

L'AVION EN PAPIER

Méthode de français pour enfants



ZULMA YANETH PATIÑO PÉREZ

LUIS FRANCISCO BARRERA RODRIGUEZ

Sous la direction de : Mme Mercedes JIMÉNEZ et Mme Marie Helène LAY.

Directrices de mémoire

Université Libre de Bogotá

Master en Éducation et didactique des langues étrangères

Bogotá

2016

L'AVION EN PAPIER

Méthode de français pour enfants



ZULMA YANETH PATIÑO PÉREZ

LUIS FRANCISCO BARRERA RODRIGUEZ

Université Libre de Bogotá

Master en Éducation et didactique des langues étrangères

Bogotá

2016

REMERCIEMENTS

Avant de commencer ce volume d'analyse, nous tenons à remercier les personnes suivantes :

Nos tutrices Mme Marie-Hélène LAY et Mme Mercedes JIMÉNEZ pour leur disponibilité et tous leurs conseils qui nous ont beaucoup aidé à réussir dans ce processus qui semblait interminable.

Le directeur de la formation M. Freiderikos VALETOPOULOS pour sa collaboration et patience face à nos difficultés.

Toute l'équipe enseignante de l'Université de Poitiers et de l'Université libre qui nous ont énormément apporté et enseigné lors du master.

Nos camarades des deux universités qui nous ont beaucoup appris lors du travail en équipe notamment en France dont le système éducatif était nouveau pour nous. Nos collègues de l'Université de Poitiers qui ont donné l'origine aux personnages de notre manuel ainsi que Mme LAY, l'enseignante des enfants.

Toute l'équipe d'enseignement d'éducation spéciale, les enfants participants dans cette étude et M. Pablo SALAZAR, le directeur de l'école Villemar el Carmen pour leur collaboration et participation lors de notre stage.

Du fond de notre cœur, nous remercions nos familles pour leur soutien, leur compréhension et leur patience lors de nos études. Ils ont été toujours présents même lors de notre séjour en France.

Enfin, grâce à tous ceux qui ont contribué de différentes façons.

SOMMAIRE

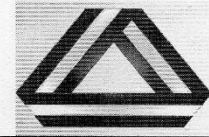
Résumé	3
Introduction	6
PARTIE I. CADRE THÉORIQUE	16
1.1. L'intégration et l'inclusion scolaire	17
1.2. Le développement cognitif de l'enfant	23
1.3. Besoins éducatifs particuliers	26
1.4. L'enseignement des langues aux enfants	28
1.4.1. L'enseignement des langues aux enfants handicapés mentaux	29
PARTIE II. CONCEPTION D'UN OUTIL PÉDAGOGIQUE	36
2.1. Le contexte	36
2.1.1. Le système éducatif en Colombie	36
2.1.2. Le statut du français en Colombie	37
2.1.3. Description du contexte éducatif École Villemar el Carmen	38
2.1.4. Situation d'enseignement	39
2.1.5. Présentation du public	43
2.1.6. Le stage	45
2.2. Description du manuel	46
2.2.1. Le choix du titre et la page de garde	46
2.2.2. Structure de la méthode	47
2.2.3. Thèmes abordés	49
2.2.4. Rubriques du manuel	50
2.2.5. Le choix des supports	53
2.2.6. Progression du manuel	54
2.2.7. L'approche multi-sensorielle	55
2.2.8. Le guide pédagogique	56
2.2.9. La place de la langue maternelle	56
PARTIE III. L'ANALYSE DE LA MÉTHODE ET SES POSSIBLES	57
REMÉDIATIONS	
PARTIE IV. BILAN DU STAGE	63

4.1. L'expérimentation auprès du groupe de la deuxième	63
4.2. L'expérimentation auprès du groupe de la troisième	68
Conclusions	74
Bibliographie	77
Sitographie	79
Sommaire des annexes	80



COLEGIO VILLEMAR EL CARMEN
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL

LOCALIDAD 9ª. FONTIBON DANE 11127900126
Resolución 1961 de Julio 04 DE 2002 y
Resolución No. 378 de Febrero 01 de 2004



Una mejor educación para un mejor vivir

ATTESTATION DE STAGE

Je soussignée, Pablo Alejandro SALAZAR, proviseur de l'école Villemar el Carmen IED de Bogotá, Colombie, Localité 9 Fontibón, atteste avoir accueilli Madame Zulma PATIÑO, du 3 août 2015 au 13 novembre 2015 dans le cadre du stage prévu par la formation : MASTER 2 professionnel en Didactique de Langues et du français langue étrangère et seconde de l'Université de Poitiers, selon les conditions et les contraintes stipulées dans la convention :

- Expérimentation d'un matériel pédagogique élaboré par l'étudiante et destiné à l'apprentissage du français des étudiants handicapés mentaux de l'institution éducative.
- Les missions ou activités confiées à l'étudiante stagiaire : 300 heures sur trois mois dont 50 heures d'expérimentation de son matériel en autonomie avec la classe.

Fait à Bogotá; le 30 novembre 2015.

Pablo Alejandro SALAZAR
proviseur

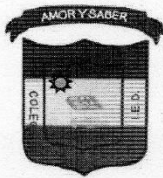
SEDE "A" – Calle 20 D No. 96 G-51 Teléfono 4216751 – 4216752
SEDE "B" – Cl. 25 B No. 83-14 Teléfono 4167725
Sede "C" – Cr. 97 No. 22 G – 15 Teléfono 2980266 - 2677380
e-mail: edvecarmen9@redp.edu.co



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

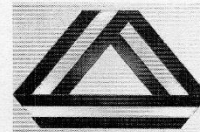
BOGOTÁ
MEJOR PARA TODOS

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



**COLEGIO VILLEMAR EL CARMEN
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL**

LOCALIDAD 9ª. FONTIBON DANE 11127900126
Resolución 1961 de Julio 04 DE 2002 y
Resolución No. 378 de Febrero 01 de 2004



Una mejor educación para un mejor vivir

ATTESTATION DE STAGE

Je soussignée, Pablo Alejandro SALAZAR, proviseur de l'école Villemar el Carmen IED de Bogotá, Colombie, Localité 9 Fontibón, atteste avoir accueilli Monsieur Luis Francisco BARRERA, du 3 août 2015 au 13 novembre 2015 dans le cadre du stage prévu par la formation : MASTER 2 professionnel en Didactique de Langues et du français langue étrangère et seconde de l'Université de Poitiers, selon les conditions et les contraintes stipulées dans la convention :

- Expérimentation d'un matériel pédagogique élaboré par l'étudiant et destiné à l'apprentissage du français des étudiants handicapés mentaux de l'institution éducative.
- Les missions ou activités confiées à l'étudiant stagiaire : 300 heures sur trois mois dont 50 heures d'expérimentation de son matériel en autonomie avec la classe.

Fait à Bogotá; le 30 novembre 2015.

Pablo Alejandro SALAZAR
proviseur

SEDE "A" – Calle 20 D No. 96 G-51 Teléfono 4216751 – 4216752
SEDE "B" – Cl. 25 B No. 83-14 Teléfono 4167725
Sede "C" – Cr. 97 No. 22 G – 15 Teléfono 2980266 - 2677380
e-mail: edvecarmen9@redp.edu.co



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
MEJOR PARA TODOS

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

RÉSUMÉ

Titre : « L'avion en papier » Méthode de français langue étrangère (FLE) pour enfants.

Auteurs : Zulma Yaneth Patiño Pérez

Luis Francisco Barrera Rodríguez

Description : L'avion en papier est une méthode créée pour l'enseignement du FLE aux enfants en situation de handicap mental. Cette méthode est basée sur certaines notions théoriques par rapport à : l'inclusion pédagogique des enfants ayant des déficiences intellectuelles, le développement cognitif des enfants et l'enseignement des langues étrangères aux enfants handicapés mentaux centrés notamment sur la pédagogie différenciée et les intelligences multiples.

Fondements théoriques :

Inclusion pédagogique :

Développement cognitif des enfants :

L'enseignement des langues aux enfants :

Contenu :

Livre 1 : Manuel de l'élève : Méthode du français langue étrangère dirigée aux enfants handicapés mentaux qui suivent leur formation scolaire dans un programme de l'éducation spéciale. Ce manuel propose un cours divisé en quatre unités et une unité zéro qui présente les personnages, les salutations et les consignes. Chaque unité comporte deux leçons et

certaines rubriques dans le but de développer un parcours de sensibilisation vers la langue cible alors que les apprenants y acquièrent certaines compétences linguistiques.

Livre 2. Guide pédagogique. Livre dirigé aux enseignants. Dans ce guide les enseignants trouvent la description détaillée des activités proposées dans chaque unité, des conseils pour mieux exploiter le manuel auprès du public visé, certaines stratégies pour stimuler le progrès des enfants handicapés mentaux en tenant compte de leurs difficultés ainsi que les corrigés de toutes les activités du manuel.

Livre 3. Volume d'analyse. Dans ce livre, on présente les étapes suivies pour la création de cette méthode et du guide pédagogique, les références théoriques tenues en compte, l'analyse du contexte éducatif ainsi que l'analyse de l'expérimentation de la méthode.

Méthodologie :

La conception et l'élaboration de la méthode « L'avion en papier » est le résultat de la mise en place et de l'analyse des étapes suivantes. Ces étapes sont basées sur des méthodes empiriques, théoriques et de modelage dans un parcours de recherche.

Étape 1 : Exploration du contexte éducatif

Étape 2 : Observation des cours de langue maternelle

Étape 3 : Exploration théorique

Étape 4 : Conception de l'outil pédagogique

Étape 5 : Expérimentation et analyse

Conclusions :

« L'avion en papier » est une méthode qui essaie de promouvoir l'inclusion pédagogique des apprenants en situation de handicap mental lors de l'apprentissage du français langue étrangère. La mise en pratique des activités variées qui répondent aux capacités diverses des apprenants et la présentation d'un guide pédagogique qui donne des conseils aux enseignants pour mieux aider les enfants dans le parcours d'apprentissage du FLE permettent de développer des compétences chez les apprenants, pas seulement linguistiques mais aussi cognitives et sociales.

Le 13 Septembre 2016.

INTRODUCTION

L'apprentissage des langues étrangères (LE) est devenu un des parcours scolaires des plus importants tout au long des dernières années dû, peut-être, à l'idée de ne pas être considéré en tant qu'illettré ou handicapé comme Tashdjian (1990) le préconisait.

Notamment en Colombie, depuis l'année 1994, la loi générale d'éducation¹ oblige aux institutions éducatives à développer des compétences linguistiques d'au moins une LE. Cependant lors des expériences d'enseignement des langues, l'on rencontre des difficultés dont la préoccupation de considérer la diversité dans le processus de formation est remarquable.

Certainement, ce processus est lié aux politiques internationales qui ont promu, depuis 1993, des règles qui auraient garanti l'égalité des chances pour toutes les personnes en respectant leurs différences et qui peu après ont éveillé l'intérêt à les adopter dans de différents pays².

Pour ce faire, en Colombie le décret 1346 de 2009³ ratifie les droits des personnes handicapées, adoptés d'abord par L'Assemblée générale des Nations Unies en 2006⁴. On remarque que dans cette loi, des exigences essentielles visées à répondre aux besoins des personnes handicapées sont proposées afin de réduire la discrimination et l'exclusion du système général d'éducation, qui doit être attribué gratuitement par des professionnels spécialisés.

¹ Ley 115. Ley General de Educación. Bogotá, Colombia. Febrero 8 de 1994.

² Resolución 48/96. Assemblée générale des nations unies. Mars, 1994. Règles pour l'égalisation des chances des handicapés.

³ Ley 1346. Convención sobre derechos de las personas con discapacidad. Julio 31 de 2009.

⁴ Convention sur les droits des personnes handicapées. Assemblée générale des nations unies. Août, 2006.

À Bogotá particulièrement, le décret 470 de 2007⁵ a été créé en faisant attention aux droits des personnes handicapées, notamment sur leur accès au système éducatif à travers la présence des équipes de soutien dans les écoles et la mise en place de programmes de formation spécialisée pour les enseignants des classes ordinaires assurant l'amélioration des processus d'inclusion éducative.

En tenant compte de l'intérêt des sociétés à inclure les personnes ayant des besoins particuliers et à les garantir tous leurs droits dans des conditions d'égalité, surtout en ce qui concerne l'accès à l'éducation tout au long de leur vie, nous présentons ce travail de recherche qui se développe spécifiquement dans le domaine de la didactique du français langue étrangère (FLE), centré notamment sur les processus d'enseignement - apprentissage du FLE aux enfants en situation de handicap mental.

Ce travail est classé en tant que recherche - action estimant qu'il "est développé par des enseignants et non par des chercheurs externes, dans le but de transformer la réalité et d'évaluer les résultats des stratégies mises en œuvre dans ce processus" (Nunan, 1997)⁶. C'est pour cela que nous en tant qu'enseignants des langues étrangères voulons mettre en place des processus de réflexion concernant nos propres pratiques éducatives qui nous amènent à améliorer les apprentissages des élèves (Savoie-Zajc, 2001) en situation de handicap mental lors du cours du FLE spécifiquement.

Cette "démarche méthodologique pour l'enseignement du FLE aux enfants en situation de handicap mental" est mise en pratique à l'école Villemar el Carmen située à Bogotá. Dans

⁵ Decreto 470. Por el cual se adopta la Política Pública de discapacidad para el Distrito Capital. Bogotá, octubre 12 de 2007.

⁶ Nunan, D. (1997). Classroom teachers and classroom research. Tokyo: Japan Association for Language Teaching Press. P. 17-18.

cette institution éducative, les apprenants ont normalement des cours d'anglais pendant les six ans d'éducation secondaire et de français juste les trois dernières années.

Il faut remarquer que deux processus de formation sont mis en pratique à l'institution : d'une part, l'apprentissage approfondi des langues étrangères (anglais ou français au choix de l'apprenant) au travers du programme d'Educación Media Fortalecida (EMF) et d'autre part le programme d'éducation spéciale visant les enfants en situation de handicap mental léger ou modéré, qui suivent une formation de cinq niveaux d'école primaire, adaptée à leurs capacités et difficultés individuelles. Il faut remarquer que ces élèves ont la possibilité d'être intégrés dans le système d'éducation ordinaire grâce à l'évaluation permanente de leurs progrès mise en œuvre par les éducateurs spécialisés et l'équipe de soutien de l'institution.

Par conséquent, il est nécessaire de faire des efforts qui garantissent l'accès des personnes ayant des besoins éducatifs particuliers à tous les domaines d'apprentissage en assurant l'égalité de leur participation par rapport au groupe - classe. Pour nous rapprocher à ce stade idéal, nous proposons cinq étapes pour mener à bien cette étude.

Tout d'abord, nous faisons l'exploration du contexte éducatif à l'aide de deux enquêtes. La première visée à quatorze enseignants de langues étrangères (anglais - français) et la deuxième aux six éducateurs d'éducation spéciale de l'école. Nous faisons aussi une analyse du programme de classes différenciées⁷ afin d'intervenir sur des problèmes par rapport aux processus d'enseignement des langues.

La première enquête comporte 15 questions afin de connaître certains aspects concernant la formation professionnelle des professeurs des langues, notamment en ce qui

⁷ Ce sont les six groupes d'apprenants en situation de handicap mental qui suivent leur formation académique à l'école Villemar el Carmen.

concerne des processus d'enseignement et d'intégration scolaire par rapport aux élèves handicapés ou ayant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation scolaire. De même, nous voudrions savoir s'ils utilisent des stratégies didactiques spécifiques au moment de travailler avec le public cible intégré en classe ordinaire.

À partir de ce premier sondage (Voir annexe 1), nous pouvons constater que les enseignants (14/14) n'ont pas reçu de formation concernant l'enseignement des langues aux enfants handicapés lors de leurs études de licence. Cependant, il existe une équipe de soutien à l'école dont le 50% des enseignants (7/14) y cherchent du support pour créer des activités plus faciles pour les élèves en difficulté. En plus, onze des enseignants enquêtés affirment que le support de la part des éducateurs spécialisés n'est pas suffisant car celui-ci est envisagé juste au comportement des enfants et pas forcément au développement cognitif des élèves.

Lors de cette première étape il est possible de mettre en évidence l'inexistence de formation professionnelle des enseignants des langues étrangères par rapport à la pédagogie de l'inclusion et aux stratégies d'enseignement pertinentes pour répondre aux besoins spécifiques d'apprentissage des enfants handicapés mentaux. En plus, les mécanismes de soutien existants ne sont pas suffisants et pas toujours adéquats.

Par ailleurs, dans l'étape d'exploration une deuxième enquête a été mise en place à l'école (Voir annexe 3), dont le public cible était le groupe de six éducateurs spécialisés qui s'occupent des classes différenciées. Nous voudrions d'une part, avoir une idée sur leurs perceptions quant au processus d'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle dans le système éducatif ordinaire dans l'institution, et d'autre part, connaître des informations quant à l'apprentissage des langues étrangères ainsi que des expériences d'enseignement s'ils y ont eu.

À partir des données recueillies par l'enquête, nous pouvons apercevoir que la plupart des enseignants (5/6) considèrent qu'il n'existe pas un processus d'inclusion totale des enfants à l'école. Car d'une part, les professeurs de classe ordinaires ne sont pas toujours engagés dans le parcours de formation de qualité des élèves, et d'autre part les lois éducatives des dernières années exigent aux institutions l'organisation des groupes avec beaucoup d'élèves en perturbant la recherche de la qualité éducative ainsi que la mise en pratique de l'inclusion scolaire. D'ailleurs, cinq d'entre eux affirment qu'ils n'ont pas de maîtrise d'une langue étrangère sauf une enseignante qui a étudié l'anglais mais elle n'a jamais donné de cours.

Nous passons donc à la dernière étape de l'exploration, l'analyse du programme d'éducation spéciale (Voir annexe 5) dont la formation est basée sur le développement des compétences cognitives et sociales lors de l'enseignement des domaines essentiels en éducation primaire tels que: l'éducation physique et sportive, l'éducation artistique, les mathématiques, l'éducation humaine (géographie et histoire), la technologie et l'informatique, l'éducation religieuse, la langue maternelle (Espagnol), les sciences naturelles et l'éthique. Il faut dire toutefois que dans celui-ci l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas inclus peut-être dû à l'absence de compétences des enseignants dans ce domaine.

À partir de ces informations obtenues, nous réfléchissons sur : comment identifier et mettre en place des stratégies didactiques pour l'enseignement du FLE aux élèves en situation de handicap mental ? Dans le but de transformer les pratiques pédagogiques des enseignants, nous proposons cette étude qui a pour objectif principal : "Créer et mettre en place une démarche méthodologique qui développe des compétences didactiques chez les professeurs des Langues Étrangères pour l'enseignement du FLE aux enfants handicapés mentaux".

Certains objectifs spécifiques sont donc nécessaires pour y arriver :

- Reconnaître les caractéristiques spécifiques de développement cognitif et d'apprentissage des enfants handicapés mentaux.
- Identifier des théories existantes concernant l'inclusion scolaire, le développement cognitif des enfants et l'enseignement des langues étrangères aux enfants handicapés mentaux.
- Créer un manuel portant d'un guide pédagogique conçu en tant que source de formation des formateurs à propos de l'enseignement du FLE aux enfants handicapés mentaux.

Pourtant, d'autres étapes sont nécessaires pour l'accomplissement des objectifs nommés ci-dessus afin d'offrir une vraie méthode de formation dont les enseignants puissent en profiter grâce à la variété d'activités, aux adaptations suggérées et aux stratégies didactiques pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants en respectant leur diversité.

La deuxième étape de cette étude est constituée de deux observations à chaque groupe d'éducation spéciale (six au totale) pendant les cours de langue maternelle afin de reconnaître certains éléments remarquables par rapport aux stratégies méthodologiques et des situations d'interactions (élèves - enseignants). (Voir annexe 7)

Chaque groupe a ses propres caractéristiques dont nous parlerons ci-dessous :

- Le groupe d'école maternelle est composé de 12 élèves, cinq garçons et sept filles. Trois d'entre eux ayant une déficience intellectuelle⁸ légère et neuf ayant une déficience modérée.
- Le groupe de premier comporte 15 étudiants, 11 garçons et 4 filles. Dans cette classe tous les élèves ont de diagnostic de retard mental modéré.
- La classe de deuxième est composée de 14 enfants, 7 filles et 7 garçons. La moitié du groupe (7/14) sont des enfants en situation de handicap mental léger et les autres sept élèves sont qualifiés en niveau modéré.
- 13 élèves composent le groupe de la troisième. 6 garçons et 7 filles. Deux d'entre eux ont un niveau léger de handicap mental et les autres 11 modéré.
- Le groupe de quatrième a un total de 13 élèves, 9 garçons et 4 filles. La plupart, 8 sont au niveau modéré et 5 au niveau léger.
- Dans le groupe de 12 enfants composant la classe de cinquième, il n'y a qu'une seule fille. Le niveau de quotient intellectuel (QI) est en équilibre entre léger et modéré avec la même quantité d'enfants.

Il faut préciser que le quotient intellectuel a été calculé à partir des tests et des thérapies mises en place par des professionnels en psychologie du service médical des apprenants.

Lors des observations menées à bien, nous avons pu remarquer que cinq enseignants spécialisés (5/6) mettent en valeur le travail individualisé en tenant compte des particularités d'apprentissage des enfants notamment sur leur rythme de travail. Ils proposaient donc des activités différentes pour chaque élève autour d'un même sujet en visualisant des objectifs

⁸ La déficience intellectuelle fait référence à la capacité sensiblement réduite de comprendre une information nouvelle ou complexe, et d'apprendre et d'appliquer de nouvelles compétences. (Organisation Mondiale de la Santé)

d'apprentissage possibles à accomplir à partir des capacités cognitives de chacun. Par contre, une enseignante (1/6) a développé les deux séances avec les mêmes activités pour tout le groupe - classe, en promouvant la participation des élèves face à leurs camarades, à faire de commentaires sur l'opinion des autres et à poser des questions concernant le sujet proposé. À la fin de la séance, chaque enfant avait l'occasion de présenter son travail final aux autres dans le but de connaître leur point de vue par rapport à ce qu'il avait fait.

On pourrait affirmer donc qu'il est possible de développer certaines activités au niveau individuel ou collectif en tenant toujours compte des compétences et des capacités des apprenants. Les activités mises en place par les enseignantes spécialisées sont prises des méthodes ordinaires utilisées en éducation primaire, cependant selon les professeures, les enfants handicapés mentaux peuvent dépenser beaucoup plus de temps que ceux suivant une formation ordinaire. Le processus de soutien de la part de l'enseignant est indispensable pour que l'enfant puisse réussir dans les objectifs proposés.

A partir de nos observations nous avons réfléchi sur la création d'une méthode pour l'enseignement du français langue étrangère à l'aide des activités utilisées régulièrement auprès des enfants, telles que : compléter des informations simples, dessiner, colorier, entourer, imiter l'écriture des mots, développer des mots croisés, entre autres. Néanmoins, nous voudrions identifier certaines méthodologies proposées par des chercheurs spécialisés dans ce domaine et les expérimenter auprès de ce public.

Pendant cette étape, nous avons pu également avoir une idée globale sur la façon dont ils développent des processus de lecture et d'écriture en langue maternelle (LM). Nous remarquons, que le travail individualisé est privilégié lors des cours de tous les niveaux, car il est évident que les compétences et habiletés des apprenants sont de fois très distinctes dont

il exige de proposer des objectifs assez spécifiques pour chacun d'entre eux. Néanmoins on constate que le travail en équipe est aussi utilisé en tant que stratégie de classe où les enfants ont la possibilité d'aider leurs camarades à atteindre les objectifs d'apprentissage tandis qu'ils accomplissent aussi les leurs. C'est justement pour cela que nous essayons de proposer des activités qui favorisent le développement des compétences des apprenants en langue française privilégiant le travail personnel dans le but d'identifier le progrès chez chacun.

La troisième étape comporte une révision des notions théoriques par rapport à trois sujets essentiels dans la promotion de l'enseignement inclusif dès le cours de langue étrangère : la pédagogie de l'inclusion, le développement cognitif des enfants et des processus d'enseignement - apprentissage des langues aux enfants voire les élèves handicapés mentaux, dont on parlera ci-dessous.

L'étape suivante fait rappel à la conception et création d'une démarche méthodologique en considérant le programme d'éducation spéciale en tant que point de référence dans le but d'établir une relation de proximité parmi les contenus travaillés lors des cours suivis en LM et ceux proposés en FLE. Il faut préciser que nous nous sommes centrés notamment sur le programme et les objectifs proposés pour le cours d'espagnol concernant les compétences de compréhension et de production écrite dans le but de programmer des activités pertinentes en langue étrangère. Nous avons aussi révisé les contenus des autres matières pour pouvoir travailler le lexique familier pour les enfants. Nous avons pris en compte principalement le programme de sciences sociales, mathématiques et de sciences naturelles.

La méthode « L'avion en papier » est composée d'un manuel de l'élève comportant certaines activités envisagées au développement progressif des compétences communicatives en FLE chez l'apprenant, et du guide pédagogique où les enseignants peuvent trouver la

description détaillée des activités incluses dans le livre de l'élève, accompagnées des corrigés et des conseils pratiques par rapport à de possibles adaptations des exercices et de la méthodologie du travail en classe en tenant compte des difficultés et des limitations des apprenants handicapés mentaux. Il faut remarquer que c'est un des aspects des plus innovants de cette méthode car elle est construite tout au long d'un processus pas seulement de recherche mais aussi d'intégrations des concepts théoriques dont la plupart des enseignants des langues ne travaillent pas dans leur formation de licence.

Enfin, la dernière étape est consacrée à l'expérimentation du manuel dirigé à deux groupes d'éducation spéciale⁹, ceux de la deuxième et la troisième. Nous avons décidé de travailler avec ces deux groupes puisqu'ils ont quelques caractéristiques similaires en ce qui concerne leur développement cognitif mais il ne faut pas oublier les compétences de chaque élève. Les caractéristiques les plus récurrentes dans la plupart des enfants sont des difficultés liées à leurs mémoires, au langage, à la concentration sur des activités d'apprentissage, à la compréhension de consignes, au travail en équipe, entre autres. (Voir annexe 7)

Ce processus nous ramène à faire une analyse à profondeur des atteintes aussi bien qu'à proposer des remédiations convenables pour le public visé. Nous pouvons aussi créer des adaptations complémentaires qui favorisent le développement des compétences chez les enfants au niveau le plus haut possible. De même, nous essayons d'utiliser le guide pédagogique en tant qu'outil de formation pour les enseignants de langues étrangères,

⁹ L'éducation spéciale est le programme d'attention aux enfants handicapés mentaux. Ils reçoivent de formation concernée les matières élémentaires d'éducation primaire en tenant compte des indications du ministère de l'éducation nationale, cependant ces contenus sont adaptés par des enseignants spécialisés dans ce domaine à partir des capacités des enfants.

puisque'ils y trouvent certains éléments qui les permettent de promouvoir l'inclusion de la diversité dans la recherche permanente de l'éducation intégrale de qualité.

PARTIE I. CADRE THÉORIQUE

Dans la construction de cette démarche méthodologique visant l'enseignement du français langue étrangère (FLE) aux enfants handicapés mentaux, on fait d'abord référence à certaines notions théoriques par rapport aux processus d'intégration et d'inclusion scolaire, ensuite au développement cognitif des enfants aussi normaux que ceux ayant des besoins éducatifs particuliers, et finalement, on remarque quelques notions pédagogiques par rapport à l'enseignement des langues aux enfants notamment ceux en situation de handicap mental.

Lorsqu'on parle des processus d'inclusion éducative, il est indispensable de connaître certains aspects du système politique de la Colombie dont le droit le plus important des citoyens est le respect et le traitement dans des conditions d'égalité vers toutes les personnes¹⁰.

L'accès au système éducatif est donc considéré en tant qu'un droit fondamental pour tous les enfants qui ont actuellement la possibilité d'être inscrits aux établissements éducatifs publics ou privés sans aucune restriction¹¹.

Prenant aussi en considération quelques courants internationaux sur l'éducation, il faut remarquer qu'une résolution a été créée par l'Assemblée des Nations Unies depuis l'année

¹⁰ Artículo 13. Constitución Política de Colombia. Bogotá, 1991.

¹¹ Artículo 44. Constitución Política de Colombia. Bogotá, 1991.

1975 dans le but de mettre en œuvre des règles qui auraient garanti l'égalité des chances pour toutes les personnes en respectant leurs différences¹².

Il a été grâce à cette sorte d'initiatives que des pays comme la Colombie ont établi ses propres lois à partir des besoins spécifiques de son contexte social et éducatif. Pour cette raison, la loi 1346 de 2009 a été faite dans le but de mettre en place les directrices de l'Unesco par rapport aux droits des personnes handicapées qui doivent être incluses dans les diverses sociétés du monde¹³.

1.1. L'intégration et l'inclusion scolaire

L'organisation des Nations Unies (2005) affirme que le concept d'inclusion est né dans l'éducation spéciale où "les systèmes éducatifs ont exploré des voies différentes pour répondre aux besoins des enfants handicapés et, des élèves ayant des difficultés d'apprentissage." C'est pour cela que des processus d'intégration scolaire ont été mis en œuvre afin de réduire l'exclusion existant dans les écoles.

"L'intégration scolaire est ce processus par lequel on essaie de faire vivre à l'inadapté un régime scolaire le plus près possible du régime prévu pour l'enfant dit normal. On associe l'intégration au processus de normalisation". (COPEX, Ministère de l'éducation du Québec, 1976). Ce processus existe encore à l'éducation publique ordinaire Villemar el Carmen où il y a six groupes d'éducation spéciale regroupant des élèves en situation de handicap mental (léger et modéré). Ils sont organisés en suivant le schéma d'éducation élémentaire et primaire existant en Colombie, sauf que les groupes sont beaucoup plus petits que ceux d'éducation

¹² Déclaration des droits des personnes handicapées. Assemblée générale des nations unies. Décembre, 1975.

¹³ Convention des droits des personnes handicapées, adoptée par l'Assemblée générale des nations unies. Décembre, 2006.

ordinaire et les programmes éducatifs sont créés à partir des compétences cognitives spécifiques des apprenants dont la plupart des planifications d'enseignement sont individualisés afin d'être assez pertinents. À propos des enseignants responsables de ces groupes, ils sont tous des éducateurs spécialisés qui s'occupent de développer des séances de différents domaines dans le but de donner aux enfants la possibilité d'accéder au système éducatif le plus courant possible.

D'après Vienneau (2002) l'intégration peut se présenter en quatre niveaux différents :

L'intégration physique : se présente lorsqu'il y a des classes spéciales dans une école ordinaire. Tous les élèves d'un quartier assistent donc à la même école.

L'intégration sociale : Dans ce niveau, les élèves intégrés participent de toutes les activités culturelles et sociales et utilisent tous les services de l'école. Toutefois, même s'ils ont de contact avec les autres élèves, ils sont dans une classe séparée.

L'intégration pédagogique : fait référence aux élèves qui sont intégrés directement en classe ordinaire et qui participent dans certaines activités d'apprentissage. Il faut préciser qu'à l'école Villemar el Carmen les élèves intégrés doivent suivre tous les cours de formation du programme scolaire dont l'enseignement des langues étrangères est obligatoire à partir de l'enseignement secondaire. Cependant le rythme et les objectifs d'apprentissage varient par rapport aux caractéristiques spécifiques des apprenants.

L'intégration administrative : ce dernier niveau implique la participation de tous les enfants dans le même système scolaire, peu importe leurs capacités ou difficultés.

On pourrait dire alors qu'à l'institution éducative dans laquelle nous expérimentons notre démarche méthodologique, il est possible d'observer trois niveaux d'intégration :

physique, sociale et pédagogique. Car les six groupes d'éducation spéciale dont nous parlions précédemment suivent leur formation dans une institution où il y a aussi des groupes d'école élémentaire, primaire et secondaire qui appartiennent au système éducatif ordinaire. Dans ce processus de formation aux enfants handicapés mentaux, une équipe d'éducateurs spécialisés travaillent avec le soutien des professionnels en psychologie et phono-audiologie, ce qui correspond donc à l'intégration physique. D'ailleurs, l'intégration sociale est évidente aussi vue que tous les élèves, sans aucune exception, ont la possibilité de participer lors des activités culturelles, sportives et sociales en général qui se développent dans et hors l'école. Enfin, l'intégration pédagogique est mise en œuvre mais partiellement parce que même si on y trouve certains élèves handicapés mentaux inclus en classe ordinaire, les enseignants n'ont pas toujours la formation adéquate pour pouvoir assurer la participation des élèves en difficulté lors des activités d'apprentissage.

Régulièrement, dans des processus d'intégration, les professionnels des établissements éducatifs essaient de répondre à certaines difficultés légères ou d'handicap des élèves, en centrant leur attention aux conditions d'accueil.

D'après Belmont (2011) "les enseignants spécialisés s'occupent aussi d'identifier les caractéristiques individuelles et les besoins spécifiques des élèves, car c'est à partir de cette distinction que la création d'un parcours individuel, distinct aux modalités générales d'enseignement peut être créé et mis en œuvre". Ce n'est pas forcément le cas du contexte de cette étude, car le processus de caractérisation des élèves n'est pas mené à bien par les enseignants spécialisés de l'école mais par des organisations externes. Ce diagnostic est bien évidemment obligatoire pour la création des programmes individualisés d'apprentissage en prenant compte des besoins éducatifs particuliers de chaque apprenant. Les enseignants

d'école ordinaire qui travaillent dans le processus d'inclusion, c'est à dire qui doivent faire des adaptations de leurs pratiques pédagogiques pour arriver à développer des savoir - faire chez tous les élèves ayant de difficultés, peuvent chercher du support juste de la part d'un enseignant spécialisé qui est le responsable d'accompagner le parcours de tous les élèves inclus en classe ordinaire à l'école.

Il faut mettre en relief que certaines conditions sont nécessaires pour la réussite dans un processus d'intégration d'enfants handicapés, comme Belmont et Vérillon (2003) remarquent: "Notamment de façon majoritaire, on estime important, d'une part, d'apporter un soutien aux écoles ordinaires qui pratiquent l'intégration, d'autre part, de procurer aux professionnels une formation adéquate". Il est possible d'affirmer que les responsables du système éducatif colombien ont fait leurs efforts par rapport à la création d'équipes de soutien dans les écoles publiques qui créent un projet d'inclusion, cependant cela ne signifie pas que dans les autres institutions il n'y en ait pas. Par contre nous pourrions dire que la formation adéquate des enseignants est ignorée par la plupart des acteurs du système éducatif en restant sur l'idée que juste les éducateurs spécialisés doivent travailler avec ce public en difficulté.

Nous ne pouvons pas oublier que "La formation des enseignants est toujours essentielle dans le but de promouvoir de transformations des pratiques pédagogiques, ce qui permettra justement de répondre à la diversité des enfants et à leurs besoins spécifiques d'apprentissage pour qu'ils réussissent dans le courant éducatif général" (Stainback et Stainback, 1992). Celle-ci est justement la plus grande difficulté rencontrée dans le contexte choisi pour cette étude, car tous les enseignants des classes ordinaires affirment ne pas avoir eu de formation par rapport à l'enseignement des langues dans des contextes très diverses.

Certes dans le système d'intégration scolaire, de mesures d'aide individuelles sont considérées en tant que prioritaires, contrairement aux modifications aussi bien de l'environnement et le fonctionnement du système scolaire que des pratiques éducatives, privilégiés dans la pédagogie de l'inclusion dans le but de donner les mêmes possibilités à tous les enfants, peu importe leurs difficultés.

“L'inclusion scolaire abolit toute forme d'exclusion et vise rien de moins que l'intégration pédagogique en classes ordinaires de tous les élèves handicapés ou en difficultés d'apprentissage ou d'adaptation, et ce, indépendamment de leurs capacités ou de leurs particularités de fonctionnement” (Vienneau, 2004, p. 128). Contrairement à la participation, des enfants handicapés dans le système d'intégration scolaire, tous les élèves de classe ordinaire ont l'occasion de faire partie d'un modèle pédagogique pouvant bénéficier à l'ensemble d'enfants en répondant aux besoins éducatifs spécifiques de tous, voilà le but visé dans la pédagogie de l'inclusion.

Bien évidemment, lorsqu'on parle de répondre aux besoins éducatifs particuliers des enfants du point de vue de l'inclusion totale, il est nécessaire d'identifier aussi leurs capacités que leurs difficultés, en restant sur “l'idée que chaque apprenant étant unique, les écoles et les processus d'enseignement - apprentissage doivent être structurés de manière à ce que chaque élève reçoive une éducation adaptée à ses caractéristiques personnelles et à ses besoins particuliers”. (Ferguson, Desjarlais et Meyer, 2000) C'est pour cela que nous, en tant qu'enseignants, pensons qu'il est difficile de continuer à utiliser les mêmes activités et les mêmes stratégies didactiques pour enseigner aux élèves assez différents dans le but d'arriver à des objectifs standardisés ignorant peut-être les capacités d'apprentissage des apprenants et la façon dont ils accèdent aux connaissances.

Tout au long des années, plusieurs modèles d'inclusion ont été créés, cependant on a choisi de remarquer celui de l'inclusion totale (Vienneau, 2002) dont on a déjà parlé. Ce modèle inclut certaines composantes essentielles dont on parlera tout de suite.

“La normalisation optimale” qui correspond à insérer les enfants dans les différents niveaux d'intégration en assurant leur participation dans les contextes pédagogiques et sociaux de leur entourage scolaire.

“La participation” de l'enfant dans la vie de sa communauté aussi bien que sa participation optimale dans les activités d'apprentissage vécues en classe ou à l'extérieur d'elle-même.

“L'individualisation” des contenus d'apprentissage pour chaque élève à travers l'utilisation des stratégies et de techniques d'enseignement variées.

“L'unicité” fait référence à la reconnaissance des contributions uniques de chaque élève en mettant en valeur les particularités des enfants en vue de favoriser les expériences d'apprentissage de la classe.

“Le développement intégral” fait allusion à la mise en pratique des ressources et des milieux d'apprentissage les plus favorables pour établir un équilibre entre les différents domaines du développement des personnes.

Il est évident que toutes les composantes avant nommées font partie de la dimension pédagogique qui n'était pas forcément présente dans les modèles d'intégration scolaire. Pour cette raison, nous considérons très important d'offrir, aux enfants handicapés, la possibilité de commencer un processus d'apprentissage du FLE à travers l'usage de stratégies d'enseignement variées leur permettant de comprendre certaines éléments de la langue

étrangère dans le but de procurer une formation intégrale qui tienne compte du besoin d'arriver à la normalisation optimale, promouvant la participation des élèves dans des activités différentes au niveau social et académique et en respectant l'unicité dans le but de contribuer à la construction permanente de l'inclusion scolaire.

Il faut souligner aussi que "La qualité de la programmation et des interventions éducatives est la clé du succès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et non seulement le placement des élèves dans les classes ordinaires" (Hocutt, 1996) En effet, nous considérons que l'enseignant a une grande responsabilité quant à la qualité et la pertinence des activités proposées pour ce public dont la reconnaissance des capacités des apprenants est indispensable pour essayer de proposer et mettre en place des programmes pertinents et effectifs.

1.2. Le développement cognitif des enfants

Lorsqu'on parle des enfants ayant des handicaps, des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation, certains éléments doivent être abordés concernant le développement d'un enfant dit normal afin de connaître ce qui ne correspond pas ou ce qui est différent dans le développement de l'intelligence chez un élève en difficulté par rapport à son âge.

Jean Piaget (1964) définit trois périodes principales dans le développement de l'enfant : le stade de l'intelligence sensori - motrice, le stade préopératoire, le stade des opérations concrètes et finalement, le stade des opérations formelles.

Chaque stade comprend certaines caractéristiques spécifiques concernant le développement cognitif de l'enfant, qui se présentent lors de sa croissance et son interaction avec son entourage.

Le stade sensori - moteur se présente depuis la naissance de l'enfant jusqu'à deux ans et fait référence à la façon dont l'enfant perçoit le monde au travers son structure intellectuelle. Il peut réagir aux situations du contexte intérieur ou qui viennent de l'extérieur en produisant une réaction immédiate de sa part.

Le seconde des stades, le stade préopérateur, comprend des enfants entre deux et sept ans. C'est la période où l'enfant devient capable d'effectuer mentalement certaines actions, de citer quelques événements du passé et de se libérer de la réalité pour agir. Cependant l'enfant ne peut pas encore imaginer deux actions en même temps, pousser et tirer, avancer et reculer, par exemple. Dans ce stade l'enfant reste sur l'imaginaire, c'est-à-dire que ces actions peuvent être annulables par une opération mentale inverse, ce qui permettrait le retour à l'état initial.

C'est juste dans le troisième stade, celui des opérations concrètes entre sept et onze ans, que l'enfant devient capable de considérer une possible exécution de certaines opérations mentales. Il faut préciser que ces actions ne peuvent certes pas être effectuées que sur des objets visibles, qui existent dans son entourage réel. Cela veut dire qu'il n'est pas encore capable de les appliquer aux contextes virtuels, dont sa présence exige aussi une opération mentale.

Dans cette période l'enfant développe des progrès importants, néanmoins il y a encore des limites. Il peut par exemple, raisonner sur des propriétés des objets et sur certaines relations qu'il existe entre eux, les classer en tenant compte des critères spécifiques, et non seulement les reconnaître comme entités.

Le dernier stade considéré par Piaget est celui des opérations formelles qui comprend les enfants à partir de 12 ans. Dans cette période l'enfant commence la création des

hypothèses et le raisonnement sur des propositions détachées de la constatation concrète et actuelle. (Piaget et Inhelder, 1973.p.103)

Bref, les caractéristiques les plus importants de ce stade sont : Le détachement du réel, la possibilité de raisonner sur des hypothèses et la possibilité de situer le réel dans un ensemble de possibilités.

Nous pouvons affirmer donc que les 27 enfants participants dans cette étude, 14 dans le groupe de la deuxième et 13 dans le groupe de la troisième, se trouvent dans le stade préopératoire en tenant compte de leurs compétences, leurs capacités et leurs difficultés, car ils ont fait des tests qui démontrent que leur développement cognitif ne correspond pas à leur âge biologique. Si nous parlions de leur âge chronologique, ils devraient développer des activités correspondants au stade des opérations concrètes cependant ils sont juste capables de s'exprimer, d'organiser des phrases courtes, de comprendre des histoires simples, d'identifier des causes et des conséquences par rapport aux événements quotidiens, mais au contraire, ils n'ont pas encore la capacité de créer des histoires cohérentes en utilisant leur imagination et même pas de comprendre certains événements assez complexes.

C'est pour cela que lorsque nous rencontrons un enfant qui n'est pas capable de développer certaines activités correspondantes à son âge ou à son stade de développement, il est absolument nécessaire de mettre en place des procédures qui aident à l'identification des difficultés spécifiques. Cela peut être fait à partir de la mise en place des tests pour calculer l'âge mental des élèves, néanmoins ils sont régulièrement appliqués par des professionnels en psychologie. L'enseignant pourrait donc mettre en place quelques activités d'apprentissage pour identifier des caractéristiques générales de l'apprenant concernant ses difficultés, ses capacités et ses façons de travailler.

Pour ce faire, le modèle Weschler (1958) est souvent utilisé afin d'estimer le quotient intellectuel (QI) de l'enfant dont la qualification entre 90 et 110 est conçu en tant que normal, par contre si quelqu'un obtient moins de 70 est considéré en tant qu'handicapé mental et peut être classé dans un des trois niveaux : léger, modéré ou lourd.

Piaget (1964) présente des diverses caractéristiques du développement cognitif chez l'individu en les organisant dans certaines périodes de l'enfance, cependant il affirme que chaque personne est distincte et peut expérimenter des processus un peu différents à partir de son interaction avec l'entourage en ce qui concerne la construction de la connaissance. Cependant il ne parle pas spécifiquement des enfants en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers.

Alors, si nous réfléchissons bien sur la diversité des individus, c'est vrai qu'on y trouverait aussi des compétences que des difficultés d'apprentissage spécifiques pour chacun. C'est pourquoi on commence à parler des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers.

1.3. Besoins éducatifs particuliers

L'expression "Besoin éducatif particulier (BEP)" a été proposé dans le rapport Warnock (1978) pour faire référence au handicap, et quelques années plus tard l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE : 1996) classe les BEP en tant que: besoins résultant d'une déficience, besoins dus à une difficulté d'apprentissage ou besoins dus à des difficultés socio-économiques.

"Les élèves à besoins éducatifs particuliers regroupent une grande variété d'élèves qui ont, de manière significative, plus de mal à apprendre que la majorité des enfants du même âge quand ils sont dans une situation particulière ou qu'ils souffrent d'un handicap qui les

empêche ou les gêne dans leurs apprentissages...” (OCDE:1996) et c’est justement au moment d’identifier cette sorte de difficultés que l’enseignant doit développer un parcours plus adapté pour l’apprenant dans le but de garantir son accès aux connaissances.

Il est important de réfléchir sur les pratiques pédagogiques mises en place à l’école car “ces pratiques peuvent se constituer en obstacles pour un élève en situation d’apprentissage, il en résulte un besoin d’aide, c’est-à-dire un besoin éducatif particulier” (Benoît, 2012) Néanmoins, il ne suffit pas de penser seulement à ce qui ne marche pas dans les processus d’inclusion des enfants ayant des difficultés, il faut tester de diverses stratégies d’enseignement en vue de découvrir comment guider l’enfant au niveau de développement cognitif le plus haut possible.

Lorsque nous parlons de besoins éducatifs particuliers, nous pouvons penser aux divers publics très hétérogènes, tels que des non-voyants, des malentendants, des handicapés mentaux, des personnes ayant des troubles d’apprentissage, des individus ayant un handicap physique, entre autres.

Pour le développement de cette recherche nous nous centrons notamment sur les enfants en situation de handicap mental. Il est donc nécessaire de partir de la définition de handicap proposé par l’Organisation Mondiale de la Santé (l’OMS) : “Le handicap mental est caractérisé par "un déficit significatif du développement intellectuel associé à des limitations de comportement adaptatif se manifestant avant 18 ans". Les répercussions sur la scolarité peuvent être importantes. Une scolarisation en milieu ordinaire ou spécialisé est envisageable suivant les capacités d'apprentissage de l'enfant.” Voici l’importance de partir de l’identification des caractéristiques individuelles pour la création de programmes d’enseignement pertinentes pour chaque élève partant de ses intérêts, ses besoins et ses

capacités d'apprentissage, car les enfants handicapés mentaux ont des difficultés de réflexion, de mémorisation, de conceptualisation et de communication.

Le handicap peut se présenter en quatre niveaux selon le degré de difficulté chez l'enfant "classification américaine de la DSM IV". Léger : Ce sont les enfants qui ont la capacité de s'adapter au niveau socio-professionnel, ils sont capables de développer des aptitudes scolaires et ils possèdent une motricité développée. Le niveau moyen ou modéré comprend des personnes qui peuvent évoluer mais dans un contexte protégé, qui développent une autonomie relative, ils sont capables de développer des aptitudes scolaires mais un peu limités et une motricité convenable. Les deux derniers niveaux : sévère et profonde, comprennent des personnes qui ont besoin d'accompagnement constant, ils ont beaucoup de difficultés de communication verbale et leur motricité est très limitée. C'est justement à partir de ces caractéristiques que le système éducatif colombien et spécifiquement l'école Villemar el Carmen accepte seulement des enfants ayant de handicap mental léger et moyen dans le but de développer leurs compétences cognitives dans des domaines différents, car l'attention aux enfants ayant des limitations plus complexes exige de la présence de professionnels plutôt de la santé que de l'éducation.

Dans notre cas spécifique, les 27 apprenants participant dans cette étude sont des enfants en situation de handicap mental dont 20 au niveau moyen ou modéré et 7 au niveau léger.

1.4. L'enseignement des langues aux enfants

Certains auteurs ont beaucoup écrit par rapport à l'âge le plus efficace pour l'apprentissage d'une langue étrangère considérant l'enfance comme déterminant dans les processus d'acquisition et de développement du langage. Bien évidemment, un enfant peut

s'adapter plus facilement aux divers contextes d'apprentissage grâce à sa souplesse intellectuelle, sa curiosité et sa spontanéité.

Michèle Garabédian (1996) préconise qu'il serait mieux de commencer l'apprentissage d'une langue étrangère dès le plus jeune âge car l'enfant peut commencer ce processus plus efficacement puisque dans son milieu scolaire il va trouver des conditions qui vont privilégier son apprentissage. C'est pour cela que dans le système éducatif colombien, l'enseignement d'au moins une langue étrangère fait partie du programme de formation des enfants régulièrement à partir de l'école primaire permettant aux élèves d'obtenir un bon niveau de maîtrise en langue étrangère à la fin de leur formation d'école secondaire.

Cependant, la création et mise en pratique des démarches pédagogiques qui permettent de réussir l'apprentissage des langues étrangères exige de faire attention au fait que "d'un sujet à l'autre, l'intelligence et les aptitudes varient : chaque individu a ses propres attentes, besoins et motivations, ses attitudes personnelles à l'égard de la matière enseignée, il connaît des blocages et des handicaps spécifiques (Coste, 1975). Pour cette raison, l'analyse de besoins d'apprentissage et des caractéristiques spécifiques de nos enfants a été indispensable pour la création de cette démarche méthodologique, basé sur des stratégies d'enseignement appropriées.

1.4.1. L'enseignement des langues aux enfants handicapés mentaux.

Après avoir fait l'exploration de caractéristiques, de compétences, de difficultés et de besoins spécifiques des apprenants de l'école Villemar el Carmen, une exploration théorique par rapport à l'enseignement des langues aux enfants handicapés mentaux a été nécessaire.

Lorsqu'on travaille auprès des apprenants handicapés mentaux, une grande diversité de besoins et de compétences sont mises en évidence. C'est justement pour cela que la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner a été considérée pour la création de cette démarche méthodologique d'enseignement du FLE.

Il faut tout d'abord avoir une notion de ce que l'on entend par des intelligences multiples. "L'intelligence est conçue comme la faculté de connaître, de comprendre..." (Larousse classique, 1992. p. 969) et le terme "multiple" est compris comme "quelque chose qui n'est pas simple" (Larousse classique, 1992. p. 1207)

D'après Gardner (2004), "l'intelligence dans cette perspective est une aptitude générale que l'on trouve à des degrés variés" notamment pour des apprenants ayant de différents niveaux de handicap (Léger et modéré). Pour cette raison, il est très utile d'encourager les enseignants à appliquer des tests ou des activités qui permettent d'identifier les capacités des apprenants dans le but de mieux les connaître et de pouvoir ainsi atteindre de meilleurs résultats en utilisant des stratégies d'enseignement appropriées pour rendre le processus d'apprentissage plus effectif et plus agréable.

Cet auteur est convaincu que les tests pour calculer le quotient intellectuel (QI) des individus sont monodimensionnelles, il est donc plus intéressant de promouvoir une autre approche basée sur une conception plurielle de l'intelligence qui prenne en considération les différentes facettes de l'activité cognitive. C'est pour cela qu'il estime plus convenable de reconnaître et de proposer des activités envisagées au développement des sept types d'intelligences : langagière, logico-mathématique, spatiale, musicale, kinesthésique, interpersonnelle et intra personnelle.

Il faut préciser que dans cette étude les intelligences : langagière, musicale et kinesthésique ont été privilégiées lors des activités proposées pour ce cours de FLE, car les activités proposées dans la méthode impliquent de la musique et de la gestuelle pour le développement des compétences linguistiques en français. Ce choix a été aussi basé sur l'exploration des caractéristiques spécifiques effectuée auprès du public visé.

Tout d'abord, l'intelligence langagière concerne la construction des structures linguistiques laquelle est mise en évidence dans beaucoup d'activités proposées pour le développement des compétences de production orale et écrite en langue française (Ex. Mots croisés, jeux des lettres).

Par rapport à l'intelligence musicale, elle est conçue comme la capacité de pouvoir connaître différents rythmes et structures musicales. Cette compétence est abordée lors des chansons, comptines et rimes proposées dans la méthode. Ce type d'activités est très important dans des processus d'enseignement aux enfants leur permettant de favoriser notamment l'apprentissage d'une langue étrangère.

Finalement, l'intelligence kinesthésique étant très favorable aussi dans l'apprentissage des langues. Elle fait référence à l'habileté de bien contrôler les mouvements du corps, de s'exprimer à l'aide du mouvement et d'être habile avec des objets. Cette intelligence est développée lors des activités de mimique des actions et du lexique en général pour faciliter la compréhension des enfants en langue étrangère et dans les travaux manuels faits dans les projets artistiques.

Certaines stratégies pédagogiques et méthodologiques ont été considérées dans le but de développer des compétences en langue française chez les apprenants.

On considère principalement certaines notions abordées dans la pédagogie différenciée pour pouvoir répondre aux particularités des enfants handicapés mentaux. Ce type de conception tient compte des difficultés présentées par les apprenants et les enseignants lorsqu'ils suivent de programmes de formation standardisés.

Dans ce cas spécifiquement, il faut remarquer l'importance de mettre en place une grande diversité de stratégies pédagogiques dans le but de développer de compétences cognitives chez le public visé.

Lorsqu'on parle de pédagogie différenciée, on fait référence au besoin de prendre en compte les différentes capacités des apprenants pour les situer dans des conditions optimales d'apprentissage (Perrenoud, 2010). C'est justement pour cela que l'individualisation du parcours de formation, le regroupement homogène des élèves et la différenciation des pratiques de formation ont été considérés lors de cette expérience d'enseignement.

L'individualisation du parcours de formation fait référence à l'importance d'identifier des compétences ou des caractéristiques spécifiques des apprenants dans le but de mettre en pratique des projets de formation personnalisés en tenant compte de leurs rythmes d'apprentissage. Certes, des adaptations sont toujours possibles afin de favoriser le progrès de l'enfant dans l'apprentissage de la langue cible.

Dans cette méthode spécifiquement, des stratégies méthodologiques sont suggérés aux enseignants dans le but de les guider dans des processus d'inclusion pédagogique à partir du cours de FLE. Cependant l'enseignant est libre de faire des adaptations nécessaires pour mieux aider ses apprenants.

Il faut préciser que l'individualisation du parcours d'apprentissage du FLE s'agit juste de la variation du rythme de progrès lors des activités proposées dans le manuel "L'avion en papier". Il ne s'agit pas donc de créer des méthodes de formation différentes pour chacun des apprenants.

D'ailleurs, des activités collectives sont aussi suggérées tout au long de la méthode dont il est possible promouvoir ce qu'on appelle "Le regroupement homogène" abordé aussi dans la perspective de la pédagogie différenciée. "Il s'agit d'assigner les élèves à des groupes sur la base de leurs habiletés cognitives ou de leurs résultats scolaires afin de faciliter l'enseignement et de favoriser l'apprentissage des élèves sans influencer leur développement social ou émotionnel" (Perrenoud, 2010). Cette stratégie méthodologique est suggérée aux enseignants, car nous croyons que lorsqu'on situe les apprenants dans une équipe de caractéristiques similaires en tenant compte de leurs habiletés, il est possible de proposer des activités et des objectifs d'apprentissage semblables promouvant l'interaction et la coopération entre eux.

Finalement, l'enseignant est toujours libre de diversifier ses stratégies pédagogiques et ses méthodes d'enseignement par rapport aux besoins ou difficultés spécifiques du groupe d'apprenants. Cependant, on considère principalement trois façons de diversifier l'enseignement. D'abord, "La démarche sensitive : qui s'agit de préparer l'activité pour que l'enfant puisse toucher, sentir, goûter, écouter, etc. L'enfant est tout à fait libre d'exprimer ses sentiments, ses émotions à partir l'expérimentation". (Meirieu - Rouche, 1987) Cette démarche est évidente lors des activités proposées dans la méthode.

Ensuite, "La démarche inductive qui s'agit de faire observer des exemples variés d'un concept, d'une notion, d'une règle pour passer après à l'application". Cette démarche est

présente dans principalement dans la présentation des notions de grammaire. Il faut remarquer qu'il n'est pas facile de mettre en pratique des démarches déductives car les enfants handicapés mentaux n'ont pas assez de compétences pour analyser, inférer, déduire, conclure, etc.

Finalement, "La démarche créative qui consiste à faire tripatouiller librement, chercher, observer, réaliser, expérimenter, observer les résultats et communiquer", Ce type de compétences sont abordées dans la compréhension des histoires et la réalisation des projets artistiques par exemple. Cependant, elles sont toutes travaillées à partir des capacités des enfants.

La dernière conception théorique considérée pour le développement de ce cours de FLE auprès des apprenants handicapés mentaux est la méthode verbo-tonale de correction phonétique (MVT). Cette méthode a été expérimentée auprès de publics d'apprenants de français ayant des erreurs phonétiques systématiques ainsi qu'avec des personnes sourdes comme conséquence des bombardements de la Deuxième Guerre Mondiale dont l'objectif principal était d'acquérir la prosodie dans la langue cible.

"Chaque personne est habituée dès l'enfance au système de sa langue maternelle et c'est au travers ce crible qu'elle entend la langue étrangère en produisant de nombreuses erreurs et incompréhensions donc les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte" (Boroy, 2001). C'est justement ce qui arrive aux enfants handicapés notamment parce que certains d'entre eux sont encore dans le processus d'acquisition de leur langue maternelle.

Guberina (1984) met en avance l'importance du rythme et de l'intonation qui constituent un moyen de reconnaissance des sonorités langagières ; relie les sons voyelles et

consonnes ; interviennent directement sur la réalisation des segments paroliers et suffisent à éradiquer une erreur donnée portant sur une voyelle ou une consonne. Ces aspects sont les plus importants pour nos apprenants car ils ont beaucoup de problèmes de production des sons mais cette difficulté n'empêche pas la communication.

Pour cette raison, l'entraînement en langue française basé sur la MVT, a privilégié la gestuelle et l'utilisation du corps en tant que principe verbo - tonaliste, car celui est le médiateur dans l'apprentissage de la parole. L'attitude corporelle permet la prononciation correcte, les mouvements et postures favorisent l'émission des sons. En plus, des activités qui demandent de l'expression corporelle permet à la fois d'éveiller l'intérêt des apprenants vers la langue cible.

La parole est dynamique, entonnée et rythmée, elle n'est pas une simple articulation de phonèmes ou de syllabes. La MVT propose aux enfants la reproduction de suites de syllabes selon les rythmes variés, toujours en mouvement. L'enseignant peut inventer avec un rythme musical n'importe lequel soit syllabique, parfois un lien avec un mot ; ensuite il peut introduire aussi des comptines plus rationnelles, comportant des mots et des phrases. Les jeux verbo - tonalistes ressemblent à une chorégraphie sonore.

Les jeux langagiers sont motivants et s'adaptent à chaque enfant en fonction de ses productions, intérêts et difficultés. La MVT propose un travail non intellectualisé de la phonétique ; l'enseignant utilise au maximum son corps et lui il engage l'identité et les émotions. L'assimilation progressive du lexique et de la syntaxe permet la bonne réception et la compréhension de la langue parlée en situation quotidienne de communication.

PARTIE II. CONCEPTION D'UN OUTIL PÉDAGOGIQUE

2.1. Le contexte général

2.1.1. Le système éducatif en Colombie.

En Colombie, l'éducation est conçue en tant qu'un droit fondamental et obligatoire pour les enfants à partir de 5 ans jusqu'à la fin des études d'école secondaire selon la Constitution Politique de la Colombie (1991) et dans la loi 115 de 1994.

Le système éducatif du pays est divisé en plusieurs niveaux : préscolaire (4 ans, au moins 2 ans), primaire (5 ans), secondaire (6 ans) et universitaire (5 ans pour la plupart des programmes professionnels).

L'éducation, en tant que droit, est offerte gratuitement dans les établissements publics sauf dans les universités où les frais peuvent varier en tenant compte des conditions socio-économiques des étudiants. Cependant, les parents doivent s'occuper des frais liés à l'éducation de leurs enfants soit les uniformes soit la nourriture, les manuels ou les déplacements.

La langue de scolarisation est l'espagnol, sauf dans certaines écoles publiques dont l'apprentissage des langues étrangères est introduit dans des processus d'éducation bilingue (français/espagnol ou anglais/espagnol) et des institutions éducatives privées dont l'enseignement de plusieurs langues étrangères est la valeur ajoutée par rapport aux écoles publiques. On y trouve notamment l'anglais, le français et l'allemand.

Il faut remarquer qu'à partir de l'année 2004, l'apprentissage d'au moins une langue étrangère est devenue presque obligatoire lors des niveaux d'éducation formelle. Cependant les lois privilégient l'apprentissage de l'anglais dans la plupart des établissements publics et

la langue française est la deuxième langue étrangère étudiée grâce aux opportunités de formation à l'étranger, aux relations entre les gouvernements des deux pays et à l'intérêt des apprenants vers cette langue.

2.1.2. Le statut du français en Colombie

Le statut du français en Colombie a varié tout au long des années à cause des alternances des politiques gouvernementales.

À partir de la loi générale d'éducation de 1994, l'enseignement-apprentissage d'au moins une langue étrangère est devenue obligatoire à partir de l'école primaire car l'anglais et le français n'étaient qu'enseignées pendant les dernières années d'éducation secondaire.

L'enseignement du français était inclus dans les programmes de formation obligatoire des écoles publiques du pays jusqu'à 1943 avec un volume horaire de deux heures hebdomadaires. Cependant l'intérêt vers l'étude de cette langue a changé après la deuxième guerre mondiale car les relations entre les pays de l'Europe et l'Amérique Latine ont été perturbées¹⁴.

C'est justement à cette époque-là que les États Unis commencent à établir des relations économiques et politiques dans tout le continent américain notamment en Colombie dont le besoin d'apprentissage de l'anglais devient une politique linguistique. C'est pour cela que le français commence à disparaître des programmes d'enseignement des écoles publiques car la loi générale d'éducation de 1994 donne aux institutions éducatives une sorte de liberté pour choisir quelle langue enseigner.

¹⁴ González, L. (2006), Échanges linguistiques entre étudiants non-natifs colombiens et natifs français, au moyen du courrier électronique : effets sur l'appropriation de la langue par le non-natif, Paris, Université de Franche-Comté.

La plupart des écoles ont considéré l'anglais comme la langue la plus importante pour la population et seulement certaines écoles privées ont offert l'enseignement du français en tant que la deuxième langue étrangère. À ce moment-là, les enseignants du français ont été obligés à devenir des professeurs d'anglais ou d'autres disciplines pour pouvoir continuer dans le système éducatif.

Néanmoins à partir de l'année 2007, L'association colombienne de professeurs de français, l'alliance française (créée en 1994) et l'ambassade de France en Colombie commencent à travailler pour la diffusion du français dans le pays. En 2008 ils arrivent à signer des conventions avec le gouvernement du pays, de certains départements et de même avec des secrétariats d'éducation notamment celle de Bogotá, la capitale du pays.

Grâce aux nouveaux accords 29 écoles publiques du pays commencent à développer divers projets d'enseignement du français à Bogotá, Medellín, Barranquilla, Tunja, Quindio et Cali.

Actuellement, on trouve à Bogotá une école publique qui développe un programme du bilinguisme en langue française et d'autres qui offrent l'enseignement du FLE dans un projet mis en pratique en éducation secondaire « Educación Media Fortalecida »¹⁵ (EMF).

2.1.3. Description du contexte éducatif « École Villemar el Carmen IED »

À Bogotá, en tant que centre d'éducation le plus important du pays, il existe beaucoup d'institutions éducatives telles que : des écoles publiques et privées qui offrent l'école

¹⁵ C'est un processus d'approfondissement dans certains domaines. Les apprenants suivent 10 heures de formation complémentaires aux programmes de base.

maternelle, primaire, secondaire et de formation professionnelle au niveau technique, technologique et universitaire.

L'éducation publique donne aux familles pauvres la possibilité de garantir la formation de leurs enfants sans payer des frais éducatifs. Ils doivent juste donner certains outils et des uniformes jusqu'à la fin de l'école secondaire.

Au moins 400 écoles publiques offrent une formation éducative aux enfants, aux adolescents et aux adultes à Bogotá. Ces institutions sont gérés par la Secretaría de Educación Distrital dont des projets de formation de qualité sont toujours mis en œuvre comme par exemple : l'apprentissage des langues étrangères encadré dans le processus de Bogotá Bilingue promouvant la maîtrise d'au moins une langue étrangère, notamment l'anglais, d'ailleurs l'approfondissement des certaines sciences ou disciplines spécifiques au travers du programme 40x40 dont l'objectif principal est de prolonger la journée des études de six à huit heures comme c'est le cas des écoles privées, et l'inclusion pédagogique des apprenants ayant des besoins éducatives particulières dans le système d'éducation ordinaire en tenant le support des professionnels en thérapie du langage, en psychologie et éducation spéciale.

2.1.4. Situation d'enseignement

L'école Villemar el Carmen IED où nous avons fait notre stage développe notamment deux des projets nommés auparavant celui d'approfondir l'apprentissage des langues étrangères (Anglais et français) aussi bien que le programme d'éducation spéciale et d'inclusion pédagogique des apprenants en situation de handicap mental léger et modéré.

Cette école est située dans la localité Fontibón à l'ouest de Bogotá et le contexte socio-économique de la communauté éducative correspond environ aux couches sociales 2 ou 3.

Elle est considérée une des meilleures écoles publiques de la ville et de la localité grâce aux expériences d'enseignement-apprentissage des langues encadrés dans le programme d'Educación Media Fortalecida (EMF).

Les apprenants de cette institution ont l'occasion d'étudier l'anglais à partir de l'école primaire une fois par semaine (2 heures), dans l'enseignement secondaire deux fois par semaine (4 heures) et de commencer l'apprentissage du français à partir de la quatrième année une fois par semaine (2 heures).

En ce qui concerne l'approfondissement des langues étrangères, les apprenants de cinquième et sixième année de secondaire ont la possibilité d'élargir leurs compétences linguistiques et culturelles soit en anglais soit en français à partir d'un examen de classement du niveau de maîtrise de la langue. Après avoir les résultats, ils sont organisés en deux groupes qui continuent l'apprentissage d'une des deux langues suivant un programme de deux heures d'enseignement par jour (10 heures par semaine).

Nous y trouvons d'ailleurs le programme d'éducation spéciale, dont l'enseignement est basé sur le programme d'éducation primaire qui ne comprend pas l'étude d'aucune langue étrangère. Néanmoins, les enfants des classes ordinaires ont parfois l'occasion d'apprendre l'anglais ou le français grâce à la présence des stagiaires des universités publiques et privées dont la formation des enseignants en langues étrangères est présente.

Il faut remarquer que les apprenants d'éducation spéciale n'ont pas régulièrement cette opportunité d'étudier une langue étrangère car ils suivent leur formation juste avec l'enseignant responsable du groupe et ils reçoivent du support d'une équipe des professionnels spécialisés en psychologie et orthophonie. Cependant les apprenants en

situation de handicap mental¹⁶ qui démontrent de progrès dans leurs processus cognitifs lors des années peuvent être envoyés au système de formation ordinaire. Cette situation se présente notamment à la fin de l'école primaire, c'est-à-dire lors de la cinquième année.

Au moment de commencer la première année de formation secondaire, les apprenants handicapés mentaux ont beaucoup plus des difficultés pour commencer l'apprentissage des langues étrangères que ceux qui n'ont pas de déficiences intellectuelles et qui ont déjà eu des apprentissages préalables en langue étrangère. C'est justement pour cette raison que nous avons proposé au directeur de l'école et aux enseignantes d'éducation spéciale de développer un cours intensif de français auprès de deux groupes de ce public dans le but d'identifier certaines stratégies pédagogiques qui marchent le mieux pour eux et d'analyser comment le contact avec une langue étrangère peut-il favoriser le développement cognitif chez les enfants.

Le programme d'éducation spéciale est organisé en cinq groupes d'enseignement. Les éducateurs spécialisés travaillent à partir d'une adaptation du programme d'école primaire régulière en tenant compte des compétences et des difficultés individuelles des enfants. C'est à dire que leurs processus d'enseignement sont basés sur la pédagogie de l'individualisation des parcours d'apprentissage. Les apprenants doivent faire des tests spécialisés dans le but de déterminer leur quotient intellectuel¹⁷ (QI) dont ceux qui sont classés en situation de

¹⁶ Régis DEVOLDERE, 2001 « *La personne handicapée mentale acteur de sa propre vie* » Réadaptation n°480. P. 12.

Lorsqu'on parle de « handicap mental on fait référence aux personnes porteuses de manière permanente d'une déficience intellectuelle dont l'origine peut être diverse. Cette déficience provoque un handicap car elle touche à différentes fonctions : la compréhension, la mémoire, l'analyse des situations, la prise de décisions, entre autres ».

¹⁷ HORDE, Pierrick. 2014. *QI (Quotient intellectuel) - Définition* issu de Sante-Médecine

« Le quotient intellectuel (QI) est le résultat d'une série de tests visant à situer les capacités intellectuelles d'un individu par rapport au reste de la population. Il ne faut pas confondre le QI avec l'intelligence : le QI

handicap mental léger ou modéré ont l'occasion de suivre ses études à l'école, par contre ceux ayant un niveau plus grave de handicap doivent être inscrits dans des institutions plus spécialisées tels que des centres thérapeutiques.

L'équipe des professionnels qui travaillent directement avec les groupes d'éducation spéciale est composé par des enseignantes spécialisées, il y en a une pour chaque groupe, une psychologue et une orthophoniste. Toute cette équipe consacre ses efforts à aider les enfants handicapés à dépasser leurs limitations et à augmenter leurs compétences dans des domaines différents.

Les enseignantes s'occupent d'orienter des cours des différents sujets : mathématiques, langage, sciences, formation artistique entre d'autres, par contre l'équipe de soutien met en place des ateliers individuels envisagés au développement du langage et de l'autonomie en ce qui concerne la réalisation des activités quotidiennes ainsi que des exercices pour améliorer l'interaction sociale des enfants.

En ce qui concerne le corps professoral total de l'école, il est composé d'un directeur d'établissement, cent enseignants, six coordinateurs des projets académiques, deux conseillers divisés dans les trois sièges de l'école qui offre dès l'éducation initiale à la fin de l'école secondaire. Pour ce qui est du matériel mis à disposition, on avait accès aux ressources technologiques de la salle de classe (Ordinateur, vidéoprojecteur, parfois de connexion à internet). Néanmoins, les activités du manuel ont été apportés par nous-mêmes.

Les salles de classe d'éducation spéciale sont situées dans le siège principal de l'institution dont la construction des bâtiments est assez récente.

prend en compte une performance réalisée mais ne tiens pas compte d'autres éléments tels que l'imagination par exemple. »

Toutes les salles de classe possèdent un tableau blanc à feutre. Elles peuvent accueillir chacune autour de quarante apprenants, cependant ceux d'éducation spéciale sont de 15 apprenants au maximum. Toutes les salles ont des tables et des chaises individuelles. Cependant il est possible de développer de travail en groupes ou de les organiser en cercle grâce à l'espace et à la quantité d'apprenants.

2.1.5. Présentation du public

Les deux groupes choisis pour mettre en place cette étude, ont été sélectionnés parce que leur QI est similaire ainsi que quelques intérêts et besoins d'apprentissage.

Le premier groupe est composé de 14 enfants handicapés mentaux dont 7 au niveau léger et 7 au niveau modéré. Les enfants de ce groupe sont âgés entre 10 et 12 ans, âge chronologique, mais environ 7 à 8 ans d'âge mental.

Le deuxième groupe composé de 13 enfants, 8 filles et 5 garçons, tous en situation de handicap mental modéré. Les enfants de ce groupe sont âgés entre 11 et 13, âge chronologique, mais environ 8 à 9 ans d'âge mental.

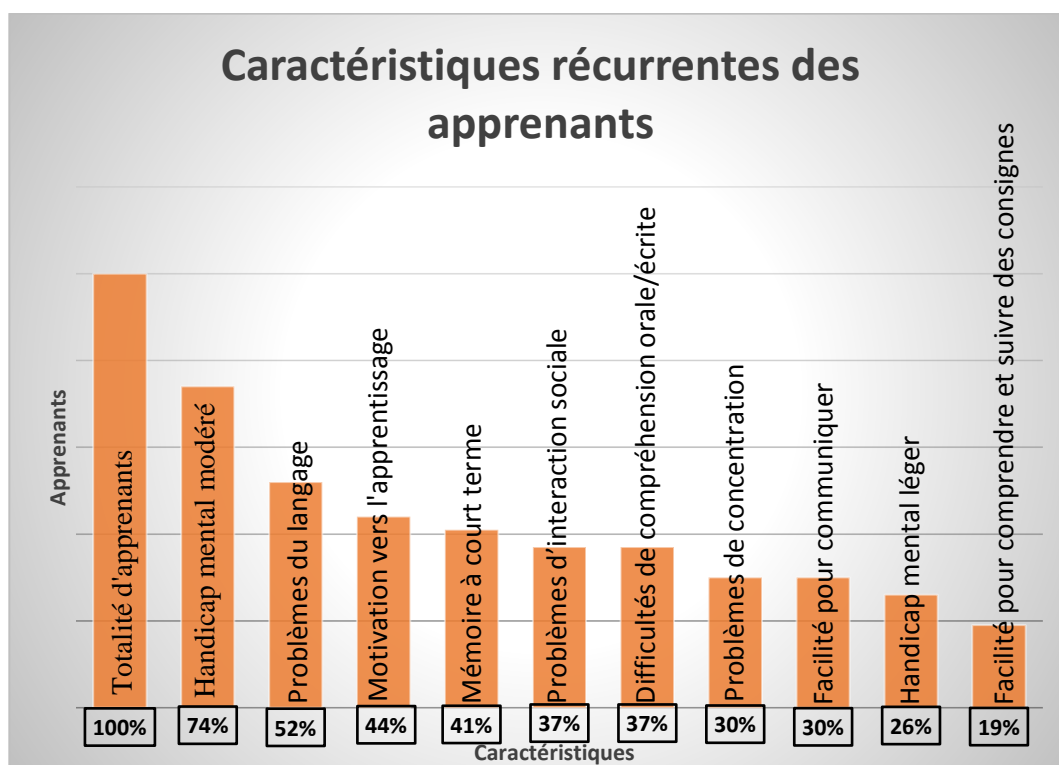
Il faut préciser que ces groupes d'élèves n'étudient que leur langue maternelle (LM) dans leur programme de formation de base démontrant notamment beaucoup de difficultés de production écrite et orale dans leur langue.

Nous avons mis en évidence lors des observations que la compréhension de lecture en LM est abordée au travers des histoires en images séquentielles afin de promouvoir la lecture à partir de l'observation détaillée. Parfois certains mots ou des petites phrases sont inclus par contre la production écrite commence juste par l'imitation des mots ou des phrases.

Ils sont donc des vrais débutants dans l'apprentissage ou sensibilisation en français langue étrangère (FLE) dont des activités similaires à celles utilisées dans le cours de langue maternelle peuvent favoriser l'acquisition des nouveaux apprentissages chez les enfants.

Nous avons pu noter aussi que certains enfants connaissaient des mots en français ou avaient certaines notions sur la langue ou la culture française. Ils étaient donc très motivés à commencer le cours.

Nous allons vous présenter les caractéristiques les plus récurrentes chez les apprenants participant dans cette étude.



On peut remarquer que la plupart des apprenants (74%) sont en situation de handicap mental modéré. En effet, ils ont certaines difficultés similaires entre eux : des problèmes du langage (52%), mémoire à court terme (41%), problèmes d'interaction sociale (37%), difficultés de compréhension orale et/ou écrite (37%) et problèmes de concentration (30%).

Il y a d'ailleurs certains enfants en situation de handicap mental léger (26%) ayant aussi des difficultés. Par contre, quelques apprenants ont de facilité pour communiquer (30%) et pour comprendre et suivre des consignes en langue maternelle (19%). Il faut mettre en relief que le 44% des enfants démontrent motivation et intérêt vers les activités proposées par l'enseignant responsable de leur formation. (Voir annexe 8)

2.1.6. Le stage

Notre stage a été divisé en trois étapes : 20 heures d'observation des cours de langue maternelle, 50 heures d'expérimentation de la méthode "L'Avion en Papier" et finalement l'analyse de notre expérience d'enseignement.

Nous avons dédié tout le temps de notre stage à la réalisation de cette étude auprès des enfants d'éducation spéciale. Nous étions donc responsables du cours intensif de FLE (2 heures par jour). Cependant il y avait des activités culturelles ou de participation sportive des enfants dont nous devons les accompagner.

Il faut dire que nous avons rencontré certaines difficultés administratives dans le ministère de l'éducation national, par conséquent les écoles étaient fermés et nous n'avons pas pu donc effectuer notre stage lors de la période prévue et nous avons dû attendre la réorganisation de l'institution.

D'ailleurs, même si nous travaillons déjà en tant qu'enseignants de langues étrangères, nous avons trop peur de commencer une expérience auprès d'un public qui était tout à fait inconnu par nous. C'est justement pour cette raison qu'il a fallu une exploration théorique pour connaître un peu plus des enfants en situation de handicap mental car nous n'avons pas reçu de formation concernant ce sujet lors de notre licence.

Un autre aspect qui nous a inquiété était le fait de décider si nous allions donner le cours tous seules ou en compagnie de l'enseignante responsable des enfants. Finalement, nous avons été convaincus que la meilleure façon d'acquérir l'expérience de travail auprès de ce public et de savoir comment affronter des situations diverses était à partir de notre expérience individuelle.

2.2. Description du manuel

Dans cette partie, nous allons commencer vous parler du choix du titre et de la page de garde du manuel. Ensuite, nous allons vous présenter la méthode, la progression et la création des unités. Puis, nous allons vous décrire le choix des supports pédagogiques et finalement, nous allons vous présenter le guide pédagogique.

2.2.1. Le choix du titre et la page de garde

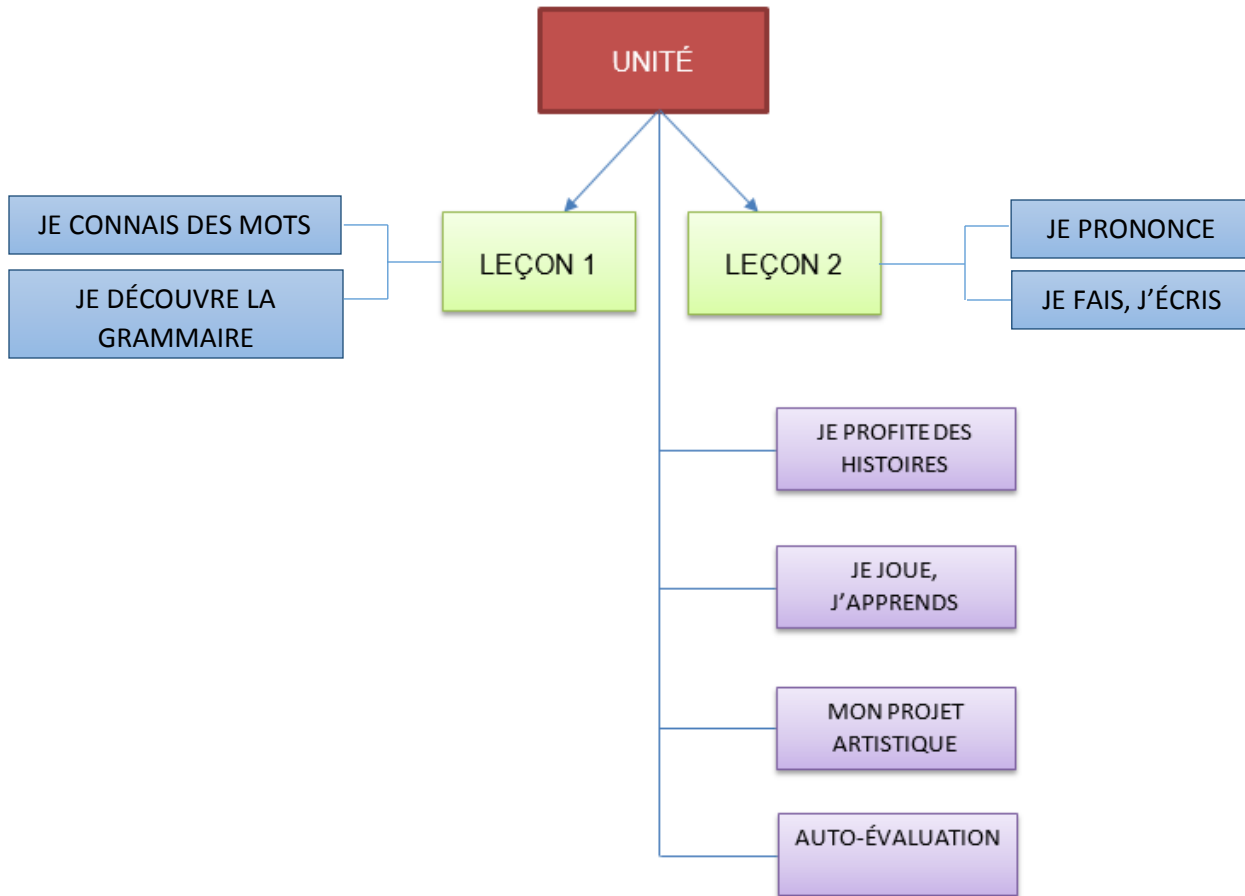
Il a été vraiment difficile de trouver un titre qui était tellement lié au contenu de la méthode, aux objectifs d'enseignement, à l'expérience d'enseignement vécue ou à notre expérience d'apprentissage lors du master. Au début, les possibilités du titre tournaient autour des personnages de la méthode qui, en fait, ont été créés inspirés de nos amis du M2, puis ils étaient concernant la diversité des apprenant et, au respect vers la différence des compétences chez eux. Enfin, l'idée de "L'Avion en Papier" est née d'une expérience dans un cours sur des méthodes de recherche à l'université libre où l'enseignante insistait que la vie ainsi que des processus de recherche étaient semblables à un avion en papier qui était toujours créé par nous-mêmes. C'était à nous donc de décider quand et où aller, avec qui, et quel type d'expériences y construire. C'est justement pour cela que nous avons établi une relation entre la création de l'avion en papier et la découverte d'une nouvelle connaissance, une nouvelle langue (FLE), et un voyage de l'avion comme une opportunité de rencontrer des personnes

différentes qui contribuent au processus d'apprentissage et à la construction des expériences de la vie.

En ce qui concerne la page de garde, un avion en papier est présenté portant tous les personnages du manuel représentant l'union entre les amis et ils sont tous heureux de commencer un voyage vers la découverte des nouvelles connaissances. Une image de Poitiers est en bas, car l'origine de cette méthode et de l'amitié des camarades du M2 a commencé juste là.

2.2.2. Structure de la méthode

“L'Avion en Papier” est une méthode composée de quatre unités et une unité zéro qui a pour but d'offrir aux apprenants un premier contact avec la langue française leur permettant de se familiariser avec les personnages et les consignes à utiliser tout au long de la méthode. Chaque unité comprend deux leçons de quatre pages chacune, suivie d'une page “Je profite des histoires”, puis une page “Je joue, j'apprends”, ensuite une autre page proposant la réalisation d'une activité manuelle intitulée “Mon projet artistique” et finalement une dernière page qui comporte une grille d'auto-évaluation, pour un total de douze pages par unité. Cette méthode propose un travail en cours d'une durée de 100 heures environ, mais ce volume horaire peut varier en tenant compte des compétences des apprenants et des méthodologies utilisées par l'enseignant.



Chaque leçon propose des activités de compréhension et d’expression orale et d’autres d’initiation à la compréhension et production écrite. La production écrite est travaillée à partir de l’imitation des mots et des phrases simples, en tenant compte des capacités des apprenants. Des activités qui permettent de développer la motricité et la créativité des enfants sont aussi proposées, en utilisant la langue étrangère comme véhicule pour donner des instructions et nommer les ressources dont ils ont besoin.

Dans le manuel, certains pictogrammes ont été créés afin de guider les apprenants dans la compréhension des consignes pour développer les activités proposées.

LES PICTOGRAMMES



Lorsqu'on développe une activité à colorier ou peindre



Lorsqu'on doit découper



Lorsqu'on doit coller



Lorsqu'on doit développer une activité de production écrite



Lorsqu'on travaille une activité de compréhension orale



Lorsqu'on pratique une chanson



Lorsqu'on doit mimer une action



Lorsqu'on doit plier de papier pour créer des figures



Lorsqu'on doit regarder des images ou des vidéos



Lorsqu'on doit travailler une activité de production orale

Il est nécessaire de maintenir la même structure (unités, activités proposées, nombre de pages) afin de créer une sorte de routine dans le cours favorisant l'apprentissage et la compréhension des contenus de la part des apprenants.

2.2.3. Thèmes abordés

Partant des besoins spécifiques des apprenants, des recommandations des enseignantes spécialisées et notamment du programme d'apprentissage de la langue maternelle nous avons choisi les sujets à aborder dans le cours. Nous nous sommes centrés plus précisément sur les

objectifs d'apprentissage proposés pour la deuxième et la troisième d'école primaire. Ces objectifs sont très élémentaires, par exemple : identifier et écrire des mots, comprendre de petites phrases, imiter l'écriture des phrases, entre autres. Les programmes des autres cours de base en éducation spéciale ont été considérés pour la sélection de sujets et du lexique afin de proposer des thématiques familières pour les apprenants.

La méthode "L'avion en papier" propose divers thèmes centrés toujours sur des contextes proches aux apprenants dans le but d'employer la langue étrangère pour apprendre des contenus familiers pour eux. On peut citer pour la première unité "C'est moi !" centrée sur l'individu : Les parties de mon corps et ma journée habituelle. Dans la deuxième unité "C'est chez-moi" encadré dans le contexte familial de l'apprenant, on trouve : les membres de ma famille et les parties de ma maison. Pour la troisième unité "Mon école" centré sur le contexte scolaire de l'enfant ; on présente : Ma salle de classe et les chiffres et dans la dernière unité "Je visite la campagne" qui présente un des contextes les plus aimés par les enfants, on aborde : les animaux de la ferme et les couleurs. "L'Avion en Papier" propose des activités variées pour le déroulement de ces thèmes.

2.2.4. Rubriques du manuel

Du point de vue didactique, la création des séquences d'enseignement sont très utiles pour guider les apprenants vers la découverte et l'apprentissage des nouvelles connaissances. L'établissement des routines dans les processus d'apprentissage favorisent la mémorisation du lexique dans des contextes propres de l'enfant notamment pour des apprenants en situation de handicap mental (Diaz Eliesbel, 2009). C'est justement pour cette raison que la méthode "L'avion en papier" présente une structure spécifique dans chaque unité dans le but de rendre les activités compréhensibles pour les apprenants. Chaque leçon comporte des rubriques qui

guident l'apprenant à identifier ce qu'ils vont apprendre et ce qu'ils doivent faire tout au long des activités.

« Je Connais des mots »

Cette rubrique est présentée au début de chaque unité. Elle sert à initier l'apprenant au nouveau sujet, notamment en ce qui concerne le lexique de la première leçon. Ce lexique est toujours introduit à travers des chansons motivantes pour les enfants. Ensuite, certains exercices pour retenir le vocabulaire étudié sont proposés.

« Je découvre la grammaire »

Cette rubrique introduit des notions grammaticales très simples afin de donner aux apprenants des connaissances de base dont ils ont besoin pour construire des petites phrases de façon correcte en langue française.

Les notions de grammaire abordées dans cette méthode sont présentées de façon inductive car on explique des règles afin que les apprenants puissent après développer des exercices pour s'entraîner.

« Je Prononce »

Cet espace est consacré au développement des exercices de phonétique dans le but de maîtriser des sons de la langue française qui n'existent pas en espagnol. C'est aussi une façon d'introduire la prosodie de la langue cible en utilisant des rimes créées à partir du lexique appris lors de chaque unité.

Pour ce faire, les activités y proposées sont développées en tenant compte des stratégies de la méthode verbo-tonale de correction phonétique dans le but de travailler notamment sur la prosodie, comme on l'a dit avant. Cependant, il est aussi possible d'expérimenter certains

exercices de prononciation qui ne favorisent pas seulement la production des sons propres de la langue française mais aussi ceux de la langue maternelle, surtout pour les apprenants en difficulté.

« Je fais, J'écris »

Cette partie est consacrée au développement de différentes sortes de compétences chez les enfants, dont la motricité, la créativité, la production et la compréhension écrite sont privilégiées. Toutes les activités sont basées sur le lexique et les notions grammaticales étudiés lors de chaque unité.

« Je profite des histoires »

Cette section de l'unité est dédiée à faire une sorte de sensibilisation vers la compréhension et l'imagination des histoires vécues par les personnages de cette méthode. Ces histoires sont racontées par les personnages eux-mêmes à travers des enregistrements. L'enseignant peut remarquer des informations essentielles ou importantes si besoin.

Les apprenants sont libres d'inventer des histoires différentes à partir de leurs propres expériences.

« Je joue, j'apprends »

Cette partie propose des activités pratiques dont le lexique appris lors de l'unité est repris d'une façon plus amusante. Ces jeux essaient de promouvoir la créativité, la pensée logique, la concentration, des compétences linguistiques, des capacités pour résoudre des problèmes chez les apprenants.

« Mon projet artistique »

Cette rubrique est utilisée pour indiquer la réalisation des activités manuelles centrées sur le développement de la créativité et la motricité chez les apprenants, à partir de la création de différents projets. Ce sont des activités variées dont le support de la part de l'enseignant est nécessaire notamment en ce qui concerne l'organisation et l'usage des ressources.

« **Auto-évaluation** »

Dans cette partie l'apprenant aura l'occasion de réfléchir sur les apprentissages et les compétences acquises lors de chaque unité. L'évaluation formative est promue à partir d'un tableau où l'apprenant identifie le niveau d'acquisition de chacun des contenus travaillés en cochant une case des visages. Cette activité permet d'identifier des difficultés chez les enfants afin de mettre en place des activités de remédiation.

2.2.5. Le choix des supports

Les supports présentés dans cette méthode sont de deux sortes : authentiques et fabriqués.

La plupart des supports utilisés dans ce manuel sont authentiques car il est plus pertinent de présenter aux apprenants des enregistrements dont la participation des francophones ayant une prononciation adéquate en langue française soit démontrée. En plus, cette sorte des ressources permet de mettre l'apprenant au contact direct avec la langue cible. Les documents vidéo des chansons et des comptines utilisées dans ce manuel ont été pris notamment des sites web "Le Monde des petits" et "Le monde de Titounis". Ces documents audio-vidéo sont toujours présentés au début de chaque leçon afin d'introduire le sujet à apprendre lors des activités.

Nous avons aussi utilisé des supports fabriqués car les histoires et les rimes présentées dans chacune des unités ont été créées par nous les auteurs du manuel, dans le but de développer des compétences orales chez les apprenants à partir du lexique et des sons abordés dans les unités.

2.2.6. Progression du manuel

La progression de cette méthode est présentée d'une façon linéaire car les compétences visées vont du plus simple au plus complexe notamment en ce qui concerne la compréhension et la production écrites selon les capacités des apprenants. Ces compétences sont proposées en prenant comme référence le programme d'éducation spéciale de l'école Villemar el Carmen où les apprenants commencent par l'identification et l'imitation des mots pour arriver plus tard à la compréhension et la production des phrases en langue maternelle. Nous pouvons observer que la méthode propose aussi une progression thématique car les contextes d'apprentissage proposés sont ceux très proches à l'apprenant en tant qu'individu. C'est-à-dire qu'on part des expériences de l'individu dans l'unité "C'est moi !", après l'apprenant identifie des éléments de sa vie en famille dans l'unité "C'est chez moi !", ensuite l'élève reconnaît du lexique par rapport à son contexte scolaire dans l'unité "Mon école" et enfin, l'enfant identifie un des contextes les plus motivants pour eux concernant le contact avec la nature et les animaux dans l'unité "Je visite la campagne".

On peut les vérifier dans le tableau des matières :

TABLEAU SYNOPTIQUE

JE VAIS APPRENDRE À	JE CONNAIS DES MOTS	JE DÉCOUVRE LA GRAMMAIRE	JE PRONONCE	JE PROFITE DES HISTOIRES	MON PROJET ARTISTIQUE
UNITÉ 0					
<ul style="list-style-type: none"> • Saluer et prendre congé • Suivre des consignes • Me présenter 	<ul style="list-style-type: none"> • Les salutations • Les consignes 	Je suis C'est			
UNITÉ 1 C'EST MOI					
<ul style="list-style-type: none"> • Identifier et écrire des mots • Reconnaître des actions quotidiennes 	<ul style="list-style-type: none"> • Les parties de mon corps • Ma journée habituelle 	Le verbe avoir : j'ai un/une/des	Les sons [a], [i], [o],	La journée de Nous	Faire un Patin de moi
UNITÉ 2 C'EST CHEZ MOI					
<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre de petites phrases • Imiter l'écriture des phrases 	<ul style="list-style-type: none"> • Les membres de ma famille • Les pièces de ma maison 	Les adjectifs possessifs : ma, mon, mes.	Les sons [e], [è], [ø]	La maison d'Andrés	Je fais l'écriteau de ma chambre
UNITÉ 3 MON ÉCOLE					
<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre de petites histoires • Compter mes objets de classe 	<ul style="list-style-type: none"> • Ma salle de classe • Les chiffres 	Il y a j'aime	Les sons [è] [ø] [é]	L'école de Julie	Je fais une affiche de mon école
UNITÉ 4 JE VISITE LA CAMPAGNE					
<ul style="list-style-type: none"> • Décrire des endroits en utilisant des mots simples • Imaginez la fin des histoires 	<ul style="list-style-type: none"> • Les animaux de la ferme • Les couleurs 	Les adjectifs qualificatifs	Les sons [y], [u]	Les vacances de Maha	Je fais un masque de mes animaux préférés

2.2.7. L'approche multi-sensorielle

La méthode « L'avion en papier » propose une approche multi-sensorielle pour l'enseignement du français langue étrangère auprès des enfants handicapés mentaux dans le but d'engager les apprenants vers les activités créées pour développer leurs capacités perceptives, émotives, psychomotrices et cognitives. Pour ce faire, on propose des activités amusantes et intéressantes pour les enfants en tenant compte leurs diverses capacités, rythmes et façons d'apprendre.

2.2.8. Le Guide Pédagogique

Le guide pédagogique, dédié à l'enseignant, comprend un sommaire, une préface complète, un mode d'emploi, quelques conseils à l'enseignant pour l'enseignement du français aux apprenants handicapés mentaux, le tableau synoptique, le déroulement des unités et enfin les transcriptions des documents audio. Le descriptif des activités donne une sorte de liberté à l'enseignant de varier le déroulement des exercices en tenant compte des besoins ou des caractéristiques particulières de chaque apprenant. Cependant des recommandations générales sont données pour le développement de chacune des activités dans le but de guider des enseignants n'étant pas à l'aise avec l'enseignement aux enfants en difficulté cognitive.

L'organisation et la présentation du guide pédagogique a pour but de faciliter la compréhension de la séquence des activités à guider par l'enseignant. Le descriptif est présenté donc face aux activités du livre de l'élève qui comporte aussi les corrigés.

Des objectifs communicatifs, linguistiques et méthodologiques sont toujours présentés au début de chaque leçon.

2.2.9. La place de la langue maternelle

Comme on avait déjà mentionné, l'apprentissage d'aucune langue étrangère est obligatoire dans le programme de formation des apprenants handicapés mentaux à l'école Villemar el Carmen de Bogotá. C'est justement pour cette raison que le seul contact des apprenants avec la langue cible apparaît dans ce cours d'enseignement.

Tout au long de cette expérience d'enseignement, la langue française a été utilisée presque tout le temps des cours sauf dans certains cas où les apprenants avaient trop du mal

à comprendre une consigne, c'est-à-dire dans des situations dont la gestuelle, la production des sons ou l'utilisation des images ont été déjà effectués par l'enseignant sans toutefois atteindre la compréhension de la part des élèves.

En effet, la présence de la langue maternelle dans ce processus est indispensable, pas seulement au moment de clarifier une explicitation mais aussi au moment d'intervenir dans des situations d'indiscipline en cours étant très fréquentes dans ce contexte. Il faut remarquer que bien qu'on n'utilise pas trop l'espagnol dans le cours de FLE, les apprenants répondent souvent aux questions en langue maternelle. Cependant on met en valeur la compréhension de la part de l'enfant qui donne l'origine à une sorte de communication bilingue.

On peut affirmer donc que la langue maternelle peut être appréciée en tant qu'outil d'enseignement favorisant la compréhension et la communication entre les apprenants et l'enseignant.

PARTIE III. L'ANALYSE DE LA METHODE ET SES POSSIBLES REMEDIATIONS.

Dans cette partie, nous allons parler des activités qui ont plus ou moins bien marchées ainsi que des remédiations mises en place à partir des expériences vécues lors du processus d'enseignement.

L'expérimentation du manuel c'est plutôt bien passé malgré le manque d'expérience de notre part en tant qu'enseignants de langues étrangères auprès des apprenants handicapés mentaux.

Pendant le déroulement de ce stage d'enseignement, nous avons eu l'occasion de mettre en pratique une grande variété d'activités afin d'identifier celles qui marchaient le mieux en

tenant compte des différents rythmes et styles d'apprentissage des enfants. En effet, c'était grâce à cette pratique que nous sommes arrivés à classer les exercices les plus compréhensibles pour les apprenants ainsi que des méthodologies d'enseignement diverses qui permettaient de mieux répondre aux besoins d'apprentissage spécifiques des enfants.

Comme nous avons déjà dit, cette démarche méthodologique est née du programme général de formation d'éducation spéciale et de certaines suggestions des enseignantes responsables des enfants. Cependant des remédiations ont été faites lors de la création et de l'expérimentation de la méthode concernant les thématiques à travailler ainsi que des stratégies utilisées pour le faire. Certes, cette méthode est un outil encore en fabrication dont des aménagements sont toujours possibles afin de l'enrichir au maximum possible pour que les enseignants puissent y trouver des notions élémentaires qui leur permettent de promouvoir une vraie inclusion pédagogique dès le cours de langue étrangère.

Nous passons maintenant à décrire certaines caractéristiques du manuel qui ont favorisé le processus d'enseignement du FLE auprès du public visé.

D'abord, nous parlerons de la présentation générale de la méthode, après nous allons mentionner la pertinence des supports utilisés et enfin nous allons nommer les bons choix par rapport aux activités proposées dans chacune des rubriques présentées.

Lorsqu'on travaille auprès des enfants, l'usage des images est indispensable afin de les motiver et les aider à comprendre plus facilement du nouveau vocabulaire. C'est pour cela que la méthode "L'Avion en Papier" s'appuie toujours sur des images en couleur. La taille des images est aussi importante car celles qui ont été utilisées au début de ce stage étaient trop petites donc les enfants avaient trop du mal à les comprendre.

À propos de la présentation des titres et des petits textes écrits dans la méthode, l'usage des gros caractères en écriture scripte a favorisé le développement de la compréhension écrite chez les apprenants, notamment grâce à l'usage des phrases très simples et claires pour eux, ainsi que l'adoption des consignes utilisées également en cours de langue maternelle. Bien évidemment, la langue maternelle et la langue cible sont similaires permettant de mettre de nouveau vocabulaire en langue française en relation avec le lexique que les apprenants ont déjà acquis dans leur propre langue.

Des consignes, des mots ou des petites phrases utilisées pour indiquer aux apprenants ce qu'ils doivent faire lors des activités, s'appuient toujours sur des images présentées et expliquées lors de l'unité 0, dans le but de rendre la compréhension des enfants plus facile notamment pour ceux qui ont des difficultés de compréhension écrite même en langue maternelle.

À propos de la structure des unités, elle a été conçue dans le but d'établir une sorte de routine dans l'apprentissage du FLE car la répétition et le déroulement des séquences d'apprentissage est très utile pour des apprenants ayant des difficultés cognitives. La répétition donne aux enfants la possibilité de progresser dans l'acquisition de nouvelles connaissances parce que leur mémoire n'est pas toujours capable de retenir des informations à long terme, cela peut être dû au manque habituel de concentration sur les activités proposées¹⁸.

En ce qui concerne les sous-parties existantes dans la méthode, des activités proposées ont favorisé le développement de différentes compétences chez les apprenants lorsqu'on

¹⁸ Des orientations pédagogiques pour l'attention éducative aux apprenants handicapés, Ministère de l'Éducation Nationale, Colombie 2006.

attirait leur attention vers la langue cible, même si certains d'entre eux présentaient parfois des difficultés de compréhension ou de production orale et écrite.

Dans la partie « **Je connais des mots** » présentée au début de chaque leçon, des chansons - vidéos sont employées afin d'éveiller l'intérêt des apprenants vers le sujet à travailler lors des unités. Il faut remarquer que la plupart des vidéos ont été choisies en tenant compte des connaissances préalables des enfants leur permettant de faire un processus de reconstruction des contenus appris précédemment en langue maternelle. D'ailleurs, cette sorte de supports a favorisé l'apprentissage du lexique alors que les apprenants acquéraient de bonne prononciation, intonation et rythme dans la langue cible grâce à la musique. En plus, ce sont des vidéos dirigées spécifiquement aux enfants stimulant l'apprentissage de nouveau lexique à partir de l'expression corporelle, la musique et l'association d'images.

Il faut remarquer que les apprenants ont beaucoup apprécié toutes les chansons enseignées notamment celles dont le rythme était plus accéléré.

Dans la deuxième rubrique **Je découvre la grammaire**, nous nous sommes rendus compte que la présentation des structures assez élémentaires a donné aux apprenants la possibilité de commencer à identifier et répéter des notions grammaticales.

Lors des activités proposées dans la rubrique **Je prononce**, les apprenants ont eu l'occasion de développer des exercices intéressants pour eux, car le fait de tenter de produire des sons très différents à ceux qu'ils connaissent en langue maternelle, les motivaient et les permettaient de progresser dans la production du langage oral en général. Des fois, ils rigolaient au moment de produire de nouveaux sons car ils ne les répétaient pas parfaitement, cependant ils faisaient leurs efforts pour bien développer tous les exercices proposés dans le but d'arriver au son voulu. Finalement, ils se sentaient heureux d'y réussir.

Par rapport à la rubrique **Je fais, J'écris**, on peut dire que les apprenants profitaient vraiment de cette partie de la méthode car ils avaient l'occasion de dessiner et de colorier alors qu'ils démontraient leur niveau de progrès dans l'apprentissage de la langue cible.

La sensibilisation des enfants face à la compréhension orale en langue française a été présentée dans la rubrique **Je profite des histoires**. On pourrait affirmer que cette partie a été l'une de leurs préférées car ils sont habitués à écouter des histoires en langue maternelle presque tous les jours. Pour cette raison ils ont été très à l'aise d'écouter aussi des aventures vécues par les personnages du manuel.

Dans la partie **Je joue, J'apprends**, les apprenants ont eu l'occasion de mettre en place tout ce qu'ils ont appris lors de chacune des unités en s'amusant avec des jeux et des activités de détente. Ils ont bien aimé cette partie de la méthode.

La partie de **Mon projet artistique** a favorisé le développement de la créativité et la motricité des enfants. Ils ont bien profité de la création de chacun des projets en travaillant en collaboration entre eux, notamment lors de l'élaboration du masque des animaux préférés. Ces activités ont donné l'opportunité aux enfants de partager avec leurs amis de l'école et leurs familles une partie de ce qu'ils faisaient dans le cours de FLE. En effet, ils se sentaient heureux de parler une langue étrangère.

L'**Auto-évaluation** n'a pas été compréhensible pour les enfants au début de l'expérimentation de la méthode dû à l'absence des processus de réflexion des apprentissages dans la formation des autres disciplines. Cependant les apprenants se sont familiarisés rapidement avec la grille proposée pour identifier leur progrès dans les sujets travaillés.

Quelques remédiations

Lors de l'expérimentation de cette méthode, nous nous sommes rendus compte de certaines remédiations nécessaires pour rendre des activités plus pertinentes et plus claires pour les apprenants en tenant compte de leurs besoins d'apprentissage.

Certains aménagements ont été déjà effectués mais il y en a d'autres qu'on aimerait faire pour continuer l'enrichissement de ce manuel.

En ce qui concerne les lettres utilisées pour les titres, les consignes et les rubriques, elles ont été écrites d'abord en cursives répondant aux préférences des auteurs de la méthode, néanmoins les apprenants ne connaissaient pas ce type d'écriture. Il a fallu donc tout changer à l'écriture script et augmenter la taille de tous les textes dans le manuel pour favoriser la compréhension des apprenants notamment pour ceux ayant des déficiences visuelles ou qui se trouvent dans un processus d'initiation à l'écriture et à la lecture.

Par rapport à la façon de présenter les consignes, on a dû choisir celle qui était la plus facile et claire pour les apprenants, car parfois on utilisait des mots ainsi que des phrases courtes ou même des phrases plus complexes, ce qui rendait l'instruction difficile à être comprise. On a constaté que l'usage de juste un mot, indiquant l'action principale à faire dans chacune des activités, accompagnée par l'icône correspondant, favorisait la compréhension des élèves.

On a fait quelques adaptations aux paroles des chansons présentées lors du manuel, cependant il y en a certaines qui sont encore très longues proposant trop de nouveau vocabulaire pour être abordées lors d'une seule leçon. On peut affirmer qu'il serait très utile

de proposer des exercices complémentaires dans le but de se familiariser encore plus avec les sujets y abordés.

Par rapport aux parties **Je fais, J'écris et Mon projet artistique**, il serait très intéressant d'essayer de mettre en place des exercices de production orale guidés par l'enseignant car la compréhension écrite et orale sont les compétences y privilégiées et on pourrait développer une autre habileté chez les apprenants.

À propos des histoires présentées dans cette méthode, nous considérons qu'il serait désirable de proposer des adaptations qui favorisent le développement de la compétence interculturelle, néanmoins il faudrait approfondir d'abord sur les connaissances de leur propre culture pour pouvoir après réfléchir sur celle des autres pays.

Finalement, en ce qui concerne le processus d'évaluation, on peut considérer qu'il est important d'entraîner les enfants vers l'identification et mise en place des stratégies métacognitives pendant ce parcours d'apprentissage du français.

PARTIE IV. BILAN DU STAGE

Dans cette partie, nous allons vous raconter certaines de nos expériences tout au long de la mise en pratique de la méthode « L'avion en papier » auprès des groupes sélectionnés pour cette étude. Il faut préciser que pendant les 50 heures dont on disposait pour l'expérimentation du manuel, nous sommes arrivés à travailler les unités 0, 1 et 2 avec la plupart des apprenants en tenant compte de leurs différents rythmes de travail.

4.1. L'expérimentation auprès du groupe de deuxième.

Lors de l'expérimentation de l'unité 0, l'enseignante a organisé les apprenants en table ronde afin de centrer leur attention lors des explicitations. Cette organisation a permis d'avoir

du contact visuel permanente avec tous les apprenants favorisant l'apprentissage des consignes à utiliser tout au long de la méthode. L'enseignante a utilisé des diaporamas et du vidéo projecteur pour attirer l'attention des élèves notamment ceux ayant des difficultés de concentration qui ont trouvé ces outils très motivants.

Les supports visuels utilisés, les chansons-vidéos de l'alphabet et des salutations ont permis d'éveiller l'intérêt des enfants vers l'apprentissage des nouveaux sons et du nouveau lexique. Des difficultés du langage ont été évidents chez les enfants, notamment en ce qui concerne la production des sons [ə], [r], [ʒ], [q], [y] et [v] qui n'existent pas dans leur langue maternelle. L'enseignante a mis en place des exercices de correction phonétique ce qui a aidé aux enfants à mieux prononcer les sons dont ils avaient trop des difficultés.

Le travail individuel a été privilégié tout au long cette unité sauf pour des petits actes de parole où les apprenants ont pratiqué les salutations stimulant une interaction en langue française étant toujours orientés par l'enseignante.

Pendant la présentation orale des enfants par binômes, ils disaient « Bonjour, je m'appelle... » à partir d'un exemple donné par l'enseignante. Il faut remarquer que les difficultés d'expression orale ont été mises en évidence lors de l'activité, cependant les enfants ont arrivé à bien communiquer grâce à la répétition et au soutien donné par l'enseignante. Deux apprenants n'ont pas voulu faire ce premier exercice puisqu'ils avaient peur de se tromper, cependant l'enseignante a répété l'exemple plusieurs fois et a utilisé des phrases reconnaissantes dans le but de les encourager à essayer. Finalement, ils ont réussi à le faire.

Il faut préciser que la gestuelle a pris une place très importante pour l'explication des consignes facilitant la compréhension de la part des apprenants. Les enfants faisaient aussi

les mouvements associés aux consignes en s'amusant. Grâce à cette stratégie et à la pratique du lexique pendant quelques séances, les enfants ont réussi à établir une relation entre les pictogrammes et ce qu'ils devaient faire dans une activité. Il faut mentionner que lors d'une des séances, un apprenant disait les consignes en espagnol ce qui a été formidable, car il a aidé aux autres enfants à mieux comprendre et l'enseignante a continué utilisant la langue cible.

Dans une des séances, l'enseignante a essayé de vérifier si les apprenants rappelaient les consignes. Cependant, elle s'est rendue compte qu'ils en avaient appris à peu près la moitié dû au fait que la plupart d'entre eux ont mémoire à court terme. C'est pour cela que quelques minutes au début de chaque séance ont été consacrés à pratiquer les sujets abordés dans les cours précédents. Cela a permis de créer une sorte de routine bien aimée par les apprenants. Ils demandaient l'enseignante de présenter les chansons pour pouvoir chanter et danser.

Il faut préciser que cette stratégie a contribué à intervenir sur la façon dont les apprenants acquièrent des connaissances permettant de les enchaîner aux contenus suivants pour suivre la progression proposée dans la méthode.

Concernant l'expérimentation de l'unité 1, les apprenants ont beaucoup apprécié les deux chansons y présentées. L'expression corporelle permet toujours de faciliter la compréhension des enfants par rapport aux nouveaux sujets étant aussi un moyen de communication pour ceux en difficulté du langage même en langue maternelle. Lors de cette unité, il a été possible de constater le progrès de la plupart des enfants par rapport à la compréhension des consignes très bien travaillées lors de l'unité 0. Quelques élèves commençaient les activités sans problème, par contre il y avait d'autres qui présentaient trop de difficulté pour développer les exercices même s'ils comprenaient la consigne. Il faut

mentionner que lors de cette unité, certains enfants ont démontré leurs capacités pour travailler en équipe, aidant leurs amis à comprendre les activités à développer. Cela a permis à l'enseignante de dédier un peu plus de temps pour rendre de soutien individuel aux apprenants ayant des difficultés d'interaction sociale.

A propos de l'organisation des apprenants dans la classe, ils sont toujours en demi-lune pour faciliter le contact visuel avec l'enseignante, les outils technologiques et les autres enfants. Ce type d'organisation a aidé aussi l'enseignante à identifier plus rapidement les apprenants ayant besoin de support.

Lors du développement des activités, certains apprenants ont eu trop du mal à imiter l'écriture des mots. Pour cette raison, l'enseignante a essayé de donner des exemples sur le manuel pour guider les apprenants à faire les activités. Le fait de donner le mot plus près du lieu dont ils devaient répondre a beaucoup aidé aux enfants évitant les démotiver. Cependant, quelques apprenants ayant des difficultés d'écriture plus complexes ont développée l'activité sans écrire aucun mot de façon correcte, néanmoins ils étaient tout à fait convaincus que l'activité était bien faite. L'enseignante a du donc écrire les mots en utilisant des points et l'enfant devaient les joindre pour écrire finalement le mot correspondant. Certains d'entre eux ont finalement réussi mais il faut continuer la pratique car il y en a d'autres ayant encore beaucoup de difficulté de motricité.

Par rapport aux exercices de compréhension orale, il a fallu répéter les enregistrements plusieurs fois afin d'aider les enfants à identifier leur réponse. L'enseignante a proposé aux apprenants de travailler par binômes pour aider aux enfants ayant des problèmes de compréhension orale.

La plupart des enfants ont bien aimé l'activité d'appariement et n'ont pas eu assez de difficulté pour la développer.

La présentation d'une histoire sur un des personnages a beaucoup éveillé l'intérêt des apprenants. Ils voulaient savoir comment la vie des personnes vivant dans un autre pays était différente à ce qu'ils font couramment.

Il faut remarquer que les apprenants, en tant qu'enfants, profitent énormément des jeux, cependant l'enseignante a adapté l'activité des mots croisés pour les apprenants ayant trop de difficulté d'écriture. Certains d'entre eux ont suivi des points pour compléter l'activité et d'autres ont développé l'activité à l'orale.

Finalement, lors de l'expérimentation de l'unité deux, il a été évident le progrès des enfants lors de la réalisation des activités. Il faut remarquer que le fait d'avoir une structure spécifique pour chaque unité et chaque leçon a permis d'entraîner les enfants vers l'acquisition des compétences diverses. Les apprenants ayant des difficultés d'écriture ont démontré des progrès importants et ils sont arrivés cette fois à écrire les mots suivant des modèles. En plus, les sujets abordés lors de cette unité ont été très intéressants pour les apprenants, ce qui a aidé à bien travailler tout au long des séances.

Il faut remarquer qu'au début de l'expérimentation de la méthode les apprenants utilisaient toujours la langue maternelle pour confirmer ce qu'ils devaient faire dans chaque activité, par contre lors de cette unité il a été possible de constater qu'ils ont commencé à s'approprier du lexique dans la langue cible.

La coopération entre les enfants est évidente tout au long des activités même entre les apprenants ayant des difficultés d'adaptation sociale. Ils écoutent des conseils de leurs

camarades même s'ils sont centrés sur leur travail individuel. Les apprenants ont amélioré leurs rythmes de travail grâce peut-être à leur progrès dans la langue cible et à leur motivation permanente vers le cours.

Ils ont bien profité des projets artistiques même si certains d'entre eux avaient beaucoup de problèmes de motricité. Le support de l'enseignant lors de cette partie du travail a été très important car tous les apprenants devaient terminer le projet pour le montrer à toute la classe.

Concernant l'auto-évaluation, au début de l'expérimentation il a fallu expliquer quelques points en langue maternelle pour assurer la compréhension des apprenants aussi bien de la consigne que de la réflexion face au progrès dans chacun des contenus. Cependant, quelques apprenants ont arrivé à comprendre et à faire ce processus sans avoir besoin d'aide de la part de l'enseignante. Il faut préciser que ce support varie selon les caractéristiques et les besoins particuliers des apprenants.

Il faut mettre en relief que le fait d'observer l'évolution de chacun des élèves donne à l'enseignant la possibilité de proposer des objectifs envisagés à augmenter les compétences chez les apprenants.

4.2. L'expérimentation auprès du groupe de troisième.

La première séance, l'enseignant a profité l'organisation de la classe. Les enfants étaient assis en bureaux individuels en semi ronde, mais certains étudiants qui ont plus des difficultés étaient dans le centre du groupe. Les séances suivantes, l'enseignant a décidé de placer les apprenants en table semi ronde avec l'accès visuel au tableau et pour permettre de faire des activités de mouvement dans le centre de la salle.

L'enseignant a abordé les apprenants en français depuis la première séance avec la présentation de lui-même. D'abord il a salué les apprenants et avec la mimique il a facilité la compréhension des enfants. Cela a permis d'établir un contact avec la langue cible pour développer les activités suivantes. La mimique a été la stratégie la plus utilisée et celle qui a aidé le plus à la compréhension des apprenants. Cependant les apprenants qui ont des difficultés de concentration ont exigé de la répétition des explications de la part de l'enseignant en procurant d'établir du contact visuel pour éviter la distraction.

La présentation des diaporamas ayant les consignes et les personnages de la méthode a permis d'attirer l'attention des apprenants car cet outil n'est pas assez utilisé par l'enseignante spécialisée responsable du groupe. À ce moment-là les apprenants utilisaient toujours la langue maternelle pour répondre aux questions de l'enseignant ou pour parler des images présentées. Dans ce cas-là l'enseignant a commencé à promouvoir l'usage de la langue cible pour essayer de répondre aux questions. Les chansons utilisées lors de cette unité, celles de l'alphabet et des salutations ont été motivantes pour les enfants. Les paroles des chansons ont été faciles à comprendre et ont permis l'enseignement du lexique aux apprenants dont ils ont utilisé en différents moments du cours ou en dehors. Les apprenants avec des difficultés d'expression orale essayaient aussi de le faire.

L'enseignant a proposé des activités supplémentaires à colorier ou à découper dans le but de renforcer les sujets travaillés. L'activité intitulée « Mon Premier Projet (fais un avion en Papier) » a permis aux apprenants de suivre des instructions en langue française et de mieux comprendre le nom du manuel. L'aide de l'enseignant aux apprenants ayant des difficultés de motricité a été fondamentale pour éviter de les décourager.

Lors de l'unité 1, l'enseignant a continué avec la même organisation de la classe. Cette organisation a permis de se déplacer pour travailler les chansons. La plupart des apprenants n'avaient pas de problèmes pour participer devant la classe. Il y a eu deux filles qui préféraient de ne pas le faire lorsqu'elles étaient toutes seules.

L'enseignant a commencé les séances avec la chanson des salutations travaillée lors de l'unité 0. Les apprenants ont bien aimé cette activité et ils l'utilisaient pour saluer l'enseignant et leurs camarades. L'enseignant s'appuyait sur la mimique pour faciliter la compréhension des consignes mais la plupart des apprenants utilisaient la langue maternelle pour la confirmer. Dans le but d'inciter les apprenants à utiliser la langue cible, l'enseignant répétait en français leurs interventions faites en langue maternelle.

Pour les explicitations, l'enseignant a utilisé une présentation power point qui a attiré l'attention des apprenants et a permis leur participation. En ce qui concerne les parties du corps, l'enseignant a invité les enfants à participer avec leurs corps. Les apprenants ont trouvé cette activité très amusante mais l'écriture des parties les a perturbés, notamment celles qui ont de l'écriture différente à la prononciation. Dans ce cas, les problèmes de mémoire à court terme de quelques apprenants ont affecté l'apprentissage. Cette difficulté a diminué avec des mots comme « bras, main, ventre et pied » où l'écriture et la prononciation se ressemble beaucoup à celle de l'espagnol. L'activité de prononciation a contribué un peu à améliorer cette difficulté, notamment avec le diphtongue « au ». Cette activité a aidé aussi à travailler la mémoire des apprenants car l'enseignant leurs a proposé de présenter la rime devant la classe, soit individuel, soit par binômes.

Les activités qui concernaient l'identification visuelle et l'expression graphique des apprenants n'ont pas eu assez de difficultés. L'enseignant utilisait la mimique, dans le but de

favoriser la compréhension des consignes, et les félicitations permanentes pour la motivation des apprenants. Les difficultés se sont mises en évidence pour les activités de compréhension orale. L'enseignant devait répéter plusieurs fois les enregistrements ou les scander afin de favoriser la réussite des activités et de faire les corrections avec toute la classe. Quelques apprenants ont montré des difficultés pour l'activité de mots croisés pour faire les lettres dans les espaces proposés, bien qu'ils aient déjà fait ce type d'activités en langue maternelle.

Le projet artistique de la première unité a été un succès. Les apprenants ont travaillé avec enthousiasme. Ce type d'activités était très attrayant pour eux et l'enseignant a profité de la chanson « Jean Petit qui Danse » pour renforcer les sujets travaillés lors de cette unité. Les activités variées ont permis de maintenir l'intérêt et la motivation des apprenants, malheureusement l'assiduité de quelques apprenants est faible à cause de leur santé et les thérapies qu'ils doivent suivre. Afin de diminuer l'impact négatif de cette situation l'enseignant a dû faire un travail individualisé avec ces apprenants.

Pour l'unité 2, le manuel a proposé un personnage avec quelques caractéristiques d'un enfant trisomique dans le but de faire sentir les enfants identifiés avec lui. Cependant cette réaction n'a pas été mise en évidence pour aucun des enfants même pas pour les apprenants trisomiques. L'organisation de la classe a eu quelques modifications sur la localisation de quelques apprenants dans le but d'améliorer leur concentration.

La chanson proposée pour le premier sujet de cette unité, la famille, n'a pas eu le même effet de celles d'unités précédentes peut-être à cause du lexique, celui des noms des doigts et des membres de la famille. Par contre la vidéo de la chanson a attiré l'attention des enfants ce qui a permis de réussir l'activité proposée. Le lexique de la famille a été bien compris par les apprenants mais la plupart d'enfants préférait d'utiliser les mots en langue maternelle « papá

et mamá » ce que l'enseignant a profité pour proposer les mots « papa et maman » afin d'éviter des difficultés dans les apprenants. Les apprenants ont eu aussi des difficultés pour bien comprendre les adjectifs possessifs féminins de la première personne car il n'existe pas en espagnol. Ils utilisaient toujours « mon » soit pour les noms masculins, soit pour les noms féminins. L'enseignant a proposé des activités supplémentaires afin d'améliorer cette difficulté.

Lors de cette unité l'enseignant a essayé de diminuer l'usage de la mimique pour expliquer les consignes dans le but de tester la compréhension et les avances des apprenants. D'abord l'enseignant leur demandait ce qu'ils devaient faire et il mimait seulement s'il y en avait besoin.

Une des activités que les apprenants ont bien aimé faire a été celle d'identifier les membres de leurs familles sur une photo collée. Bien qu'ils aient fait évidence des difficultés quelques apprenants ont pu construire des phrases assez correctes en s'aidant de l'explication proposée sur le manuel. L'enseignant a invité les apprenants à montrer leurs travaux devant la classe.

L'activité de compréhension orale où ils devaient identifier entre les deux familles a fait évidence de l'amélioration de cet aspect dans quelques apprenants. Peut-être grâce au lexique le plus proche aux apprenants, celui de la famille, ils comprenaient mieux l'enregistrement.

Le lexique proposé dans la leçon 2, celui des parties de la maison, a été profité par l'enseignant pour reprendre celui des activités quotidiennes de l'unité précédente. La plupart semblait d'avoir oublié le lexique précis, cependant avec l'aide de l'enseignant ils se rappelaient petit à petit. Les activités proposées dans le manuel ont aidé à renforcer le sujet travaillé ainsi qu'à le lier avec celui de l'unité 1.

Les activités de prononciation du manuel ont été centrées sur les phonèmes vocaliques. Lors de cette unité l'enseignant a travaillé sur les diverses formes de prononciation de la e en français. Pour les apprenants a été difficile trouver cette différence. Ils n'ont pas fait que la répétition des mots dites par l'enseignant mais ils ne le faisaient pas tous seules. Ainsi l'enseignant a trouvé que la compréhension de l'exercice « Je profite des histoires » n'a pas touché vraiment les apprenants parce que l'histoire ne montrait pas leur réalité.

Le projet artistique de cette unité a permis de montrer les préférences des apprenants pour faire l'écriteau de leur chambre. Dans cette activité les apprenants ont assez bien compris les instructions données par l'enseignant en langue cible et ils étaient fiers du résultat.

CONCLUSIONS

Ce travail a été une expérience tout à fait nouvelle pour nous, car lors de notre formation et notre travail en tant qu'enseignants des langues étrangères, nous n'avons pas reçu de formation concernant l'inclusion pédagogique des apprenants en situation de handicap mental dans le cours de langues.

Il faut remarquer que l'exploration du contexte scolaire où on a mené à bien cette expérience a demandé beaucoup de notre temps, car l'identification des caractéristiques liées au développement cognitif et social des apprenants était assez indispensable pour pouvoir proposer un parcours d'apprentissage pertinent aux besoins du public. Il a été aussi nécessaire de faire une large exploration théorique dans le but d'acquérir de compétences de base qui nous a apporté des notions pour la conception et l'expérimentation de notre méthode.

La conception de la méthode nous a permis de réfléchir sur la façon dont on organise des unités didactiques pour l'enseignement des langues notamment pour des apprenants ayant des déficiences intellectuelles. Le fait d'avoir structuré la méthode proposant une progression linéaire a permis de développer des compétences chez les enfants d'une manière progressive respectant leurs rythmes d'apprentissage et la façon dont ils accèdent aux connaissances.

L'usage des chansons, vidéos et d'autres activités ludiques impliquant l'expression corporelle a beaucoup aidé à maintenir la participation active des apprenants. On a pu constater que ce type de supports a permis d'éveiller l'intérêt et l'attention notamment des apprenants ayant de difficultés de concentration.

Lors de cette expérience d'enseignement le parcours individuel d'apprentissage a été privilégié, cependant certaines activités en équipe ont été orientées par l'enseignant. On a pu constater que les apprenants ayant des difficultés d'intégration sociale ont commencé à interagir petit à petit avec ses camarades, néanmoins on ne peut pas les obliger, c'est un processus progressif qui se présente de différentes manières chez chacun des enfants. On doit donc identifier les moments les plus pertinents pour essayer de les faire travailler en groupe, car les comportements des enfants changent fréquemment en tenant compte des situations diverses chez eux. Le soutien permanent de l'enseignant est nécessaire pour éviter des agressions possibles entre les apprenants.

Des difficultés d'expression orale sont très fréquentes dans ce public. C'est pour cela que nous avons essayé de mettre en place des exercices de correction phonétique afin de contribuer au développement du langage pour favoriser leur communication même en langue maternelle. On a mis en place certaines exercices liés aux techniques de la méthode verbo-tonal de correction phonétique. La gestuelle a pris une place essentielle dans ce travail car elle a beaucoup aidé aux enfants à comprendre et l'imitation les aidaient à progresser dans la production des sons. La prononciation nuancée et l'usage des entourages facilitants ont aussi aidé, cependant nous avons rencontré certains problèmes lorsqu'on proposait des sons proches à ceux voulus qui représentait aussi des difficultés pour l'enfant. Finalement, la prosodie a été travaillée notamment utilisant des rimes. Les enfants ont bien profité ces activités et on a pu constater qu'ils ont bien progressé et ont gagné une sorte de confiance face à l'usage de la langue cible.

En ce qui concerne la conception du guide pédagogique, nous avons essayé de donner des conseils pratiques envisagés pas seulement à la façon de développer les activités mais

aussi liés à comment aider les enfants en situation de handicap mental pour avoir l'opportunité d'accéder à l'apprentissage du FLE.

Finalement, on peut affirmer que le fait de mettre en place des activités et des stratégies d'enseignement variées à l'aide de soutien permanent de l'enseignant permet aux enfants d'apprendre certains aspects de la langue étrangère. Les activités qui s'utilisent pour eux sont presque les mêmes utilisées auprès des classes-ordinaires ce qui change est la période de temps dont on a besoin pour aborder des contenus proposés.

On termine remarquant qu'il est possible de promouvoir une vraie inclusion pédagogique lorsqu'on développe des pratiques diverses adaptées toujours aux capacités des apprenants. La formation permanente de l'enseignant et son désir de transformer ses pratiques pédagogiques sont des aspects fondamentaux pour ne pas continuer en ignorant ce public et commencer à changer une réalité d'indifférence vers les différences.

BIBLIOGRAPHIE

- BELMONT, Brigitte. VERILLON, Alette. Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous ? Paris, 2003.
- CHEVALIER, Claudine. GERAS, Véronique. Diversifier selon la théorie de Howard Gardner sur les intelligences multiples. 2005.
- Sous-direction de DIONNE, Carmen. ROUSSEAU, Nadia. Transformations des pratiques éducatifs. La recherche sur inclusion scolaire. Collection éducation-recherche. Presses de l'université du Québec. 2006.
- ÉTIENNE, Bénédicte. BISHOP, Marie-France. Le français aujourd'hui. Scolariser pour intégrer. Les situations de handicap. 2005.
- GARDNER, Howard. La théorie des intelligences multiples. 1983.
- GENET, Magali. Le langage chez les enfants déficients intellectuels. 2003.
- GILLIT, Jean. Intégrer l'enfant handicapé à l'école. Édition Dunod. 1999.
- GROUX, Dominique. L'enseignement précoce des langues. Des enjeux à la pratique. 1997.
- NUNAN, D. Classroom teachers and classroom research. Tokyo: Japan Association for Language Teaching Press. 1997.
- PERRENOUD, Philippe. Pedagogía diferenciada. De las intenciones a la acción. 2007.
- TALBOT, Laurent. Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage. 2005.
- ZRIBI, Gérard. CHAPPELLIER, Jean-Louis. Penser le handicap mental. Éditions de l'école nationale de la santé publique. 2006.

Des lectures complémentaires.

- CONDINO, Sergio. ¿Cómo integrar a niños con necesidades educativas especiales en la escuela común? Editora cultural internacional. 2011.
- KAZLAVSKAITE, Daina. ANDRISKEVICIENE, Juratė. RASINSKIENE, Suetlana. Pratiquer les intelligences multiples de Howard Gardner dans la classe de langue étrangère.
- LATOUR, Marion. L'enseignement – apprentissage des langues auprès des publics a besoins éducatifs particuliers. Centre des ressources d'ingénierie documentaires. 2003.
- Les troubles de l'évolution du langage chez l'enfant. Soutien de la direction générale de la Santé. 2007.
- MUÑOZ, Verónica. La adquisición de una segunda lengua en niños con necesidades educativas especiales. 2003.
- Orientaciones pedagógicas para la atención a estudiantes con discapacidad cognitiva. Ministerio de educación nacional. Bogotá, 2006.
- Orientaciones pedagógicas para la atención y la promoción de la inclusión de niñas y niños menores de 6 años con discapacidad cognitiva. ICBF, Alcaldía Mayor de Bogotá. Bogotá, 2007.
- RAMOS, Karla. Enseñanza de lenguas materna y extranjeras a niños con necesidades educativas: caso síndrome de down. 2008.
- ROBBES, Bruno. La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologique de mise en œuvre. 2009.

SITOGRAPHIE

- www.siwadam.com/hmm/enf1.htm. (Consulté le 15 mars)
- <http://www.verbotonale-phonetique.com/formation-pratique-correction-phonetique/> (Consulté le 23 mars)
- BILLIERES, M. Au son du FLE. (Consulté le 3 avril)
- <http://www.verbotonale-phonetique.com/> (Consulté le 16 avril)
- Phonétique corrective en FLE, méthode verbo-tonale. (Consulté le 3 juillet)
- <http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/> (Consulté le 17 juillet)
- <http://www.univ-orleans.fr/idf/presentation-de-linstitut> (Consulté le 25 juillet)

SOMMAIRE DES ANNEXES

Annexe 1. Enquête dirigée aux enseignants des langues étrangères	81
Annexe 2. Analyse de l'enquête dirigé aux enseignants des langues étrangères	83
Annexe 3. Enquête dirigée aux enseignantes de l'éducation spéciale	90
Annexe 4. Analyse de l'enquête dirigée aux enseignantes de l'éducation spéciale	91
Annexe 5. Programme de formation pour les enfants handicapés mentaux	93
Annexe 6. La prise en compte du programme d'éducation spéciale pour la conception de la méthode « L'avion en papier »	95
Annexe 7. Grilles d'observation des cours de langue maternelle auprès des groupes d'éducation spéciale.	97
Annexe 8. Caractéristiques des apprenants participant dans cette étude.	100

Annexe 1 : Enquête dirigée aux enseignants des langues étrangères de l'école Villemar el Carmen.

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, ÉNFASIS EN LA DIDÁCTICA DE LENGUAS
EXTRANJERAS
UNIVERSIDAD LIBRE DE COLOMBIA – UNIVERSITÉ DE POITIERS
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN**

Encuesta dirigida a docentes de lenguas extranjeras del colegio Villemar el Carmen, con el fin de conocer algunos aspectos referentes a su formación profesional.

Universidad de la que es egresado: _____ Año: _____

Título Obtenido: _____ Docente de: _____

1. ¿Cuántos años de experiencia tiene como profesor de lenguas extranjeras?

2. ¿Cuántos años lleva vinculado con el colegio Villemar el Carmen I.E.D.?

3. ¿En qué grupos tiene su asignación de enseñanza de lenguas extranjeras?

4. ¿Cuántos estudiantes tiene a su cargo?

5. En los cursos que usted tiene asignados ¿cuenta con estudiantes de inclusión con algún tipo de discapacidad cognitiva diagnosticada?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

6. ¿Cómo describe usted el desempeño de estos estudiantes en su materia?

7. ¿Cómo describe usted la actitud de los demás estudiantes con los que presentan algún tipo de discapacidad cognitiva?

8. ¿Ha encontrado algún tipo de apoyo o asesoría por parte de la institución sobre cómo abordar los casos de discapacidad cognitiva de los estudiantes de inclusión?

9. ¿Qué tipo de estrategias utiliza usted para la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes con necesidades educativas especiales?

10. ¿Implementa estrategias de evaluación adaptados a las capacidades individuales de los estudiantes con necesidades educativas especiales? ¿Cuáles?

11. ¿Conoce usted la normatividad existente a nivel nacional o distrital con respecto a la educación inclusiva?

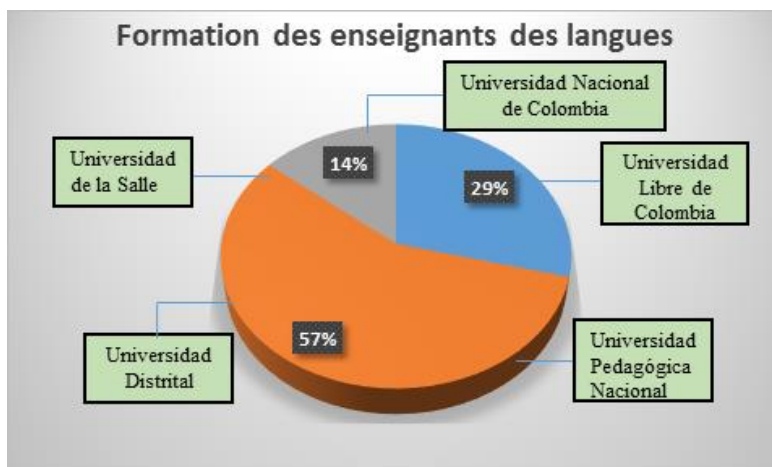
SI _____ NO _____

12. ¿Recibió usted en su carrera algún tipo de formación sobre cómo enseñar lenguas extranjeras a estudiantes en situación de discapacidad cognitiva? (Si su respuesta es afirmativa, especifique el nombre de la materia y semestre)

13. ¿Ha realizado estudios complementarios a su carrera, que le aporten competencias pedagógicas y didácticas para trabajar con este tipo de población? ¿Cuáles?

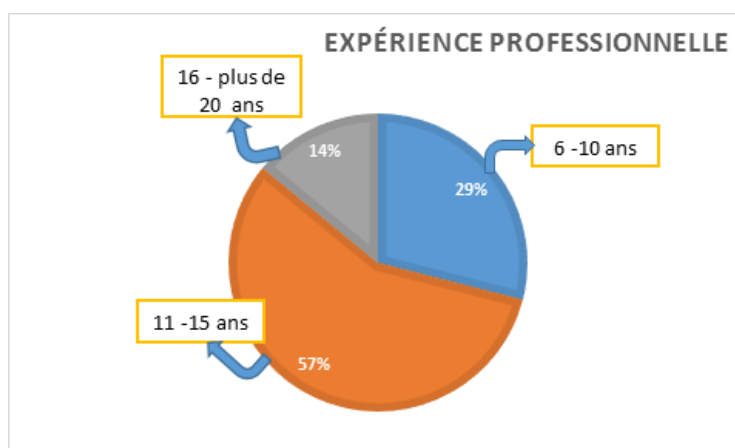
AGRADECEMOS SU COLABORACIÓN

Annexe 2. Analyse de l'enquête dirigé aux enseignants des langues étrangères de l'école Villemar el Carmen.



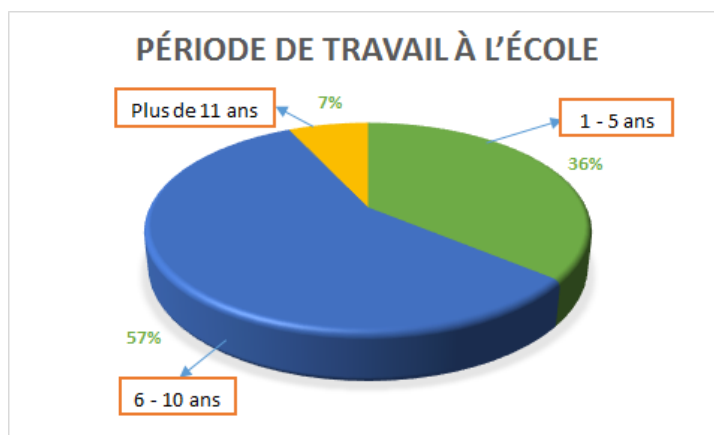
Les professeurs des langues étrangères qui travaillent à l'école Villemar el Carmen de Bogotá, ont fait leurs études professionnelles dans différentes universités publiques et privées du pays. Le 29% d'entre eux ont étudié à l'Université Libre, 29% à l'Université Pédagogique National, 21% à l'Université Distrital, 14% à l'Université de la Salle et 7% à l'Université National.

¿Cuántos años de experiencia tiene como profesor de lenguas extranjeras?



Les enseignants des langues ont entre 6 et plus de 20 ans d'expérience professionnelle.

¿Cuántos años lleva vinculado con el colegio Villemar el Carmen I.E.D.?

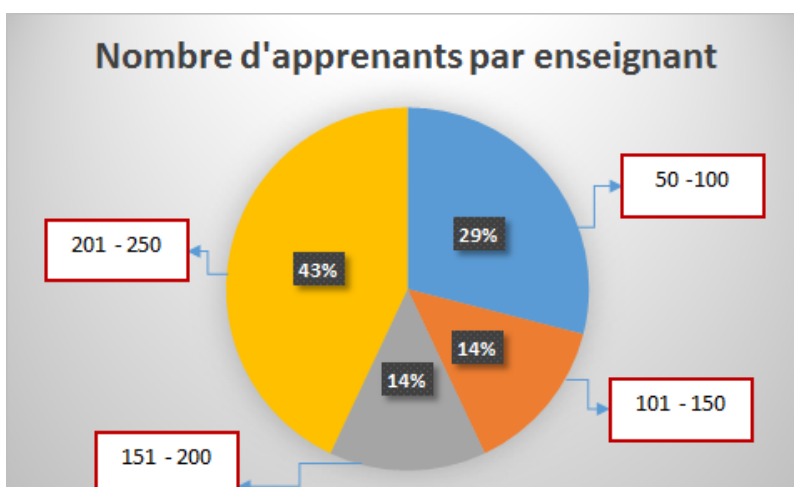


Les enseignants des langues ont travaillé à l'école Villemar entre 1 et plus de 10 ans.

¿En qué grupos tiene su asignación de enseñanza de lenguas extranjeras?

Les enseignants enquêtés y travaillent avec des étudiants dès 6^{ème} à 11^{ème} niveaux d'enseignement secondaire. Ils guident l'enseignement des langues étrangères soit l'anglais soit le français dans des niveaux différents. C'est-à-dire qu'il y un enseignant de chaque langue pour chaque niveau.

¿Cuántos estudiantes tiene a su cargo?



Chaque enseignant travaille avec des groupes de 35 étudiants environ. La quantité totale peut être entre 50 et 250 apprenants, selon le volume horaire de chaque classe.

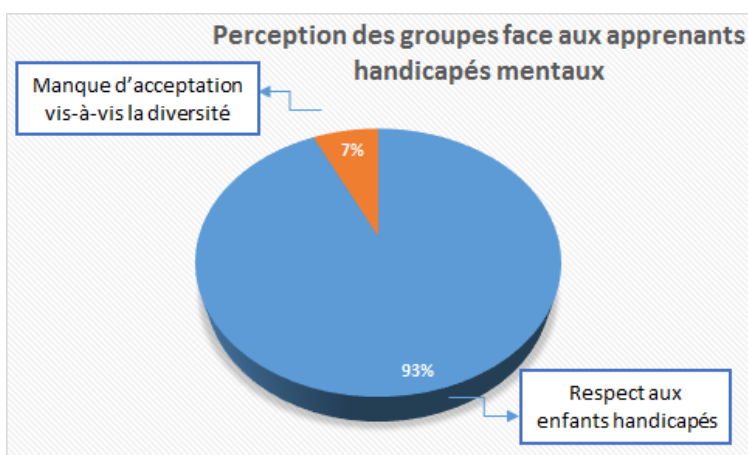
¿Tiene usted en los cursos que enseña, estudiantes de inclusión con algún tipo de discapacidad cognitiva diagnosticada?

Le 100% des enseignants qui ont répondu l'enquête affirment qu'il y a des apprenants en situation de handicap mental léger dans tous les groupes dont ils enseignent.

¿Cómo describe usted el desempeño de estos estudiantes en su materia?

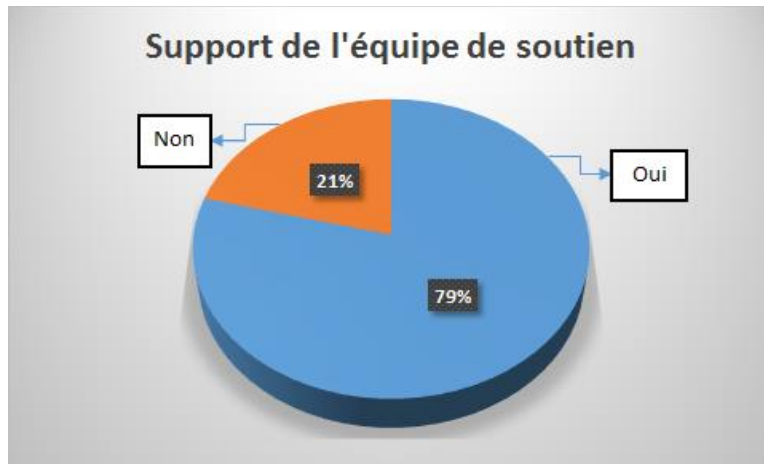
Tous les enseignants enquêtés (100%) affirment que les apprenants en situation de handicap mental léger ont l'air enthousiaste et responsable lors des activités proposées pour l'apprentissage des langues, par contre, ils remarquent aussi que les apprenants ont certaines difficultés pour comprendre et mettre en pratique des contenus linguistiques de la langue visée.

¿Cómo describe usted la actitud de los demás estudiantes con los que presentan algún tipo de discapacidad cognitiva?



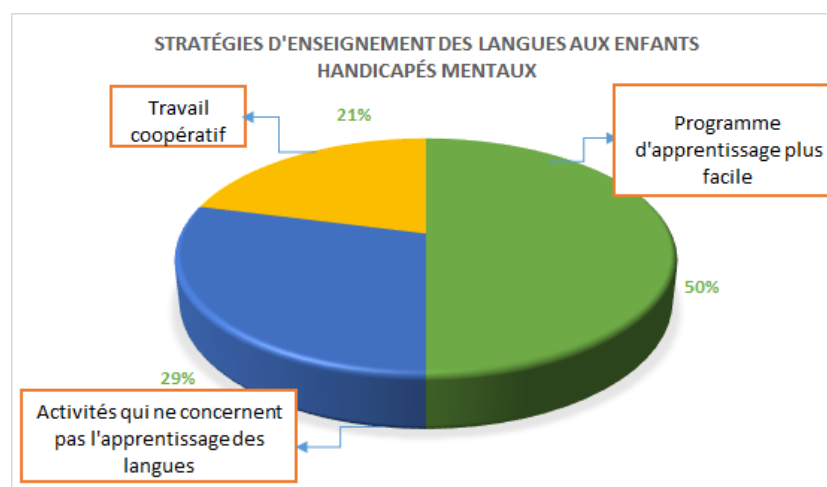
La plupart des enseignants (93%) affirment que les apprenants dites normaux respectent les étudiants en situation de handicap mental. Par contre, ils sont parfois un peu agressifs avec leurs camarades. Un enseignant (7%) considère que les apprenants ont besoins de beaucoup plus d'acceptation vis-à-vis la diversité.

¿Ha encontrado algún tipo de apoyo o asesoría por parte de la institución sobre cómo abordar los casos de discapacidad cognitiva de los estudiantes de inclusión?



Le 79% des enseignants disent qu'ils ont reçu du support de la part des spécialistes en éducation inclusive de l'école. Cependant il n'est pas suffisant, car il est envisagé au comportement des enfants, mais pas au développement de compétences cognitives spécifiques chez eux. Le 21% des enseignants affirment qu'ils n'ont jamais reçu de support.

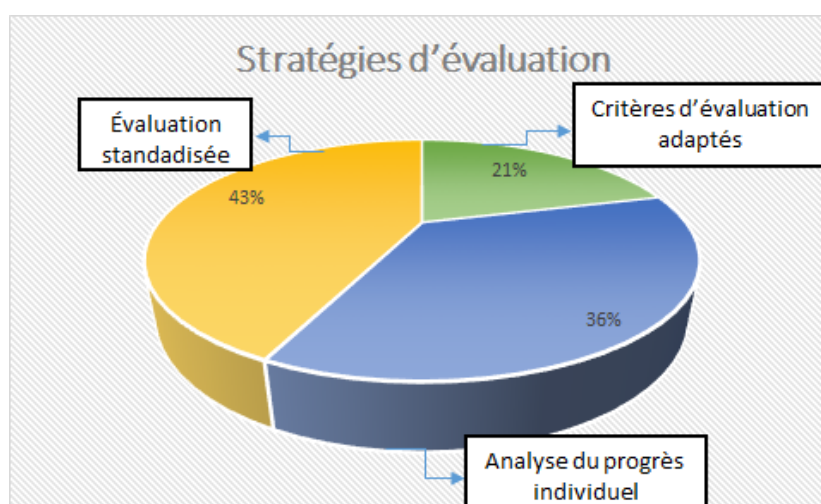
¿Qué tipo de estrategias utiliza usted para la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes con necesidades educativas especiales?



Sept (50%) enseignants créent un plan de cours plus facile pour les étudiants handicapés mentaux. En plus, ils y suivent un processus de travail individuel, afin d'analyser le progrès,

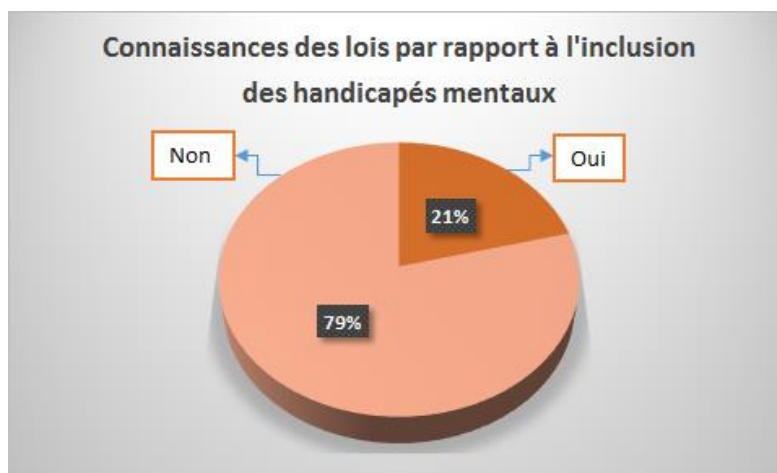
les difficultés et les besoins d'apprentissage de chaque élève. Le 21% essaie de mettre en place des stratégies de travail coopératif dans le but de promouvoir la participation et l'apprentissage des enfants handicapés grâce au soutien de leurs camarades. Par contre, le 29% des enseignants préfèrent demander aux enfants en difficulté de faire certaines activités qui ne sont pas forcément liées à l'apprentissage des langues étrangères.

¿Implementa estrategias de evaluación adaptados a las capacidades individuales de los estudiantes con necesidades educativas especiales? ¿Cuáles?



En ce qui concerne les processus d'évaluation des apprentissages auprès des enfants handicapés mentaux, le 21% des enseignants enquêtés affirment qu'ils adaptent les critères en tenant compte des capacités des apprenants. Le 36% disent qu'ils essaient de suivre le progrès individuel des enfants par rapport aux contenus travaillés, cependant c'est difficile de le faire dû à la quantité d'apprenants par groupe-classe. Par contre, la plupart des enseignants applique une évaluation standardisée pour tous les élèves ignorant leurs besoins et capacités particulières affirmant qu'ils n'ont pas de critères d'évaluation clairs et spécifiques à l'école, même s'il y a une équipe des professionnels spécialistes en inclusion pédagogique.

¿Conoce usted la normatividad existente a nivel nacional o distrital con respecto a la educación inclusiva?



Juste trois des enseignants enquêtés (21%) connaissent certaines lois par rapport à la formation des personnes en situation de handicap mental. Par contre, les autres (79%) ne connaissent pas des normes concernant ce domaine même s'ils font partie d'un processus d'inclusion pédagogique.

¿Recibió usted en su carrera algún tipo de formación sobre cómo enseñar lenguas extranjeras a estudiantes en situación de discapacidad cognitiva?

Le 100% des enseignants affirment qu'ils n'ont pas reçu de formation concernant l'enseignement des langues étrangères auprès des étudiants en situation de handicap mental lors de leur licence et même pas à l'école Villemar el Carmen.

¿Ha realizado estudios complementarios a su carrera, que le aporten competencias pedagógicas y didácticas para trabajar con este tipo de población? ¿Cuáles?

Les enseignants enquêtés (100%) disent qu'ils n'ont pas suivi des formations de complément à leurs professions les permettant de développer des compétences didactiques pour répondre aux besoins particuliers des apprenants.

Conclusion générale de l'enquête.

Nous avons appliqué un sondage de 13 questions ouvertes à quatorze enseignants des langues étrangères de l'Institución Educativa Distrital Villemar el Carmen. La plupart des enseignants ont étudié dans des universités publiques à Bogota (Distrital, U.D. Pedagógica Nacional, U.P.N, Nacional U.N.), et les autres aux universités privées (Libre, U.L. et La Salle, U.S.).

Ils ont reçu leurs diplômes pendant les années 1977 à 2008 pour devenir enseignants. Ils ont travaillé dans certaines écoles publiques et privées. Il y en a un qui a 39 ans d'expérience professionnelle. À l'école Villemar el Carmen le professeur le plus ancien a 13 ans de travail.

D'après les quatorze enseignants enquêtés, des apprenants handicapés mentaux suivent leurs études dans les différents groupes-classes de l'institution éducative. Ils participent des activités d'apprentissage y développées, cependant leur participation varie selon les capacités spécifiques des enfants.

Les étudiants dites normaux de l'école primaire acceptent et respectent aux apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers. En revanche, ceux des premières classes d'enseignement secondaire ont besoin de réfléchir un peu plus sur des processus d'inclusion et de respect vers la diversité.

À l'école Villemar el Carmen existe une équipe de spécialistes qui donne de soutien au processus d'inclusion pédagogique développé à l'école Villemar el Carmen. Cependant, ce soutien n'est pas toujours lié aux aspects académiques car les enfants handicapés mentaux présentent aussi des difficultés d'adaptation dans des contextes sociaux.

Quelques enseignants mettent en pratique certaines adaptations aux processus ordinaires d'enseignement et d'évaluation dans le but d'intégrer ce public dans le contexte scolaire. Cependant, les enseignantes affirment qu'ils ne connaissent pas de lois de base pour promouvoir une vraie inclusion pédagogique dans les différents domaines d'enseignement. Les enseignants n'ont jamais reçu de formation à l'université par rapport à l'enseignement des langues étrangères aux apprenants handicapés mentaux. Il y en a un qui a fait des études complémentaires par rapport à sa profession, mais cela n'a pas de relation directe avec le public visé.

Enfin, les enseignants de l'école Villemar el Carmen ont d'opinions favorables par rapport à l'inclusion des étudiants handicapés dans les processus ordinaires d'éducation, cependant ils remarquent qu'il est très important de développer des compétences didactiques pour répondre effectivement aux besoins spécifiques des enfants ayant des difficultés.

Annexe 3. Enquête dirigée aux enseignants de l'éducation spéciale de l'école Villemar el Carmen.

Esta encuesta está dirigida a los docentes de aulas diferenciales pertenecientes al proyecto de inclusión Educativa de la IED Villemar el Carmen de Bogotá.

Título: _____ Universidad: _____

Años de Experiencia: _____ Grado a cargo: _____

1. ¿Considera que en la institución educativa se desarrolla la inclusión pedagógica en la educación regular?

SI _____ NO _____ Parcialmente _____

2. Según su experiencia y formación, ¿Cree que el apoyo interdisciplinar con el que se cuenta en la institución, brinda las herramientas necesarias para que un docente de lenguas extranjeras pueda trabajar de manera efectiva con los niños en condición de discapacidad? Justifique.

3. ¿En qué áreas cree que los niños pueden presentar mayor dificultad a la hora de ser transferidos al sistema de educación regular?

4. ¿Domina usted alguna lengua extranjera?

SI _____ NO _____

5. Mencione algunos aspectos que usted considere necesarios para que un niño en situación de discapacidad pueda aprender una lengua extranjera.

6. ¿Cuál competencia comunicativa cree que se debería privilegiar en una clase de lengua extranjera dirigida a niños con discapacidad cognitiva?

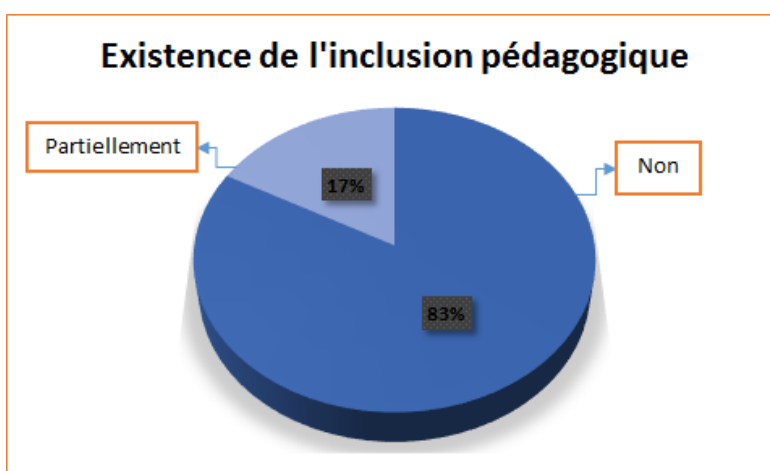
7. ¿Qué tipo de dificultades considera usted que experimentarían los niños con discapacidad cognitiva a la hora de aprender una lengua extranjera?

Annexe 4. Analyse de l'enquête dirigée aux enseignantes de l'éducation spéciale de l'école Villemar el Carmen.

Six enseignants d'éducation spéciale ont participé dans cette enquête qui avait l'objectif de connaître certaines informations par rapport à leur formation et aux pratiques pédagogiques utilisées dans leurs cours dirigés aux enfants handicapés mentaux.

Cinq des enseignants enquêtés ont suivi leurs études de licence à l'université Pedagógica Nacional, deux autres à l'université Los Libertadores et une dernière a fait ses études de psychologie à l'université de Los Andes.

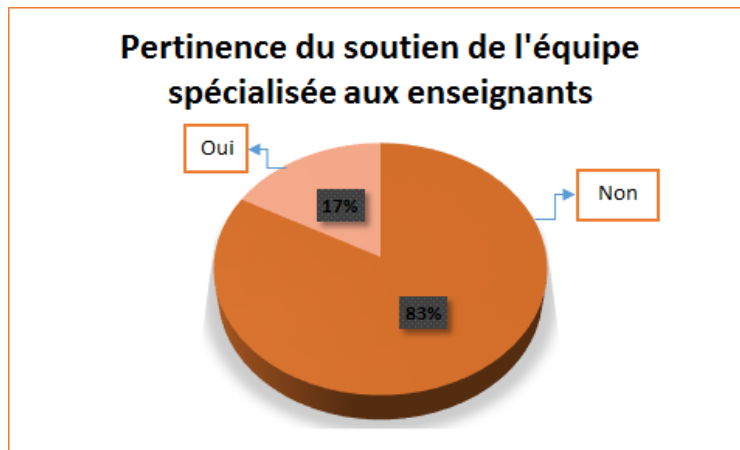
¿Considera que en la institución educativa se desarrolla la inclusión pedagógica en la educación regular?



83% des enseignants affirment qu'il n'existe pas un processus d'inclusion totale des enfants à l'école. Car d'une part, les professeurs de classe ordinaires ne sont pas toujours engagés dans le parcours de formation de qualité des élèves, et d'autre part les lois éducatives des dernières années ont exigé aux institutions l'organisation des groupes ayant beaucoup d'élèves perturbant la recherche de la qualité éducative ainsi que la mise en pratique de l'inclusion scolaire.

Par contre, 17% des enseignants remarquent que l'inclusion est développée partiellement car certains enfants passent du processus de l'éducation spéciale au parcours réguliers. Néanmoins, l'enseignement n'est pas toujours adapté aux besoins des apprenants.

Según su experiencia y formación, ¿Cree que el apoyo interdisciplinar con el que se cuenta en la institución, brinda las herramientas necesarias para que un docente de lenguas extranjeras pueda trabajar de manera efectiva con los niños en condición de discapacidad? Justifique.



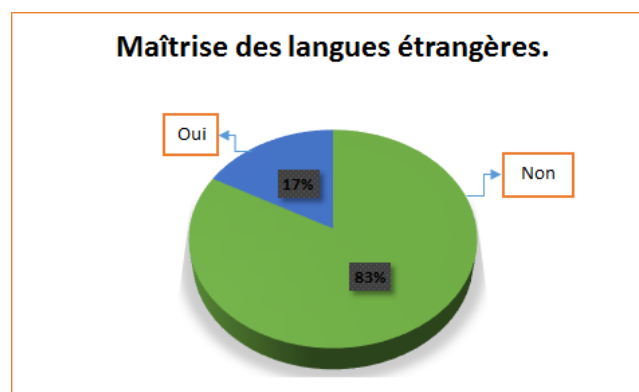
Deux enseignants disent qu'il existe vraiment un soutien de la part d'une équipe de professionnels spécialisés, ainsi que la collaboration de l'équipe administrative de l'école. Cependant, les autres six enseignants enquêtés remarquent que même s'il y a une équipe de soutien, c'est juste un enseignant spécialisé qui s'occupe d'accompagner le processus de formation de tous les élèves handicapés qui sont dans les classes ordinaires.

¿En qué áreas cree que los niños pueden presentar mayor dificultad a la hora de ser transferidos al sistema de educación regular?

100% des enseignants enquêtés considèrent que la plupart des élèves handicapés mentaux ont des difficultés dans les cours de mathématiques et dans l'apprentissage de langues, voire la langue maternelle.

¿Domina usted alguna lengua extranjera?

SI _____ NO _____



La plupart des enseignants de l'éducation spéciale (83%) n'ont pas des connaissances par rapport aux langues étrangères sauf une enseignante (17%) qui a des connaissances de base en anglais.

Mencione algunos aspectos que usted considere necesarios para que un niño en situación de discapacidad pueda aprender una lengua extranjera.

100% des enseignants remarquent l'importance de mettre en place des activités motivantes liées à la ludique, proposer des objectifs d'apprentissage individuel et de varier les stratégies d'enseignement.

¿Cuál competencia comunicativa cree que se debería privilegiar en una clase de lengua extranjera dirigida a niños con discapacidad cognitiva?

Les enseignants (100%) affirment qu'il faut commencer à stimuler la compréhension et la production orale au début de l'apprentissage pour après aborder l'écriture.

¿Qué tipo de dificultades considera usted que experimentarían los niños con discapacidad cognitiva a la hora de aprender una lengua extranjera?

Selon les enseignants (6/6), la difficulté la plus remarquable par rapport à l'enseignement des langues aux enfants handicapés serait la limitation du langage notamment au moment de produire des sons très différents à ceux de la langue maternelle.

Les informations obtenues à partir de l'application de cette enquête nous ont permis d'avoir certaines notions par rapport au processus d'inclusion développé à l'école ainsi qu'à identifier de possibles difficultés pour les enfants handicapés mentaux dans l'apprentissage d'une langue étrangère. On pourrait penser que l'enseignement des langues n'a pas été expérimenté auprès de ce public dû peut-être à l'absence de maîtrise dans ce domaine de la part des enseignants d'éducation spéciale.

Annexe 5. Programme de formation pour les enfants handicapés mentaux de l'école

Villemar el Carmen.

LENGUA CASTELLANA			
AULAS DIFERENCIALES - CAMPO DE COMUNICACIÓN, ARTE Y EXPRESIÓN – Lengua Castellana			
Grados	DESEMPEÑOS		
	Periodo 1	Periodo 2	Periodo 3
Transición	1. Expresa oralmente situaciones de la vida diaria.	5. Participa en diálogos y otras interacciones, asumiendo e intercambiando diferentes roles.	9. Interpreta láminas e historietas sencillas.
	2. Incorpora nuevas palabras a su vocabulario y entiende su significado.	6. Memoriza rimas, canciones, poesías sencillas.	10. Reconoce su nombre.
	3. Escucha, comprende y ejecuta instrucciones.	7. Realiza ejercicios de aprestamiento.	11. Relaciona el sonido y la grafía de las vocales con palabras de su entorno.
	4. Comprende textos orales: cuentos y narraciones.	8. Desarrolla formas no convencionales de lectura.	12. Realiza intentos de escritura convencional.
Primero	1. Elabora preguntas con sentido y da respuestas claras.	5. Reconoce y grafica las vocales.	8. Identifica y escribe su nombre completo.
	2. Desarrolla formas no convencionales de escritura.	6. Comprende descripciones, narraciones y cuentos.	9. Participa en actividades de comprensión de láminas y cuentos.
	3. Realiza ejercicios de aprestamiento.	7. Elabora preguntas con sentido y da respuestas claras.	10. Escribe palabras y oraciones sencillas con fonemas nuevos (M, P).
	4. Elabora escritos, mensajes, cuentos utilizando su propia escritura.		
Segundo	1. Identifica, lee y escribe las vocales y palabras con fonemas m y p.	5. Lee y escribe palabras al dictado con letras aprendidas.	9. Expresa con propiedad de forma verbal sus ideas, opiniones y sentimientos, construyendo párrafos partiendo de ideas sencillas.
	2. Interactúa a través del lenguaje oral y escrito.	6. Construye frases cortas partiendo de ideas sencillas.	10. Lee y escribe palabras y oraciones sencillas al dictado con letras y combinaciones.
	3. Se interesa por el aprendizaje de la lectura y escritura.	7. Se interesa por el aprendizaje de la lectura y la escritura de nuevas palabras con fonemas nuevos.	11. Expresa con propiedad de forma verbal sus ideas, opiniones y sentimientos.
	4. Escucha, atiende y sigue orientaciones en actividades pedagógicas y lúdicas.	8. Lee y escribe palabras al dictado con letras aprendidas y se interesa por el aprendizaje de la lectura y la escritura.	
Tercero	1. Enriquece su lenguaje oral y escrito a través del uso del abecedario.	4. Describe personas, animales y objetos.	7. Demuestra comprensión de textos narrativos cuento y fabula.
	2. Ordena secuencialmente historietas.	5. Reproduce adivinanzas y trabalenguas cortos.	8. Lee y escribe palabras de la vida cotidiana.
	3. Identifica el género y el número de las palabras.	6. Lee y escribe palabras utilizando grafemas vistos.	9. Identifica palabras con significado igual o contrario.
Cuarto	1. Lee y escribe palabras utilizando grafemas conocidos.	4. Enriquece las formas de comunicación oral y escrita por medio de la narración.	7. Identifica palabras que indican acciones.
	2. Identifica y utiliza palabras que designan nombres o sustantivos.	5. Realiza secuencia de historietas sencillas.	8. Escribe, lee y comprende textos sencillos.
	3. Usa el artículo adecuado para nombrar a seres y objetos de su entorno.	6. Expresa ideas y sentimientos, según lo amerita la situación comunicativa.	9. Reconoce los diferentes medios de comunicación y hace uso de ellos.
Quinto	1. Identifica, lee y escribe palabras y frases sencillas.	4. Identifica acciones en pasado, presente y futuro.	7. Utiliza el pronombre para reemplazar el nombre de las personas.
	2. Describe personas, animales y lugares.	5. Reconoce las diferentes clases de narraciones (cuento, fábulas, leyendas).	8. Identifica los medios de comunicación y hace uso de ellos.
	3. Identifica y separa palabras en sílabas.	6. Distingue las familias de palabras.	9. Lee, escribe y comprende textos sencillos.

MATEMÁTICAS			
AULAS DIFERENCIALES – CAMPO DEL PENSAMIENTO MATEMÁTICO – Matemáticas			
Grados	DESEMPEÑOS		
	Periodo 1	Periodo 2	Periodo 3
Transición	1. Vivencia desde lo concreto concepto de: grande-pequeño, largo-corto.	5. Utiliza desde lo concreto cuantificadores: muchos-pocos.	10. Identifica color azul.
	2. Establece relaciones de posición: arriba-abajo, dentro-fuera, cerca-lejos.	6. Agrupa elementos de acuerdo a características establecidas.	11. Identifica el triángulo.
	3. Identifica el color amarillo.	7. Identifica color rojo.	12. Establece relación cantidad número en el rango de 0-5.
	4. Identifica el círculo.	8. Identifica el cuadrado.	13. Identifica el lado derecho- izquierdo con referencia a su cuerpo.
Primero	1. Identifica, moldea y grafica sólidos geométricos.	9. Realiza señalizaciones por color de dos elementos.	
	2. Utiliza cuantificadores: muchos – pocos, alguno – ninguno.	5. Agrupa elementos, de acuerdo con características establecidas. Conjunto.	8. Representa operaciones matemáticas (suma) mediante símbolos.
	3. Realiza señalizaciones por tamaño, color y forma.	6. Identifica el lado derecho-izquierdo con referencia a su cuerpo.	9. Sigue secuencia numérica hasta 15.
	4. Establece relación: cantidad – número, en el rango del 1 al 5.	7. Establece relación: cantidad – número, en el rango del 1 al 10.	10. Sigue de forma ordenada secuencias en el tiempo (ayer – hoy; antes – después).
Segundo	1. Identifica figuras geométricas (círculo, cuadrado, rombo, óvalo)	4. Representa operaciones matemáticas (suma, resta) mediante símbolos.	7. Establece relación: cantidad – número, en el rango del 1 al 25 y más.
	2. Realiza señalizaciones por tamaño, color y forma.	5. Sigue de forma ordenada secuencias en el tiempo (ayer – hoy; antes – después).	8. Realiza operaciones sencillas de suma y resta.
	3. Establece relación cantidad número en el rango 1 al 15.	6. Establece relación: cantidad – número, en el rango del 1 al 20.	9. Sigue secuencia numérica hasta 25.
Tercero	1. Representa y establece relaciones entre conjuntos.	4. Cuenta, lee, escribe y compara los números de 0 al 99.	7. Identifica diferentes clases de líneas.
	2. Identifica y reconoce sólidos geométricos.	5. Realiza suma y resta sencillas.	8. Desarrolla y ejercita nociones de tiempo.
	3. Asocia gráficamente número - cantidad entre 0-50.	6. Conoce y maneja medidas de longitud.	9. Conoce, identifica y maneja las monedas.
Cuarto	1. Reconoce, representa y establece relaciones entre conjuntos.	4. Cuenta y compara números de 0 al 99.	10. Aprende a utilizar las tablas para organizar información.
	2. Identifica, relaciona y cuantifica números en el rango del 0 al 99.	5. Realiza operaciones de adición y sustracción sencillas.	7. Identifica la fracción como parte de un todo.
	3. Identifica y reconoce formas geométricas.	6. Conoce y maneja medidas de peso y longitud.	8. Conoce y maneja el dinero.
Quinto	1. Identifica, relaciona y cuantifica números en el rango del 0 al 300.	4. Cuenta y compara números de 0 al 300.	9. Desarrolla y ejercita nociones de tiempo.
	2. Identifica ejes de simetría en diferentes figuras.	5. Maneja la calculadora realizando operaciones básicas.	10. Reconoce gráficas para representar información.
	3. Soluciona problemas sencillos de adición y sustracción.	6. Identifica unidades de medidas (longitud, volumen y peso).	7. Conoce y maneja el dinero.
			8. Desarrolla y ejercita nociones de tiempo.
			9. Representa de manera gráfica datos en una tabla de situaciones sencillas.
			10. Relaciona la multiplicación como una adición de sumandos iguales.

CIENCIAS SOCIALES

AULAS DIFERENCIALES - CAMPO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO – Ciencias Sociales			
Grados	DESEMPEÑOS		
	Periodo 1	Periodo 2	Periodo 3
Transición	1. Se reconoce así mismo en una foto.	4. Representa situaciones cotidianas escolares.	7. Identifica los lugares de la casa y sus dependencias.
	2. Enumera los miembros de su familia.	5. Identifica el salón de clases como un espacio de convivencia.	8. Nomina la utilidad de cada una de las partes de la casa.
	3. Representa el rol que cumple cada miembro de su familia.	6. Dramatiza situaciones vividas, mediante el juego de roles.	
Primero	1. Reconoce la familia como grupo básico al cual pertenece.	5. Identifica los derechos y deberes en la familia y el colegio.	8. Diferencia zona urbana de rural con sus características.
	2. Reconoce las normas de cortesía y hace uso adecuado de hábitos.	6. Reconoce los principales elementos y personas que conforman el lugar en el cual viven y se desarrollan.	9. Reconoce los elementos del paisaje.
	3. Participa en los procesos democráticos de la institución.	7. Reconoce que hace parte de diferentes grupos.	10. Identifica las normas para el adecuado uso de los servicios públicos.
	4. Colabora en el mantenimiento y cuidado de los lugares que utiliza.		
Segundo	1. Practica valores que fortalecen la democracia escolar.	4. Participa de manera activa y respetuosa en actos culturales.	8. Establece e identifica diferencias entre semáforo vehicular y peatonal.
	2. Identifica y valora sus derechos y los de los demás.	5. Diferencia barrio y localidad.	9. Identifica algunas señales de tránsito.
	3. Identifica y respeta los símbolos del colegio.	6. Valora la importancia del respeto de sí mismo y de los demás.	
		7. Maneja sus emociones ante circunstancias de la vida cotidiana.	
Tercero	1. Identifica los momentos que constituyen su historia de vida.	4. Reconoce su núcleo familiar, roles y oficios que desempeñan los miembros de la familia.	7. Valora los recursos naturales que hay en la tierra.
	2. Describe características físicas y emocionales que lo hacen un ser único.	5. Describe las características de campo y ciudad.	8. Identifica elementos básicos para la orientación.
	3. Reconoce los derechos y deberes familiares y escolares.	6. Reconoce las principales formas del relieve.	9. Identifica los símbolos que representan a Bogotá.
Cuarto	1. Reconoce que hace parte de una comunidad (escolar, familiar, barrio).	4. Reconoce la importancia de utilizar adecuadamente los servicios públicos.	7. Identifica los elementos que forman el universo.
	2. Reconoce elementos del paisaje (relieve).	5. Conoce y habla sobre la diversidad regional de Colombia.	8. Conoce señales de tránsito.
	3. Identifica los puntos cardinales para orientarse.	6. Identifica los diversos climas de Colombia.	9. Reconoce y valora los símbolos patrios.
Quinto	1. Reconoce los deberes y derechos en la sociedad.	4. Reconoce los servicios comunitarios y su finalidad.	7. Reconoce la importancia de proteger y conservar los recursos naturales.
	2. Identifica aspectos importantes de Colombia.	5. Identifica normas y señales de tránsito.	8. Relaciona datos históricos con la celebración de las fiestas patrias.
	3. Identifica y describe las regiones naturales.	6. Identifica las comunidades indígenas de Colombia.	9. Diferencia aspectos fundamentales de los periodos de la historia.

CIENCIAS NATURALES

AULAS DIFERENCIALES - CAMPO DE CIENCIA Y TECNOLOGIA – Ciencias Naturales			
Grados	DESEMPEÑOS		
	Periodo 1	Periodo 2	Periodo 3
Transición	1. Observa espontáneamente objetos y procesos naturales.	4. Manipula objetos naturales de su entorno.	7. Discrimina las características de los objetos utilizando los sentidos de la vista, el tacto el gusto, el olfato y el oído.
	2. Inicia la formación de hábitos de aseo personal.	5. Practica normas de aseo personal.	8. Practica hábitos para su auto cuidado.
	3. Explora el medio evitando riesgos.	6. Identifica las partes del cuerpo y su utilidad.	
Primero	1. Determina características de los seres vivos a partir de experiencias sencillas.	4. Clasifica los seres en vivos y no vivos.	7. Identifica y practica hábitos adecuados de alimentación y de prevención de accidentes.
	2. Conoce y describe las partes que conforman su cuerpo.	5. Reconoce las necesidades de las plantas como seres vivos.	8. Plantea y lleva a cabo acciones para el cuidado de su entorno.
	3. Colabora en el mantenimiento y cuidado de los lugares que utiliza para su bienestar.	6. Reconoce su cuerpo y valora los cuidados se deben tener para mantenerlo saludable.	
Segundo	1. Clasifica los seres del entorno según sus características.	4. Describe sensaciones utilizando sus sentidos.	7. Identifica los animales según sus características.
	2. Reconoce los cambios que experimentan los seres (vivos) durante su ciclo de vida.	5. Participa en las actividades planeadas para el cuidado del medio ambiente.	8. Identifica las plantas según sus utilidades.
	3. Nomina los cuidados que debe tener el cuerpo humano para una buena salud.	6. Identifica que su cuerpo cuenta con sentidos que le permiten percibir el entorno.	9. Establece diferencias entre la ciudad y el campo.
Tercero	1. Conoce características de los seres vivos y no vivos.	4. Identifica necesidades del cuidado de su cuerpo.	7. Identifica el sistema solar.
	2. Reconoce las partes de su cuerpo y el de sus compañeros.	5. Reconoce la interacción entre él y los lugares que frecuenta.	8. Clasifica y describe aparatos que utilizamos hoy.
	3. Identifica características de los órganos de los sentidos.	6. Identifica el hábitat de los animales.	9. Reconoce fuentes de luz y calor.
Cuarto	1. Reconoce y describe funciones de los órganos del cuerpo.	4. Identifica y clasifica los alimentos según su origen.	7. Identifica las fuentes que generan fuerza y movimiento en los cuerpos.
	2. Identifica características de los seres vivos.	5. Reconoce e identifica los estados de la materia.	8. Reconoce y valora los recursos naturales.
	3. Describe los cambios que se presentan en los seres vivos en su ciclo de vida.	6. Identifica las cualidades del sonido.	9. Distingue los movimientos de la Tierra.
Quinto	1. Identifica la función y cuidado de los sistemas del ser humano.	4. Reconoce los elementos que interactúan en el ecosistema.	7. Reconoce las diferentes formas de energía y movimiento.
	2. Identifica etapas y características del desarrollo del hombre.	5. Identifica estados físicos del agua.	8. Reconoce la utilidad de las máquinas para el hombre.
	3. Reconoce características de las plantas y los animales.	6. Reconoce las propiedades de la materia.	9. Identifica los principales elementos del sistema solar.

Annexe 6. La prise en compte du programme d'éducation spéciale pour la conception de la méthode « L'avion en papier »

Dans le programme de formation de l'éducation spéciale, il est évident que les étudiants en situation de handicap mental n'ont pas de possibilité pour d'accéder aux connaissances dans tous les domaines. Il est centré juste sur les disciplines de base de l'éducation primaire.

En plus, nous avons remarqué l'inexistence d'un cours d'au moins une langue étrangère adressé aux élèves handicapés mentaux. Nous pourrions affirmer que c'est une façon de les exclure, car ils n'ont pas les mêmes opportunités que les élèves qui sont inscrits dans le programme de l'éducation ordinaire.

En ce qui concerne notre démarche méthodologique, d'une part, nous nous sommes centrés sur les objectifs proposés par les spécialistes pour l'apprentissage de la langue maternelle dans le but de ne pas programmer des activités en français ignorant ce que les élèves sont capables de faire. D'autre part, les autres disciplines nous ont servi pour choisir les contenus pour notre manuel afin de commencer l'enseignement de la langue étrangère à partir des connaissances déjà acquises en langue maternelle.

Annexe 7. Grilles d'observation des cours de langue maternelle auprès des groupes

d'éducation spéciale.

CLASSE : PRÉSCOLAIRE

NOMBRE D'ENFANTS : 10. 4 garçons et 6 filles.

GESTION DE LA CLASSE	ASPECTS LINGUISTIQUES	ORGANISATION DU GROUPE
<p>Ce cours se centre sur l'initiation à l'écriture à partir des activités manuelles pour développer de la motricité des enfants. L'enseignante propose la même activité pour tous les apprenants mais le soutien varie à partir des difficultés des enfants. Les enfants démontrent leur intérêt vers l'activité proposée. Le travail individuel est privilégié tout au long de la séance, car les objectifs d'apprentissage sont proposés en tenant compte la performance de chaque enfant. Le matériel didactique utilisé pour cette séance a été créé par l'enseignant.</p>	<p>Les enfants de ce groupe ont beaucoup des difficultés en langue maternelle. Il est évident qu'ils n'arrivent pas à bien organiser et exprimer des phrases compréhensibles à l'orale. La communication est basée donc sur la gestuelle. En ce qui concerne l'écriture, ils sont en train d'apprendre à identifier les voyelles, dont quelques apprenants essaient de suivre des modèles en utilisant de crayons et d'autres travaillent sur des activités plus essentielles centrées notamment sur la motricité. Pour ce faire, ils doivent colorier une voyelle en grande taille.</p>	<p>Les apprenants sont organisés en cercle. L'enseignant est au centre ayant la possibilité de rendre de soutien aux enfants à partir de leurs besoins. Les matériels nécessaires pour chaque activité sont organisés par l'enseignant car les enfants n'ont pas encore assez d'autonomie. Ils ont besoin d'aide même pour des activités quotidiennes.</p>

CLASSE : PREMIÈRE

NOMBRE D'ENFANTS : 12. 5 garçons et 7 filles.

GESTION DE LA CLASSE	ASPECTS LINGUISTIQUES	ORGANISATION DU GROUPE
<p>Cette séance est consacrée à l'initiation de la lecture. L'enseignant donne aux enfants des histoires différentes dont ils disposent pour le cours de langue maternelle. Les apprenants dédient quelques minutes pour la lecture d'images. Lors de ce processus, les apprenants essaient de raconter ce qu'ils comprennent des histoires. Après, l'enseignant demande aux enfants de</p>	<p>Les difficultés de prononciation et d'organisation d'idées simples sont évidentes chez la plupart des apprenants. Il faut remarquer que les apprenants comprennent et suivent des consignes sans trop de difficulté.</p>	<p>Le travail individuel se privilégie lors de cette séance cependant les enfants ont la possibilité de partager leur expérience d'apprentissage avec ses camarades.</p>

<p>raconter aux autres ce qu'ils ont compris de l'histoire.</p> <p>Ils sont très motivés pour l'activité, pour la manipulation des livres et pour partager avec leurs amis les histoires imaginées par eux puisqu'en fait ils ne savent pas lire.</p> <p>Il est très intéressant de voir comment les élèves essaient de créer des aventures à partir de leur imagination, de leurs expériences de vie et des d'autres histoires avant écoutées.</p> <p>Les enfants apprécient vraiment écouter les histoires de leurs amis.</p>		
---	--	--

CLASSE : DEUXIÈME

NOMBRE D'ENFANTS : 14. Sept garçons et sept filles.

GESTION DE LA CLASSE	ASPECTS LINGUISTIQUES	ORGANISATION DU GROUPE
<p>Ce cours se centre sur le développement de la compréhension et la production écrites en langue maternelle. Les activités sont basées sur l'identification des membres de la famille à l'aide des images. Ensuite, ils doivent suivre les lignes de chaque lettre avec les doigts dans le but de les aider à mémoriser le lexique. Finalement, ils doivent imiter les mots en les écrivant à côté des exemples donnés.</p>	<p>Certains enfants démontrent de difficulté pour identifier et écrire les mots proposés, cependant ils arrivent à bien imiter l'écriture des mots grâce au soutien de la part de l'enseignant et à l'usage des images. Il faut remarquer que la répétition des exercices est la stratégie la plus effective mise en place par l'enseignant lors de cette séance.</p>	<p>Les apprenants sont organisés par groupes en tenant compte de leurs capacités. L'enseignant a donc la possibilité de mettre en place des activités similaires pour chaque sous-groupe. La coopération entre les enfants les plus avancés est évidente, par contre les enfants ayant plus des difficultés se centrent juste sur leur travail personnel.</p>

CLASSE : TROISIÈME

NOMBRE D'ENFANTS : 13. 8 filles 5 garçons

GESTION DE LA CLASSE	ASPECTS LINGUISTIQUES	ORGANISATION DU GROUPE

<p>Les apprenants participent enthousiastes.</p> <p>L'enseignante propose des activités et des corrections sur le tableau. Elle essaie de faire participer tous les apprenants. Elle propose aussi de colorier des images en disant le genre masculin ou féminin. L'enseignante fait plus attention aux enfants qui ont plus de difficultés. L'enseignante a la collaboration d'un lycéen auxiliaire et d'une stagiaire d'éducation spéciale.</p>	<p>Quelques apprenants ont peu de difficultés en LM (articulatoires)</p> <p>L'enseignant propose le travail des articles définis et le genre masculin et féminin. Dans une autre séance elle propose une activité sur les adjectifs et les contraires.</p>	<p>La classe est organisé en table ronde (demi-lune). Il n'y a pas de règles pour la distribution dans la salle de classe. L'enseignante garde les outils dans l'armoire de la salle de classe et les apprenants ont accès à cet espace sans restriction. Cela démontre aussi l'autonomie des enfants.</p>
---	--	--

CLASSE : QUATRIÈME

NOMBRE D'ENFANTS : 12. 3 filles, 9 garçons

GESTION DE LA CLASSE	ASPECTS LINGUISTIQUES	ORGANISATION DU GROUPE
<p>L'enseignant compte avec une lycéenne auxiliaire qui l'aide à gérer les matériaux et à réviser les activités des apprenants. L'enseignant fait plus attention à deux enfants trisomiques afin de les collaborer avec les activités. Il y a des situations d'indiscipline entre quelques étudiants. Les enfants trisomiques jouent entre eux. Les apprenants travaillent en autonomie, ils font les corrections sur le tableau.</p>	<p>La plupart des apprenants s'expriment sans difficultés en LM. Ils ont travaillé sur le sujet de l'abécédaire et font une activité de mots croisés qui est corrigé sur le tableau.</p>	<p>Le groupe travaille organisé en files de pupitres individuels. Les apprenants peuvent chercher quelques outils dans l'armoire de la salle de classe. Il n'y a pas de fonctions précises des apprenants dans la classe.</p>

CLASSE : CINQUIÈME

NOMBRE D'ENFANTS : 11. 1 fille, 10 garçons

GESTION DE LA CLASSE	ASPECTS LINGUISTIQUES	ORGANISATION DU GROUPE
-----------------------------	------------------------------	-------------------------------

Les apprenants travaillent en autonomie au moment de faire les activités et à l'utilisation des outils. Ils demandent que l'enseignant approuve permanemment leurs activités. L'enseignant a un lycéen en tant qu'auxiliaire de la classe.	Les apprenants comprennent bien les consignes des activités. Ils s'expriment en LM avec l'enseignant et entre eux-mêmes.	La classe est organisé en table ronde. Les apprenants se déplacent dans la salle pour aller chercher leurs outils ou pour aller demander les instructions ou les révisions. L'enseignant propose des activités par groupes de 3 ou 4 étudiants afin de faire du travail de type coopératif.
--	--	---

Annexe 8 : Caractéristiques des apprenants participant dans cette étude.

Groupe 1 : Deuxième.
Stagiaire : Zulma Patiño

NOM DE L'APPRENANT	ÂGE	QUOTIENT INTELLECTUEL	CERTAINES CARACTÉRISTIQUES COGNITIVES
Juan Diego ROMERO	12	51	Il démontre d'intérêt et de motivation vers les activités proposées, cependant il présente de difficultés pour travailler en équipe. Il a mémoire à court terme. Il a aussi des difficultés par rapport à la concentration sur des activités proposées en cours. Il est trisomique.
José Eliecer NARVÁEZ	11	63	Il présente de difficultés du langage. Il reçoit attention psychiatrique car il présente de problèmes d'adaptation dans des contextes sociaux. Il démontre intérêt et motivation vers des activités de classe. Il a mémoire à court terme.
Gina Valentina CASTRO	12	49	Elle démontre motivation et intérêt vers les activités travaillées en cours. Elle présente des compétences de compréhension écrite

			en langue maternelle. Elle peut développer des opérations mathématiques essentielles. Elle a de bonnes attitudes pour travailler en équipe.
Michel Dayana DURAN	11	60	Elle a des difficultés émotionnelles et d'interaction sociale. Elle peut bien communiquer ses idées à l'oral cependant elle présente des problèmes pour comprendre de petits textes écrits. Elle peut comprendre et suivre des consignes simples mais elle a du mal à comprendre des instructions un peu complexes.
Juan Pablo GUZMAN	11	65	Il a du mal à se concentrer sur les activités proposées dans les cours. Il a mémoire à court terme. Il est capable de bien communiquer ses idées. Il peut bien développer des opérations mathématiques par contre il a du mal à comprendre des textes écrits. Il a de difficultés pour identifier des couleurs.
Angie PALMA AROCA	11	42	Elle démontre intérêt et motivation face aux activités proposées dans les cours. Elle a du mal à comprendre des textes écrits. Elle présente aussi des difficultés du langage oral et écrit. Elle a mémoire à court terme.
Sindi Caterine FONSECA	11	50	Elle est trisomique. Elle présente beaucoup de difficultés de compréhension ou de production orale et écrite. Par contre, elle démontre beaucoup de motivation et d'intérêt vers les activités développées dans les cours. Elle présente aussi de difficultés pour comprendre et suivre de consignes.
Franck BOLAÑOS	11	60	Il est très responsable avec ses devoirs académiques. Par contre il a des problèmes de production orale. Il a trop du mal à se

			concentrer sur des activités proposées dans les cours même s'il semble être motivé.
David Santiago TABORDA	12	69	Il présente des difficultés du langage. Il démontre des compétences de compréhension et de production écrites. Il est toujours motivé pour acquérir de nouvelles connaissances, cependant il a des problèmes pour interagir avec ses camarades.
Jennifer Andrea BUSTOS	11	53	Elle a beaucoup de problèmes par rapport au mode d'articuler, cependant elle peut bien construire des phrases cohérentes. Elle a mémoire à court terme. Elle démontre motivation, intérêt et responsabilité par rapport à ses devoirs académiques.
Juan David REYES	11	47	Il a de problèmes d'hyperactivité et d'agressivité, c'est pour cela qu'il a aussi du mal à travailler en équipe. Par contre, il est capable de résoudre des opérations mathématiques. Il peut bien communiquer ses idées.
Laura Camila GALINDO	11	54	Elle a des difficultés de production orale néanmoins elle peut comprendre de consignes pour les suivre correctement. Elle démontre intérêt et motivation vers les activités proposées lors des cours. Elle a des problèmes pour construire des mots à l'écrit.
María Paula RÍOS	11	51	Elle a des difficultés de langage en langue maternelle. Elle est en processus d'acquisition du langage écrit. Elle est capable de comprendre et de suivre des consignes simples, cependant elle présente des difficultés de concentration sur des activités même courtes.

Kevin PRADA	11	56	Il a mémoire à court terme ainsi que des problèmes de mémoire auditive et visuelle. Il a du mal à construire de phrases cohérentes et pour les communiquer à l'oral.
-------------	----	----	---

Groupe 2 : Troisième

Stagiaire : Luis Francisco Barrera

NOM DE L'APPRENANT	ÂGE	QUOTIENT INTELLECTUEL	CERTAINES CARACTÉRISTIQUES COGNITIVES
María Fernanda CALDERON	13	41	Elle est trisomique. Elle a des difficultés pour l'articulation des sons pour parler et pour l'abstraction des idées. Autonomie faible, ainsi que l'attention et la concentration. Elle éprouve des difficultés pour travailler en équipe à cause de sa timidité.
Alba Sofía CARRILLO	12	42	Elle a un lexique très limité et peu de compréhension verbale. Elle a mémoire à court terme et développe les processus cognitifs et les activités lentement. Elle fait ressortir la motivation pour le travail en classe.
Zuly Brigitte CASTELBLANCO	12	55	Elle est indépendante, ses difficultés sont principalement sur les processus mathématiques. Bonne expression orale. Elle a capacité d'adaptation à différents contextes. Son niveau d'attention est bas aussi que sa capacité de mémoire. Elle démontre des difficultés pour l'écriture.

Paula CHIGUASUQUE	13	44	Ses difficultés sont notamment pour développer des processus cognitifs. Elle a de la faible compréhension verbale et mémoire à court terme.
Paula Samanta GARZÓN	13	42	Elle a des difficultés pour développer la logique perceptuelle. Son rythme de travail pour l'organisation et classement est très faible. Elle a des difficultés de compréhension verbale et mémoire à court terme.
Cristian GIRALDO	12	64	Il a des difficultés pour développer l'écriture. Son expression orale est très limitée. Il présente des difficultés d'échange social.
Juan David GONZALEZ	13	44	Son handicap implique principalement la partie cognitive. La psychologue propose des activités de type pratique. Sa mémoire est bonne sur les événements visuels mais faible sur celles auditives. Il a un apprentissage basique de l'écriture.
Zuley Valentina GRANADOS	12	51	Elle est impulsive mais aussi évasive à faire quelques activités. Elle est minutieuse pour écrire et pour faire de dessins. Elle a des difficultés pour le travail en équipe. Elle présente des difficultés de concentration. Elle suit des instructions simples et répond bien aux expressions motivantes. Elle a des problèmes d'expression orale et écrite.
Miguel Andrés MARIN	13	55	Il a subi une fracture du crâne depuis 4 ans. Il a un handicap mental borderline. Il demande beaucoup d'attention à ses interventions. Son expression orale est bonne aussi que sa compréhension. Il peut comprendre et suivre des consignes et retient des détails sur des événements passés.

Juanita MERCHAN	13	63	Elle est trisomique, elle est autonome à faire ses activités, mais son expression orale est limitée. Elle comprend bien les consignes des activités proposées. Bien qu'elle soit timide, elle travaille très motivée.
Juan David NARVAEZ	11	56	Il suit des instructions basiques. Mémoire à court terme. Il établit de contact visuel et verbal sans difficulté et travaille avec enthousiasme.
Anny NAVARRETE	12	44	Elle sait établir des ressemblances, ranger, classer des objets et compter. Elle a des difficultés d'expression orale, écrite et pour faire quelques activités physiques. Elle n'est pas à l'aise pour travailler en équipe. Elle a besoin parfois d'explication complémentaire des consignes.
Jhonatan David SALGADO	12	50	Il est indépendant pour prendre des décisions, mais il lui faut accepter et respecter ceux des autres. Bien qu'il suive des instructions, il a besoin de soutien pour faire quelques activités à cause de sa faible concentration. Il établit des jeux avec des garçons, plus qu'avec les filles, ses jeux sont parfois un peu rudes. Il est content de faire des activités proposées.