

# UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESOR DE  
EDUCACIÓN SECUNDARIA  
OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y  
ENSEÑANZAS DE IDIOMAS**

**ESPECIALIDAD: FRANCÉS**

**Trabajo de Fin de Máster**  
**Curso 2020-2021**



**VNiVERSiDAD  
D SALAMANCA**

**Enseignement et apprentissage des langues étrangères**

**aux étudiants handicapés : surdité**

** tude et application didactique en cours de FLE**

**AUTORA: VERÓNICA MÉNDEZ SÁNCHEZ**

**TUTORA: M.ª VICENTA HERNÁNDEZ ÁLVAREZ**

# UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESOR DE  
EDUCACIÓN SECUNDARIA  
OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y  
ENSEÑANZAS DE IDIOMAS

ESPECIALIDAD: FRANCÉS

**Trabajo de Fin de Máster**  
Curso 2020-2021



VNIVERSIDAD  
D SALAMANCA

**Enseignement et apprentissage des langues étrangères  
aux étudiants handicapés : surdité**

 tude et application didactique en cours de FLE

**AUTORA:**

**TUTORA:**

VERÓNICA MÉNDEZ SÁNCHEZ

M.  VICENTA HERNÁNDEZ ÁLVAREZ

# TABLE DES MATIÈRES

<b>1</b>	<b>INTRODUCTION</b>	<b>0</b>
<b>2</b>	<b>ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES</b>	<b>2</b>
2.1	BRÈVE APPROCHE HISTORIQUE ET CONTEXTE ÉVOLUTIF	2
2.2	POLITIQUE LINGUISTIQUE EUROPÉENNE	3
2.2.1	CADRE COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES (CERC)	4
2.3	ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DES LANGUES EN ESPAGNE	5
2.3.1	COMPÉTENCES CLÉ POUR L'ÉDUCATION	6
2.3.2	MATIÈRES ET TYPES DE MATIÈRES	6
2.3.3	LES NIVEAUX DE LANGUES	8
2.4	RÔLE DES ENSEIGNANTS ET DES APPRENNANTS	8
<b>3</b>	<b>L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE FRANÇAISE</b>	<b>10</b>
3.1	BRÈVE APPROCHE HISTORIQUE ET CONTEXTE ÉVOLUTIF	10
3.2	DIDACTIQUE DU FLE	11
3.3	LE FLE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ESPAGNOL	11
3.3.1	CONTENUS, OBJECTIFS, STANDARDS D'APPRENTISSAGE ET CRITÈRES D'ÉVALUATION	12
3.3.2	LES NOUVELLES TECHNOLOGIES	13
<b>4</b>	<b>ATTENTION À LA DIVERSITÉ</b>	<b>15</b>
4.1	ÉCLAIRCISSEMENT DES CONCEPTS	15
4.2	SCOLARISATION DES ÉLÈVES HANDICAPÉS	16
4.2.1	ÉDUCATION INCLUSIVE	16
4.3	ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES HANDICAPÉS	18
4.3.1	FORMATION DES ENSEIGNANTS	18
4.3.2	DÉFICIENCE AUDITIVE	19
4.3.3	MOYENS D'AIDE À LA COMMUNICATION	20
4.3.4	SOUTIEN ET ADAPTATION ÉDUCATIVES AUPRÈS DE L'ÉLÈVE SOURD ET MALENTENDANT	21
4.4	ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DU FLE PAR LES ÉLÈVES SOURDS OU MALENTENDANTS	23
4.4.1	PÉDAGOGIE ET ADAPTATION DU FLE AUPRÈS DE L'ÉLÈVE SOURD OU MALENTENDANT	25
<b>5</b>	<b>UNITÉ DIDACTIQUE</b>	<b>28</b>
5.1	INTRODUCTION	28
5.2	RÉGLEMENTATION, ANNÉE SCOLAIRE, NIVEAU CERCL ET CHRONOLOGIE	29
5.3	OBJECTIFS	30
5.4	CONTEXTUALISATION	31
5.5	DÉVELOPPEMENT DE L'UNITÉ DIDACTIQUE	32
5.6	PLAN DE TRAVAIL	34
5.6.1	PREMIÈRE SÉANCE	34
5.6.2	DEUXIÈME SÉANCE	36
5.6.3	TROISIÈME SÉANCE	39
5.6.4	QUATRIÈME SÉANCE	40
5.6.5	CINQUIÈME SÉANCE	42
5.6.6	SIXIÈME SÉANCE	44
5.7	ÉVALUATION	45
5.7.1	ÉVALUATION DU TRAVAIL QUOTIDIEN	45
5.7.2	GRILLES ET DÉVELOPPEMENT DES TÂCHES FINALES	46
<b>6</b>	<b>CONCLUSION</b>	<b>48</b>
<b>7</b>	<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b>	<b>49</b>
<b>8</b>	<b>ANNEXE</b>	<b>52</b>

## 1 INTRODUCTION

« Qu'importe la surdité de l'oreille quand l'esprit entend ? La seule surdité, la vraie surdité, la surdité incurable, c'est celle de l'intelligence »  
(Victor Hugo à Ferdinand Berthier, 1845).

Au cours de la partie générique de ce master, lorsque nous avons dû réfléchir au sujet de ce mémoire, notre attention s'est immédiatement portée sur la volonté d'établir un rapport entre l'enseignement des langues et le handicap. Nous nous demandions alors de quelle manière un lien pourrait être établi entre ces deux "domaines", concrètement, entre l'enseignement et l'apprentissage du français et la déficience auditive. Au terme d'une brève enquête, nous avons pu constater qu'il s'agit d'une question complexe, étant donné qu'il existe très peu d'études sur le sujet et qu'il n'est pas fréquent que ces notions soient associées, raison pour laquelle nous la trouvons encore plus intéressante.

Bien entendu, nous sommes conscients que, si l'éducation ordinaire est déjà difficile pour les élèves atteints d'un handicap, l'enseignement et l'apprentissage d'autres langues ne font que le rendre plus difficile. Toutefois, nous estimons que ce type de recherche universitaire doit naître principalement d'une nécessité et fournir un certain bénéfice. Pour nous, le besoin découle de l'absence d'études et de l'inclusivité encore déficiente des écoles en Espagne et le bénéfice est apporté par une recherche brève et modeste qui pourrait servir à clarifier certains aspects liés à ce sujet ou à offrir quelques clés ou idées du moins intéressantes.

Tout d'abord, cette réflexion est partie d'une expérience personnelle récente, puisqu'il y a environ deux ans, nous avons suivi un cours de langue des signes qui non seulement nous a paru très intéressant du point de vue de la formation, mais qui a été aussi une expérience très enrichissante nous permettant de comprendre beaucoup mieux tous les aspects sous-jacents de ce handicap. Ultérieurement, la fille d'une amie très proche a été diagnostiquée avec une importante déficience auditive qui a conditionné et modifié aussi bien sa vie scolaire que sa vie personnelle et sociale ; elle a été donc notre véritable source d'inspiration.

De nos jours, la demande de compétences en matière de langues n'est pas seulement une condition essentielle pour l'accès à certains diplômes universitaires, mais elle est aussi tout à fait pertinente pour la future vie professionnelle de tous les étudiants. Par conséquent, le droit et l'accès à ce type d'enseignement ne sont pas seulement nécessaires, mais devraient être équitables pour tous. Actuellement, et à la lumière de nombreuses années et études de recherche<sup>1</sup>, il semble évident d'affirmer que l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères constituent un processus complexe qui implique de nombreux facteurs. En ajoutant à cela les besoins spéciaux et les déficiences que les étudiants peuvent manifester, le processus devient évidemment encore plus compliqué.

Ce mémoire vise premièrement à développer et à démontrer de manière théorique et pratique que les étudiants malentendants sont capables de développer les compétences linguistiques appropriées pour se défendre dans une langue étrangère, puisque, comme le souligne l'Unesco dans son cahier d'éducation spéciale, « la surdité, en elle-même, n'a pas pour effet de diminuer l'intelligence ou l'aptitude à apprendre. Mais, pour recevoir une éducation suffisante, les enfants sourds doivent en général bénéficier d'une aide particulière » (UNESCO 1988 : 1). En ce sens, il s'agit également de constater que ce soutien peut être fourni dans les écoles ordinaires pour autant qu'un certain nombre de critères essentiels liés à la formation des enseignants, aux particularités des élèves et de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères, aux adaptations des programmes scolaires et à la coopération éducative et sociale soient pris en compte.

À cet égard, le rôle développé par le professeur est tout à fait primordial, puisqu'il s'agit de la personne responsable de diriger et de transmettre les connaissances de la manière la plus adéquate et spécifique possible. En ce sens, nous souhaitons également de souligner la complexité du métier d'enseignant, puisque la réalisation de ce Master nous a permis de nous rendre compte qu'il s'agit d'une profession très exigeante qui ne bénéficie pas de la reconnaissance qu'elle mérite.

Tout au long de ce document, nous essayerons donc d'aborder la déficience auditive d'un point de vue pédagogique, sans pour autant perdre de vue l'objectif principal qui est celui de l'enseignement et l'apprentissage de la langue française.

---

<sup>1</sup> Par exemple, les études utilisées pour l'élaboration de ce mémoire.

## 2 ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

### 2.1 BRÈVE APPROCHE HISTORIQUE ET CONTEXTE ÉVOLUTIF

L'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, comme toute autre discipline de la société et de l'éducation, est toujours susceptible à l'évolution et par conséquent à de nombreux changements. Les études et les méthodes didactiques analysées et utilisées dans ce domaine ont été très diverses tout au long des années, ce qui témoigne bien de sa grande importance.

De nos jours, dans un monde où la globalisation ne cesse de se répandre et où la mobilité est à la portée de tous, il semblerait logique d'affirmer que l'intérêt pour les langues et leur connaissance sont devenus plus une nécessité qu'une option. Cependant, leur développement et application dans la sphère sociale générale, ainsi que dans l'éducation, semblent encore être des sujets en suspens ; ou du moins des sujets qui n'ont pas encore atteint l'importance qu'ils méritent. Bien que l'apprentissage et l'enseignement des langues aient toujours fait l'objet d'un intérêt mondial, surtout pendant ces dernières années, il est contradictoire et déroutant de constater qu'aucune étude, méthode didactique ou application normative, susceptible d'être qualifiée comme réellement efficace, n'a encore été mise en place. Bien entendu, il ne faut pas nier qu'un grand nombre d'études et de méthodologies appliquées jusqu'à présent ont contribué, en quelque sorte, à renforcer son statut et à améliorer le niveau linguistique des étudiants de langues étrangères, mais, à notre avis, il reste encore un long chemin à parcourir.

Ce mémoire ne vise pas à analyser en détail toutes les raisons qui pourraient motiver ce fait, mais il convient de souligner celles qui, à notre avis, sont les plus pertinentes. En ce sens, nous sommes d'accord avec l'affirmation de Roger Pilhion selon laquelle cette question répond à une double problématique de nature éducative et politique (Pilhion 2003 : 23). Premièrement, en rapport avec l'éducation, les difficultés semblent être essentiellement liées à l'efficacité des méthodes d'enseignement, au soutien et formation insuffisants pour les enseignants, à l'offre des langues proposées et au manque de conscience linguistique et interculturelle. Deuxièmement, la quantité d'heures de cours dispensées dans chaque système éducatif, les cursus éducatifs et les différents règlements menés par les gouvernements, sont les problèmes de nature politique les plus significatifs. À cela s'ajoute la nature complexe de la langue elle-même, puisqu'elle « n'est pas un ensemble de connaissances susceptibles d'être mémorisées. Il s'agit d'une aptitude humaine innée » (T-Kit 2001 : 9). De plus, l'enseignement et l'apprentissage des langues fait intervenir plus de facteurs que toute autre discipline, tels que : la culture, les émotions, les capacités cognitives, corporelles et linguistiques, l'environnement, la motivation, l'âge, les méthodes didactiques, les enseignants, etc.

Compte tenu de ce contexte, déterminer les méthodes, ainsi que les démarches éducatives et politiques les plus appropriées dans cette matière ne semble pas facile.

En ce sens, par rapport au continent européen, il convient de souligner qu'au cours des dernières années, l'UE a fait un pas en avant sur cette question en développant des politiques et en menant des actions qui visent non seulement à renforcer l'union des pays membres, mais aussi à améliorer les compétences linguistiques de tous les Européens.

## 2.2 POLITIQUE LINGUISTIQUE EUROPÉENNE

En raison des changements contextuels de l'Europe, de plus en plus soumise aux échanges internationaux et l'interaction de ses membres, et au profit de sa remarquable communauté plurilingue et multiculturelle, l'UE avait besoin d'une reconfiguration de sa politique linguistique plus efficace et susceptible de s'adapter à tous les contextes possibles.

Sur la base du principe selon lequel toutes les langues sont fondamentales non seulement pour la vie des citoyens, mais aussi pour la démocratie des sociétés<sup>2</sup>, à partir de l'année 1954<sup>3</sup>, le Conseil de l'Europe a œuvré à l'élaboration d'une série de mesures qui pourraient répondre aux besoins spécifiques de ses États membres. Bien entendu, cette politique linguistique éducative s'est adaptée à l'évolution et aux changements contextuels et politiques subis à travers la création et la mise en œuvre de différents textes normatifs, mais en veillant toujours à promouvoir l'apprentissage des langues, à renforcer la compréhension linguistique, à consolider la démocratie et la cohésion sociale et à respecter la diversité linguistique et culturelle de sa Communauté. Cependant, il faudra attendre 1994 pour que l'espace européen renforce sa préoccupation, son intérêt et ses actions sur cette question avec la création du Centre européen pour les langues vivantes (CELV) ; institution visant à promouvoir l'éducation aux langues de qualité en Europe<sup>4</sup>.

Parallèlement, d'autres programmes ou actions complémentaires en matière de politique linguistique ont été menés dans cette même optique, tel est le cas du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) qui constitue non seulement le dernier stade du processus mené depuis les années 90, mais il représente aussi un instrument de réflexion, communication et de prise de décisions dans le domaine des langues étrangères<sup>5</sup>.

---

<sup>2</sup> Site web officiel du Conseil de l'Europe : <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/home>

<sup>3</sup> Consulter le traité rédigé à cet effet : <https://www.coe.int/fr/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/018>

<sup>4</sup> Site web officiel du Centre européen pour les langues vivantes (CELV) : <https://www.ecml.at/Home/tabid/59/language/fr-FR/Default.aspx>

<sup>5</sup> Site web officiel du CECR : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/history>

### 2.2.1 CADRE COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES (CERC)

Dans le but de décrire en détail toutes les connaissances et compétences linguistiques et culturelles qu'un apprenant doit maîtriser pour pouvoir communiquer dans une langue déterminée, « le Cadre européen commun de référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe » (CERC 2001 : 9). Grosso modo, ce Cadre a été conçu non seulement pour pallier les difficultés de communication, mais aussi pour fournir aux administrations, aux enseignants, aux formateurs, aux évaluateurs, etc. un outil d'analyse et de réflexion permettant de coordonner les recherches et les actions dans ce domaine, ainsi que de garantir que celles-ci sont adaptées aux véritables nécessités des apprenants. En définitive, « en fournissant une base commune à des descriptions explicites d'objectifs, de contenus et de méthodes, le Cadre de référence améliorera la transparence des cours, des programmes et des qualifications, favorisant ainsi la coopération internationale dans le domaine des langues vivantes » (CERC 2001 : 9).

Compte tenu du contexte européen et dans la mesure où la xénophobie et les positions ultra-nationalistes représentent l'un des problèmes les plus importants et les plus préoccupants qui menacent la démocratie, l'intégrité et la stabilité de l'UE, les politiques linguistiques, notamment le CERC, s'efforcent de promouvoir et de renforcer la conscience plurilingue et multiculturelle. Une prise de conscience qui, comme mentionné auparavant<sup>6</sup>, est liée à l'une des principales difficultés de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. En ce sens, il convient d'assumer que "language and culture cannot exist independently: each is the shadow of the other to such an extent that language meaning can frequently be obscured if there is no recognition of cultural values" (Boylan et Huntley 2006: 38)<sup>7</sup>. Cette approche plurilingue a profondément changé la perspective et le but de l'apprentissage et l'enseignement des langues, car il ne s'agit plus de maîtriser les langues de façon indépendante, mais de développer une compétence langagière sur la base de tous les facteurs impliqués dans ce processus.

D'après le texte officiel, l'utilité du Cadre commun de référence pour les langues est axée sur la création de programmes d'apprentissage, la certification en langues et l'autonomie de l'apprenant. Pour ce faire, il prend non seulement en compte les compétences clés et linguistiques impliquées dans tout processus d'apprentissage des langues, mais il établit également différents niveaux de langue communs qui se définissent au moyen de descripteurs.

---

<sup>6</sup> Consulter la section 2.1.

<sup>7</sup> Traduction personnelle : La langue et la culture ne peuvent pas exister de manière indépendante : chacune est l'ombre de l'autre, à tel point que le sens de la langue peut souvent être obscurci si les valeurs culturelles ne sont pas reconnues.

### 2.3 ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DES LANGUES EN ESPAGNE

En général, aussi bien dans la société que dans l'éducation, l'Espagne est un pays qui a toujours fait preuve d'un grand manque de connaissance et de maîtrise des langues étrangères. Depuis son adhésion à l'UE, les différentes forces politiques du Gouvernement Espagnol ont cherché à atténuer le problème par le biais de nombreuses mesures et de différentes Lois éducatives ; cependant, les progrès sont plutôt discrets jusqu'à présent.

D'après l'article de Rafael Muñoz Zayas, les raisons principales qui pourraient motiver ce fait semblent être liées à des questions relatives à certaines directives communautaires qui considèrent les langues comme une activité économique, la configuration régionale de l'État, la décentralisation politique et la dissémination des compétences éducatives (Muñoz 2013 : 63).

Par ailleurs, conformément aux orientations et aux recommandations mises en œuvre par les différentes instances de l'UE, l'Espagne et la plupart des États membres configurent déjà leur programme en fonction de la politique éducative européenne ; à cette fin, il est indispensable de se référer aux différents textes légaux qui la réglementent<sup>8</sup>.

En matière d'éducation, l'une des questions les plus importantes traitées par ces textes légaux est l'établissement du cursus élémentaire. D'après la norme, il s'agit de réglementer les éléments qui déterminent les processus d'enseignement et d'apprentissage pour chaque type et d'étape éducative. À cet égard, il convient de préciser que ce document est centré sur l'enseignement secondaire obligatoire (ESO) dont le cursus est fixé par le ministère de l'Éducation Espagnole à travers le BOE (*Real Decreto* 1105/2014, du 26 décembre) ; il suit également les conventions du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) et, finalement, il doit aussi respecter la norme établie par le Gouvernement de la Communauté Autonome, dans ce cas particulier : *Orden EDU/362/2015* du 4 mai publié dans le Bulletin de Castilla y León (BOCYL). Ce cursus élémentaire comprend les éléments suivants :

- Objectifs
- Compétences
- Contenus
- Méthodologie didactique
- Standards et résultats d'apprentissage à évaluer
- Critères d'évaluation

---

<sup>8</sup> Nous définissons par textes légaux l'ensemble des textes normatifs à respecter qui sont hiérarchiquement emboîtés les uns aux autres, en assurant ainsi la cohérence et harmonisation nécessaires à leur application. Nous pouvons donc les considérer comme l'instrument par lequel la loi est appliquée. Cette hiérarchie normative doit être respectée de haut en bas et s'organise en fonction des instances qui la composent : EUROPE > ÉTAT > RÉGION > PROVINCE > CENTRE ÉDUCATIF > DÉPARTEMENT > PROFESSEUR > ÉLÈVE.

“Estos elementos determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas y etapas educativas” (BOE 2015: 171)<sup>9</sup>. En ce sens, il faut signaler que c'est le Gouvernement et les Instances Communautaires qui définissent le cursus pour la plupart de ces éléments ; en effet, ils sont tous établis, à l'exception de la méthodologie.

### 2.3.1 COMPÉTENCES CLÉ POUR L'ÉDUCATION

À ce sujet, la Loi Espagnole s'aligne une fois de plus sur les orientations européennes et précise que : “este real decreto se basa en la potenciación del aprendizaje por competencias (...) y adopta la denominación de las competencias clave definidas por la Unión Europea”<sup>10</sup> (BOE 2015 : 170). Conformément au dernier texte officiel mis à jour, le cadre établit les suivantes :

- Les compétences en lecture et en écriture
- Les compétences multilingues,
- La compétence mathématique, en sciences, en technologies et en ingénierie,
- La compétence numérique
- Les compétences personnelles et sociales et la capacité d'apprendre à apprendre
- Les compétences citoyennes
- Les compétences entrepreneuriales
- Les compétences relatives à la sensibilité et à l'expression culturelles (UE 2018 : 7-8)<sup>11</sup>.

### 2.3.2 MATIÈRES ET TYPES DE MATIÈRES

Conformément à la norme, les contenus inclus parmi les éléments du cursus s'organisent en matières, lesquelles sont classifiées en sujets, domaines, secteurs et modules en fonction de l'enseignement, des étapes éducatives ou des programmes suivis par les étudiants. Dans le cadre du BOE et compte tenu des Communautés Autonomes, les matières qui composent le cursus sont divisées en 3 types : **tronc commun, spécifiques et de configuration autonome libre.**

En termes de l'enseignement et l'apprentissage de langues, la Loi Espagnole elle-même incorpore de manière claire et explicite les principes établis aussi par la politique linguistique européenne, que par le CECR : “Tanto las lenguas primeras como las lenguas extranjeras forman parte del bagaje vital de las personas en un mundo en continua expansión en el que las relaciones entre individuos, países, organismos y corporaciones se hacen más frecuentes y más

---

<sup>9</sup> Traduction personnelle : Ces éléments déterminent le processus d'enseignement et d'apprentissage pour chacun des enseignements et des étapes éducatives.

<sup>10</sup> Traduction personnelle : Cet arrêté royal vise à promouvoir l'apprentissage par compétences (...) et adopte la dénomination des compétences clés définies par l'Union européenne.

<sup>11</sup> Les autres éléments seront abordés dans le point numéro 3 relatif au Français Deuxième Langue Étrangère.

estrechas”<sup>12</sup> (BOE 2015 : 422). Par ailleurs, dans la ligne de ce qui a été mentionné dans la section 2.2.1. du présent mémoire, le cursus éducatif espagnol souligne aussi l’aspect du plurilinguisme et la multiculturalité en les considérant comme des traits d’identité caractéristiques de la citoyenneté européenne dont sa profonde diversité doit être conçue comme une source de richesse personnelle, éducative et professionnelle et non pas comme un obstacle (BOE 2015 : 516). Ainsi, l’enseignement d’une ou plusieurs langues étrangères ne doit pas s’aborder comme un fait isolé mais plutôt comme le développement d’un profil plurilingue et interculturel fondé sur différentes compétences dans différentes langues et à différents niveaux, susceptible d’évoluer en fonction de l’individu.

Les matières de formation en langues comprises dans le cursus éducatif espagnol sont la Première et Deuxième Langue Étrangère. Dans le cas de la Première Langue Étrangère, il s’agit d’une matière obligatoire qui appartient au bloc du tronc commun et dont le but est de :

contribuir decisivamente al desarrollo del sentido de la iniciativa en las que el alumnado ha de tomar decisiones sobre qué decir y cómo hacerlo, a través de qué canal y con qué medios, en qué circunstancias y dependiendo de qué expectativas y reacciones de los interlocutores todo ello con el fin de cumplir el propósito comunicativo que persigue con el mayor grado posible de éxito<sup>13</sup> (BOE 2015: 423).

En ce qui concerne la Deuxième Langue Étrangère, bien que comprise dans le BOE parmi les matières spécifiques, elle figure en tant que matière de configuration autonome dans le cursus élémentaire de Castilla y León. L’étude de cette seconde langue vise à ce que les étudiants puissent développer les compétences pour se débrouiller de manière simple mais efficace dans les situations fréquentes de la vie personnelle, éducative et professionnelle (BOE 2015 : 516).

Dans le système éducatif espagnol l’étude des langues étrangères est structurée en quatre blocs associés aux quatre compétences langagières envisagées par le CECR<sup>14</sup> :

- **Bloc 1** : Compréhension de textes oraux (la compréhension orale)
- **Bloc 2** : Production de textes oraux : expression et interaction (la production orale)
- **Bloc 3** : Compréhension de textes écrits (la compréhension écrite)
- **Bloc 4** : Production de textes écrits : expression et interaction (la production écrite)

---

<sup>12</sup> Les langues maternelles et les langues étrangères font partie du contexte de vie des gens dans un monde en constante expansion où les relations entre les individus, les pays, les organisations et les entreprises sont de plus en plus fréquentes et étroites.

<sup>13</sup> Traduction personnelle : contribuer de manière décisive au développement de l’esprit d’initiative dans lequel les apprenants doivent prendre des décisions sur ce qu’ils doivent dire et comment le dire, à travers quel canal et par quels moyens, dans quelles circonstances et en fonction des attentes et des réactions des interlocuteurs, afin d’atteindre l’objectif de communication poursuivi avec le plus de succès possible.

<sup>14</sup> Pour en savoir plus consulter le lien au BOE n° 3, page 517, inclus dans la bibliographie du Mémoire.

### 2.3.3 LES NIVEAUX DE LANGUES

Par rapport aux différents niveaux de langues, le Cadre Commun de Référence pour les langues établit et adapte différents contenus et descripteurs pour chaque niveau et compétence linguistique. De son côté, la Loi Espagnole en matière d'Éducation considère également ces niveaux et suit la description établie par le CECR pour détailler ce que les apprenants doivent maîtriser dans la langue étrangère en fonction de leur étape éducative (BOE 2015 : 422)<sup>15</sup>.

Ce mémoire ne prétend pas détailler chaque niveau et ses descripteurs, mais il convient de souligner que le CECR divise l'espace d'apprentissage des langues en 6 niveaux :

- A1 : Niveau introductif ou découverte
- A2 : Niveau intermédiaire ou de survie
- B1 : Niveau seuil
- B2 : Niveau avancé ou utilisateur indépendant
- C1 : Niveau autonome ou de compétence opérationnelle effective
- C2 : Maîtrise ou compétence opérationnelle globale

Toutefois, « la frontière entre les niveaux est toujours un lieu subjectif » (CECR 2001 : 31), de sorte que plusieurs branches peuvent se développer à l'intérieur des différents niveaux.

### 2.4 RÔLE DES ENSEIGNANTS ET DES APPRENNANTS

Parmi les aspects spécifiquement soulignés dans le cursus éducatif espagnol, figure l'importance du rôle de l'enseignant : “El rol del docente es fundamental, pues debe ser capaz de diseñar tareas o situaciones de aprendizaje que posibiliten la resolución de problemas, la aplicación de los conocimientos aprendidos y la promoción de la actividad de los estudiantes”<sup>16</sup> (BOE 2015: 170). Dans le schéma traditionnel, le rôle des apprenants et des professeurs est rarement remis en question, néanmoins, cette perspective a évolué de manière considérable et les nouvelles politiques éducatives, tant nationales qu'internationales, étudient en profondeur le rôle que chacun doit jouer dans son domaine respectif.

De manière générale, avec l'apparition et l'application de la notion d'autonomie

C'est un nouveau paradigme qui apparaît et un changement radical de focalisation qui se détourne du paradigme de l'instruction pour inscrire dans le monde éducatif celui de l'apprentissage autonome. La focalisation passe d'une centration sur l'enseignant et l'enseignement à une centration sur l'apprenant et l'apprentissage (Ollivier 2019 : 11).

---

<sup>15</sup> Pour en savoir plus consulter le lien au BOE n° 3, page 424-517, inclus dans la bibliographie du Mémoire.

<sup>16</sup> Traduction personnelle : Le rôle de l'enseignant est fondamental, puisqu'il doit être capable de concevoir des tâches ou des situations d'apprentissage qui favorisent la résolution de problèmes, l'application des connaissances acquises et la progression de l'activité des élèves.

Bien entendu, dans cette optique, les apprenants deviennent responsables de leur propre apprentissage, cependant, cette autonomie peut et doit être encouragée. C'est-à-dire cette nouvelle perspective du rôle de l'enseignant ne minimise pas la valeur et la pertinence de son travail, mais modifie plutôt la fonction qu'il exerçait jusqu'à présent. Grosso modo, cette idée peut se résumer en affirmant que l'autonomie n'est pas une capacité innée, elle doit être acquise et travaillée, et elle varie en fonction de chaque personne.

Par ailleurs, cette notion d'autonomie est également associée à d'autres aspects très significatifs de la nouvelle politique linguistique européenne, tels que la réflexion critique, l'autoévaluation et la conscience interculturelle, aussi bien de l'apprenant que de l'enseignant. Pour sa part, la réflexivité « permet de jeter un regard critique et distancié sur ses propres pratiques » (Ollivier 2019 : 41) qui favorise la remise en question et la correction des erreurs ou des pratiques inappropriées. En outre, l'autoévaluation est clairement liée à l'autonomie car elle implique aussi un regard critique sur soi-même et une implication active dans le processus d'enseignement et apprentissage. En dernier lieu, la conscience interculturelle liée à la diversité de la société, mais aussi de chaque personne, constitue l'un des objectifs les plus importants du CECR et de l'enseignement et l'apprentissage des langues. En rapport avec l'autonomie, certains chercheurs affirment que « les conditions les plus favorables au développement de cette prise de conscience découlent de l'autonomisation des apprenants » (Duda 1985 : 82). En effet, la nouvelle approche ne se focalise pas tellement sur la langue elle-même, mais sur l'apprenant ; sur la manière dont il aborde son propre apprentissage et sa capacité à assimiler la diversité linguistique et culturelle, en identifiant également les possibles convergences.

Bref, ce que le CECR et la politique éducative européenne adoptent ne concerne pas seulement la dimension pédagogique et technique de l'enseignement et l'apprentissage des langues et ses acteurs (enseignants, apprenants, institutions, etc.), mais aussi les aspects personnels, sociaux, politiques et éthiques impliqués.

### 3 L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE FRANÇAISE

#### 3.1 BRÈVE APPROCHE HISTORIQUE ET CONTEXTE ÉVOLUTIF

Le français en tant que langue d'enseignement et d'apprentissage à l'étranger ne constitue pas une nouveauté, mais il convient également de mentionner les différents changements historiques, éducatifs et sociaux qu'il a connus tout au long des années.

Hormis les anciennes colonies françaises où le français fut acquis en tant que langue maternelle, l'enseignement et l'apprentissage de cette langue au début du XX<sup>ème</sup> siècle relevaient essentiellement d'une question de statut. Son prestige historique, culturel et politique était tel, qu'elle a longtemps été considérée comme la langue de l'élite sociale. Les différents événements qui ont suivi (décolonisations, guerres, progrès technologiques, diffusion de la communication, nouvelles méthodes de transport, etc.) ont entraîné un profond changement de la société et de l'éducation mondiale en général ; l'enseignement et l'apprentissage des langues ne fut pas l'exception.

Vers la moitié du XX<sup>ème</sup> siècle, plusieurs institutions se sont engagées à renforcer la diffusion du français à l'étranger, notamment l'Alliance Française, le CREDIF (Centre de recherche et d'études pour la diffusion du Français) et la revue *Le Français dans le monde*, consacrée à l'enseignement du FLE. Cependant, progressivement, l'anglais prend de plus en plus d'importance, détrônant le français de sa position privilégiée ; bien entendu, des facteurs historiques, économiques, sociaux, éducatifs et politiques entrent également en jeu<sup>17</sup>. Cette suprématie de l'anglais persiste encore de nos jours, même si, pendant ces dernières années, le nombre de locuteurs francophones a nettement augmenté<sup>18</sup>. Ce fait nous permet d'affirmer que le français est loin d'être une langue minoritaire ou de moindre importance que les autres.

À cet égard, il conviendrait de réfléchir sur la pertinence de diversifier l'enseignement des langues étrangères en Europe. Il ne s'agit pas de nier l'utilité d'une *lingua franca*, mais plutôt d'élargir l'offre des langues proposées, surtout dans les différents systèmes éducatifs, puisque « la diversification entraîne l'assurance de faire vivre toutes les langues » (Marti 2018 : 230) et renforce également la conscience plurilingue et multiculturelle caractéristique de l'UE.

En définitive, « continuer à opposer simplement le français à l'anglais est dépourvu de sens, car, comme l'informatique, sa maîtrise fait partie du savoir-faire incontournables. Aujourd'hui, le parler n'est plus un atout, c'est le contraire qui constitue un réel handicap ; le français n'est jamais l'agresseur » (Barthélémy 2007 : 73-74).

---

<sup>17</sup> Pour en savoir plus consulter l'ouvrage de Fabrice Barthélémy inclus dans la bibliographie de ce Mémoire (chapitre 1, intitulé *Champ et acteurs du FLE*, pages 23-70).

<sup>18</sup> D'après le rapport élaboré par l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) en 2018.

### 3.2 DIDACTIQUE DU FLE

En FLE, comme dans toutes autres langues étrangères, l'enseignement et l'apprentissage a toujours été soumis à l'évolution et, par conséquent, à de nombreux changements. Cette capacité changeante conduit à un certain besoin de catégorisation qui permet de diversifier différentes méthodes didactiques ; en général, pour simplifier l'affaire, nous parlons souvent d'éducation traditionnelle et d'enseignement nouveau ou moderne. Comme nous l'avons constaté tout au long du Master, la première se caractérise par la rigidité du système et une méthodologie fondée sur la grammaire, la traduction, la mémorisation des contenus et la prééminence et autorité du professeur. En revanche, l'éducation dite moderne se distingue non seulement par un enseignement empirique, individuel et adapté, mais aussi par l'emboîtement de différents aspects en rapport avec la sociologie, la psychologie et l'attention à la diversité. En outre, nous distinguons plusieurs méthodes didactiques s'inspirant partiellement des précédentes. Parmi elles nous soulignons : la méthodologie directe, l'audio-orale, l'audiovisuelle, l'approche communicative et la perspective actionnelle (toujours d'actualité aujourd'hui); de manière générale, à partir de celles-ci, nous commençons à valoriser des aspects très pertinents tels que : l'importance de l'oral, la considération de l'élève, les registres de la langue et la situation communicative.

Il convient de souligner que ce sujet suscite souvent une certaine polémique en raison des positions extrémistes adoptées par certains qui ont tendance à dévaloriser les méthodologies précédentes. L'une des erreurs le plus courantes est le fait de regarder ces méthodes avec les yeux d'aujourd'hui, alors que la considération du contexte se révèle tout à fait essentielle, car l'éducation doit s'adapter à son temps et circonstances particulières. À notre avis, parvenir à une utilisation équilibrée des différentes méthodes pédagogiques, en exploitant et en adaptant à nos besoins spécifiques les aspects qui nous conviennent le mieux, semble être la démarche la plus appropriée. En tout cas, compte tenu de ce contexte, déterminer la méthodologie la plus appropriée ne semble pas facile.

### 3.3 LE FLE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ESPAGNOL

Dans le cas du Master et de ce Mémoire, la matière de référence est celle du Français Langue Étrangère (II) qui, bien que comprise dans le BOE parmi les matières spécifiques, figure en tant que matière de configuration autonome libre dans le cursus élémentaire de Castilla y León. Il convient de souligner que cette matière est confrontée à plus d'un inconvénient dans le Système Éducatif Espagnol.

Tout d'abord, les possibilités linguistiques sont très limitées, il y a presque toujours un choix entre l'anglais et le français comme Première et Deuxième Langue Étrangère. En outre, le choix entre les matières de ce niveau (configuration autonome libre) est réduit à trois et l'un des

problèmes associés est que, dans les premières cours de l'enseignement secondaire, le français est souvent en concurrence avec les matières dites de renforcement ; lesquelles sont considérées par la Loi elle-même comme plus importantes que la langue étrangère :

Los directores de los centros articularán los medios para que aquellos alumnos que presenten carencias básicas en las materias instrumentales del currículo cursen obligatoriamente una materia de refuerzo instrumental, en lugar de la Segunda Lengua Extranjera (BOCYL 2015: 32072).

En ce qui concerne l'horaire, la Loi établie un total de 2 heures par semaine dans chaque cours de l'étape secondaire obligatoire ; ce qui, à notre avis, est insuffisant pour que l'étudiant puisse acquérir une bonne maîtrise. De plus, un manque d'homogénéisation est observé concernant la voie d'accès à cette matière, puisque certains étudiants n'y accèdent pas à partir des premiers cours, mais à partir des derniers ; produisant ainsi un décalage dans la progression académique et un chaos dans la programmation didactique et le déroulement de la classe.

Actuellement, l'État Espagnol est de nouveau confronté à une nouvelle Loi d'Éducation, de sorte que l'avenir de la Deuxième Langue Étrangère demeure quelque peu incertain.

### 3.3.1 CONTENUS, OBJETIFS, STANDARDS D'APPRENTISSAGE ET CRITÈRES D'ÉVALUATION

Les blocs et compétences mentionnés auparavant<sup>19</sup>, sont liés aux contenus du cursus de la matière dont certains sont communs, tandis que d'autres sont spécifiques. En outre, une distinction a été établie entre les types de contenu et les sous-contenus. Parmi les types de contenus qui apparaissent de manière récurrente dans tous les blocs, cycles et étapes éducatives, nous soulignons les suivants :

- Aspects socioculturels et sociolinguistiques (blocs 1-2-3-4)
- Lexique oral élémentaire d'usage commun (blocs 1-2-3-4)
- Fonctions communicatives (blocs 1-2-3-4)
- Stratégies de compréhension (Blocs 1-3)
- Stratégies de production (blocs 2-4)
- Patrons sonores et graphiques (blocs 1-2-3-4)
- Structures syntactiques-discursives (blocs 1-2-3-4). Les fonctions communicatives sont associées à ces structures (BOCYL 2015 : 32413-32425).

---

<sup>19</sup> Consulter la section 2.3.1.

En ce qui concerne les autres éléments de base du cursus, le Bulletin de Castilla y León (BOCYL) stipule pour les objectifs que : “serán los establecidos en los artículos 23 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, y 11 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre” (BOCYL 2015 : 32054) ; la proposition de cursus des centres éducatifs devra adapter et concrétiser ces objectifs. Concernant les contenus, les standards et résultats d'apprentissage et les critères d'évaluation, le texte inclut de manière spécifique ceux qui correspondent à chaque étape éducative de l'enseignement secondaire obligatoire (BOCYL 2015 : 32385-32412) ; la proposition de cursus des centres éducatifs devra développer et compléter ces éléments préétablis. En dernier lieu, la législation définit une série de critères ou de principes pédagogiques liés, entre autres, à la méthodologie. Pour la Deuxième Langue Étrangère ces principes sont les mêmes que pour la Première Langue Étrangère et se rapportent à : l'objectif principal de la matière, à la motivation des élèves, aux contenus grammaticaux, à l'utilisation des nouvelles technologies, à la simulation de situations réelles, à l'auto-évaluation et à l'évaluation quotidienne (BOCYL 2015 : 32233). Cette méthodologie est liée aux stratégies, procédures et interventions organisées et planifiées par les enseignants afin de favoriser l'apprentissage des élèves et d'atteindre les objectifs fixés (BOE 2015 : 172). Bien entendu, elle doit être adaptée aux différents groupes d'apprenants ainsi que régulièrement mise à jour.

### 3.3.2 LES NOUVELLES TECHNOLOGIES

Aujourd'hui, il est évident que les nouvelles technologies ont une grande importance non seulement dans notre vie quotidienne, mais aussi en matière d'éducation ; un aspect qui « est d'autant plus visible pour le secteur des langues étrangères » (Barthélemy 2007 : 140), notamment en raison des interactions communicatives, ainsi que la tendance à l'auto-apprentissage.

Les lois éducatives elles-mêmes consacrent quelques lignes de leurs textes pour mettre en évidence et nuancer cette question :

En éste y en cualquier otro ámbito, la actividad lingüística se realiza en gran parte hoy en día a través de medios tecnológicos. Estos medios están recogidos en el currículo básico como soportes naturales de los textos orales o escritos que el estudiante habrá de producir, comprender y procesar, por lo que la competencia digital se entiende como parte sustancial de la competencia comunicativa (BOE 2015: 423).

Cela exige à nouveau une mise à jour constante non seulement des professionnels de l'enseignement, mais aussi des installations et des équipements des centres éducatifs qui doivent s'adapter à l'utilisation de ces nouvelles technologies dans les salles de cours.

L'utilité de ces moyens n'est pas seulement liée à la motivation de l'élève, mais aussi à l'accès à une quantité exorbitante de matériels, de ressources et d'activités de toutes sortes ; ce qui n'est pas toujours positif. Comme nous l'avons constaté tout au long du Master, l'une des tâches les plus importantes qu'un enseignant doit réaliser est la sélection appropriée du matériel didactique. De nos jours, nous sommes soumis à une masse récurrente de données informatives qui complexifient ce processus de sélection demandant un effort supplémentaire de la part de l'enseignant. Dans ce cas, on ne fait pas seulement référence à la grande quantité d'information contenue sur Internet, mais aussi aux différents supports que l'on peut utiliser pour dispenser les cours. Il s'agit donc de faire un choix raisonné des matériaux appropriés, ainsi que de savoir comment les choisir pour les utiliser et adapter à nos besoins ; ce qui n'est pas toujours évident.

En outre, l'utilité de ces nouvelles technologies pour les tâches d'organisation, de classification et de structuration des élèves et des classes des enseignants ne peut être niée. Il existe aujourd'hui de nombreuses applications éducatives qui facilitent le travail et la gestion des écoles et de tous les acteurs de la communauté éducative (par exemple IDOCEO et EDUCAMOS<sup>20</sup>).

Il convient de souligner que l'utilisation de ces nouveaux moyens technologiques doit s'envisager « como una ayuda más y no como una solución milagrosa a los problemas de aprendizaje » (Salazar 2009 : 361), c'est-à-dire, les différentes politiques éducatives nationales et internationales encouragent à l'usage responsable. Cet aspect doit également être transmis et travaillé avec les élèves en salle de cours, c'est pourquoi il figure parmi les éléments transversaux du cursus éducatif (BOE 2015 : 174).

---

<sup>20</sup> Outil de gestion utilisé dans de nombreux centres éducatifs de la Communauté de Castilla y León (Espagne).

## 4 ATTENTION À LA DIVERSITÉ

En l'espèce, il faut une fois de plus prendre en considération la législation européenne qui, surtout pendant ces dernières années, a porté une attention particulière à cette question. Pour ce faire, l'article d'Hélène Beaucher (2012) présente une sélection de ressources très utiles focalisé sur le cadre international ; commençant par la Déclaration de Salamanque (1994), parcourant certaines des conventions plus importantes et soulignant les différentes politiques, stratégies et recommandations formulées par les divers organismes internationaux.

Par rapport à l'Espagne, l'article 9 du Décret Royal 1105/2014, du 26 décembre, traite des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques et établit que :

Será de aplicación lo indicado en el capítulo I del título II de la Ley 2/2006, de 3 de mayo, en los artículos 71 a 79 bis, al alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, para que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado<sup>21</sup> (BOE 2015: 175).

Le rôle des centres éducatifs et des enseignants est tout à fait essentiel en cette matière, puisqu'ils sont responsables de la conception et de l'élaboration de leurs propositions didactiques en accord avec les lignes directrices établies par la réglementation.

### 4.1 ÉCLAIRCISSEMENT DES CONCEPTS

À ce stade, il convient de mentionner la fréquente confusion qui existe autour des notions de handicap et de besoins éducatifs spéciaux étant donné qu'elles sont souvent considérées différentes et d'autres fois identiques.

La Déclaration de Salamanque (1994) est le premier texte à faire officiellement référence au concept de besoins éducatifs spéciaux ; cela est d'ailleurs clairement indiqué dans son titre : *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*<sup>22</sup>. Il s'agit d'un document élaboré à la suite de la Conférence Mondiale consacrée à ce sujet et dont l'objectif était de promouvoir l'éducation pour tous en donnant aux écoles la possibilité de répondre aux exigences des enfants, notamment ceux avec des besoins éducatifs particuliers.

---

<sup>21</sup> Traduction personnelle : Les dispositions du chapitre I du titre II de la loi 2/2006, du 3 mai, dans ses articles 71 à 79 bis, seront applicables aux élèves requérant une attention éducative différente de l'ordinaire, en raison de besoins éducatifs spéciaux, de difficultés d'apprentissage spécifiques, de troubles de déficit de l'attention et d'hyperactivité, de hautes capacités intellectuelles, d'une entrée tardive dans le système éducatif, de conditions personnelles ou d'antécédents scolaires, afin d'atteindre le développement le plus élevé possible de leurs capacités personnelles et, en tout cas, les objectifs généraux établis pour tous les élèves.

<sup>22</sup> Traduction officielle : Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux.

Sur le plan strictement terminologique, et d'après l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), le terme handicap fait référence aux déficiences (corporelles), aux limitations d'activité (difficulté d'action) et aux restrictions de participation (société) d'une personne ; de son côté, les besoins spéciaux se rapportent à un champ plus large de difficultés parmi lequel s'inclut le handicap. Ainsi, « dans le contexte du présent Cadre d'Action, le terme “besoins éducatifs spéciaux” renvoie à tous les enfants et adolescents dont les besoins découlent de handicaps ou de difficultés d'apprentissage » (Déclaration de Salamanque 1994 : 6). C'est-à-dire que bien que les directives internationales<sup>23</sup> établissent une distinction terminologique entre les deux concepts, il les relie et les place constamment dans la même catégorie thématique vu que le handicap serait inclus dans le domaine plus vaste des besoins spéciaux. Cette perspective est également adoptée dans le présent Mémoire.

#### 4.2 SCOLARISATION DES ÉLÈVES HANDICAPÉS

Tout comme le souligne Philippe Mazereau (2009)<sup>24</sup>, les politiques éducatives, nationales et internationales, liées aux personnes handicapées s'appuient fondamentalement sur la Charte des Droits Fondamentaux qui vise à promouvoir et à établir le respect et l'intégration de toutes les personnes. D'après ce texte, la valeur d'égalité est celle qui établit que toutes les personnes doivent être considérées et traitées équitablement. Autrement dit, selon l'article 21 :

Est interdite, toute discrimination fondée notamment sur le sexe, la race, la couleur, les origines ethniques ou sociales, les caractéristiques génétiques, la langue, la religion ou les convictions, les opinions politiques ou toute autre opinion, l'appartenance à une minorité nationale, la fortune, la naissance, un handicap, l'âge ou l'orientation sexuelle (JO 2000 : 13).

Le handicap est évoqué à plusieurs reprises dans ce texte, mais c'est l'article 26 qui stipule la pleine intégration des personnes handicapées ; en effet, il reconnaît et promulgue leur droit à l'autonomie et à l'intégration sociale et professionnelle (JO 2000 : 14).

##### 4.2.1 ÉDUCATION INCLUSIVE

Fait étonnant, même si la pertinence de cette question s'est accrue au cours des dix dernières années, on ne peut ignorer le fait qu'elle faisait déjà l'objet de débats et de réflexions dans les années 1990 (Déclaration de Salamanque 1994 : 8-9). Néanmoins, de notre point de vue, bien que la problématique et la préoccupation concernant les étudiants à besoins particuliers au sein de l'éducation aient toujours été présentes, la perspective adoptée était différente. Certes, l'allusion à l'éducation intégrale dans les centres éducatifs ordinaires était

---

<sup>23</sup> Textes internationaux de l'ONU et l'UNESCO, notamment ici la Déclaration de Salamanque (1994).

<sup>24</sup> Dans son article intitulé *La formation des enseignants et la scolarisation des élèves handicapés, perspectives européennes : état des lieux et questionnements*.

déjà envisagée, mais son application pratique et réelle était loin d'être suffisante. Il y a quelques années encore, l'enseignement et l'apprentissage des élèves handicapés étaient considérés comme une question très délicate qui devait être gérée, presque de manière exclusive, par les centres d'éducation spécialisée. De nos jours et d'après les dernières politiques et législations, ces établissements, qui scolarisent uniquement des étudiants à besoins spécifiques, sont conçus comme une alternative éducative dans des cas très spécifiques et lorsque les besoins concernés ne peuvent être satisfaits dans les centres ordinaires (BOE 2006 : 67)<sup>25</sup>.

Toutefois, cette question très complexe implique un certain nombre de facteurs économiques, sociaux et politiques qui entravent sa mise en œuvre intégrale dans les systèmes éducatifs. Premièrement, les adaptations que les établissements ordinaires sont obligés de réaliser pour répondre aux différents besoins spécifiques des élèves entraînent un coût économique très élevé, non seulement en termes d'infrastructures et de matériel, mais aussi au niveau du personnel professionnel. Deuxièmement, cette question est souvent controversée, car la société semble être divisée sur les avantages et les inconvénients de cette éducation dite inclusive. À propos des premiers, nous soulignons l'interaction sociale précoce entre individus différents, la promotion de l'éducation aux valeurs, le renforcement de l'estime de soi, l'absence de discrimination, etc. En ce qui concerne les inconvénients, le manque de formation des enseignants, l'adaptation inappropriée des écoles, l'approche obsolète et rigide de nombreuses écoles, la méfiance de certaines familles, la possible disparition des écoles spécialisées, etc. En dernier lieu, les implications politiques ne simplifient certainement pas la tâche, principalement, à cause des successives Lois Éducatives et des constantes confrontations politiques qui conditionnent de manière directe cette affaire, du moins en Espagne.

En ce sens, il convient de souligner que l'action éducative et politique de l'Espagne en la matière pourrait être qualifiée d'assez tardive car, même si la Loi Espagnole envisage l'inclusion éducative dans ses directives, son application réelle et pratique dans les écoles ne semble pas être suffisamment adaptée à la réglementation européenne et à la mise en œuvre effectuée par d'autres pays membres.

Quoiqu'il en soit, ce que l'on peut affirmer, c'est que, même si le concept d'éducation inclusive ne se conçoit et ne s'applique pas de la même manière dans les différents États :

En matière de scolarisation des élèves handicapés, rares sont les rapports internationaux ou nationaux qui ne font pas référence au concept d'éducation inclusive et, aux niveaux européen et international, il semble que bon nombre de pays s'inscrivent aujourd'hui dans une approche inclusive (Beaucher 2019 : 1).

---

<sup>25</sup> Artículos 74 y 111, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

### 4.3 ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES HANDICAPÉS

Aujourd'hui, presque personne ne doute que l'éducation elle-même constitue un domaine complexe qui fait appel à de nombreux facteurs. Lorsque l'élève présente un certain type de handicap, le processus d'enseignement et d'apprentissage peut devenir plus complexe et demander certaines modifications qui ne sont pas toujours faciles à élaborer et à mettre en œuvre. En effet, ceci constitue souvent un défi aussi bien pour les écoles, qui doivent disposer des ressources matérielles et didactiques appropriées, que pour les enseignants, qui doivent adapter leurs programmes et leurs cours à tous les apprenants.

L'une des questions les plus importantes à ce sujet est liée à la formation des enseignants qui voient leur champ d'action s'élargir et devenir plus compliqué qu'il ne l'était déjà. Comme nous l'avons constaté tout au long du Master, le professeur, aussi bien de langues que d'autres matières, doit disposer d'un profil multidisciplinaire difficile à acquérir qui requiert une formation solide et permanente. Il doit non seulement développer les tâches d'enseignement qui lui sont inhérentes, mais il doit aussi avoir des notions sur les domaines de la psychologie (pour aider les étudiants lorsqu'ils ont des problèmes), de la sociologie (il devra considérer le contexte et renforcer la coopération), la santé (lorsqu'il est confronté à des étudiants souffrant de pathologies et doit savoir faire face aux situations à risque), l'orientation (en tant que guide des étudiants), la pédagogie (en appliquant les méthodes d'enseignement les plus appropriées), etc.

À cet égard, il conviendrait peut-être de réfléchir sur le champ d'action des enseignants, leur statut professionnel et leur appréciation sociale, cependant on ne « plongera » pas dans cette question étant donné que ce n'est pas le sujet ni le but de ce Mémoire.

#### 4.3.1 FORMATION DES ENSEIGNANTS

Tout comme le souligne Philippe Mazureau, le lien existant entre la scolarisation des élèves handicapés et la formation des enseignants est belle et bien évident étant donné qu'ils doivent « adapter leurs pratiques pédagogiques afin qu'elles rendent leur enseignement accessible » (Mazureau 2009 : 22). Pour ce faire, les enseignants devraient recevoir une formation appropriée qui leur permette de faire face à ce type de situation de manière adéquate. Une formation qui doit non seulement leur fournir des connaissances de base sur le sujet, mais aussi leur apprendre des stratégies et des lignes directrices pour détecter, évaluer et agir face à d'éventuels problèmes, handicaps ou besoins spéciaux. Officiellement, cette question a été également abordée à plusieurs reprises dans les politiques éducatives européennes, présentant

une série de recommandations générales adressées à tous les États membres<sup>26</sup>. Il s'agit donc d'une affaire très pertinente qui est devenue l'une des préoccupations et des objectifs majeurs de la Communauté Européenne.

Toutefois, nous partageons l'affirmation de Mazereau selon laquelle « les bons principes ne génèrent pas automatiquement les résultats escomptés » (Mazereau 2009 : 24). En d'autres termes, la formulation de directives européennes communes est indispensable mais insuffisante, il faut également les mettre en œuvre en considérant tous les facteurs supplémentaires, tels que le contexte social, l'économie et le cadre politique de chaque État membre. Aujourd'hui, nous observons donc un déséquilibre dans l'application pratique de l'éducation inclusive au sein des écoles ordinaires, avec des pays qui sont beaucoup plus avancés dans ce domaine (comme La Suède) et d'autres qui sont loin d'atteindre un stade adéquat (par exemple, L'Espagne). Le manque de formation et de support aux enseignants sont fréquemment évoqués comme les principales causes de cette situation étant donné qu'ils sont les principaux intervenants professionnels et sociaux de l'intégration éducative (Mazereau 2009 : 26).

#### 4.3.2 DÉFICIENCE AUDITIVE

L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) classe les différents handicaps en quatre catégories : physique, sensorielle, intellectuelle et psychique ; chacun d'entre eux peut se manifester à des degrés divers. Il convient de souligner qu'une personne peut être atteinte de plusieurs types de handicaps en même temps.

D'après plusieurs chercheurs, notamment la OMS, la déficience auditive est de type sensoriel et se caractérise par l'incapacité d'entendre aussi bien qu'une personne ayant une audition normale, c'est-à-dire, quand la perte est supérieure à 20 décibels. Par conséquent, pour ce qui est des dénominations, nous parlons de personnes sourdes lorsque la perte auditive est grave ou profonde ; quand la perte est moins grave on parle de personnes malentendantes. En outre, cette déficience peut être unilatérale (une seule oreille) et bilatérale (les deux oreilles).

La déficience auditive est principalement provoquée par des causes génétiques, des complications à la naissance, des maladies infectieuses ou chroniques, l'exposition à des sons forts et le vieillissement. En outre, « les types de déficiences auditives peuvent être désignés selon plusieurs paramètres : la localisation de l'atteinte, le degré de la perte auditive (partielle ou totale) et l'âge d'apparition de la déficience » (Jost, Ayer et Schnyder 2014 : 3).

---

<sup>26</sup> Consulter la Déclaration de Salamanque (1994), le document relatif au Conseil de Lisbonne (2000) et le Document Politique du Conseil Syndical Européen de l'Éducation (CSEE, 2008).

- Localisation de l'atteinte : de transmission (externe-guérissable), de perception (interne-irréversible) ou mixte (externe et interne).
- Le degré de la perte : légère, moyenne, sévère ou profonde.

## Audiogramme



- L'âge d'apparition : prélinguale (avant l'acquisition du langage oral), périlinguale (premiers moments d'acquisition du langage oral), postlinguale (après l'acquisition du langage oral, normalement à partir des 3 ans) (ibid.).

### 4.3.3 MOYENS D'AIDE À LA COMMUNICATION

Une déficience auditive peut compliquer la compréhension et la production du langage parlé, ce qui affecte directement la vie normale de la personne concernée. C'est pourquoi les apprenants atteints de ce type de handicap présentent une série de besoins éducatifs spéciaux qu'il faut connaître afin de pouvoir appliquer les mesures d'action nécessaires. Tout comme le souligne la OMS, il existe différents moyens pour aider ces personnes dans la communication quotidienne, comme : les technologies auditives (implants cochléaires, prothèses auditives, etc.), la langue des signes (langue gestuelle spécifique à chaque langue), la lecture labiale et la thérapie de réadaptation (sous-titrage, interprétation en langue de signes, systèmes d'accessibilité, etc.). Bien entendu, il convient également de mentionner les différentes politiques internationales et nationales qui se consacrent à cette question et visent à garantir les droits de toutes les personnes sourdes et malentendantes. En ce sens, nous allons nous concentrer sur les dispositions émanant de l'UE et du Gouvernement Espagnol, car ce sont celles qui nous intéressent dans le cadre de ce Mémoire.

#### 4.3.4 SOUTIEN ET ADAPTATION ÉDUCATIVES AUPRÈS DE L'ÉLÈVE SOURD ET MALENTENDANT

En adoptant un point de vue évaluatif, il faut considérer que nous avons probablement affaire à l'un des handicaps les plus limitatifs en termes d'apprentissage, il est donc essentiel d'avoir une approche adéquate. Les déficiences auditives (quel que soit leur degré) ont un impact direct sur le développement académique d'un étudiant, touchant particulièrement le processus d'acquisition d'informations, le développement des capacités cognitives et l'interaction sociale. Bien entendu, il ne faut pas oublier que le groupe de personnes souffrant de troubles de l'audition est très hétérogène et peut donc présenter des pathologies, des degrés et des besoins très différents. L'intervention éducative est donc une question fondamentale en cette matière. Pour ce faire, la Loi Espagnole prévoit le suivant:

Para que el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo pueda alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales y los objetivos y competencias de cada etapa, se establecerán las medidas curriculares y organizativas oportunas que aseguren su adecuado progreso (BOE 2015: 175). (...) Entre las medidas indicadas se contemplarán las adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos, los agrupamientos flexibles, el apoyo en grupos ordinarios, los desdoblamientos de grupos, la oferta de materias específicas, los Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento y otros programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (BOE 2015: 181).

En premier lieu, la prévention, le diagnostic et l'attention précoce sont des éléments essentiels qui contribuent à une réponse rapide et efficace face aux différents besoins éducatifs des élèves handicapés. Par conséquent, il est nécessaire, notamment pour les enseignants, les parents et les familles, de connaître les signes d'alerte et de détection, car il n'est pas rare que certains cas de déficience auditive soient détectés de façon tardive. Cette détection peut avoir lieu dans la classe par le biais de différents mécanismes qui permettent de vérifier si un élève présente un problème de ce type ; des mécanismes tels que : l'élève a du mal à s'exprimer ou le fait incorrectement, si les distractions sont fréquentes et qu'il/elle perd régulièrement le fil et s'il/elle a du mal à faire des travaux de groupe soit parce qu'il/elle a du mal à communiquer, ne participe pas à l'échange d'opinions, ne comprend pas correctement les activités ou agit de manière agressive et se met souvent sur la défensive. Ainsi, lorsque l'enseignant détecte l'un de ces aspects, il doit observer attentivement le parcours scolaire de l'élève, le communiquer au service d'orientation du centre scolaire et, après avoir recueilli suffisamment d'informations, organiser une réunion avec les parents pour les informer et les conseiller au mieux<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Idées tirées des notes de la matière d'Attention à la diversité suivie dans la partie générique du Master.

Dès que les besoins éducatifs des étudiants ont été identifiés, les mesures pertinentes et les critères d'élaboration de l'adaptation curriculaire doivent être envisagés et proposés, en veillant toujours à ce que la personne atteigne les objectifs généraux fixés par la Loi Éducative Espagnole pour tous les élèves de l'enseignement secondaire obligatoire (BOE 2006 : 52). Si possible, ces mesures et adaptations curriculaire doivent être appliquées de manière standardisée, tout en essayant d'éloigner le moins possible l'élève concerné des principes communs établis pour le reste de ses camarades de classe. Pour ce faire, comme le précise Lorenzo Villanueva (2017), il est nécessaire de distinguer entre :

- Adaptations dans les éléments accessoires du cursus<sup>28</sup>: “Se consideran elementos de acceso al currículo los elementos personales, materiales y organizativos (espacio y tiempo)” (Villanueva 2017: 7).
  - Personnel : rapport entre l'enseignant, l'élève et d'autres spécialistes du domaine.
  - Matériel : activités d'attention directe aux élèves et activités de conception et de programmation didactique.
  - Organisationnel : adéquation de l'environnement et organisation du temps (chronogramme des cours).
- Adaptations dans les éléments curriculaires eux-mêmes<sup>29</sup>:
  - Objectifs et contenus : reformulation et adaptation des objectifs et des contenus, inclusion de thématiques liées à la déficience pour sensibiliser la classe, prioriser le langage expressif, la lecture et les contenus procéduraux (savoir-faire)<sup>30</sup>.
  - Évaluation : l'évaluation suit les mêmes critères pour tous les apprenants, tout en tenant compte des différentes adaptations effectuées.
  - Méthodologie et activités : envisager des méthodes et des tâches qui favorisent l'apprentissage de l'étudiant handicapé, par exemple : encourager la coopération, l'autonomie et l'utilisation de techniques et de stratégies de communication privilégiant le recours à des sens autres que l'ouïe.

Pour résumer, il s'agit

de tenir compte des modes d'apprentissage préférentiels des élèves en variant les supports, mais également de soutenir les moments d'enseignement oraux par des supports visuels et vice-versa. Varier les formes d'enseignement est également conseillé (enseignement frontal, en ateliers, travail en groupes, en projet, par étude de cas, etc.) afin d'offrir un soutien adapté à tous les élèves et à leur fonctionnement individuel (Jost, Ayer et Schnyder 2014 : 7).

---

<sup>28</sup> Adaptaciones curriculares no significativas (Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo).

<sup>29</sup> Adaptaciones curriculares significativas (Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo).

<sup>30</sup> Compétences et aptitudes communicatives et linguistiques.

#### 4.4 ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DU FLE PAR LES ÉLÈVES SOURDS OU MALENTENDANTS

Si l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères est par lui-même un domaine assez complexe, il va sans dire que l'inclusion d'un certain type de handicap rend le processus encore plus difficile. Tel que mentionné précédemment aux points 1 et 2, l'apprentissage d'une langue exige que l'apprenant acquière une série de compétences langagières pour comprendre, utiliser et interagir dans la langue cible. Lorsque l'élève présente un certain type de handicap, le processus d'acquisition de ces compétences peut devenir plus complexe et demander certaines modifications qui ne sont pas toujours faciles à élaborer et à mettre en œuvre.

Quelles sont les consignes à suivre lorsque l'on a un étudiant handicapé en classe, comme déterminer le niveau de langue de la classe, quelles stratégies et quels mécanismes faut-il utiliser, comment travailler les différentes compétences linguistiques, comment adapter le cursus académique à tous les étudiants, à quelles méthodologies faut-il avoir recours pour chaque situation... ? Voilà quelques questions qu'un enseignant de langues peut se poser lorsqu'il est confronté à la présence d'élèves handicapés. La réponse à toutes ces questions semble assez complexe et nous essaierons de la dévoiler dans la partie pratique de ce Mémoire, néanmoins, une chose est sûre : elle exige un effort supplémentaire.

Concernant cette question des langues étrangères, la Loi Espagnole établit que “se establecerán medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera para el alumnado con discapacidad, en especial para aquél que presenta dificultades en su expresión oral” (BOE 2015: 196). Néanmoins, bien que la réglementation soit très claire à cet égard, très peu de centres éducatifs ordinaires et leurs professeurs sont convenablement préparés pour sa mise en œuvre. Ainsi, dans ce cas précis, le professeur de français doit connaître ses élèves et leurs besoins et faire les adaptations nécessaires dans ses cours afin que le processus d'enseignement et d'apprentissage soit le plus approprié et efficace possible pour tous. Face à un tel contexte, les enseignants éprouvent souvent un sentiment d'impuissance en raison du manque de maîtrise pour adapter leurs cours à une classe hétérogène où chaque élève est unique et possède ses propres particularités. D'où l'importance capitale de la formation et du soutien apportés aux enseignants.

Lorsqu'on envisage d'enseigner une langue étrangère à un apprenant atteint d'une déficience auditive, plusieurs facteurs doivent être considérés, tels que le degré et le type de déficience ; cependant, d'autres aspects doivent également être pris en compte, comme le bilinguisme. L'enfant sourd ou malentendant est généralement exposé à un contexte multilingue, dans la mesure où au moins 2 langues sont présentes dans sa vie quotidienne, dans

ce cas précis, l'espagnol et la langue des signes espagnole (reconnue comme une langue officielle par la Loi Espagnole 27/2007, du 23 octobre). Bien que, dans certains cas, leur maîtrise de la langue espagnole commune ne soit pas intégrale en raison de leur handicap<sup>31</sup>.

Bien entendu, lors de l'enseignement d'une langue étrangère, la notion de rapport à la langue, à savoir la langue maternelle et la langue cible, doit être prise en compte. Dans ce cas particulier, on pourrait se demander quelle est la langue maternelle des personnes sourdes ou malentendantes ; là encore, la réponse ne dépend pas seulement du degré et du type de handicap, mais aussi du contexte socio-familial. En général, la langue des signes s'avère être leur langue maternelle, tandis que l'espagnol commun acquiert le statut de seconde langue<sup>32</sup>. En ce sens, de nombreuses études et associations revendiquent le droit des personnes sourdes ou malentendantes à une éducation bilingue inclusive, c'est-à-dire une éducation qui donnerait à la langue des signes le même statut officiel et le même usage que la langue espagnole commune<sup>33</sup>. Une affaire qui, après l'approbation de la Loi 27/2007 qui régit leurs droits, ne devrait faire l'objet d'aucun débat, surtout si l'on considère que “para quienes usamos la lengua de signos no se trata de una mera opción personal sino de una necesidad básica. Tenemos el derecho a que esta opción exista como alternativa real” (Concha Díaz 2014). En tout cas, et en accord avec la réglementation espagnole, les deux langues pourraient être utilisées comme support, en privilégiant toujours l'utilisation de la langue étrangère, dans ce cas précis, le français.

Comme le souligne Diane Bedoin dans son article intitulé « Enjeux identitaires de l'apprentissage d'une langue étrangère par des élèves sourds : variations du rapport à soi et aux autres » (2012), les chercheurs s'interrogent souvent sur l'utilité d'apprendre une troisième langue à ce type d'élève. En termes d'utilité, on pourrait citer par exemple le développement social et cognitif, l'amélioration et l'élargissement du profil professionnel et le renforcement de l'estime de soi, mais pour nous la réponse est beaucoup plus simple, ils ont simplement le même droit que tout le monde : “Las personas sordas debemos tener la oportunidad de estudiar lenguas extranjeras, aunque para ello sea necesario que adapten el currículo” (Concha Díaz 2014).

---

<sup>31</sup> Cela ne veut pas dire que les élèves sourds ou malentendants ne peuvent pas parler, il s'agit d'un faux stéréotype qui devrait être éradiqué. Il est donc essentiel de souligner que la personne atteinte de déficience auditive émet des sons, même s'ils ne sont pas toujours compréhensibles.

<sup>32</sup> Cette affirmation est soutenue par la plupart des études utilisées dans ce mémoire et par plusieurs organisations consultées, tels que : *La Fundación Vicente Ferrer*, *La Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE)* ou *La Confederación Española de Familias de Personas Sordas*.

<sup>33</sup> Une procédure qui s'applique déjà dans de nombreux centres éducatifs européens, par exemple à l'école *Sainte-Marie* de Namur en Belgique. Consulter le lien pour plus d'infos : <https://es.sainte-marie-namur.be/>

Bref, l'enseignement et l'apprentissage du français à une classe déjà hétérogène qui accueille des élèves atteints de déficience auditive doivent être conçus dans une perspective intégrale mais individualisée, visant à favoriser l'atteinte des objectifs proposés pour tous.

#### 4.4.1 PÉDAGOGIE ET ADAPTATION DU FLE AUPRÈS DE L'ÉLÈVE SOURD OU MALENTENDANT

En termes d'adaptation pédagogique, il convient de souligner qu'aux différents facteurs à considérer dans toute classe de langue étrangère, il faut ajouter d'autres de nature spécifique destinés à intégrer et à adapter l'enseignement à ce type d'apprenant. En général, cela se traduit par une augmentation du nombre d'heures de préparation nécessaires pour adapter les cours et les matériaux didactiques, une intensification des efforts d'observation et d'enseignement et la création d'activités parallèles et complémentaires (Escabias et Ordoñez 2015 : 7).

Ces adaptations sont normalement d'ordre technique ou professionnel. Les premières se rapportent à l'aménagement des salles. Ainsi :

La place idéale pour un élève malentendant se situerait au deuxième rang, entre deux camarades entendants. De cette façon l'élève malentendant voit les réactions des élèves du premier rang (ils se retournent et dirigent leur regard vers l'élève qui prend la parole), il est proche du tableau (source d'informations visuelles), proche de l'enseignant (source d'informations auditives et gestuelles, lecture labiale facilitée), et peut s'appuyer sur les deux camarades qui l'entourent (Versaveau 2012 : 15).

De plus, l'emplacement de l'enseignant est tout aussi important, de préférence en face de l'étudiant handicapé, en évitant de parler lorsqu'il doit se retourner ou écrire au tableau. L'utilisation d'un microphone est conseillée, car il peut non seulement favoriser l'audition de l'élève, mais aussi réduire l'effort vocal de l'enseignant. Une attention particulière doit également être accordée à l'articulation du langage, ce qui concerne non seulement la bonne prononciation du français, mais aussi la vitesse d'élocution et la clarté de l'intonation. Bien entendu, la maîtrise de la langue des signes de la part du professeur est un atout supplémentaire qui peut s'avérer très utile et efficace, mais à défaut, l'utilisation d'un langage purement gestuel peut représenter une aide importante.

Deuxièmement, concernant déjà la pratique professionnelle de l'enseignant, la prise en compte des différentes compétences langagières devient d'autant plus pertinente pour pouvoir adapter de façon adéquate l'enseignement du français à ce type de cas. En ce sens, il va sans dire que la production et la compréhension orales des apprenants sourds ou malentendants sont beaucoup plus complexes que les processus liés à l'écriture. Comme le souligne Versaveau (2012), les interactions orales et l'utilisation de la langue étrangère sont constantes et nécessaires dans tout apprentissage d'une langue, la problématique qui se pose alors est de

savoir conjuguer la déficience auditive aux compétences liées à l'oralité. Ici encore, cela dépendra du degré et du type de handicap de l'apprenant, étant donné que certains sont capables de développer des compétences orales, tandis que d'autres n'y parviennent pas.

Par ailleurs, les tâches d'observation et de médiation sont essentielles non seulement pour vérifier que les explications et les connaissances sont accessibles à la totalité des élèves, mais aussi pour s'auto-évaluer et détecter d'éventuels problèmes. Comme mentionné dans la section 4.3., l'enseignant de langues devient un agent multimodal qui non seulement surveille l'apprentissage, les stratégies, les motivations et les limites de ses élèves, mais développe également une dimension affective qui contribue à la création d'un environnement approprié d'intégration. Tout cela, sans oublier pour autant d'intégrer les éléments spécifiques de l'apprentissage et de l'enseignement des langues qui, pour ce type de cas, sont privilégiés par l'approche communicative et la grammaire cognitive (Escabias et Ordoñez 2015 : 4). Le but est de renforcer l'autonomie des apprenants en leur donnant une utilisation réelle de la langue et en leur permettant de créer le sens par une interaction directe avec l'environnement<sup>34</sup>.

En outre, l'un des aspects les plus importants à retenir est la compensation sensorielle qui constitue une pratique constante et très nécessaire dans tout type de handicap. Fondamentalement, il s'agit de faire appel à des sens alternatifs et de les renforcer pour compenser les déficiences d'un autre ; dans ce cas précis, les déficiences auditives sont surtout compensées par le sens de la vision. Par conséquent, les adaptations liées principalement à la méthodologie et les matériaux didactiques doivent intégrer cet aspect en privilégiant l'aspect visuel lors de l'explication des contenus du cursus ; cela concerne également les différentes activités à mener en salle de cours, aussi bien individuelles que collectives.

En ce qui concerne les autres éléments du cursus académique de la deuxième langue étrangère, bien qu'ils soient établis par la réglementation nationale et communautaire espagnole, les centres éducatifs et les enseignants de langues peuvent et doivent les compléter et les adapter au groupe classe ; notamment lorsqu'il y a des élèves ayant des besoins spéciaux ou des handicaps. À cet égard, et en rapport avec la déficience auditive, “algo que es común en todo el alumnado sordo es que se encuentran con barreras o dificultades para acceder al currículo académico” (CNSE 2010: 14). En cette affaire, nous allons nous appuyer sur les recommandations formulées par différentes études, tels que les guides élaborés par : *La Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE)* et *El Equipo de Orientación Educativa y Multiprofesional para la Equidad Educativa* de Castilla y León<sup>35</sup>.

---

<sup>34</sup> Affirmation tirée des notes de classe.

<sup>35</sup> Consulter les liens inclus dans les références bibliographiques du Mémoire.

Tout d'abord, la présence d'une déficience auditive ne doit pas entraîner une diminution des résultats à atteindre, de sorte que les objectifs et les standards d'apprentissage à évaluer doivent être les mêmes pour tous les élèves. Il s'agit donc d'envisager et d'appliquer les mesures appropriées d'attention à la diversité, qui se manifestent, entre autres, par les adaptations curriculaires accessoires dont l'objectif est de faciliter l'accès au programme d'études ordinaire. À propos des contenus, une structuration et une organisation claires et concises, ainsi qu'un chronogramme détaillé et accessible sont conseillées. De plus, l'inclusion de contenus liés à la déficience auditive et son intégration éducative contribue au bien-être des élèves handicapés et favorise le rapprochement social et la sensibilisation du reste de la classe. Il est également souhaitable de diviser les contenus très larges et d'utiliser des schémas, des fiches et des ressources typographiques qui aident à focaliser l'attention et à guider les étudiants. Par rapport à l'évaluation et ses critères, ils doivent être révisés sans pour autant diminuer le niveau d'exigence, c'est-à-dire il s'agit d'utiliser des procédures simples destinées à aider l'élève et à faciliter le jugement de l'enseignant ; soit en envisageant des options d'évaluation autres que les examens habituels, soit en augmentant le pourcentage d'évaluation accordé au travail quotidien.

Enfin, la pédagogie et les adaptations éducatives associées aux aspects en dehors de la classe méritent aussi d'être mentionnées, puisque

no hemos de olvidarnos de la importancia que cobran también los aprendizajes de todo tipo que se producen fuera del aula. La participación del alumnado sordo en la vida del centro educativo, los recursos existentes en el entorno, los procesos de orientación vocacional y profesional, etc. también tienen ciertas particularidades al referirnos al alumnado sordo (CNSE 2010: 85).

En ce sens, les guides mentionnés précédemment fournissent une série de recommandations à prendre en compte, telles que la coordination et l'implication des différents agents éducatifs, la diffusion d'informations sur le sujet au reste des élèves et des enseignants, les adaptations de l'infrastructure générale de l'école, la participation active des élèves atteints de déficience auditive à toutes les activités scolaires et l'inclusion de la langue des signes comme matière optionnelle, entre autres.

A la lumière de ce panorama, abordé jusqu'à présent de manière théorique, il nous semble tout à fait raisonnable de réaffirmer l'idée qu'il s'agit d'un processus particulièrement complexe qui dépend de nombreux facteurs et qui exige un effort considérable de la part de l'agent le plus impliqué, à savoir l'enseignant.

## 5 UNITÉ DIDACTIQUE

### 5.1 INTRODUCTION

Jusqu'à présent, nous avons abordé de manière théorique les aspects les plus pertinents liés à l'enseignement et à l'apprentissage des langues, à l'attention à la diversité et à la déficience auditive ; nous avons maintenant l'intention de transposer et concrétiser ces idées dans une unité didactique. Une unité conçue pour s'adapter à tous les apprenants, y compris un élève malentendant, mais dont l'objectif principal reste l'enseignement et l'apprentissage du français.

En tant qu'éléments constitutifs de la programmation annuelle des différentes matières, les unités didactiques englobent tous les composants du cursus académique établis par les réglementations européennes, nationales et communautaires mentionnées précédemment. Sachant que notre sujet porte sur l'enseignement et l'apprentissage des langues sous la perspective de l'approche communicative et de l'éducation intégrale et spécifique, la définition de l'unité didactique qui nous semble la plus appropriée est la suivante :

L'unité didactique est un cadre méthodique qui organise les différentes activités de la classe, de manière cohérente, du point de vue des stratégies d'enseignement et des processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Ce cadre méthodique peut être représenté sous la forme d'un fil conducteur qui propose l'enchaînement des activités suivant une logique communicative et cognitive, allant des activités de compréhension aux activités d'expression, en passant par un travail sur la langue, dans le cadre d'une situation ou d'un thème donné (...). Les contenus et les supports sont sélectionnés en fonction des thèmes ou des situations choisis et sont adaptés aux besoins identifiés des apprenants. (Laurens, 2013 : 138).

Tout d'abord, nous sommes d'accord avec l'idée de Laurens (2013) de considérer l'unité didactique comme un instrument dont l'objectif principal est de guider l'action de l'enseignant (fil conducteur). De plus, cette définition souligne l'importance de tous les éléments mentionnés tout au long de ce mémoire, tels que les activités, les contenus, les ressources, les compétences linguistiques et bien sûr, l'adaptation aux besoins spécifiques des apprenants.

Bien qu'il s'agisse d'un cas hypothétique, nous souhaitons qu'il soit le plus proche possible d'un scénario réel qui pourrait se produire dans n'importe quel centre éducatif, c'est pourquoi nous avons choisi comme cadre contextuel l'école où se sont déroulés les stages du Master, c'est-à-dire : *Colegio Sagrado Corazón de Jesús*, « Jesuitinas » de Salamanca. Dans le cadre de notre processus d'apprentissage et tout en sachant déjà le sujet à développer dans ce mémoire, nous avons profité de nos rencontres avec la tutrice et le conseiller d'orientation scolaire pour nous renseigner et faire quelques recherches préliminaires. Bien que cette école n'ait pas encore rencontré un cas de ce type, ces personnes nous ont expliqué quelques lignes directrices à suivre dans des processus similaires, de sorte qu'elles nous ont servi de guide dans la préparation de cette unité didactique.

## 5.2 RÉGLEMENTATION, ANNÉE SCOLAIRE, NIVEAU CERCL ET CHRONOLOGIE

La mise en œuvre d'adaptations curriculaires ne dispense pas du respect de la réglementation et du cursus élémentaire établi, c'est pourquoi nous suivons les consignes et les textes officiels européens, espagnols et communautaires mentionnés dans la section 2.3.

L'unité didactique développée appartient à la programmation annuelle de la matière Français Deuxième Langue Étrangère. Plus spécifiquement, elle a été conçue pour les élèves de la 4ème année de l'enseignement secondaire obligatoire (4 ESO) qui ont choisi cette langue parmi les matières de libre configuration autonome disponibles dans le centre éducatif. En ce sens, même si la norme autorise le choix de cette matière sans obligation de l'avoir suivie auparavant, ce n'est pas le cas pour notre classe, car les 14 élèves possèdent des connaissances préalables en français.

Par rapport au niveau, et selon la division déterminée par le Cadre européen commun de référence pour les langues, pour la quatrième année de l'enseignement secondaire obligatoire le niveau de langue à atteindre est le B1, c'est-à-dire à ce que l'on connaît comme le niveau seuil. Cependant, au cours de notre stage, nous avons pu confirmer que cela ne répond pas toujours à la réalité, du moins dans notre école, nous allons donc utiliser les branches linguistiques alternatives du CERC en essayant d'adapter le niveau entre le A2+ et le B1 en fonction du groupe classe et du déroulement des cours.

En ce qui concerne la distribution du temps, il faut respecter le calendrier scolaire fixé par la Communauté de Castilla y León pour l'année 2020-2021, ainsi que l'organisation et la distribution du temps établis pour chaque matière. Comme nous l'avons déjà mentionné dans la section 3.3., le BOCYL N° 86 du 8 mai 2015, prévoit pour cette matière un total de 2 heures par semaine dont les séances de 55' auront lieu les mardi et vendredi.

Étant donné que les premières sessions du cours seront consacrées à l'activation des connaissances déjà acquises dans les années précédentes et à la familiarisation avec l'environnement et le matériel didactique choisi, nous estimons que cette unité didactique pourrait être développée à partir de la cinquième séance du premier trimestre.

Quant au fil conducteur, nous avons décidé d'utiliser la thématique de la Francophonie, non seulement parce que c'est un sujet récurrent et, à notre avis, indispensable à toute pédagogie du français, mais aussi parce que nous considérons qu'il met en évidence un aspect essentiel déjà évoqué, à savoir la pertinence et l'importance de la langue française sur la scène mondiale.

### 5.3 OBJECTIFS

Toujours à la lumière de la législation européenne, nationale et communautaire, 3 types d'objectifs doivent être considérés :

- Objectifs généraux communs

Les citations suivantes tirées de la Loi Espagnole permettent de nuancer cette question. Tout d'abord, elle fait référence à une série d'objectifs généraux et communs fixés par l'UE : “El sistema educativo español debe acomodar sus actuaciones a la consecución de los objetivos compartidos con sus socios de la Unión Europea” ( BOE 2006: 8). Deuxièmement, compte tenu de la configuration du territoire espagnol, la norme fait appel à la notion de coopération territoriale pour veiller à la réussite de ces objectifs : “El Ministerio competente en materia de educación promoverá programas de cooperación territorial con el fin de alcanzar los objetivos educativos de carácter general” (BOE 2006 : 20). Finalement, nous pouvons évoquer aussi l'objectif global en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues qui se rapporte au développement d'un profil plurilingue et interculturel fondé sur différentes compétences et à différents niveaux, tel que mentionné dans la section 2.3.2. du présent mémoire.

- Objectifs de l'étape

Ils sont liés aux accomplissements que l'élève devrait atteindre à la fin de l'étape scolaire et doivent contribuer à développer chez lui une série de principes et capacités. En ce sens, les objectifs d'étape de l'enseignement secondaire obligatoire fixés par le *Real Decreto* 1105/2014 du 26 décembre sont nombreux, de sorte que nous allons mentionner uniquement ceux qui concernent notre unité didactique :

- a. Assumer leurs devoirs de manière responsable, connaître et exercer leurs droits dans le respect des autres, pratiquer la tolérance, la coopération et la solidarité entre les individus et les groupes, exercer le dialogue en renforçant les droits de l'homme et l'égalité de traitement et de chances entre les femmes et les hommes, en tant que valeurs communes d'une société pluraliste et se préparer à l'exercice de la citoyenneté démocratique.
- b. Développer et consolider les habitudes de discipline, d'étude et de travail individuel et en équipe en tant que condition nécessaire à la réalisation efficace des tâches d'apprentissage et comme instrument de développement personnel.
- c. Rejeter la discrimination vis-à-vis des personnes en raison du sexe ou de toute autre condition ou circonstance personnelle ou sociale.
- d. Comprendre et s'exprimer dans une ou plusieurs langues étrangères de manière appropriée.
- e. Connaître, valoriser et respecter les aspects fondamentaux de la culture et l'histoire propres et des autres, ainsi que le patrimoine artistique et culturel.

- Objectifs spécifiques de l'unité didactique

Les objectifs spécifiques sont inclus dans le tableau correspondant au développement de l'unité didactique, section 5.5.

#### 5.4 CONTEXTUALISATION

Cette unité s'inspire du cas réel d'une adolescente qui a été diagnostiquée d'une déficience auditive. Comme nous l'avons souligné dans la section 4.3.4., un diagnostic clair et précis est essentiel ; il s'agit ici d'une perte auditive postlinguale modérée (oreille droite : 60 dB ; oreille gauche : 29 dB) et mixte. Les conséquences, aussi bien physiques que psychologiques, ont été nombreuses et se sont aggravées avec le temps : malaise, refus, frustration, isolement...

Au cours des deux années scolaires précédentes, cette élève a commencé à manifester des problèmes de santé liés à l'apparition de nombreuses otites, bouchons d'oreille et vertiges ; par ailleurs, ses fréquentes absences à l'école, ainsi que son propre isolement ont contribué à mettre à mal sa vie sociale ; en outre, sa participation pendant les cours est devenue de plus en plus inexistante et ses notes ont notablement baissé. Bien entendu, à tout cela s'ajoutaient la préoccupation de ses parents qui se sentaient perdus et ne savaient plus quoi faire pour aider leur fille. Finalement, après de nombreuses visites chez le médecin, différents tests médicaux et de nombreux médicaments, on lui a diagnostiqué l'affection précédemment mentionnée.

Par rapport au traitement, les médecins n'ont pas recommandé la chirurgie compte tenu de son âge et des nombreux risques impliqués, de sorte que la prothèse auditive a été choisie. Bien que sa déficience auditive soit bilatérale (affectant les deux oreilles), la perte auditive est beaucoup plus importante dans l'oreille droite que dans la gauche, de sorte que son appareillage ne porte que sur une seule oreille. Cette prothèse est un instrument très utile qui a beaucoup évolué grâce aux progrès technologiques, néanmoins, cela ne garantit pas que l'élève puisse entendre parfaitement. Il est donc important de bien étudier le cas et d'évaluer le type d'adaptations curriculaires à effectuer.

Même si les adaptations curriculaires visent à aider et à satisfaire les particularités spécifiques de cette fille, il ne faut pas oublier que ce mémoire porte sur l'éducation intégrale et inclusive, de sorte que les besoins du reste de la classe ne doivent pas être négligés. En ce sens, cette unité didactique cherche à ce que tous les apprenants atteignent les objectifs fixés en leur transmettant des contenus, en utilisant des ressources et en développant des activités adaptées à l'ensemble du cours. Cependant, nous ne pouvons pas ignorer le fait que cette étudiante peut avoir plus de difficultés que les autres, surtout dans certaines compétences, ce qui pourrait retarder le rythme et l'acquisition de connaissances du reste ; par conséquent, des mesures et des activités génériques et spécifiques ont été conçues.

## 5.5 DÉVELOPPEMENT DE L'UNITÉ DIDACTIQUE

<b>MATIÈRE</b> : Français Langue Étrangère (II)		
<b>UNITÉ DIDACTIQUE 4 ESO</b>	<b>NIVEAU</b> : A2+ / B1	<b>ANNÉE SCOLAIRE</b> : 2020-2021
<b>TITRE</b> : FRANCOPHONIE. LA LANGUE FRANÇAISE DANS LE MONDE		
<b>DISTRIBUTION TEMPORELLE</b> : 6 séances de 55 minutes + quelques minutes de travail à la maison		
<p><b>JUSTIFICATION :</b>  Étant donné que le français est l'une des langues les plus importantes au monde, non seulement en raison de son histoire, mais aussi du fait du grand nombre de locuteurs, cette unité didactique vise à promouvoir l'intégration de la diversité culturelle et linguistique francophone en cours de FLE. Elle prétend aussi développer chez les élèves une capacité à connaître, valoriser et respecter les aspects fondamentaux de l'histoire des autres.  Pour ce faire, la francophonie sera abordée dans son ensemble, en parcourant les différents pays et cultures qui la composent et en mettant l'accent sur l'enseignement du français.</p>		
<p><b>MÉTHODOLOGIE ET RESSOURCES PÉDAGOGIQUES :</b>  La méthodologie prévue pour cette unité didactique vise à être active, participative et dynamique. Pour ce faire, des ressources numériques, des vidéos et tout autre type de matériel susceptible de favoriser la compréhension des élèves et l'interaction entre l'enseignant et les élèves, seront utilisés.  Elle a également pour but d'encourager les étudiants à parler le français sans éprouver autant de crainte, de sorte que les erreurs commises seront considérées comme une stratégie d'apprentissage utile et non pas comme un motif de honte. Par ailleurs, elle prétend promouvoir l'éducation aux valeurs et l'apprentissage coopératif, ainsi qu'à développer la capacité des élèves à penser et à réfléchir. En bref, le but est de créer un environnement non seulement propice à l'apprentissage, mais aussi capable de motiver les élèves.</p>		
<p><b>OBJECTIFS :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Développer les capacités langagières.</li> <li>• Renforcer les habilités de communication : clarté, cohésion, cohérence, articulation.</li> <li>• Encourager le respect des autres cultures</li> <li>• Exprimer des opinions, des sentiments et des états d'âme.</li> <li>• Favoriser la sensibilisation et la coopération du groupe.</li> </ul>		<p><b>COMPÉTENCES CLÉS :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compétence linguistique</li> <li>• Conscience et expressions culturelles</li> <li>• Compétence digitale</li> <li>• Apprendre à apprendre</li> <li>• Compétence sociale et civique</li> </ul>
<p><b>CONTENUS :</b></p> <p><b>Stratégies de compréhension/production</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Systématiser l'expression de l'hypothèse</li> <li>• Lire un fragment de texte et identifier la nature du document.</li> </ul> <p><b>Aspects socioculturels et sociolinguistiques</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Destinations et principaux lieux d'intérêt</li> <li>• Localiser les pays et les continents</li> </ul> <p><b>Fonctions communicatives</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exprimer des impressions</li> <li>• Exprimer des sentiments et des états d'âme</li> <li>• Exprimer l'interrogation directe et indirecte</li> </ul> <p><b>Structures syntaxiques et grammaticales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Déterminants et prépositions pour parler des villes ou des pays</li> <li>• Structures et connecteurs pour renforcer une opinion</li> <li>• Les pronoms démonstratifs</li> <li>• Le participe présent</li> <li>• L'interrogation directe et indirecte</li> </ul> <p><b>Lexique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le lexique des voyages. Objets et lieux d'intérêt</li> <li>• Adjectifs pour exprimer des états d'âme et des sentiments.</li> <li>• Quelques noms de villes, de pays et d'autres lieux géographiques.</li> </ul> <p><b>Patrons sonores</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• S'entraîner à la phonétique en écoutant des vidéos, le prof et les camarades</li> </ul>		

<p><b>BLOCS DES CONTENUS :</b></p> <p><b>COMPREHENSION DE TEXTES ORAUX</b></p>	<p><b>CRITÈRES D'ÉVALUATION :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier le sens général, les points principaux et les informations les plus importantes dans de brefs textes oraux</li> <li>• Reconnaître et appliquer à la compréhension du texte la connaissance des modèles syntaxiques et discursifs fréquemment utilisés dans la communication orale.</li> </ul>
<p><b>PRODUCTION DE TEXTES ORAUX : EXPRESSION ET INTERACTION</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produire des textes brefs et compréhensibles dans un registre neutre ou informel avec un vocabulaire simple.</li> <li>• Incorporer à la production d'un texte oral les connaissances socioculturelles et sociolinguistiques acquises.</li> <li>• Maîtriser un nombre limité de structures syntaxiques courantes et utiliser des procédés simples adaptés au contexte et à l'intention de communication.</li> </ul>
<p><b>COMPREHENSION DES TEXTES ÉCRITS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier les informations essentielles, les points essentiels et les détails importants dans des textes courts et bien structurés, écrits dans un registre formel ou neutre.</li> <li>• Reconnaître le vocabulaire écrit couramment utilisé et déduire, avec un support visuel, le sens de mots et d'expressions moins fréquemment utilisés ou spécifiques.</li> <li>• Connaître et utiliser les aspects socioculturels et sociolinguistiques de la vie quotidienne pour comprendre le texte.</li> </ul>
<p><b>PRODUCTION DE TEXTES ÉCRITS : EXPRESSION ET INTERACTION</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Écrire des textes courts, simples et clairement structurés sur des sujets de la vie quotidienne, en utilisant des éléments de cohésion de base, avec un contrôle raisonnable des expressions et structures simples et du vocabulaire fréquemment utilisé.</li> <li>• Connaître et appliquer les stratégies appropriées pour produire des textes écrits courts et de structure simple.</li> <li>• Maîtriser un nombre limité de structures syntaxiques courantes et utiliser des procédés simples adaptés au contexte et à l'intention de communication.</li> </ul>
<p><b>TRANSVERSALITÉ :</b> Conformément au Décret 1105/2014, du 26 décembre, qui établit le cursus de base de l'enseignement secondaire obligatoire et du baccalauréat, l'éducation devra prévenir la violence et renforcer le respect à l'égard des personnes handicapées. Pour ce faire, le cursus élémentaire et les programmations didactiques devraient inclure certains éléments transversaux concernant ce sujet, ainsi que l'abus et la maltraitance envers ces personnes (BOE 2015 : 174).</p>	
<p><b>ATTENTION À LA DIVERSITÉ :</b> En tenant compte du contexte et des particularités des élèves, cette unité présente différentes adaptations, principalement accessoires, dans le but principal que l'ensemble de la classe atteigne les objectifs proposés.</p>	
<p><b>ÉVALUATION ET CRITÈRES DE QUALIFICATION :</b> Le processus d'évaluation continue est adopté, par conséquent dans cette unité didactique nous allons évaluer :</p> <p><b>Travail quotidien (40%) :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participation en classe, intérêt et comportement</li> <li>• Réalisation des tâches et des devoirs proposés (en classe ou à la maison)</li> </ul> <p><b>Tâches finales (60%) :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposées orales (30%) : production orale sur l'un des pays francophones</li> <li>• Travail écrit (30%) : production écrite sur une vidéo</li> </ul> <p>Consulter le point 5.7. relatif à cette question.</p>	

## 5.6 PLAN DE TRAVAIL

### 5.6.1 PREMIÈRE SÉANCE

<b>JUSTIFICATION :</b> Cette première séance, conçue comme le déclencheur de l'unité didactique, possède un niveau de difficulté accessible et vise à familiariser tous les étudiants avec la thématique, les contenus et les composantes grammaticales les plus élémentaires.	
<b>INTRODUCTION :</b> présentation de l'unité didactique. Nous ferons référence à la thématique, à la méthode de travail et aux tâches d'évaluation finale. En ce qui concerne ces dernières, il est important d'expliquer en quoi elles vont consister et comment elles vont être travaillées <sup>36</sup> , puisqu'il ne faut pas oublier qu'elles demandent un certain temps de préparation, il est donc conseillé de les expliquer le plus tôt possible.	<b>DURÉE :</b> 15 minutes
<b>ACTIVITÉS</b>	
<b>1. COMPRÉHENSION ORALE</b>	<b>DURÉE :</b> 25 minutes
<p>Comme le souligne Courtillon (2003), « enseigner à comprendre, c'est-à-dire à avoir accès aux informations contenues dans des textes oraux et écrits, devrait être la première finalité pédagogique, celle du début de l'unité », car travailler la compétence orale constitue une opération plus difficile et délicate. C'est pourquoi nous proposons de commencer la session par une activité d'écoute assez facile liée à la thématique de l'unité.</p> <p><b>1.1. Écoutez la vidéo (deux fois) et cochez la réponse correcte :</b> <b>VIDÉO :</b> <a href="https://youtu.be/qNGWJiZx3YU">https://youtu.be/qNGWJiZx3YU</a></p> <p>A) La vidéo fait référence à plusieurs pays francophones, lesquels ? :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- La Belgique, la Suisse et plusieurs pays d'Afrique</li><li>- La France, la Belgique, le Québec et plusieurs pays d'Afrique</li><li>- Plusieurs pays d'Afrique, le Canada, la France et la Suisse</li></ul> <p>B) Quelles sont les langues parlées en France au Vème siècle ?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Le latin, le grec et le ligure</li><li>- Le grec, le ligure et la langue d'oc</li><li>- Le gaulois, le grec et le ligure</li></ul> <p>C) Au Vème siècle ...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Charlemagne remet le latin dans les écoles et les églises</li><li>- Le peuple des francs remplace les Romains et parlent le latin à leur manière</li><li>- Le Roman prend des centaines de formes dans les régions</li></ul> <p><b>1.2. Dites si les affirmations suivantes sont vraies ou fausses :</b></p> <p>A) Tous les pays francophones ont le même accent :</p> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="radio"/> Vrai</li><li><input type="radio"/> Faux</li></ul> <p>B) Les pays francophones utilisent les mêmes mots et la même grammaire :</p> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="radio"/> Vrai</li><li><input type="radio"/> Faux</li></ul> <p>C) Les gens cultivés parlent le roman et le peuple le latin :</p> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="radio"/> Vrai</li><li><input type="radio"/> Faux</li></ul> <p>D) Le ligure est la langue des romains :</p> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="radio"/> Vrai</li><li><input type="radio"/> Faux</li></ul> <p>E) En 1539, le Roi François I décide de rédiger les lois en français</p> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="radio"/> Vrai</li><li><input type="radio"/> Faux</li></ul>	

<sup>36</sup> Nous aborderons le développement de ces tâches dans la section consacrée à l'évaluation.

## 2. CONTENU GRAMMATICAL

**DURÉE :**  
15 minutes

Étant donné qu'il s'agit d'une première session assez simple, nous profiterons des dernières minutes de cours pour réviser des éléments grammaticaux déjà acquis ; dans ce cas-ci, les déterminants et prépositions de lieu liées au pays et aux villes.

### ARTICLES :

- LA : Quand le nom du pays termine par un « -e », il est féminin et il est précédé de l'article "la". Exemples : La Belgique, La Suisse, La France...
- LE : Tous les noms de pays qui ne terminent pas par un « -e » sont masculins. On utilisera alors "le". Exemples : Le Canada, Le Portugal, Le Sénégal...
- L' : Quand le nom du pays commence par voyelle. Exemples : L'Irlande, L'Italie, L'Iran...
- LES : Quand le nom du pays est pluriel on utilise l'article "les". Exemples : Les États-Unis...

**Attention ! Certains pays terminant par un "e" sont masculins. Exceptions : le Mexique...**

### PRÉPOSITIONS :

- EN : devant les pays féminins et ceux qui commencent par une voyelle: en France, en Israël...
- AU : devant les pays masculins. Exemples : au Mexique, au Congo, au Danemark. ...
- AUX : devant les pays au pluriel. Exemples : aux Etats-Unis, aux Philippines, aux Pays-Bas...

**Attention ! Pour les villes et les villages on utilise la préposition à. Exemples : à Madrid, à Paris...**

## ACTIVITÉS

### 3. TRAVAIL SUR LE CONTENU GRAMMATICAL

#### 1. Complétez le paragraphe avec les mots appropriés.

Nous irons d'abord [ ] Amérique du Nord : nous visiterons [ ] Canada en deux jours. Nous nous arrêterons [ ] Colombie-Britannique pour un déjeuner [ ] Vancouver. [ ] Québec, nous irons [ ] Montréal. Puis, quatre jours [ ] Etats-Unis où nous passerons une nuit [ ] New York, une nuit [ ] Louisiane, une nuit [ ] Texas et une nuit [ ] Los Angeles. [ ]. Après, nous nous rendrons [ ] Europe pour une semaine complète ! [ ] France, nous passerons une journée entière [ ] Paris<sup>37</sup>.

#### 4. ATTENTION À LA DIVERSITÉ

Compte tenu du fait que nous avons une élève souffrant d'une déficience auditive modérée, afin de lui faciliter l'écoute, nous proposerons aux étudiants de regarder la vidéo dans la plateforme éducative du centre à l'aide des écouteurs. Ceci est possible grâce à l'infrastructure technologique de l'école qui a mis en œuvre au cours de l'année scolaire 2015-2016 un programme d'amélioration de l'éducation fondé sur l'intégration de l'iPad dans les salles de classe ; ce centre éducatif est donc équipé de projecteurs, d'Apple TV et de wifi. En outre, tous les enseignants possèdent une tablette qui constitue l'outil principal de leur enseignement. Par ailleurs, des sous-titres seront ajoutés à toutes les vidéos afin de les utiliser si nécessaire.

Bien entendu, l'enseignant portera une attention particulière à l'attitude et à la réponse de l'élève afin de vérifier si elle suit correctement le cours.

<sup>37</sup> Activité tirée du site web suivant :

[https://highered.mheducation.com/sites/0072402601/student\\_view0/chapitre14/structures\\_2.html](https://highered.mheducation.com/sites/0072402601/student_view0/chapitre14/structures_2.html)

## 5.6.2 DEUXIÈME SÉANCE

**JUSTIFICATION :** Cette deuxième session se focalise sur l'acquisition de nouveaux éléments grammaticaux et la compréhension et production écrite, nous travaillerons donc la langue étrangère à l'aide d'un texte écrit et de différentes activités le concernant.

**INTRODUCTION :** Dans le but de modifier la dynamique, cette séance commencera par une explication des contenus grammaticaux qui seront ensuite travaillés à travers différentes activités. Il faudra également s'assurer que les élèves n'ont aucun doute sur ce qui a été abordé lors de la session précédente.

**DURÉE :**  
5 minutes

### 1. CONTENU GRAMMATICAL

**DURÉE :**  
15 minutes

Dans cette session, de nouveaux éléments grammaticaux seront expliqués, puisque les étudiants ont déjà étudié les articles démonstratifs, mais pas les pronoms.

#### LES PRONOMS DÉMONSTRATIFS

Ils désignent la personne, l'animal ou la chose dont on parle, c'est-à-dire, ils reprennent ou remplacent un nom déjà mentionné.

FORME	SIMPLE		COMPOSÉE	
SINGULIER	Masculin	Celui	Celui-ci	Celui-là
	Féminin	Celle	Celle-ci	Celle-là
PLURIEL	Masculin	Ceux	Ceux-ci	Ceux-là
	Féminin	Celles	Celles-ci	Celles-là



Les pronoms démonstratifs peuvent être suivis de la préposition **de** ou d'un pronom relatif **que/qu'qui/où**.

#### Exemples :

- Quelle photo préfères-tu ? **Celle où** nous sommes tous les deux ?
- C'est ton ordinateur ? Non, c'est **celui de** mon frère
- Quelle robe tu aimes ? **Celle de** droite
- De tous les styles de musique, **ceux que** je préfère sont le rap et le rock

Les pronoms démonstratifs s'utilisent également pour choisir entre plusieurs objets ou personnes déjà mentionnés.

**Exemples :** Tu vas prendre quelle veste ? **Celle-ci** ou **celle-là**

### ACTIVITÉS

#### 2. TRAVAIL SUR LE CONTENU GRAMMATICAL

**DURÉE :**  
10 minutes

##### 1. Complétez avec le pronom démonstratif qui convient :

- A. C'est une bonne émission mais je préfère \_\_\_\_\_ de l'après-midi.
- B. \_\_\_\_\_ qui finira le dernier devra fermer la porte.
- C. As-tu lu le journal ? Lequel ? \_\_\_\_\_ d'aujourd'hui ?
- D. Quel journal as-tu pris ? \_\_\_\_\_ qui était sur la table.
- E. Il y a beaucoup de chaussettes, il faut que tu me dises \_\_\_\_\_ que tu préfères.
- F. Louise a une belle maison, mais je préfère \_\_\_\_\_ de Catherine.
- G. Je déteste cet anorak, je préfère \_\_\_\_\_.

### 3. COMPRÉHENSION ÉCRITE

**DURÉE :**

25 minutes

#### LA FRANCOPHONIE

Sur les 5 continents, 300 millions de femmes et d'hommes partagent une langue commune : le français. Cette langue unit les 88 États et gouvernements qui composent l'Organisation internationale de la Francophonie. Créé le 20 mars 1970 à Niamey, cet ensemble unique, riche de diversité, met en œuvre une coopération politique, éducative, économique et culturelle entre ses pays membres, au service et au cœur des populations. Le partage des expériences et des bonnes pratiques, la concertation, la solidarité, la collaboration inclusive avec une multitude de réseaux institutionnels, universitaires et de la société civile sont les valeurs ajoutées qui guident son action.

Plus de langue française ! L'OIF s'engage pour repositionner le français dans tous les secteurs d'activité et les domaines de connaissance sur la scène internationale, sur la Toile, dans les médias, aux côtés de toutes les autres langues nationales qui représentent la riche diversité culturelle de la Francophonie. Elle appuie toutes les initiatives en faveur d'un enseignement de qualité du et en français. L'Observatoire de la langue française de l'OIF recueille et analyse les données sur le terrain pour les restituer tous les quatre ans dans un rapport « la langue française dans le monde ».

Plus de culture ! L'OIF soutient la formidable créativité des jeunes de l'espace francophone : écrivains, cinéastes, musiciens ou créateurs d'art numérique, permettant une meilleure diffusion de leurs œuvres et l'accès aux marchés internationaux. Elle met en valeur l'entrepreneuriat culturel.

Plus de droits ! L'OIF travaille avec ses États et gouvernements membres dans une approche préventive. Elle met à leur disposition pour consolider l'état de droit et la démocratie, accompagne les processus électoraux, aide à garantir à leurs citoyens les droits et les libertés fondamentaux. Elle accorde une importance particulière aux droits des femmes.

Plus d'éducation ! Avec l'Institut de la Francophonie pour l'éducation et la formation, l'OIF accompagne ses pays pour améliorer l'accès à une éducation de qualité, et à des formations professionnelles et techniques qui permettent aux jeunes de s'insérer dans le marché de l'emploi. Chaque jour, la Francophonie se mobilise pour créer les conditions favorables à l'entrepreneuriat des jeunes et des femmes, à l'accès à l'éducation pour toutes et tous, ainsi qu'à l'innovation. Travaillons ensemble pour faire rayonner la langue française !

#### **ACTIVITÉS**

##### **À L'ÉCOLE**

##### **1. Lecture et traduction collective du texte.**

Les élèves travailleront la lecture, dans la mesure où ils devront lire eux-mêmes à haute voix les différentes parties du texte. En même temps, le groupe travaillera sur sa traduction, en étant le professeur celui qui guide les étudiants par le biais de l'intercompréhension entre langues apparentées, la reformulation de mots ou de phrases en français sans recourir à la langue maternelle et l'utilisation du langage gestuel ou d'images de support.

##### **2. Lisez le texte et dites si les affirmations suivantes sont vraies ou fausses. Si elle est fausse, écrivez la bonne réponse :**

A) L'OIF reconnaît la suprématie de l'anglais dans tous les aspects de la vie

- Vrai
- Faux

Réponse correcte : .....

B) L'OIF soutient les démarches liées à une éducation de qualité vis-à-vis du français

- Vrai
- Faux

Réponse correcte : .....

C) Après L'OIF ne s'occupe que des questions de nature politique

- Vrai
- Faux

Réponse correcte : .....

### 3. Lisez le texte et répondez aux questions suivantes :

A) Choisissez dans le texte les **synonymes** correspondants aux mots suivants (entourer avec un cercle) :

- Distribution / Division
- Transmission / Propagation

B) Choisissez dans le texte les **antonymes** correspondants aux mots suivants (soulignez le mot avec une ligne) :

- Déprécier / Galvauder
- Adverse / Contraire

### 4. ATTENTION À LA DIVERSITÉ

En ce qui concerne les explications théoriques en début de séance, l'enseignant veillera à s'adresser à la classe en face à face en accordant une attention particulière à la réponse de l'élève malentendante. En outre, il projettera une diapositive où figureront les explications et il utilisera un langage gestuel approprié pour signaler de manière visuelle le développement des informations ; bien entendu, il ne parlera pas tant qu'il aura le dos tourné à la classe.

Par rapport à la lecture, l'enseignant rappellera aux apprenants la nécessité de lire leur partie du texte à voix haute et à un rythme lent-moderé.

Finalement, le texte sera transcrit dans un format facilement lisible, en soulignant les différents paragraphes et en utilisant une structure textuelle ordonnée.

### 5.6.3 TROISIÈME SÉANCE

<b>JUSTIFICATION :</b> les trois sessions suivantes sont conçues comme une méthode de travail alternative qui vise à attirer l'attention des élèves et à susciter leur intérêt en proposant un cours plus dynamique qui favorise l'interaction et la coopération du groupe classe. Par ailleurs, ces séances sont destinées à favoriser l'apprentissage de la personne malentendante, tel que précisé dans la section consacrée à l'attention à la diversité.											
<b>INTRODUCTION :</b> Nous allons commencer notre parcours à travers quelques pays francophones, pour cela nous changerons à nouveau la dynamique en utilisant une présentation interactive créée dans une application en ligne (GENIALLY). Voici le lien à la présentation <sup>38</sup> : <a href="https://view.genial.ly/6082ca197b1d990dc68a749d/interactive-content-la-francophonie">https://view.genial.ly/6082ca197b1d990dc68a749d/interactive-content-la-francophonie</a>	<b>DURÉE :</b> 5 minutes										
<b>1. ÉLÉMENT DÉCLENCHEUR</b>	<b>DURÉE :</b> 5 minutes										
Visualisation d'une vidéo de présentation sur la francophonie avec une chanson entraînante adaptée à leur âge. Premières impressions des différents pays et de leurs cultures.											
<b>2. COMPRÉHENSION ÉCRITE</b>	<b>DURÉE :</b> 10 minutes										
<b>Contextualisation :</b> Quelques données informatives sur la Francophonie. 1. Lecture du texte et test interactif de questions à répondre en groupe.											
<b>3. PREMIÈRE DESTINATION</b>	<b>DURÉE :</b> 10 minutes										
<b>AMÉRIQUE : CANADA</b>											
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visualisation d'une vidéo-présentation du Québec (sans texte parlé et pendant 1 minute).</li> <li>• Quelques données informatives sur Le Québec (compréhension écrite).</li> <li>• Caractéristiques du français québécois (compréhension écrite).</li> <li>• Visualisation et écoute d'une vidéo sur l'accent québécois (compréhension orale, 1 minute).</li> </ul>											
<b>4. CONTENU GRAMMATICAL</b>	<b>DURÉE :</b> 10 minutes										
<b>DEMANDER ET EXPRIMER L'OPINION, L'ACCORD ET LE DÉSACCORD</b>											
<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%;">À ton / votre avis, est-ce que... ?</td> <td style="width: 50%;">À mon avis</td> </tr> <tr> <td>Qu'est-ce que tu penses / vous pensez ?</td> <td>Je pense que.../Je crois que.../Je trouve que...</td> </tr> <tr> <td>Je suis d'accord avec toi / avec vous</td> <td>Je ne suis pas d'accord avec toi / avec vous</td> </tr> <tr> <td>Absolument / Bien sûr !</td> <td>Je ne partage pas ton avis / votre avis</td> </tr> <tr> <td>Tu as / vous avez raison</td> <td>Je ne pense pas / Je ne crois pas</td> </tr> </table>		À ton / votre avis, est-ce que... ?	À mon avis	Qu'est-ce que tu penses / vous pensez ?	Je pense que.../Je crois que.../Je trouve que...	Je suis d'accord avec toi / avec vous	Je ne suis pas d'accord avec toi / avec vous	Absolument / Bien sûr !	Je ne partage pas ton avis / votre avis	Tu as / vous avez raison	Je ne pense pas / Je ne crois pas
À ton / votre avis, est-ce que... ?	À mon avis										
Qu'est-ce que tu penses / vous pensez ?	Je pense que.../Je crois que.../Je trouve que...										
Je suis d'accord avec toi / avec vous	Je ne suis pas d'accord avec toi / avec vous										
Absolument / Bien sûr !	Je ne partage pas ton avis / votre avis										
Tu as / vous avez raison	Je ne pense pas / Je ne crois pas										
<b>ACTIVITÉS</b>											
<b>5. PRODUCTION ORALE</b>	<b>DURÉE :</b> 15 minutes										
2. Les élèves doivent travailler en petits groupes de 2 personnes et avoir une courte conversation à haute voix sur le Québec en utilisant les expressions vues dans le contenu grammatical.											
<b>6. ATTENTION À LA DIVERSITÉ</b>											
<p>”En todo programa educativo con alumnos con deficiencia auditiva los aspectos de percepción y atención visual cobran especial relevancia. La utilización de estrategias visuales es esencial para la comprensión de los mensajes” (CDC 1995: 57). Voilà une autre raison pour laquelle il a été décidé d'utiliser ce type de présentation en classe. Par ailleurs, toutes les vidéos de la présentation seront disponibles sur la plateforme éducative de l'école afin que l'élève malentendante puisse y accéder à tout moment via son iPad. De plus, afin de ne pas la fatiguer, nous avons décidé d'inclure des vidéos sans texte parlé. Comme il s'agit d'un cas de déficience auditive tardive, notre élève ne devrait pas avoir de problèmes pour utiliser le langage oral, cependant, elle aura probablement besoin de plus de temps pour préparer l'activité avec son binôme, nous les laisserons donc intervenir en dernier.</p>											

<sup>38</sup> Un guide à propos de la méthode de visualisation de cette présentation est inclus dans les annexes.

#### 5.6.4 QUATRIÈME SÉANCE

<b>JUSTIFICATION :</b> L'objectif de cette session est d'élargir les connaissances des élèves sur les pays francophones, ainsi que de vérifier l'intérêt que les étudiants portent aux explications de l'enseignant et d'évaluer leur capacité à comprendre la langue française.	
<b>INTRODUCTION :</b> Dans cette quatrième séance nous allons continuer avec notre parcours par les pays francophones, c'est à dire avec la présentation de (GENIALLY). Voici à nouveau le lien : <a href="https://view.genial.ly/6082ca197b1d990dc68a749d/interactive-content-la-francophonie">https://view.genial.ly/6082ca197b1d990dc68a749d/interactive-content-la-francophonie</a>	<b>DURÉE :</b> 1 minute
<b>1. DEUXIÈME DESTINATION</b>	<b>DURÉE :</b> 14 minutes
<p style="text-align: center;"><b>EUROPE : BELGIQUE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelques données informatives. Lecture à haute voix des élèves et traduction collective (compréhension écrite).</li> <li>• Visualisation d'une vidéo-présentation de la Belgique (sans texte parlé et pendant 1 minute).</li> </ul>	
<b>2. TROISIÈME DESTINATION</b>	<b>DURÉE :</b> 25 minutes
<b>OCÉANIE : VANUATU</b>	
<b>ACTIVITÉS</b>	
<b>PRODUCTION ÉCRITE</b>	
<p>1. <b>Dictée.</b> Le professeur fait une dictée sur les caractéristiques principales de ce pays, puis il la projette sur l'écran et les élèves doivent se corriger. L'enseignant écrira au tableau les mots compliqués qui ne sont pas familiers aux élèves, comme les verbes au participe présent.</p>	
<b>3. CONTENU GRAMMATICAL</b>	<b>DURÉE :</b> 15 minutes
<b>LE PARTICIPE PRÉSENT</b>	
<b>FORMATION</b>	
<p><b>Le participe présent est formé du radical du verbe conjugué à la première personne du pluriel au présent de l'indicatif (nous), suivi de la terminaison -ant. Il est invariable.</b></p> <p><b>Le participe présent peut être complété par un adverbe ou un complément d'objet.</b></p> <p>Ex : nous chantons &gt; chantant / mangeons &gt; mangeant / finissons &gt; finissant / buvons &gt; buvant</p> <p><b>Attention !</b> Les participes présents irréguliers sont : être &gt; étant / avoir &gt; ayant / savoir &gt; sachant</p>	
<b>UTILISATION</b>	
<p><b>On emploie le participe présent dans différents cas.</b></p> <p style="padding-left: 20px;">- <b>Remplacement d'une relative</b></p> <p>L'emploi d'un participe présent permet de remplacer une subordonnée relative introduite par « qui ».</p> <p>Ex : J'ai pris les auto-stoppeurs attendant sur le bord de la route (qui attendaient).</p> <p style="padding-left: 20px;">- <b>Expression de la cause</b></p> <p>Le participe présent permet de remplacer « comme », « étant donné que » et autres liens de causalité.</p> <p>Ex : Prévoyant qu'il pleuve pendant notre séjour, j'ai apporté deux parapluies.</p> <p style="padding-left: 20px;">- <b>Substantif</b></p> <p>Certains sont employés comme substantif. Dans ce cas, ils s'accordent en genre et en nombre.</p> <p>Ex : un gagnant, des prétendants, une revenante, un assistant, etc.</p> <p style="padding-left: 20px;">- <b>Préposition</b></p> <p>De la même façon, les participes présents peuvent être utilisés en tant que préposition.</p> <p>Ex : pendant, durant, suivant, etc.</p> <p style="padding-left: 20px;">- <b>Adjectif</b></p> <p>Les adjectifs dérivés des participes présents sont nombreux. Ils s'accordent en genre et en nombre.</p> <p>Ex : saisissant, tremblante, sanglant, effrayants, etc.<sup>39</sup></p>	

<sup>39</sup> Explications tirées de la fiche de grammaire suivante : <https://www.lepointdufle.net/p/participespresent.htm>

## ACTIVITÉS

### 4. TRAVAIL SUR LE CONTENU GRAMMATICAL

**DURÉE :**  
10 minutes

#### À LA MAISON

#### 1. Remplacez les mots en gras par un participe présent dans les phrases suivantes.

A. Les enfants qui vont à la cantine peuvent faire du sport de 13 h 30 à 14 h 30.

Les enfants  à la cantine peuvent faire du sport de 13 h 30 à 14 h 30.

B. Comme j'étais malade, je ne suis pas allé travailler.

malade, je ne suis pas allé travailler.

C. Les jeunes qui ont une voiture ont beaucoup de succès avec les filles.

Les jeunes  une voiture ont beaucoup de succès avec les filles.

D. Étant donné que nous n'avons pas d'argent, nous ne partirons pas en vacances.

pas d'argent, nous ne partirons pas en vacances.

E. Les employés qui souhaiteraient réserver l'auditorium doivent s'adresser à moi.

Les employés  réserver l'auditorium doivent s'adresser à moi.

### 5. COMPRÉHENSION ORALE ET PRODUCTION ÉCRITE

**DURÉE :**  
1 heure

#### À LA MAISON

#### 2. La langue française dans le monde :

- Regardez la vidéo : <https://www.youtube.com/watch?v=Mnq9-BhdSvw>
- Rédigez un petit texte sur la vidéo (minimum 100 mots) et téléchargez-le dans la tâche créée sur la plateforme éducative de l'école.

#### Activité spécifique pour l'élève malentendante :

- Rédiger un petit texte sur le sujet de la langue française dans le monde (minimum 100 mots) à partir de l'image suivante et télécharger la tâche sur la plateforme de l'école.



### 6. ATTENTION À LA DIVERSITÉ

Dans cette session, nous n'avons pas inclus de vidéos avec du texte parlé car la réalisation de la dictée demandera un effort particulier de la part de l'élève malentendante ; en ce sens, elle essaiera de la faire comme le reste de ses camarades. En cas de problème, l'enseignant enregistrera un fichier audio de la dictée et le téléchargera sur la plateforme de l'école afin qu'elle puisse l'écouter de façon individuelle. De plus, dans le texte écrit des diapositives, les informations les plus importantes seront surlignées à l'aide de couleurs, d'espaces, de divisions entre les paragraphes et de l'utilisation de caractères gras. Par ailleurs, en ce qui concerne les activités à réaliser à la maison, l'élève pourra choisir l'une des 2 activités proposées.

## 5.6.5 CINQUIÈME SÉANCE

<b>JUSTIFICATION :</b> L'objectif de cette session est d'élargir les connaissances des élèves sur les pays francophones, ainsi que d'évaluer leur capacité à comprendre la langue française.																						
<b>INTRODUCTION :</b> Dans cette session, nous terminerons avec la présentation de Genially, en présentant un nouveau contenu grammatical et en faisant une activité pour tester l'intuition et la créativité des étudiants. Voici à nouveau le lien : <a href="https://view.genial.ly/6082ca197b1d990dc68a749d/interactive-content-la-francophonie">https://view.genial.ly/6082ca197b1d990dc68a749d/interactive-content-la-francophonie</a>	<b>DURÉE :</b> 1 minute																					
<b>1. QUATRIÈME DESTINATION</b>	<b>DURÉE :</b> 9 minutes																					
<p><b>L'AFRIQUE FRANCOPHONE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Visualisation d'une vidéo-présentation des pays africains francophones et test interactif de questions à répondre en groupe.</li> </ul>																						
<b>2. CONTENU GRAMMATICAL</b>	<b>DURÉE :</b> 15 minutes																					
<p><b>L'INTERROGATION DIRECTE ET INDIRECTE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>L'interrogation directe pose la question de façon directe, commence par la formule interrogative (Qui, quand, comment, où...) et finit par un point d'interrogation (?).</li> <li>L'interrogations indirecte ne pose pas la question directement, elle est toujours une proposition subordonnée introduite par le sujet avant le verbe et fini par un point simple (.).</li> </ul> <table border="1" data-bbox="300 936 1294 1234"> <tr> <td><b>Est-ce que</b> tu es animatrice de télé?</td> <td><i>Il veut savoir</i></td> <td><b>Si</b> tu es animatrice de télé</td> </tr> <tr> <td>As-tu faim?</td> <td><i>Je ne sais pas</i></td> <td><b>Si</b> tu as faim</td> </tr> <tr> <td><b>Qui</b> est là?</td> <td><i>Elle se demande</i></td> <td><b>Qui</b> est là</td> </tr> <tr> <td><b>Où</b> est la station de métro?</td> <td><i>Nous voulons savoir</i></td> <td><b>Où</b> est la station de métro</td> </tr> <tr> <td><b>Quand</b> a-t-il du temps?</td> <td><i>Tu te demandes</i></td> <td><b>Quand</b> il a du temps</td> </tr> <tr> <td><b>Combien</b> ça coûte?</td> <td></td> <td><b>Combien</b> ça coûte</td> </tr> <tr> <td><b>Quelle</b> est ton idée?</td> <td></td> <td><b>Quelle</b> est ton idée</td> </tr> </table> <p><b>Ex : Combien de pays africains parle le français ?</b> <b>Ex : Je me demande combien de pays africains parlent le français.</b></p>		<b>Est-ce que</b> tu es animatrice de télé?	<i>Il veut savoir</i>	<b>Si</b> tu es animatrice de télé	As-tu faim?	<i>Je ne sais pas</i>	<b>Si</b> tu as faim	<b>Qui</b> est là?	<i>Elle se demande</i>	<b>Qui</b> est là	<b>Où</b> est la station de métro?	<i>Nous voulons savoir</i>	<b>Où</b> est la station de métro	<b>Quand</b> a-t-il du temps?	<i>Tu te demandes</i>	<b>Quand</b> il a du temps	<b>Combien</b> ça coûte?		<b>Combien</b> ça coûte	<b>Quelle</b> est ton idée?		<b>Quelle</b> est ton idée
<b>Est-ce que</b> tu es animatrice de télé?	<i>Il veut savoir</i>	<b>Si</b> tu es animatrice de télé																				
As-tu faim?	<i>Je ne sais pas</i>	<b>Si</b> tu as faim																				
<b>Qui</b> est là?	<i>Elle se demande</i>	<b>Qui</b> est là																				
<b>Où</b> est la station de métro?	<i>Nous voulons savoir</i>	<b>Où</b> est la station de métro																				
<b>Quand</b> a-t-il du temps?	<i>Tu te demandes</i>	<b>Quand</b> il a du temps																				
<b>Combien</b> ça coûte?		<b>Combien</b> ça coûte																				
<b>Quelle</b> est ton idée?		<b>Quelle</b> est ton idée																				
<b>3. COMPRÉHENSION ÉCRITE</b>	<b>DURÉE :</b> 10 minutes																					
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Quelques caractéristiques sur le français africain.</b> Lecture à haute voix des élèves et traduction collective.</li> </ul>																						
<b>ACTIVITÉS</b>																						
<b>4. PRODUCTION ORALE, ÉCRITE ET INTUITION</b>	<b>DURÉE :</b> 20 minutes																					
<p>Nous allons distribuer aux élèves la transcription écrite d'une chanson (sans révéler qu'il s'agit d'une chanson). Ensuite, ils auront quelques minutes pour la lire et, en petite groupe de 2 personnes, ils devront essayer de remplir les vides par intuition. Nous allons lire les phrases et leur demander s'ils ont réussi à compléter quelques espaces. Finalement, afin de corriger et de remplir les trous manquants, nous regarderons la vidéo de la chanson tous ensemble : <a href="https://www.youtube.com/watch?v=t71Nsx0WeS8">https://www.youtube.com/watch?v=t71Nsx0WeS8</a>).</p> <p>Si nous avons le temps, nous poserons quelques questions au hasard pour connaître l'opinion des élèves sur la vidéo (Qu'est-ce qui vous étonne ? / Qu'est-ce qui vous semble difficile ? / Quelles émotions vous suscite la chanson ? / Qu'est-ce que le lieu et les personnes vous évoque ? ...). Il s'agit donc de faire une réflexion finale sur l'Afrique et l'activité.</p>																						

## TRANSCRIPTION ÉCRITE DE LA CHANSON

Moi je ..... d'Afrique moi je viens de Wakanda  
Comme un guerrier toujours ..... pour le .....  
Chez nous c'est le coupé décalé, le zouglou, le makossa  
Nous on ne ..... pas la samba  
Bienvenue dans le ..... des rois eh  
Chez nous en ..... l'étranger est roi oh  
Pas de ....., on est ..... les mêmes  
Quelque soit ta ..... rouge jaune vert ou noir  
Nous on veut danser ..... toute la soirée  
Oublier tous nos .....  
Tout ce qu'on veut c'est s'enjailler  
Bah ouais c'est l'ambiance c'est la gaieté  
Et au cas où t'as un petit creux  
Passe ..... ma tata il y a du magret  
Moi Je suis .....  
Sénégalais africain  
Malien africain  
Burkinabé africain eh  
Je ..... africain  
Congolais africain  
Nigérien africain eh eh eh  
Allô Paris ici marché d'Adjamé  
on y ..... tout ce que tu peux .....  
Ça ..... les épices, le poisson fumé  
Si tu es nouveau ..... le coin tu risques de t'enrhumer  
..... les matins c'est foule garbadrôme  
Ça vient en gbaka pour gâter les mômes  
On passe au black pour toutes ..... nouveautés  
..... ça la débrouille  
C'est le système D

### REFRAIN

Côte d'Ivoire, (c'est comment)  
Sénégal, (nangadef) oh  
Mali, (anoula) eh  
Burkina, (lafi bebe) oh  
Congo, (zali kitoko) eh  
Cameroun, oh  
Nigéria, eh  
On est tous africains,  
Fils d'Afrique  
REFRAIN

## 7. ATTENTION À LA DIVERSITÉ

Dans cette session, les mesures d'attention à la diversité sont quasiment les mêmes que dans les précédentes, mais nous avons ajouté le travail en petits groupes pour que l'élève malentendante ait l'aide d'un camarade au moment de visualiser la vidéo et de compléter les vides. Bien entendu, la vidéo sera comme toujours disponible sur la plateforme au cas où elle préférerait l'écouter avec des écouteurs.

## 5.6.6 SIXIÈME SÉANCE

<b>JUSTIFICATION :</b> Cette dernière session est entièrement consacrée aux exposés oraux des élèves, c'est-à-dire qu'elle constitue l'une des parties du processus d'évaluation.	
<b>INTRODUCTION :</b> Comme mentionné auparavant, les étudiants doivent faire une présentation orale sur un pays francophone en suivant les consignes données par l'enseignant <sup>40</sup> . Sachant qu'ils seront nerveux, le professeur leur donnera un petit discours au début du cours pour détendre l'atmosphère, leur rappeler les instructions et les rassurer.	<b>DURÉE :</b> 5- 10 minutes
<b>1. PRODUCTION ORALE</b>	<b>DURÉE :</b> 40-45 minutes
<b>EXPOSÉS ORAUX SUR UN PAYS FRANCOPHONE</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• L'enseignant demandera s'il y a un groupe volontaire pour commencer les présentations, s'il n'y en a pas, il choisira le premier par tirage au sort.</li><li>• Les groupes devront préparer le matériel et les ressources nécessaires à leur présentation et se situer face à la classe. Avant de commencer, on leur rappellera la nécessité de parler lentement, de façon claire et à voix haute, afin que tous les camarades puissent bien les entendre et comprendre.</li><li>• Le recours constant à la lecture de scripts ou de diapositives, les vidéos trop longues ou les exposés très courts seront pénalisés.</li></ul>	
<b>2. ATTENTION À LA DIVERSITÉ</b> <p>L'utilisation par les élèves d'éléments facilitant la compréhension de la personne malentendante sera particulièrement appréciée. Tous les élèves utiliseront un microphone pour présenter leurs travaux et ajouteront des sous-titres aux vidéos qui n'en ont pas.</p>	

<sup>40</sup> Ces consignes sont expliquées dans la section suivante consacrée au développement des tâches d'évaluation.

## 5.7 ÉVALUATION

Tel que mentionné dans le tableau général de l'unité didactique, l'évaluation tiendra compte du travail quotidien et des deux tâches finales. Pour ce faire, une série de principes et de consignes à respecter tant par les élèves que par l'enseignant ont été établis.

Les étudiants seront évalués selon les pourcentages suivants :

### 1. Travail quotidien (40%) :

- Participation en classe, intérêt et comportement
- Réalisation des tâches et des devoirs proposés (en classe ou à la maison)

### 2. Tâches finales (60%) :

- Exposé oral (30%) : production orale sur l'un des pays francophones
- Travail écrit (30%) : production écrite sur le sujet de l'éducation en Afrique à partir d'une vidéo (consulter la section 5.7.2. consacrée au développement des tâches).

La note finale sera numérique de 1 à 10, 1 étant la note la plus basse, 10 la note maximale et 5 le minimum pour pouvoir réussir. En outre, les différents paramètres contenus dans les grilles seront évalués sur la base de l'échelle de la moyenne littérale, à savoir : Suspenso (-5), Aprobado (de 5,00 à 6,99), Notable (de 7,00 à 8,99), Sobresaliente (de 9,00 à 10). Tous les aspects concernant cette question sont développés ci-dessous.

### 5.7.1 ÉVALUATION DU TRAVAIL QUOTIDIEN

Pour évaluer le travail quotidien, l'enseignant utilisera une grille spécialement conçue à cet effet<sup>41</sup> en ajoutant une série de paramètres qu'il juge essentiels et en attribuant une note moyenne spécifique à chacun d'eux. Ces rubriques ont été élaborées dans l'application pédagogique IDOCEO. Voir l'image suivante :

TRAVAIL QUOTIDIEN	Sobresaliente 9-10	Notable 7-8,99	Aprobado 5-6,99	Suspenso -5
Participation 25%	Participe toujours	Participe souvent	Participe si on lui demande	Ne participe jamais
Intérêt 25%	Fait toujours preuve d'intérêt	Fait souvent preuve d'intérêt	Manifeste parfois de l'intérêt	Ne fait pas preuve d'intérêt
Comportement 25%	Excellent comportement général	Bon comportement général	Comportement adéquat avec quelques exceptions	Mauvais comportement
Réalisation des tâches proposées 25%	Réalise toujours les tâches	Réalise souvent les tâches	Réalise parfois les tâches	Ne réalise pas les tâches

<sup>41</sup> Idée inspirée du processus d'évaluation employé par la tutrice du stage.

### 5.7.2 GRILLES ET DÉVELOPPEMENT DES TÂCHES FINALES

Pour évaluer la production orale et écrite des tâches finales, l'enseignant utilisera également des grilles spécialement conçues à cet effet avec une série de paramètres qu'il juge essentiels et en attribuant une note moyenne à chacun d'eux. Voir les images suivantes :

<b>EXPOSÉ ORAL</b>	<b>Sobresaliente 9-10</b>	<b>Notable 7-8,99</b>	<b>Aprobado 5-6,99</b>	<b>Suspenso -5</b>
Vocabulaire 20%	Utilise un vocabulaire pertinent tout au long du dialogue	Utilise un vocabulaire pertinent pendant la plupart du dialogue	Utilise un vocabulaire pertinent de temps en temps	N'utilise pas un vocabulaire pertinent
Grammaire 20%	Utilise les structures grammaticales de manière appropriée tout au long du dialogue	Utilise fréquemment les structures grammaticales de manière appropriée	Utilise parfois les structures grammaticales de manière appropriée	Utilise rarement les structures grammaticales de manière appropriée
Fluidité 20%	S'exprime toujours avec aisance	S'exprime souvent avec aisance	S'exprime rarement avec aisance	Ne s'exprime pas aisément
Prononciation 20%	S'exprime toujours clairement et fait preuve d'une bonne prononciation	S'exprime clairement souvent et fait preuve d'une prononciation adaptée au niveau	Fait preuve d'une prononciation compréhensible, bien qu'elle ne soit pas tout à fait claire	La prononciation est mauvaise et difficile à comprendre.
Contenu 20%	Le contenu est pertinent par rapport aux consignes	Le contenu est souvent pertinent par rapport aux consignes	Le contenu est parfois pertinent par rapport aux consignes	Le contenu n'est pas en rapport avec les consignes

<b>TRAVAIL ÉCRIT</b>	<b>Sobresaliente 9-10</b>	<b>Notable 7-8,99</b>	<b>Aprobado 5-6,99</b>	<b>Suspenso -5</b>
Structure 10%	Le texte présente une bonne division en paragraphes et des connecteurs appropriés	Le texte n'utilise pas beaucoup de connecteurs, mais il présente une bonne division en paragraphes	Le texte ne présente pas une bonne division, mais il utilise quelques connecteurs	Le texte n'est pas structuré correctement et n'utilise pas de connecteurs
Clarté du message 15%	Tout le message est clair	Presque tout le message est clair	On peut comprendre une bonne partie du message	La plupart du message n'est pas compris
Vocabulaire 20%	Vocabulaire très riche lié au sujet traité	Vocabulaire riche, mais peu en rapport avec le sujet traité	Vocabulaire pauvre et peu en rapport avec le sujet	Vocabulaire pauvre et pas du tout en rapport avec le sujet traité
Orthographe 20%	Le texte ne contient pas de fautes d'orthographe	Le texte contient quelques fautes d'orthographe	Le texte contient entre 5 et 10 fautes d'orthographe	Le texte contient plus de 10 fautes d'orthographe
Rédaction 20%	Le texte est cohérent et respecte les règles grammaticales	Il n'y a pas trop d'erreurs grammaticales et la cohérence est acceptable	Quelques erreurs grammaticales sont commises et la cohérence est discutable	Le texte contient de nombreuses erreurs grammaticales et manque de cohérence
Respect de la consigne 15%	Toutes les consignes sont respectées	Presque toutes les consignes sont respectées	Certaines consignes sont respectées	La plupart des consignes ne sont pas respectées

En ce qui concerne l'élaboration de ces tâches, voici les consignes que les élèves doivent suivre pour les réaliser.

- **Exposé oral :**

- En petits groupes de 2 personnes.
- Durée minimale de la présentation : entre 2,5 et 3 minutes par personne.
- Choisir et présenter un pays francophone.
- Un PowerPoint ou un petit script schématique peut servir de support, mais la lecture n'est pas autorisée.
- Les sous-titres des vidéos seront activés dans la mesure du possible, sinon ils seront téléchargés sur la plateforme afin que notre élève malentendante puisse y accéder via son iPad.
- Pendant la présentation, l'utilisation par les élèves d'éléments facilitant la compréhension de la personne malentendante sera particulièrement appréciée (se situer face à la classe, parler de façon claire et à un volume et un rythme approprié, utiliser le langage gestuel autant que possible, etc.).

- **Travail écrit :**

- Rédiger un texte à partir d'une vidéo :  
(<https://www.youtube.com/watch?v=0ZPWqcTHW48>). Cette vidéo sera éditée pour que les élèves la regardent seulement jusqu'à 3 :16 minutes, puis elle sera téléchargée sur la plateforme de l'école. En même temps, la transcription écrite sera fournie à l'élève malentendante pour faciliter sa compréhension.
- Minimum 350 mots.
- Interprétation du sujet, aspects abordés et message principal.
- Le texte doit respecter la structure suivante : introduction, développement et conclusion.
- La présentation formelle du texte et le respect des consignes seront également évalués.

Au cas où l'étudiante malentendante présenterait des problèmes de compréhension ou de développement des différentes tâches, l'enseignant envisagera et appliquera des mesures curriculaires plus rigoureuses dans les cours, ainsi que dans l'évaluation.

## 6 CONCLUSION

Après ce parcours à travers le monde de l'éducation, de l'enseignement des langues et de la déficience auditive, il est certain que le métier d'enseignant comporte une grande responsabilité et n'est pas facile à exercer. Le professeur doit disposer d'un profil multidisciplinaire difficile à acquérir et pour lequel il doit être constamment bien formé, même si le professionnalisme et l'intérêt individuel de chacun sont tout aussi extrêmement importants.

Au terme de cette brève mais intense recherche, nous réalisons que le sujet qui occupe ce travail est tout à fait pertinent et nous estimons qu'il est très peu exploré et mériterait d'être approfondi, dans la mesure où il y a encore un long chemin à parcourir. Un cheminement qui ne concerne pas seulement la pédagogie des langues, en soi-même compliquée, mais aussi les différentes spécificités qui peuvent se présenter dans les différents groupes-classes. En ce sens, outre la grande hétérogénéité qui caractérise la scolarité ordinaire, s'ajoute la grande diversité liée aux handicaps ou aux besoins spéciaux que peuvent présenter les élèves.

Comme nous avons essayé de le démontrer, la déficience auditive est non seulement l'une des plus contraignantes dans le domaine de l'éducation, mais elle présente aussi une multitude de degrés d'affectation qui conditionnent l'adaptation du cursus et le développement des cours. Par le biais de l'unité didactique développée dans le présent travail, nous avons essayé de présenter quelques-unes des adaptations curriculaires possibles dont aurait besoin un élève affecté par cette déficience, mais nous ne devons pas négliger le fait que notre cas est loin d'être l'un des plus compliqués. Étant donné qu'il s'agit d'un diagnostic de déficience auditive tardive, notre élève ne présente pas les graves problèmes linguistiques (principalement oraux) que pourrait présenter un étudiant atteint d'une déficience auditive plus sévère diagnostiquée dès la naissance. Bien que sa déficience auditive conditionne de manière significative sa vie scolaire, personnelle et sociale, et peut se révéler très traumatisante surtout à son âge, d'un point de vue strictement éducatif, les adaptations du programme académique seraient beaucoup plus spécifiques et étendues chez un élève atteint de surdité totale.

A ce stade et à la lumière de ce qui a été dit jusqu'à présent, nous sommes conscients que l'enseignement du français est loin d'être une discipline simple, car de nombreux facteurs conditionnent le processus d'apprentissage. Toutefois, nous estimons qu'il est possible d'inclure ces élèves dans les classes de langues dispensées dans le milieu scolaire ordinaire, à condition de réaliser une étude de cas détaillée, de former et d'aider les enseignants de manière adéquate, et de promouvoir la sensibilisation et la coopération tant dans le milieu éducatif que dans la société nationale et internationale.

## 7 RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Barthélémy, Fabrice. *Professeur de FLE. Historique, enjeux et perspectives*. Paris. : Collection F. Éditions Hachette., (2007).
- Beaucher, Hélène . «La scolarisation des élèves handicapés et l'éducation inclusive.» *Revue internationale d'éducation de Sèvres* 59 (2012).
- Bedoin, Diane. «Enjeux identitaires de l'apprentissage d'une langue étrangère par des élèves sourds: variations du rapport à soi et aux autres.» *Revue des sciences de l'éducation* 38 (1) (2012): 47-69.
- Boylan, Geraldine, et Susan Huntley. *Foreign Language Learning and Cultural Awereness*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, (2003).
- Centro de Desarrollo Curricular (CDC). *Intervención en la lengua oral para alumnos con deficiencia auditiva: sugerencias desde el currículo de Educación Infantil*. Édité par Centro de publicaciones Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: Secretaría General Técnica, (1995).
- COMITE SYNDICAL EUROPEEN DE L'ÉDUCATION (CSEE). «La formation des enseignants en Europe.» Document politique, ETUCE - EUROPEAN TRADE UNION COMMITTEE FOR EDUCATION, 2008.
- Confederación Estatal de Personas Sordas. (CNSE). s.d. <https://www.cnse.es/>.
- Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE). «Alumnado sordo en Secundaria. ¿Cómo trabajar en el aula?» 2010.
- Conseil de l'Europe. Unité des Politiques linguistiques. *Cadre Européen Commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer (CECR)*. France: Éditions du Conseil de l'Europe, 2001.
- Cordero Badilla, Damaris, et Ginneth Pizarro Chacón. «La enseñanza del inglés como segunda lengua a estudiantes universitarios con discapacidad y necesidades educativas especiales: un reto académico.» Édité par Universidad Nacional de Costa Rica. *Repertorio americano. Segunda Nueva Época*, n° 25 (2015).
- Courtillon, Janine. *Élaborer un cours de Fle*. Collection F. Paris: Collection F. Hachette Fle., (2003).
- Dirección General de Innovación y Equidad Educativa. Equipo de Orientación Educativa y Multiprofesional para la Equidad Educativa. «Orientaciones para dar respuesta al alumnado con discapacidad auditiva en la escuela inclusiva.» Castilla y León, 2013.
- Duda, Richard . «Apprendre à apprendre les langues. Mais je veux être un handicapé linguistique.» Suisse: Centre de Linguistique Appliquée de l'Université de Neuchâtel, (1985).
- Escabias Lloret, Pilar , et Covadonga Ordóñez García. «Atención a la diversidad: adaptación de cursos de inglés para alumnos con discapacidad auditiva.» Édité par Repositorio Institucional de la Unversidad de Alicante. *Adquisición y Enseñanza de Segundas Lenguas Extranjeras*, (2015).
- Fundación Vicente Ferrer. s.d. <https://fundacionvicenteferrer.org/es/noticias/nuestra-lengua-materna-es-el-lenguaje-de-signos>.
- Ghesquière , Magaly. «Des élèves sourds et malentendants en milieu ordinaire. Ecole & Surdit , UNamur.» *UPLF-Info* 3 (2015).

- John, Catherine, et Christine Mautret-Labbé. «L'IMPLANT COCHLÉAIRE, UN ENTRE-DEUX IDENTITAIRE.» *CAIRN* 83 (2011): 113-120.
- Jost-Hurni, Myriam, Géraldine Ayer, et Silvia Schnyder. «Déficience auditive et intégration scolaire. » *Informations sur le handicap, les aménagements scolaires et la compensation des désavantages*. Suisse: Fondation Centre Suisse de pédagogie spécialisée (CSPS), (2014).
- Junta de Castilla y León. «Boletín Oficial de Castilla y León (BOCYL).» *ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León*. (2015).
- Laurens, Véronique. «Formation à la méthodologie de l'enseignement du français langue étrangère et développement de l'agir enseignant.» *Thèse Doctorale*. Paris: École doctorale 268 langage et langues : description, théorisation, transmission. Université Sorbonne Nouvelle, (2013).
- Le Point du FLE. Apprendre et enseigner le français. s.d. <https://www.lepointdufle.net/>.
- Martí, Alexandra. «L'évolution didactique du FLE en Espagne et de L'ELE en France: cheminements singuliers et distincts.» *Revista de Filología Románica* 35 (2018): 225-239.
- Mazereau, Philippe. «La formation des enseignants et la scolarisation des élèves handicapés, perspectives européennes : état des lieux et questionnements .» *Revue Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle* 42, n° 1 (2009).
- Mercè Bernaus, Ana Isabel Andrade, Martine Kervran, Anna Murkowska, Fernando Trujillo Saez. *La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues*. Centre Européen pour les langues vivantes, 2008.
- Mercè Bernaus, Ana Isabel Andrade, Martine Kervran, Anna Murkowska, Fernando Trujillo Saez. «Programme à moyen terme du CELV.» Édité par Éditions du Conseil de l'Europe. *Centre Européen pour les langues vivantes*, 2004-2007.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. «BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (BOE). » *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Vol. 106. (2006).
- . «BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO.» *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*. (2015).
- Ollivier, Christian. *Enseigner pour aider à apprendre les langues – Approches et concepts en didactique des langues*. Rapport scientifique, Université de La Réunion: CNESCO, (2019).
- Organisation des Nations Unies. «Pour l'éducation et les besoins spéciaux.» *Déclaration de Salamanque et cadre d'action*. Conférence Mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité Salamanque, Espagne, (1994).
- Organisation Internationale de la Francophonie. *La langue française dans le monde*. Synthèse, (OIF), Gallimard, 2018.
- Organisation Mondiale de la Santé (OMS). 2020. <https://www.who.int/topics/disabilities/es/>.
- Pilhion, Roger. «L'enseignement des langues vivantes à l'étranger. Enjeux et stratégies.» *Revue Internationale d'éducation de Sèvres*, 2003.

- Salazar Campillo, Patricia . «La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques.» *RESLA*, nº 22 (2009): 359-362.
- Sordas, Confederación Española de Familias de Personas. (*FIAPAS*). s.d. <http://www.fiapas.es/>.
- T-kit . *Réflexions sur l'apprentissage des langues*. Conseil de l'Europe et Commission européenne, Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, 2001.
- Union Européenne (UE). «Charte des Droits Fondamentaux.» Journal Officiel de l'Union Européenne (JO), s.d.
- . «RECOMMANDATION DU CONSEIL relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.» *Journal officiel de l'Union européenne*. Éditions du Conseil de l'Europe, (2018).
- Versaveau , Charlotte. «Dans quelles conditions un élève sourd ou malentendant scolarisé en milieu ordinaire peut-il valider les attendus du socle commun de connaissances et de compétences en langue étrangère ?» *Éducation HAL*, 2012.
- Villanueva Quintero, Lorenzo . «BASES PEDAGÓGICAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL.» *TEMA 7. Intervención educativa en las dificultades sensoriales*. (2017).

## 8 ANNEXE

Nous présentons ci-dessous les étapes à suivre pour visionner les présentations de Genially mentionnées dans ce mémoire.

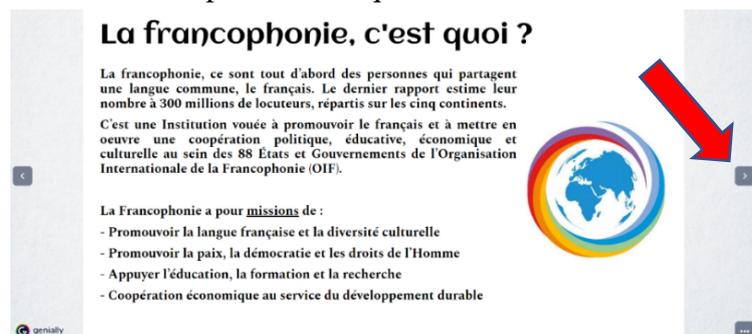
- Accédez à l'application en suivant le lien :  
<https://view.genial.ly/6082ca197b1d990dc68a749d/interactive-content-la-francophonie>
- La présentation s'ouvrira directement, une fois dedans, cliquez sur l'introduction et lisez le contenu. Une fois lu, cliquez sur le mot mission.
- Après avoir lu le contenu de la mission, cliquez sur commencer.



- Regardez la vidéo, puis cliquez sur le bouton suivant.



- Lisez le contenu sur la Francophonie et cliquez sur le bouton suivant.



- A présent, il faut répondre aux questions en cliquant directement sur la réponse souhaitée. Si la réponse est correcte, le système passe à la question suivante. Si la réponse est incorrecte, l'avion va s'écraser et le système permet de réessayer en cliquant sur le bouton situé sous le mot.



- En tout, il y a 3 questions, après y avoir répondu il faut choisir la première destination, dans ce cas il faut suivre un ordre indiqué par les différents numéros ; le premier est Le Canada, donc il faut cliquer sur le X de la destination Amérique.



- À partir de là, la progression se fera en suivant les mêmes démarches, soit avec le bouton suivant, soit en choisissant la destination ou en répondant aux questions.