'utilisation des intelligences visuelle avec un score de 2,345 et kinesthésique avec un

score de 2,28 qui prédominent. Nous avons pu remarquer une réelle volonté d'apprendre de la part de ces élèves qui participaient avec plaisir et se donnaient du mal pour prononcer correctement les mots. De plus, la plupart de ces élèves sont dits « perturbateurs » en classe, mais le défi et l'envie d'apprendre de nouveaux mots les a plutôt canalisés lors des séances. Nous n'avons pas eu de problème de comportement avec des élèves comparé à ce qui pouvait être perçu dans les autres domaines d'apprentissages. Nous pouvons supposer, de par leur changement de comportement, que l'estime de soi de ces élèves a été mise en valeur à travers ces séances.

Pour les bons élèves (groupe jaune), nous pouvons constater qu'aucune intelligence ne prédomine, ils utilisent un peu de chaque intelligence sans vraiment se l'approprier. Toutes les moyennes sont en dessous de la moyenne et de la médiane des valeurs obtenues ce qui nous montre qu'elles n'ont pas de valeurs significatives. De plus, même si l'on regarde le détail des scores obtenus par séance, nous ne remarquons pas d'évolution positive entre l'utilisation des intelligences lors de la première séance et lors de la dernière. Nous pouvons même observer une régression des résultats obtenus. D'après les comportements observés lors des vidéos, nous avons l'impression que cela est dû au fait que ces élèves voient les autres élèves réussir mieux qu'eux, phénomène qui n'arrive normalement pas à l'école. Nous observons clairement des signes de renfermement et une baisse de participation significative au fur et à mesure des séances proposées, et ce, même si l'enseignante valorisait chacune de leurs interventions. Ils ont plus tendance à montrer leur impatience et leur ennui en soupirant fortement, en faisant les pitres, en embêtant leurs camarades, voire en se moquant des prononciations des élèves, et même de l'enseignante. Nous supposons qu'ils ont ces réactions de rejet et ce besoin de rabaisser les autres, car ils n'arrivent pas à gérer la frustration de ne pas être les meilleurs. Ils ne sont pas mauvais, mais ils sont moins bons que d'habitude dans les autres domaines d'enseignements et montrent clairement leur agacement face à cela. Il semblerait que leur estime de soi soit impactée de façon négative.

Pour les élèves ayant un trouble (groupe bleu), nous pouvons observer qu'ils utilisent toutes les intelligences à un très haut score. L'intelligence qu'ils ont le plus utilisée ici est l'intelligence visuo-spatiale avec un score de 2,495 suivis de l'intelligence linguistique avec un score de 2,455. Contrairement au groupe jaune, nous avons pu observer au fil des séances une vraie amélioration des attitudes de ces élèves. Ils ont pris confiance en eux lorsqu'ils ont remarqué qu'ils étaient en réussite et, plus l'enseignante les félicitaient, plus ils participaient. L'intelligence qu'ils ont en moyenne le moins utilisée est l'intelligence interpersonnelle avec

un score de 2,33 même si cela reste bien au-dessus de la moyenne. Cela s'explique par rapport à la personnalité des élèves. Dans ce groupe, soit les élèves étaient très timides et n'osaient pas prendre la parole, soit ils présentaient certains troubles du comportement qui les rendaient incapables de se contenir pour ne pas répondre instantanément s'ils avaient la réponse. Cependant au fur et à mesure des séances, les élèves timides se sont mis à plus parler, et les élèves « trop » dynamiques se sont calmés et ont pris le temps de s'appliquer sur la prononciation des mots et essayaient à leur niveau de faire des phrases construites pour être encore plus félicités par l'enseignante. Ils étaient également valorisés par leur camarade des groupes violet et rose qui les complimentaient en leur disant « T'es trop fort ! », « Tu parles trop bien ! » et allaient même jusqu'à leur demander conseil lors des activités de pratique orale en groupe. Ainsi, nous pouvons remarquer que l'utilisation de ces types d'intelligence a eu un réel impact positif chez ces élèves.

Concernant les résultats obtenus par l'étude statistique, nous ne pouvons malheureusement pas conclure sur l'existence de différences significatives sur l'estime de soi à travers l'utilisation d'une intelligence en particulier parmi les différents groupes car l'ensemble des valeurs de p obtenus étaient supérieurs à 0,05 (Figure 1-6) ; seuil à partir duquel nous pouvons affirmer qu'il existe une différence significative. Plusieurs limites sont à noter au niveau de ces tests statistiques. En effet, nous avons cherché à étudier s'il y avait une différence globale entre les différents groupes pour chaque intelligence, avec des groupes très hétérogènes en terme d'effectif. De plus, nous pourrions affiner l'attribution des scores afin d'avoir une meilleure distribution des données.

Nous pouvons donc dire que cette étude encourage le fait que l'utilisation des différents types d'intelligence a un impact, qu'il soit positif ou négatif, sur l'estime de soi des élèves étudiés. Les élèves les plus en difficulté au quotidien à l'école se retrouvent dans une situation de réussite valorisée par l'enseignante, leurs camarades et ont donc une meilleure estime d'eux-mêmes, qui se traduit par un enthousiasme flagrant à l'idée de pratiquer l'anglais, une forte participation en classe, ainsi que par des échanges avec l'enseignante durant des temps informels tels que la récréation, durant laquelle ces élèves viennent répéter les mots vus en classe. En ce qui concerne l'impact négatif, il se dirige plutôt sur les bons élèves qui se retrouvent frustrés d'être en position de difficultés. Nous pensons que le sentiment d'humiliation d'être le moins bon est traduit par la nécessité d'être agité, de montrer leur agacement, de dire que le cours est nul et de rabaisser les autres. Leur réaction aurait pu être différente si l'utilisation de ces intelligences avait été généralisée à tous les

domaines d'apprentissage. En effet, puisque l'anglais était la seule matière à les utiliser, ils n'ont pas essayé de se les approprier. Leurs remarques laissent clairement entendre que l'anglais, comme la musique, sont des matières optionnelles qui n'ont pas vraiment de valeur. Nous parlons de musique, car nous avons présenté une séquence de musique en période 2 qui a eu le même accueil que l'anglais de la part de ces élèves. Puisque leur « valeur » en tant que bons élèves n'était pas ébranlée le reste du temps, ils ont eu tendance à choisir un comportement défensif face à leurs difficultés dans ce domaine d'apprentissage. Pour les autres élèves, nous pouvons penser que la mise en place de différents types d'intelligence leur a permis de voir qu'il existait plusieurs façons de travailler, et a permis de rendre la découverte de la langue plus ludique et donc plus attrayante.

Conclusion

Les « bons » élèves sont tout de suite plus déstabilisés face à ce que nous leur apportons, bien que cela ne s'améliore pas au fil des séances. Nous pouvons penser que cela est dû au fait que leur intelligence logico-mathématique soit habituellement sur-développée dans les pédagogies traditionnelles. Au début de l'expérience, nous pensions que cela allait s'améliorer, qu'il leur était nécessaire d'avoir un temps d'adaptation pour faire appel à leurs autres capacités intellectuelles potentiellement moins stimulées. Or, nous avons finalement été confrontée à des élèves dont le comportement perturbait le bon fonctionnement de la classe dû à leurs difficultés face aux apprentissages mis en place. L'hypothèse que nous pouvons faire ici est que, puisque les « bons » élèves répondent aux attentes des adultes qui les entourent, ils ne vont pas chercher à développer d'autres capacités qu'ils ont pourtant en eux, mais qui ne sont pas reconnues de la même façon par leur entourage. De ce fait, puisque les intelligences multiples ne sont utilisées principalement que dans cette matière et avec cette enseignante, ils n'ont à priori pas cherché à développer ces compétences, mais ont préféré montrer que leur difficulté était dû à leur comportement plutôt qu'à leur capacité intellectuelle. Il semblerait que leur estime de soi s'en soit trouvée impactée de façon plutôt négative.

Faute de temps et de moyens, notre recherche n'a pas pu se focaliser sur l'impact cognitif que les intelligences multiples ont sur les élèves dys à travers les langues vivantes. Identifier les différences d'apprentissages des langues vivantes entre élèves neurotypiques et élèves dyslexiques d'un point de vue cognitif et non comportemental serait une idée de perspective de recherche à investir pour potentiellement améliorer l'apprentissage des élèves dys dans tous les domaines.

Une hypothèse pour poursuivre nos recherches serait d'envisager que l'apprentissage des langues étrangères à travers les intelligences multiples permettrait aux élèves dys de trouver une ou plusieurs méthodes de travail qui leur convient. En effet, la découverte et l'utilisation des intelligences multiples permettent aux sujets dys d'avoir un nouveau regard sur leur façon de travailler et les aideront potentiellement à développer leur propre façon d'apprendre. Une des finalités que nous aurions pu viser serait l'utilisation des intelligences multiples dans la plupart, si ce n'est tous les domaines d'apprentissages scolaires.

Les limites de notre recherche sont le manque de temps, le manque de sujets ayant des troubles dys proportionnellement aux autres élèves, ainsi qu'un manque de diversité du public. En effet, sur 53 élèves observés, seuls 6 d'entre eux avaient des troubles, dont seulement 4 ayant des troubles dyslexique pas totalement diagnostiqués.

Nous pouvons également nous demander si le cycle observé n'était pas trop tôt dans l'apprentissage de la langue. En effet, puisque nous pratiquions principalement le langage oral, les élèves dys n'avaient aucune difficulté particulière comparé aux autres élèves. Cela nous a permis d'observer les élèves sur un pied d'égalité, mais nous pouvons supposer que les résultats soient différents une fois le passage à l'écrit présent dans les apprentissages.

Le public utilisé dans cette recherche fait partie d'une classe sociale rurale favorisée avec un bon niveau d'éducation. Les résultats auraient pu être différents si nous avions orienté notre recherche dans une école de banlieue défavorisée, dans un REP (Réseau d'Écoles Prioritaire), dans une école privée etc.

Le biais de confirmation peut également avoir joué un rôle dans l'interprétation des résultats, même si nous avons essayé de le neutraliser en se focalisant sur les réponses physiques précises de la part des élèves, à savoir lever la main pour prendre la parole ou la prise de parole spontanée.

À l'issue de ce travail de recherche, il semblerait pertinent de relever le fait que l'utilisation des différents types d'intelligence a un impact sur l'estime de soi des élèves, qu'il soit positif ou négatif. Il serait donc intéressant de poursuivre cette recherche sur l'aspect cognitif de l'utilisation des intelligences multiples chez les élèves ayant un trouble dys comparé aux élèves neurotypiques.

Bibliographie

- Bailey, C. E., Manis, F. R., Pedersen, W. C., & Seidenberg, M. S. (2004). Variation among developmental dyslexics : Evidence from a printed-word-learning task. *Journal of Experimental Child Psychology*, 87(2), 125-154.
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2003.10.004>.
- Bosse, M.-L., & Valdois, S. (2003). Patterns of developmental dyslexia according to a multi-trace memory model of reading. *Current Psychology Letters*, 10.
<https://doi.org/10.4000/cpl.92>.
- Burden, R., & Burdett, J. (2005). Factors associated with successful learning in pupils with dyslexia : A motivational analysis. *British Journal of Special Education*, 32(2), 100-104. <https://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2005.00378.x>.
- Cameron, H. E. (2016). Beyond cognitive deficit : The everyday lived experience of dyslexic students at university. *Disability & Society*, 1-18.
<https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1152951>.
- Carroll, J. M., & Iles, J. E. (2006). An assessment of anxiety levels in dyslexic students in higher education. *The British Journal of Educational Psychology*, 76(Pt 3), 651-662.
<https://doi.org/10.1348/000709905X66233>.
- Davis, R. D. & Braun E. M. (2011). *Le don de dyslexie. Et si ceux qui n'arrivent pas à lire étaient en fait très intelligents*. Desclée De Brouwer.
- Denhart, H. (2008). Deconstructing barriers : Perceptions of students labeled with learning disabilities in higher education. *Journal of Learning Disabilities*, 41(6), 483-497.
<https://doi.org/10.1177/0022219408321151>.
- Eide B. L. & Eide F. F. (2022). *La Force Insoupçonnée des Dyslexiques*. Hachette Pratique.

- Eme, E., & Golder, C. (2005). Word-reading and word-spelling styles of French beginners : Do all children learn to read and spell in the same way? *Reading and Writing*, 18(2), 157-188. <https://doi.org/10.1007/s11145-004-6409-8>.
- Gardner, H. (2008). *Les intelligences multiples. La théorie qui bouleverse les idées reçues*. Retz.
- Gregg, N., Hoy, C., King, M., Moreland, C., & Jagota, M. (1992). The MMPI-2 profile of adults with learning disabilities in university and rehabilitation settings. *Journal of Learning Disabilities*, 25(6), 386-395. <https://doi.org/10.1177/002221949202500607>
- Humphrey, N. (2002). Teacher and pupil ratings of self-esteem in developmental dyslexia. *British Journal of Special Education*, 29(1), 29-36. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00234>.
- Jiménez, J., & Ramírez Santana, G. (2002). Identifying Subtypes of Reading Disability in the Spanish Language. *The Spanish journal of psychology*, 5, 3-19. <https://doi.org/10.1017/S1138741600005783>.
- Kirby, J., Silvestri, R., Allingham, B., Parrila, R., & Fave, C. (2008). Learning Strategies and Study Approaches of Postsecondary Students With Dyslexia. *Journal of learning disabilities*, 41, 85-96. <https://doi.org/10.1177/0022219407311040>.
- McNulty, M. A. (2003). Dyslexia and the life course. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 363-381. <https://doi.org/10.1177/00222194030360040701>.
- Michinov, E. (2004). L'influence des relations entre élèves. *Sciences humaines : L'Enfant, Hors-série N° 45*. https://www.scienceshumaines.com/l-influence-des-relations-entre-eleves_fr_13636.html
- Paulesu, E., Démonet, J. F., Fazio, F., McCrory, E., Chanoine, V., Brunswick, N., Cappa, S. F., Cossu, G., Habib, M., Frith, C. D., & Frith, U. (2001). Dyslexia : Cultural diversity and biological unity. *Science (New York, N.Y.)*, 291(5511), 2165-2167. <https://doi.org/10.1126/science.1057179>.

Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3), *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, n°31 du 30 Juillet 2020.

Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, n°31 du 30 Juillet 2020.

Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology (London, England: 1953)*, 94(Pt 2), 143-174. <https://doi.org/10.1348/000712603321661859>.

Snowling, M., Bishop, D. V., & Stothard, S. E. (2000). Is preschool language impairment a risk factor for dyslexia in adolescence? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 41(5), 587-600. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00651>.

Sprenger-Charolles, L., Siegel, L. S., Béchennec, D., & Serniclaes, W. (2003). Development of phonological and orthographic processing in reading aloud, in silent reading, and in spelling : A four-year longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 84(3), 194-217. [https://doi.org/10.1016/s0022-0965\(03\)00024-9](https://doi.org/10.1016/s0022-0965(03)00024-9).

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered : The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>.

Zabell, C., & Everatt, J. (2002). Surface and phonological subtypes of adult developmental dyslexia. *Dyslexia (Chichester, England)*, 8(3), 160-177. <https://doi.org/10.1002/dys.223>.

Annexe 1 : Questionnaire « Dyslexie et vie scolaire »

Dyslexie et vie scolaire

Ce questionnaire traite de l'apprentissage des élèves dyslexiques à l'école primaire. La première partie de ce questionnaire s'adresse aux responsables légaux de l'enfant et la seconde partie doit être remplie par l'enfant lui-même.

Questionnaire pour les responsables légaux.

En quelle classe est votre enfant?

- CP
- CE1
- CE2
- CM1
- CM2

Votre enfant a-t-il déjà redoublé une classe?

- Non
- Oui

Votre enfant est-il dyslexique?

- Non
- Oui

Combien de temps passe-t-il par jour sur ses devoirs?

Entre 30 minutes à 1 heure.

Entre 1 heure et une heure et demi.

Plus de deux heures.

Face aux devoirs vous vous sentez :

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Anxieux/ dépassé Totalemment serein.

Est-ce que les devoirs sont sources de conflit dans la famille?

1 2 3 4 5

Pas d'accord. Tout à fait d'accord.

Pour vous:

Toutes les matières sont importantes et doivent être travaillées.

Avec ses difficultés, nous estimons que le plus important est de travailler le français et les mathématiques.

Nous nous concentrons sur ce qu'il ou elle aime faire.

Annexe 1B: Questionnaire Dyslexie et vie scolaire

Dyslexie et vie scolaire

***Obligatoire**

Questionnaire pour votre enfant.

J'aime aller à l'école.

1 2 3 4 5

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

Je me sens bien dans ma classe.

1 2 3 4 5

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

Je prends mon temps pour faire les choses.

1 2 3 4 5

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

J'ai du mal à rester concentré en classe, je suis souvent dans la lune ou je joue avec mes affaires.

1 2 3 4 5

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

Annexe 1C: Questionnaire Dyslexie et vie scolaire

J'aime apprendre.						
	1	2	3	4	5	
Pas du tout d'accord.	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord.				

Je suis curieux/curieuse.						
	1	2	3	4	5	
Pas du tout d'accord.	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord.				

Je préfère travailler seul(e).						
	1	2	3	4	5	
Pas du tout d'accord.	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord.				

J'aime participer en classe						
	1	2	3	4	5	
Pas du tout d'accord.	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord.				

J'aime faire de l'anglais à l'école. *						
	1	2	3	4	5	
Pas du tout d'accord.	<input type="radio"/>	Tout à fait d'accord.				

Annexe 1D: Questionnaire Dyslexie et vie scolaire

J'aime parler en anglais même hors de l'école. *

1 2 3 4 5

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

A l'école, j'apprends l'anglais en: *

Répétant ce que l'enseignant nous dit.

En chansons.

A travers des jeux.

En parlant avec les autres.

Par l'écrit.

Qu'est ce que tu préfères faire à l'école? *

La grammaire

L'orthographe

Les mathématiques

Les sciences

L'art plastique

La musique

La littérature (étudier des albums, la lecture etc...)

L'anglais

L'histoire

La géographie

Le sport

Pourquoi aimes-tu cette discipline? *

Votre réponse _____

Annexe 1E: Questionnaire Dyslexie et vie scolaire

Annexe 2 : Tableaux de données pour les tests statistiques

	1 Intel visuo-spatiale	2 Valeur rang	3	4 Intel Musicale	5 Valeur rang	6	7 Intel Kinesthésique	8 Valeur rang
1	Dyslexique	30		Dyslexique	17		Dyslexique	28
2	Dyslexique	34,5		Dyslexique	29		Dyslexique	45
3	Dyslexique	44,5		Dyslexique	46		Dyslexique	45
4	Dyslexique	44,5		Dyslexique	36,5		Dyslexique	34
5	Dyslexique	5		Dyslexique	6,5		Dyslexique	3
6	Dyslexique	44,5		Dyslexique	46		Dyslexique	45
7	Difficultés	44,5		Difficultés	46		Difficultés	45
8	Difficultés	23		Difficultés	29		Difficultés	34
9	Difficultés	44,5		Difficultés	46		Difficultés	20
10	Difficultés	23		Difficultés	29		Difficultés	12,5
11	Difficultés	15,5		Difficultés	17		Difficultés	20
12	Difficultés	30		Difficultés	46		Difficultés	45
13	Difficultés	44,5		Difficultés	46		Difficultés	45
14	Difficultés	44,5		Difficultés	29		Difficultés	45
15	Difficultés	1		Difficultés	1		Difficultés	1
16	Difficultés	15,5		Difficultés	29		Difficultés	20
17	Difficultés	34,5		Difficultés	29		Difficultés	45
18	Normaux	44,5		Normaux	36,5		Normaux	45
19	Normaux	44,5		Normaux	46		Normaux	45
20	Normaux	30		Normaux	46		Normaux	45
21	Normaux	30		Normaux	36,5		Normaux	28
22	Normaux	23		Normaux	17		Normaux	20
23	Normaux	23		Normaux	29		Normaux	28
24	Normaux	44,5		Normaux	46		Normaux	45
25	Normaux	23		Normaux	17		Normaux	28
26	Normaux	44,5		Normaux	46		Normaux	45
27	Normaux	15,5		Normaux	9,5		Normaux	20
28	Normaux	30		Normaux	29		Normaux	34
29	Normaux	23		Normaux	17		Normaux	28

Annexe 2A: Tableau de données pour les tests statistiques. Une moyenne des 4 séances a été obtenue pour chaque élève pour chaque intelligence : « Visuo-spatiale », « Musicale » et « Kinesthésique ». Les élèves sont divisés en groupe : « Dyslexique » (6), « Difficultés » (11), « Normaux » (26), ou « Bons » (10). Chaque moyenne est classée par ordre croissant. Un rang est attribué pour chaque moyenne (voir méthode dans la partie résultat). Les valeurs affichées sont les rangs. Un test de Kruskal-Wallis a été utilisé sur échantillons indépendants.

	1 Intel visuo-spatiale	2 Valeur rang	3	4 Intel Musicale	5 Valeur rang	6	7 Intel Kinesthésique	8 Valeur rang
27	Normaux	15,5		Normaux	9,5		Normaux	20
28	Normaux	30		Normaux	29		Normaux	34
29	Normaux	23		Normaux	17		Normaux	28
30	Normaux	30		Normaux	29		Normaux	34
31	Normaux	44,5		Normaux	36,5		Normaux	45
32	Normaux	15,5		Normaux	29		Normaux	20
33	Normaux	3		Normaux	4		Normaux	7,5
34	Normaux	10,5		Normaux	46		Normaux	7,5
35	Normaux	7		Normaux	17		Normaux	7,5
36	Normaux	15,5		Normaux	17		Normaux	20
37	Normaux	30		Normaux	17		Normaux	34
38	Normaux	7		Normaux	17		Normaux	3
39	Normaux	7		Normaux	4		Normaux	12,5
40	Normaux	23		Normaux	17		Normaux	28
41	Normaux	44,5		Normaux	4		Normaux	7,5
42	Normaux	15,5		Normaux	29		Normaux	20
43	Normaux	3		Normaux	8		Normaux	7,5
44	Bons	44,5		Bons	17		Bons	45
45	Bons	44,5		Bons	17		Bons	7,5
46	Bons	3		Bons	2		Bons	3
47	Bons	15,5		Bons	6,5		Bons	20
48	Bons	9		Bons	17		Bons	12,5
49	Bons	10,5		Bons	9,5		Bons	12,5
50	Bons	15,5		Bons	46		Bons	15
51	Bons	44,5		Bons	46		Bons	28
52	Bons	44,5		Bons	46		Bons	45
53	Bons	44,5		Bons	46		Bons	45

Annexe 2B: Tableau de données pour les tests statistiques. Une moyenne des 4 séances a été obtenue pour chaque élève pour chaque intelligence : « Visuo-spatiale », « Musicale » et « Kinesthésique ». Les élèves sont divisés en groupe : « Dyslexique » (6), « Difficultés » (11), « Normaux » (26), ou « Bons » (10). Chaque moyenne est classée par ordre croissant. Un rang est attribué pour chaque moyenne (voir méthode dans la partie résultat). Les valeurs affichées sont les rangs. Un test de Kruskal-Wallis a été utilisé sur échantillons indépendants.

Annexe 3 : Retranscription de l'entretien avec l'orthophoniste

Contextualisation

L'entretien s'est fait à la suite d'une rencontre non officielle durant laquelle nous avons exposé la situation de notre mémoire à l'orthophoniste afin qu'elle accepte de s'entretenir avec nous dans un cadre officiel de recherche.

Madame D : Bonjour Lucile.

Étudiante : Bonjour madame D.

[échange de banalités]

Étudiante : Alors du coup est ce que vous pouvez me dire si vous avez constaté euh chez vos patients que l'anglais peut être source d'échappatoire pour eux ou leur permet de développer certaines compétences qu'ils ne peuvent pas forcément développer dans d'autres disciplines. Est ce que vous avez remarqué ça ou pas du tout ?

Madame D : Alors, certains enfants, tu me surprends, normalement si on, si on regarde la théorie on devrait se dire qu'ils devraient avoir des soucis en anglais euh, effectivement, mais euh certains enfants ont pu justement contredire un petit peu ça. Euh, alors pour diverses raisons, peut-être parce que euh, l'apprentissage est un petit peu là où on ne les attend pas. *rire* ou on s'attend à ce qu'ils ne réussissent pas donc peut-être qu'on ne met pas trop de pression sur les apprentissages de langues. Euh, en général, quand même, les enfants ont des difficultés, les enfants dys ont des difficultés euh à l'écrit, parce que l'anglais c'est quand même euh, une langue qui n'est pas très transparente. Euh, voilà c'est un peu compliqué. Euh, est ce que quelques fois, alors euh, pour rejoindre ce que je disais tout à l'heure c'est, est ce que comme on se dit que ça va être difficile, le peu qu'ils arrivent à faire on est déjà vachement content et, et on enlève de la pression, c'est possible aussi. Euh, est ce que comme on est un peu baigné dans de l'anglais, c'est quelque chose qui est assez euh... pour eux qui fait que c'est connu on va dire. Je ne sais pas non plus. Euh... voilà. L'anglais c'est quand même une langue qui reste très difficile pour les dyslexiques sur la partie écrite, et puis sur la partie orale aussi quand même quelquefois parce que euh, parce que les sons ne sont pas réguliers ou ne sont pas forcément réguliers. C'est-à-dire qu'un « a » va se prononcer de X

façons, euh, et à l'inverse le son [a] peut s'écrire de X façons. Donc euh, pour eux c'est quand même euh, c'est quand même assez compliqué. Normalement d'après la théorie ils devraient mieux réussir en espagnol, euh, mmm, ceci dit, après la grammaire espagnole reste compliquée aussi, donc euh, ils ne bloquent pas tout de suite mais ils bloquent un petit peu après et après vu qu'on échangeait ensemble, c'est vrai que eum... L'apprentissage de langue au primaire ne passant que par l'oral, euh, il se peut que les enfants n'ayant pas de difficulté au niveau de la phonologie euh, n'aient pas de soucis en anglais oral quand ils sont au primaire. Euh, et puis c'est souvent présenté sous forme de jeux, sous forme de voilà, on rejoint aussi ce qu'on disait de pas de pression quoi. Euh, on ne s'attend pas, il n'y a pas de note comme tu disais aussi, euh en anglais en primaire, ou en allemand d'ailleurs, euh, c'est vraiment euh la langue plaisir. Et donc euh, euh, qui sont assez fiers alors même des enfants dysphasiques, sont assez fiers de, par exemple moi, quand je les ai en séance, de compter en anglais ou de me dire les couleurs en anglais même si c'est super déformé euh, *rire* on reconnaît quand même un petit peu et euh et du coup ils sont assez contents d'apprendre ça. Et c'est vrai que, alors, les loulous qui ont des difficultés en phonologie, les dyslexiques qui ont des difficultés au niveau de la phonologie, c'est-à-dire des sons, de la perception des sons et surtout du traitement des sons, eh bien, malheureusement ils ont aussi déjà des difficultés euh, je trouve, à l'oral, voilà, sur la langue à l'oral quoi. Mais dans un premier temps mais eum... euh, voilà, c'est à dire les loulous chez qui, euh, on a déjà des petites difficultés au niveau de l'apprentissage oral en maternelle, puis après on voit que le CP c'est compliqué parce qu'ils n'arrivent pas à analyser les sons qu'ils entendent dans les mots et du coup ils ont du mal à entrer dans l'écrit, eh bah l'anglais ça reste euh, ça reste difficile aussi. Après, les loulous qui ont des dyslexies qui sont plutôt euh, ce qu'on appelle visuo attentionnelles, alors maintenant on fait plus ce tri là donc ça me gêne un peu d'utiliser ces termes là mais, où la difficulté n'est pas forcément une difficulté de son, mais les dyslexiques qui vont t'écrire tout phonétiquement on va dire, voilà, eh bah eux à l'oral ils n'ont pas forcément de difficultés parce que... la suite des sons ils l'entendent plutôt bien donc euh... donc ils peuvent répéter sans soucis euh, voilà, les, leur difficulté elle est plutôt ce qu'on appelle visuo attentionnelle donc au niveau du traitement visuel des mots, donc euh, si ils sont dans, dans une langue orale euh, y'a pas forcément de difficultés pour eux, euh, pour peu que, en plus la famille encourage l'apprentissage des langues, pour peu qu'en plus ils aient envie, pour peu que voilà, on ait tous les autres facteurs-là qui seront de ton domaine d'étude, euh, eh bien euh... C'est vrai que je pense qu'on ne voit pas de différence avec les autres élèves. Après ce qu'il

peut ajouter chez nos dyslexiques, c'est ce qu'on disait aussi l'autre fois, euh, c'est la surcharge. C'est-à-dire que euh, de manière générale les enfants dyslexiques pour traiter le langage écrit, ils sont souvent en surcharge cognitive, c'est-à-dire que là où c'est facile pour un non-dyslexique, un enfant dyslexique est obligé de, de mouliner on va dire *rire* de faire travailler son cerveau plus, voilà, on appelle la surcharge cognitive. Et du coup, eh bien ils peuvent passer à côté de certains apprentissages, parce qu'ils sont juste fatigués dans la journée, euh, ou être moins attentifs, euh, et du coup ben ne pas euh, ne pas intégrer euh, la notion et tout ça alors que y'a rien dans la description de la dyslexie qui pourrait l'expliquer sinon cette surcharge en fait. Et c'est ce qui va faire que certaines fois certains enseignants vont dire euh "alors là vous me dites qu'il est dyslexique mais je comprends pas, euh, l'autre jour en maths euh il a rien capté" et en fait c'est juste que le loulou il était un petit peu fatigué euh, parce que peut être qu'il avait fait lecture et orthographe avant et que euh, bah il a rien enregistré quoi. Euh, donc il peut y avoir aussi euh, il peut y avoir aussi ça, parce que chez certains enfants dys, souvent nous on évite, les orthophonistes, à rajouter un peu le euh, alors c'est pas de notre ressort mais on se pose la question sur leur capacité d'attention. Des fois on dit, est ce qu'il y a en plus un trouble attentionnel ou pas ? Alors des fois y'en a un, pis des fois y'en a pas, c'est juste la conséquence en fait euh, du trouble dys en fait qui crée une fatigue. Euh et des fois ils peuvent passer à côté euh, à côté des apprentissages rien que pour ça quoi, et pas forcément être très euh, voilà euh, donc je suis pas claire dans mes propos ma pauvre hein mais c'est soit...

Étudiante : *rire* Si si mais je comprends, je comprends.

Madame D : Si c'est une dyslexie qui est plutôt euh, typée avec des difficultés de prise en compte d'informations visuelles, y'a pas de raison qu'à l'oral ils aient des difficultés. Si euh, c'est une dyslexie qui est plutôt euh, due à euh, un défaut de traitement des sons, du coup bah là euh, les langues étrangères vont quand même être un petit peu difficiles pour eux dans le sens où, euh, ils vont juste répéter une espèce d'enveloppe sonore, mais ils ne vont pas forcément analyser ce qu'ils répètent quoi, voilà. Euh, je compare souvent, c'est ce que j'avais dû te dire, par exemple, si nous on avait dû répéter du chinois ou de l'arabe, on ne sait pas trop où sont les accents et tout ça donc on répète une espèce de magma de sons, mais euh, mais comme on n'a pas trop les clés de la langue, euh, je sais pas si on est très bons quoi quand même, c'est euh, on répète tel qu'on nous l'a dit. Mais après euh, c'est pas toujours

évident. Donc euh, euh, voilà en gros. Mais c'est vrai qu'après, une fois que l'apprentissage de la langue entre en jeu les années suivantes, eh bah moi y'a des enfants chez qui j'aurais parié que ce serait très compliqué vu leur tableau, et en fait ils se débrouillent bien. Donc euh, et ça ne leur pose pas de soucis et euh, voilà, euh, alors souvent c'est des enfants qui, qui arrivent à compenser plutôt bien et pis qui mettent beaucoup d'application dans le travail et voilà mais eum, mais je finis par être beaucoup moins, par exemple souvent les parents en CM2 me demandent quelle langue il faut prendre, etc, et je suis beaucoup moins sûre de moi quand je donne des explications parce qu'il y a eu plein de, maintenant, avec mon expérience, de loulous qui ont pas du tout collé à ce qu'on aurait pu s'attendre, euh, des difficultés qu'ils auraient pu rencontrer. Euh, et finalement voilà, alors c'est, y'a pleins de critères qui entrent en jeu et c'est peut être compliqué de tout lister sur ça mais eum, j'imagine beaucoup l'envie d'y arriver, l'appétence pour les langues, euh, l'enseignant, le type d'enseignement, le voilà eum, et je trouve que ça c'est plutôt ton sujet à toi mais voilà et euh, qui sont pas si simples. Des fois il ne faut pas grand-chose pour que ça, là, juste aimer la prof qui t'enseigne.

Étudiante : C'est déjà pas mal.

Madame D : Voilà, mais euh, ça c'est aussi pour les autres matières.

Étudiante : Oui, oui. Bah là, moi ce que j'avais trouvé, eum, dans mon mémoire, ce qui ressortait le plus, dans pas mal d'études que j'ai, que j'ai lues, c'était que en gros, euh, l'anglais posait moins de soucis que l'espagnol par exemple pour les dyslexiques pour la simple raison que les autres élèves donc neurotypique sont plus doués en espagnol qu'en anglais parce que c'est une langue plus transparente. Donc en fait, ils retombent dans le schéma comme en français ou en maths où ils sont meilleurs, enfin moins bons que les autres, et du coup forcément bah tout de suite ils se dévalorisent alors qu'en anglais tout le monde est logé à la même enseigne, et en gros du coup c'est plus facile pour eux.

Madame D : Ok, ouais ouais. Oui, ils se retrouvent, les difficultés se retrouvent pour tout le monde effectivement en anglais. C'est vrai que, voilà, et du coup ils peuvent être euh, ils peuvent être dans la norme de la classe. Ouais.

Étudiante : C'est ça. Et du coup une fois qu'ils sont dans la norme et bah ils ont beaucoup plus de marge de manœuvre pour évoluer.

Madame D : C'est ça.

Étudiante : Parce qu'ils ne sont pas stigmatisés par l'enseignant, ils ne sont pas, euh, enfin, il y a plein de choses qui vont avec et voilà.

Madame D : Ouais ouais, ouais, oui ça paraît logique hein. Ouais, c'est assez eum... Mais voilà moi je, c'est vrai que, effectivement, euh... ... Alors j'allais dire si on prend ton propre exemple, mais [informations personnelles]. Même des loulous euh, effectivement, il y a aussi, je pense une histoire aussi culturelle où l'anglais, il fait un peu partie de notre vocabulaire quand même, y'a plein de mots anglais, et puis dans les jeux. Euh, tous les loulous qui vont eum, fin voilà, y'a plein de mots anglais qui font partie de notre quotidien du coup c'est peut-être un peu moins étranger comme langue que... et puis on voit comme ça euh, l'anglais fait tellement partie de notre quotidien que du coup on en ait tous eu, tu vois moi qui ai fait allemand première langue et fille de prof d'allemand, eh bah j'ai plus de mot anglais qui me reviennent que de mots allemands. (...) Et puis, les exigences en anglais sont peut-être moindres. Je ne sais pas quel niveau on attend à l'écrit d'un élève de troisième en anglais par exemple mais, peut-être que c'est eum, un peu moindre que certaines langues.

Étudiante : Globalement oui, c'est pas énorme. Ils n'attendent pas de grande eum, mais même je vois pour passer des diplômes, je vois en seconde j'ai passé le diplôme de cambridge pour le niveau B1 et à l'écrit bah je fais toujours autant de fautes qu'en français, je ne suis toujours pas très bonne en orthographe, bah j'ai quand même eu mon B1 avec des résultats qui montaient à la limite du C1. Parce qu'ils valident plus l'oral que l'écrit.

Madame D : Et puis même dans le TOIC et tout ça il y a très peu d'écrits. Si? Le TOFEL eum...

[digression]

Madame D : Alors finalement, pour le questionnaire, tu sais que j'ai très peu de lapins dyslexique au primaire en fait. Je regardais mais tu as eu des réponses ou toujours pas?

Étudiante : J'en ai eu aucune.

[digression sur le nouveau protocole de recherche]

Madame D : C'est dommage alors que ça paraissait super simple. Alors j'ai envoyé à toutes les orthophonistes de Haute-Saone qui m'ont répondu oui ok, mais eum, du coup eum... Bon je ne sais pas, est ce qu'elles n'ont pas donné leur truc, est ce que les parents...

Étudiante : Oh, après il y a plein de choses mais c'est pas grave, j'ai trouvé autre chose qui sera sous mon contrôle donc ça sera plus facile.

Madame D : Bah c'est bien si tu as tes classes. Et l'apprentissage de l'anglais il est fait par des enseignants ou par des intervenants ?

Étudiante : Alors à la base c'étaient les enseignantes, sauf que vu qu'ils ne sont pas hyper à l'aise, en fait ils sont ravis que je fasse leurs cours d'anglais. *rire léger* Ils font par défaut parce qu'ils doivent le faire, mais en soi ce n'est pas ce qu'ils préfèrent enseigner.

Madame D : Bon bah ok, si tu arrives à avoir ta population c'est bien quand même.
[fin de l'appel, échange de banalités]