

Université de Bordeaux - INSPE de l'académie de Bordeaux

Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention Second degré

Parcours Anglais

L'Inclusion des Élèves Porteurs de Dysphasie en Cours d'Anglais

Mémoire présenté par Mme Julie BRIARD

Sous la direction de Mme Roussillon-Constanty

Année universitaire : 2023 – 2024

université
de **BORDEAUX**

INSPE Institut national
supérieur du professorat
et de l'éducation
Académie de Bordeaux

Remerciements

Je tiens à remercier Mme Roussillon-Constanty d'avoir accepté de me suivre pour l'élaboration de ce mémoire. Je tiens également à remercier tout particulièrement ma mère, mon compagnon, sa famille et ma sœur qui m'ont apporté le soutien nécessaire durant la rédaction de ce mémoire. Je tiens enfin à remercier toutes les personnes qui m'ont transmis les informations dont j'avais besoin pour compléter ce mémoire et qui m'ont soutenue pendant ce parcours : M. et Mme Darmana, Mme Krzak, Mme Chicoulaa, Mme Weimann, Mme Gadiou la mère de Pierre (ce prénom a été modifié) et également ma meilleure amie Mme Réveille.

Table des matières

Remerciements	1
Sigles et abréviations.....	4
Introduction.....	7
1 Cadre théorique	8
1.1 Qu'entend-on par troubles dys ?	8
1.1.1 Connaître	8
1.1.2 Comprendre	9
1.2 Qu'est-ce que la dysphasie ?.....	12
1.2.1 Définition de la dysphasie.	12
1.2.2 Le cas de Pierre	13
1.3 Répondre aux besoins des élèves porteurs de dysphasie.	15
1.3.1 Quel dispositif mettre en place ?	15
1.3.2 Quels aménagements/adaptations pédagogiques ?	18
2 Cas pratique	23
2.1 Protocole et présentation du panel	23
2.2 Données expérimentales.....	23
2.3 Discussion et recommandations	30
2.4 Conclusion	34
3 Perspectives	36
Conclusion	41
Bibliographie	41
Table des illustrations	45
Table des tables.....	46
Annexes	47
Annexe I.....	47

Annexe II.....	52
Annexe III.....	53
Annexe IV	54
Annexe V	55
Annexe VI	56

Sigles et abréviations

Vous trouverez ici une liste alphabétique des abréviations présentes dans ce mémoire.

AESH : Accompagnants d'Élèves en Situation de Handicap

CDAPH : Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées

EPE : Équipe Pluridisciplinaire d'Évaluation

EPL : Établissements Publics Locaux d'Enseignement

ERH : Enseignant Référent Handicap

ESS : Équipe de Suivi de la Scolarisation

Geva-sco : Guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation

MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées

PAP : Plan d'Accompagnement Personnalisé

PPC : Projet Personnalisé de Compensation

PPRE : Programme Personnalisé de Réussite Éducative

PPS : Projet Personnalisé de Scolarisation

TDL : Trouble Développementale du langage

Résumé en français

Ce mémoire s'intéresse à l'adaptation de l'enseignement de l'anglais et de son programme aux élèves à besoins éducatifs particuliers et plus précisément aux élèves porteurs de trouble développemental du langage ou dysphasie. En effet, en ce qui concerne ces élèves, il n'existe pas dans la littérature de revue systématique faisant état d'une quelconque progression induite par la pratique de la différenciation pédagogique. Pourtant, l'enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers est une question de plus en plus importante puisqu'au moins 1 à 3 élèves porteurs de troubles dys par classe sont scolarisés parmi les élèves non dys. Selon la Convention des Nations Unies relative aux Droits des Personnes Handicapées, « tout enfant a droit à une éducation inclusive », ce qui comprend les élèves porteurs de dysphasie. Ces élèves ne comprennent pas ou n'utilisent pas correctement la langue parlée et, dans certains cas, cumulent les deux difficultés. Les enseignants étant amenés à répondre à leurs besoins, nous définirons au sein d'une première partie ce que sont les troubles spécifiques des apprentissages avant de nous focaliser sur les élèves porteurs de dysphasie. Puis, dans une seconde partie, nous proposerons de passer en revue les aménagements pédagogiques concrètement mis en place dans les classes. Pour ce faire, nous avons fait circuler un questionnaire à un panel de professeurs d'anglais exerçant en collège et lycée. Une fois leurs réponses recueillies, nous avons analysé statistiquement les résultats de ce questionnaire afin de donner du poids à la suite de notre discussion. Enfin, nous avons proposé un ensemble d'activités basées sur les résultats de la section précédente ainsi que sur l'analyse de la littérature, qui semble répondre aux besoins spécifiques des élèves porteurs de dysphasie.

Mots-clés

Dysphasie ; Pédagogie Différenciée ; Éducation ; Secondaire ; Plan d'Accompagnement

Abstract in English

This research focuses on making English teaching and its curriculum appropriate for pupils with Special Educational Needs (SEN) and more precisely Developmental Language Disorder (DLD). Indeed, within the literature there is no systematic review presenting their progression thanks to the practice of pedagogic differentiation. However, teaching pupils with SEN is an increasing issue since at least 1 to 3 children with SEN attend school among children without SEN in each class. According to the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities “every child has a right to inclusive education,” which includes pupils with DLD. These children cannot understand or use spoken language properly and, in some cases, they combine both difficulties. Hence, as teachers are called upon to meet their needs, we define in a first part what Specific Learning Disorders are, before focusing on children with DLD. Then, in a second part, we browse through the pedagogic accommodations provided practically in classrooms. To do so, we handed over a survey to a panel of middle school as well as high school English teachers. Once their answers gathered, a statistical analysis of the data is done to give weight to our further discussion. Lastly, we put forward a set of activities - based on the results of the previous section alongside with the literature review - which seem to address the specific needs of children with DLD.

Keywords

Dysphasia; Differentiated Teaching; Education; Secondary School; Grammar School; Individualized Educational Program

Introduction

Selon la Convention des Nations Unies relative aux Droits des Personnes Handicapées [9], « *tout enfant a droit à une éducation inclusive* ». Nous entendons par éducation inclusive un modèle éducatif qui vise à accueillir tous les élèves, indépendamment de leur handicap ou de leurs besoins spécifiques.

Durant mes années de lycée, j'ai pu côtoyer des AESH ainsi que des élèves porteurs de dyslexie, même tisser des liens d'amitié avec certains d'entre eux. J'ai alors pu prendre conscience des difficultés inhérentes aux conditions de ces personnes, notamment liées à l'hétérogénéité croissante des élèves au sein d'une classe. Durant mes stages effectués en Master, j'ai pu constater plus précisément les contraintes que cela impose aux équipes éducatives et les défis qui restent encore à relever en matière de suivi des élèves porteurs de troubles dys. Dans ce mémoire, à défaut de pouvoir traiter l'ensemble des élèves à besoins éducatifs particuliers, je centrerai mon mémoire sur le cas des élèves porteurs de dysphasie. En effet, dans ma démarche d'en apprendre plus sur ce trouble, j'ai pu discuter avec les parents d'un enfant dysphasique, une AESH et une enseignante spécialisée qui m'ont renouvelé leur intérêt pour le cas des élèves porteurs de dysphasie.

Ainsi, il sera alors intéressant de se demander si les enseignants peuvent réellement et constamment adapter leurs cours pour pallier les difficultés des élèves porteurs de dysphasie.

Pour répondre à cette question, nous définirons au sein d'une première partie ce que sont les troubles spécifiques des apprentissages avant de nous focaliser sur les difficultés que les élèves porteurs de dysphasie rencontrent en termes d'apprentissage de l'anglais. Ensuite, nous tenterons de faire la distinction entre trois plans (PPRE, PAP et PPS) qui se mettent en place selon l'importance du ou des troubles des apprentissages. Dans une seconde partie, nous nous intéresserons à la pratique des enseignants et essaierons de voir si des pratiques pédagogiques en lien avec les besoins des élèves porteurs de dysphasie peuvent être mises en avant. Pour finir, dans une troisième partie, nous suggérerons des activités ou des pratiques à mettre en œuvre afin de tenter de compenser les difficultés rencontrées par les élèves porteurs de dysphasie en cours d'anglais.

1 Cadre théorique

1.1 Qu'entend-on par troubles dys ?

Face à un accroissement de l'hétérogénéité des classes qui va de pair avec une prise en compte de plus en plus accrue des élèves porteurs de troubles dys, il est indispensable que les enseignants aient connaissance de ce que sont ces troubles. Dans ce but, les enseignants peuvent s'appuyer sur les parties « connaître » et « comprendre » du livret *Les troubles dys – Guide pour connaître, comprendre, être accompagné et accompagner les DYS* [7], édité en 2018 par l'Association pour Adultes et Jeunes Handicapés ou Fédération APAJH.

La partie « connaître » de ce livret explique ce que sont les troubles dys tandis que la partie « comprendre » fait état des difficultés rencontrées par les élèves porteurs de troubles dys. Ainsi, dans une première sous-partie, nous nous intéresserons à la partie « connaître » qui commence à la page (4) et se termine à la page (9) puis, dans une deuxième sous-partie, nous nous concentrerons sur la partie « comprendre » qui commence à la page (10) et se termine à la page (21).

1.1.1 Connaître

À travers un plan en quatre parties, le livret apporte une définition des troubles dys, expose leur origine ainsi que leurs conséquences et enfin, donne quelques chiffres. Toutefois, nous mettrons de côté ces chiffres afin de nous concentrer sur le contenu des trois autres axes.

Dès le début, il est précisé que « les troubles dys sont des troubles spécifiques, diagnostiqués et durables » (page 3) mais compensables. Les six troubles dys existants (dyscalculie, dyslexie, dysorthographe, dysgraphie, dyspraxie, dysphasie) ainsi que le trouble déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité peuvent être regroupés sous le nom de « troubles spécifiques des apprentissages ».

Plus en détail, le terme cité « spécifiques » est à mettre en exergue dans la mesure où les troubles dys sont « des troubles neurodéveloppementaux », c'est-à-dire des affections cérébrales dues à une anomalie de développement d'une ou plusieurs fonctions cognitives spécifiques sans répercussion sur les autres fonctions cognitives. Par conséquent, les élèves porteurs de troubles dys ne présenteront ni déficit intellectuel, ni troubles neurologiques, ni troubles issus de désordres médicaux (psychologique ou psychiatrique). À l'inverse, ils feront face à des difficultés durables et invalidantes dans l'acquisition du langage et/ou dans la maîtrise

du socle commun de connaissances qui devront être compensées. Aussi, ils pourront trouver l'automatisation d'une tâche difficile si ce n'est impossible, être lents, fatigables, voire même rapidement épuisés.

Avec la partie « comprendre », nous allons donc pouvoir davantage connaître les difficultés rencontrées par les élèves porteurs de troubles dys.

1.1.2 Comprendre

En déclinant les troubles dys les uns à la suite des autres, le livret (*Les troubles dys – Guide pour connaître, comprendre, être accompagné et accompagner les DYS* [7]) présente les mécanismes impactés par les troubles dys ainsi que les nombreuses difficultés rencontrées par les élèves porteurs de ces troubles.

En ce qui concerne les mécanismes impactés, le livret nous apprend que la dyslexie pose problème en termes de lecture mais aussi d'écriture. Cela explique d'ailleurs pourquoi dans la plupart des textes scientifiques, la dyslexie est associée à la dysorthographe qui pour sa part affecte l'écriture et l'orthographe. À ce propos, selon le livret, il n'existe pas d'élèves porteurs de dyslexie qui ne soient pas porteurs de dysorthographe ; en revanche, il n'est pas impossible qu'un élève porteur de dysorthographe ne soit que très légèrement porteur de dyslexie. De la même manière, le livret signale un rapprochement entre la dysgraphie qui affecte l'écriture et la dyspraxie qui engendre des troubles de la coordination des gestes. Enfin, il indique que la dyscalculie touche aux activités numériques et que la dysphasie provoque une altération du langage oral.

Premièrement, le livret rapporte qu'un élève porteur de dyslexie « ne maîtrisera pas et n'aura donc pas automatisé les huit opérations cognitives » indispensables (repérer, explorer, identifier, reconnaître, interroger, anticiper, organiser et mémoriser) à la lecture. Ce sont les opérations de décodage, de « déchiffrement » d'un texte, c'est-à-dire « d'identification des graphèmes (comme et <p>), de reconnaissance des mots isolés ou non isolés » qui poseront problème à l'élève porteur de dyslexie. Ce dernier devra alors compenser ses difficultés en lisant lentement et en se concentrant de manière soutenue : il aura donc des difficultés de compréhension. De plus, comme l'élève porteur de dyslexie « n'aura pas automatisé l'opération de mémorisation », celui-ci rencontrera « des difficultés de rédaction ainsi que des difficultés de prise de notes ». C'est alors que le livret (*Les troubles dys – Guide pour connaître, comprendre, être accompagné et accompagner les DYS*, [7]) mentionne la dysorthographe.

Cette dernière correspond à « un trouble du langage écrit ». L'élève aura du mal avec « la grammaire, les conjugaisons et les constructions de mots ou de phrases ».

Deuxièmement, le livret fait savoir qu'en plus d'être grandement fatigable ou de ressentir parfois certaines douleurs, les élèves porteurs de dysgraphie verront leur calligraphie fortement affectée. En effet, eu égard à une défaillance en termes de motricité fine ou à une impossibilité d'écrire tout en pensant au mot en lui-même, à la façon dont ses lettres se forment et à son orthographe, leur calligraphie pourra être lente, aléatoire et inégale. L'impact des dysgraphies sur l'écriture des élèves concernés diffère aussi en fonction du type de dysgraphie repéré : en cas de dysgraphies dites « raides », les enseignants pourront constater les tensions et les crispations ressenties par les élèves au moment de la production. Inversement, face aux « dysgraphies molles » qui sont caractérisées par une irrégularité dans la taille des graphèmes constitutifs des mots, les enseignants auront l'impression que les élèves ont négligé leurs travaux. En parallèle, dans le cas de dysgraphies dites « lentes et précises », les enseignants observeront les efforts considérables fournis par les élèves afin d'obtenir une écriture bien plus qu'appliquée, ce qui ne sera pas le cas des dysgraphies dites « impulsives » dans la mesure où leur écriture sera désorganisée car induite par des gestes rapides et incontrôlés.

Les dysgraphies mentionnées peuvent avoir un lien avec la « précocité intellectuelle » des élèves ou être entraînées par d'autres troubles dys tels que la dyslexie, la dysorthographe et le trouble déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité.

Troisièmement, le livret (*Les troubles dys – Guide pour connaître, comprendre, être accompagné et accompagner les DYS* [7]) aborde les difficultés des élèves porteurs de dyspraxie : lors de sa scolarité, un élève porteur de dyspraxie pourra :

- peiner pour écrire les graphèmes,
- être pourvu d'une calligraphie lente et maladroite (trouble dysgraphique),
- ressentir des douleurs causées par la crispation de sa main en tenant un stylo,
- ne pas savoir se repérer dans un texte long,
- péniblement manipuler son matériel scolaire (ciseaux, règle, compas...),
- tenir un cahier qui équivaldra à un cahier de brouillon,
- être malhabile lorsqu'il s'agira de découper, plier ou coller un document,
- montrer un mauvais traitement visuo-spatial,
- connaître des difficultés relatives à la géométrie et au calcul.

C'est dans un souci perpétuel de planification, de coordination et d'automatisation des gestes que l'élève porteur de dyspraxie pourra faire preuve d'une extrême maladresse.

Les dyspraxies se déclinent en trois catégories : l'élève porteur d'une dyspraxie visuo-spatiale présente « un trouble du geste » associé à « un trouble visuo-spatial » qui renvoie notamment « à la difficulté à fixer un objet ou à le suivre des yeux, à des problèmes d'organisation de l'espace (se repérer, se déplacer...) ». Quant à l'élève porteur d'une dyspraxie constructive, il ne sera pas en mesure de « construire, d'assembler » donc par exemple de jouer à des jeux de construction, de bricoler ou encore de coudre. Pour finir, l'élève porteur d'une dyspraxie de l'habillage aura du mal à lacer ses chaussures, à boutonner ses vêtements et à les mettre à l'endroit pour s'habiller.

D'autres troubles ou problèmes peuvent venir s'ajouter à ces dyspraxies : il en va ainsi du « trouble de la coordination motrice globale » (l'élève « court, saute de façon désordonnée, tombe, se cogne... »), du trouble déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (« plus ou moins important ») et des problèmes relatifs au langage oral (outre le fait d'avoir appris à parler tardivement, l'élève « prononce ou articule mal »).

Quatrièmement, le livret (*Les troubles dys – Guide pour connaître, comprendre, être accompagné et accompagner les DYS* [7]) traite des dyscalculies de manière succincte et signale que « près de la moitié d'entre elles » sont liées au trouble dyslexique. Toujours d'après le livret, elles engendrent « une mauvaise perception des nombres et des quantités » et l'élève qui en sera porteur rencontrera des problèmes « pour écrire et lire des nombres », « pour poser et résoudre des opérations » mais aussi « avec les tableaux à double entrée » et « en géométrie ».

Par souci d'exhaustivité et d'intérêt tout particulier pour la dysphasie, nous développerons le point du livret qui tend à la définir dans une prochaine sous-partie. Nous mêlerons à la fois les informations fournies par le livret (*Les troubles dys – Guide pour connaître, comprendre, être accompagné et accompagner les DYS* [7]), celles consultables sur le site de la Clinique d'Évaluation Neuropsychologique et des Troubles d'Apprentissage de Montréal (CENTAM) [20] et celles que nous pouvons trouver au sein du livre intitulé *100 idées pour venir en aide aux enfants dysphasiques* [16].

1.2 Qu'est-ce que la dysphasie ?

1.2.1 Définition de la dysphasie.

Comme stipulé dans l'ouvrage *Trouble développemental du langage (dysphasie) – La boîte à outils* [15], c'est en 2017 qu'un groupe d'experts internationaux et interdisciplinaires est parvenu à un consensus quant à la terminologie à adopter vis-à-vis du trouble qui touche à l'apprentissage du langage oral. Ainsi, le terme qui le désigne actuellement est le « Trouble Développementale du Langage » (TDL). Or, le nom dysphasie, qui est apparu vers les années 1980, reste l'appellation la plus connue et employée dans le langage courant.

D'après l'article de la Clinique d'Évaluation Neuropsychologique et des Troubles d'Apprentissage de Montréal [20], aucune catégorisation du TDL n'a été officiellement retenue dans la littérature. Il n'empêche que pour avoir une idée plus précise des impacts du TDL sur les apprentissages des élèves, il est possible de s'appuyer sur la catégorisation proposée par l'Association américaine de psychiatrie (DSM-IV-TR®, 2000) et l'Organisation mondiale de la santé (ICD-10, 2003). En se basant sur des données scientifiques, ce groupe d'experts a relevé que les dysphasies peuvent venir perturber soit l'expression orale des élèves qui en sont porteurs (dysphasies expressives), soit leur compréhension du langage oral (dysphasies réceptives), soit les deux versants à la fois (dysphasies mixtes).

Dans le premier cas, les élèves porteurs de dysphasies expressives chercheront à communiquer le moins possible pour ne pas devoir montrer aux autres élèves leurs difficultés à se faire comprendre ou à construire leur discours. Le débit de parole de ces élèves sera lent et ils s'exprimeront à l'aide de mots déformés voire inintelligibles, de mots complexifiés par l'ajout de phonèmes inutiles, de mots isolés ou en adoptant un discours télégraphique dépourvu de mots de liaison et constitué de verbes à l'infinitif au lieu d'être conjugués ; ils produiront des phrases syntaxiquement incorrectes ou un discours bien organisé mais incohérent ; ils présenteront également un déficit en termes de richesse du lexique (ou manque de mots).

Dans le second cas, les élèves porteurs de dysphasies réceptives ne saisiront que partiellement les informations transmises à l'oral : les élèves peineront à comprendre les consignes, les phrases longues et complexes du fait d'une méconnaissance des mots ; ils seront inaptes à saisir le sens du langage abstrait ou imagé. Il leur sera ainsi difficile de comprendre l'humour, l'ironie, les métaphores, les allusions, les proverbes ou expressions idiomatiques etc.

Dans le troisième cas, les élèves porteurs de dysphasies mixtes présenteront des troubles de l'expression orale associés à des troubles de la compréhension orale.

Au-delà de ces critères d'identification variables, soulignons que ces trois formes de dysphasies sont très souvent associées à d'autres troubles dys comme le trouble déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité ; la dyslexie-dysorthographe ainsi que la dyscalculie et peuvent très fréquemment toucher à la mémorisation, à la conceptualisation, à la planification ainsi qu'à l'organisation dans le temps et l'espace ou encore à la motricité fine et globale.

Un exemple d'élève porteur de dysphasie mixte, donc d'un trouble dysphasique expressif et d'un trouble dysphasique réceptif, illustrera ces deux faces du trouble.

1.2.2 Le cas de Pierre

Pierre est un élève de sixième (11 ans) qui bénéficie d'un dispositif PAP (Plan d'Accompagnement Personnalisé). C'est un élève qui, à l'âge de deux ans et demi, a d'abord été diagnostiqué comme porteur d'un trouble du spectre de l'autisme : il ne regardait pas dans les yeux ; ne suivait pas les conversations ; avait du mal à avoir des contacts avec les autres enfants (il se cachait derrière sa mère) etc. En juillet 2022, son diagnostic est affiné par une orthophoniste : Pierre est porteur d'une dysphasie mixte associée à un trouble de l'attention (son cerveau se met en pause). De plus, il s'essouffle rapidement.

Non seulement il a été signalé comme « empêché » sur le versant oral (langage oral), mais aussi sur le versant écrit (langage écrit).

Son souci d'expression est l'un des symptômes majeurs de sa dysphasie : en effet, Pierre a appris à parler tard, c'est-à-dire que vers l'âge de deux ans et demi, il a commencé à prononcer des fragments de « papa » et « maman » (contre 8 et 12 mois en moyenne [18]) et vers l'âge de quatre ans, il a commencé à prononcer des phrases déconstruites (par exemple « Veux manger chocolat » contre 18 à 24 mois en moyenne [18]).

De temps en temps, il lui arrive d'être déscolarisé afin que sa mère puisse reprendre avec lui les apprentissages qu'il n'a pas compris et qui seraient impossible à traiter au cas par cas en classe. En dehors de cet accompagnement qui représente un travail d'une demi-heure à la maison tous les jours, Pierre est suivi par son orthophoniste à raison d'une séance d'une demi-heure par semaine. Au cours de cette séance, l'orthophonie orale et écrite sont travaillées.

En ce qui concerne l'apprentissage de l'anglais plus spécifiquement, avant son entrée en sixième, Pierre voyait cela comme du « chinois ». Il n'était pas participatif et n'écrivait pas dans son cahier. Aujourd'hui, son enseignante d'anglais ne pénalise pas son orthographe ; lui réexplique systématiquement les consignes en français ; réécrit à l'aide d'un stylo rouge les points importants à connaître dans son cahier et accepte une réponse approximative de sa part lors des évaluations.

Sur le plan expressif et réceptif, Pierre n'arrive pas à se familiariser avec le lien très irrégulier qui existe entre les 1120 graphèmes anglais et leurs 40 phonèmes. En CM2, il n'arrivait pas du tout à prononcer de mot en anglais et à l'heure actuelle, son enseignante ne pénalise pas ses fautes de prononciation. En parallèle, il peine à percevoir la prononciation des voyelles <e>, <a> et <i>, ce qui engendre chez lui des difficultés importantes voire impossibles à surmonter en termes d'écoute et de dictée phonologique. De ce fait, il ne sera pas en capacité de répondre aux questions en lien avec un support audio.

Au niveau expressif (à l'oral comme à l'écrit), face à sa peur de faire des erreurs, Pierre préférera ne rien répondre. Par ailleurs, faute de mots pour s'exprimer, il aura du mal à formuler des phrases à partir d'un support visuel ou à inventer une histoire. En revanche, pour Pierre, la présence d'un élève tuteur à ses côtés est rassurante et très productive : son intervention lui permet de mieux comprendre ce qui est attendu ou parfois de trouver les mots qui correspondent à ce qu'il cherche à dire.

Sur le plan réceptif, Pierre ne connaît pas les jours, les mois et les heures en français, donc il lui sera extrêmement compliqué de les acquérir en anglais. Il a également beaucoup de difficultés avec tout ce qui touche au repérage dans le temps et dans l'espace : par exemple, en français, il va être incapable de conjuguer un verbe à l'oral et dira « j'avais allé au collège ce matin ». Pierre a toutefois récemment montré des signes de progression dans la mesure où il est parvenu à dire en anglais une phrase construite à l'aide d'un sujet, d'un verbe et d'un complément. Parmi ses atouts, comme il n'a aucun problème avec le fait d'apprendre par cœur (il a commencé à apprendre par cœur depuis tout petit), il pourra entre autres aisément réussir un contrôle de conjugaison écrit.

Le rôle de l'enseignant sera alors de respecter le dispositif d'appui à la scolarisation instauré, mais aussi de mettre en place des aménagements pédagogiques qui pourront favoriser l'apprentissage des élèves porteurs de dysphasie plutôt que de les freiner.

1.3 Répondre aux besoins des élèves porteurs de dysphasie.

1.3.1 Quel dispositif mettre en place ?

Sur le plan scolaire, il y a comme une gradation des réponses pédagogiques pouvant être apportées selon les profils des élèves [19].

Si des difficultés sont observées chez les élèves mais que le lien avec un trouble spécifique des apprentissages n'a pas encore été établi, ils pourront bénéficier d'un Programme Personnalisé de Réussite Éducative (PPRE).

Ce type d'accompagnement concerne à la fois les élèves qui risquent de ne pas maîtriser ou qui ne maîtriseront pas « les connaissances et les compétences scolaires indispensables à la fin d'un cycle », de même que les élèves pour lesquels un maintien dans le cycle paraît nécessaire ou encore « les élèves intellectuellement précoces en difficulté scolaire ». Plus spécifiquement, il s'agit d'un plan d'action conçu par les enseignants et proposé aux élèves et à leurs familles, à tout moment de leur scolarité, par le chef d'établissement de concert avec le professeur principal de leur classe. Ce plan d'action indique qui est l'élève concerné, quelle est sa classe, quelle(s) compétence(s) il devra travailler, quel objectif devra être atteint, quels membres de la communauté éducative seront impliqués, la période de mise en place du PPRE (une période brève de 6 semaines et renouvelable notamment en cas de redoublement), l'éventuelle participation de personnes extérieures (orthophoniste, psychologue etc.) ainsi que la potentielle mise en place de partenariats (soutien scolaire en lien avec la municipalité ou les associations, dispositifs de réussite éducative) et enfin la participation de l'élève. Les actions prévues sont principalement conduites au sein de la classe mais peuvent également l'être en dehors de la classe, en prenant par exemple au collège la forme du dispositif « Devoirs faits » [25]. Ce dernier, créé par l'ancien ministre de l'Éducation nationale Jean-Michel Blanquer et rendu obligatoire à la rentrée 2023 pour l'ensemble des élèves de 6^{ème}, consiste en un volume horaire décidé par le chef d'établissement et dédié à de l'accompagnement aux devoirs en dehors des heures de classe. De manière autonome ou à l'aide d'un professionnel de leur établissement (professeurs et professeurs documentalistes, conseillers principaux d'éducation, assistants d'éducation, associations agréées qui interviennent dans le domaine de l'aide aux devoirs ou volontaires du service civique), les élèves reverront les connaissances et compétences vues en classe afin de réaliser les travaux demandés par les enseignants et apprendront à les organiser.

Une fois les difficultés durables des élèves diagnostiquées comme une conséquence d'un ou de divers troubles des apprentissages associés, les élèves ne seront plus concernés par un PPRE mais plutôt par un Plan d'Accompagnement Personnalisé (PAP). Ce dernier peut être directement demandé au chef d'établissement à tout moment de la scolarité des élèves par leur famille ou être envisagé par les enseignants au cours d'un conseil de classe : le chef d'établissement devra alors entrer en contact avec ladite famille pour obtenir son accord ainsi que sa signature. Dans tous les cas, un avis favorable à la mise en œuvre du PAP devra avoir été rendu par le médecin de l'Éducation nationale pour qu'il puisse être élaboré par le chef d'établissement en concertation avec le professeur principal des élèves. Les enseignants devront alors cocher les aménagements et adaptations pédagogiques qui permettront de pallier les difficultés durables des élèves porteurs de troubles dys. Dans le cas des aménagements, il s'agira pour les enseignants de faciliter l'accès au cours : ils pourront lire et reformuler les consignes à tous les élèves ; fournir les photocopies en Arial 14 ; veiller au bon placement des élèves en classe etc. À cela sont liées les adaptations pédagogiques ou adaptations des apprentissages : les enseignants doivent faciliter le travail des élèves et donc leur accès aux apprentissages. Pour ce faire, ils pourront suivre le PAP ou le PPS des élèves porteurs de troubles dys et mettre en place le tiers temps préconisé, privilégier une évaluation écrite à la place d'une évaluation orale etc. Le PAP est valable jusqu'à la fin de l'année scolaire en cours et pourra d'une année sur l'autre être modifié ou complété eu égard aux progrès des élèves.

Enfin, les élèves porteurs de troubles dys pourront en principe bénéficier d'un Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) à partir du moment où :

- leurs affections ont été considérées comme un handicap, défini au sein de l'article L114 du Code de l'action sociale et des familles en ces termes :

« Constitue un handicap, au sens de la présente loi¹, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant ».

¹ Loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées

- Leur situation de handicap aura fait l'objet d'une reconnaissance par la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH).

Le PPS va déterminer quel type d'accompagnement l'élève peut recevoir (thérapeutique ou rééducatif), si une aide humaine est nécessaire (AESH), s'il y aura besoin de fournir à l'élève du matériel pédagogique adapté (un ordinateur, une tablette...), si des mesures préparatoires doivent être envisagées quant à son orientation professionnelle (évaluation, stage...) et enfin, si une orientation au sein d'une classe spécialisée est nécessaire (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire ou ULIS). De plus, en ce qui concerne les enseignants, le PPS fera mention d'une aide supplémentaire pour encadrer l'élève.

Pour qu'il puisse bénéficier d'un PPS, sa famille devra saisir la MDPH (soit par lettre, soit en s'y rendant directement) afin d'obtenir le formulaire de demande de prestations. C'est dans le volet « C- Vie scolaire ou étudiante » qu'elle pourra faire part des difficultés rencontrées par l'élève et préciser ses demandes en termes de transports scolaires, de matériel pédagogique adapté ou encore d'aide humaine. Après avoir été complété, ledit formulaire devra être retourné à la MDPH avec les documents justificatifs demandés (un certificat médical de moins d'un an obtenu auprès du médecin traitant ou du spécialiste suivant l'enfant ainsi que d'un dossier médical constitué par le psychologue scolaire comprenant un bilan psychométrique s'il a été fait et ses observations relatives aux besoins de l'élève). Autrement, la famille de l'élève concerné peut décider de se faire accompagner dans sa démarche par l'enseignant référent handicap (ERH) désigné par la MDPH puis nommé par l'inspecteur académique au sein de l'établissement dans lequel l'élève est scolarisé et ce jusqu'à ce que le PPS soit exécuté.

Une fois le dépôt de demande de PPS effectué, ce sera à l'Équipe Pluridisciplinaire d'Évaluation (EPE) de la MDPH d'étudier le dossier en prenant en compte ce qu'a renseigné la famille de l'élève, les documents justificatifs attendus, les éléments relatifs aux difficultés observées en classe et aux besoins repérés pour l'élève qui auront été recueillis au sein du document intitulé *Guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation* ou GEVA-sco. Ce dernier étant complété soit par les enseignants à la diligence de leur chef d'établissement et transmis à la MDPH par la famille de l'élève lorsqu'il s'agit d'une première demande d'aménagement de scolarisation, soit par l'ERH pendant la réunion de l'Équipe de Suivi de la

Scolarisation (ESS)² lorsqu'il s'agit d'une demande de renouvellement ou de réexamen. L'enseignant référent est chargé de transmettre le GEVA-sco réexamen à la MDPH.

Après examen du formulaire, l'EPE élaborera un Projet Personnalisé de Compensation (PPC) qui comprendra, en outre, les attentes et les espoirs nourris par la famille pour l'élève, le diagnostic, et la durabilité estimée par le médecin référent, l'importance des symptômes et l'affection des fonctions de l'élève, son parcours mais aussi l'aide financière prévue pour compenser les dépenses dues à la situation de handicap de l'élève (Allocation d'Education de l'Enfant Handicapé) et enfin la mise en œuvre du PPS.

Le PPC établi devra tout d'abord être transmis par l'EPE à la famille de l'élève dans le but d'obtenir son approbation puis, à la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH) qui prendra alors une décision vis-à-vis de sa validation. Dès lors que le PPC est approuvé par la CDAPH, il appartiendra aux enseignants de l'appliquer. L'ESS sera chargée de veiller à sa réelle mise en application et au respect des aménagements et mesures contenus dans le PPS. Par ailleurs, elle aura obligation de se réunir à minima une fois par an afin d'évaluer les besoins et les progrès de l'élève.

1.3.2 Quels aménagements/adaptations pédagogiques ?

Comme mentionné précédemment, le PAP ou le PPS des élèves porteurs de dysphasie contiennent des aménagements à mettre en place par les enseignants afin de leur fournir le suivi dont ils ont besoin dans le cadre de leurs parcours scolaires.

Par souci d'exhaustivité et d'intérêt tout particulier pour l'accompagnement des élèves porteurs de dysphasie, nous reprendrons l'intégralité des tableaux du document intitulé *Les adaptations et les aménagements par trouble*, téléchargeable à partir de l'ouvrage d'Isabelle Ducos-Filippi : *Accompagner les élèves Dys, c'est possible ! Mon compagnon quotidien pour une école inclusive*.

² L'Équipe de Suivi de la Scolarisation est dirigée par l'enseignant référent et est constituée des parents, des enseignants, du psychologue de l'Éducation nationale, du médecin de l'Éducation nationale, de l'orthophoniste et de l'AESH.

Difficultés	Adaptations – Aménagements - Gestes professionnels
Mots déformés	• Laisser l'élève s'exprimer jusqu'au bout, sans lui couper la parole. • Ne pas le faire répéter de façon systématique
Manque de mots	• L'aider en lui proposant des amorces de phrases, d'expression • Lui donner des mots • Donner des outils visuels sur lesquels peut s'appuyer l'élève.
Ordre des mots dans la phrase, mots mélangés	• Donner des phrases modèles à imiter
Organisation du discours, raconter dans l'ordre	• Utiliser des banques d'images • Utiliser des pictogrammes • Poser des questions ouvertes ou/et fermées (en fonction des possibilités expressives de l'élève) pour faire avancer le discours

Tableau 1 Parler

Difficultés	Adaptations – Aménagements - Gestes professionnels
Difficultés générales	• Parler lentement • Articuler • Doubler le discours par des gestes, des mimiques expressives • Accentuer les mots-clés • Répéter • Être patient
Comprendre les consignes	• Utiliser des pictogrammes • Fractionner la consigne

Comprendre un discours long	• S'assurer de sa compréhension étape par étape
Devenir autonome	• Construire un sous-main, un répertoire, un fichier avec les pictogrammes et les images utilisés habituellement en classe

Tableau 2 Comprendre

Difficultés	Adaptations – Aménagements - Gestes professionnels
Apprentissage de la lecture	• Ne pas le retarder, ne pas maintenir au CP • Privilégier une méthode utilisant la suppléance memo-gestuelle ou toute autre méthode sollicitant le visuel et/ou le kinesthésique (Bien lire et aimer lire/Borel-Maisonny)
Aider les correspondances graphie/phonie	• Imprégnation syllabique • Découpage des mots en syllabes colorées (DysVocal, LireCouleur, cartable fantastique...)
Lecture lente	• Être patient • Demander à l'élève s'il veut lire devant les autres
Repérer les informations importantes du texte	• Soulager la double tâche : faire lire le texte par un tiers • Donner une intention de lecture : lire les questions avant la lecture du texte • Travailler sur la chaîne anaphorique : donner une couleur par personnage • Surligner les indications de lieu, de temps

Tableau 3 Lire

Difficultés	Adaptations – Aménagements - Gestes professionnels
Difficultés à encoder, confusion de sons	• Travail explicite et systématique de la conscience phonologique, du code alphabétique par l'intermédiaire de séances quotidiennes intensives
Orthographe	• Favoriser la construction d'images mentales (orthographe illustrée) • Réduire la quantité de mots et/ou de règles à mémoriser • Cibler les objectifs • Évaluer en pourcentage de mots réussis
Les mots-nombres	• Utiliser des supports visuels • Recourir à des aide-mémoires : tableau de numération, frise numérique
Difficultés massives	• Dictée à l'adulte • Outils numériques : prédiction de mots, correcteur d'orthographe

Tableau 4 Écrire

Difficultés	Adaptations – Aménagements - Gestes professionnels
Calculer	• Faire manipuler et utiliser des supports de calcul : le dessin, une file numérique avec curseur... • Permettre la calculatrice
Poser les opérations	• Gabarits • Guidage par l'adulte

Lire et comprendre un problème	• Lecture par un tiers • Mots importants en gras • Passer par un schéma explicatif • Banque de pictogrammes laissés à disposition • Fractionner étape par étape, simplifier les énoncés
Mémoriser les tables, les définitions	• Utiliser des supports évolutifs mettant en évidence les progrès de l'élève. Est caché ce qui est su, au fur et à mesure des progrès. • Donner des indices de récupération en mémoire (image, schéma, dessin, débuts de mots...) • Utiliser des moyens mnémotechniques • Lâcher prise : la recherche de la performance mnésique met l'élève en situation de double tâche

Tableau 5 Mathématiques

2 Cas pratique

2.1 Protocole et présentation du panel

Suite à quelques conversations échangées avec des enseignants, il est ressorti que peu d'aménagements étaient effectivement mis en place pour les élèves à besoins éducatifs particuliers. De ce fait, nous avons créé un questionnaire (Annexe I) à l'attention des enseignants d'anglais uniquement. Ce questionnaire a tout d'abord été transmis à divers enseignants exerçant en collège ou en lycée, autrement dit exerçant dans divers EPLE. Ces établissements sont spécialisés dans le secteur d'activité de l'enseignement secondaire général. Il a également été transmis à un enseignant issu d'un lycée professionnel et à un établissement proposant des formations d'enseignement supérieur voire professionnel. L'ensemble de ces établissements font partie du département des Pyrénées-Atlantiques (64). Les premiers envois ont eu lieu par email contenant ledit questionnaire joint à l'aide d'un lien Google Forms. Celui-ci a enfin été partagé sur le réseau social Facebook et plus particulièrement au sein d'un groupe d'entraide entre enseignants d'anglais. Au total, trente enseignants ont accepté de répondre à notre questionnaire et parmi ceux-ci, sept personnes ont exprimé un souhait d'anonymat en complétant la rubrique « Nom Prénom ». Il est important de souligner qu'aucune réponse négative n'a été émise à la question « avez-vous déjà eu affaire à des élèves porteurs de troubles dys ? » et que certains enseignants n'ont pas souhaité faire part de leurs pratiques au sein des deux dernières questions posées. Les données obtenues feront l'objet d'un traitement statistique et graphique avec Excel dans le but de qualifier ce qui est mis en œuvre en cours d'anglais par rapport à ce que les textes scientifiques proposent de mettre en place lorsqu'il s'agit de tenter de compenser les difficultés rencontrées par les élèves porteurs de troubles dys.

2.2 Données expérimentales

Comme mentionné plus haut, dans tous les EPLE confondus, aucun enseignant n'a déclaré ne pas avoir eu affaire à des élèves porteurs de troubles dys ou avoir eu affaire à un seul élève porteur de trouble(s) dys. En revanche, plus de 80% des enseignants ont rencontré plus de trois élèves porteurs de troubles dys en moyenne dans leurs classes (voir Figure 1). Plus précisément, les enseignants exerçant à la fois en collège et lycée ou uniquement en collège ont rencontré les six troubles dys existants en proportion différente : en collège, les troubles dys que nous retrouvons le plus sont la dyslexie, la dysorthographe et viennent ensuite la dysgraphie, la dyspraxie, la dysphasie et la dyscalculie. Pour les enseignants exerçant en collège et lycée, les

troubles dys que nous retrouvons le plus sont la dysgraphie, la dyslexie, la dysorthographe et viennent ensuite la dyscalculie, la dyspraxie et la dysphasie. Quant aux enseignants de lycée, aucun n'a déclaré avoir eu affaire à des élèves porteurs de dyscalculie ; en revanche, ces enseignants ont eu affaire aux autres troubles dys existants : dysorthographe, dyslexie, dysgraphie, dyspraxie et dysphasie. Pour finir, l'enseignant de lycée professionnel n'a pas déclaré avoir eu affaire à des élèves porteurs de dyscalculie ou de dyspraxie, néanmoins cette personne a eu affaire aux autres troubles dys existants : dyslexie, dysorthographe, dysgraphie et dysphasie.

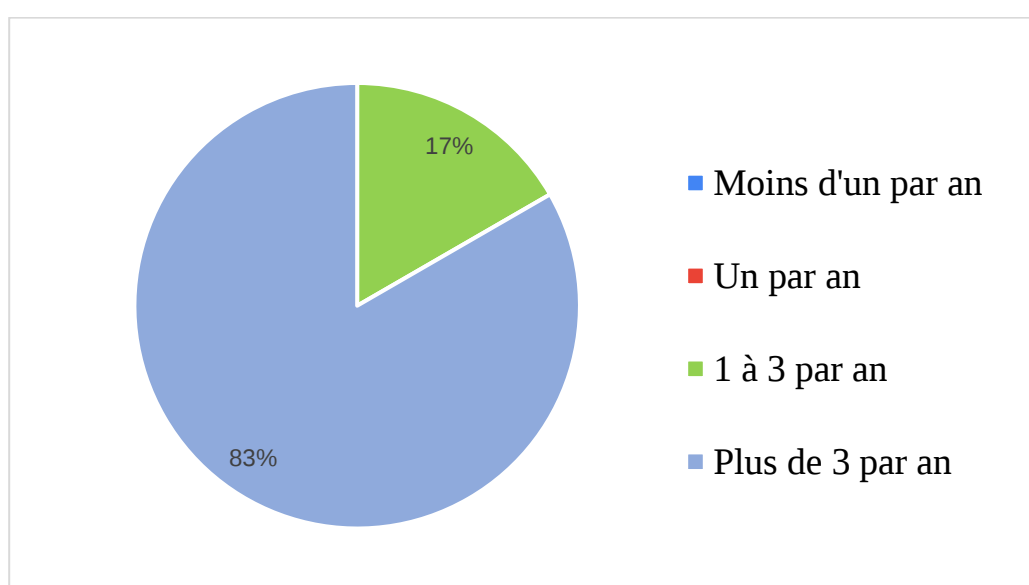


Figure 1 Proportion d'élèves porteurs de trouble(s) dys par an par classe en moyenne

À la question « La plupart du temps, quand avez-vous été mis(e) au courant de la présence de ces élèves dans votre classe ? », 7% des enseignants ont répondu avoir été mis au courant avant la pré-rentrée, 17% pendant la pré-rentrée, 53% la semaine de la rentrée et enfin, 23% plus tard dans l'année (voir Figure 2).

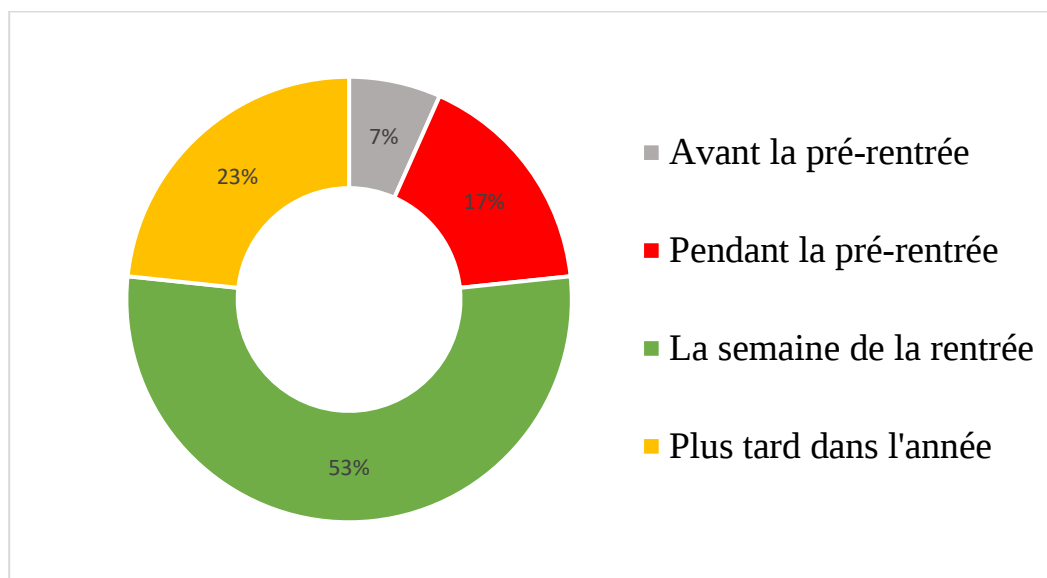


Figure 2 Distribution des dates de prise de connaissance de la présence d'élèves porteurs de trouble(s) dys par les enseignants

À la question à choix multiples « Quels aménagements sont le plus fréquemment proposés en langues vivantes ? », les enseignants du panel ont commencé à faire part de leurs pratiques vis-à-vis des élèves porteurs de troubles dys (voir Figure 3).

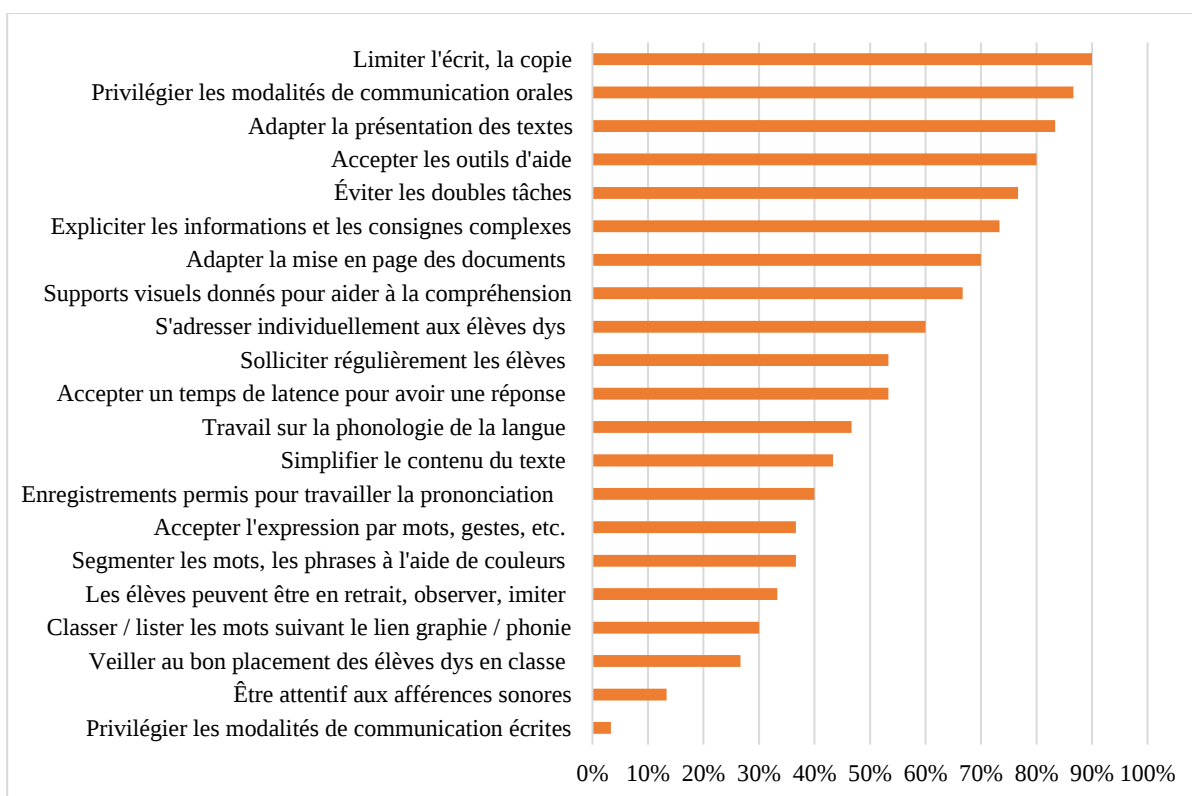


Figure 3 Aménagements les plus fréquemment proposés en langues vivantes

À la question « À l'oral, précisez les aménagements que vous avez mis en place pour les activités de compréhension et/ou de production. », deux enseignants ont déclaré, soit ne pas proposer d'aménagements vis-à-vis des autres élèves, soit proposer peu d'aménagements. De plus, cinq enseignants n'ont pas souhaité suggérer de recommandations pour les activités orales.

Pour les activités de compréhension orale, six enseignants n'ont pas suggéré de recommandations. En revanche, ils ont proposé des recommandations pour les activités de production orale. Les enseignants restants ont quant à eux fait part des aménagements mis en place habituellement pour améliorer les activités de compréhension orale (voir Figure 4).

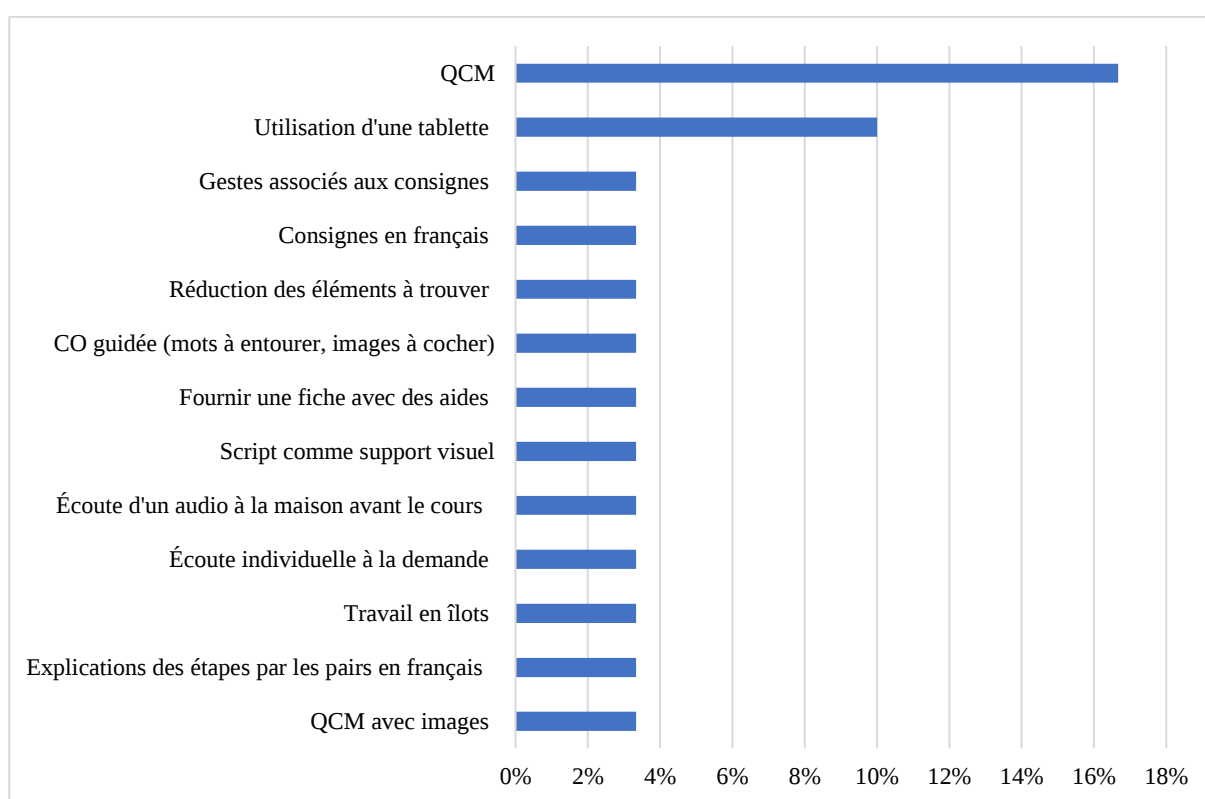


Figure 4 La mise en place d'aménagements pour améliorer la compréhension orale

Pour les activités de production orale, neuf enseignants n'ont pas suggéré de recommandations. En revanche, ils ont proposé des recommandations pour les activités de compréhension orale. Les enseignants restants ont quant à eux fait part des aménagements mis en place habituellement pour améliorer les activités de production orale (voir Figure 5).

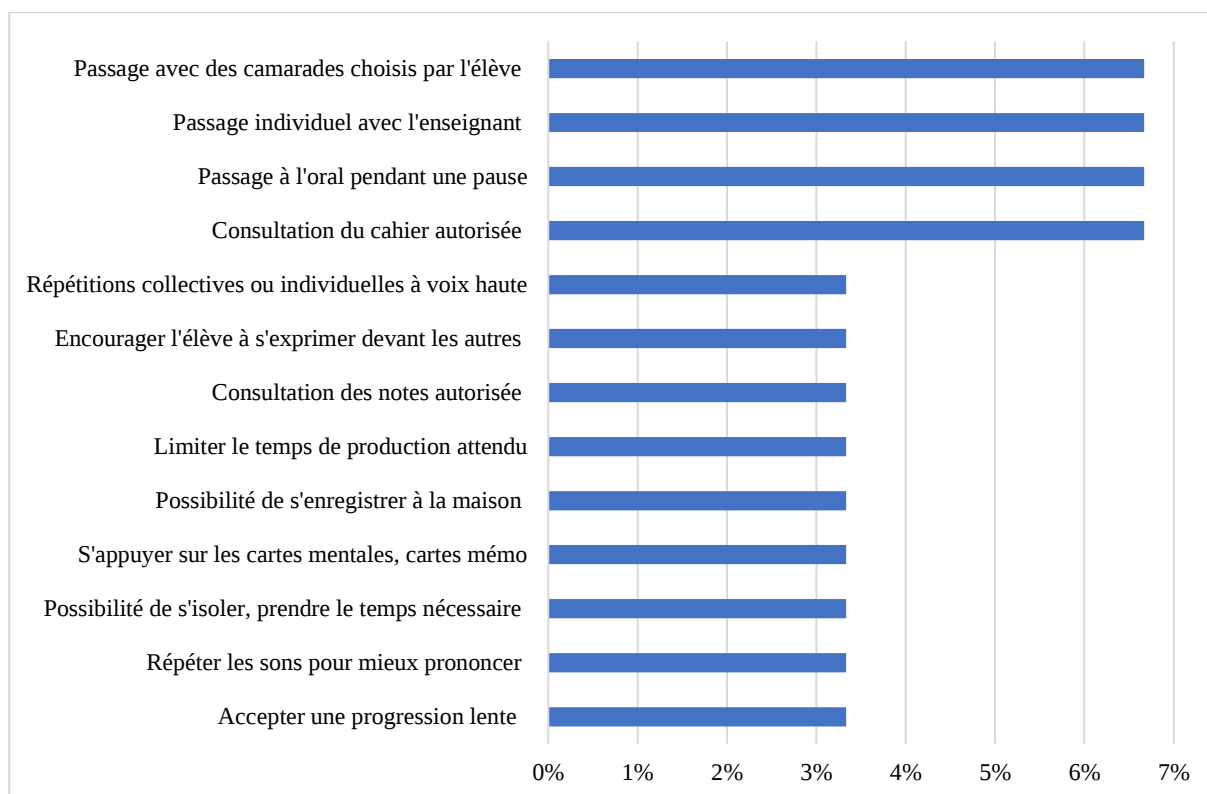


Figure 5 La mise en place d'aménagements pour améliorer la production orale

À la question « À l'écrit, précisez les aménagements que vous avez mis en place pour les activités de compréhension et/ou de production », cinq enseignants n'ont pas souhaité suggérer de recommandations pour les activités écrites.

Pour les activités de compréhension écrite, trois enseignants n'ont pas suggéré de recommandations. En revanche, ils ont proposé des recommandations pour les activités de production écrite. Les enseignants restants ont quant à eux fait part des aménagements mis en place habituellement pour améliorer les activités de compréhension écrite (voir Figure 6).

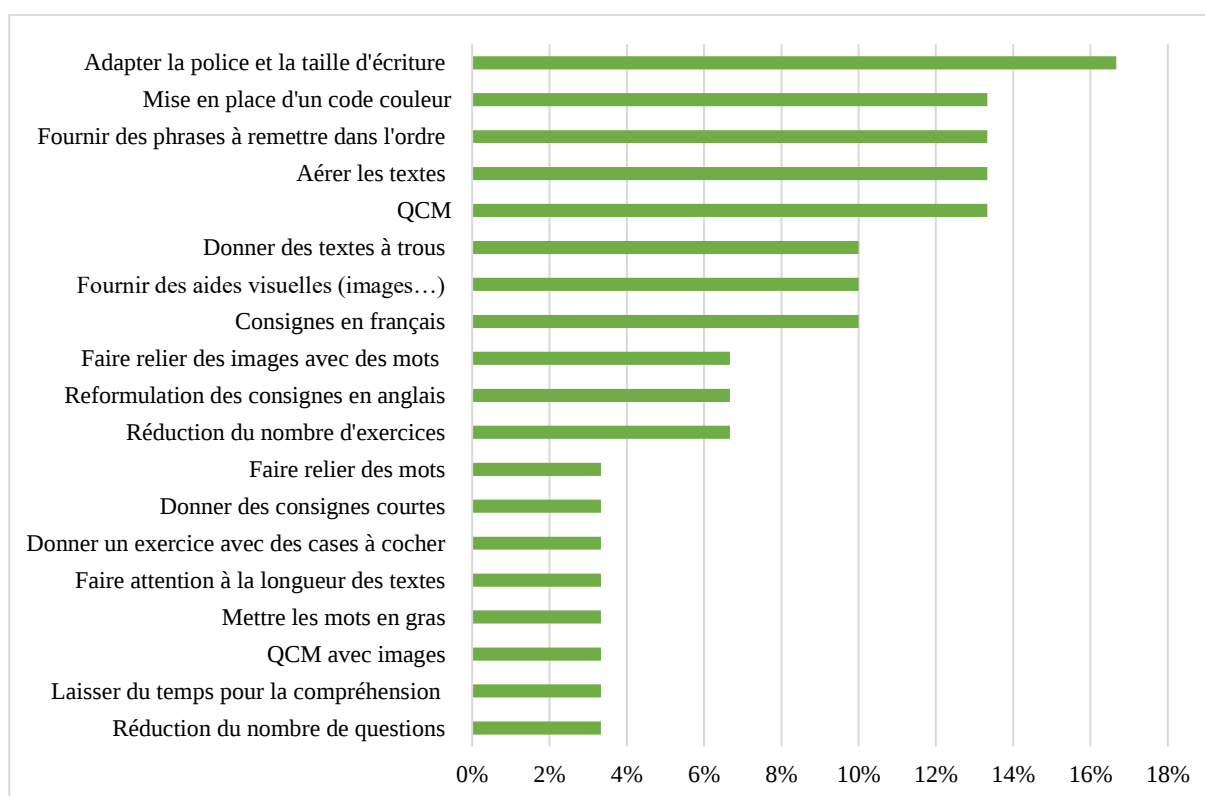


Figure 6 La mise en place d'aménagements pour améliorer la compréhension écrite

Pour les activités de production écrite, sept enseignants n'ont pas suggéré de recommandation. En revanche, ils ont proposé des recommandations pour les activités de compréhension écrite. Les enseignants restants ont quant à eux fait part des aménagements mis en place habituellement pour améliorer les activités de production écrite (voir Figure 7).

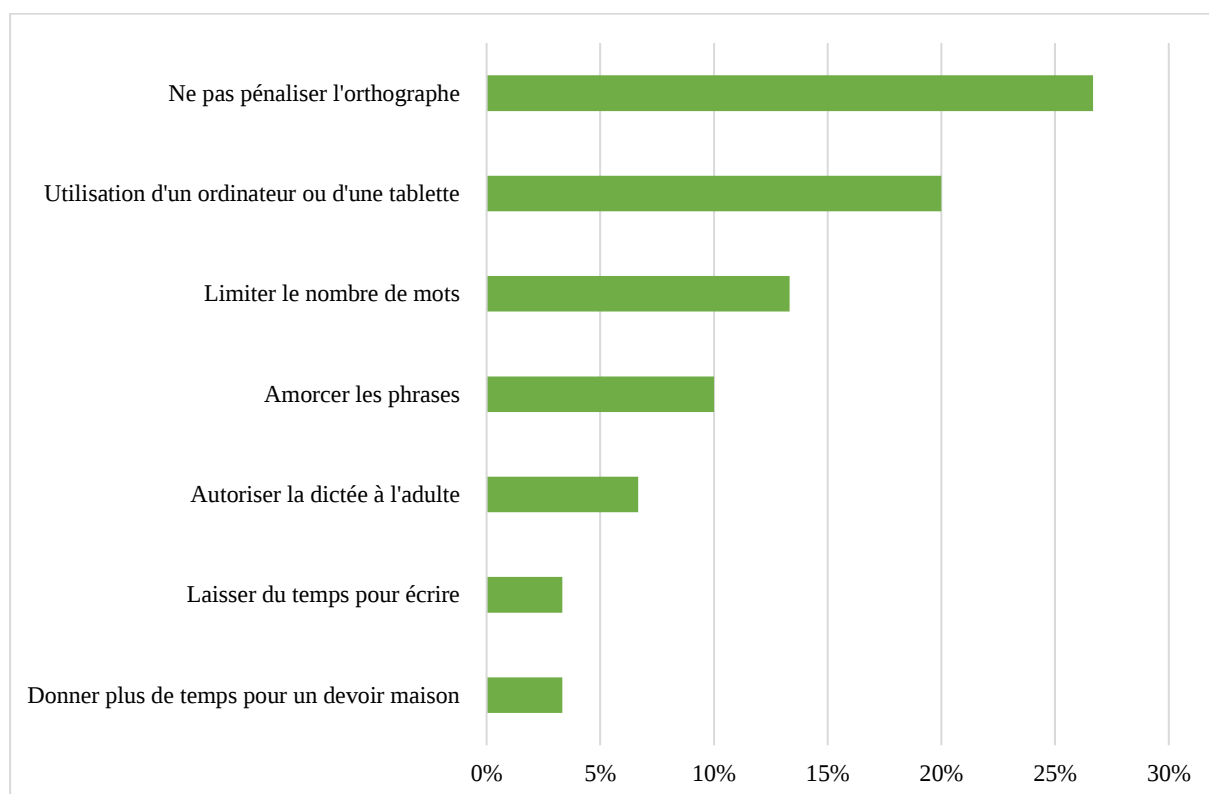


Figure 7 La mise en place d'aménagements pour améliorer la production écrite

2.3 Discussion et recommandations

Aucun enseignant n'a répondu négativement à la question « Avez-vous déjà eu affaire à des élèves porteurs de troubles dys ». Par ailleurs, plus de 80% des enseignants ont déclaré avoir en moyenne rencontré plus de trois élèves porteurs de troubles dys dans leurs classes. Ainsi, nous constatons que l'inclusion des élèves porteurs de troubles dys au sein des établissements scolaires français doit être impérativement prise en compte quand nous savons à quel point les classes sont hétérogènes. Or, concernant la dysphasie, nous constatons qu'il reste du chemin à parcourir dans la mesure où ce trouble apparaît toujours comme celui que les enseignants retrouvent le moins dans leurs classes.

Si les enseignants sont mis au courant avant la pré-rentrée de la présence d'élèves porteurs de troubles dys dans leurs classes, cela va leur permettre à la fois de chercher à comprendre ce à quoi correspondent les troubles en cas besoin et d'anticiper les besoins des élèves qui en sont porteurs. Ainsi, les enseignants pourront répondre à ces besoins le plus adéquatement possible. Tel ne sera pas le cas pour les enseignants mis au courant pendant la pré-rentrée, la semaine de la rentrée ou, pire encore, plus tard dans l'année.

Concernant la mise en œuvre d'aménagements spécifiques pour les élèves porteurs de troubles dys, il nous est apparu important de lister certains des aménagements que nous retrouvons dans les textes scientifiques ou dans les dispositifs d'appui à la scolarisation (PAP ou PPS). En effet, cela va nous permettre de voir quels sont ceux les plus fréquemment proposés en langues vivantes. À ce propos, il semble qu'il y ait une forte disparité entre les divers aménagements pouvant être proposés. Les neuf derniers aménagements, allant de « s'adresser individuellement aux élèves dys » jusqu'à « limiter l'écrit, la copie », semblent beaucoup plus fréquemment utilisés que les douze premiers. Cela peut s'expliquer par le fait que les neuf derniers aménagements sont ceux que nous retrouvons le plus dans les textes scientifiques et dont nous entendons le plus parler en milieu scolaire. Or, dans le cadre de la dysphasie, il ne faudrait pas négliger certains des douze premiers aménagements comme par exemple : « Privilégier les modalités de communication écrite » ; « Classer / lister les mots suivant le lien graphie / phonie » ; « Segmenter les mots, les phrases à l'aide de couleurs » ; « Accepter l'expression par mots, gestes, etc. » ou encore « Travailler sur la phonologie de la langue ». D'autant plus que nous savons qu'il s'agit d'un trouble qui touche à l'apprentissage du langage oral et qui a un impact significatif sur l'apprentissage de la grammaire, du lexique et de la phonologie.

Eu égard à la mise en place d'aménagements en lien avec les activités de compréhension orale, nous observons une disparité beaucoup moins importante que celle relative aux aménagements plus généraux.

Le fait que 10% des enseignants laissent les élèves porteurs de troubles dys utiliser une tablette s'explique soit par le fait que leur établissement scolaire ait été équipé de tablettes, soit parce que ces enseignants respectent bien le PPS des élèves. En lien avec cette dernière idée, il reste inquiétant de constater que certains enseignants affirment encore ne pas proposer d'aménagements (généraux ou liés aux activités orales et/ou écrites) par rapport aux autres

élèves étant donné que l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers est une obligation institutionnelle.

Après discussion avec la mère de Pierre, nous relèverons les recommandations qui nous sont apparues propices à la progression d'un élève porteur de dysphasie et qu'il serait intéressant de mettre en pratique au cours de notre carrière. Ainsi, nous pourrions essayer de pallier les difficultés importantes à surmonter en termes d'écoute et prévenir le doute qui s'installe chez les élèves porteurs de dysphasie en proposant :

- des QCM avec images,
- une aide des pairs en leur expliquant les étapes de la séance en français,
- une écoute du support audio à la maison en amont du cours,
- un exercice de compréhension guidée avec des mots à entourer ou des images à cocher,
- une reformulation des consignes en français,
- de lier consignes et gestuelle.

Pour les aménagements en lien avec les activités de production orale, nous dressons le même constat que pour ceux relatifs aux activités de compréhension orale, à savoir qu'il y a une disparité beaucoup moins importante que celle relative aux aménagements plus généraux.

Il paraît important de souligner que les aménagements tels que « la consultation du cahier autorisée », « le passage à l'oral pendant une pause », « le passage individuel avec l'enseignant » ainsi que « le passage avec des camarades choisis par l'élève » sont non seulement les plus utilisés par les enseignants, mais aussi ceux que nous allons le plus régulièrement proposer aux élèves porteurs de dysphasie. Si nous reprenons le cas de Pierre, plutôt que de prendre le risque de faire des erreurs, il préférera ne pas répondre aux sollicitations de ses enseignants. Or, encourager les élèves à participer fait partie de nos gestes professionnels, de notre posture d'enseignants et cela est d'ailleurs ce que fait l'enseignante d'anglais de Pierre. De notre point de vue, deux solutions s'offrent à nous dans ce type de cas. Premièrement, nous pouvons instaurer un climat de classe dans lequel les élèves porteurs de dysphasie se trouveraient être en confiance en expliquant aux autres élèves que les supports proposés sont adaptés à l'ensemble de la classe et non pas uniquement aux élèves porteurs de dysphasie. Deuxièmement, si les difficultés d'expression des élèves porteurs de dysphasie sont trop importantes, il faudra éviter que les élèves porteurs de dysphasie ne se retrouvent à devoir

répéter un élément collectivement ou individuellement à voix haute. Il faudra mettre en place un système de tutorat avec un autre élève de la classe. Ce système incitera les élèves porteurs de dysphasie à s'exprimer en présence de cet élève tuteur. Toujours dans le cas de Pierre, la deuxième solution s'avère être la plus bénéfique.

En ce qui concerne les aménagements relatifs aux activités de compréhension et/ou de production écrite, nous constatons une disparité légèrement plus importante vis-à-vis des aménagements proposés.

Dans la mesure où la dysphasie entraîne également des difficultés d'apprentissage du langage écrit, nous chercherons à le renforcer. Ce faisant, les élèves porteurs de dysphasie seront amenés à se créer des automatismes qu'ils pourront éventuellement réutiliser lors des activités de compréhension et/ou de production orale. Le fait de fournir des phrases à remettre dans l'ordre, de donner des textes à trous ou de faire relier des images avec des mots équivaldra à autant de petites activités poussant les élèves porteurs de dysphasie à être attentif à la structuration des phrases en anglais. Ils pourront d'ailleurs prendre appui sur ces différents exercices lorsqu'ils voudront créer un discours cohérent. En outre, afin d'aider les élèves porteurs de dysphasie à repérer, conceptualiser et organiser les éléments constitutifs d'une phrase, il serait intéressant de mettre en place un code couleur. Il s'agirait alors par exemple d'écrire les sujets grammaticaux en vert, les auxiliaires en rouge et les verbes en bleu. Pour finir, nous pourrions créer une maison des sons (voir Figure 8) : les élèves porteurs de dysphasie ainsi que l'ensemble de la classe identifieraient et classeraient les sons en fonction de la graphie des mots. Ils pourraient en plus associer une image aux mots dans le but de mieux les mémoriser.

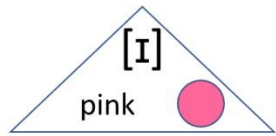
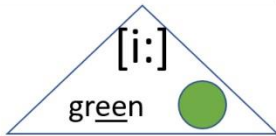
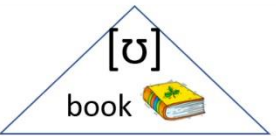
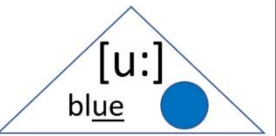
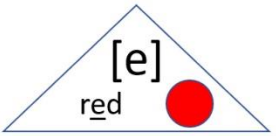
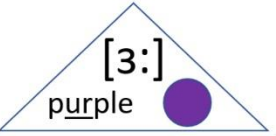
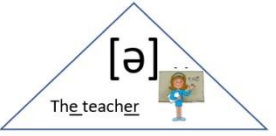
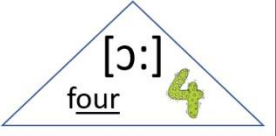
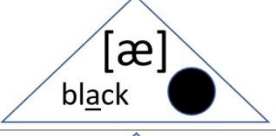
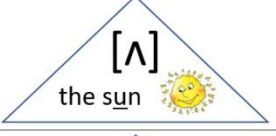
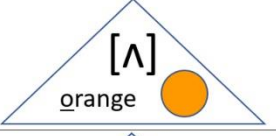
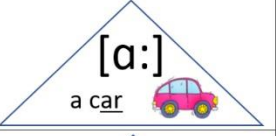
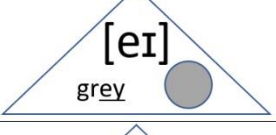
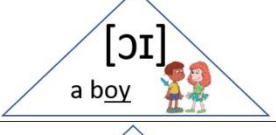
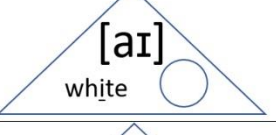
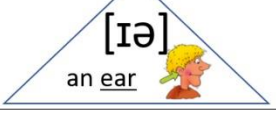
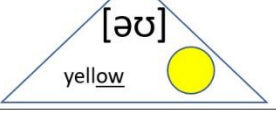
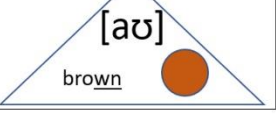
 [ɪ] pink	 [i:] green	 [ʊ] book	 [u:] blue
 [e] red	 [ɜ:] purple	 [ə] The teacher	 [ɔ:] four
 [æ] black	 [ʌ] the sun	 [ʌ] orange	 [ɑ:] a car
 [eɪ] grey	 [ɔɪ] a boy	 [aɪ] white	 [eə] hair
 [ɪə] an ear	 [ʊə] a tourist	 [əʊ] yellow	 [aʊ] brown

Figure 8 Toits des maisons des sons [22]

Pour les aménagements relatifs aux activités de production écrite, nous retrouvons parmi les aménagements les plus proposés ceux qui en principe sont mentionnés dans le PAP ou le PPS des élèves porteurs de troubles dys. Effectivement, 20% des enseignants ont déclaré admettre l'utilisation d'un ordinateur (ou d'une tablette) et 27% des enseignants ont affirmé ne pas pénaliser l'orthographe des élèves porteurs de troubles dys. Dans le cadre de la dysphasie, les activités de production écrite devraient poser moins de problèmes qu'une approche orale. Toutefois, il semble primordial d'instaurer un climat favorable à l'erreur : adapter les modalités d'exercices et/ou d'évaluation (proposer des amorces de phrases, autoriser la dictée à l'adulte, laisser du temps pour écrire et accepter une réponse approximative etc.) pourra amener les élèves porteurs de dysphasie à avoir moins peur de transcrire leurs pensées, surtout lorsqu'elles sont très désorganisées.

2.4 Conclusion

Parallèlement à l'accroissement de l'hétérogénéité des élèves en classe, s'est produit un accroissement des diagnostics de troubles spécifiques des apprentissages. Parfois, les enseignants sont amenés à rencontrer plus de trois élèves porteurs de troubles dys dans leurs classes sans même avoir pu prendre le temps de chercher à comprendre ce à quoi correspondent ces troubles et d'anticiper les besoins des élèves qui en sont porteurs. Malheureusement, comme nous avons pu le constater au sein de notre recueil de données, la

prise en charge des élèves porteurs de troubles dys reste une question délicate dans la mesure où certains enseignants affirment encore ne pas proposer d'aménagements ou alors en proposent peu. Outre la mise en place obligatoire des PAP et PPS, une meilleure formation des enseignants semble s'imposer. Il faudrait également s'intéresser de plus près aux manques de temps, de moyens humains et financiers afin de pouvoir, dans l'idéal, fournir aux élèves porteurs de troubles dys le suivi et le matériel pédagogique dont ils ont besoin.

3 Perspectives

Proposition de séquence	
Titre :	Talking about myself!
Lien avec les textes de référence : • Classe visée et niveau visé du CECRL • Programme dans les instructions officielles	Classe de 6^{ème} : niveau A1 dans toutes les activités langagières vers A2 dans deux activités langagières Me, myself and I
Supports sélectionnés :	Document A (Annexe V): "Describing People" (= document phare de la séquence) Document B (Annexe II): "Picture of the boys" (= document d'anticipation) Document C (Annexe III): "Physical Appearance" (= fiche de vocabulaire illustré) Document D [24]: "Oliver introducing himself" (= document audio à travailler après l'image) Document E (Annexe IV): "Drag and Drop" (= à compléter à l'aide du document audio) Document F (Annexe VI): "All about me" (= affiche créée à partir d'un modèle gratuit)
Problématique :	How can you introduce yourself in English?

Tâches intermédiaires :	Complete the poster entitled “All about me” Complete the exercise “What do you look like?” on your own. Then ask the same question to your partner. Note his or her answers down!
Tâche finale :	Subject 1: Create a poster with your personal information. Use the model “All about me” OR Subject 2: Write to a new penfriend to introduce yourself. Be careful with be, have, pronouns and determiners
Objectif culturel : axe ou thème du niveau A1	• La personne et la vie quotidienne • Repères géographiques
Objectif linguistique :	Apports lexicaux : Réactivation et consolidation du lexique de la présentation (description physique, vêtements) et des goûts (I like)
	Apports grammaticaux : Réactivation et consolidation de... Have (got) Like to + infinitif I live in I am from Be (au présent) + V-ing
	Travail phonologique : Prononciation des graphèmes <a>, <e>, <i>

Activités langagières travaillées :	Activités langagières dominantes : compréhension et expression écrite Activités langagières mineures : compréhension et expression orale
Objectifs communicationnels :	Objectif sociolinguistique : Choix d'un registre de langue courant
	Objectifs pragmatiques : Être capable de se présenter, de parler de soi et de ses goûts
Usage du numérique par les élèves :	Évoluer sur internet (Webquest) Création d'un document numérique au format Word / OpenOffice Création d'une affiche à partir d'un modèle gratuit

Tableau 6 Proposition de séquence

Après avoir présenté la séquence d'enseignement ci-dessus, nous allons prendre le soin de décrire les deux premières séances constituant cette séquence.

Pour la séance 1, nous avons sélectionné une image (Annexe II) qui sera projetée sur le tableau de la salle médialangues et qui servira d'introduction au thème étudié "Talking about myself!". Nous laisserons un temps nécessaire pour que tous les élèves puissent observer cette image, en leur donnant une consigne simple, précise et courte ("Look at this picture!" et "Write down what you can see!"). Dans un deuxième temps, nous leur demanderons de partager collectivement leurs informations. Seront attendues des remarques sur la nature du document ("cartoon"), le nombre ("four") et le sexe ("boys") des personnages présents sur cette illustration. De plus, il est très probable que certains élèves fassent mention de la taille ("short"

et “tall” devraient être acquis), de la corpulence (“thin” / “fat” devraient être connus), des vêtements portés ainsi que de la couleur des cheveux, des tenues vestimentaires et des chaussures de ces garçons. Après cette mise en commun d’informations, nous leur distribuerons la partie haute de la fiche de vocabulaire illustrée (Annexe III), portant sur la description des cheveux, des yeux et du visage. Ensuite, nous leur laisserons le temps nécessaire pour en prendre connaissance et se familiariser avec le vocabulaire nouveau. L’enseignant pourra les aider dans cette tâche en leur indiquant la prononciation de certains mots inconnus pouvant leur poser problème : tel pourrait être le cas des mots “wavy, curly, spiky, beard etc.”. Les élèves pourront ainsi compléter leur description en s’appuyant sur le vocabulaire nouveau. Il leur sera demandé d’apprendre avant la séance suivante les sept mots liés au lexique des cheveux. Pour compléter cette séance et varier les supports, nous ferons écouter un document audio [24] dans lequel un écolier britannique âgé de onze ans se présente. Les élèves pourront écouter cet audio plusieurs fois afin de compléter le “Drag and Drop” en ligne (Annexe IV). Une fois que l’ensemble des élèves auront vérifié leurs réponses, nous leur distribuerons une photocopie de cet exercice à coller dans leur cahier. En plus d’enrichir leur lexique, cet exercice leur apportera des éléments culturels : les élèves prendront ainsi connaissance de la personnalité d’un petit anglais, Olivier, de ses goûts (“horse-riding”, “Harry Potter movies”) et de son quotidien lorsqu’il était à l’école en Angleterre où il devait porter un uniforme.

Dans la deuxième séance, nous utiliserons le document intitulé “Describing People” (Annexe V) que nous distribuerons aux élèves. Dans un premier temps, il leur sera demandé de lire l’ensemble des bulles contenant la description des personnes qui se présentent. L’enseignant projettera la fiche au tableau et écrira dans la petite bulle située à gauche de chaque énoncé un numéro. Les élèves seront chargés d’attribuer le numéro correspondant aux personnes qu’ils auront réussi à identifier. Ils vérifieront ensuite avec leur voisin s’ils ont trouvé les mêmes réponses et pourront s’aider en cas de difficultés. Groupe après groupe, ils communiqueront leur réponse qu’ils justifieront en donnant les indices qui leur ont permis de faire ce choix. Dans un second temps, les élèves pourront individuellement prendre appui sur les points qui permettent de compléter les lacunes de l’exercice “What do you look like?” qui constitue l’une de leurs tâches intermédiaires. L’enseignant s’adressera aux volontaires pour s’assurer que l’exercice a été correctement exécuté. Ce travail sera relevé pour vérifier que tous les élèves aient bien répondu. Pour les encourager, un point bonus pourra être attribué. Enfin, les élèves

seront amenés à poser la même question à leur voisin et à prendre des notes sur cette présentation.

Dans un troisième temps, le document “All about me” (Annexe VI) sera distribué aux élèves afin qu’ils le complètent. Il servira alors de récapitulatif succinct de la séquence et de transition vers l’une des tâches finales, c’est-à-dire la création d’une affiche présentant les informations personnelles des élèves.

La deuxième tâche finale proposée constituera un petit texte dont la composition aura été facilitée par la pratique des exercices précédents.

Notons que pour construire cette séquence, notre choix de documents a été orienté en fonction des élèves porteurs de dysphasie et en prenant également en compte le niveau des élèves en début d’année de sixième.

Nous pourrions impliquer les parents des élèves porteurs de dysphasie, en leur proposant de recevoir en amont la fiche de vocabulaire liée à la description de l’image et l’audio dans lequel Oliver se présente, pour éviter que les élèves porteurs de dysphasie ne soient déstabilisés en découvrant ces documents directement en classe.

Ces élèves ayant des difficultés à faire l’association entre la graphie et la phonie des mots, nous avons prévu un temps pour répondre à leurs interrogations concernant la prononciation de certains mots inconnus.

Le dernier point anticipé concerne l’expression orale : lorsqu’il s’agira de partager collectivement des informations, nous n’exigerons pas des élèves porteurs de dysphasie qu’ils participent. En revanche, lors des activités de groupe, nous avons prévu de mettre en place un système de tutorat avec un autre élève, ce qui pourra inciter les élèves porteurs de dysphasie à vouloir s’exprimer.

Pour favoriser un climat de confiance, nous emploierons des consignes simples, précises et courtes et nous proposerons plusieurs exercices écrits de même que des tâches finales écrites, qui poseront aux élèves porteurs de dysphasie moins de problèmes qu’une approche orale, surtout en début d’année de sixième.

Conclusion

Dans les salles de classe, la présence croissante d'élèves porteurs de troubles dys s'explique par le fait que les diagnostics liés aux troubles ont connu une avancée majeure grâce aux progrès de la science et de la recherche dans le domaine du neurodéveloppement. De plus, depuis les années 2000, les enseignants sont amenés à repenser leurs pratiques et à s'adapter aux divers besoins de chacun. Or, si nous nous focalisons sur la dysphasie, nous pouvons affirmer qu'il s'agit non seulement d'un trouble difficile à déceler, mais aussi à comprendre. C'est d'ailleurs ce qui peut expliquer pourquoi avant d'être signalés comme porteurs de dysphasies, les enfants concernés font l'objet de divers diagnostics erronés. Si, d'un point de vue médical, il est compliqué de cerner la dysphasie, par extension, cela sera encore plus ardu pour les enseignants qui n'auraient pas reçu de formation. Toutefois, ils pourront prendre appui sur les instructions officielles tout comme sur les textes de vulgarisation consultables en ligne afin de comprendre les mécanismes impactés par la dysphasie ainsi que les nombreuses difficultés rencontrées par les élèves qui en sont porteurs. Cependant, face à une littérature foisonnante en matière d'aménagements et d'adaptions possibles, les enseignants n'ont probablement pas le temps nécessaire pour mettre au point de nouvelles méthodes et préféreraient adopter un compromis, à savoir suivre les dispositifs d'appui à la scolarisation qui leur ont été transmis. Notre étude nous a permis de discerner un ensemble non exhaustif de solutions encore peu pratiquées et adaptées aux élèves porteurs de dysphasie comme les QCM avec images, les mots à remettre dans l'ordre, des amorces de phrase ou encore l'accompagnement d'un élève tuteur qui aideront ces élèves aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Pour finir, il serait intéressant de chercher des solutions favorisant la coopération et la mutualisation des idées et expériences des enseignants sur les sujets d'accompagnements des élèves porteurs de troubles dys.

Bibliographie

Publications scientifiques :

- [1] V. Bancel, É. D. Lorraine, S. Perino, et C. A. Theuriet, « Troubles dys et anglais : un défi pour l'apprenant et l'enseignant », *Langues Modernes*, n° 2, p. 35-44, 2018.
- [2] L. Danon-Boileau, « La dysphasie, son incidence sur le processus psychique de l'enfant et sa prise en charge », *Enfances & Psy*, vol. 47, n° 2, p. 115-127, 2010, doi: 10.3917/ep.047.0115.

- [3] C. Joss Almassri et G. Ayer, « Dysphasie à l'école régulière : informations à l'intention du corps enseignant sur le trouble, les mesures de différenciation pédagogiques et la compensation des désavantages. », CIIP, p. 16, juill. 2021.
- [4] T. O'Brien, « Developing an inclusive pedagogy-listening to the views of children with Dyslexia », REACH: Journal of Inclusive Education in Ireland, vol. 32, n° 1, p. 50-60, 2019.
- [5] C. Ryckebusch, « À l'école aussi, à chacun sa dysphasie... », Recherches, vol. 49, n° 2, p. 19-28, 2008.

Manuels et brochures :

- [6] A. Caria, E. Lenobe, M. Lévy-Rueff, et C. Loubières, « Troubles du langage et des apprentissages », Jouve. in Psycom, no. 14. 2019.
- [7] Fédération APAJH, « Les troubles dys - Guide pour connaître, comprendre, être accompagné et accompagner les DYS », Mai 2018. in APAJH. 2018.
- [8] Fédération Française des Dys, « 10 questions/réponses sur les dys ». 2009. Disponible sur : <http://www.ffdys.com/wp-content/uploads/2009/10/10-questions-reponses-sur-les-DYS.pdf>
- [9] UNICEF, « Inclusive Education - Including children with disabilities in quality learning: what needs to be done? », in Inclusive Education. 2017.

Livres :

- [10] I. Ducos-Filippi, « Accompagner les élèves Dys, c'est possible ! : mon compagnon quotidien pour une école inclusive », ESF Sciences Humaines. in Je me lance en classe. ESF, 2021.
- [11] P. Fournier et D. Da Fonseca, « Les enfants Dys », Elsevier Masson. in Pedia. Elsevier Health Sciences, 2018.
- [12] M. Habib et M. Camus-Charron, « J'ai des DYS dans ma classe ! Guide pratique pour les enseignants », De Boeck Supérieur. in Clés pour enseigner & apprendre. De Boeck Supérieur, 2019.
- [13] M. Mazeau et G. Loty, « Dys : Outils et adaptations dans ma classe », Retz, 2020.
- [14] A. Pouhet, « Troubles dys- », Tom Pousse. in Concrètement, que faire ? Éditions Tom Pousse, 2020.
- [15] M.-A. Tessier et G. Gauthier, « Trouble développemental du langage (dysphasie) – La boîte à outils », Mortagne. Éditions de Mortagne, 2023.

- [16] M. Touzin et M.-N. Leroux, « 100 idées pour venir en aide aux enfants dysphasiques : Comment leur donner la parole ? Comment favoriser leurs apprentissages en classe et à la maison ? », Tom Pousse. Tom Pousse, 2013.

Sitographie :

- [17] Académie de Grenoble, « Assurer une scolarisation de qualité à tous les élèves », Site de l'académie de Grenoble. Consulté le : 22 décembre 2023. [En ligne]. Disponible sur : <https://www1.ac-grenoble.fr/article/assurer-une-scolarisation-de-qualite-a-tous-les-eleves-123136>
- [18] admin-ireps, « Développement du langage : À quel âge bébé parle ? », Pass'Santé Jeunes. Consulté le: 22 décembre 2023. [En ligne]. Disponible sur: <https://www.pass-santejeunes-bourgogne-franche-comte.org/a-quel-age-bebe-parle/>
- [19] APEDYS, « Quels dispositifs choisir : PPS, PAP, PPRE ou PAI ? », ANAPEDYS. Consulté le : 22 décembre 2023. [En ligne]. Disponible sur : <https://www.apedys.org/pap-education-nationale/>
- [20] Clinique d'Evaluation Neuropsychologique et des Troubles d'Apprentissage de Montréal (CENTAM), « La dysphasie : trouble spécifique du langage et de la communication ». Consulté le : 22 décembre 2023. [En ligne]. Disponible sur : <http://www.centam.ca/dysphasie.html>
- [21] Kasim, « Unit 16 - Describing People's Physical Appearance Poster », Free English learning and teaching resources - Free PDF worksheets and multiple choice tests. Consulté le : 22 décembre 2023. [En ligne]. Disponible sur : https://www.nihatteacher.com/2022/10/unit-16-describing-peoples-physical_2.html
- [22] LVE 64, « Imagier sonore des phonèmes voyelles en anglais », LVE 64. Consulté le : 22 décembre 2023. [En ligne]. Disponible sur : <https://blogacabdx.ac-bordeaux.fr/lve64/carte-sonore-des-phonemes-voyelles-en-anglais/>
- [23] Marisa, « Review online activity for 1^{er} », Liveworksheets. Consulté le : 22 décembre 2023. [En ligne]. Disponible sur : <https://www.liveworksheets.com/w/en/english-second-language-esl/257160>
- [24] R. Maurel, « SOUNDGUIDE - Self-introduction », SoundGuide. Consulté le : 22 décembre 2023. [En ligne]. Disponible sur : <https://www.soundguideweb.com/functions/self-introduction>

- [25] Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, « Devoirs faits : un temps d'étude accompagnée pour réaliser les devoirs », Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Consulté le : 22 décembre 2023. [En ligne]. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/devoirs-faits-un-temps-d-etude-accompagnee-pour-realiser-les-devoirs-7337>
- [26] Mon Parcours Handicap, « PPRE, PAI, PAP, PPS : en quoi consistent les différentes possibilités d'appui à la scolarisation ? », Mon Parcours Handicap. Consulté le : 22 décembre 2023. [En ligne]. Disponible sur : <https://www.monparcourshandicap.gouv.fr/scolarite/ppre-pai-pap-pps-en-quoi-consistent-les-differentes-possibilites-dappui-la-scolarisation>
- [27] R. Nurbaidi, « Illustration cartoon of cute a boys fat, skinny, tall, and short ». 2019. Consulté le : 22 décembre 2023. [En ligne]. Disponible sur : <https://www.istockphoto.com/fr/vectoriel/gar%C3%A7ons-de-dessin-anim%C3%A9-gras-maigre-grand-et-court-gm1183319747-332658157>
- [28] TemplateLab, « 19 Printable All About Me Templates », TemplateLab. Consulté le : 22 décembre 2023. [En ligne]. Disponible sur : <https://templatelab.com/all-about-me/>

Table des illustrations

Figure 1	Proportion d'élèves porteurs de trouble(s) dys par an par classe en moyenne	24
Figure 2	Distribution des dates de prise de connaissance de la présence d'élèves porteurs de trouble(s) dys par les enseignants	25
Figure 3	Aménagements les plus fréquemment proposés en langues vivantes	26
Figure 4	La mise en place d'aménagements pour améliorer la compréhension orale	27
Figure 5	La mise en place d'aménagements pour améliorer la production orale.....	28
Figure 6	La mise en place d'aménagements pour améliorer la compréhension écrite	29
Figure 7	La mise en place d'aménagements pour améliorer la production écrite.....	30
Figure 8	Toits des maisons des sons [22]	34

Table des tables

Tableau 1	Parler	19
Tableau 2	Comprendre	20
Tableau 3	Lire	20
Tableau 4	Écrire.....	21
Tableau 5	Mathématiques	22
Tableau 6	Proposition de séquence.....	38

Annexes

Annexe I

21/12/2023 23:27

Questionnaire enseignants

Questionnaire enseignants

Chers enseignants, Chères enseignantes,

Je suis actuellement étudiante en M2 MEEF anglais à l'université de Pau.

Ayant pour but de rédiger un mémoire relatif aux élèves porteurs de troubles <dys>, je sollicite votre attention afin d'obtenir le maximum de réponses à ce questionnaire.

Merci par avance,

Mlle Julie Briard

** Indique une question obligatoire*

1. Nom Prénom *

2. Adresse e-mail (facultatif)

3. Dans quel établissement exercez-vous ? *

Une seule réponse possible.

☐ Collège

☐ Lycée général

☐ Lycée professionnel

☐ Université

☐ Autre :

4. Quelle est votre profession ? *

Une seule réponse possible.

- ☐ Enseignant(e) en anglais
- ☐ Enseignant(e) spécialisé(e)
- ☐ Autre : _____

Votre expérience avec les élèves porteurs de troubles <dys->

5. Avez-vous déjà eu affaire à des élèves porteurs de troubles <dys-> ? *

Une seule réponse possible.

- ☐ Oui *Passer à la question 6*
- ☐ Non *Passer à la section 5 (Merci de votre participation !).*

Vous avez déjà eu affaire à des élèves porteurs de troubles <dys->

6. Quel(s) trouble(s) en particulier ? (plusieurs choix possibles) *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Dyscalculie (trouble du calcul)
- ☐ Dyslexie (trouble altérant la lecture)
- ☐ Dysorthographe (trouble touchant la production écrite et l'orthographe)
- ☐ Dysgraphie (trouble de l'écriture)
- ☐ Dyspraxie (trouble de la coordination)
- ☐ Dysphasie (trouble du langage oral)
- ☐ Autre : _____

7. À combien de cas avez-vous affaire chaque année en moyenne ? *

Une seule réponse possible.

- ☐ Moins d'un
- ☐ Un
- ☐ 1 à 3
- ☐ Plus de 3
- ☐ Ne sais pas

8. La plupart du temps, quand avez-vous été mis(e) au courant de la présence de ces élèves dans votre classe ? *

Une seule réponse possible.

- ☐ Avant la pré-rentrée
- ☐ Pendant la pré-rentrée
- ☐ La semaine de la rentrée
- ☐ Plus tard dans l'année
- ☐ Jamais

Mesures mises en place

9. Quels aménagements sont le plus fréquemment proposés en langues vivantes ? *
(plusieurs choix possibles)

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Attribuer une place, si besoin isolée, à proximité des ressources utiles (prise de courant,...)
- ☐ S'adresser individuellement à ces élèves
- ☐ Être attentif aux afférences sonores (sensibilité aux bruits)
- ☐ Adapter la mise en page des documents (paragraphe solidaire, une colonne, pas de verso...)
- ☐ Adapter la présentation des textes (espacements, contraste, taille, police...)
- ☐ Simplifier le contenu du texte
- ☐ Accepter les modes d'expression spécifiques de ces élèves (mots, gestes,...)
- ☐ Accepter un temps de latence pour avoir une réponse
- ☐ Accepter que ces élèves restent en retrait, observent, agissent par imitation
- ☐ Maintenir l'attention de ces élèves par des sollicitations régulières
- ☐ Expliciter les informations et les consignes complexes
- ☐ Éviter les doubles tâches (copie pendant une explication...)
- ☐ Limiter l'écrit, la copie (synthèse du cours, photocopier le texte...)
- ☐ Accepter les outils d'aide (règle, fiches mémoires, cartes heuristiques...)
- ☐ Privilégier les modalités de communication écrites
- ☐ Privilégier les modalités de communication orales
- ☐ Proposer à ces élèves des supports visuels pour faciliter la compréhension
- ☐ Insister sur la prononciation et la distinction des nouveaux sons de la langue
- ☐ Grouper les mots par similitude orthographique/phonologique, faire des listes
- ☐ Utiliser des couleurs pour segmenter les mots et les phrases
- ☐ Permettre l'enregistrement audio pour une meilleure assimilation de la prononciation
- ☐ Autre : _____

10. À l'oral, précisez les aménagements que vous avez mis en place pour les activités de compréhension et/ou de production *

11. À l'écrit, précisez les aménagements que vous avez mis en place pour les activités de compréhension et/ou de production *

Merci de votre participation !

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

Annexe II : R. Nurbaidi, « Illustration cartoon of cute a boys fat, skinny, tall, and short ».
2019. Consulté le : 22 décembre 2023.



Annexe III : Kasim, « Unit 16 - Describing People's Physical Appearance Poster », Free English learning and teaching resources - Free PDF worksheets and multiple choice tests.
Consulté le : 22 décembre 2023.

n

PHYSICAL APPEARANCE

DESCRIBING HAIR


straight wavy curly spiky long medium-length short

DESCRIBING EYES


blue brown green hazel black

DESCRIBING FACE

SHAPE OF THE FACE


round oval square



freckles wrinkles beard



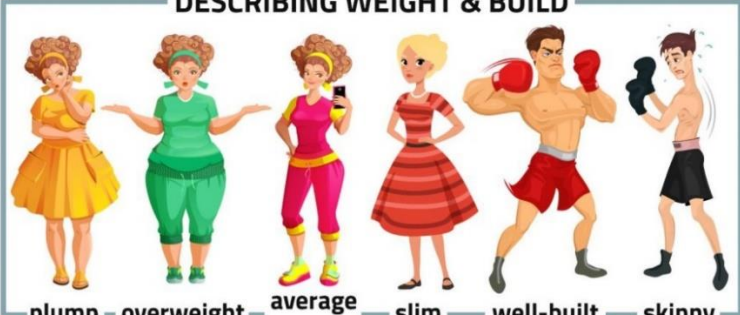
moustache beard

HEIGHT


short tall average height

DESCRIBING AGE


baby child teenager young adult middle-aged elderly (old)

DESCRIBING WEIGHT & BUILD


plump overweight average weight slim well-built skinny

GENERAL



handsome
good-looking
attractive



beautiful
attractive



Unit 16 - People's Physical Appearance



Nihat
Teacher
www.nihatteacher.com

Annexe IV : R. Maurel, « SOUNDGUIDE - Self-introduction », SoundGuide. Consulté le : 22 décembre 2023.

Oliver introducing himself

Listen and fill in the blanks with the following words

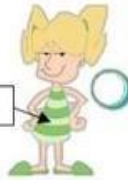
Toolbox:

Best brother eleven England favourite friends horse-riding primary
uniform school wear name two

Hello my _____ is Oliver, I am _____
years old and my favourite thing to do is _____. My
_____ movies to watch are the Harry Potter movies. I
come from _____. I have one _____
and _____ stepbrothers. At my _____
in England, I had three _____: Daniel, Alistair and
Vannin. In my school in England we had to _____ a
school _____. My school was called st Thomas'
_____ school.

Describing People










Hi! My name is Monica. I am **short**. I have **brown eyes** and **long blond hair**. I like to wear **dresses**. I like to play different games. I also like to listen to music

Hi! My name is Paul. I am **short and fat**. I have **brown eyes** and **short wavy hair**. I am wearing a **white shirts** and **gray trousers**. I like to watch television programs.

Hi! My name is Sam. I am **tall and fat**. I am **bald**. I have a **big mouth**. I am wearing **yellow shirt** and **blue trousers**.

Hi! My name is Andrew. I am **old and thin**. I have **gray hair** and I have **glasses**. I am wearing a **white t-shirt** and **brown shoes**. I like to play cards and domino.

Hi! I am Helen. I am **thirty-five years old**. I live in **London**. I am **tall and thin**. I have **long straight hair** and **blue eyes**. I am wearing a **yellow T-shirts** and **trousers**. I like to read storybooks.

Hi! My name is Peter. I am **short**. I have **brown eyes** and **wavy black hair**. I am wearing **purple t-shirt** and **blue jeans**. I like to play computer games.

Hi! My name is John. I am **tall and strong**. I have **straight blond hair**. I am wearing a **green t-shirt** and **black trousers**. I like to play different sports.

Hi! My name is Helen. I am **old**. I have **wavy gray hair** and I have **glasses**. I am wearing a **pink t-shirt** and **pink shoes**. I like to run.

What do you look like?

Hi! My name is . I am . I am years old.
 I live in I have eyes and hair.
 I am wearing . I like to .

ALL ABOUT ME



My name is...

I live in...

I am wearing...

I have...
(physical description)

I am...
years old

I like...

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____