

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université d'Oran Es-Sénia
Faculté des Lettres, des Langues et des Arts
Département des Langues Latines
Section de Français

MEMOIRE POUR L'OBTENTION DE MAGISTERE
EN FRANÇAIS

OPTION : DIDACTIQUE

Intitulé

La production écrite en classe de FLE :
Cas des Infirmes Moteurs Cérébraux

Présenté par :

GHOMARI Achraf Lamia

Membres du jury :

Président : Mme Sari Fouzia

Rapporteur : Mme Hamidou Nabila

Examineur : Mme Boutaleb Djamila

Juillet 2011

REMERCIEMENTS

En premier lieu, nous remercions les membres du jury : Mme Sari, Mme Boutaleb et notamment Mme Hamidou notre encadreur, pour son accueil, sa disponibilité, son aide, ses conseils et ses orientations précieux et encore pour ses encouragements. Qu'elle soit rassurée de notre profonde gratitude.

En second lieu, nous remercions pour leur aide, collaboration, conseils et encouragements :

- M.M les Directeurs des établissements scolaires où nous avons mené notre étude pratique.
- Mmes et M.M, les enseignants de français des enfants IMC.
- M. Bereksi, responsable pédagogique à l'Ecole de Langues Sibawayh.
- Mohamed et Fatiha, agents de la bibliothèque centrale.
- Toutes les familles des enfants IMC.
- Les enfants IMC eux-mêmes.

Enfin, nous remercions M. Midoun Mohamed, doctorant en Informatique, pour la réalisation de nos reportages vidéo avec les élèves IMC.

*« Et tout le monde crie bien fort qu'un handicapé est d'abord un être humain
Alors pourquoi tant d'embarras face à un mec en fauteuil roulant
Ou face à une aveugle, vas-y tu peux leur parler normalement
Ce n'est pas contagieux, pourtant avant de refaire mes premiers pas
Certains savent comme moi qu'il y a des regards qu'on n'oublie pas... »*

*... Les cinq sens des handicapés sont touchés mais c'est un 6^{ème} qui les délivre
Bien au-delà de la volonté, plus fort que tout, sans restriction
Ce 6^{ème} sens qui apparaît, c'est simplement l'envie de vivre ».*

Extrait texte : Grand Corps Malade.

INTRODUCTION

INTRODUCTION

C'est en France, dans les années 50, que le neurologue Guy Tardieu fut le premier à distinguer une population d'enfants ayant une atteinte essentiellement motrice avec l'intelligence conservée (ou intacte) et qu'il fit sortir de la classification jusque là admise d'encéphalopathie. Il parla, alors, d'Infirmité Motrice Cérébrale (IMC). Il avait précisé, à l'époque, que ces enfants n'avaient pas d'atteinte intellectuelle et donc pouvaient suivre une scolarité ordinaire ou normale.

Avant Tardieu, les enfants IMC étaient avec les polyhandicapés quasi délaissés. En 1953, il leur a donné une véritable identité en évoquant la limite existant sur certains aspects physiopathologiques entre IMC et polyhandicapés.

L'Infirmité Motrice Cérébrale (IMC) est un handicap qui se manifeste par des difficultés à exécuter certains mouvements volontaires, en raison d'une lésion cérébrale survenue avant ou après la naissance.

Cette lésion n'évolue pas, n'est pas contagieuse ni héréditaire ; mais ses effets perturbent le développement physique et mental de l'enfant, au point où il a du mal à prendre des objets, à se tenir debout ou à marcher. Il a aussi parfois du mal à parler et ou à écrire et encore à manger.

En 1955, la pédiatre Perlsteine (Chicago) et les Bobath's évoquaient l'avantage de la précocité de la prise en charge de l'IMC, qui, par le biais d'un certain nombre de dispositifs (ou d'appareils adaptés) ou d'interventions chirurgicales réalisées, pourrait remédier, dans une certaine proportion, à ces troubles.

La rééducation (souvent longue et intensive) doit être entamée le plus tôt possible et menée de préférence par une équipe pluridisciplinaire associant : médecin, kinésithérapeute, orthophoniste, psychomotricien, ergothérapeute, psychologue, ..., créant ainsi un véritable partenariat entre d'un côté, cette équipe de spécialistes et de l'autre côté, les parents de l'enfant IMC.

Si depuis plus de 50 ans, de nombreuses études, recherches et expériences ont été menées par des médecins et des spécialistes en vue d'élucider les causes, les différentes formes ou types que peut prendre ce handicap, avec des résultats émérites voire même des exploits ; cependant, la cause exacte de l'IMC touchant un enfant particulier reste inconnue dans la majorité des cas et donc le domaine de la recherche demeure toujours ouvert, car chaque enfant IMC est un cas différent ou unique et peut évoluer différemment.

A la lumière de ces nombreuses études d'une part, et sur la base de la conclusion à laquelle nous avons abouti lors d'une pré-enquête menée entre 2007 et 2008, sur un échantillon d'étude composé de 10 enfants handicapés moteurs, confirmant que : « **seuls les enfants IMC avaient des troubles du langage oral et écrit** », nous avons jugé utile de poursuivre la recherche, en vue d'apporter une contribution dans le domaine vaste et complexe de l'IMC, notamment **celui du langage écrit**.

De ce fait, et dans une suite purement logique, notre travail de recherche porte sur le thème suivant : « **La production écrite en classe de FLE : cas des Infirmes Moteurs Cérébraux** ». Autrement dit, nous nous proposons d'étudier la production écrite (les techniques d'écriture, la rédaction,...) en classe de Français Langue Etrangère chez les enfants IMC, guidées en cela, par les principales interrogations suivantes :

- 1/ Comment un élève IMC peut-il élaborer une production écrite ?
- 2/ Peut-il rédiger une production écrite comme celle d'un apprenant normal ?
- 3/ La lésion cérébrale a-t-elle un impact direct sur sa ou ses productions écrites ?
- 4/ Où réside la différence entre la production écrite d'un élève IMC et celle d'un apprenant normal ?

5/ Quelles sont les difficultés que peut éprouver l'élève IMC lors d'une production écrite ?

6/ L'enseignant accorde-t-il réellement un suivi particulier quant au travail d'un élève IMC et a-t-il suffisamment de temps pour le faire ?

7/ Le rôle majeur des parents de l'enfant IMC est-il accompli comme il se doit ?

Notre hypothèse de base -sous-tendue par les questions 6 et 7-, serait qu'une prise en charge totale et efficace des enfants ou élèves IMC par les éducateurs et les parents au niveau de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère (LE), peut améliorer leurs résultats à l'écrit.

Afin de vérifier notre hypothèse, nous avons décidé d'axer notre travail sur une étude pratique menée sur un échantillon composé de cinq enfants IMC scolarisés dans les deux cycles (moyen et secondaire). Si notre échantillon semble a priori faible, cela se justifie par les contraintes tous azimuts que nous avons rencontrées pour le constituer, notamment : la bureaucratie, l'absence de statistiques tenues à jour au niveau des structures spécialisées (Direction de l'Education, Direction de l'Action Sociale, Associations...), ni même au niveau des établissements scolaires qu'ils fréquentent, car certains directeurs d'établissements considèrent ces enfants IMC (à tort ou à raison) comme des enfants normaux pour la simple raison qu'ils fréquentent des établissements scolaires ordinaires et non spécialisés et enfin des comportements fatalistes d'un grand nombre de parents qui privent leurs enfants IMC de toute forme de scolarité.

Dans le cadre de notre étude, nous avons scindé notre travail en trois grands chapitres :

- Le premier chapitre se veut un travail destiné à définir et à familiariser le lecteur avec l'Infirmité Motrice Cérébrale d'un côté et avec la dialectique lecture / écriture, de l'autre côté.

- Le deuxième chapitre traite de l'élève IMC, entre, représentation pédagogique et réalité didactique et ce à travers les deux questionnaires réalisés auprès des enseignants et d'une synthèse.
 - Le troisième chapitre repose sur des études de cas et articulée autour :
 - Des entretiens et des questionnaires avec les enfants IMC composant l'échantillon et leurs parents.
 - Une analyse approfondie des productions écrites des enfants IMC composant l'échantillon, mettant en relief :
 - a/ Le contenu, la qualité, les erreurs et les difficultés rencontrées dans les productions écrites de ces enfants IMC, en rapport avec la lésion cérébrale.
 - b/ Les stratégies cognitives que l'enfant IMC adopte pour une production écrite cohérente.
 - La prise en charge de l'enfant IMC tant par les parents que par les enseignants.
- Enfin, notre étude s'achève par des propositions et des recommandations.

1er chapitre:
L'infirmité motrice cérébrale
et la dialectique lecture/écriture

1^{er} CHAPITRE : L'INFIRMITE MOTRICE CEREBRALE ET LA DIALECTIQUE LECTURE/ECRITURE

1- Quelques définitions :

➤ Pour le neurologue Guy Tardieu, l'IMC regroupe des troubles moteurs prédominants et non évolutifs dus à une lésion cérébrale

« Conséquence d'une lésion pré, péri ou postnatale précoce », pouvant « s'accompagner d'atteintes sensorielles et d'atteintes partielles des fonctions supérieures à l'exception d'une déficience intellectuelle »¹ (Tardieu 1969).

➤ Le Professeur Gagnard et Monsieur Lemétayer en 1979 définissent l'IMC comme :

« La conséquence, permanente et définitive d'une lésion quelconque mais non évolutive et non héréditaire qui a frappé l'encéphale au début de la vie de telle sorte que la symptomatologie motrice domine, voire résume le tableau et que l'intelligence est conservée au moins relativement »²

➤ Les personnes présentant un retard mental associé à un trouble moteur ont été regroupées sous le vocable d'Infirmes Moteurs d'Origine Cérébrale (IMOC) et de polyhandicapés.

➤ Parfois l'expression IMC est remplacée par « Paralyse Cérébrale » (cerebral palsy).

➤ Dans le livre intitulé « Handicaps et déficiences de l'enfant », l'IMC est définie comme « *un trouble persistant du mouvement et de la posture, secondaire à un processus pathologique non progressif affectant le cerveau immature* » (2001)³. Or, il a été démontré scientifiquement que ces atteintes cérébrales ont suffisamment préservé les facultés intellectuelles pour permettre la scolarité.

¹ [http://www.apc.univ-paris7.fr/bouquet/IMC/IMC et syndrome de Little.pdf](http://www.apc.univ-paris7.fr/bouquet/IMC/IMC%20et%20syndrome%20de%20Little.pdf) .Dernière modification : 25/09/2001.

Consulté le 20/09/2009

² GAGNARD et LEMETAYER.. L'infirmité motrice cérébrale. Réadaptation 1979.

<http://pagesperso-orange.fr/foyer.la.baraudelle/EDUCATIF/IMC%20DEFINITION.htm>

³ DALLA PIAZZA Serge – DAN Bernard, « Handicaps et déficiences de l'enfant ». Ed. DeBoeck. Université coll. Questions de personne. 2001. p.376.

➤ Le dictionnaire Larousse Médical, définit l'IMC comme étant un état pathologique non évolutif avec une déficience intellectuelle le plus souvent modéré, consécutif à une lésion cérébrale périnatale des centres moteurs.

➤ Dans le dictionnaire médical (Doctissimo) l'IMC est définie comme un ensemble de troubles neuro-moteurs, non progressifs, qui se manifestent par une désorganisation du mouvement et de la posture ayant pour cause une lésion cérébrale survenue avant la naissance ou dans la première enfance.

➤ De ces nombreuses définitions, nous pouvons déduire que l'IMC est la séquelle motrice d'une lésion cérébrale accidentelle définitive et non évolutive survenue avant (pré), pendant (péri) ou après la naissance (postnatale). L'IMC peut présenter des troubles variant d'une simple incoordination motrice ou d'une marche différente à l'incapacité de tenir un objet, de parler, voire de déglutir. Ce handicap moteur peut être associé, à des degrés variables, à des troubles de la posture et du mouvement.

➤ Ce handicap se caractérise par le fait qu'il ne soit pas héréditaire, ni contagieux, ni génétique, parfois congénital. Il ne s'aggrave pas et ne menace pas la vie de l'enfant. Il n'est pas rare, ni évolutif (stabilisé) c'est-à-dire non progressif. Il est définitif et ne peut pas être guéri.

2- Les causes de ce handicap:

Des causes multiples peuvent conduire aux mêmes symptômes. Ces causes peuvent être survenues avant la naissance (ante.), pendant l'accouchement ou dès les premiers moments de la naissance (néo.) ou pendant les deux premières années (post.)

Parmi les causes anténatales, nous citons :

- Le cerveau endommagé (malformation cérébrale nommée embryopathie).
- L'hémorragie cérébrale.

- Les infections congénitales contractées par la mère (rubéole, cytomégalovirus, jaunisse, toxoplasmose, infections urinaires, sida, herpès, syphilis).
- L'intoxication (alimentaire, nicotinique, alcoolique).
- L'incompatibilité de facteur rhésus (c'est-à-dire lorsque les parents ont un lien de parenté).
- L'hypotension artérielle.
- Le diabète.
- L'Accident Vasculaire Cérébral.

Parmi les causes néonatales, nous citons:

- La prématurité (avant 32 semaines d'aménorrhée ou accouchement difficile).
- L'anoxie néonatale qui est le manque d'oxygène pendant l'accouchement.
- L'ictère nucléaire ou l'hépatite virale.
- L'ischémie qui est la réduction voire l'arrêt de l'apport sanguin artériel, donc l'apport d'oxygène.
- La souffrance cérébrale néonatale ou la souffrance fœtale aigüe (traumatisme obstétrical).

Quant aux causes postnatales, elles sont dues principalement :

- A un traumatisme lié à une méningite, asphyxie partielle, intoxication, hémorragie cérébrale.
- Au traitement de tumeurs.
- A la déshydratation.
- A la baisse ou l'arrêt de l'irrigation du cerveau par le sang.

Cependant, la cause exacte de l'IMC touchant un enfant particulier reste inconnue dans la majorité des cas.

3- Les différents types et les différentes formes de ce handicap :

Parmi les différents types de handicap, nous distinguons :

3-1- La Spasticité : est due soit à un dommage au cerveau, c'est le cortex moteur cérébral qui est endommagé, soit à un manque d'oxygène, soit à l'atteinte du système nerveux pyramidal c'est-à-dire le système de la motricité volontaire.

Elle se caractérise par un tonus musculaire élevé, les mouvements sont rigides, crispés et lents, en plus d'une raideur et d'une contraction exagérée des muscles.

Le sujet atteint présente une instabilité en position assise et beaucoup de difficultés en marchant à cause des problèmes d'équilibre.

Dans notre étude pratique, ce premier type de handicap, se trouve illustré par le cas de Chems Eddine, élève en 1^{ère} année moyenne, âgé de 12 ans, qui selon sa mère, son handicap est dû au manque d'oxygène pendant la naissance. Il marche difficilement à cause des troubles de l'équilibre. Enfin, il manifeste des troubles du langage à l'oral et à l'écrit. Et le cas de Salah Eddine, élève aussi en 1^{ère} année moyenne, âgé de 15 ans, qui selon sa mère, son handicap est dû au lien de consanguinité. Il a une cataracte et manifeste des troubles à l'oral et à l'écrit.⁴

3-2- L'Athétose (ou dyskinésie) : dans ce cas, la cause est soit l'ischémie des noyaux gris centraux, c'est-à-dire l'atteinte des ganglions de la base du cerveau, soit l'hyper bilirubinémie. (Augmentation du taux de bilirubine dans le sang).

Elle se caractérise par un tonus musculaire fluctuant, la présence de mouvements involontaires, anormaux, spontanés, lents, irréguliers, incoordonnés, incontrôlés, impulsifs, ainsi que de tremblements et d'une contraction incessante, en plus du trouble du contrôle postural.

⁴ (Voir études de cas pages 59-71).

Elle se manifeste par la difficulté à réaliser certains gestes. La marche et la station assise sont pénibles. Auxquelles s'ajoutent, des troubles de la parole et des problèmes du langage.

Pour ce deuxième type de handicap, deux cas illustrent bien notre étude pratique :

3.2.1/ Cas de Med Nabil, élève en 3^{ème} année secondaire, âgé de 18 ans. Selon sa mère, la cause de son handicap n'est pas déterminée mais pendant les deux années après sa naissance, les symptômes apparus ont permis de confirmer qu'il s'agissait d'IMC. Les troubles moteurs qu'il présente, se manifestent sous forme de mouvements involontaires et incontrôlés voire même des tics quand il est très ému ou stressé. Il présente aussi des troubles à l'oral et à l'écrit.⁵

3.2.2/ Cas de Sarah, élève en 3^{ème} année secondaire aussi, âgée de 19 ans. Selon sa mère, son handicap est dû à la prématurité. Les symptômes décrits durant les deux premières années de sa vie, ainsi que les troubles qu'elle manifeste, sont presque identiques à ceux de Med Nabil.⁶

3-3- L'Ataxie (ou dystonie) est causée par des dommages au cerveau, c'est le cervelet (centre de l'équilibre et de la coordination) qui est lésé.

Elle est caractérisée par un tonus musculaire faible, les mouvements sont maladroits, lents et tremblants, en plus du trouble de l'équilibre.

Elle se manifeste par une démarche instable, des difficultés à écrire et une parole lente et saccadée (dysarthrie).

⁵ (Voir études de cas pages 80-86).

⁶ (Voir études de cas pages 87-93).

Les différentes formes de ce handicap sont listées ci-après:

La Monoplégie se caractérise par l'atteinte d'un seul membre du corps.

L'Hémiplégie Cérébrale Infantile Congénitale se manifeste par l'atteinte d'un seul côté du corps (généralement l'hémicorps droit).

Elle peut être due aux lésions ischémiques hémisphériques focales, ou à la lésion des centres moteurs ou du faisceau pyramidal ou à l'atteinte du lobe gauche du cerveau ou bien à un accident vasculaire cérébral anténatal.

Elle se caractérise par une asymétrie dans le corps du sujet et la présence de troubles spécifiques du langage.

Pour cette forme de handicap, nous l'avons retrouvée chez Anouar, élève en 3^{ème} année moyenne, âgé de 17 ans, la cause de son handicap est acquise. À l'âge de 8 ans (2001), il a été victime d'un accident de la circulation. Il marche difficilement, il boite (hémiplégie gauche). Il a aussi des difficultés légères à l'oral et à l'écrit.⁷

Pour **la Triplégie**, les deux membres inférieurs et un seul membre supérieur sont atteints.

Quant à **la Diplégie Spastique ou la maladie (syndrome) de Little**, les deux membres inférieurs sont plus atteints que les membres supérieurs. Elle est présente chez les anciens prématurés. Pour les sujets atteints, le langage est intact.

La Paraplégie est l'atteinte des deux membres inférieurs. Sa cause est la lésion de la moelle épinière.

La Tétraplégie ou La Quadriplégie est l'atteinte de tout le corps (atteinte des quatre membres). Sa cause est soit l'ischémie corticale soit l'accident vasculaire cérébral anténatal. Les sujets atteints, présentent des anomalies du langage ou de la parole.

⁷ (Voir études de cas pages 72-79).

4- Les différents troubles associés à l'IMC:

Aux difficultés neuro- motrices, d'autres troubles peuvent être associés :

Les **troubles du contrôle de la vue** sont généralement présents chez les enfants spastiques. Pour la rééducation, il est proposé soit le tir à l'arc, soit des lunettes. D'autres IMC peuvent être atteints de troubles de la poursuite oculaire ou nystagmus ou de strabisme (deux yeux incoordonnés) ou de cécité. Le champ visuel est rétréci (c'est l'hémianopsie) chez les hémiplegiques. Certains enfants IMC peuvent souffrir d'une déficience visuelle corticale due à l'hypoxie, l'infection du système nerveux central, les traumatismes crâniens et l'hydrocéphalie. Ces troubles visuels ont une incidence directe sur la lecture.

Dans notre étude pratique, ces troubles sont décelés chez Salah Eddine, élève en 1^{ère} année moyenne, âgé de 15 ans, qui souffre de la cataracte. Il porte des lentilles qui gênent sa vision et qui l'empêchent de lire, de voir le tableau et donc d'écrire.⁸

Pour les **troubles de l'audition**, quelques cas de prématurés, sont semi-sourds, ils nécessitent des appareils ou des prothèses.

Quant aux **troubles psychologiques**, les IMC ont une difficulté dans la construction d'une personnalité équilibrée. Quelques uns ont même du mal à vivre leur handicap et de là, ils traversent des phases où ils deviennent dépressifs, tristes et nerveux. Les IMC sont des enfants extrêmement sensibles et émotifs.

Concernant les **retards de croissance**, les IMC sont fréquemment plus petits que la moyenne, car la contraction spastique du muscle empêche la croissance normale de l'os. Ce problème est fréquent chez les hémiplegiques.

⁸ (Voir études de cas pages 66-71).

Pour les **crises d'épilepsie**, un enfant en crise peut présenter les symptômes suivants : contractions musculaires généralisées ou localisées, mouvements rythmiques de la tête, révulsion des yeux vers le haut ou sur le côté, mouvements rapides de clignements des yeux, mouvements masticatoires, absence de réponse à une sollicitation verbale, brefs passages où le regard est fixe ou vague, et parfois des crises d'angoisse.

Ces crises sont fréquentes chez les enfants spastiques et hémiplésiques; c'est au cours de celles – ci qu'ils peuvent perdre conscience, être agités de mouvements désordonnés. Pour ces crises, des traitements médicamenteux sont prescrits.

Selon la mère de Chems Eddine, il a fait une crise d'épilepsie une fois à l'âge de 5ans sans répétition.⁹

Quant aux **retards mentaux**, généralement les capacités intellectuelles chez les IMC sont réservées mais parfois il y a des IMC qui peuvent avoir un déficit intellectuel léger ou un retard grave associé à leur handicap moteur.

D'où la distinction entre IMC et IMOC qui veut dire une déficience physique associée à une déficience mentale : $QI < 80$. Le retard mental s'observe le plus souvent chez les enfants atteints de tétraplégie spastique.

Ce retard mental peut provoquer des difficultés au niveau de la lecture.

Concernant les **troubles cognitifs**, nous avons :

- Certains enfants présentent des troubles d'apprentissage du langage écrit, qui peuvent les perturber dans leur cursus scolaire et donc dans leur vie sociale et professionnelle ultérieure.

Ces troubles peuvent être la conséquence d'une pathologie du langage oral. Communément, ces troubles sont appelés « dyslexie »,

⁹ (Voir études de cas pages 59-65).

mais chaque enfant atteint de ces troubles du langage écrit, présente des signes spécifiques.¹⁰

Pour ces troubles, nous citons :

La dyslexie qui est un trouble spécifique de l'apprentissage de la lecture.

La dysorthographe qui est un trouble de l'acquisition et de la maîtrise de l'orthographe.

La dysgraphie qui est définie comme trouble affectant le geste graphique (écriture).

La dyscalculie est un trouble du raisonnement logico-mathématique. C'est un dysfonctionnement dans les domaines de la logique, de la construction des nombres, et des opérations sur ces nombres.

La dysphasie est un trouble structural et durable de l'apprentissage et du développement du langage oral.

Pour les enfants IMC que nous avons suivis durant notre étude pratique, ils présentent tous une dyslexie et une dysgraphie à cause des troubles moteurs dont ils souffrent et ils présentent même une dysorthographe. C'est ce que nous nous sommes attelés à développer dans notre étude pratique.

- D'autres cas d'enfants IMC peuvent présenter la dyspraxie qui se traduit par une maladresse graphique, des difficultés à la réalisation de figures géométriques, une maladresse gestuelle globale. (Autrement dit, la dyspraxie est une difficulté à tenir à la fois un stylo, une règle et tracer une ligne).¹¹

¹⁰ <http://www.orthophonistes.fr/Theme.php?NumTheme=20&Article=10>

¹¹ Hélène Terrat. Professeur des écoles spécialisées, enseignante en CLIS 4, Ecole Edouard Herriot, 157 rue Bataille, 69008 Lyon et maître formateur à l'IUFM de Lyon. « L'entrée dans l'écrit pour des enfants à besoins particuliers : les enfants atteints de dyspraxie visuospatiale ».

Tiré de : Zesiger, P., Brun, M. & Nanchen, T. (2004). Les relations entre l'oral et l'écrit dans l'acquisition du langage, Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'Enfant (AN.A.E.), 76-77, pp.80-85.

S'agissant de la dyspraxie, nous l'avons constatée chez Med Nabil et Sarah qui présentent des incapacités dans la gestion de leurs mouvements et même parfois leurs émotions sont incontrôlées.¹²

- Les statistiques montrent en effet qu'un peu plus de 50 % d'enfants dysphasiques ont également des troubles du langage écrit et que la même proportion d'enfants dyslexiques présente aussi des troubles du langage oral (MC Arthur, Hogben, Edwards, Heath et Mengler, 2000). Donc le langage oral et le langage écrit font appel à certaines compétences communes. Par conséquent, des troubles du langage oral sont susceptibles d'engendrer des difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'orthographe.

Il est donc fréquent, mais pas systématique, qu'une dysphasie ait des conséquences défavorables sur l'acquisition du langage écrit.¹³

- Dans tous les cas, ces enfants présentent, à des degrés différents :

* Une fatigabilité, qui peut être variable dans la journée, selon les activités proposées.

* Une lenteur, qui peut constituer, à elle seule, un handicap scolaire, et qu'il ne faudra donc pas sous-estimer ou négliger.

En effet, nous avons remarqué, durant les séances auxquelles nous avons assisté, que les cinq élèves objet de notre étude n'écrivent pas toute la leçon, car après quelques efforts, ils se fatiguent et généralement ils se font aider par leurs camarades.

C'est le cas de Anouar, Chems Eddine et Salah Eddine. Quant à Med Nabil et Sarah, ils sont très lents mais les enseignants leur accordent plus de temps pour

¹² (Voir études de cas pages 80-93).

¹³ http://www.dysphasie.ch/langage_ecrit.shtml

terminer l'écriture et quand ils veulent s'exprimer, ils les mettent à l'aise en dépit des difficultés qu'ils éprouvent.

A propos des **troubles du langage**, ce sont ces troubles qui nous intéressent le plus dans notre étude et nous pouvons dire que :

L'enfant athétosique présente des problèmes du langage. La parole est saccadée et les mots sont déformés. Il a des difficultés à prononcer des mots, à articuler et donc à parler.

De nombreux enfants athétosiques sont incapables de parler, ils ont un langage incompréhensible.

C'est le constat que nous avons fait chez Med Nabil et Sarah. Ils ont une parole incompréhensible (la dysarthrie) surtout quand ils sont émus ou stressés. Nous n'arrivons pas à les comprendre. Aussi ils ont des difficultés à la lecture. Quant à l'écriture, si celle de Sarah est facile à lire, celle de Med Nabil demeure illisible.¹⁴

L'enfant diplégique a un retard qui touche la lecture et l'écriture mais il a un langage intact.

Les enfants atteints de tétraplégie spastique ou choréo-athétose quant à eux, ont des difficultés à articuler et communiquent difficilement. On parle alors de dysarthrie ; celle-ci rend leur langage incompréhensible.

Les hémiplégiques présentent des troubles spécifiques du langage. Dans le cas de Anouar (hémiplégie gauche acquise) présente des troubles du langage mais très légers. Sa lecture et son écriture sont compréhensibles.

Pour les quadriplégiques, des anomalies du langage sont présentes. Des mouvements incontrôlés du larynx, de la langue, des lèvres, une contraction insuffisante du voile du palais, peuvent être responsables de cette dysarthrie.

¹⁴ Voir les spécimens d'écriture pages 62, 69, 76, 84, 90.

Celle-ci peut prendre la forme d'un bégaiement, de troubles articulatoires importants ou même massifs au point de rendre la parole incompréhensible et de nécessiter l'utilisation de codes pour permettre la communication.

En ce qui concerne les **troubles de la communication**, ils constituent une des difficultés majeures entraînées par la désorganisation du mouvement. Le langage oral est rendu impossible ou difficile à décoder.

Les troubles de la spatialisation et du schéma corporel contribuent à perturber le langage écrit.

En raison des difficultés manuelles, l'écriture n'est parfois possible que grâce à l'usage d'une machine à écrire électrique ou de systèmes de communication informatisés. En outre, la conception même du geste peut être perturbée, si bien que l'infirme moteur cérébral ne parvient pas toujours à faire ce qu'il désire, dans le domaine de l'écriture. Dans le domaine graphique, il a aussi une gêne dans la reproduction des figures géométriques.

Concernant ces troubles, les IMC ont effectivement besoin de moyens spécifiques pour faciliter leur communication comme les machines à écrire ou les micros portables car ils sont lents et se fatiguent rapidement, et même parfois leur écriture est illisible ce qui gêne la correction par l'enseignant. Malheureusement, les écoles algériennes ne sont pas dotées de ce matériel spécialisé ou spécifique.

Dans notre étude, les cas de Chems Eddine, Salah Eddine et Anouar nécessitent ce type de matériel pour l'écriture.

Pour les cas de Med Nabil et Sarah, ils nécessitent par ailleurs, un plan antidérapant pour pouvoir écrire, car ils ont des troubles moteurs qui gênent leur écriture.

Aussi les cinq cas, ont des difficultés à tenir une règle pour dessiner des formes géométriques.

Enfin, d'autres troubles peuvent être observés comme ceux de la mémoire, de l'attention et de la concentration, ainsi que des troubles endocriniens et des troubles du comportement et /ou de la personnalité.

Après l'étude de ces différentes définitions, les causes et encore les classifications établies par les spécialistes relatives à l'Infirmité Motrice Cérébrale (IMC), nous avons constaté l'existence d'une liaison étroite entre ce handicap et le langage qu'il soit oral ou écrit. De ce fait nous allons examiner dans ce deuxième volet, la dialectique lecture/écriture en essayant de définir certains concepts.

5- La place de la production écrite en FLE entre manuels et programmes :

REUTER Y. signale dans son ouvrage « Enseigner et apprendre à écrire » (1996) que l'écriture est une pratique fondamentale autant dans l'enseignement du français que dans chaque discipline ou matière enseignée à l'école ou même dans la vie privée, professionnelle et publique. Autrement dit, nous avons besoin de l'écriture comme moyen d'expression tous les jours et dans tous les domaines de la vie.

Cependant, les apprenants rencontrent de plus en plus de difficultés à apprendre et à maîtriser l'écriture.

En plus de cela, l'écriture est la compétence qui englobe le plus les différentes facettes de la matière du cours de français. En effet, elle comprend autant l'étude de la langue (orthographe, syntaxe, figures de rhétorique.....) que celle de la littérature.

Son apprentissage permet également à l'apprenant de développer sa créativité et de traduire en mots ses opinions et son mode de pensée.¹⁵

Si l'on se réfère aux programmes et aux manuels scolaires, nous constatons qu'ils accordent une grande importance aux productions écrites des apprenants.

¹⁵ REUTER Yves, « Enseigner et apprendre à écrire ».Editions Sociales Françaises (ESF). 1996. 181 pages.

En effet, chaque unité didactique prend fin avec la correction des énoncés personnels produits par les apprenants sur des modèles de textes qu'ils ont eu l'occasion de lire et d'analyser en classe.

La séance d'expression écrite intervient en fait comme un contrôle des acquis durant l'unité didactique et permet à l'enseignant de se rendre compte si les objectifs à atteindre ont été réalisés.

L'écrit est loin d'être une simple application d'un ensemble de règles d'encodage et de décodage ou réduit comme le souligne Dominique BOURGAIN : « au seul résultat d'un entraînement de structures neuro-physiologiques ».

La réflexion sur la didactique de l'écrit en FLE s'est développée depuis les années 80 compte tenu des apports de certaines disciplines comme l'analyse de discours, les grammaires de texte, la psychologie cognitive, la psychologie sociale avec sa théorisation du concept de représentation.

Autant de données qui nous permettent aujourd'hui de considérer l'écrit comme un processus complexe que nous voulons comprendre surtout dans une certaine mesure pour le cas des IMC.

6- L'évolution de la production écrite et modèle de rédaction :

Dans les traités anciens portant sur l'art d'écrire et dans les pratiques d'enseignement les plus répandues, le scripteur est censé passer par trois étapes lors de la production de l'écrit :

- L'invention, qui consiste à chercher les arguments, les éléments qui figureront dans le discours ;
- La disposition, constituée par l'agencement de ces éléments ;
- L'évolution, étape au cours de laquelle le scripteur procède à la mise en forme stylistique.

Aujourd'hui, nous parlons plutôt aux apprenants de « recherche des idées », de « plan » et de « mise en forme ».

C'est à partir des années 80 que les chercheurs ont fait porter leur intérêt sur la production de l'écrit, tout en continuant à analyser les écrits produits.

Hayes et Flower ont formalisé l'activité rédactionnelle dans un cadre tridimensionnel comportant trois processus :

6.1- La planification : c'est « une représentation interne des connaissances qui devront être utilisées pour écrire un texte ».

La planification est constituée de trois sous-processus :

1.1/ la récupération des idées depuis la mémoire à long terme ou l'environnement,

1.2/ leur organisation, conduisant à l'élaboration d'un plan de texte,

1.3/ la définition de buts et sous-buts liés à l'activité de planification,

Le troisième sous processus, correspond au moment où le scripteur se donne des buts d'écriture. La planification d'idée comprend le travail du scripteur/ rédacteur lorsqu'il réfléchit au sujet qu'il doit écrire. Sa réflexion est colorée de trois aspects : le contenu, le type de texte et les lecteurs éventuels.

Trois connaissances aident à organiser les idées : celle du sujet, celle des attentes des lecteurs et celle de la structure du texte à produire.

6.2- La formulation : la définition proposée par Moffet de la mise en texte c'est « donner une forme linguistique à ce qui a été conçu ». (D'après Scardamalia, Bereiter et Steinbach, 1984, p.69).

Ce processus est composé de deux sous – processus (D'après Fayol et Schneuwly, 1988, p.59) :

6.2.1- La lexicalisation : qui constitue en la sélection, dans le lexique mental, d'items correspondant aux concepts à coder.

6.2.2- La linéarisation : qui permet l'insertion de ces items dans des phrases grammaticalement et syntaxiquement correctes.

Ce sous-processus est lui-même divisé en deux activités complémentaires : l'une, syntaxique, autorisant l'établissement de relations syntaxiques et l'autre, plus textuelle, créant des liens cohésifs et assurant l'enchaînement des idées et la progression thématique du texte.

6.3- La révision : c'est le retour sur le texte déjà écrit ou en cours d'élaboration.

Ce processus passe par trois étapes, (D'après Flower, Hayes, Carey, Schriver et Stratman, 1986, Hayes...1987) :

La 1^{ère} est la détection de l'erreur ; la 2^{ème} est le diagnostic qui renvoie à la détermination de l'erreur et à sa classification et enfin à la 3^{ème} étape après avoir effectué les corrections nécessaires, la modification apporte un changement dans la surface du texte.

Ces trois opérations, précise PLANE S.,

« se renouvellent constamment au cours du processus rédactionnel et interagissent donc en permanence. C'est pour cette raison que la planification, la mise en texte et la révision ne se suivent pas de façon linéaire mais interviennent tout au long du processus rédactionnel » (1994).¹⁶

En séance de production écrite, l'apprenant est appelé à investir tous ses acquis durant plusieurs séances, entre grammaire, orthographe, compréhension du texte.... précédant celle - là et à mobiliser toutes ses compétences afin de comprendre les consignes et répondre aux contraintes du sujet proposé par son enseignant.

Chaque apprenant développe ses propres stratégies d'apprentissage ce qui va jouer un rôle très important dans l'accomplissement efficace de certaines tâches comme l'écriture.

Par conséquent, les apprenants qui réussissent bien leurs productions écrites sont ceux qui mettent en pratique leurs propres stratégies.

¹⁶ PLANE S., « Ecrire au collège, didactique et pratique d'écriture ». Arnaud Colin. Paris. 1994. p.44.

Selon Clémence PREFONTAINE, pour amener les apprenants à écrire mieux, il faudrait d'abord les aider à analyser les problèmes auxquels ils font face lorsqu'ils écrivent et leur montrer comment les résoudre.¹⁷

Ce qui nous amène à la conclusion suivante : Produire un texte est une tâche difficile voire complexe.

7- Le passage de la compréhension de l'écrit vers la production écrite :

Un projet peut se réaliser à travers une ou deux unités didactiques. L'unité didactique qui s'inscrit dans le projet sert d'unité de base dans la constitution des programmes. Elle comporte trois phases ordonnées ou séquences permettant d'atteindre à chaque fois un objectif par la mise en œuvre d'activités. Etant de nature différente, les séquences requièrent un volume horaire différent. Une séquence d'apprentissage peut parfois regrouper plusieurs séances

1/ Phase de compréhension de l'écrit.

2/ Phase d'analyse en deux étapes : lexicale/ syntaxe (fonctionnement de la langue).

3/ Phase de synthèse : expression écrite.

Ces différentes phases sont ordonnées et constituent un ensemble cohérent. Elles forment un « tout », chacune d'entre elles a une fonction précise, qui converge vers la production écrite.

L'objectif de la séance de compréhension est atteint si à la fin de l'heure, la classe est en mesure de récapituler l'essentiel du contenu en le remplaçant dans un cadre textuel précis. L'élève doit restituer (réutiliser) ce qu'il a acquis durant toutes les séances dans la séance d'expression écrite.

Gilberte NIQUET nous rappelle que « *la maîtrise de l'écrit ne se fera pas sans celle de la lecture* »¹⁸, donc, la lecture demeure un passage obligé vers la production

¹⁷ PREFONTAINE Clémence, « Ecrire et enseigner à écrire ». Ed. Logique. Québec. 1998. p. 150.

d'écrit qui en plus, comme nous l'avons vu, fait appel à d'autres constituants autrement plus difficiles à réunir.

Concernant la production écrite, Cornaire et Raymond notent que

« rédiger est un processus complexe et amener nos apprenants à acquérir une compétence en expression écrite n'est pas une tâche aisée » (1994).¹⁹

La lecture et l'écriture sont deux activités mettant en œuvre la langue écrite ; la lecture comme réception, il s'agit alors d'une reconnaissance d'un modèle ; l'écriture comme production, il s'agit alors d'un rappel, ce qui est plus exigeant d'un point de vue cognitif. Par conséquent, nous pouvons dire que la lecture épaula l'écriture.

Il y a une relation étroite entre la lecture et l'écriture et ceci confirme les travaux en didactique, en linguistique, et en psychologie cognitive menés par Coste, Gérard Vigner, C. Garcia- Debanc... et bien d'autres, qui l'ont démontrée. Ces interactions lecture / écriture sont devenues incontournables dans les programmes scolaires en Europe surtout en France où les nouveaux programmes insistent sur ces interactions.

Certains auteurs se sont plus particulièrement intéressés aux relations entre lecture et écriture. Le principe général est que l'une des habiletés, la lecture ou l'écriture, constitue un stimulateur pour le développement de l'autre. L'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture sont menés conjointement et de façon interactive.²⁰ Donc, nous pouvons dire que la lecture stimule l'écriture et vice versa.

¹⁸ NIQUET Gilberte, « Enseigner le français. Pourquoi ?, comment ? ». Ed. Hachette. Paris. 1995. p.179.

¹⁹ CORNAIRE C.M et RAYMOND P.M, « Le point sur la production écrite en didactique des langues ». Québec : CEC. 1994. En avant-propos.

²⁰ DELAHAIE Marc, « L'évolution du langage chez l'enfant ». Delachaux. Paris. 1963.

Claudine GARCIA-DEBANC confirme aussi ces effets de la lecture sur l'écriture.
Pour elle,

« L'écriture des élèves s'alimente à l'observation et à la comparaison de textes de référence dont ils s'efforcent d'imiter les propriétés. Cette dimension est commune à plusieurs modèles d'enseignement de la production d'écrits » (1995).²¹

Quand l'enseignant propose dans sa classe un texte à étudier, donc à analyser et à comprendre, c'est dans le but principal d'offrir à l'élève un modèle à imiter lors de la production d'écrit. Donc, à la base de tout ce processus, il y a la lecture.

En lisant, l'élève fait un repérage des éléments du texte, relève les mots dont le sens lui pose des difficultés de compréhension ainsi que les structures syntaxiques utilisées, détermine la typologie du texte et donc mémorise les préceptes qui lui permettront à son tour de produire des écrits.

Cependant, « L'incapacité à produire un texte écrit, même composé de quelques phrases, est statistiquement beaucoup plus importante que l'incapacité à lire. Il n'y a pas de savoir- écrire sans savoir- lire, tandis que l'inverse est inexact ». ²²

L'apprenant lit et apprend ainsi à réécrire le texte qu'il lit, tant il est vrai que lecture et écriture sont intimement liées.

L'apprentissage de la langue s'inscrit dans une interaction constante entre parler, écouter, lire et écrire. C'est la boucle audio-grapho-phonatoire. Des approches diversifiées doivent permettre de lier étroitement la production d'écrit à l'apprentissage de la lecture.

²¹ GARCIA-DEBANC C., « Le lire dans l'écrire ». In Pratiques n° 86. 1995. pp.74-75.

²² ROBINE Nicole, « Les relations de la lecture et de la l'écriture entre psychologie et sociologie : représentations et investissements ». In les interactions lecture/ écriture, actes du colloque université Charles-de-Gaulle/ Lille III, réunis par Yves Reuter. 22-24 nov 1993. p.176.

La question qu'on pourrait se poser c'est, comment pourrait-on motiver les élèves et les inciter à lire, à comprendre, à écrire et à parler le français ? Lorsque l'on sait que le livre a été relégué au dernier plan par les moyens audio-visuels (télévision) et les nouvelles technologies (Internet et jeux électroniques).

De ce fait, nous proposons ci –après, une série de formules et de techniques, qui demeure non limitative :

- Diversifier les formes de travail (travail individuel, en petit groupes, tutorat pédagogique des élèves plus faibles par les meilleurs...).
- Changer fréquemment la disposition de la classe.
- Faire entrer un équipement permettant d'utiliser régulièrement plusieurs médias, en fonction des possibilités techniques et financières (magnétoscope, lecteur de CD ou DVD, vidéoprojecteur, ordinateur avec connexion Internet...).
- Multiplier les supports d'enseignement (manuel, documents authentiques radiophoniques, télévisuels, articles de presse...).
- Proposer des activités au quotidien contribuant au désir d'apprendre, à créer une relation vraie avec la langue cible, à renforcer le sentiment d'appartenance au groupe classe, à responsabiliser l'élève.²³
- Introduire le système de jeux instructifs (recherche de mots qui se terminent par « al » par « et » par « eau » ; recherche des synonymes, recherche des contraires...).

Pour conclure, nous considérons que la production écrite reste une tâche omniprésente dans le programme du FLE, puisqu'elle est demandée après plusieurs séances (lecture, grammaire, orthographe,...).

²³ De la lecture plaisir à la lecture documentaire en classe de FLE :

<http://lewebpedagogique.com/flegbadau/de-la-lecture-plaisir-a-la-lecture-documentaire-en-clesse-de-fle/>

Il reste à chercher - dans la mesure du possible - les bonnes stratégies d'enseignement de cette tâche très difficile voire très complexe en direction des élèves normaux d'une manière générale et des élèves IMC en particulier. Autrement dit, comment inculquer à ces élèves ce moyen d'expression de tous les jours et dans tous les domaines de la vie ?

Pour corroborer ce premier chapitre et afin de l'enrichir, nous avons jugé utile de joindre les réponses d'un entretien que nous avons mené (selon un canevas) auprès des cinq enseignants de la langue française, avec lesquels nous avons travaillé durant toute l'année scolaire (2009/2010), afin de déceler entre autres leurs connaissances sur ce handicap²⁴.

Leurs différentes réponses ont été répertoriées dans le tableau ci-après, suivi d'une synthèse.

²⁴ Annexe page 116.

Enseignants Questions	E1	E2	E3	E4	E5
<p>Item1 : La définition de l'IMC</p>	<p>L'Infirmes Moteur Cérébral est quelque'un qui n'arrive pas à écrire, et qui ne réalise pas ce qu'on lui dit.</p>	<p>L'IMC est un handicap visible accompagné d'une insuffisance à suivre en classe. Le langage n'est pas clair, il est confus. Il y a une inaptitude à recevoir l'information telle qu'elle est, et cette dernière est interprétée de façon très individuelle. Mais la bonne volonté ne manque pas.</p>	<p>L'IMC est un handicap moteur mais pas mental.</p>	<p>L'IMC est une infirmité au niveau de certains membres inférieurs // supérieurs, c'est-à-dire une difficulté que les membres ont à suivre les consignes envoyées par le cerveau. Il y a quelque part un obstacle.</p>	<p>« Je ne sais pas comment l'expliquer. »</p>
<p>Item2 : De quoi s'agit-il ?</p>	<p>L'IMC a une relation avec le cerveau.</p>	<p>L'IMC a une relation avec le cerveau.</p>	<p>L'IMC est un handicap moteur avec une incapacité à écrire.</p>	<p>L'IMC a besoin de plus de temps. La personne IMC sait de quoi elle souffre et de quoi elle a besoin.</p>	<p>« Je ne sais pas de quoi il s'agit ».</p>

Item 3 : Avoir des informations auparavant	Non.	Non, mais en fait, c'est un handicap visible au niveau des membres, du parler, de la façon de marcher, de l'écriture, de la réflexion, de faire quoi que ce soit.	Non.	Oui, par le biais des documentaires, des rencontres avec les médecins mais surtout grâce à la télévision.	Non.
Item 4 : Etre informés de la part du Directeur	Non.	Non.	Non.	Non.	Non.
Item 5 : Faire des recherches sur ce sujet	Non.	Non.	Non.	« J'ai une idée sur le sujet ».	Non.
Item 6 : L'adaptation des programmes aux IMC	Non.	Non.	Non.	Non.	Non.
Item 7 : Les causes des insuffisances au niveau de l'écrit chez l'IMC.	//	Elles sont dues au handicap physique, surtout celui de la main.	//	Elles sont dues au handicap physique et aux insuffisances flagrantes au niveau de la lecture.	//

Item 8 : Comportement avec l'élève IMC	Normal	Spécifique	Normal	Normal	Spécifique
Item 9 : La prise en charge de l'IMC	Suivi des parents.	Suivi des parents.	Suivi des parents.	Rôle des institutions scolaires.	/
Item 10 : Intégration en classe ordinaire ou spécialisée	Classe spécialisée.	Classe spécialisée.	Classe spécialisée.	Classe ordinaire avec moyens spécifiques.	Classe spécialisée.

Tableau n°01 : Tableau Récapitulatif des entretiens menés auprès des enseignants

Synthèse des entretiens préliminaires avec les enseignants :

Toutes les réponses des enseignants (E1 à E5) montrent leur connaissance à des degrés différents de ce type de handicap. Pourtant, ils n'ont jamais été informés par les directeurs des établissements respectifs ni même contactés par la tutelle pédagogique et administrative d'où notre souci de savoir s'il y a une prise en charge réelle de ces enfants. Est-ce que leur handicap est pris au sérieux ou bien sont-ils considérés comme une tare qu'ils doivent cacher ?

Ne serait-il pas plus judicieux d'informer et même de former les enseignants avant ? Beaucoup de ces derniers étaient choqués de découvrir ces élèves IMC en classe surtout qu'ils ne savent pas du tout comment se comporter avec eux. Quant aux programmes, les enseignants jugent que ceux-ci sont déjà assez difficiles et lourds pour les élèves normaux, que serait ce pour ces élèves IMC ?

S'agissant des insuffisances à l'écrit, pour la plus part des enseignants interrogés, elles se justifient par le handicap physique, surtout la main car à l'oral, ces élèves IMC s'en sortent mieux. En plus, elles se trouvent aggravées par l'absence flagrante de la lecture, ce qui est constaté même chez les élèves normaux. Mais, nous pensons qu'il est plus tolérable chez les IMC qui ont une sorte d'obstacle à surmonter.

Quant au comportement des enseignants avec ces élèves, il diffère de l'un à l'autre. Pour certains, le comportement doit être le même avec tous les élèves pour que ces élèves IMC ne se sentent pas inférieurs à leur camarades. Pour d'autres, le comportement des enseignants par rapport à ces élèves IMC ne peut être que différent car ce serait une injustice de mettre sur le même plan des élèves sains de corps et d'esprit avec des élèves handicapés.

Enfin, sur les cinq enseignants concernés, quatre d'entre eux souhaitent que les élèves IMC soient intégrés dans des classes spécialisées, en vue d'obtenir une certaine homogénéité des cas, avec un programme adapté à leurs difficultés et avec des moyens matériels adaptés et adéquats. Par contre, un seul enseignant propose de les garder dans des classes ordinaires mais avec des moyens spécialisés comme par exemple : un micro portable, table inclinée,...

Nous reviendrons plus en détail, sur les différents avis dans le deuxième et le troisième chapitre.

2ème chapitre:
L'IMC entre représentation pédagogique
et réalité didactique

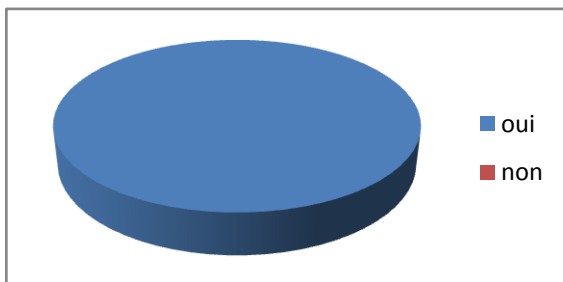
2^{ème} CHAPITRE : L'IMC ENTRE REPRESENTATION PEDAGOGIQUE ET REALITE DIDACTIQUE

Afin de cerner le problème de l'interaction lecture / écriture chez les élèves IMC, il nous a semblé utile de fonder ou d'articuler une partie de notre travail pratique autour de deux questionnaires, le premier sur « l'élève IMC et la lecture » et le second sur « l'élève IMC et la production écrite ». Comportant chacun dix questions et adressés aux cinq enseignants de français.

Nous reprenons ci –après et en détails, les réponses, les avis et les approches des uns et des autres ainsi que nos avis, observations et remarques.

1/ Analyse du 1^{er} questionnaire : L'élève IMC et la lecture

Item 1- Les activités de lecture existent-elles dans le programme officiel du cycle moyen / secondaire?



L'existence des activités de lecture était confirmée à 100 % par les enseignants interrogés dans la mesure où – selon eux -, les activités de lecture sont la base de tout apprentissage. Elles permettent de remédier aux lacunes et elles permettent aussi à l'élève de découvrir de nouveaux horizons et de se cultiver.

Sophie Moirand parle de compétence de lecture qui,

« reposerait sur une triple compétence : une compétence linguistique qui relèverait des modèles syntactico- sémantiques de la langue ; une compétence discursive qui reposerait sur la connaissance des types d'écrits (leur organisation rhétorique) et de leurs dimensions pragmatiques (les situations d'écrit), enfin une connaissance des références extra-linguistique des textes (l'expérience vécue, les savoir-

*faire, le bagage socio-culturel et la perception « cultivée » que l'on a du monde ».*²⁵

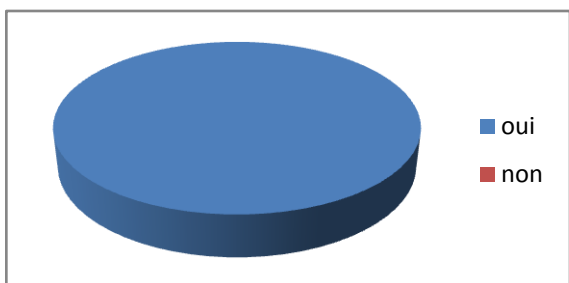
Concernant les activités de lecture, elles mettent en jeu l'ensemble de ces compétences complexes qui sont la reconnaissance des mots, la coordination des symboles écrits et des sons et l'identification des mots par construction ou par reconnaissance globale.

De là, nous pouvons dire que l'existence des activités de lecture dans les programmes officiels est très importante vu qu'elles permettent de développer des compétences complexes chez l'élève.

Après avoir consulté les manuels scolaires, nous avons constaté que les activités de lecture sont réellement présentes dans le programme officiel et elles sont bien exploitées de la part des enseignants avec lesquels nous avons assisté durant l'année scolaire 2009/2010. Ces derniers consacraient parfois toute une séance à la lecture, l'explication du texte et les réponses aux questions de compréhension.

Au niveau du cycle moyen, certains enseignants, lors des séances de révision pour l'examen, écrivaient de petits textes (contes, recettes...) au tableau et ils demandaient à quelques élèves de lire après avoir fait eux-mêmes la première lecture. Ensuite, ils expliquaient les mots difficiles et à la fin, ils demandaient aux élèves de rédiger un petit texte (production écrite) semblable au modèle déjà étudié.

Item 2- Jugez-vous primordial d'insérer la lecture dans le programme scolaire ?



²⁵ MOIRAND Sophie, « Situations d'écrits. Compréhension, production en langue étrangère ». Coll. Did. Des Langues Etrangères. CLE international. Paris. 1979. p.22.

Cela est confirmé à 100% par les enseignants interrogés. Ils trouvent que la lecture permet d'enrichir le vocabulaire et elle est le premier pas vers la compréhension.

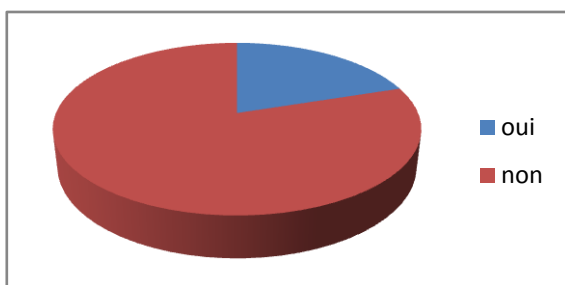
Christian BONREPAUX définit l'acte de lire dans son article comme suit :

*« Passer de la verbalisation d'une suite de signes à la compréhension de la signification d'un mot puis d'une phrase, puis d'un texte : un mécanisme complexe, un apprentissage long surtout dans la langue française où viennent s'ajouter de nombreuses difficultés grammaticales et phoniques ».*²⁶

Donc, la lecture est une habileté linguistique fondamentale dans la maîtrise d'une langue. Tout le monde s'accorde à dire qu'elle est la « clé de tout ». Elle reste en effet, le moyen privilégié d'accès à la connaissance et constitue un instrument de l'intégration sociale.

Durant les séances auxquelles nous avons assistées, nous avons remarqué qu'après la lecture du texte par l'enseignant et par quelques élèves, celui -ci passait à l'explication des mots difficiles selon plusieurs formules : en créant de l'animation en classe et un esprit de compétition jusqu'à trouver la bonne réponse ; ce qui permet aux élèves d'apprendre de nouveaux mots pour enrichir leur vocabulaire et pour pouvoir les utiliser par la suite dans leurs productions écrites.

Item 3- Faites- vous lire régulièrement votre élève IMC ?



²⁶ Du décodage à la compréhension, un parcours du combattant, p.37

La lecture est une activité cognitive complexe qui se réalise par la mise en œuvre d'un ensemble d'opérations, de capacités cognitives, socio-affectives et psychomotrices, de la part de l'apprenant et qui peuvent correspondre à un ensemble de compétences.

Prenant le cas des apprenants IMC, comme nous l'avons déjà défini, l'IMC est un handicap physique causé par une lésion cérébrale survenue avant, pendant ou après la naissance.

Et en reliant ces deux définitions, est-ce que nous sommes en droit de dire que le fait de présenter des troubles à l'oral et des troubles de handicap physique, l'IMC serait dans l'incapacité de lire ?

En tout les cas, cela semble être l'avis de la majorité des enseignants puisque 80% d'entre eux, ne font pas lire régulièrement leurs élèves IMC en présentant les arguments suivants :

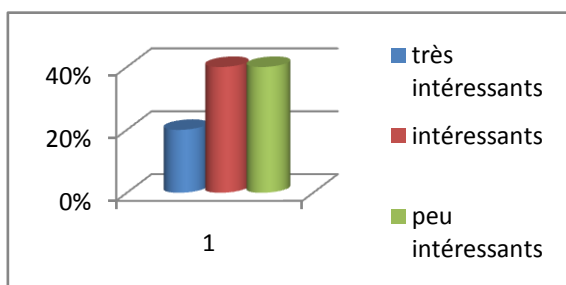
40 % déclarent que s'ils ne font pas lire leurs élèves IMC, c'est surtout par manque de temps car, selon eux pour faire une « bonne » lecture cela nécessite plus de temps et ce au détriment du temps qui doit être consacré à leurs camarades et encore au détriment du programme.

20% disent que ces mêmes élèves n'arrivent pas à articuler et cela est dû aux troubles du langage voire à la lésion cérébrale.

20% des enseignants signalent que c'est l'élève IMC lui-même qui refuse de lire et ne manifeste aucune volonté à le faire.

Par contre, 20% des enseignants, seulement, font lire leurs élèves IMC. D'après leurs dires, ils veulent les habituer à se concentrer sur une chose et réfléchir pour mieux comprendre le texte lu. Un taux qui nous paraît très faible, étant donné qu'en règle générale pour aborder la compréhension de l'écrit, nous devons absolument faire lire les apprenants.

Item 4- A propos des textes déjà proposés dans les manuels scolaires, les jugez – vous : Très intéressants ? Intéressants ? Peu intéressant ?



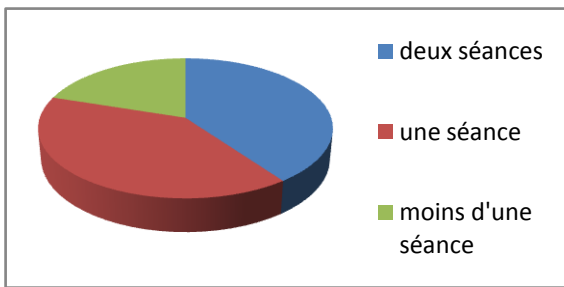
Un texte est jugé peu intéressant « lorsqu’il ne motive pas l’élève, c’est la pratique de la classe qui décide de considérer tel texte comme motivant ou non ».

L’avis de 60% des enseignants du cycle moyen concernant les textes proposés aux apprenants varie entre intéressants et très intéressants. Ils disent qu’ils sont à la portée des élèves et reflètent leurs milieux, leurs problèmes et traitent de la vie quotidienne.

Par contre, 40% des enseignants du cycle secondaire jugent les textes proposés dans les manuels scolaires peu intéressants, parce qu’ils trouvent que les élèves s’intéressent beaucoup plus à ce qui les touche en particulier, et ils cherchent des sujets d’actualité. En plus les textes sont mal choisis car on ne peut pas destiner un texte (même type) aux mêmes élèves puisqu’il est impératif de respecter les centres d’intérêt de chaque filière.

L’avis de ces enseignants met le doigt sur une réalité qui n’a pas encore cessé de préoccuper les uns et les autres : textes trop longs, textes démotivants, textes qui ne répondent pas à la réalité de l’apprenant...pourtant ces textes ont été choisis récemment lors de la réforme du système éducatif.

Item 5- Combien de séances consacrez –vous par semaine à la lecture ?



L'enseignement actuel du FLE accorde une grande importance à la lecture puisque l'évaluation se base le plus sur la compréhension de l'écrit.

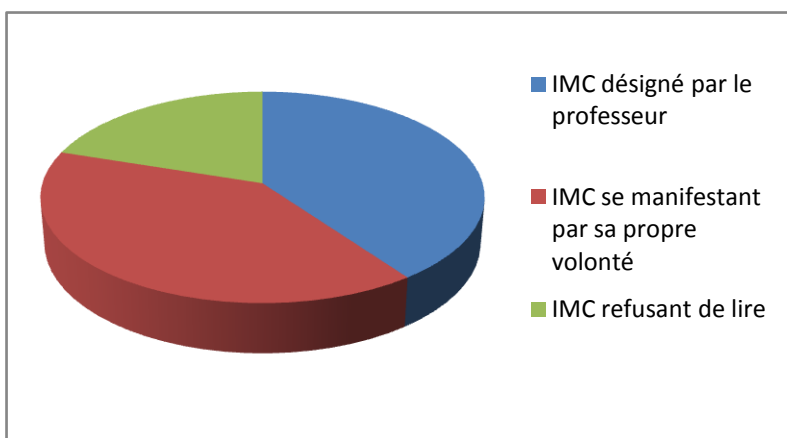
40 % des enseignants consacrent deux séances de lecture par semaine, ce qui nous semble suffisant et logique si l'on se réfère au nombre de séances qui varie entre 5 (au moyen) et 3 à 4 (au secondaire) par semaine.

40% des enseignants consacrent uniquement une séance par semaine, ce qui nous paraît très peu, vu l'importance de cette activité et son incidence sur la compétence de l'écrit.

20 % restants consacrent moins d'une séance, ce qui nous paraît très insuffisant. Toutefois, cela s'explique par le fait que l'enseignant qui nous a donné cette réponse a une classe technique (filière Mathématiques). Ce qui justifie selon lui le fait de « négliger » cette activité et vu le niveau des élèves qui est plus ou moins élevé par rapport à celui des élèves des autres filières.

Nous n'avons pas été convaincus par cette réponse, car un élève qui après le bac choisira la filière architecture ou toute autre filière a toujours besoin d'une maîtrise de la langue française pour comprendre et encore pour communiquer !

Item 6- Lors d'une séance de lecture, l'élève IMC est-il désigné par l'enseignant ?manifeste-t-il sa volonté ou refuse de lire ?



Lors d'une séance de lecture, 40 % des enseignants désignent leurs élèves IMC pour lire.

Selon ces enseignants, ces élèves IMC hésitent à lire parce qu'ils sont timides ou éprouvent une certaine honte et se sentent gênés avec leurs troubles face à leurs camarades qui eux lisent avec une certaine aisance. C'est ce que nous avons constaté durant les séances de suivi et notamment chez les élèves IMC Anouar et Salah Eddine²⁷.

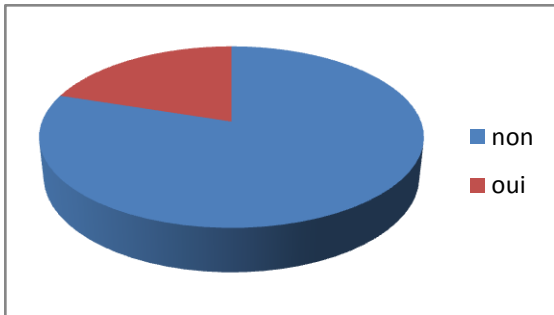
Par contre, 40% des enseignants affirment que les élèves IMC sont volontaires pour lire. C'est ce que nous avons remarqué durant les séances de suivi avec les cas de Med Nabil et Chems Eddine²⁸. Cela s'explique sans doute par le degré élevé d'intégration dans la classe (aucun complexe), de leur audace et encore d'un sentiment très fort d'avoir dépassé leur handicap.

Enfin, 20% affirment qu'ils ne demandent pas à leurs élèves IMC de lire, car ces derniers refusent totalement d'exécuter, c'est le cas de Sarah par excellence ! Elle est animée par un sentiment de peur que les autres se moquent d'elle eu égard aux troubles qu'elle manifeste.

²⁷ (Voir études de cas pages 66-79).

²⁸ (Voir études de cas pages 59-65 et 80-86).

Item 7- Estimez – vous que votre élève IMC lit suffisamment ?



Selon les réponses, 80% des enseignants jugent que leurs élèves IMC ne lisent pas suffisamment :

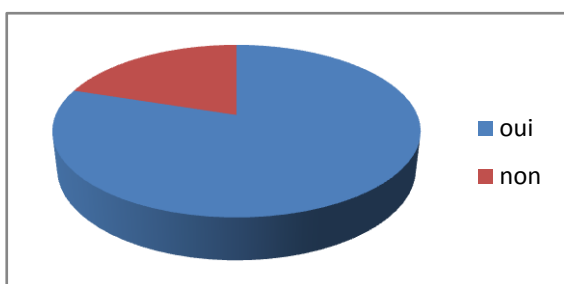
Ainsi, 20 % trouvent que leurs élèves IMC ont tendance à se déconcentrer très rapidement ; 20%, remarquent qu'ils ne restent pas longtemps concentrés sur ce qu'ils sont en train de faire ; 20% les jugent inaptes à lire et 20% n'ont donné aucune justification.

Par contre, 20 %, estiment que leurs élèves IMC lisent suffisamment puisqu'ils prouvent leurs réflexions sur des sujets variés. Ce qui soulève la question suivante : que doit faire l'enseignant pour faire aimer la lecture par l'élève et lui donner le goût à la lecture ?

Dans cette catégorie, nous avons constaté que l'enseignant déploie beaucoup d'effort en direction de ses élèves y compris l'élève IMC pour la lecture en classe et à la maison. Nous avons été marquées par la volonté de cet enseignant notamment envers l'élève IMC Med Nabil qui lui-même s'intéresse à la lecture même en dehors de l'école et qui se porte souvent volontaire pour lire. L'enseignant l'encourage à lire en classe, bien qu'il présente des troubles du langage à l'oral qui lui nécessitent plus de temps.

L'apprentissage de la lecture représente pour l'apprenant une des conquêtes majeures de sa vie scolaire. Au début, il constitue un objectif en soi c'est-à-dire l'apprenant lit pour apprendre à lire, mais il devient très vite un moyen de réaliser d'autres objectifs, l'apprenant lit pour faire un exercice, un résumé...

Item 8- Connaissez-vous les genres de lecture que votre élève IMC aime ?



Pour cette question, 80 % des enseignants connaissent les genres de lecture de leurs élèves IMC, et 20% n'ont pas d'idée sur les préférences de leurs élèves IMC.

Item 9- Cochez la case qui correspond à son goût en matière de lecture.

Magazines/ Revues/ Journaux	Histoires d'amour	Faits Divers
Récits de la vie quotidienne	Livres scientifiques	Contes
Livres d'aventures	Bande Dessinée	Romans

Cette question exige pour la réponse une bonne connaissance de l'élève IMC, de ses goûts, de ses penchants en matière de lecture.

60% des enseignants du moyen trouvent que leurs élèves IMC s'intéressent aux contes, aux livres d'aventures et aiment la BD.

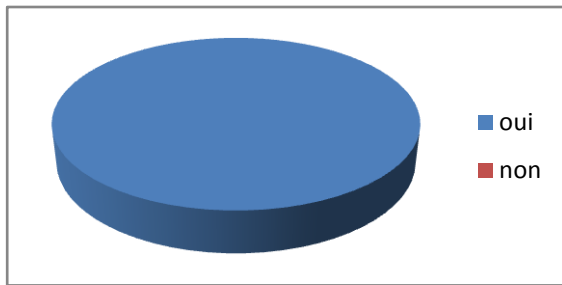
20% des enseignants du secondaire pensent que leur élève IMC s'intéresse aux contes, faits divers, histoires d'amour, magazines, revues, journaux et récits de la vie quotidienne.

Par contre, 20% des enseignants ignorent le goût de lecture de leur élève IMC.

A partir de ces résultats, il nous semble que l'enseignant doit au début de l'année scolaire interroger ses élèves sur leurs goûts, leurs penchants, sur les genres de lecture qu'ils aiment car nous pensons que c'est à partir de cette prise de contact et de connaissance des intérêts de ses élèves que l'enseignant va moduler son enseignement pour les besoins de la classe en prenant en considération les finalités

et les objectifs qui lui sont assignés. Il choisira des thèmes motivants (textes authentiques, textes supports, audio-visuels, ludiques...), tout en créant une ambiance favorisant l'apprentissage de cette langue. Tout ceci pour une action efficace et rentable pédagogiquement.

Item 10- Pensez-vous qu'en proposant des textes que les élèves aiment, on peut améliorer leurs performances à l'écrit ?



100% des enseignants répondent par l'affirmative, en précisant que si les élèves aiment ce qu'ils lisent, ils retiendront plus facilement diverses structures et idées et pourront ainsi les réutiliser en séance d'expression écrite et ainsi améliorer leurs performances à l'écrit.

Autrement dit, selon l'expérience des enseignants, ils nous ont déclaré que le fait de proposer aux élèves des textes qu'ils aiment à étudier, cela facilite l'analyse et la compréhension et encore offre à l'élève un modèle à imiter lors de la production écrite.

Ils ajoutent aussi, que si on réussit à attirer leur attention, on peut automatiquement réussir à leur transmettre l'information.

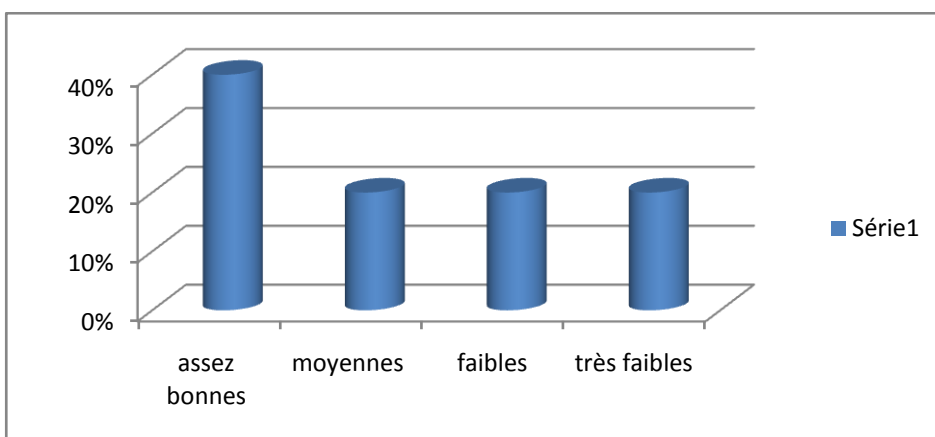
Partant de ce proverbe « Quand on aime quelque chose, on la fait avec plaisir », nous restons convaincues que cette règle reste valable chez les élèves normaux ainsi que chez les élèves IMC que nous avons suivis et qui nous ont déclarés cela lors des entretiens que nous avons eus avec eux.

Enfin nous pensons à juste titre que la conception d'un manuel de lecture et les textes qui le composent doit tenir compte de la réalité du terrain et des avis des

professionnels. Il doit être élaboré avec le plus grand soin et la plus grande attention. Il constitue un outil de transmission du savoir qui peut servir à plusieurs générations.

2/ Analyse du 2^{ème} questionnaire: L'élève IMC et la production écrite

Item 1- Comment jugez-vous les performances de votre élève IMC à l'écrit ?



Avant de parler et de juger les performances des élèves à l'écrit, nous devons d'abord définir le rôle du texte support qui permettra de réussir la production écrite.

Le texte support permet à l'apprenant –à la fin de la séquence ou du projet - (de l'unité didactique) de rédiger un énoncé, ayant la même structure et le même type, en reprenant les éléments étudiés durant toutes les séances qui précèdent celles de la production écrite.

En cette dernière phase, il sera demandé à l'apprenant de produire un énoncé qui sera le texte cible, remis à l'enseignant pour l'évaluation. De là, ce dernier pourra juger les performances de celui-ci à l'écrit et vérifier si les objectifs fixés en début de l'unité didactique sont atteints ou pas.

S'ils ne sont pas atteints, tout un processus de correction et de régulation se met en marche. Cette démarche s'inscrit dans la nouvelle pédagogie de type actionnelle que prône la nouvelle réforme installée en 2003.

Ce qui soulève la question suivante : est-ce qu'un élève qui ne sait pas lire, déchiffrer, décoder et comprendre un texte, est-il capable de produire un énoncé sur le modèle étudié ?

Selon les réponses des enseignants, 40% affirment que leurs élèves sont assez bons à l'écrit, 20% les jugent moyens, 20% les trouvent faibles et 20% les jugent très faibles.

D'après les réponses des enseignants du moyen, nous remarquons que les performances à l'écrit sont très faibles. A notre avis, cette faiblesse à l'écrit se justifie par l'absence flagrante de la lecture chez les élèves normaux et les élèves IMC. Aussi la télévision, l'Internet, les jeux électroniques et le téléphone portable y sont pour beaucoup dans cette absence de lecture.

Par contre les performances des élèves IMC du secondaire sont jugées assez bonnes voire moyennes, alors où réside le secret chez ces enseignants et encore chez leurs élèves? Durant les séances de suivi et principalement les séances de production écrite, nous avons constaté que les élèves IMC qui essaient de lire pendant la séance et qui font même des lectures en dehors de l'école, réussissent leurs productions écrites.

Le secret est peut être que ces enseignants accordent plus de temps aux élèves IMC pour rédiger. Ils encouragent leurs élèves par l'ajout de points (stimulation) pour ceux qui font et présentent leurs productions écrites. Nous considérons que c'est un moyen pédagogique intéressant qui pousse les élèves à améliorer leurs écrits avec le temps.

Enfin et en rapport avec le premier questionnaire portant sur la lecture, nous trouvons que les enseignants qui jugent le niveau des élèves IMC assez bon, sont ceux qui estiment que leurs élèves IMC lisent suffisamment puisqu'ils prouvent leurs réflexions sur des sujets variés. Ce qui confirme une fois de plus que la production écrite a un lien étroit avec la lecture.

Item 2- Quelles sont les erreurs qui reviennent souvent dans la copie de la production écrite des élèves ? (Surtout celles des élèves IMC) ?

D'après les réponses des enseignants interrogés, nous avons remarqué que les erreurs communes aux cinq élèves IMC sont :

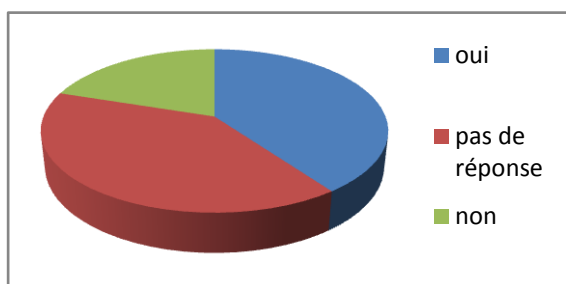
- La pauvreté lexicale et les fautes d'orthographe à 80%
- la confusion des idées et les fautes d'accord à 60%
- L'incohérence et l'ignorance de la ponctuation à 40%

Selon les réponses des enseignants, seuls les élèves IMC Med Nabil et Anouar ne présentent pas beaucoup d'erreurs dans leurs productions écrites pour les raisons suivantes :

- Med Nabil fait beaucoup de lecture en dehors de l'école, dans différents domaines et sur différents sujets ; ce qui lui permet de réussir sa production écrite.
- Anouar réussit sa production écrite parce qu'il a un bon niveau en français, il s'intéresse beaucoup à la langue française et son séjour en France après son accident l'a aidé dans une certaine mesure.

Aussi, 40% des enseignants interrogés soulèvent le problème de l'interférence (dans les langues), problème auquel se trouve confronté l'élève algérien d'une manière générale, étant donné qu'il est influencé par sa langue maternelle voire sa première langue dans ces processus rédactionnels.

Item 3-Les textes supports ont-ils un effet sur les écrits de l'élève IMC ?



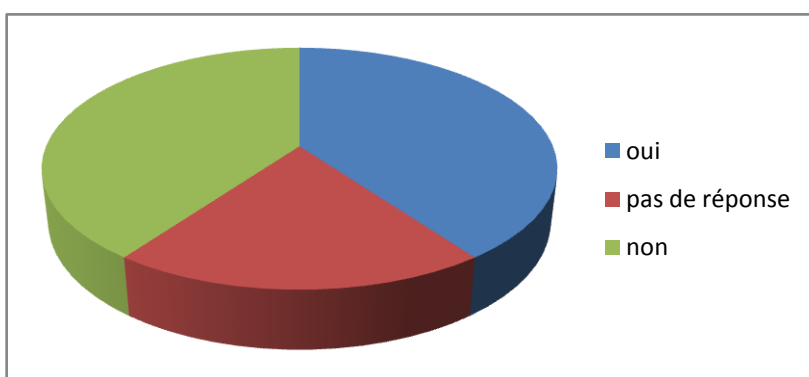
Tout est centré sur le choix du texte support car il peut soit attirer soit désintéresser l'élève d'une manière générale et l'élève IMC en particulier.

40% des enseignants confirment que le fait d'étudier avec les apprenants des textes intéressants et motivants leur permet d'améliorer leurs performances à l'écrit. L'élève doit, alors, s'inspirer du texte étudié pour produire son propre énoncé.

20% des enseignants déclarent que les textes supports n'ont pas d'influence sur les écrits de l'élève IMC car selon eux ce dernier a tendance à vite oublier, il ne se réfère jamais au texte support pour reproduire un écrit. C'est ce que nous avons constaté, durant les séances de suivi, avec l'élève IMC Salah Eddine, très souvent déconcentré dans la séance de lecture.

40% des enseignants n'ont pas donné de réponse.

Item 4- Donnez-vous à vos élèves, des rédactions à faire à la maison ?



40% des enseignants interrogés, affirment donner des rédactions à faire à la maison sous forme de travaux.

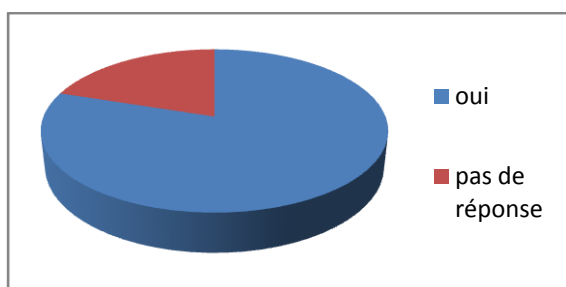
20% d'entre eux, préfèrent que les élèves rédigent en classe, mais le volume horaire ne prévoit pas assez de temps à cette application, alors ils leurs demandent d'achever le travail entamé, à la maison.

40% seraient contre et préfèrent que les élèves rédigent en classe, ainsi ils peuvent s'assurer qu'il s'agit bien d'un travail personnel. Cependant, dans ce dernier cas, le

travail reste uniquement scolaire et s'arrête au niveau de la classe. Donc comment peut-on améliorer l'écrit des élèves ?

A travers les avis des uns et des autres, nous considérons qu'il s'agit là d'un véritable débat et que chaque méthode présente des avantages et des inconvénients. Toutefois le travail demandé à la maison, bien qu'il ne soit pas personnel à 100%, il demeure à notre avis constructif, enrichissant étant donné que l'élève va faire des recherches, utiliser des documents, des livres, le dictionnaire, l'Internet pour rédiger une production écrite, en se faisant aidé, éventuellement, par ses parents, ses frères et sœurs ou ses amis.

Item 5- Est-ce que l'élève IMC éprouve-t-il beaucoup de difficultés à écrire en comparaison avec les élèves normaux?



80 % des enseignants affirment que leurs élèves IMC éprouvent beaucoup de difficultés à écrire par rapport aux élèves normaux. Ils ont du mal à suivre le rythme d'apprentissage que l'enseignant et leurs camarades adoptent en classe et cela en liaison avec leur handicap.

20 % d'entre eux affirment que la difficulté réside dans le fait qu'ils n'arrivent même pas à écrire correctement des lettres et par conséquent ne peuvent écrire autre chose (mot, phrase, paragraphe). Ils essaient tout de même, mais ils sont très lents et se lassent rapidement.

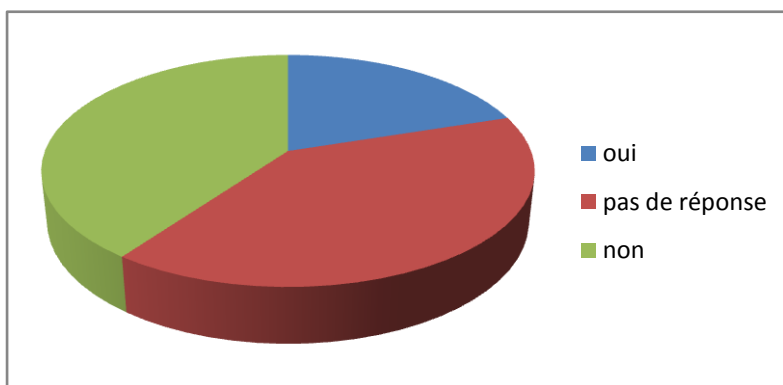
60% considèrent que c'est aux spécialistes de leur expliquer les causes de ces difficultés éprouvées par ces élèves IMC. Aussi, ils déclarent en toute sincérité que le monde des élèves IMC reste méconnu et se sentent souvent incapables d'aider ces élèves IMC.

Par contre, 20 % n'ont pas répondu à la question.

Suite aux recherches et aux études qui ont été menées sur les cas des IMC, et dans le cadre de notre étude pratique, nous avons conclu que l'IMC souffre des troubles moteurs qui engendrent des troubles à l'écrit et tout dépend en plus du degré de l'atteinte cérébrale. Donc, les enseignants doivent tenir compte de toutes ces difficultés que rencontre l'élève IMC qui fréquente une classe ordinaire.

Tout le problème est là, car d'un point de vue purement logique, nous ne pouvons pas mettre sur le même pied d'égalité un enfant sain de corps et d'esprit avec un enfant handicapé. A l'inverse, les mettre sur le même pied d'égalité, serait une injustice flagrante. D'où la nécessité de cette intégration en classe spécialisée !

Item 6 -Est-ce que vous utilisez les mêmes stratégies d'enseignement pour l'élève IMC et les élèves normaux ?



40% des enseignants n'utilisent pas la même stratégie d'enseignement. Pour 20% d'entre eux, le handicap ne leur permet pas d'être des élèves normaux. Donc, il est impératif de toujours garder l'œil sur eux et s'assurer que l'élève IMC a bien saisi ou bien assimilé.

Pour les autres (20%), ils laissent plus de temps à l'élève IMC pour s'exprimer ou essayer d'écrire. Ils répètent plusieurs fois la même question afin de le mettre à l'aise et lui permettre de participer plus ou moins à la vie de la classe.

20% affirment utiliser la même stratégie d'enseignement tout en utilisant la même méthode d'apprentissage. Autrement dit, « ils ne cherchent pas à comprendre »

l'IMC étant considéré comme un élève normal parce qu'il fréquente une classe normale et non spécialisée.

40% n'ont pas répondu à la question.

Item 7- Selon vous, que faut-il faire pour améliorer le niveau de performances de vos élèves à l'écrit ?

D'après 60% des enseignants interrogés ;

- Il faudrait les amener à lire souvent et à rédiger régulièrement, ne serait ce que des phrases.
- Pour certains, il faudrait beaucoup lire mais « malheureusement » nos élèves sont très attirés par tout ce qui est technologique (télévision, Internet, jeux électroniques) qui dévalorise ou marginalise la lecture.
- Il faut arriver à enrichir leur vocabulaire, mais comment ?
- Il faut leur faire apprendre la construction de phrases simples.

Selon les enseignants, la prise en charge de la lecture comme activité indispensable et sa revalorisation est une nécessité d'autant plus que pour savoir écrire, il faut d'abord savoir lire. Il faut développer le goût de la lecture.

40 % des enseignants n'ont pas répondu à la question.

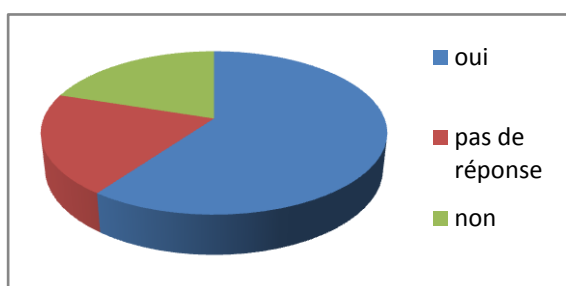
Item 8 -Selon vous, que faut-il faire pour améliorer le niveau de performances de vos élèves IMC à l'écrit ?

Parmi les 60% des enseignants qui ont répondu à la question, 20% pensent que pour améliorer le niveau de leur élève IMC (cycle moyen) à l'écrit, il faudrait l'habituer petit à petit à former ses lettres, ses syllabes correctement afin qu'il puisse par la suite former des phrases puis des récits ; 20% ayant des IMC au cycle secondaire, croient qu'il faudrait traiter le problème dès le jeune âge ; et enfin, 20% pensent que le fait d'améliorer le niveau de performances à l'écrit des élèves IMC nécessite plus de moyens adéquats spécialisés en fonction de leur handicap.

A la lecture des réponses, nous retiendrons que la majorité des enseignants de français ayant un élève IMC dans leurs classes, fournissent des efforts avec eux pour améliorer leurs niveaux en lecture. En plus, ils estiment, -dans leur grande majorité- que les textes supports proposés dans les programmes sont plus ou moins intéressants, ce qui permet d'améliorer les performances de leurs élèves à l'écrit et surtout en leurs proposant des textes qu'ils aiment.

Etre à l'écoute de l'élève IMC est une condition indispensable pour un enseignement efficace, mais pas dans une classe de 45 élèves !

Item 9- Pensez-vous que le fait de bien lire, amène l'élève IMC à bien écrire ?



60 % des enseignants affirment que le fait de bien lire amène l'élève IMC à bien écrire. Dont 20% d'entre eux, pensent que « l'élève IMC retiendrait les mots tels qu'ils sont réellement, et pourrait dans une certaine mesure les restituer » ; 20% nous ont déclaré que « si l'élève IMC arrive à surmonter les difficultés de la lecture, il pourra sûrement dépasser celles de l'écriture parce que ça va de soi ».

Enfin, 20 % ont affirmé que le fait de bien lire amène, forcément, l'élève IMC à bien écrire mais sans donner d'explication.

20 %, seulement, pensent que le fait de lire n'amène pas l'élève IMC à bien écrire.

20% n'ont pas répondu à la question.

A notre avis et à la lumière de l'expérience vécue durant les séances de suivi, nous considérons que les uns et les autres ont raison et que tout dépend des troubles dont souffre l'élève IMC et donc du degré de l'atteinte cérébrale et aussi du milieu dans lequel évolue l'élève IMC.

Item 10- Comment expliquez –vous qu’un élève IMC après plusieurs années d’apprentissage ne sache pas lire et écrire correctement ?

Parmi les 40 % des enseignants qui ont répondu à la question, 20 % trouvent que l’élève IMC qui après plusieurs années d’apprentissage ne sait toujours pas lire et écrire correctement n’est pas entièrement fautif. Ils pensent que le problème est sûrement dû à son handicap. Il a sûrement eu un manque de connaissance à la base (primaire), puis comme il se voit diminué par rapport à ses camarades, il délaisse encore plus et avec le temps, le problème empire.

20 % pensent qu’un élève IMC qui ne sait pas lire et écrire après plusieurs années d’apprentissage est dû au fait que le français n’est pas sa langue maternelle.

60 % des enseignants n’ont pas répondu à la question.

A première vue, c’est une question qui paraît simple mais en réalité, elle est très complexe. A notre avis, plusieurs paramètres peuvent concourir à ce résultat négatif :

- Une mauvaise prise en charge de l’élève dès les premières années.
- Les réformes scolaires qui considèrent le français comme langue étrangère, enseigné à partir de la 3^{ème} année, ensuite à partir de la 2^{ème} année et les différents changements de programmes.
- La non pratique de la langue française en dehors de l’école.
- Le milieu dans lequel évolue l’enfant (familial et autre).
- La sous estimation de la matière « français » par rapport aux autres par les élèves dans le moyen et le secondaire et encore dans le calcul des moyennes.
- L’arabisation à outrance des cycles primaires, moyens et secondaires.
- Parfois l’absence de professeurs de français dans les établissements moyens et secondaires durant plusieurs mois sans que les cours ne soient assurés.

- Le remplacement de professeurs de français (départ en congé de maternité) par des vacataires qui n'ont ni la formation ni le profil requis.
- Les grèves à répétition connues par le secteur de l'éducation.

Toutefois, ce constat amer ne touche pas uniquement l'Algérie. Des études récentes ont montré que même la société française (où le français est considéré comme langue maternelle) souffre de ce phénomène et les pouvoirs publics français s'inquiètent sérieusement.

3/ Synthèse des deux questionnaires destinés aux enseignants :

L'élaboration des 02 questionnaires n'a pas été chose aisée, vu la multitude des questions qui nous sont venues à l'esprit, qui touchent de près ou de loin les domaines de la lecture et de l'écriture et qu'on pouvait poser aux enseignants.

Pour rester dans les domaines pédagogiques et didactiques de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, un travail de sélection a été opéré au préalable en vue de la conception définitive des deux questionnaires, comportant chacun dix questions, avec un triple objectif :

1. Ne pas laisser l'enseignant, en tenant compte de toutes ses obligations et de la contrainte temps.
2. Orienter et cadrer notre discussion avec l'enseignant.
3. Effectuer des comparaisons entre les réponses et les avis des uns et des autres et arriver en définitive à un travail statistique.

Nous reprenons ci-après, les points forts de ces entretiens qui ont été riches, instructifs et bénéfiques.

Tous les enseignants s'accordent à dire que la lecture est la « clé de tout » et reste en effet, le moyen privilégié d'accès à la connaissance ce qui se traduit bien par l'existence des activités de lecture dans les programmes officiels et encore à travers les manuels scolaires. Ces activités sont bien menées par les enseignants avec

lesquels nous avons assisté. Les séances consacrées à la lecture variaient selon le cycle (moyen ou secondaire) et selon l'enseignant. Ces séances de lecture étaient suivies de l'explication du texte et les réponses aux questions de compréhension selon une méthodologie différente ou propre à chaque enseignant dans le but de faire apprendre aux élèves de nouveaux mots pour enrichir leur vocabulaire et pour pouvoir les utiliser par la suite dans leurs productions écrites.

Dans l'activité de lecture, la place de l'élève IMC a soulevé une véritable controverse, avec des avis différents et parfois contraires entre ceux qui ne font pas lire l'élève IMC en classe, ceux qui le font et encore ceux qui évoquent le refus de lire affiché par l'élève IMC. Tirillée entre les avis des uns et des autres et à la lumière de l'expérience vécue, et encore compte tenu de la surcharge des classes, nous pouvons dire que l'enseignant se trouve souvent dans l'impossibilité de faire lire l'élève IMC, nécessitant une attention particulière et ce eu égard aux troubles qu'il manifeste.

Par ailleurs, s'il le fait, s'est profitable à l'élève IMC surtout s'il manifeste une volonté, avec un impact négatif sur la durée de la séance et du programme. Dans ce cas, nous considérons que le rôle de l'enseignant est encore plus important et complexe puisqu'il doit répondre à une réalité de classe, celle de beaucoup de ces camarades, et encore à des besoins spécifiques en tant qu'élève IMC.

S'agissant de la qualité des textes proposés dans les manuels, les avis des enseignants (cycle moyen) sont restés partagés entre très intéressants, intéressants et peu intéressants, ceux du cycle secondaire et dans une majorité, les trouvent peu intéressants. L'avis de ces enseignants met le doigt sur une réalité qui n'a pas encore cessé de préoccuper les uns et les autres : textes trop longs, textes démotivants, textes qui ne répondent pas à la réalité de l'apprenant... pourtant ces textes ont été choisis récemment lors de la réforme du système éducatif. Nous pensons à juste titre que la conception d'un manuel de lecture et les textes qui le composent doit tenir compte de la réalité du terrain et des avis des professionnels. Il

doit être élaboré avec le plus grand soin et la plus grande attention. Il constitue un outil de transmission du savoir qui peut servir à plusieurs générations.

A la fin du premier questionnaire, les enseignants sont unanimes et affirment que si les élèves aiment ce qu'ils lisent, ils retiendront plus facilement diverses structures et idées et pourront ainsi les réutiliser en séance d'expression écrite et pourront ainsi améliorer leurs performances à l'écrit.

En entamant le deuxième questionnaire, nous avons retenu que les enseignants qui jugent le niveau des élèves IMC assez bon, sont ceux qui estiment que leurs élèves IMC lisent suffisamment puisqu'ils prouvent leurs réflexions sur des sujets variés. Aussi leurs écrits ne présentent pas beaucoup d'erreurs. Ce qui confirme une fois de plus que la production écrite a un lien étroit avec la lecture.

S'agissant du travail à faire à la maison, tout en sachant dans la plupart des cas qu'il n'est pas vraiment personnel, il demeure à notre avis constructif, enrichissant étant donné que l'élève va faire des recherches et utiliser des documents, des livres, le dictionnaire, l'Internet pour rédiger une production écrite, en se faisant aidé, éventuellement, par ses parents, ses frères et sœurs ou ses amis.

Quant aux difficultés qu'éprouve l'élève IMC dans l'écriture, elles trouvent leur origine dans les troubles moteurs qui engendrent des troubles à l'écrit et qui dépendent en plus du degré de l'atteinte cérébrale, c'est ce que nous avons conclu dans notre étude pratique. De ce fait, les enseignants doivent tenir compte de cette réalité.

A propos des stratégies d'enseignement adoptées par les enseignants à l'égard des élèves IMC et des élèves normaux, elles diffèrent chez les uns par rapport aux autres. Certains enseignants utilisent la même stratégie d'enseignement tout en utilisant la même méthode d'apprentissage car ils considèrent que l'élève IMC est un élève normal parce qu'il fréquente une classe normale et non spécialisée. Ceux qui n'utilisent pas la même stratégie justifient leur démarche par le fait que les élèves IMC ne sont pas des élèves normaux. Donc, il est impératif de leur accorder

une attention particulière et de s'assurer toujours qu'ils ont saisi ou bien assimilé. Ils laissent plus de temps à l'élève IMC pour s'exprimer ou essayer d'écrire. Ils répètent plusieurs fois la même question afin de le mettre à l'aise et lui permettre de participer plus ou moins à la vie de la classe. Nous adhérons à cette seconde stratégie que nous considérons logique et qui peut encourager l'élève IMC et générer des résultats meilleurs.

Dans ces domaines (lecture et écriture) intimement liés, nous avons noté deux actions très louables et qui ont retenu notre attention :

- La première, par les pouvoirs publics, notamment le Ministère de la Culture, à travers l'implantation des bibliothèques de proximité dans la plupart des villes et encore la création des bibliothèques mobiles au profit des enfants des zones rurales, steppiques ou enclavées. C'est dire toute l'importance accordée au livre et donc à la lecture et à l'écriture par les pouvoirs publics. Il s'agit là d'une action d'intérêt national.

Seulement, nous pensons que la mise en place de ces structures doit être soutenue et appuyée par une vaste campagne d'information et de sensibilisation qui doit être menée par les médias, en direction des enfants et encore des parents, pour redonner à la lecture et à l'écriture la place qu'elles méritent dans la vie quotidienne des enfants et même des adultes et contrecarrer, dans une certaine mesure, les effets souvent négatifs de la télévision, de l'Internet et des jeux électroniques qui occupent, actuellement, une place centrale dans la vie des enfants.

- La seconde, par l'association « **LIPEC** » (Lire pour Ecrire), qui est une association à caractère culturel, qui active depuis l'année 2000 dans la ville de Saïda, suivant agrément de la Wilaya et dirigée par un groupe d'enseignants du CEM Mouloud Féraoun, qui a toujours enregistré de très bons résultats du BEF à l'échelle nationale.

Elle s'est fixée comme objectif principal l'instauration d'ateliers de lecture et d'écriture pour enfants. Ces ateliers fonctionnent comme suit :

- Pour les ateliers de lecture : dès leur arrivée sur les lieux, les enfants sont réunis en groupes plus ou moins homogènes, selon des critères bien définis (âge, niveau scolaire, motivation, prédispositions, goûts,...).

Chaque groupe ainsi formé est pris en charge par un animateur, qui lui proposera des exercices de lecture aussi bien en arabe qu'en français voire en anglais. Contrairement donc à ce qui se fait dans une bibliothèque ordinaire, les enfants se trouvent assistés même pendant la lecture.

- Pour les ateliers d'écriture : tout comme dans les ateliers de lecture, les animateurs proposent aux abonnés des exercices d'expression écrite divers et variés. Nous citerons à titre indicatif : le résumé de lecture, le reportage, le fait divers, la bande dessinée, la correspondance,...

- La bibliothèque itinérante : étant donné qu'un certain nombre d'enfants se trouvent pour une raison ou une autre (notamment les enfants hospitalisés et ceux qui séjournent dans des centres spécialisés), le LIPEC a mis en place cette structure qui a pour mission d'aller vers cette catégorie d'enfants où qu'ils se trouvent.

Il s'agit là d'une initiative qui mérite des encouragements et doit constituer un exemple à reproduire dans d'autres villes.

3ème chapitre: Etudes de Cas

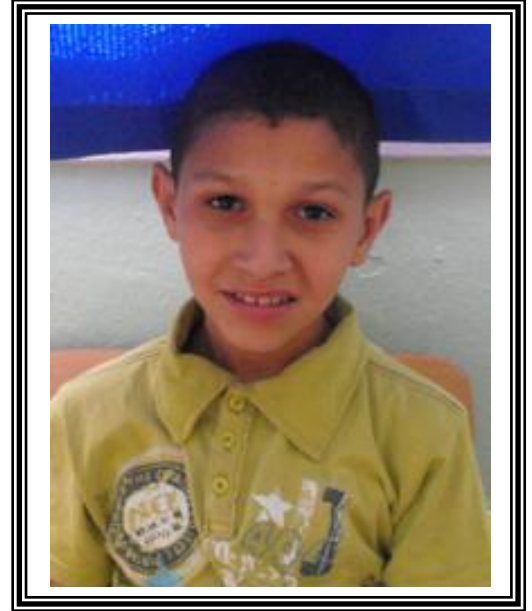
3^{ème} CHAPITRE : ETUDES DE CAS

1/ Etude de Cas Chems Eddine :

1.1/ Présentation de l'élève :

- Date de naissance : 01/09/1998.
- Niveau scolaire : 1^{ère} année moyenne au CEM Chaaibi Boumediène. Oran.
- Cursus scolaire : normal.
- Statut des parents :
 - Père : chauffeur de taxi.
 - Mère : enseignante d'arabe au primaire.
- Traits de caractère :

Élève ouvert, motivé, dynamique, combatif, accepte bien son handicap, intégré dans la classe.



1.2/ Entretien avec la mère :

Suite à l'entretien que nous avons mené auprès de sa mère, en dépit de ses responsabilités à l'école et au foyer, qui a duré presque deux heures, qui fut émouvant, passionnant durant lequel elle nous a fait un certain nombre de confidences, nous avons retenu l'essentiel :

- Cause du handicap : manque d'oxygène à la naissance.
- Type de handicap : spasticité.
- Il a eu une crise d'épilepsie à l'âge de 5 ans.
- Troubles associés : manifeste des troubles du langage à l'oral et à l'écrit.

- A suivi des séances de rééducation fonctionnelle mais pas de séances d'orthophonie.

S'agissant de sa scolarité, elle nous a déclaré que son niveau en français est satisfaisant mais cela n'est que le résultat des efforts qu'elle déploie à la maison avec son enfant (soutien et aide dans les devoirs) et qui se traduisent par les notes obtenues en classe.

Nous avons répliqué que Chems Eddine est choyé d'avoir une maman enseignante et que nous avons tenue à féliciter, pour tous les efforts déployés en faveur de son fils et qui rentrent dans le cadre de la prise en charge.

Aussi, elle nous a déclaré que :

- Chems Eddine aime le français et la lecture, sauf qu'il ne lit pas beaucoup à la maison (à peine un conte par mois) et ce du fait des difficultés qu'il éprouve pour la lecture.
- Il a des capacités de compréhension d'un texte tout seul.
- Il préfère lire les livres et les contes sur les animaux par exemple « les oiseaux », « le lapin », « l'éléphant ».
- Il n'a pas eu de problèmes majeurs lors de sa scolarité.

1.3/ Entretien avec l'élève Chems Eddine :

Lors de l'entretien mené avec Chems Eddine, durant lequel il fut très coopératif et compréhensif, il nous a fait les déclarations suivantes :

- Il trouve que son niveau en lecture est moyen.
- Il comprend le texte dans une certaine mesure avec l'aide de son professeur.
- Il s'exprime mieux à l'écrit qu'à l'oral, car il a des difficultés à organiser ses idées.

- Il arrive à faire les activités de compréhension de l'écrit sans trop de difficultés.
- Il est moyen en production écrite.
- Il ignore où se trouve la bibliothèque du CEM.
- Il ne regarde aucune émission en français à la télévision.
- Il n'utilise pas de documentation pour rédiger.
- Il préfère être dans une classe ordinaire.

1.4/ Notre suivi de Chems Eddine en classe:

Après avoir « fait la connaissance » de Chems Eddine et après l'entretien avec sa maman, son suivi en classe s'imposait et constituait un passage obligé afin de découvrir et de mieux apprécier ses capacités tant sur le plan de la lecture que celui de la production écrite.

Pour cela et après plusieurs démarches effectuées auprès de la Direction de l'Education et celle du CEM, nous avons eu la chance d'assister à plusieurs séances de cours de français (ou séances d'observation) étalées durant toute l'année scolaire 2009/2010, en tenant compte de l'emploi du temps de l'élève et encore du nôtre.

Elles nous ont permis de :

- Voir de visu le comportement de l'élève en classe avec ses camarades et son professeur.
- La participation de l'élève, autrement dit sa façon d'agir face aux questions du professeur.
- Sa façon de lire et donc de constater éventuellement ses troubles à l'oral.
- La fréquence de sa participation et ou le rythme des questions qui lui sont posées par le professeur.

Une chose est sûre, ces séances ont été enrichissantes, passionnantes, parfois frustrantes et enfin d'un grand apport pour notre étude. Nous avons adopté la même méthodologie pour les quatre cas qui vont suivre (Salah Eddine, Anouar, Med Nabil et Sarah).

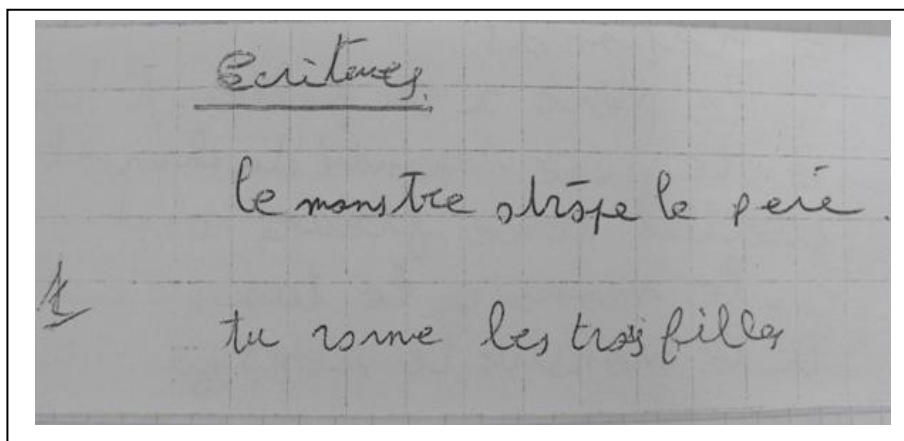
1.4.1/ La Production Ecrite de Chems Eddine.

Projet II : Le conte.

Séquence 03 : Rédiger la fin d'un conte.

Sujet d'examen : Imagine (écris) une situation finale à ce conte.

Le titre du texte : « La belle et la bête ».



A la lecture du document produit par Chems Eddine, nous avons relevé les observations suivantes :

Il a reproduit le mot « écriture » en ajoutant un « s », c'est une faute d'orthographe.

Il a résumé la fin du conte à sa façon, d'une manière expéditive, seulement par deux petites phrases, courtes et comportant des fautes.

Dans la première phrase il a écrit « atrape » au lieu de « attrape » c'est-à-dire une faute d'orthographe au niveau du verbe « attraper » qui s'écrit avec deux « t ».

Et dans la deuxième, il a employé le pronom personnel « tu » qui renvoie – selon sa production- au père. Alors qu’il devait utiliser le pronom personnel « il ».

Dans sa réponse, il aurait dû - peut être-écrire « le monstre attrape le père qui voulait sauver ses trois filles ».

Selon les réponses de son professeur au questionnaire²⁹, il nous a précisé qu’en général les fautes récurrentes chez Chems Eddine dans ses productions écrites sont : la non maîtrise de la conjugaison, l’emploi des répétitions, les fautes d’accord et les interférences (de deux ou trois langues). (Des fautes syntaxiques)

1.4.2/ Observations et remarques :

Généralement, il répond difficilement à la question qui porte sur l’écriture, par contre, il répond aisément aux questions de compréhension de l’écrit, ce qui lui a valu une note de 01 point seulement sur 07 en production écrite et 12 points sur 13 en compréhension de l’écrit (pour l’examen signalé précédemment).

D’après les entretiens menés auprès de Chems Eddine et à la lumière des leçons auxquelles nous avons pris part, nous pouvons dire que ce qui manque à cet élève ce ne sont pas les idées pour rédiger mais plutôt les moyens qui lui facilitent l’écriture étant donné qu’il se fatigue rapidement.

Selon les informations qui nous ont été fournies, parfois durant les examens, une assistante (surveillante au niveau de l’administration du CEM) l’aide au niveau de l’écriture, mais c’est lui qui fournit les réponses.

Enfin et malgré son handicap, nous avons constaté que Chems Eddine assiste en classe régulièrement comme un élève ordinaire et sans aucun complexe.

²⁹ Annexes pages 117-122.

1.4.3/ La Lecture de Chems Eddine.

Après le volet production écrite, nous nous sommes intéressées durant plusieurs séances, au volet lecture chez Chems Eddine. Ainsi, nous avons pu constater que le professeur lui donne souvent l'occasion de lire. Chems Eddine de son côté, affiche sa volonté pour lire et ses camarades lui sont attentifs. Seulement, il lit difficilement et éprouve beaucoup de difficultés dans l'articulation, autrement dit il manifeste clairement des troubles à l'oral (c'est la dyslexie) comme signalée précédemment dans le chapitre « L'Infirmité Motrice Cérébrale et la dialectique lecture/écriture »³⁰.

Enfin et pour mieux illustrer ce volet lecture chez Chems Eddine, nous avons élaboré un reportage vidéo portant sur la lecture de deux extraits de textes ci-après :

Extrait de texte n° 01 : (voir reportage vidéo CD joint en annexe)

« C'est la nuit »

La nuit tombe. Les enfants rentrent chez eux. Les volets se ferment un à un. Les lumières de la maison s'éteignent. Le jardin est plongé dans l'obscurité. Alors, la lune se lève et éclaire le jardin. Les étoiles brillent dans le ciel.

Réf. D'après R.Khati. Le petit nuage curieux. P.91.

Extrait de texte n° 02 : (voir reportage vidéo CD joint en annexe)

« C'est l'heure de la toilette »

Je fais ma toilette tous les jours pour être propre et en bonne santé. Je me lave les mains. Je me brosse les dents. Je rince ma brosse à dents et je ferme le robinet pour ne pas gaspiller l'eau. J'aime la bonne odeur du savon !
(Livre de lecture de 5^{ème} AP. p.83).

³⁰ Voir pages 05-25.

1.4.4/ Les stratégies cognitives :

1.4.4.1/ En compréhension de l'écrit :

- Il lit le texte attentivement.
- Il passe à la réponse aux questions posées.

1.4.4.2/ En production écrite :

Il arrive à comprendre la question de rédaction mais il n'arrive pas à s'exprimer en français et de ce fait, l'assistante ne peut rien écrire. Donc, généralement il échoue dans cette activité.

S'il lui arrive de rédiger, il répond à la question d'écriture par une seule phrase (et non par un paragraphe) comme si c'est une question.

2/ Etude de Cas Salah Eddine :

2.1/ Présentation de l'élève :

- Date de naissance : 24/06/1995
- Niveau scolaire : 1^{ère} année moyenne au CEM Chaaibi Boumediène. Oran.
- Cursus scolaire : retard de deux ans (Retard du développement du cerveau).
- Statut des parents :
 - Père : retraité.
 - Mère : femme au foyer.
- Traits de caractère :



Elève timide, lent, passif, accepte son handicap, retiré, très mal intégré dans la classe.

2.2/ Entretien avec la mère :

L'entretien avec la mère fut très limité, c'est-à-dire elle répondait uniquement aux questions sans donner d'autres détails et précisions.

Elle semblait préoccupée et voulait rejoindre son 2ème enfant, l'aîné qui souffre du même handicap que Salah Eddine (il a presque 30 ans), il est immobile à la maison et dépendant de sa mère.

C'est une mère combative aux côtés de ses deux fils handicapés.

Concernant Salah Eddine, la mère nous a annoncé que :

- Cause du handicap: lien de consanguinité (les parents ayant un lien parental).
- Type de handicap : congénital (Il ne tenait pas sa tête et elle avait du mal à le tenir debout durant les premiers années de sa vie).

- Troubles associés : il a des troubles de la vision : la cataracte (il porte des lentilles qui gênent sa vision).
- Pour la rééducation fonctionnelle, il fait de la natation.
- Il a fréquenté le centre spécialisé de Misserghine de 5 ans à 12 ans (2^{ème} ou 3^{ème} année primaire).

Durant l'entretien qui a duré une heure, elle nous a déclaré que son niveau scolaire est moyen et qu'il a besoin d'un micro portable pour faciliter son apprentissage. Dans ses études, il se débrouille tout seul et il utilise l'Internet.

Elle était déçue, et a rencontré des problèmes lors de l'inscription de son fils au CEM Zenagui. Par contre, au CEM Chaaibi, le Directeur l'a facilement accepté dans son établissement.

Aussi, selon elle :

- Salah Eddine aime le français et aime lire les contes et les histoires en français. Il lit un livre par mois.
- Il regarde plus les dessins animés et les films en français. Il considère que le fait de regarder la télévision en français l'aide à mieux s'exprimer à l'écrit (à rédiger).
- Il lui est arrivé de rédiger parfois des lettres en français à ses amis et il fait des productions écrites sur micro (traitement de texte).
- Il ne comprend pas les mots (employés) dans les journaux.

2.3/ Entretien avec l'élève Salah Eddine :

Durant l'entretien, l'enfant était trop timide, nous avons essayé de le mettre à l'aise pour ne pas le gêner voire le complexer avec nos questions. Il a répondu à toutes nos questions dans une certaine limite (réserve). Parfois, nous l'aidions et le poussions pour qu'il réponde.

Il nous a déclaré que :

- Il a besoin de l'aide de son professeur pour comprendre les textes.
- A la maison, il est aidé par son père. Il consacre une heure par jour à la lecture.
- Il n'éprouve pas de difficultés dans la compréhension de l'écrit.
- Parmi les livres qu'il a lu (textes) : « le chat noir », « le lion et le lapin », « le poussin grandi ».
- Selon lui, son niveau en français est moyen.
- Il se sent mieux à l'oral, par contre à l'écrit, il est lent à cause des troubles de vision associés aux troubles moteurs.
- Parfois, il imagine des histoires mais en production écrite, il reste moyen.
- Il n'utilise aucun document pour rédiger sauf ses propres idées.
- Il ignore s'il y a une bibliothèque au CEM.

2.4/ Notre suivi de Salah Eddine en classe :

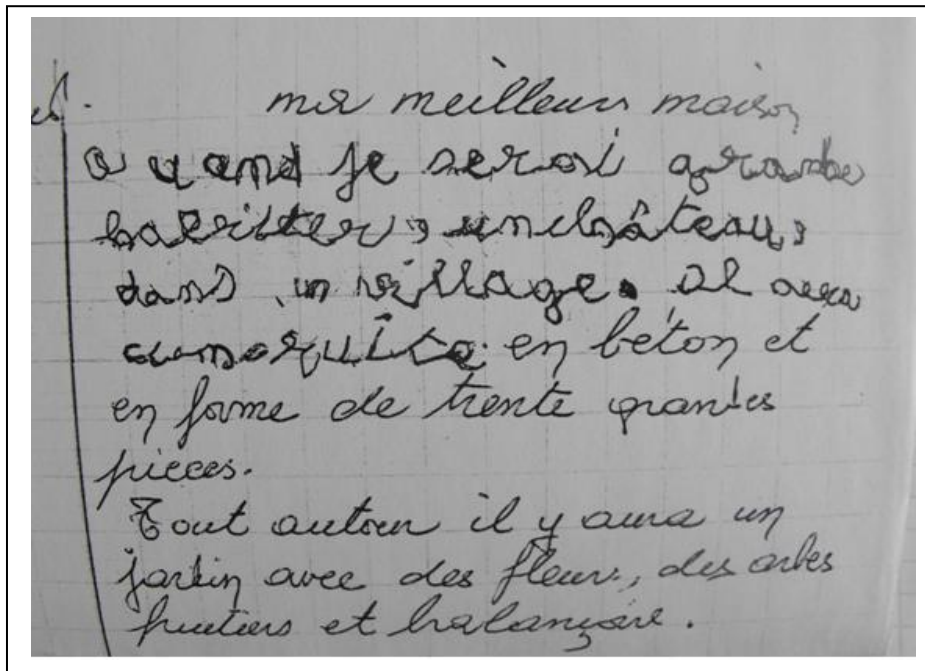
Notre suivi en classe nous a permis de constater que :

- L'élève ne manifeste malheureusement, aucune volonté à participer en classe.
- Il se sent gêné avec les lentilles qu'il porte car il ne voit pas bien avec et peut être elles l'empêchent de bien lire.
- A vrai dire, son enseignante déploie beaucoup d'efforts envers lui d'une part, pour qu'il se sente bien intégré en classe et non marginalisé et d'autre part, pour que ses camarades l'acceptent malgré son handicap.
- Elle le fait passer au tableau pour répondre à une question, pour qu'il se familiarise avec ses camarades car il parle doucement et il a des troubles légers à l'oral.
- Elle vient vers lui, parfois, pour lui expliquer le ou les points qu'il n'a pas compris.

2.4.1/ La Production Ecrite de Salah Eddine :

Etant donné que Salah Eddine ne fait pas de production écrite, ni lors des examens ni lors de la séance consacrée à la production écrite, nous n'avons pas pu examiner son spécimen d'écriture. Alors, nous avons demandé à son professeur de lui proposer un sujet et lui permettre de rédiger quelques lignes, ce qui fut fait.

Sujet d'écriture : Décrire la maison de rêve.



Salah Eddine a commencé à rédiger son paragraphe, mais c'est son professeur qui l'a achevé, car il s'est fatigué rapidement.

Concernant les fautes repérées :

D'abord, il a employé le verbe « habiter » à l'infinitif, alors qu'il devait dire « j'habiterai » puisqu'il parle d'un rêve qui peut se réaliser au futur. C'est une faute de conjugaison.

Ensuite, il a écrit « construite », alors que tout juste avant il a écrit « un château » qui est masculin, alors il devait mettre « construit ». C'est une faute d'accord.

Aussi, il a utilisé l'expression « en forme de trente grandes pièces », que nous avons interprété ainsi : soit il met en forme + adjectif comme par exemple « en forme rectangulaire », soit il met « composé de trente grandes pièces ».

Enfin, il a commis deux autres fautes d'orthographe, il a écrit « des arbes fruitiers » au lieu « des arbres fruitiers » et il a oublié l'article indéfini « une » devant le mot « balançoire » pour suivre le même style ou le même rythme dans sa dernière phrase.

D'après le questionnaire dirigé à son professeur, celle-ci nous a déclaré que chez Salah Eddine, les fautes repérées sont généralement: la pauvreté lexicale, les textes ou les phrases sont hachés (mal découpés), les phrases sont sans verbes, les paragraphes non conformes aux modèles de textes proposés, l'ignorance et l'absence de la ponctuation, la confusion dans l'enchaînement des idées, les fautes d'accord et les fautes d'orthographe.

2.4.2/ Observations et remarques :

D'après les séances auxquelles nous avons assisté avec Salah Eddine, nous avons constaté que c'est un élève à peine moyen voire même faible en langue française.

Par ailleurs, nous avons remarqué qu'il a beaucoup de difficultés à rédiger, il n'écrit que des mots, autrement dit, il aligne seulement des mots.

Le problème de cataracte et celui des lentilles de correction qu'il porte (et qui demeurent inadaptées à notre humble avis), l'empêchent de voir le tableau, de voir le texte à lire et donc à rédiger avec aisance sa production écrite.

2.4.3 / La lecture de Salah Eddine:

Après le volet production écrite, nous nous sommes intéressées durant plusieurs séances, au volet lecture chez Salah Eddine. Ainsi, nous avons pu constater que le professeur le désigne parfois pour lire, malheureusement et compte-tenu des problèmes cités précédemment (troubles de vision) il lit difficilement.

Enfin et pour mieux illustrer ce volet lecture chez Salah Eddine, nous avons élaboré un reportage vidéo portant sur la lecture d'un extrait de texte.

Pour réaliser ce reportage vidéo, nous avons été contrainte de lire les phrases une à une et de les faire répéter au fur et à mesure par Salah Eddine.

Texte enregistré lu par Salah Eddine : (voir reportage vidéo CD joint en annexe)

« C'est la nuit »

La nuit tombe. Les enfants rentrent chez eux. Les volets se ferment un à un. Les lumières de la maison s'éteignent. Le jardin est plongé dans l'obscurité. Alors, la lune se lève et éclaire le jardin. Les étoiles brillent dans le ciel.

Réf. D'après R.Khati. Le petit nuage curieux. P.91.

2.4.4/ Les stratégies cognitives :

2.4.4.1/ En compréhension de l'écrit :

Il commence par la lecture du texte mais généralement, il n'arrive pas à le comprendre facilement ce qui l'empêche de réussir sa production écrite.

2.4.4.2/ En production écrite :

Il réfléchit avant de rédiger.

Généralement, il ne traduit pas.

3/ Etude de Cas Anouar :

3.1/ Présentation de l'élève :

- Date de naissance : 22/06/1993.
- Niveau scolaire : 3^{ème} année moyenne au CEM Rahal Abbas Oran.
- Cursus scolaire : retard de trois ans (à cause d'un coma profond dû à un accident de la circulation).
- Statut des parents :
 - Père : caissier principal des PTT.
 - Mère : agent des PTT.
- Traits de caractère :

Elève dynamique, ouvert, sympathique, accepte son handicap, pratiquant.

Peu intégré en classe (il communique bien avec son professeur, par contre, il n'a pas de camarades, il est méfiant, il se sent inférieur et marginalisé).



3.2/ Entretien avec la mère :

L'accueil que nous a réservé la mère de Anouar était très chaleureux et l'entretien avec elle, était passionnant et émouvant. Elle se sentait très à l'aise au point de nous faire même des confidences.

L'entretien a duré plus de deux heures et il nous arrivait parfois de l'interrompre car elle voulait nous donner même les petits détails sur Anouar.

Parfois, elle avait les larmes aux yeux quand elle comparait Anouar avant l'accident et après.

Selon cette mère :

- Cause du handicap: à l'âge de 08 ans (2001), Anouar a été victime d'un accident grave de la circulation.

Il est resté 02 mois dans un coma profond, suite à un traumatisme crânien.

- Type de handicap : hémiparésie gauche.
- Troubles associés : troubles de la vision et du langage. (Il a aussi des végétations nasales).
- Il suit une rééducation fonctionnelle et une rééducation orthophonique.

Elle nous a déclaré aussi que :

- Suite à cet accident terrible, et après plusieurs démarches, elle a eu la possibilité de partir en France avec son mari pour y faire soigner leur fils, puisqu'en Algérie, les médecins n'ont rien pu faire pour lui.
- Elle trouve que son fils a été bien pris en charge là-bas et les médecins lui ont sauvé la vie grâce à Dieu. Aussi, il y a passé 08 mois pour faire la rééducation.
- Dans ses études, Anouar ne demande à personne de l'aider, il se débrouille tout seul. Son séjour en France, a fait qu'il préfère la langue française et il aime lire en français.
- Il aime lire les contes et les textes courts.
- Généralement, il arrive à comprendre les textes tout seul.
- Anouar lui arrive parfois de rédiger des lettres.
- Il a quelques difficultés en lecture (prononciation) et en production écrite.

3.3/ Entretien avec l'élève Anouar :

Anouar a été coopératif et ouvert durant l'entretien, il a répondu aisément à nos questions et nous a donné tous les détails relatifs à son handicap.

Ce qui le touche le plus, c'est le comportement de sa mère envers lui. Elle s'énerve rapidement, le compare à ses frères et le culpabilise (Elle le prend pour responsable de son handicap, pour avoir joué au ballon sur la route).

En quelque sorte, nous pouvons dire qu'il assume les conséquences de son handicap.

Durant l'entretien, Anouar nous a fait savoir que :

- Il a l'habitude de préparer le texte à la maison, mais il a toujours besoin de son professeur pour mieux le comprendre.
- Il pense qu'il lit bien mais il se sent mieux à l'écrit (Production écrite) qu'à l'oral (il se trompe souvent à l'oral).
- Ces notes en production écrite et en compréhension de l'écrit sont assez bonnes.
- En compréhension écrite, il se débrouille.
- Il n'aime pas l'école spécialisée puisqu'il n'a pas de problèmes dans sa scolarité.
- Son rêve est de devenir pharmacien.
- Généralement, il ne termine pas la lecture d'une histoire.
- Pour les journaux, il ne lit que les grands titres, car il a un problème de vision.
- Pour lui, la télévision ne lui apprend rien, ni à l'oral ni à l'écrit.
- Il aimerait trouver les biographies des acteurs dans son manuel.
- Parmi les titres des textes qui l'ont intéressé : « la fée », « le phénomène »...
- Il ne sait pas s'il y a une bibliothèque dans l'établissement.

3.4/ Notre suivi de Anouar en classe :

La séance de français qui nous convenait le plus était celle du dimanche de 13h30mn à 14h30mn.

Elle nous permettait d'assister avec Anouar de façon régulière, durant toute l'année scolaire et de constater à la fin que :

- Anouar est un élève trop timide, ce qui est traduit par le fait qu'il ne participe pas assez en classe.
- D'après une déclaration de son enseignante : « il se sent le plus âgé en classe et évite de répondre pour que ses camarades ne se moquent pas de lui ».

- Son professeur l'estime beaucoup et cela se traduit par son comportement spécifique envers lui.
- Elle l'interroge de temps en temps et le force à répondre juste pour qu'il se sente intégrer dans la classe.
- Il fait ses exercices en classe, ses devoirs à la maison et apprend ce qu'il faut apprendre (règles de grammaire, récitations, conjugaison...).
- Il n'a aucun contact avec ses camarades, ni en classe ni dans la cour (c'est –à-dire pendant la récréation).
- Il nous a fait la confidence suivante « ces camarades de classe n'ont pas la même mentalité que moi, c'est pour cela je les évite ».

3.4.1/ La Production Ecrite de Anouar :

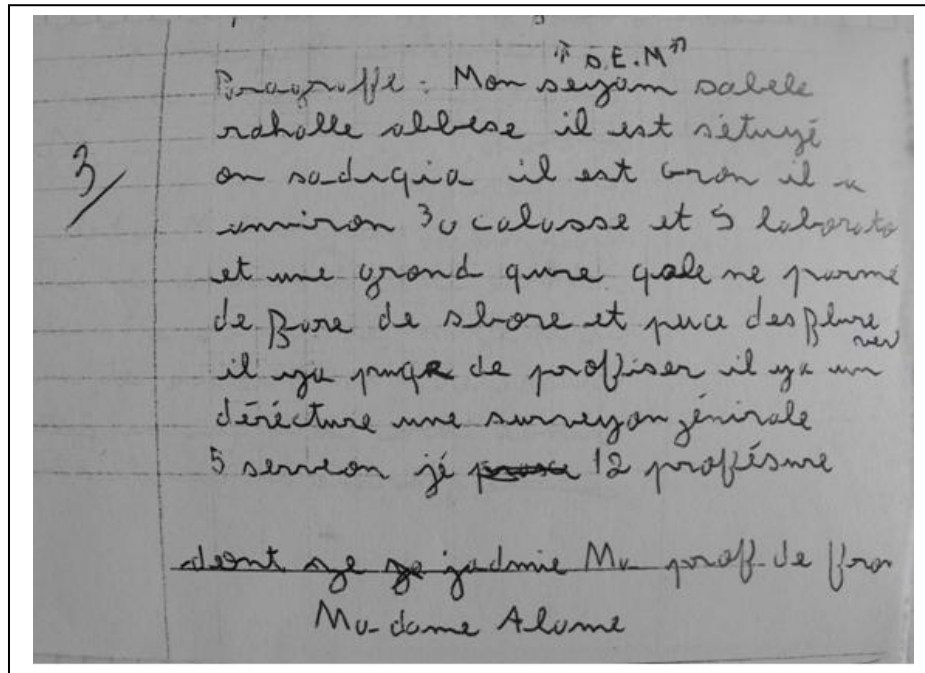
Projet II : Pour la journée de l'étudiant, élaborer un recueil de textes donnant l'explication scientifique de phénomènes naturels et accompagner ces textes de légendes proposant une interprétation de ces mêmes phénomènes.

Séquence 01 : L'explication dans la légende.

Sujet d'examen :

- En quoi l'histoire du thé dans le texte n'est-elle pas réelle ?
- Explique-nous en quelques phrases, ce qui classe « l'histoire du thé » dans l'irréel

Le texte parle d'une cérémonie du thé, selon la légende japonaise.



Pour ce sujet d'examen, Anouar n'a pas répondu à la question. Il s'est contenté de faire la description du CEM qu'il fréquente.

Mon CEM s'appelle Rahel Abbas, il est situé en Seddikia (à Seddikia), il est grand, il a environ 30 classes et 05 laboratoires et une grand (grande) cour que nous (qui nous) permet de faire de (du) sport et ... (où) pousse des fleurs vertes (vertes) et il ya beaucoup de professeurs, il ya un directeur, une surveillante générale, 05 surveillants. J'ai 12 professeurs dont j'admire ma (mon) professeur de français, Madame Allam.

Ce que nous pouvons dire de la production écrite de Anouar, c'est qu'il a réussi la description de son CEM en représentant ses composants et en employant des adjectifs qualificatifs.

Mais ce que nous avons remarqué :

- Les fautes d'orthographe et l'absence de la ponctuation.
- La confusion entre les prépositions et les articles contractés : en / à et de/ du.

- La non concordance des adjectifs et pronoms possessifs : féminin/ masculin et singulier/ pluriel.
- L'emploi de l'adjectif interrogatif (quelle) en lieu et place du pronom relatif (qui).

Selon son professeur, ce qui est remarqué ou observé fréquemment, chez Anouar, c'est la pauvreté lexicale (confirmation faite dans le questionnaire que nous lui avons adressé).

3.4.2/ Observations et remarques :

Pour cet examen, d'abord l'élève n'a pas réussi la partie de la compréhension de l'écrit, ce qui a conduit à l'échec dans la question de l'écriture. Il n'a pas su répondre nous semble t-il car le sujet parait difficile à première vue, même pour un élève normal !

Il a cependant fait la description du CEM qu'il fréquente et son professeur a accepté sa réponse à titre exceptionnel !

Il n'a pas fait trop d'erreurs et il a rédigé, chose qui est rare dans son cas.

3.4.3/ La lecture de Anouar :

Durant les séances de lecture, c'est souvent son professeur qui le désigne pour lire, sinon il ne se propose jamais vu sa timidité.

En lecture, il éprouve quelques difficultés dans la prononciation ; toutefois, nous arrivons à comprendre ce qu'il lit. Il a des troubles légers.

Texte n°01 lu par Anouar : (voir reportage vidéo CD joint en annexe)

« Poil de carotte blessé »

Poil de carotte : c'est un drôle de nom pour un petit garçon. On l'appelle « ainsi parce qu'il a les cheveux rouges comme une carotte.

Poil de carotte est-il heureux, au milieu de ses parents, M. et Mme Lepic, sa sœur Ernestine et son grand frère Félix ?

Grand frère Félix et Poil de Carotte travaillent côte à côte. Chacun a sa pioche. Celle du grand frère Félix a été faite sur mesure, chez le maréchal-ferrant, avec du fer.

Poil de Carotte a fait la sienne tout seul, avec du bois. Ils jardinent, abattent de la besogne et rivalisent d'ardeur.

Soudain, au moment où il s'y attend le moins (c'est toujours à ce moment précis que les malheurs arrivent), poil de Carotte reçoit un coup de pioche en plein front.

Quelques instants après, il faut transporter, coucher avec précaution sur le lit, grand frère Félix qui vient de se trouver mal à la vue du sang de son petit frère.

Toute la famille est là, debout sur la pointe des pieds, et soupire, inquiète. « Où sont les sels ? »

- Un peu d'eau fraîche s'il vous plaît, pour mouiller les tempes.

Poil de Carotte monte sur une chaise afin de voir par-dessus les épaules, entre les têtes. Il a le front bandé d'un linge déjà rouge, où le sang suinte.

Monsieur Lepic lui dit :

« Tu t'es joliment fait moucher ! ».

D'après Jules Renard, Poil de Carotte. P. 51, 52. (Manuel de 1^{ère} AM).

Texte n°02 lu par Anouar : (voir reportage vidéo CD joint en annexe)

« Le Petit Chaperon rouge »

- Mais, grand-mère, comme tu as une horrible et grande bouche !
- C'est pour mieux te manger ! »

A peine le loup eut-il prononcé ces mots, qu'il bondit hors du lit et avala le pauvre Petit Chaperon rouge. Lorsque le loup eut apaisé sa faim, il se recoucha, s'endormit et commença à ronfler bruyamment. Un chasseur passait justement devant la maison. Il se dit : « Comme cette vieille femme ronfle ! ...Il faut que je voie si elle a besoin de quelque chose ».

Frères Grimm.

3.4.4/ Les stratégies cognitives :

3.4.4.1/ En compréhension de l'écrit :

- Anouar lit d'abord les questions ensuite le texte.
- Il lit chaque question et cherche sa réponse avant de passer à la suivante et ainsi de suite pour le reste des questions.

3.4.4.2/ En production écrite :

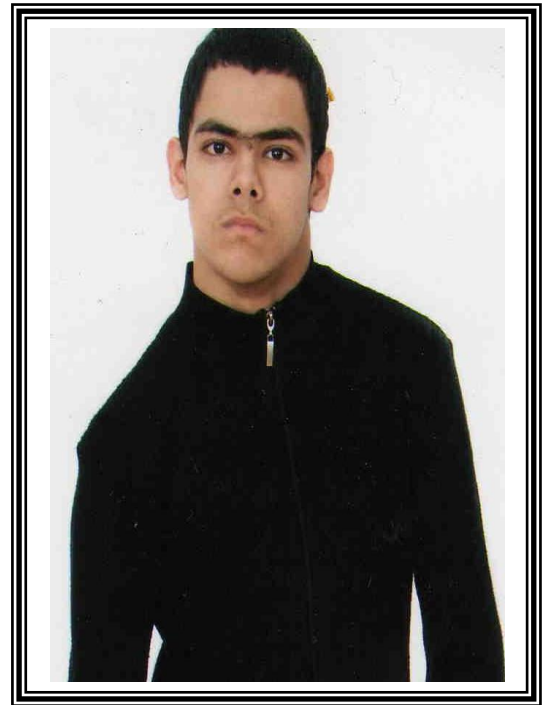
- Il réfléchit en français et écrit en français.
- Il ne traduit pas.
- Anouar n'éprouve pas beaucoup de difficultés en français, comme signalé précédemment et ne « cherche pas ses mots ».
- Il résume les mots par substitution ou par rapports logiques.
- Il choisit de rédiger un paragraphe plutôt que de résumer le texte.
- Il préfère l'oral car à l'écrit il fait beaucoup de fautes d'orthographe.

4/ Etude de Cas Med Nabil :

4.1/ Présentation de l'élève :

- Date de naissance : 04/07/1992.
- Niveau scolaire : 3^{ème} année secondaire (filiale Mathématiques) au Lycée Lotfi Oran.
- Cursus scolaire : normal.
- Statut des parents :
 - Père : militaire.
 - Mère : médecin.
- Traits de caractère :

Elève studieux, ambitieux, ouvert, accepte bien son handicap, très aimable, intégré dans la classe mieux qu'une personne ordinaire, il est l'exemple d'une personne qui a réussi et qui réussira dans la vie, il nous donne toujours le goût, le courage et l'envie de travailler et de réussir.



4.2/ Entretien avec la mère :

L'entretien avec la mère de Med Nabil était très convivial. Elle nous a bien accueilli dans sa maison et nous a fourni, avec beaucoup de passion, les détails concernant son fils.

C'est une mère combative, qui se donne à fond pour faire réussir son fils, au point d'abandonner son poste en tant que médecin dermatologue. Quel sacrifice !

Med Nabil a de la chance d'avoir une telle mère et un père qui lui fournissent de l'affection et encore un soutien moral et un soutien matériel inestimables. Au bout du compte, ils récolteront ce qu'ils auront semé.

Au début de cet entretien, la mère nous a donné les informations suivantes :

- Cause du handicap : non déterminée.
- Handicap congénital : à l'âge de 6 ou 7 mois, il ne se tenait pas bien.
- Type de handicap : athétosique d'après les troubles du mouvement qu'il a.
- Troubles associés : il présente des troubles du langage à l'oral et à l'écrit en plus des troubles du mouvement (dyspraxie et tics).
- Il a fait de la rééducation fonctionnelle, en plus d'un suivi par le psychologue et le neurologue.

Au cours de cet entretien mené qui a duré plus d'une heure et demie, elle nous a déclaré que :

- Le niveau de français de son fils est très bon, et selon elle, c'est le résultat du suivi à la maison.
- Il est aidé parfois par son entourage à faire ses devoirs mais, généralement, il se débrouille tout seul en utilisant différents outils et documents.
- Med Nabil lit souvent en français, mais rédige rarement.
- Il n'a pas de graves difficultés, sauf son écriture qui demeure illisible.

4.3/ Entretien avec l'élève Med Nabil :

L'entretien avec Med Nabil était très passionnant, constructif et riche puisqu'il a répondu à nos questions de façon très précise et avec une aisance remarquable.

Il comprenait bien et rapidement les questions, ce qui dénotait clairement son bon niveau scolaire (particulièrement en français), et ce contrairement aux autres élèves IMC de l'échantillon, pour lesquels nous nous sommes trop attardées sur les questions au point de les traduire en arabe et encore de traduire leurs réponses en français.

Med Nabil est un bon élément !

D'après l'entretien mené avec Med Nabil, nous avons retenu ce qui suit :

- C'est un fervent de la lecture, il aime beaucoup la lecture en français, il lit des magazines comme « science et vie » et des livres scientifiques. Ce qui l'intéresse le plus ce sont les découvertes et les records.
- Selon lui, il lit un magazine par jour et consacre environ 45mn pour la lecture en dehors de la classe.
- Parmi les textes lus en classe, il préfère le texte « plaidoyer pour le réquisitoire » aussi il préfère lire les faits divers, les petites histoires, les contes et les nouvelles.
- Pour la compréhension de l'écrit, en général, il arrive à comprendre les textes étudiés en classe et pour lui, l'explication du professeur n'est qu'une orientation et un éclaircissement.
- Généralement, il réussit bien les questions sur la compréhension de l'écrit, il ne trouve aucun problème pour y répondre.
- Son niveau en compréhension de l'écrit est bon et il est moyen en lecture considérant, les troubles dont il souffre.
- Il éprouve des difficultés à l'oral et à l'écrit : car à l'oral, parfois les mots lui échappent, mais à l'écrit, il s'en sort bien en ayant plus de temps. Mais les troubles de mouvement (au niveau de la main) le gênent.
- Les notes obtenues en production écrite sont moyennes à cause des fautes d'orthographe et les mal formulations mais le contenu est généralement bon.
- Il ne va pas à la bibliothèque de l'établissement car d'après lui, il n'y a pas de livres intéressants.
- Il comprend le texte facilement
- Lors d'une production écrite, il essaie de rédiger tout seul, sinon il est aidé par ses sœurs ou sa mère voire ses parents.
- Il trouve que le fait de regarder la télévision est très utile et l'aide à mieux s'exprimer. Med Nabil regarde les documentaires, les films

et les émissions (les débats) pour apprendre plus de mots nouveaux qu'il utilisera par la suite.

- Généralement, il n'utilise pas de documentation au moment où il rédige une production écrite.
- Il ne rencontre aucun problème pour son inscription scolaire.
- Il préfère étudier dans une classe ordinaire plutôt que dans une classe spécialisée.

4.4/ Notre suivi de Med Nabil en classe :

La séance de français avec Med Nabil, nous plaisait beaucoup et parfois nous l'attendions avec impatience car à chaque séance nous découvrons davantage ces capacités.

Ce que nous pouvons dire sur Med Nabil, c'est qu'il :

- Assiste régulièrement en classe.
- S'intègre très bien en classe, se sent très à l'aise avec ses camarades qui d'ailleurs l'aiment beaucoup.
- Très actif et s'entend bien avec son professeur.
- Durant le cours, il participe de façon normale bien que ses troubles moteurs accentuent ses troubles à l'oral.

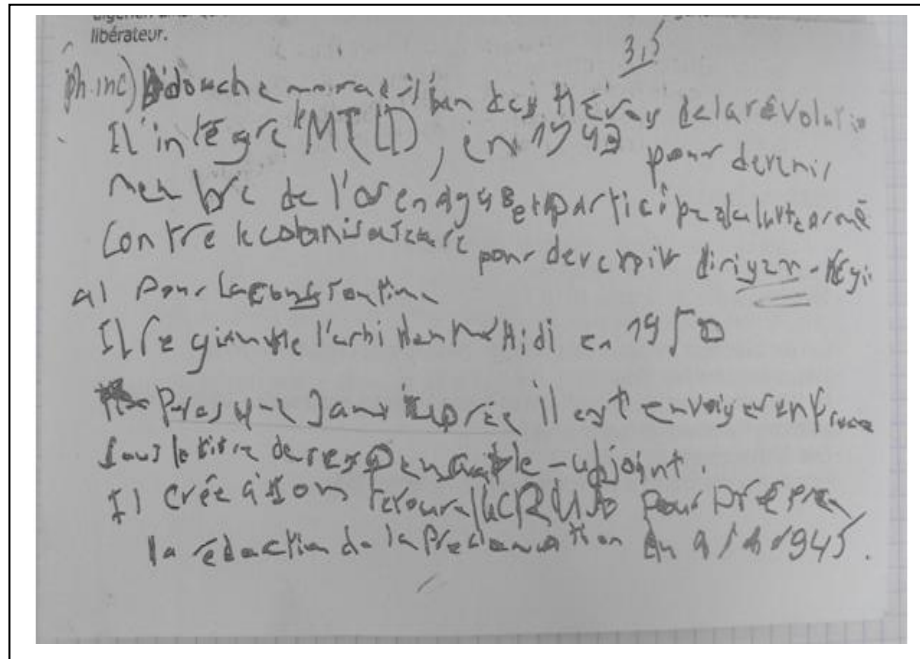
4.4.1/ La Production Ecrite de Med Nabil :

Projet I : Exposer des faits et manifester son esprit critique.

Séquence 01 : Informer d'un fait d'histoire.

Sujet d'écriture du devoir : le texte parle de Hassiba Ben Bouali. L'élève doit écrire quelques lignes sur Didouche Mourad suivant le modèle présenté (le texte).

Lors de ce devoir, Med Nabil a bien répondu aux questions concernant la partie de la compréhension de l'écrit.



Le texte transcrit

Didouche Mourad est un des héros de la révolution. Il intègre le MTLD, en 1943 pour devenir membre de l'OS en 1948 et participe à la lutte armée contre le colonisateur pour devenir dirigeant régional pour Constantine. Il rejoint Larbi Ben Mhidi en 1950 ? il est envoyé en France sous le titre de responsable - adjoint. Il crée à son retour la CRUA pour préparer la rédaction de la proclamation du 1^{er}/11/1954.

Med Nabil a réussi sa production écrite et il a su utiliser les notes proposées pour rédiger puisqu'il a eu 3.5/ 6. Nous n'avons pas de faute à soulever.

Selon son professeur, ce qui est remarqué ou observé fréquemment, chez Med Nabil, c'est l'incohérence dans les paragraphes, les interférences (entre deux ou trois langues) et les fautes d'orthographe (confirmation faite dans le questionnaire que nous lui avons adressé).

4.4.2/ Observations et remarques :

Après avoir assisté avec Med Nabil en classe, plusieurs fois pendant la séance de français, nous pouvons dire qu'il arrive à surmonter son handicap pour réussir, et ce à l'instar d'une personne ordinaire.

Il participe en classe sans complexe et tous ses professeurs sont satisfaits de lui et le considèrent comme un excellent élève. D'autant plus qu'il a été orienté vers la filière « mathématiques », car il est très fort en mathématiques et en langues.

Selon Med Nabil : « le handicap n'est pas une raison pour échouer ».

4.4.3/ La lecture de Med Nabil :

En séance de lecture, Med Nabil s'efforce tout seul pour lire et son professeur l'encourage, bien qu'il prenne du temps pour prononcer un mot et donc une phrase.

Ses camarades sont très attentifs, ils suivent patiemment sur leurs livres. De notre côté nous devons avoir le texte sous les yeux, sinon nous n'arrivons pas à déchiffrer ce qu'il dit. Med Nabil ne s'est jamais découragé face à son handicap.

Nous l'avons enregistré en train de participer pendant le cours (c'était une séance de compréhension de l'écrit).

4.4.4/ Les stratégies cognitives :

4.4.4.1/ En compréhension de l'écrit :

- Il commence par une lecture attentive du texte, ensuite il passe à la réponse aux questions sur le texte.
- Il lui arrive de répondre à la majorité des questions correctement.

4.4.4.2/ En production écrite :

- Il organise d'abord ses idées et ensuite il rédige.
- Il rédige directement en français sans passer par la traduction

Remarque :

A la fin de cette année scolaire (2009/2010), Med Nabil devait passer l'examen du Baccalauréat.

Comme tout bon élève, Med Nabil s'est préparé dès le début de l'année scolaire. Nous avons remarqué son attention durant les cours et nous avons noté aussi les questions pertinentes qu'il posait à son professeur, ce qui montrait son intérêt pour ses études et au français en particulier. Il déployait des efforts énormes malgré son handicap.

Heureusement, Med Nabil a réussi son examen avec mention très bien et nous l'avons félicité ainsi que sa maman.

Après cela, il souhaitait parallèlement à son inscription à l'Université, passer le DALF (Diplôme Approfondi de la Langue Française).

5/ Etude de Cas Sarah :

5.1/ Présentation de l'élève :

- Date de naissance : 07/08/1991.
- Niveau scolaire : 3^{ème} Année Secondaire (filière littéraire) au Lycée Pasteur Oran.
- Cursus scolaire : retard d'une année (elle a refait une année au primaire).
- Statut des parents :
 - Père : chauffeur de taxi.
 - Mère : mère au foyer.
- Traits de caractère :

Elève timide, paresseuse, non sérieuse, accepte son handicap, intégrée dans une certaine proportion avec ses camarades.



5.2/ Entretien avec la mère :

Sa mère nous a reçues chez elle, d'une manière conviviale en compagnie de sa sœur.

Durant l'entretien qui a duré presque une heure trente, la mère de Sarah, nous a fourni quelques informations mais c'était à sa tante de nous donner le reste des détails. Cela était dû, peut être au fait qu'elles vivaient ensemble, dans la même maison.

Nous avons senti, durant cet entretien, que Sarah était marginalisée ou délaissée dans la mesure où sa mère et sa tante avaient abordé son sujet sans une attention particulière ni sur le plan de sa santé ni sur celui de ses études, bien qu'elle avait cette chance d'aller à l'école, alors que celles-ci étaient analphabètes.

La mère nous a donné les informations suivantes :

- Cause du handicap : prématurité.
A l'âge de 09 mois, elle n'arrivait pas à s'asseoir et elle avait le dos courbé.
A 3- 4 ans, elle n'arrivait pas à tenir sa tête.
- Type de handicap : athétosique d'après les troubles du mouvement dont elle souffre.
- Troubles associés : elle a des troubles du langage à l'oral et à l'écrit en plus des troubles du mouvement (dyspraxie).
- Elle a fait de la rééducation fonctionnelle mais pas de suivi chez l'orthophoniste.

A propos de ses études, la mère juge que :

- Le niveau scolaire de Sarah est moyen mais en français, il est très faible.
- Elle doit se débrouiller toute seule vu qu'elle est la seule scolarisée dans sa famille.
- Elle ne fait pas de lecture en français à la maison et qu'elle ne rédige jamais en français.
- Elle n'arrive pas à comprendre le texte toute seule et même quand le professeur lui explique, elle trouve le français difficile car elle n'a pas une bonne base.
- Elle a des difficultés sur tous les plans (lecture/ compréhension/ expression/ production).
- Elle n'a pas eu de problème lors des inscriptions scolaires.

5.3/ Entretien avec l'élève Sarah :

Durant l'entretien avec Sarah qui a duré presque une heure, nous avons constaté qu'elle était trop timide et que son niveau en français était très faible, ce qui nous a contraint à faire de la traduction pour que nous puissions obtenir d'elle des réponses plus ou moins complètes et correctes.

Lors de cet entretien mené, elle nous a déclaré que :

- Elle aime lire mais pas beaucoup en français, parce qu'elle n'aime pas trop la langue. S'il lui arrive de lire, elle préfère les contes, car ils sont faciles et attrayants.
- De ce fait, elle souhaite trouver des contes dans le manuel scolaire.
- Elle trouve que les textes contenus dans le manuel ne sont pas intéressants.
- Généralement, elle ne comprend pas les textes qui sont dans le livre, elle a besoin de l'aide du professeur, et c'est pour cela sans doute ils ne lui semblent pas intéressants !
- En dehors de l'école, elle n'écrit pas.
- Elle n'est jamais allée à la bibliothèque de l'établissement.
- Elle n'est pas aidée par son entourage, car personne n'a la capacité de l'aider.
- Elle ne regarde pas la télévision en français, ce qui n'améliore pas son niveau.
- Elle ne rencontre pas de difficulté lors des inscriptions scolaires.
- Elle n'est jamais allée à un centre spécialisé et elle préfère être en classe normale.

5.4/ Notre suivi de Sarah en classe :

Pour Sarah, nous avons éprouvé énormément de difficultés, puisque le lycée qu'elle fréquentait était touché par un mouvement de grève qui s'est étalé sur plusieurs mois ce qui a engendré son absence durant une bonne partie de l'année scolaire.

Toutefois et durant les quelques séances auxquelles nous avons assisté, nous avons remarqué que :

- Au début, son professeur a essayé de l'intégrer dans la classe, sauf que Sarah n'a manifesté aucune volonté face au désir de celui-ci.

- Sarah ne fournit aucun effort en classe pour suivre, pour comprendre et donc pour participer.
- Sarah n'a aucune volonté ou encore aucune attention pour ses études.
- Elle lit mal en français, elle s'exprime mieux à l'oral qu'à l'écrit, à côté de ses troubles d'écriture.
- Les notes obtenues en production écrite sont très faibles.
- Elle éprouve des difficultés pour organiser ses idées à l'oral et à l'écrit, car elle est très faible en français.
- Elle est incapable de rédiger une production écrite correcte et elle n'utilise pas de documents au moment de la rédaction.

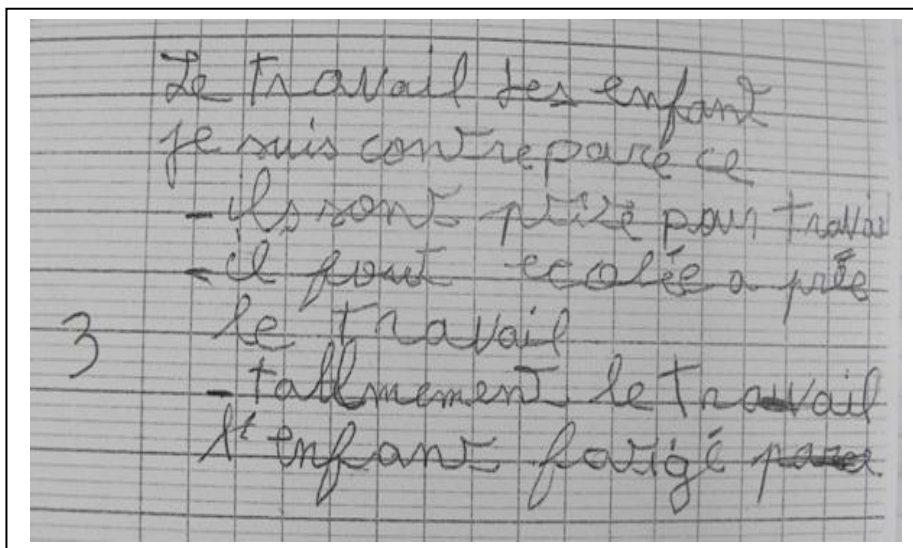
5.4.1/ La production écrite de Sarah :

Projet II : Débat d'idées. Dialoguer pour confronter des points de vue.

Séquence : Prendre position dans un débat : concéder et réfuter.

Sujet d'écriture du devoir : Etes- vous pour ou contre le travail des enfants ?

Dans ce devoir, Sarah n'a pas réussi la partie concernant la compréhension de l'écrit et pour la production écrite, elle a simplement modifié quelques phrases du texte.



Elle ne répond pas correctement aux questions sur la compréhension de l'écrit.

En lisant la production écrite de Sarah, nous constatons qu'elle a compris le sujet mais nous formulons les remarques suivantes :

La première phrase est mal formulée, elle est inversée. Sarah aurait dû écrire « je suis contre le travail des enfants parce que... ».

Le contenu des arguments reste correct mais il comporte des fautes.

Concernant le premier argument « ils sont petite pour travailler », nous repérons une faute d'accord (genre et nombre) petite au lieu de petits. C'est une faute d'orthographe grammaticale.

Pour le second « il font école après le travail ». D'abord, il y a une faute au niveau du pronom personnel il qui devait être au pluriel « ils » puisqu'il remplace les enfants. Ensuite, il y a une faute dans l'emploi du verbe « faire » à la place de « aller à » ou peut être elle a confondu entre « vont » et « font ». Enfin, il manque la préposition « à ».

Nous relevons aussi une incohérence dans la formulation de la phrase. Elle devait écrire « ils vont à l'école ensuite au travail ».

Quant au troisième « tellement le travail l'enfant fatigué », nous pouvons dire que la phrase est très mal construite. Elle pouvait écrire soit « l'enfant travaille tellement qu'il se fatigue » ou bien « l'enfant se fatigue tellement, puisqu'il travaille en parallèle à l'école ».

Aussi nous avons soulevé une faute d'orthographe dans l'emploi du pronom personnel « il ». Elle devait garder le même pronom « ils » puisque le sujet est toujours le même : « Les enfants ».

Selon son professeur, les fautes récurrentes chez Sarah sont : l'incohérence dans les paragraphes, la pauvreté lexicale, l'abus des « et », trop de répétitions, l'ignorance de la ponctuation, la confusion dans l'enchaînement des idées, les fautes d'accord, les fautes de genres et les fautes d'orthographe.

5.4.2/ Observations et remarques :

De notre côté et eu égard aux séances de suivi et aux affirmations de son professeur, nous pouvons dire avec beaucoup de regrets : Sarah a un niveau très faible en langue française, qui doit être compensé à notre avis, par des cours de soutien.

5.4.3/ La lecture de Sarah :

En séance de lecture, Sarah lit rarement.

Si parfois son professeur essaye de la forcer à lire, elle refuse de peur que ses camarades se moquent d'elle à cause des troubles flagrants dont elle souffre et encore à cause d'un complexe interne. C'est vraiment dommage ! ce qui est à notre sens demeure contraire à sa déclaration lors de notre entretien avec elle : « elle préfère être en classe normale ».

Pour les besoins de notre étude, nous avons fixé un rendez-vous avec Sarah, pour une séance de lecture en dehors de la classe. Nous avons choisi l'extrait de texte ci-après, elle a été très coopérative (voir reportage vidéo) et nous avons décelé chez elle : beaucoup de difficultés dans la lecture avec des problèmes de prononciation et d'élocution.

Le texte lu par Sarah (voir reportage vidéo CD joint en annexe)

« Le concours de lecture ».

Ma sœur aînée venait d'achever la lecture d'un livre. Pour moi qui n'avais pas encore pu lire un livre jusqu'à la dernière page, il me semblerait que ma sœur venait d'accomplir un miracle : un livre avec ses pages innombrables !

5.4.4/ Les stratégies cognitives :

5.4.4.1/ En compréhension de l'écrit :

Elle ne réussit pas à répondre aux questions sur la compréhension de l'écrit étant donné qu'elle arrive à lire le texte, mais sans vraiment le comprendre.

5.4.4.2/ En production écrite :

Généralement, elle ne fait pas de production écrite car elle n'a aucune base (ni les mots, ni les moyens, ni les techniques) pour rédiger.

Son professeur a bien confirmé son niveau très bas/ faible en français.

Elle ne participe pas en classe, elle ne fait pas d'efforts ce qui explique ses mauvaises notes en français (au-dessous de la moyenne) bien qu'elle soit en filière littéraire.

Remarque :

Comme Med Nabil, Sarah devait passer l'examen du Baccalauréat à la fin d'année. A l'inverse de Med Nabil, elle n'a pas pris les choses au sérieux dès le début et elle a échoué.

Selon les informations reçues, durant l'année scolaire (2010/2011), elle refait l'année et prépare à nouveau l'examen du Baccalauréat, cette fois-ci avec plus de sérieux.

6- La prise en charge des élèves IMC.

Après avoir présenté, observé et analysé chacun des cinq cas d'élève IMC, nous avons déduit que la réussite de l'élève IMC dans son cursus scolaire (avoir de bons résultats, réussir sa production écrite, être motivé,...) dépend d'une bonne prise en charge, efficace et totale de la part de ses enseignants, de ses parents, sur le plan médical,... ce qui confirme notre hypothèse de base.

Afin d'évaluer la prise en charge de l'enfant IMC (voir ce qui a été acquis et ce qui reste à faire), nous avons établi une comparaison entre le modèle français et la réalité algérienne.

Concernant le modèle français nous nous sommes référées à trois ouvrages³¹ qui s'inspirent de la législation française dans le domaine des enfants handicapés y compris les IMC, à partir desquels nous avons pris un certain nombre d'informations.

Pour la réalité algérienne, nous nous sommes basées d'une part, sur le vécu de ces enfants IMC dans leurs familles, à l'école et dans la société et d'autre part sur nos observations sur le terrain, dans les centres spécialisés et au niveau des associations.

S'agissant du modèle français, il repose sur la loi du 11 février 2005, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées qui rend obligatoire l'inscription des enfants handicapés en milieu ordinaire, dans l'école la plus proche de leur domicile. Cette école devient ainsi l'établissement « de référence » de l'enfant.

Pour les parents, il est par conséquent indispensable de rencontrer le directeur de l'école pour lui faire part des besoins particuliers de leur enfant. Celui-ci à son tour

³¹ 1/ FUSTER Philippe et JEANNE Philippe, « Enfants handicapés et Intégration scolaire ». Bordas pédagogique. Paris. Sep .2000.127 pages.

2/ GILLIG Jean- Marie, « Intégrer l'enfant handicapé à l'école ». Préface de WAHL Bernadette. 3^{ème} édition. Dunod. Paris. Septembre 2006.

3/ GILLIG Jean- Marie, « Mon enfant aussi va à l'école : la scolarisation des enfants et des adolescents handicapés en 20 questions ». Ed. érès. Paris. Septembre 2007.

leur communiquera les coordonnées de l'enseignant référent pour la scolarisation de leur enfant. L'intervention d'une équipe spécialisée d'un service d'éducation spéciale (SESSAD) et d'un Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS) peut, parfois, s'avérer utile.

Si l'établissement scolaire de référence se trouve dans l'incapacité d'accueillir un enfant (notamment lorsque ses locaux ne sont pas accessibles) ou si les exigences d'une scolarisation en milieu ordinaire risquent d'être trop contraignantes pour lui, il peut être admis, sur décision de la CDAPH (Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées) :

- Soit dans un établissement d'enseignement spécialisé (avec structures d'accueil et d'hébergement).
- Soit dans une classe d'intégration relevant de l'Education nationale : CLIS ou UPI selon son âge et ses aptitudes.

Les classes d'intégration scolaire (CLIS) permettent l'accueil, dans une école primaire ordinaire, d'un groupe d'enfants (douze au maximum) recevant un enseignement adapté à leur âge, leurs capacités et leur handicap. Elles favorisent et préparent au maximum l'intégration de l'enfant en classe ordinaire, selon le type de handicap et réparties ainsi :

- CLIS 1 : handicap mental
- CLIS 2 : handicap auditif
- CLIS 3 : handicap visuel
- CLIS 4 : handicap moteur

Les Unités Pédagogiques d'Intégration (UPI) sont l'équivalent des CLIS, dans les collèges et lycées. Leurs effectifs sont limités à dix élèves. L'action des UPI repose sur un projet d'intégration individualisé prenant en compte les besoins et les potentialités de l'élève handicapé. Ce projet définit des objectifs adaptés et les aides spécifiques nécessaires.

Les Auxiliaires de Vie Scolaire interviennent auprès de l'élève handicapé pour lui permettre de réaliser certains gestes (installation dans la classe, préparation du matériel, déplacements, repas...) à l'école, au collège ou au lycée. Ils apportent une aide matérielle, éducative et participent à la socialisation de l'élève. Pour savoir si un enfant peut être accompagné par un AVS, il faut contacter **la Maison Départementale des Personnes Handicapées**. Après s'être prononcée sur la validité de la demande, elle transmettra le dossier à l'inspection académique qui étudiera les possibilités d'attribution d'un AVS à l'enfant.

Concernant l'aménagement des examens : lors des contrôles, concours et examens, l'élève handicapé doit pouvoir bénéficier du tiers du temps (temps supplémentaires accordé au candidat handicapé représentant un tiers de la durée de l'épreuve).

D'autres aides (matériel adapté, présence d'un assistant...) peuvent également lui être accordées. Pour cela, il faut s'adresser au chef d'établissement ou au médecin scolaire.

Cependant, nous avons relevé que le modèle français n'est pas parfait et comporte un certain nombre d'insuffisances. Ainsi, lors d'un débat mené auprès des parents d'enfants handicapés avec leurs professeurs et leurs soignants, un certain nombre de contraintes à l'intégration scolaire de ces enfants, a été soulevé par les enseignants :

- Le handicap est peu connu des enseignants et il y a peu de formation sur les adaptations possibles pour sa prise en charge,
- Pas assez d'information concernant les solutions d'intégration possibles,
- Les heures de réunions et de travail en équipe concernant l'intégration d'un enfant ne sont pas reconnues (pas d'heures supplémentaires rémunérées ou libérées),
- Les effectifs des classes déjà lourds ne permettent pas de passer le temps nécessaire avec des enfants plus fragiles,
- Les auxiliaires de vie scolaire sont très difficiles à obtenir car ils ne sont pas assez nombreux,

- Il existe parfois des réticences à laisser venir les soins à l'école,
- Du fait d'un manque très important d'enseignants spécialisés un certain nombre de jeunes enseignants sont affectés en CLIS ou UPI sans aucune formation.

Du point de vue des parents il a été noté que :

- Les informations concernant les démarches à réaliser n'étaient pas toujours évidentes à obtenir,
- Qu'il manquait de places dans les Services de Soins à domicile (SESSAD³², suivant les déficiences). Ces équipes pluridisciplinaires rééducatives travaillent en étroite collaboration avec les écoles et se déplacent sur le lieu de scolarisation pour les soins. Certains services de soins ont un enseignant spécialisé dans leur équipe.
- Une maman a souligné que pour la déficience de son fils, elle dépend normalement d'un SESSAD éloigné pour lequel la liste d'attente est de deux ans.
- Les AVS arrivaient sur leur poste sans formation et pouvaient avoir aussi des craintes liées à la méconnaissance des handicaps.
- Il y a un manque d'écoles équipées et construites aux normes.

Face à ces difficultés et réticences les solutions proposées ont été les suivantes (elles peuvent constituer éventuellement une source d'inspiration pour améliorer la situation en Algérie):

- Réduire les effectifs des classes accueillant des enfants porteurs de handicap ou gravement malades.
- Prévoir des heures pour les enseignants (supplémentaires ou libérées) pour le suivi du projet de l'enfant handicapé ou malade.

³² SESSAD : Service d'Education Spécialisée et de Soins à Domicile

- Pouvoir fournir à l'enseignant l'aide d'une auxiliaire d'intégration scolaire dans les cas nécessaires.
- Augmenter les créations des services de soins à domicile comme les (SESSAD, suivant les déficiences) et des places dans les hôpitaux de jour. Prévoir un enseignant spécialisé dans ce centre de soin et dans les hôpitaux de jour.
- Mieux former et informer les enseignants sur le handicap.
- Revaloriser financièrement la fonction d'enseignant spécialisé ce qui permettrait de limiter la carence des postes au même titre que cela a été effectué pour les postes de remplaçants.
- Pour les enseignants non spécialisés occupant actuellement des postes dans des CLIS ou UPI, envisager de les faire travailler en binôme dans leur classe afin qu'ils puissent suivre la formation du CAPSAIS.³³
- Renouveler des expériences de collaborations entre des écoles et des centres de soins.
- Imposer les constructions d'écoles avec les normes d'accessibilité et prévoir des aménagements dans les anciennes.
- Développer la scolarisation à domicile pour les enfants gravement malades obligés de rester chez eux.

Conclusions du débat : priorités pour l'école.

Progresser dans la mise en application de la politique actuelle d'intégration scolaire des enfants porteurs d'un handicap et gravement malades en continuant à aider tous les acteurs de cette politique : les enseignants (compensation financière, aides grâce aux auxiliaires, effectifs réduits), les écoles et les centres de soins avec l'objectif de ne laisser aucun enfant sans la solution de scolarisation qui lui donnera le maximum de chances de trouver une place dans la société.

³³ C.A.P.S.A.I.S. (C.A.A.P.S.A.I.S) Certificat d'Aptitude aux Actions Pédagogiques Spécialisées d'Adaptation et d'Intégration Scolaire: diplôme de spécialisation des instituteurs et P.E.

Pour réduire le handicap, les spécialistes dans ce domaine suggèrent que l'utilisation des aides techniques, individuelles et collectives de correction ou de suppléance est primordiale pour tous les élèves handicapés et plus particulièrement dans les domaines sensoriel et moteur. Le « poste de travail » de l'élève doit être aménagé. La maintenance du bon fonctionnement des différents dispositifs et appareillages doit être assurée.

Aussi, ces spécialistes proposent à ces élèves handicapés l'initiation aux techniques de la communication et de l'information. Il s'agit principalement des techniques de recueil, de traitement et de stockage de l'information sous ses formes écrite, visuelle, orale (ordinateurs, traitement de textes, calculatrices, magnétophones et magnétoscopes...) et de communication (téléphone, minitel...). L'expérience montre que les élèves handicapés tirent bénéfice d'un contact précoce avec ces instruments de la connaissance et des échanges et qu'ils en maîtrisent l'usage plus facilement qu'on ne le suppose a priori. Pour certains d'entre eux, cette maîtrise est indispensable aux acquisitions scolaires et à la prolongation des études.

L'utilisation d'un matériel spécifique (ordinateurs- souris spécifiques- logiciels adaptés- plan inclinable) est souhaitable, en plus de la mise à disposition d'un double jeu de livres, stockage de données sur disquettes ou CD...

Selon les mêmes spécialistes, lors des évaluations, il faudrait penser à la fatigabilité de l'élève et à sa lenteur, prévoir si nécessaire une aide matérielle ou humaine (tutorat) pour les tâches les plus difficiles (découpage par exemple).

S'agissant de l'expérience algérienne, et à l'instar des débats menés en France, une chose est sûre, même en Algérie des débats ont été menés auprès des parents d'enfants handicapés moteurs, de leurs enseignants et soignants, mais malheureusement en l'absence de représentants des pouvoirs publics ayant pouvoir de décision !

Nous avons eu l'occasion et la chance d'assister à une table ronde (19/03/2009) où nous avons rencontré des enfants handicapés moteurs (y compris des IMC) accompagnés de leurs parents. Etaient présents aussi, des soignants, des représentants du Centre Spécialisé de Misserghine, des enseignants, des membres de différentes Associations Spécialisées (Association Errajaa, Association Ennour, Association Ibtissama...).

Parmi les points soulevés lors du débat :

- L'enfant handicapé moteur a droit à une rééducation fonctionnelle et un suivi médical gratuit ou à prix symbolique.
- Tout enfant handicapé moteur a droit à une intégration scolaire.
- La nécessité des aides techniques et matériels spécialisés.
- Garder l'espoir avec les enfants handicapés.
- les problèmes dont souffrent les parents de ces enfants handicapés.
- Le rôle important de la famille (l'entourage) surtout les sacrifices de la mère envers l'enfant handicapé, et l'école présente un lieu d'instruction pour lui.
- L'annonce du handicap est très difficile pour les parents et pour l'enfant lui-même plus tard. Parfois, les parents se sentent coupables.
- L'enfant handicapé est « imbibé » de souffrance, encore s'il est rejeté par la société.
- Les enfants qui ont, en plus de leur handicap, des conflits à l'intérieur de la famille, souffrent plus.
- Le problème des enfants qui n'arrivent pas à accepter leur handicap.
- Le partage de la douleur et la souffrance est très important.
- Une mère était très déçue et avait déclaré que « les enfants handicapés en Algérie n'ont aucun avenir ».
- Le problème financier de la plupart des familles qui ne peuvent pas se permettre de faire des rééducations (fonctionnelle, orthophonique...) à leur enfant.
- A éviter la pitié envers cette catégorie d'enfants.

Par ailleurs, nous nous sommes déplacées au centre de Tixraïne à Alger (Février 2009). C'est un hôpital de rééducation fonctionnelle dans lequel nous avons retrouvé un pavillon spécial pour les enfants IMC. Ces derniers sont pris en charge et bénéficient d'un suivi médical par une équipe pluridisciplinaire composée d'ergothérapeute, de kinésithérapeute, d'orthophoniste, de psychologue et pédiatre mais toujours est-il que contrairement à cette prise en charge médicale, ces enfants IMC sont privés de la scolarité !

Suite à un entretien que nous avons mené avec une orthophoniste et une psychoclinicienne, les points suivants ont été soulevés par ces deux dernières :

- Le regard de pitié gênant, envers les handicapés.
- La bonne relation qui doit être entre le patient et son médecin (relation de partenariat).
- Il existe deux types de parents : les parents « poules » qui font tout pour leur enfant et les parents « négligeants » qui ont un sentiment de culpabilité.
- L'agressivité de quelques handicapés.
- Le côté psychologique a un rôle très important dans la scolarité de l'enfant handicapé.
- Plusieurs facteurs jouent sur la personnalité de l'IMC (l'entourage, le niveau intellectuel et le statut des parents...).
- Quelques enfants IMC ont une intelligence et une volonté pareille à celle d'un enfant ordinaire.
- La prise en charge de l'enfant IMC doit être précoce.

Aussi et afin de mieux cerner le problème de la prise en charge des IMC en Algérie, nous avons mené deux entretiens, le premier avec les enseignants de français des 05 élèves IMC constituant notre échantillon d'étude et le second avec leurs parents, dont nous re prenons ci-après l'essentiel :

Concernant la prise en charge des élèves IMC, trois professeurs affirment que les parents de ces élèves (au nombre de trois) ne se sont jamais présentés et ne s'inquiètent guère des résultats de leurs enfants.

A l'inverse, deux enseignants confirment qu'ils n'ont pas de problèmes avec les deux autres élèves IMC qui sont suivis de près par leurs parents.

La question qui se pose est comment rendre les parents conscients de l'importance de leur rôle dans la réussite de leurs enfants ? Ne s'agit-il pas là d'un problème de culture en premier lieu?

Les enseignants pensent que « Les IMC n'ont pas besoin de pitié ; ils ont besoin de soutien et de considération comme des personnes à part entière ».

La réalité algérienne est tout autre. Nous pourrions la présenter à travers les remarques des enseignants et des parents des IMC :

L'enseignant de Chems Eddine nous déclare que ce dernier n'écrit pas ses leçons sur le cahier, ce sont ses camarades qui le font pour lui. Il propose son intégration dans une classe spécialisée équipée en moyens et outils didactiques adéquats non disponibles dans une classe ordinaire. Toutefois et malgré son handicap, Chems Eddine assiste à tous les cours tout comme un élève ordinaire, sans complexe. Il est bien pris en charge par ses parents et surtout sa mère qui le suit de près. Cette dernière, lors de notre entretien, nous confie qu'elle déplore le fait qu'à la naissance, les parents ne soient pas informés de la part des médecins du handicap de leur fils. Parfois, elle est démoralisée à la place de son fils puisqu'il est handicapé mais elle se comporte avec lui normalement. Ce qui est bien c'est qu'il ait accepté son handicap dès le début et il se comporte comme une personne normale.

L'enseignante de Salah Eddine nous a déclaré que ce dernier n'arrive pas à rédiger, il n'écrit que des mots. Mais, il a une bonne prononciation et il participe en classe. Elle se comporte avec lui de façon normale, pas de différence avec ses camarades, pour qu'il ne se sente pas handicapé. Il est pris en charge par ses camarades. Les parents ne se sont jamais présentés et particulièrement la mère. Enfin, elle trouve que c'est délicat d'intégrer les enfants IMC en classe ordinaire.

Selon l'enseignante de Anouar, son handicap ne lui permet pas d'écrire, il parle difficilement, il écrit mal et il a des difficultés à marcher. Son niveau scolaire est moyen Elle se comporte avec lui de manière spécifique pour qu'il ne se sente pas rejeté et marginalisé. Elle juge l'intégration spécialisée beaucoup mieux pour lui, car il n'y a pas homogénéité de niveau. Selon l'enseignante, toujours, la prise en charge réelle de l'IMC est de connaître ses besoins. Prise en charge individuelle, spécialisée, du domaine des handicapés. Peut-être il évoluera bien dans une classe spécialisée et ça lui donnera plus de volonté.

Il est rejeté par ses camarades. Il ne faut pas le contrarier car il pique des crises. Ce qui représente « une grande perte de la personnalité de ANOUAR ». Il est toujours sous le choc de l'accident puisqu'il a frôlé la mort.

Ses parents ne sont jamais venus, pour eux l'essentiel est qu'il vive. L'école est le partage de leur souffrance. Sa mère nous annonce que Anouar, avant l'accident, était un enfant normal, intelligent et bon vivant. Et maintenant ce n'est plus le cas. Cela la rend malade et elle compare toujours Anouar avant l'accident et Anouar après l'accident. Elle accepte difficilement ce sort.

L'enseignant de Mohamed Nabil nous déclare que les programmes ne sont même pas adaptés aux élèves ordinaires encore moins aux IMC. Pour lui, les IMC ne sont pas pris en considération. Il se comporte normalement avec lui pour ne pas lui faire sentir son infériorité et spécifiquement lors d'un devoir en lui ajoutant 30 minutes de sa propre initiative.

Selon lui, il n'a pas de problème avec Med Nabil et la Prise en Charge doit être faite par les institutions scolaires qui doivent s'investir davantage en fournissant les moyens spécifiques comme : le micro portable, plan incliné et antidérapant.

L'enseignante de Sarah trouve que cette dernière est mal placée dans cette classe. Elle est effacée par rapport à ses camarades. Elle refuse de fournir le moindre effort. Elle essaie de la faire travailler et parler mais aucune réaction et aucune réponse de sa part. Elle souhaite l'intégration des élèves IMC

dans une classe spécialisée pour leur proposer un programme adapté à leurs difficultés. Pour l'enseignante, les programmes sont complexes et lourds même pour les élèves ordinaires.

Nous pouvons dire d'après ces réponses, que l'élève IMC peut aboutir à de bons résultats s'il bénéficie d'une bonne prise en charge de la part des parents en premier lieu, ensuite de la part des enseignants qui partagent souvent les mêmes objectifs avec les parents, cela est illustré par les parents de deux élèves IMC sur les cinq (Med Nabil et Chems Eddine).

Enfin, entre le modèle français et la réalité algérienne, nous n'avons pas relevé de points communs. Toutefois et à titre indicatif, nous avons établi la synthèse suivante dans le tableau qui suit.

Modèle Français	Réalité Algérienne
<ul style="list-style-type: none"> - Chaque élève a son établissement de référence. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève IMC algérien n'a pas d'établissement de référence. Ses parents l'inscrivent dans l'établissement le plus proche de son domicile si le directeur accepte bien de le faire. C'est ce qui est arrivé à Salah Eddine.
<ul style="list-style-type: none"> - Chaque élève a son projet personnalisé de scolarisation (PPS). 	<ul style="list-style-type: none"> - Ce projet n'est pas dans le programme scolaire algérien.
<ul style="list-style-type: none"> - Le rôle important de l'enseignant spécialisé référent. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève n'a pas d'enseignant spécialisé. C'est le même enseignant pour toute la classe.
<ul style="list-style-type: none"> - Le rôle primordial de l'équipe de suivi de la scolarisation. - L'aide de l'auxiliaire de vie scolaire (AVS) + SESSAD 	<ul style="list-style-type: none"> - Ces équipes ou aides personnelles spécialisées n'existent pas en Algérie.
<ul style="list-style-type: none"> - Possibilité de scolarisation en Unité Pédagogique d'Intégration (UPI) ou en Classe d'Intégration Spécialisée (CLIS). 	<ul style="list-style-type: none"> - L'enfant IMC a uniquement la possibilité d'être scolarisé dans un établissement ordinaire.
<ul style="list-style-type: none"> - La prise en charge de la part des parents, des médecins et des enseignants. - Avoir une prise en charge scolaire, éducative et thérapeutique équilibrée. 	<ul style="list-style-type: none"> - Voir chapitre consacré à la prise en charge des IMC en Algérie par les parents, les enseignants....
<ul style="list-style-type: none"> - L'adaptation des moyens selon chaque cas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aucune adaptation des moyens n'est faite pour l'élève IMC algérien

Tableau n°02 : Synthèse entre le modèle français et la réalité algérienne.

CONCLUSION

CONCLUSION

A la fin de ce « voyage » entamé en 2008, dans le monde des handicapés en général et celui des Infirmes Moteurs Cérébraux (IMC) en particulier, nous tenons à livrer au lecteur nos premières impressions :

- Cette expérience fut très riche en événements et leçons, aussi elle fut passionnante, émouvante, bouleversante et parfois même frustrante.
- Dans ce monde des handicapés et particulièrement celui des IMC, se mêlent et se brassent chez les uns : le désespoir, le sentiment de l'échec, le sentiment de culpabilité, l'abandon, (le cas de Sarah) ; mais chez les autres : l'espoir, la patience, la combativité, la volonté de réussir, l'ambition (le cas de Mohamed Nabil) et entre les deux bien sûr : il y a l'indifférence et ou le fatalisme : que faire avec un enfant handicapé moteur ou polyhandicapé, lorsqu'on habite au septième étage d'un immeuble où l'ascenseur est défectueux , la tentation étant grande pour la non scolarisation de l'enfant ou tout simplement son abandon à la charge d'une structure hospitalière.
- Enfin, malgré l'afflux des bonnes volontés et des actions substantielles en direction de cette frange de la population, les pouvoirs publics sont loin de subvenir aux problèmes posés et loin de répondre aux aspirations et aux attentes des uns et des autres.

Si le thème de notre étude portait sur « la production écrite en classe FLE : cas des IMC », il faut croire et reconnaître que nous avons été contraintes d'agir dans plusieurs directions et de toucher à plusieurs aspects, dans ce monde relativement peu connu, complexe, délicat et qui n'a pas encore livré tous ses secrets ; pour pouvoir finaliser notre travail.

En effet, une grande partie de notre temps (plus d'une année) a été consacrée à un travail sur terrain destiné à la localisation des élèves IMC et donc la constitution de l'échantillon d'étude et ce en l'absence de statistiques au niveau des structures spécialisées (Direction de l'Education, Direction de l'Action Sociale,...), et le suivi régulier en classe, des 05 élèves IMC composant notre échantillon d'étude, en essayant de concilier entre leurs emplois du temps, nos obligations quotidiennes et les contraintes liées au transport. A cela ajouterons-nous, la gêne constatée chez certains enseignants d'avoir une tierce personne dans leur classe !

Dans cette démarche, notre souci majeur était de découvrir nos 05 élèves IMC (bien que nous avons souhaité avoir un échantillon plus consistant et donc plus représentatif, mais hélas !), guidées en cela par la conclusion que seuls les IMC ont

des troubles du langage (oral et ou écrit) selon le degré d'atteinte au niveau du cerveau et ainsi :

- Voir de visu le comportement de l'élève IMC en classe (avec ses camarades et son professeur),
- Sa participation, autrement dit sa façon d'agir face aux questions qui lui sont adressées,
- Sa façon ou sa méthode de lire,
- D'observer et d'enregistrer éventuellement ses troubles à l'oral (difficultés articulatoires ou élocutoires),
- Sa production écrite sous tous les aspects (qualitatif, quantitatif, style,...).

Tout cela, parallèlement à un travail d'analyse et de synthèse en direction des enseignants, fondé sur des entretiens et deux questionnaires, le premier sur « l'élève IMC et la lecture » et le second sur « l'élève IMC et la production écrite » et dont nous avons synthétisé, dans la deuxième partie de notre mémoire, leurs réponses, leurs avis et leurs approches.

Bien qu'ils diffèrent d'un enseignant à l'autre, tous s'accordent à dire que les activités de lecture sont prévues dans les programmes et à travers les manuels scolaires et que la production écrite est omniprésente dans les programmes de FLE. Aussi, tous s'accordent à dire qu'à l'instar d'un élève normal, un élève IMC peut élaborer une production écrite.

Si beaucoup d'auteurs se sont intéressés aux relations entre lecture et écriture, ce n'est pas un pur hasard, mais bien au contraire c'est une interaction constante qui nous oblige à rechercher les bonnes stratégies d'enseignement de ces deux tâches très difficiles voire très complexes, au profit des élèves normaux d'une manière générale et des élèves IMC en particulier.

Lorsqu'il est généralement admis et reconnu que :

- 1/** A la fin de l'école primaire (ou fondamentale), l'élève est censé avoir une assurance minimale du langage oral et du langage écrit,
- 2/** L'école primaire (ou fondamentale) a un rôle de repérage et d'évaluation des difficultés langagières de l'enfant,
- 3/** Le repérage doit être le plus précoce possible afin d'identifier chez certains enfants des difficultés langagières orales et écrites. Aussi ce repérage constitue un objectif prioritaire de l'école primaire (ou fondamentale),

4/ L'enseignant joue un rôle important dans le repérage, c'est lui qui doit identifier ses élèves ayant des troubles langagiers au sein de la classe,

5/ Le diagnostic est une démarche pluridisciplinaire (médecin, orthophoniste, psychologue,...) devant déboucher sur un bilan de langage, un examen médical et un examen psychologique. Il consiste à définir les composants du trouble pour orienter l'élève vers une prise en charge appropriée.

Nous nous posons la question suivante : nos élèves IMC, dont les troubles sont bien identifiés, sont-ils pris en charge de la manière la plus appropriée tant à l'école qu'à la maison ? A la lumière de tout ce qui a été fait dans ce travail, nous sommes en mesure, aujourd'hui, de dire que malheureusement non ! Ce qui soulève le problème de la réussite scolaire, de l'intégration sociale et encore celui de la future insertion professionnelle.

Alors devons- nous interpeller Messieurs les Ministres de l'Education Nationale, de la Solidarité Nationale et de la Formation Professionnelle et de l'Apprentissage ? En précisant que ces élèves IMC n'ont pas besoin seulement d'une place à l'école (pour y être simplement noyés dans la masse) ou encore d'un fauteuil roulant ou d'une pension, mais qu'ils ont besoin d'une prise en charge réelle et appropriée dans des structures spécialisées.

Notre recommandation peut rester un vœu pieux lorsque nous savons que l'école algérienne se trouve dans un contexte éminemment mouvant (plusieurs réformes engagées à la fois, des programmes lourds et inadaptés pour les élèves normaux, le poids du cartable, les classes surchargées, le problème des manuels scolaires, le problème des enseignants contractuels,...). Mais nous pensons à juste titre que le travail des parents d'enfants handicapés associé à celui du mouvement associatif, à celui de certains professionnels et spécialistes et encore à celui des médias, peuvent enregistrer des résultats inestimables ; car nous avons souvent entendu cette phrase : « Quand nous sommes ensemble et soutenus, nous pouvons faire beaucoup de chose » !

Enfin, nous avons relevé et senti une certaine prise de conscience de la part des parents d'enfants IMC, des enseignants, du mouvement associatif, de certains citoyens et amis de cette grande famille que nous avons eu la chance de côtoyer durant notre travail , ... qui peut déboucher sur une meilleure prise en charge, dans des structures spécialisées, avec un environnement favorable et des moyens adéquats, de cette catégorie d'enfants qui a prouvé ses capacités, qui demeure prête à relever des défis, malgré le poids du handicap. Reste seulement une décision salutaire des pouvoirs publics.

Les Références Bibliographiques

LES REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages et Dictionnaires :

- 1/ BARRE-DE- MINIAC, « Vers une didactique de l'écrit : pour une approche pluridisciplinaire ». Ed. De Boeck et Larcier. Bruxelles.1996.
- 2/ BELLENGER Lionel, « L'expression orale : une approche nouvelle de la parole expressive ; connaissance du problème ». ESF. Paris.1987.
- 3/ COCULA Bernard, « Didactique de l'expression de la théorie à la pratique niveau 2 ». Delacroix. Paris. 1986.
- 4/ COHEN Suzy, « Handicapés : L'accueil depuis l'enfance ». L'Harmattan. Paris. 2007. (PUF : 1999, 1^{ère} édition).
- 5/ CORNAIRE C.M et RAYMOND P.M, « Le point sur la production écrite en didactique des langues ». Québec : CEC. 1994. En avant-propos.
- 6/ CORNAIRE C.M et RAYMOND P.M, « La production écrite ». Coll. Did. des Langues Etrangères. Clé international, Paris, 1999.
- 7/ DALLA PIAZZA Serge – DAN Bernard, « Handicaps et déficiences de l'enfant », Ed. DeBoeck. Université coll. Questions de personne. 2001. p.376.
- 8/ DELAHAIE Marc, « L'évolution du langage chez l'enfant ». Delachaux. Paris. 1963.
- 9/ Dictionnaire Larousse Médical
<http://www.larousse.fr/encyclopedie/medical/infirmite-motrice-cerebrale./13879>
- 10/ Dictionnaire médical « Doctissimo ».
http://dictionnaire.doctissimo.fr/definition_infirmite-motrice-cerebrale-de-l-enfant.htm

Dr ROSSANT Lyonel et Dr ROSSANT-LUMBROSO Jacqueline.

- 11/ DORON Roland – PAROT Françoise, Dictionnaire de psychologie. PUF.
- 12/ FUSTER Philippe et JEANNE Philippe, « Enfants handicapés et Intégration scolaire ». Bordas pédagogique. Paris. Sep .2000.127 pages.
- 13/ GALISSON R. et COSTE D., « Dictionnaire de didactique des langues ». Hachette. France. 1980.
- 14/ GALISSON Robert, « Aujourd’hui la didactique des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme ». CLE International. Paris. 1980.
- 15/ GARCIA-DEBANC C., « Le lire dans l’écriture ». In Pratiques n° 86. 1995. pp.74-75.
- 16/ GILLIG Jean- Marie, « Intégrer l’enfant handicapé à l’école ». Préface de WAHL Bernadette. 3^{ème} édition. Dunod. Paris. Septembre 2006.
- 17/ GILLIG Jean-Marie, « Mon enfant aussi va à l’école. La scolarisation des enfants et des adolescents handicapés en 20 questions ». Ed. érès. Paris. 2007.
- 18/ Grand dictionnaire de la psychologie. Larousse. Bordas.1999.
- 19/ Hélène Terrat. Professeur des écoles spécialisées, enseignante en CLIS 4, Ecole Edouard Herriot, 157 rue Bataille, 69008 Lyon et maître formateur à l’IUFM de Lyon. « L’entrée dans l’écrit pour des enfants à besoins particuliers : les enfants atteints de dyspraxie visuospatiale ».
- Tiré de : Zesiger, P., Brun, M. & Nanchen, T. (2004). Les relations entre l’oral et l’écrit dans l’acquisition du langage, Approche neuropsychologique des apprentissages chez l’Enfant (AN.A.E.), 76-77, pp.80-85.
- 20/ Les Encyclopédies du savoir moderne. La psychologie de l’enfant de A à Z. Retz – C.E.P.L.Paris, 1976.
- 21/ MOIRAND Sophie, « Situations d’écrits : compréhension, production en langues étrangères ». Coll. Did. des Langues Etrangères. CLE International. Paris.1979. p.22.

22/ NIQUET Gilberte, « Ecrire avec logique et clarté 50 exercices ». Hatier. Paris.1983.

23/ NIQUET Gilberte, « Enseigner le français. Pourquoi ? Comment ? ». Éd Hachette. Paris. 1995. p.179.

24/ PERY WOODLEY, M.P. « Les écrits dans l'apprentissage ». Hachette- Livre. Paris. 1993.

25/ PLANE S., “Ecrire au collège, didactique et pratique d’écriture”. Arnaud Colin. Paris. 1994. p.44.

26/ PREFONTAINE Clémence, « Ecrire et enseigner à écrire ». Éd. Logique. Québec.1998. p.150.

27/ Reuter Yves, « Enseigner et apprendre à écrire ». Editions Sociales Françaises (ESF). 1996. 181 pages.

28/ ROBINE Nicole, « Les relations de la lecture et de la l’écriture entre psychologie et sociologie : représentations et investissements ». In les interactions lecture/ écriture, actes du colloque université Charles-de-Gaulle/ Lille III, réunis par Yves Reuter. 22-24 nov 1993. p.176.

29/ TOURETTE Catherine- GUIDETTI Michèle, « Handicaps et développement psychologique de l’enfant ». Ed. Armand Colin. Paris. 1999.2^{ème} édition.

30/ TOURETTE Catherine- GUIDETTI Michèle, « Introduction à la psychologie du développement du bébé à l’adolescent ». Ed. Armand Colin. Paris. 1994.

31/ TSONGO KATALIKO Henry- Marian, « Prise en charge de l’infirmité motrice cérébrale dans la ville –Province de Kinshasa » Université de Kinshasa. Licence en médecine physique et réadaptation. (Mémoire Online).

http://www.memoireonline.com/04/08/1036/m_prise-en-charge-infirmité-motrice-cerebrale-kinshasa.html

32/ VIGNER Gérard, « Ecrire : éléments pour une pédagogie de la production écrite ». Coll. Did. des Langues Etrangères. CLE International. Paris. 1982.

33/ ZAFFAN Joël, « Quelle école pour les élèves handicapés ? ». Alternatives Sociales. Éd. La découverte. Paris. 2007.

34/ Revue Résolang, revue semestrielle, n°1. 1^{er} septembre 2008. RUO. Oran. Articles n° 15-17 et 21.

Sitographie :

1/ De la lecture plaisir à la lecture documentaire en classe de FLE :

<http://lewebpedagogique.com/flegbadau/de-la-lecture-plaisir-a-la-lecture-documentaire-en-clesse-de-fle/>

2/ Difficultés d'apprentissage-écriture : Présentation, par Godelieve Debeurne.

<http://www.adaptationscolaire.org/themes/diec/presdiac.htm>

3/ Article: Du décodage à la compréhension, un parcours du combattant, p.37

4/ http://www.dysphasie.ch/langage_ecrit.shtml

Dysphasie et apprentissage du langage écrit (lecture/ orthographe). Pascal Zesiger et Pauline Touvet FPSE, université de Genève (reproduit avec autorisation)

5/ epistemologie-francais-enseignement-ecriture-belgique-36637.html

6/ GAGNARD et LEMETAYER.. L'infirmité motrice cérébrale. Réadaptation 1979.

<http://pagesperso-orange.fr/foyer.la.baraudelle/EDUCATIF/IMC%20DEFINITION.htm>

7/ http://www.imc.apf.asso.fr/IMG/pdf/item51c_cours_univ_lyon.pdf

8/ Revue médicale de Bruxelles,

Article « un nouveau cadre conceptuel pour l'infirmité motrice cérébrale ».

<http://www.amub.be/rmb/article.php?id=321>

9/ Magazine « Décllic », « Toute l'information pour mieux vivre le handicap en famille »

Qu'est-ce que l'IMC ? Dernière vérification 26/03/2009.

http://www.magazina-decllic.com/definition-IMC_infirmite-motrice-cerebrale.html

10/ <http://santepratique.fr/paralysie-cerebrale.php>

11/http://www.med.uni-rennes1.fr/sisrai/art/infirmite_motrice_cerebrale_p_139-148.html

Dr LEROY- MALHERBE Véronique (neuropédiatre et rééducateur).

12/ <http://www.apc.univ-paris7.fr/bouquet/IMC/IMC et syndrome de Little.pdf>

Dernière modification : 25/09/2001. Consulté le 20/09/2009.

13/ <http://www.vulgaris-medical.com/encyclopedie/infirmite-motrice-cerebrale-imc-2524.html>

14/

http://fr.encarta.msn.com/encyclopedie_741533434/infirmite_motrice_cerebrale.html

15/ <http://www.orthophonistes.fr/Theme.php?NumTheme=20&Article=10>

Mémoires :

1/ ABBAS Linda, Le texte argumentatif comme support didactique dans le développement de la production écrite chez les élèves de 4^{ème} année moyenne. Mémoire de magistère. Université d'Oran. 2008/2009.

2/ FARI BOUANANI Gamal el Hak, Les écrits dans l'apprentissage du FLE : réflexion sur les textes supports et sur les productions écrites des apprenants. Mémoire de magistère. Université d'Oran. 1999.

3/ FARI BOUANANI Gamal el Hak, Didactique de l'écrit et progression en français : évolution de la fréquence et du type d'erreurs dans deux situations d'enseignement. Thèse de doctorat. Université d'Oran. 2008.

4/ LAROUSSE Ali, L'enseignement/ apprentissage de la lecture en classe de FLE et son impact sur la production écrite au secondaire (3^{ème} AS). Mémoire de magistère. Université d'Oran. 2007.

Mémoires consultés :

1/ BENGHABRIT Mohamed Tewfik, Le FLE dans le secondaire algérien : Echec à l'écrit. Mémoire de magistère. Université d'Oran. 2002/2003.

2/ BENSMAINE Camille, Analyse de productions en français dans le secondaire. Mémoire de magistère. Université d'Alger. juin 1987.

3/ CHAHED Fatiha, Les difficultés de compréhension à l'écrit au secondaire. Mémoire de magistère. Université d'Oran. 2005/2006.

4/ HASSANI Zohra, Analyse des difficultés de compréhension et de production du texte argumentatif : cas des élèves de terminale de la région d'Oran. Mémoire de magistère. Université d'Oran. 2005/2006.

5/ MEBROUK Kamel, Evaluation de la lecture. Mémoire de magistère. Université d'Oran. Juin 2004.

ANNEXES

ANNEXES

Entretien professeurs :

Initiales des Noms et Prénoms :

Années d'expérience :

Établissement :

1/ comment définissez- vous l'Infirmité Motrice Cérébrale ?

2/ connaissez- vous de quoi il s'agit ?

3/ aviez- vous des informations à propos de l'IMC avant que vous ayez un cas dans votre classe ?

4/ étiez- vous informé -de la part du Directeur- que vous aurez un IMC dans une de vos classe ?

5/ vous vous êtes investis dans la recherche de l'information à propos de l'IMC ?

6/ est-ce que les programmes sont adaptés aux IMC ?

7/ quelles sont, selon vous, les causes des insuffisances à l'écrit chez l'IMC ?

8/ comment vous vous comportez avec l'élève IMC : d'une manière normale ou spécifique, pourquoi ?

9/ selon vous, comment doit être la prise en charge de l'IMC ?

10/ voyez- vous que c'est mieux d'intégrer l'IMC dans une classe ordinaire ou bien spécialisée, pourquoi ?

Nom de l'établissement :

Nom de l'enseignant(e) de français (initiales) :

Classes d'enseignement:

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS

I/ A propos de La Lecture :

1/ Les activités de lecture existent-elles dans le programme officiel du cycle moyen / secondaire?

Oui Non

Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....

2/ Jugez-vous primordial d'insérer la lecture dans le programme scolaire ?

Oui Non

Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....

3/ Faites- vous lire régulièrement votre élève IMC ?

Oui Non

Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....

4/ A propos des textes déjà proposés dans les manuels scolaires, les jugez – vous,

Très intéressants Intéressants Peu intéressant

Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....

5/ Combien de séances consacrez –vous par semaine à la lecture ?

Une Deux Plusieurs

6/ Lors d'une séance de lecture,

L'IMC se manifeste avec sa propre volonté pour lire un texte ?

Vous le désignez vous- même ?

Vous ne le faites pas lire du tout ?

7/ Estimez – vous que votre élève IMC lit suffisamment ?

Oui Non

Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....

8/ Connaissez-vous les genres de lecture que votre élève IMC aime ?

Oui Non

9/ Cochez la case qui correspond à son goût en matière de lecture.

Contes Romans Livres scientifiques Bande Dessinée

Livres d'aventures Faits Divers Histoires d'amour

Magazines/ Revues/ Journaux Récits de la vie quotidienne

Autres.....
.....

10/ Pensez-vous qu'en proposant des textes que les élèves aiment, on peut améliorer leurs performances à l'écrit ?

Oui Non

Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....

II/ A propos de La Production Ecrite :

1/ Item 1- Comment jugez-vous les performances de votre élève IMC à l'écrit ?

Très bonnes	<input type="checkbox"/>	Bonnes	<input type="checkbox"/>	Assez bonnes	<input type="checkbox"/>
moyenne	<input type="checkbox"/>	Faibles	<input type="checkbox"/>	Très faibles	<input type="checkbox"/>

2/ Quelles sont les erreurs qui reviennent souvent dans la copie de la production écrite des élèves ? (Surtout celles des élèves IMC) ?

- Incohérence dans les paragraphes
- Pauvreté lexicale
- Non maîtrise de la conjugaison
- Textes hachés (mal découpés)
- Abus des « et »
- Confusion entre les différents pronoms
- Phrases sans verbes
- Trop de répétitions
- Paragraphes non conformes aux modèles de textes proposés
- Ignorance de la ponctuation
- Confusion dans l'enchaînement des idées
- Fautes d'accord
- Interférences (de deux ou trois langues)
- Fautes de genres
- Fautes d'orthographe

3/ Les textes supports ont-ils un effet sur les écrits de l'élève IMC ?

Oui Non

Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....

4/ Donnez-vous à vos élèves, des rédactions à faire à la maison ?

Oui Non

Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....

5/ Est-ce que l'élève IMC éprouve-t-il beaucoup de difficultés à écrire en comparaison avec les élèves normaux?

Oui Non

Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....

6/ Est-ce que vous utilisez les mêmes stratégies d'enseignement pour l'élève IMC et les élèves normaux ?

Si **oui** comment ?

.....
.....
.....
.....

Si **non** pourquoi ?

.....
.....
.....
.....

.....
.....

7/ Selon vous, que faut –il faire pour améliorer le niveau de performances de vos élèves à l’écrit ?

.....
.....
.....
.....
.....

8/ Selon vous, que faut –il faire pour améliorer le niveau de performances de vos élèves IMC à l’écrit ?

.....
.....
.....
.....
.....

9/ Pensez-vous que le fait de bien lire, amène l’élève IMC à bien écrire ?

Oui Non

Pourquoi ?

.....
.....
.....

10/ Comment expliquez –vous qu’un élève IMC après plusieurs années d’apprentissage ne sache pas lire et écrire correctement ?

.....
.....
.....
.....
.....

Entretien parents

Noms et Prénoms :

Professions :

1/ avez-vous une idée sur le Handicap de votre enfant ? avant sa naissance ou après ?

2/ quelles sont les causes de son Infirmité Motrice Cérébrale ?

est-il acquis (comment) ? ou congénital (cause) ?

3/ quel est le type de son IMC ? hémiplégie, tétraplégie, quadriplégie, ataxie, athétose.. ?

4/ comment a progressé le handicap de votre enfant ?

5/ a-t-il des troubles associés au handicap moteur ? du langage, de vision, d'épilepsie,...

6/ faites lui une rééducation ?

7/ comment est son atteinte : grave, moyenne, profonde, légère...?

8/ selon vous, comment est et comment doit-être la prise en charge de l'IMC ?

9/ comment est son niveau scolaire ? en français et dans toute les matières (en général) ?

10/ est-ce que vous l'aidez à la maison pour faire ses devoirs ?

11/ racontez-moi toutes les difficultés que vous rencontrez (sur tout les plans : médical, social, familial, scolaire...) ?

12/ est-ce qu'il fait des lectures en français à la maison ?

13/ est-ce qu'il arrive à comprendre un texte tout seul (en utilisant le dictionnaire...) ou bien vous l'aidez à faire l'étude des textes ?

14/ est-ce qu'il lui arrive de rédiger en français ? un paragraphe, une lettre...

15/ a-t-il des difficultés en français ? sur quels niveaux ?

-compréhension/ lecture

- expression/ écriture.

Entretien IMC

Noms et Prénoms :

Âge :

Niveau scolaire :

- 1/ aimez-vous lire ? que-ce que vous aimez lire ?
- 2/ lisez-vous en français ? pourquoi ?
- 3/ que lisez- vous de préférence ? journaux, romans, histoires, contes,...
- 4/ pourquoi aimez-vous particulièrement cette lecture ou ce type de texte ?
- 5/ combien de livres écrits en français, avez-vous déjà lu à ce jour ?
- 6/ citez quelques titres de livres écrits en français que vous aimez lire ?
- 7/ citez quelques titres de journaux écrits en français qu'il vous arrive de lire ?
- 8/ citez quelques titres de textes écrits en français que vous avez étudié en classe et que vous avez aimé ?
- 9/ quels sont les genres de textes que vous aimerez trouver dans votre livre de français ? histoires, contes, poèmes, biographie, ... ?
- 9'/ aimeriez- vous que votre professeur de français vous laisse choisir quelques unes des lectures pour la classe ? pouvez-vous dire pourquoi ?
- 10/ les textes qui sont dans votre livre, vous arrivez en général à les comprendre ?
- 11/ pensez- vous que vous pouvez comprendre ces textes sans l'aide du professeur ?
- 12/ comment pensez- vous que vous lisez en français ? que pensez -vous de votre niveau en français ? bien, mal pourquoi ?
- 13/ est- ce que vous vous exprimez mieux, à l'oral, à l'écrit, au deux ?
- 14/ en dehors des lectures de classe, combien de temps consacrez-vous à la lecture chaque semaine ?
- 15/ en dehors de l'école et hormis les devoirs, vous arrive t-il d'écrire en français ?
- 16/ trouvez-vous des difficultés pour organiser vos idées à l'oral, à l'écrit, pourquoi ?

17/ trouvez-vous des difficultés dans la compréhension de l'écrit d'un texte pourquoi ?

18/ les notes obtenues en production écrite, comment les jugez –vous ? très bonnes, bonnes, moyennes, faibles, très faibles ?

19/ vous arrive t-il d'aller à la bibliothèque de l'établissement ?

20/ êtes vous aidés par votre entourage, lorsque vous avez une production écrite à rédiger ?

21/ est-ce que vos parents ont la capacité suffisante pour pouvoir vous aidez à réaliser un bon devoir en français ?

22/ est-ce que le fait de regarder la télévision en langue française vous aide à mieux vous exprimer à l'écrit ?

23/ utilisez-vous des documents (dictionnaires, livres..) au moment où vous rédigez votre production écrite ?

24/ rencontrez- vous des problèmes dans la scolarité ? quels genres ? sur quels niveaux ?

25/ avez-vous été un jour au centre spécialisé médico - pédagogique avant d'être dans une classe ordinaire ?

TABLE DES MATIERES

Remerciements

Poème (extrait)

Introduction 1

1^{er} Chapitre :

L'Infirmité Motrice Cérébrale et la dialectique lecture/écriture

1-Quelques définitions 5

2- Les causes de l'IMC 6

3- Les différents types et les différentes formes de l'IMC :

* Les différents types :

3-1- La Spasticité 8

3-2- L'athétose (ou dyskinésie) 8

3.2.1- Cas de Med Nabil 9

3.2.2- Cas de Sarah 9

3-3- L'ataxie (ou dystonie) 9

* Les différentes formes :

La Monoplégie 10

L'Hémiplégie Cérébrale Infantile Congénitale 10

La Triplégie 10

La Diplégie Spastique ou la maladie (syndrome) de Little 10

La Paraplégie 10

La Tétraplégie ou La Quadriplégie 10

4-Les différents troubles associés à l'IMC 11

Les troubles du contrôle de la vue 11

Les troubles de l'audition	11
Les troubles psychologiques	11
Les retards de croissance	11
Les crises d'épilepsie	12
Les retards mentaux	12
Les troubles cognitifs	12
Les troubles du langage	15
Les troubles de la communication	16
5-La place de la production écrite en FLE entre manuels et programmes	17
6-L'évolution de la Production écrite et modèle de rédaction	18
6-1- La planification	19
6-2- La formulation	19
6.2.1- La lexicalisation	19
6.2.2- La linéarisation	19
6-3- La révision	20
7-Le passage de la compréhension de l'écrit vers la production écrite	21
Tableau n°01 : Tableau récapitulatif des entretiens menés auprès des enseignants	26
Synthèse des entretiens préliminaires avec les enseignants	29

2^{ème} Chapitre :

L'IMC entre représentation pédagogique et réalité didactique

1/ Analyse du 1 ^{er} questionnaire : L'élève IMC et la lecture	31
2/ Analyse du 2 ^{ème} questionnaire : L'élève IMC et la production écrite	42
3/ Synthèse des deux questionnaires destinés aux enseignants	53

3^{ème} Chapitre : Etudes de Cas

1/ Etude de Cas Chems Eddine	59
1.1/ Présentation de l'élève	59
1.2/ Entretien avec la mère	59
1.3/ Entretien avec l'élève Chems Eddine	60
1.4/ Notre suivi de Chems Eddine en classe	61
1.4.1/ La Production Ecrite de Chems Eddine	62
1.4.2/ Observations et remarques	63
1.4.3/ La Lecture de Chems Eddine	64
1.4.4/ Les stratégies cognitives	
1.4.4.1/ En compréhension de l'écrit	65
1.4.4.2/ En production écrite	65
2/ Etude de Cas Salah Eddine	66
2.1/ Présentation de l'élève	66
2.2/ Entretien avec la mère	66
2.3/ Entretien avec l'élève Salah Eddine	67
2.4/ Notre suivi de Salah Eddine en classe	68
2.4.1/ La Production Ecrite de Salah Eddine	69
2.4.2/ Observations et remarques	70
2.4.3/ La Lecture de Salah Eddine	70
2.4.4/ Les stratégies cognitives	
2.4.4.1/ En compréhension de l'écrit	71
2.4.4.2/ En production écrite	71
3/ Etude de Cas Anouar	72
3.1/ Présentation de l'élève	72
3.2/ Entretien avec la mère	72

3.3/ Entretien avec l'élève Anouar	73
3.4/ Notre suivi de Anouar en classe	74
3.4.1/ La Production Ecrite de Anouar	75
3.4.2/ Observations et remarques	77
3.4.3/ La Lecture de Anouar	77
3.4.4/ Les stratégies cognitives	
3.4.4.1/ En compréhension de l'écrit	79
3.4.4.2/ En production écrite	79
4/ Etude de Cas Med Nabil	80
4.1/ Présentation de l'élève	80
4.2/ Entretien avec la mère	80
4.3/ Entretien avec l'élève Med Nabil	81
4.4/ Notre suivi de Med Nabil en classe	83
4.4.1/ La Production Ecrite de Med Nabil	83
4.4.2/ Observations et remarques	85
4.4.3/ La Lecture de Med Nabil	85
4.4.4/ Les stratégies cognitives	
4.4.4.1/ En compréhension de l'écrit	86
4.4.4.2/ En production écrite	86
5/ Etude de Cas Sarah	87
5.1/ Présentation de l'élève	87
5.2/ Entretien avec la mère	87
5.3/ Entretien avec l'élève Sarah	88
5.4/ Notre suivi de Sarah en classe	89
5.4.1/ La Production Ecrite de Sarah	90
5.4.2/ Observations et remarques	92

5.4.3/ La Lecture de Sarah	92
5.4.4/ Les stratégies cognitives	
5.4.4.1/ En compréhension de l'écrit	93
5.4.4.2/ En production écrite	93
6/ La prise en charge des élèves IMC	94
Tableau n°02 : Synthèse entre le modèle français et la réalité algérienne	105
Conclusion	106
Les Références Bibliographiques	110
Annexes	
Entretiens / professeurs	116
Questionnaires destinés aux enseignants	117
Entretiens / parents	123
Entretiens / IMC	124

RESUME

Notre recherche s'est basée sur la question principale suivante « est-ce qu'un élève Infirmes Motrices Cérébrales peut rédiger une production écrite comme celle d'un élève normal tout en ayant le même enseignement? » et notre hypothèse de base était qu'une prise en charge efficace et totale de l'IMC de la part des éducateurs et des parents permet d'améliorer son niveau à l'écrit.

Nous avons axé notre travail sur des entretiens avec les parents de cinq IMC et les IMC eux-mêmes, deux questionnaires destinés aux enseignants des IMC et l'analyse approfondie de leurs productions écrites.

Alors, nous avons abouti à la conclusion suivante ; « l'IMC peut rédiger une production écrite comme celle d'un élève normal ».

Les mots clés

Infirmes motrices cérébrales; Handicap physique; Lésion cérébrale; Unité didactique; Lecture; Production écrite; Prise en charge; Intégration scolaire; Suivi familial et médical.