



**PROFESSIONELE BACHELOR IN HET ONDERWIJS
SECUNDAIR ONDERWIJS**

Afstudeerproject

Les cours de FLE pour jeunes
atteints du syndrome autistique

PROMOTOR
VALERIA CATALANO
FRANS

LEEN MEYERS
FRANS-ENGELS
ACADEMIEJAAR 2014-2015



**PROFESSIONELE BACHELOR IN HET ONDERWIJS
SECUNDAIR ONDERWIJS**

Afstudeerproject

Les cours de FLE pour jeunes
atteints du syndrome autistique

PROMOTOR
VALERIA CATALANO
FRANS

LEEN MEYERS
FRANS-ENGELS
ACADEMIEJAAR 2014-2015

Préface

Ce travail des fin d'études m'a permis de comprendre ce qu'est l'autisme. J'ai non seulement appris beaucoup, mais j'ai également acquis les compétences nécessaires pour faire des recherches profondes sur un sujet qui était plutôt inconnu pour moi. C'était une grande opportunité qui m'a amenée à me développer encore plus comme professeur. Je voudrais remercier quelques personnes qui m'ont aidée à réaliser ce travail.

En premier lieu, je voudrais remercier madame Catalano qui m'a aidée énormément dans ce travail. Non seulement son assistance dans ce projet, mais également ses conseils, son soutien et son engagement ont été très importants dans la réalisation de ce travail de fin d'études.

Je voudrais aussi remercier toutes les personnes qui nous ont aidées à faire nos observations et nos interviews. Cette partie était essentielle pour développer ce travail. De plus, beaucoup de remerciements à Eleonora qui m'a donné l'occasion de travailler avec elle.

Ensuite un grand merci à ma mère et à mon copain Daniel pour leur support moral qui était continu et pour avoir autant de patience avec moi pendant toute la formation.

Finalement, je vous souhaite une lecture agréable et intéressante.

Leentje Meyers

Juin 2015

Table des matières

Préface	5
Introduction	8
1 Comprendre l'autisme	9
1.1 La vie scolaire en Flandre	9
1.2 Un trouble du développement	10
1.2.1 Les classifications	10
1.2.2 Le trouble du spectre de l'autisme	10
1.2.3 Le processus du traitement d'information	10
1.3 Les causes	11
1.4 La triade	11
1.4.1 L'interaction sociale	12
1.4.2 La communication	12
1.4.3 L'imagination et les intérêts	13
1.4.4 Les autres difficultés	14
1.5 Les caractéristiques comportementales	14
1.5.1 L'anxiété, la colère et la frustration	14
1.5.2 Le problème de la généralisation	15
1.5.3 Le monotropisme	15
1.5.4 La théorie de l'esprit	16
1.6 La motricité	16
2 Apprendre une langue	17
2.1 Le cours de FLE	17
2.2 La didactique du FLE	17
2.2.1 Les principes didactiques	18
2.3 L'approche actionnelle	21
2.4 La production orale	21
2.5 Apprendre la langue à l'ère numérique	22
3 Enseigner aux adolescents autistes	22
3.1 L'importance de l'école	22
3.2 Le rôle de l'école	23
3.3 L'enseignement et l'autonomie	23

3.4	Les représentations du professeur	24
3.4.1	Le rôle du professeur	24
4	Observations et interviews	28
4.1	Interview avec Frieda Neys (professeur de FLE)	28
4.2	Interview avec Isabelle Barthels (BuSO-KIDS)	32
4.2.1	Conclusion	34
4.3	Observations cours de FLE (BuSO-Kids)	35
4.3.1	Conclusion	36
4.4	Observations cours de FLE (Kindsheid Jesu Hasselt)	37
4.4.1	Conclusion	38
4.5	Observation : cours supplémentaires	39
4.5.1	Situation didactique de départ	39
4.5.2	Observations	39
4.5.3	Conclusion	42
5	Matériel didactique/ pistes pédagogiques/didactiques	43
5.1	Jeu memory	43
5.2	Feuilles de route grammaticales	55
6	Conclusion générale	62
7	Annexes	63
7.1	Annexe 1 : PowerPoint de l'observation chez madame Neys	63
8	Sources	64
8.1	Livres :	64
8.2	Sites Internet:	65

Introduction

Avant de commencer ce travail de fin d'études, mes connaissances sur l'autisme étaient plutôt limitées. Cependant, j'étais attirée par ce sujet parce que je voulais mieux comprendre ce qu'est l'autisme et savoir comment un élève autistique fonctionne dans une classe de FLE. La compréhension du fonctionnement d'un élève avec TSA était ma première motivation pour commencer ce travail.

Pour notre recherche, nous nous posons les questions suivantes : Comment est-ce qu'un élève atteint du syndrome autistique fonctionne? Quelles formes d'enseignement est-ce qu'il y a pour un élève autistique ? Comment est-ce qu'un élève avec TSA fonctionne à l'école? Quelle approche didactique est-ce que le prof de FLE doit utiliser dans une classe composée d'élèves autistiques ? Est-il possible de donner cours comme dans un groupe d'élèves non-autistiques? Quels outils est-ce qu'on peut utiliser dans la salle de classe pour aider l'élève avec TSA à apprendre le français? Nous essayons de répondre à ces questions ci-dessous.

La première partie de ce travail se concentre sur la théorie qui traite les caractéristiques de l'autisme. Nous formulons ensuite quelques hypothèses qui portent sur des éléments qui pourraient jouer un rôle dans le travail de l'enseignant. La deuxième partie traite le processus de l'apprentissage d'une langue, et plus spécifiquement l'apprentissage de la langue française. Nous parcourons les éléments didactiques qui sont importants dans un cours de FLE. Nous mettons tout cela dans le contexte de l'enseignement secondaire en Flandre.

Après cette partie théorique, vous trouverez les observations et les interviews que nous avons faites dans le BuSO-KIDS et dans Kindsheid Jesu à Hasselt. À partir de ces observations et de ces interviews nous avons essayé de formuler nos conclusions de ce que nous avons constaté et appris.

Pendant l'année scolaire, j'ai donné des cours supplémentaires à une élève de la Kunsthumaniora à Hasselt. C'était une élève de la cinquième année. Elle avait de grandes difficultés avec l'apprentissage du français. Nous avons travaillé surtout les verbes et les temps verbaux à partir d'un dossier que j'ai fait pour elle. Les résultats et les conclusions de ces cours supplémentaires sont formulées ci-dessous.

À la fin de ce travail, nous essayons de donner notre conclusion générale qui porte sur les cours de FLE dans le travail avec des jeunes atteints d'autisme. Nous formulons également quelques suggestions qui peuvent aider le professeur à adapter son approche en travaillant avec ces jeunes. Nous nous adressons à chaque professeur du FLE qui s'intéresse à la thématique d'autisme et qui ose réfléchir sur son approche didactique.

Nous espérons que ce travail peut être le début d'une recherche qui ne se limite pas à nos conclusions et qui devrait encore plus être élaboré à l'avenir.

1 Comprendre l'autisme

Pour comprendre l'autisme, il faut savoir que les personnes atteintes du syndrome d'autisme vivent dans leur propre monde. Cela veut dire que la perception du monde se fait d'une façon toute différente. Ces différences sont causées par un trouble du développement, ce qu'on appelle « autisme ». Ce trouble affecte le comportement et le fonctionnement de la personne autistique. C'est aussi la raison pour laquelle leur comportement peut être différent du nôtre.

La société ne comprend pas toujours ce qu'est vraiment l'autisme. On décrit souvent des autistes comme des personnes bizarres, parce que leur comportement peut parfois sembler un peu particulier. Il faut réaliser que ce comportement est le résultat d'un développement déviant. Parfois il est difficile d'interpréter certaines actions d'une personne autistique. C'est pourquoi il est important d'essayer de comprendre ce qui se passe dans la tête de la personne autistique. En fait, leur cerveau fonctionne tout différemment que le cerveau des non-autistes.¹

Dans l'enseignement, si on veut faire apprendre l'élève, il est important que l'école et les professeurs fassent un effort pour comprendre les caractéristiques autistiques. La scolarisation d'un élève autistique sera seulement optimale et utile quand l'enseignant comprend le comportement de l'élève, causé par ce trouble. Si on tient compte de cela, on créera des situations favorables à l'apprentissage de l'élève autistique. Il est important de comprendre qu'il ne faut pas sur-handicaper l'élève atteint d'autisme. En soulignant et renforçant les capacités et les possibilités de chaque élève, et en appliquant une approche positive, on optimisera le processus d'apprentissage.²

1.1 La vie scolaire en Flandre

La compréhension de l'autisme est donc importante à l'école. En Flandre il existe de nombreuses écoles qui offrent un enseignement spécialisé pour des élèves autistiques. Dans ces écoles il y a des professeurs qui sont spécialisés dans le travail avec ces jeunes. Par ailleurs on offre plusieurs formes d'éducation adaptées aux niveaux différents des élèves autistiques³.

Toutefois, la plupart des jeunes autistiques s'inscrivent dans des écoles régulières. Le décret M qui sera d'application à partir de l'année 2015-2016 vise précisément la création d'une égalité de chances dans l'enseignement flamand pour chaque élève. On vise l'inclusion des élèves dans l'enseignement régulier. À ce propos, l'école devra chercher et prévoir des adaptations raisonnables pour accueillir des élèves qui ont besoin de soins spéciaux.⁴

Concrètement, pour l'autisme, ça veut dire que chaque école devrait avoir une politique axée sur les besoins d'élèves autistiques. En outre, l'école entière devrait être impliquée dans l'approche de ces élèves. Il serait également nécessaire de concrétiser ce qu'est « l'autisme ». La plupart des gens connaît le terme, mais souvent on ne comprend pas

¹ ASSOCIATION PARTICIPATE!, *Comprendre l'autisme*, internet, 2015-02-12, (geraadpleegd op 12 februari 2015 via www.participate-autisme.be/go/fr)

²² BINTZ, E., *Scalariser un enfant avec autisme, concrètement que faire*, Éditions Tom Pousse, Paris, 2013, p. 11

³ SKOPINSKI, A., TRIO, M., *Cursus opvoedkunde 2A: de leerling centraal*, 2013-2014

⁴ REDACTIE KLASSE, *Leerlingen met een beperking naar gewone scholen: 20 vragen en antwoorden*, internet, 2015-01-16, (geraadpleegd op 16 januari 2015 via <http://www.klasse.be/leraren/44530/m-decreet/>)

vraiment ce que l'autisme implique spécifiquement. Si on veut faire apprendre l'élève, la compréhension de l'autisme sera importante.⁵ Cette compréhension se fait par une formation sur l'autisme pour les enseignants et le personnel de l'école.⁶

1.2 Un trouble du développement

1.2.1 Les classifications

Qu'est-ce que « l'autisme » ? On classifie et définit le diagnostic de l'autisme sous le terme « un trouble envahissant du développement » (TED). C'est donc un trouble qui influence le développement humain. Il y a un développement différent du cerveau et de nombreux domaines du fonctionnement sont envahis.

On peut retrouver les critères diagnostiques de l'autisme dans deux classifications internationales. Il y a la Classification internationale des maladies (CIM-10), et le Manuel diagnostique et statistique (DSM-V), les deux classifications sont utilisées sur le plan international.⁷

1.2.2 Le trouble du spectre de l'autisme

La notion d'autisme est si large et variée qu'on parle du trouble du « spectre » de l'autisme. (TSA)⁸. TSA contient des troubles spécifiques qui se situent dans trois domaines. C'est-à-dire, le domaine de la communication, des relations sociales et le domaine des intérêts et des activités restreints et répétitifs. À cause de ces troubles, l'autonomie de l'individu est affectée et le fonctionnement quotidien de la personne autiste est limité par l'autisme.⁹

On groupe l'autisme dans différentes catégories, comme l'autisme classique, le syndrome d'Asperger (où il y a un développement de langage normal), l'autisme de haut niveau etc. Pour la plupart des personnes avec TSA on peut constater une déficience intellectuelle.¹⁰ Cependant, il y a aussi celles avec une intelligence moyenne ou au-dessus de la moyenne (les formes de « haut niveau »). Dans ce dernier cas, la personne autistique n'a aucune déficience intellectuelle.¹¹

1.2.3 Le processus du traitement d'information

Le traitement d'information dans le cerveau d'une personne atteint de TSA se passe d'une autre manière. L'information sensorielle nous arrive par nos organes des sens (les yeux, les oreilles, le nez, la peau et la bouche). Notre cerveau décide de l'enregistrer ou non. En

⁵ MERTENS, A., VANROY, K., VERMEULEN, P., *Autisme en normale begaafdheid in het onderwijs*, Uitgeverij Epo, Berchem, 2010, pp. 65-68

⁶ PRY, R., *100 idées pour accompagner un enfant avec autisme*, Editions Tom Pousse, Paris, 2012, p. 163

⁷ YVON, D., *À la découverte de l'autisme, des neurosciences à la vie en société*, Paris, Dunod, 2014 p. 4

⁸ GILLBERG, C., PEETERS, T., *Autisme medisch en educatief*, Uitgeverij Houtekiet, Antwerpen, 2003 p. 114

⁹ ASSOCIATION PARTICIPATE!, *Comprendre l'autisme, comprendre le diagnostic*, internet, 2015-02-12, (geraadpleegd op 12 februari 2015 via <http://www.participate-autisme.be/go/fr/comprendre-l-autisme/comprendre-le-diagnostic/les-causes-de-l-autisme/l-autisme-un-trouble-du-developpement.cfm>)

¹⁰ LAWSON, W., *Comprendre et accompagner la personne autiste*, Dunod, Paris, 2011, p. 81

¹¹ PRY, R., *100 idées d'accompagner un enfant avec autisme*, Editions Tom Pousse, Paris, 2012, pp. 12-13

mettant en commun les différents aspects de cette information, nous arrivons à nous former une image mentale. Pour les personnes avec TSA, ça se passe avec un retard.¹²

Il y a une différence du fonctionnement cognitif entre une personne non-autiste et une personne avec TSA. Cette différence explique pourquoi les non-autistes ne comprennent pas toujours l'autisme. Ce sont, par exemple, les opérations mentales comme penser, symboliser, prévoir, anticiper et raisonner qui peuvent poser un problème. D'autres actions cognitives comme l'application des règles, l'appel à l'imagination complexe, la capacité de résoudre des problèmes,... peuvent aussi constituer des difficultés. Les autistes ont donc une autre façon de penser et de percevoir le monde. Souvent ils ne comprennent pas nos actions et notre communication. Ils donnent simplement un autre sens à l'information.¹³

Il faut aussi savoir que, malgré les troubles spécifiques à TSA, chaque personne autistique est aussi unique, avec ces propres intérêts, ces compétences et ces besoins. En accueillant un élève autistique à l'école ou dans une classe de FLE, il faut tenir compte de tout ça. Une approche et une pédagogie individualisées et adaptées à ces besoins sont nécessaires. Leur fonctionnement particulier et leurs différences causées par TSA doivent être prises en considération.¹⁴

1.3 Les causes

L'autisme recouvre une problématique large et complexe. C'est pourquoi l'origine de l'autisme est encore mal comprise. De plus, c'est un trouble qui est difficile à diagnostiquer. On est toutefois sûr qu'il y a un facteur génétique qui joue quand même un rôle important. Quand quelqu'un est atteint du syndrome d'autisme, il est très probable qu'il y aura transmission génétique. Les garçons sont proportionnellement beaucoup plus atteints du syndrome autistique que les filles.¹⁵

On suppose que les facteurs environnementaux ne jouent aucun rôle pour ce qui est de la cause de l'autisme, mais ils peuvent quand même influencer la gravité de cette condition. Finalement, il est important de savoir que l'autisme n'est pas guérissable.¹⁶ C'est un trouble qui dure toute la vie, mais il est possible que les problèmes causés par l'autisme puissent s'affaiblir avec l'âge et grâce aux apprentissages et stratégies réalisés.¹⁷

1.4 La triade

On entend souvent le terme « la triade des déficiences ». Avec ce terme on veut indiquer que l'autisme affecte une personne dans trois domaines importants dans la vie, c'est-à-dire dans l'aspect social, dans la communication et dans le domaine de l'imagination et des intérêts. Dans chaque domaine on peut constater des atteintes ou des défauts. Ces trois

¹² LAWSON, W., *Comprendre et accompagner la personne autiste*, Dunod, Paris, 2011, pp. 10-12

¹³ MERTENS, A., VANROY, K., VERMEULEN, P., *Autisme en normale begaafdheid in het onderwijs*, Uitgeverij Epo, Berchem, 2010, p. 44

¹⁴ BINTZ, E., *Scolariser un enfant avec autisme, concrètement que faire*, Éditions Tom Pousse, Paris, 2013, pp. 24-25

¹⁵ BINTZ, E., *Scolariser un enfant avec autisme, concrètement que faire*, Éditions Tom Pousse, Paris, 2013, p. 14

¹⁶ ASSOCIATION PARTICIPATE!, *Comprendre l'autisme, les causes de l'autisme*, internet, 2015-02-13, (geraadpleegd op 13 februari 2015 via <http://www.participe-autisme.be/go/fr/comprendre-l-autisme/comprendre-le-diagnostic/les-causes-de-l-autisme.cfm>)

¹⁷ YVON, D., *À la découverte de l'autisme, des neurosciences à la vie en société*, Paris, Dunod, 2014, p. 166

domaines peuvent découler l'un de l'autre.¹⁸ C'est pourquoi les apprentissages se font d'une autre manière que celle des non-autistes.¹⁹

1.4.1 L'interaction sociale

Les difficultés sociales forment un aspect essentiel des troubles du spectre autistique. Elles se manifestent de manières diverses. Les personnes autistes ne réagissent pas de la même façon dans une situation sociale que les non-autistes.

Il y a un manque dans la réciprocité sociale chez les autistes et ils peuvent difficilement se mettre à la place d'autrui. L'empathie est quelque chose d'étrange pour eux. Ils ne comprennent pas toujours les intérêts et les émotions de l'autre. C'est pourquoi ils ont parfois l'air égocentriques. Leur indifférence dans une interaction n'est pas désirable pour l'autre personne.²⁰ Le langage corporel peut aussi former un problème, parce qu'une personne avec TSA a beaucoup de difficultés à interpréter des gestes ou des mimiques d'un individu.²¹ C'est aussi la raison pour laquelle ils vont reproduire des gestes et des sons d'autrui. Cette imitation est aussi appelée l'écholalie.

Les autistes interprètent différemment le contexte social.²² Ils n'ont pas de priorité sociale (le désir d'entrer en interaction avec quelqu'un)²³. C'est aussi pourquoi ils préfèrent éviter l'initiative dans l'interaction. Ils ont de grandes difficultés à développer et maintenir des relations (causé par le manque d'intérêt pour une autre personne).

À l'école ces difficultés sociales se manifestent également. Il est nécessaire que les élèves autistiques apprennent des compétences sociales pour mieux comprendre le monde. L'objectif de ces apprentissages sera une autonomie sociale et personnelle de l'élève.²⁴

1.4.2 La communication

L'autisme affecte également la communication (verbale et non-verbale). Les personnes autistiques ont des difficultés à s'exprimer (la langue, leurs émotions etc.). Comme mentionné ci-dessus, le traitement d'information et l'utilisation des connaissances se déroulent autrement et causent des conflits. Pour interagir avec quelqu'un, il faut communiquer. La communication est donc étroitement liée à l'interaction sociale. Une personne avec TSA applique une approche littérale des réactions et interactions. Ça peut causer des malentendus chez des non-autistes. Le comportement de la personne avec TSA peut sembler impoli ou même inapproprié. De telles situations peuvent créer et augmenter le stress chez les deux parties.²⁵

Ces difficultés peuvent créer un sentiment d'impuissance et d'être incompris. Il est toutefois possible qu'un comportement inapproprié se manifeste. Si cette personne continue à se sentir impuissante, l'apparition d'une crise de colère, un comportement obsessionnel (comme

¹⁸ YVON, D., *À la découverte de l'autisme, des neurosciences à la vie en société*, Paris, Dunod, 2014, p. 20

¹⁹ LAWSON, W., *Comprendre et accompagner la personne autiste*, Dunod, Paris, 2011, p. 54

²⁰ LAWSON, W., *Comprendre et accompagner la personne autiste*, Dunod, Paris, 2011, p. 35

²¹ YVON, D., *À la découverte de l'autisme, des neurosciences à la vie en société*, Paris, Dunod, 2014, p. 9

²² BINTZ, E., *Scolariser un enfant avec autisme, concrètement que faire*, Éditions Tom Pousse, Paris, 2013, p. 32

²³ LAWSON, W., *Comprendre et accompagner la personne autiste*, Dunod, Paris, 2011, p. 26

²⁴ PRY, R., *100 idées pour accompagner un enfant avec autisme*, Éditions Tom Pousse, Paris, 2012, pp. 72-74

²⁵ LAWSON, W., *Comprendre et accompagner la personne autiste*, Dunod, Paris, 2011, pp. 69-71

balancer d'avant en arrière), ou l'automutilation sont possibles. Dans une situation pareille, les personnes dans l'environnement de l'autiste doivent agir immédiatement et chercher la cause de ce comportement.²⁶

Un élève autistique a souvent des difficultés avec la communication (verbale et non-verbale). Pour communiquer il faut produire et interpréter des informations. Ces informations peuvent inclure différentes formes de langage comme des gestes, des postures, des regards, des mimiques, une langue parlée ou écrite, des pictogrammes etc. L'aide visuelle comme les pictogrammes peuvent aider la personne autistique à communiquer.²⁷ Une approche adaptée et individualisée en classe devient ainsi une nécessité.

1.4.3 L'imagination et les intérêts

Les personnes autistiques ont des centres d'intérêts restreints et un comportement répétitif. Ce comportement répétitif se manifeste quand cette personne répète systématiquement des mots (écholalie), quand elle fait des mouvements répétitifs ou quand elle utilise à chaque fois les mêmes objets.

1.4.3.1 L'analyse des détails

Quand les non-autistes perçoivent une image, un son, une personne etc., ils enregistrent plutôt l'image globale de la réalité que les détails. Ceci n'est pas le cas pour les autistes, ils voient la réalité au niveau de détails. Ils vont analyser un objet et analyser sa composition en détail. Il est important qu'ils apprennent à réunir ces détails pour obtenir un tout cohérent. Comme ils doivent lire un texte, ils vont d'abord analyser les lettres avant de voir le texte entier.²⁸

1.4.3.2 La routine

Un aspect essentiel dans la vie d'une personne avec TSA est la routine. Ils ont besoin de faire des activités qu'ils connaissent, de la même façon et toujours aux mêmes moments. S'il y a un changement imprévu dans cette routine, ça peut provoquer du stress et le sentiment qu'il n'ont plus le contrôle de leur propre vie.²⁹ Il est important de tenir compte de cet aspect dans une classe. Il est recommandé de ne pas changer l'élève de place et d'employer toujours une langue claire et simple. Quand un changement dans le déroulement de la journée/semaine aura lieu, il faut l'annoncer auparavant.

1.4.3.3 L'hyper-sensibilité et l'hypo-sensibilité

Parfois les personnes autistiques ont un intérêt inhabituel pour les stimuli sensoriels qui sont présents dans leur environnement. Ces personnes réagissent parfois différemment aux stimuli sensoriels « ordinaires » comme le bruit, le contact physique, l'odeur ou la lumière. Elles ne peuvent pas filtrer ces stimuli correctement comme des personnes non-autistiques. Un bruit à l'extérieur de la classe, une lumière insupportable et de nombreuses choses peuvent rompre l'attention de l'élève en classe.

²⁶ PRY, R., *100 idées d'accompagner un enfant avec autisme*, Editions Tom Pousse, Paris, p. 24

²⁷ BINTZ, E., *Scolariser un enfant avec autisme, concrètement que faire*, Éditions Tom Pousse, Paris, 2013, p. 20

²⁸ PRY, R., *100 idées d'accompagner un enfant avec autisme*, Editions Tom Pousse, Paris, p. 68

²⁹ BINTZ, E., *Scolariser un enfant avec autisme, concrètement que faire*, Éditions Tom Pousse, Paris, 2013, pp. 20-21

On fait une différence entre l'hyper-sensibilité et l'hypo-sensibilité.³⁰ On parle de l'hyper-sensibilité quand un stimulus provoque une réaction forte chez la personne autistique. Cette personne va exprimer ses sentiments d'une façon très extrême. Il est, par exemple, possible qu'un élève autistique ne soit pas capable de faire attention en classe parce qu'il y a trop de bruit à l'extérieur de la salle de classe. Ces élèves peuvent donc être extrêmement troublés par un bruit que la plupart des gens tolère sans difficultés.³¹

Contrairement à cette hypersensibilité, il y a l'hypo-sensibilité qui indique une indifférence de la personne avec TSA pour, par exemple, la température. Même s'il y a déjà une réaction chez la personne avec TSA à ce stimulus, elle sera très minimale. C'est pourquoi certaines personnes autistiques semblent insensibles à la douleur ou à la température.³²

1.4.4 Les autres difficultés

Les troubles du spectre autistique ne sont pas les seuls à rendre difficile le fonctionnement autistique. Il y a aussi d'autres difficultés qui peuvent faire leur apparition et compliquer le fonctionnement d'une personne avec TSA. Quelques exemples sont : des troubles de l'intelligence, l'anxiété, la dépression et les déficits de l'attention.³³

Le comportement d'un élève à l'école peut donc être influencé d'une part par les problèmes typiques de TSA, et d'autre part par les problèmes supplémentaires comme l'anxiété. Ces facteurs peuvent causer des problèmes en classe, et il est nécessaire que le prof connaisse la personnalité (les intérêts, les comportements, les facteurs qui peuvent causer du stress etc.), les compétences et les difficultés de l'élève qui est atteint d'autisme.

1.5 Les caractéristiques comportementales

Comment l'autisme se manifeste-t-il dans le comportement d'une personne ? Vu que c'est un trouble très complexe, on ne peut pas fixer des caractéristiques uniques liées à l'autisme. Les symptômes se manifestent de plusieurs façons.³⁴

1.5.1 L'anxiété, la colère et la frustration

Des changements dans la vie quotidienne résultent souvent dans une attaque de panique ou d'anxiété. Comme mentionné ci-dessus, la routine est très importante pour des personnes avec TSA. Dans une situation où il y a des tournures imprévues, la personne autiste devient très nerveuse et anxieuse. Même les plus petits changements dans leur environnement peuvent causer du stress et de l'anxiété. Cette anxiété peut parfois mener à l'automutilation³⁵.

Il est donc important de préparer la personne autiste aux changements. C'est important de commencer par des petits changements et de l'approcher d'une manière positive. Quand

³⁰ YVON, D., *À la découverte de l'autisme, des neurosciences à la vie en société*, Paris, Dunod, 2014, p. 9

³¹ WILLIAMS, C., WRIGHT, B., *Vivre avec le trouble du spectre de l'autisme, stratégies pour les parents et les professionnels*, Chenelière Education, Montréal, 2010, pp. 55-63

³² ASSOCIATION PARTICIPATE!, *Vivre avec autisme, les problèmes sensoriels*, internet, 2015-02-13, (geraadpleegd op 13 februari 2015 via <http://www.participate-autisme.be/go/fr/comprendre-l-autisme/vivre-avec-autisme/les-problemes-sensoriels/hypersensible-ou-hyposensible.cfm>)

³³ YVON, D., *À la découverte de l'autisme, des neurosciences à la vie en société*, Paris, Dunod, 2014, p. 38

³⁴ MERTENS, A., VANROY, K., VERMEULEN, P., *Autisme en normale begaafdheid in het onderwijs*, Uitgeverij Epo, Berchem, 2010, p. 34-35

³⁵ LAWSON, W., *Comprendre et accompagner la personne autiste*, Dunod, Paris, 2011, pp. 56-57

une situation se produit où la routine est interrompue, il faut soutenir l'autiste et chercher une méthode pour compenser la négativité du changement en une expérience positive.³⁶

Il y a aussi des situations où la personne autiste devient frustrée (ce qui est causé par son anxiété, son incapacité de faire quelque chose ou parce qu'elle perd le contrôle) et ça peut causer une crise de colère ou même de l'agressivité. Pour être capable de gérer ces comportements, il est nécessaire de chercher le déclencheur de cette anxiété. Pendant leur vie, les personnes autistiques développent des stratégies pour gérer leur angoisse, mais il est toujours possible qu'une attaque d'anxiété se manifeste.³⁷

En raison des déficiences autistiques, le milieu scolaire peut constituer un grand stress pour des élèves autistiques. La salle de classe est un environnement où l'élève autistique est confronté avec différents types de stimuli. Il y a des stimuli visuels, des stimuli auditifs et des stimuli sensoriels. L'élève doit traiter tous ces stimuli, ce qui n'est pas facile pour lui et ça peut donc causer la confusion.

En classe il est important de bien connaître et d'accompagner un élève. Comme ça on peut détecter les nuances dans son comportement habituel. Puis il faut chercher la cause de cette angoisse, qui peut être variée, par exemple, est-ce que ce comportement est le résultat d'un changement dans l'environnement de l'élève, ou plutôt d'une nouvelle personne qu'il rencontre? Un autre aspect qui est important, c'est de ne pas demander à l'élève de traiter plusieurs choses à la fois, parce qu'il peut devenir très anxieux.³⁸ Dans ce cas, des techniques de relaxations peuvent l'aider (par exemple écouter une certaine musique, être seul pour devenir calme, faire des techniques de respiration etc.).

1.5.2 Le problème de la généralisation

La généralisation est l'application de certains éléments appris dans un contexte spécifique vers un autre contexte. On va donc généraliser ce qu'on a appris. Normalement, ça se fait instinctivement. La généralisation est applicable pour tout genre d'apprentissages, aussi bien à l'école que dans la vie quotidienne. Le problème qui se produit chez l'autiste c'est ce qu'il ne peut pas faire le transfert vers une autre situation. Il est même possible qu'on oublie complètement ce qu'on a appris.³⁹

Pour cette raison il est important de prévoir des repères communs entre deux activités différentes ou entre deux différents contextes. Comme ça on facilite ce processus de généralisation pour l'élève autistique. La répétition est également nécessaire pendant le processus d'apprentissage, mais aussi pour l'intégration des procédures simples.⁴⁰ En apprenant systématiquement les règles d'une situation, il devient donc possible pour l'élève autistique d'apprendre à généraliser.

1.5.3 Le monotropisme

Les personnes atteintes d'autisme n'ont pas la capacité de se concentrer sur plusieurs choses. Elles ont une vision étroite et ne peuvent se fixer que sur un seul aspect à la fois. C'est ce qu'on appelle « le monotropisme ». Cela peut provoquer des problèmes en ce qui

³⁶ WILLIAMS, C., WRIGHT, B., *Vivre avec le trouble du spectre de l'autisme, stratégies pour les parents et les professionnels*, Chenelière Education, Montréal, 2010, pp. 92-94

³⁷ WILLIAMS, C., WRIGHT, B., *Vivre avec le trouble du spectre de l'autisme, stratégies pour les parents et les professionnels*, Chenelière Education, Montréal, 2010, pp. 171-172

³⁸ LAWSON, W., *Comprendre et accompagner la personne autiste*, Dunod, Paris, 2011, pp. 81-96

³⁹ LAWSON, W., *Comprendre et accompagner la personne autiste*, Dunod, Paris, 2011, pp. 25-26

⁴⁰ BINTZ, E., *Scolariser un enfant avec autisme, concrètement que faire*, Éditions Tom Pousse, Paris, 2013, p. 23

concerne l'acceptation des changements, par exemple, dans des routines ou dans des situations imprévues dans lesquelles la personne avec TSA doit appliquer un nouveau canal de communication.

Pour ce qui est de la langue, le monotropisme peut aussi compliquer les choses. Quand on dit par exemple « On va au cinéma. » (le verbe « aller » est au présent), la personne avec TSA pensera qu'ils vont le faire maintenant. Les personnes autistiques ne prennent pas en considération que cette phrase peut renvoyer à une action dans le futur, même si c'est si proche (on veut indiquer ici que dans quelques instants, ils vont partir). En plus, il y a le raisonnement abstrait qui est difficile pour eux. Ils ne comprennent pas toujours des notions abstraites comme « bientôt ».

À l'école, ce monotropisme engendre des problèmes. C'est un lieu où les élèves doivent apprendre plusieurs choses et où ils sont confrontés à la communication à multiples facettes. Ils doivent lire, écrire et interagir avec des autres. Quand ils se sentent incapables, ils seront frustrés, anxieux, agités ou même agressifs.⁴¹

1.5.4 La théorie de l'esprit

Avec ce terme on veut indiquer l'incapacité de comprendre et de reconnaître les émotions et les intentions d'une autre personne. Les personnes avec TSA ne comprennent pas qu'une autre personne a ses propres idées, émotions et opinions, qui sont différentes de leurs propres pensées.⁴²

D'autres difficultés sont l'interprétation et la prédiction des intentions de quelqu'un. Si le langage utilisé n'est pas clair, la personne autistique ne comprendra pas vraiment ce que l'autre veut dire. Les autistes peuvent cependant apprendre des compétences comme être poli, respecter une autre personne et écouter quand quelqu'un parle. En classe il est préférable d'utiliser une langue et des consignes claires et simples.⁴³

1.6 La motricité

Des particularités au niveau du développement moteur peuvent apparaître chez une personne autistique. La motricité indique la maîtrise et le contrôle de son corps. On peut faire une distinction entre la motricité fine et la motricité globale.⁴⁴

La motricité globale contient par exemple les compétences nécessaires pour par exemple marcher, pour déplacer le corps. Puis il y a la motricité fine qui regroupe les petits mouvements comme les mouvements de la main pour écrire et dessiner.⁴⁵

⁴¹ LAWSON, W., *Comprendre et accompagner la personne autiste*, Dunod, Paris, 2011, pp. 20-25

⁴² ASSOCIATION PARTICIPATE!, *Autisme et apprentissage*, internet, 2015-02-15, (geraadpleegd op 15 februari 2015 via <http://www.participate-autisme.be/go/fr/aider-mon-enfant-a-se-developper/aider-mon-enfant/autisme-et-apprentissage/comprendre/comment-les-enfants-apprennent-ils.cfm>)

⁴³ LAWSON, W., *Comprendre et accompagner la personne autiste*, Dunod, Paris, 2011, pp. 34-36

⁴⁴ JEZEQUEL, A., *Rééducation de la motricité globale chez un adolescent autiste et déficient auditif*, internet, 2011, (geraadpleegd op 20 februari 2015 via <http://www.psychomot.ups-tlse.fr/Jezequel2011.pdf>)

⁴⁵ ASPI, Les compétences motrices des enfants autistes, 2015-02-20, (geraadpleegd op 20 februari 2015 via <http://lesaspergeriesdalicia.e-monsite.com/pages/aspect-moteur/les-compences-motrices-des-enfants-autistes.html>)

Des élèves autistiques peuvent avoir des difficultés avec cette motricité. Dans une classe il est possible que l'écriture d'un élève ne soit pas lisible. Dans ce cas, il faut prévoir des solutions, comme travailler avec un ordinateur⁴⁶.

2 Apprendre une langue

À présent, nous comprenons mieux ce qu'est l'autisme et quelles difficultés peuvent se manifester dans une salle de classe. Nous continuerons en nous penchant sur la thématique « langue ». Nous nous concentrons surtout sur le FLE (le français langue étrangère) et nous allons parcourir les éléments qui sont importants dans la didactique de FLE.

2.1 Le cours de FLE

Comme déjà mentionné, le FLE est l'abréviation pour le français langue étrangère. On utilise la notion de « langue étrangère » quand la langue d'apprentissage d'une personne est une autre langue que sa langue maternelle. En Belgique, le français est une des langues officielles. Beaucoup de Flamands ont le néerlandais comme langue maternelle, et le français devient la langue étrangère pour eux (sauf s'ils vivent dans une zone bilingue comme Bruxelles). Dans l'enseignement flamand, elle devient la langue d'apprentissage pour beaucoup d'élèves qui ont le néerlandais comme langue maternelle. Le français, ou le FLE, devient donc la langue qu'on apprend à l'école pour être capable d'agir et d'interagir dans la vie courante.^{47 48}

2.2 La didactique du FLE

L'homme est le seul être qui soit capable de communiquer et de s'exprimer au moyen d'une langue. Chaque langue est composée de différents aspects: il y a la phonétique et la phonologie, le lexique, la morphologie, la syntaxe et la sémantique. Chacun de ces aspects joue un rôle essentiel dans l'apprentissage d'une langue (étrangère).⁴⁹

Ces éléments jouent également un rôle significatif dans la classe de FLE. Le professeur de FLE travaille non seulement les éléments de la langue (le lexique, la phonologie, la morphologie et la syntaxe etc.) mais il essaie également de sensibiliser l'élève à la culture française et francophone comme à l'interculturalité. En plus, il y a l'aspect pédagogique qui fait partie de la mission du prof.

Un des objectifs finaux d'un cours de FLE c'est de rendre autonome l'élève dans le maniement de la langue étrangère. Que ce soit la dimension pratique et fonctionnelle de son emploi, ou l'ouverture que la langue étrangère permet de donner vers un autre monde et d'autres mondes, l'apprentissage visera toujours la communication entre différents interlocuteurs.⁵⁰ L'objectif peut être pragmatique et fonctionnel. Ainsi on peut travailler le lexique sur le thème de la « mode » et leur apprendre à décrire une personne pour ce qui est de son apparence vestimentaire. Pour ce qui est des jeunes autistes, eux aussi, plus encore

⁴⁶ LAWSON, W., *Comprendre et accompagner la personne autiste*, Dunod, Paris, 2011, p. 142

⁴⁷ TAGLIANTE, C., *La classe de langue, techniques et pratiques de classe*, CLE International, 2006, p. 13

⁴⁸ CUQ, J-P., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, 2005, pp. 94-95

⁴⁹ CUQ, J-P., *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, CLE International, 2003, rubrique « L » : langue

⁵⁰ TAGLIANTE, C., *La classe de langue, techniques et pratiques de classe*, CLE International, 2006, p. 26

que les autres, ont besoin d'être guidés dans ce parcours. L'apprentissage d'une autre langue devrait les permettre de vaincre leurs inhibitions, leurs angoisses, leurs problèmes.

2.2.1 Les principes didactiques

En Flandre, l'enseignement est basé sur la théorie d'apprentissage qui est appelée « le constructivisme ». Cet enseignement constructiviste se base sur l'idée que l'élève apprend de façon active, il « construit » ses connaissances. L'élève va donc construire activement le sens de ce qu'on apprend. L'activité en classe de l'élève va renforcer la motivation chez l'élève lui-même. C'est ici où le rôle du professeur a changé. Dans le passé, c'était le prof qui était actif et qui transmettait ses connaissances aux élèves. Maintenant, il a pris le rôle du coach dans le processus d'apprentissage de l'élève.^{51 52}

Cette théorie est également la base des cours de FLE. À partir du constructivisme, l'enseignement du FLE s'est développé pour devenir un enseignement travaillant par induction, visant une tâche langagière et stimulant la communication. C'est pourquoi le prof de FLE d'aujourd'hui ne fait plus apprendre des listes de vocabulaire par cœur et n'explique plus simplement les règles grammaticales lui-même.⁵³ C'est le prof qui prévoit les matières au niveau de ses élèves. Il fait observer et réfléchir les élèves et il les invite à construire leurs propres connaissances.⁵⁴

Chaque leçon est basée sur des principes didactiques. Ces principes sont les critères pour donner une bonne leçon, quel que soit le cours. Tous les principes doivent être impliqués pendant une leçon.⁵⁵ Nous parcourons brièvement ces principes didactiques ci-dessous:

2.2.1.1 Structurer la leçon et varier dans les formes de travail

Pour chaque leçon, il faut une bonne structure. Le processus d'apprentissage d'un élève se fait en étapes. Le prof, qui joue le rôle de coach, va guider les élèves progressivement dans leur processus d'apprentissage. Dans le cours de FLE, il y a différentes étapes, différentes « phases » que le prof doit suivre pour bien structurer la leçon.

Dans une première phase, le professeur motivera les élèves pour la leçon. Il va choisir des activités qui introduisent le sujet et qui attirent l'attention des élèves. Le but est d'impliquer les élèves et de susciter leur intérêt pour le cours. Par exemple, dans une leçon grammaticale qui traite le futur simple, le prof peut introduire ce sujet en montrant un clip qui montre les conséquences du réchauffement climatique. Il peut travailler le futur simple en posant des questions ciblées comme « *Est-ce que la température augmentera?* ».

Pour faire tout cela, le professeur doit prendre en compte la situation didactique de départ. Qui sont les élèves (est-ce qu'il y a par exemple des élèves avec TSA, des élèves dyslexiques etc.)? Quels sont leurs intérêts? Quels aspects de la matière à acquérir sont importants? Quelles activités sont faisables pendant son cours? etc. Pour le professeur, c'est

⁵¹ EDUTECH WIKI, *Le Constructivisme*, 2013 (geraadpleegd op 21 mei 2015 via <http://edutechwiki.unige.ch/fr/Constructivisme>) μ

⁵² PALMEN, L., SKOPINSKI, A., TRIO, M., *Opvoedkunde 1A Hoofdstuk 3 : didactische principes*, 2012-2013 p. 8

⁵³ TAGLIANTE, C., *La classe de langue, techniques et pratiques de classe*, CLE International, 2006, p. 25

⁵⁴ TAGLIANTE, C., *La classe de langue, techniques et pratiques de classe*, CLE International, 2006, p. 28

⁵⁵ PALMEN, L., SKOPINSKI, A., TRIO, M., *Opvoedkunde 1A Hoofdstuk 3 : didactische principes*, 2012-2013, p. 7

important de bien connaître cette situation de départ. Comme ça, le prof pourra mieux fixer les objectifs de son cours et il saura comment tenir compte du niveau de ses élèves. Dans une classe avec des élèves autistiques il sera peut-être mieux de limiter les objectifs et d'impliquer encore plus des moments de répétition. Comme ça, le prof tient compte du monotropisme de l'élève avec TSA. Par exemple, quand on veut travailler les verbes à l'indicatif présent dans une classe avec des élèves autistiques, on ne peut pas travailler tout dans une leçon. Il faut limiter ce qu'on veut faire avec ces élèves. On peut d'abord travailler, répéter et bien fixer la formation et le sens des verbes réguliers à l'indicatif présent avant de continuer avec les verbes irréguliers et l'emploi de l'indicatif présent.

Dans une deuxième phase, le professeur va pré-structurer la leçon et donc préparer le terrain. Le professeur offre des activités aux élèves qui sont reliées à la nouvelle matière. Il fait cela pour arriver à la phase suivante, qui est la présentation des nouvelles matières. Dans cette phase, le prof présente des documents et il les fait observer par les élèves. Ce sont les élèves qui doivent être capables de découvrir, d'analyser et de réfléchir sur les nouvelles matières.

Après la phase de la présentation, les élèves vont fixer la matière en faisant des exercices répétitifs et (re)productifs. Le prof peut insérer différentes formes et moyens de travail (en groupe, à deux, le travail individuel, en utilisant une tablette,...). On peut aussi varier dans les exercices, on peut faire des exercices d'écoute, des exercices où les élèves doivent combiner, traduire, lire et dire etc. Dans une classe avec des élèves avec TSA, il sera peut-être mieux d'éviter que certains élèves doivent lire à haute voix dans la classe, ce qui peut résulter dans une crise de colère par ce que l'élève devient anxieux pour ce type d'exercice. On peut prévoir un autre moyen de travailler la lecture à haute voix pour cet élève (*mentionné ci-dessous, dans 2.4 la production orale*).

Ensuite, on arrive à la phase de l'exploitation. Le professeur prévoit une activité de productivité dans laquelle les élèves doivent utiliser la langue cible. Ils doivent faire une tâche langagière qui est plus complexe que les tâches dans la phase de la fixation. En faisant cette activité, le prof peut contrôler si les élèves ont acquis la nouvelle matière.⁵⁶ Nous revenons à notre exemple du futur simple. Le prof a déjà introduit le sujet à partir du contexte « le réchauffement climatique ». Dans la phase de l'exploitation, le professeur peut prévoir une tâche productive dans laquelle les élèves doivent écrire un petit texte avec leurs idées pour sauvegarder le planète, en utilisant le futur simple.

2.2.1.2 Contextualiser les matières

Tous les éléments de la langue, qui sont déjà mentionnés ci-dessus, doivent être mis dans un contexte. Les manuels de FLE offrent souvent déjà un contexte aux documents, aux matériels et aux exercices. On peut par exemple traiter les nouveaux mots dans la thématique « la nourriture » dans un contexte de « aller au restaurant » ou « aller au supermarché ». On peut faire de petits dialogues entre le client et le garçon, montrer des images des articles à acheter,... Le prof peut créer ces contextes d'emploi également dans une leçon de grammaire, en lisant un texte de lecture ou en faisant des exercices.⁵⁷

2.2.1.3 Travailler d'une façon transversale

La langue française ne se limite pas au seul aspect de « la langue » ni à la culture française. Le prof de FLE travaille également d'une façon transversale. Il va faire non seulement des

⁵⁶ CATALANO, V., *Cours de didactique et de didactique appliquée du FLE : principes*, (geraadpleegd op 22 mei 2015 via <http://www.phl.be/lerarenopleiding/frans/DidactiqueVCatalano/soutien.html>)
⁵⁷

transferts qui concernent les nouvelles matières, mais il essaie également d'insérer des éléments de culture, des connaissances du monde et l'interculturalité dans chaque leçon. Ce type de transversalité peut être appliqué dans chaque phase de la leçon. Les transferts visent surtout à élargir l'horizon des élèves, à faire des associations à partir d'une certaine donnée et à agrandir le réseau de significations des élèves. Il y a par exemple dans les manuels de FLE différents éléments qu'on peut exploiter encore plus dans la salle de classe. Quand on montre une image de la Révolution française, on pourrait discuter les valeurs de la République, comme la liberté. Le prof peut s'arrêter à cette valeur pour passer aux événements de, par exemple, Charlie Hebdo. Comme ça, le prof fait réfléchir les élèves à ce qui se passe dans le monde et il essaie de les sensibiliser.

2.2.1.4 Visualiser dans le cours de FLE

La visualisation est importante pour chaque élève. Elle devient encore plus importante dans une classe composée d'élèves autistiques. Dans beaucoup de salles de classe, on travaille encore avec des tableaux noirs ou blancs. Les deux donnent la possibilité d'écrire et de dessiner au tableau. On peut également utiliser des aimants pour coller des images au tableau. L'utilisation d'un tableau est quand même plutôt limitée. Un tableau blanc interactif (TBI) donne par contre plus de possibilités. Avec un TBI, on peut rendre la leçon plus interactive. On peut également motiver les élèves en insérant des exercices qui sont plus attrayants. Il y a aussi la possibilité d'illustrer ce qu'on veut dire. Le prof peut consulter n'importe quel document numérique comme Bordboek, PowerPoint, Prezi, des sites Internet comme Youtube, ... Quand les élèves viennent au tableau, ils peuvent écrire dans un document TBI. Le prof peut le sauvegarder et le mettre à disposition de ses élèves. Il peut, par exemple, le mettre sur Smartschool.⁵⁸

L'aménagement idéal d'une classe de français serait qu'on a un tableau noir et un tableau interactif à sa disposition. De plus, il faudrait un accès à internet fiable et une disposition des meubles propice au fonctionnement de l'élève autiste. Ainsi, on pourrait prévoir des "coins fixes" avec par exemple le coin de travail individuel, le coin de travail en groupe, le coin où l'élève peut se retirer et se calmer etc. Il faudrait que cette disposition soit agréable et accueillant. L'élève devrait bien reconnaître les différents coins de travail et se sentir à l'aise. Ceci pourrait contribuer à structurer le travail et l'apprentissage.

En réalité, il y a beaucoup d'écoles qui n'ont pas encore les moyens comme les TBI dans leurs salles de classe. Toutefois, il y a souvent la possibilité de projeter à partir d'un ordinateur. Ici, le prof peut également insérer un PowerPoint, des images et aller vers différents sites Web pour rendre sa leçon plus visuelle.

Visualiser, c'est donc important, on rend la leçon plus intéressante et plus claire. Pendant un cours de FLE, il est important que le prof crée un contexte d'emploi, par exemple en apprenant le nouveau vocabulaire, on peut travailler le sens d'un mot en illustrant. Les élèves comprennent et retiennent mieux le sens d'un mot quand ils voient par exemple l'image qui correspond à ce mot ou l'image qu'on peut mettre en rapport avec le mot. Ainsi le réseau d'associations, tellement important dans l'apprentissage du vocabulaire, devient visible et réel. Le prof peut faire cela non seulement en montrant des images ou des clips mais également en faisant écouter des chansons, des sons etc. Ici, on pourrait par exemple mettre les élèves dans le coin de travail individuel et leur donner la possibilité d'écouter en toute tranquillité. Les élèves feront le lien entre l'image et le nouveau mot, sans que le prof

⁵⁸ LALANDE, M.-A., Conseiller pédagogique, *Le tableau blanc interactif (TBI) en éducation : ses avantages et ses limites*, (geraadpleegd op 23 mei 2015 via http://www.treaqfp.qc.ca/113/pdf/Coup_oeil_oct10/TBI_en_education.pdf)

doive traduire à chaque fois en néerlandais. Par exemple, quand le prof veut travailler le thème « *la météo* », il peut montrer un clip d'un bulletin météorologique, il peut demander aux élèves de regarder dehors et de décrire quel temps il fait ce jour, il peut faire écouter des sons (la pluie, le tonnerre, le vent...) que les élèves associent avec les nouveaux mots etc. De cette façon, les élèves sont plus intéressés et retiennent mieux la nouvelle matière.

2.2.1.5 Récapituler pendant le cours

La récapitulation est possible à chaque moment du cours. Au début de la leçon, le professeur peut récapituler par exemple les nouveaux mots qu'on a appris dans une leçon précédente en montrant des images et en demandant quel mot on peut combiner avec cette image.

Il peut également introduire un sujet en posant des questions qui sont basées sur les pré-acquis des élèves. Par exemple, quand le prof va travailler les verbes (in)transitifs, il doit être sûr que les élèves savent encore ce qui est un complément d'objet (in)direct. Pendant la leçon, le prof récapitule régulièrement pour contrôler si les élèves suivent. Ensuite, le prof peut aussi récapituler à la fin de sa leçon.

En travaillant avec des élèves avec TSA, la récapitulation et la répétition deviennent encore plus importantes parce qu'ils ont des difficultés à généraliser les matières (faire des transferts vers un autre contexte).

2.3 L'approche actionnelle

L'approche actionnelle est appliquée dans l'enseignement des langues étrangères depuis les années 90 et elle suit l'approche communicative des années 70 (dans laquelle on visait l'apprentissage de la communication en langue étrangère).

Dans cette approche actionnelle, l'élève doit être actif en apprenant la langue. En accomplissant des tâches (langagières et non-langagières), l'élève apprend à utiliser la langue. L'interaction devient le point central, ce qui veut dire que l'élève apprend à agir et à utiliser la langue en parlant avec d'autres personnes. L'élève devient donc un acteur social.

Chaque tâche implique un contexte social qui rend la tâche significative. Elle représente un problème à résoudre ou un objectif à réaliser. En réalisant ces activités langagières, l'élève utilise ses propres compétences (des compétences à communiquer et des compétences générales) et des stratégies pour accomplir ces tâches.⁵⁹

2.4 La production orale

Quand on travaille la production orale en classe de FLE, il y a toujours quelques élèves qui n'osent pas répondre aux questions du professeur. Ceci est dû à la peur d'être ridicule, à l'anxiété et à la gêne. Ces élèves, et ils sont très nombreux aussi bien chez les autistes que chez les non autistes, ne s'expriment pas spontanément en français.

L'anxiété est également une caractéristique typique de l'autisme. Un élève avec TSA peut être très résistant à lire ou à s'exprimer en français. C'est le professeur qui doit donner des moyens aux élèves (non)autistiques afin qu'ils osent parler. Il y a différentes activités qu'il peut présenter, comme des activités ludiques. Ce qui peut aider également, c'est de faire

⁵⁹ AGENCE UNIVERSITAIRE DE LA FRANCOPHONIE, *Cours d'initiation à la didactique, l'approche actionnelle*, (geraadpleegd op 29 mei 2015 via http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd12.htm)

travailler les élèves individuellement avec une tablette avec laquelle les élèves peuvent enregistrer leur travail à la maison (si on a ce matériel à sa disposition, bien sûr). L'encouragement du prof est essentiel quand on travaille cette production orale.⁶⁰

Ce qui rend également difficile la production orale, ce sont les différences avec la langue maternelle. La prononciation du français est différente de celle du néerlandais. Il y a par exemple le mot « horloge », qu'on prononce /ɔʁ.lɔʒ/ en français avec un h muet, ce qu'on ne fait pas en néerlandais. De plus, ce mot a un sens qui varie en néerlandais (le sens d'« une montre ») qu'en français (un appareil horaire qu'on place contre le mur).

2.5 Apprendre la langue à l'ère numérique

Comme déjà mentionné ci-dessus, la langue orale ainsi que la langue écrite constituent une difficulté pour une personne avec un TSA.

L'ordinateur est une aide importante dans le travail d'écriture de l'élève autiste. Si cet élève peut travailler sur ordinateur, il sera plus capable d'écrire ses propres productions. Les ordinateurs contiennent souvent un correcteur d'orthographe, ce qui peut également faciliter la rédaction.

Un autre avantage de l'utilisation d'un ordinateur est le fait qu'ils ne demandent aucune attente sociale. Les élèves autistiques peuvent s'exprimer, mais en même temps ils ne doivent pas interpréter des gestes sociaux comme un sourire, ce qui peut diminuer le stress chez l'élève avec TSA. Il est possible que certains élèves se sentent plus à l'aise devant un écran.

On peut aussi visualiser beaucoup en utilisant un ordinateur, ce qui est très utile pour chaque élève, mais certainement pour l'élève autistique. L'utilisation d'un ordinateur en classe inclut, bien sûr, beaucoup d'autres avantages. Il serait donc très bien si un élève avec ces difficultés pouvait profiter de cette aide.⁶¹

3 Enseigner aux adolescents autistes

Quelle est l'influence de l'école et de son personnel sur l'enseignement des jeunes qui sont atteints d'autisme? Comment est-ce qu'on peut optimiser cet enseignement? Quel rôle le professeur joue-t-il dans le processus d'apprentissage? Nous abordons ces éléments ci-dessous.

3.1 L'importance de l'école

En Flandre il y a une différence entre la notion de « scolarisation » et d'« éducation ». La scolarisation est en principe obligatoire pour les élèves de six à dix-huit ans. En Belgique, le droit à l'instruction est un droit consacré par la Constitution belge. Il y a donc une obligation qui porte sur l'apprentissage d'un élève et non sur le fait d'aller à l'école. Si les parents décident de donner cours à leurs enfants et les enfants font des examens dans un système du jury central, ils peuvent rester à la maison. L'objectif de cette obligation est d'apporter l'instruction à tous, ce qui est « l'éducation ». Il existe d'une part un milieu scolaire spécialisé

⁶⁰ Le web pédagogique, Quelques trucs pour faire parler ses élèves en classe de FLE, 14 mei 2014 (geraadpleegd op 25 mei 2015 via <http://lewebpedagogique.com/blog/quelques-trucs-pour-faire-parler-ses-eleves-en-classe-de-fle/>)

⁶¹ LAWSON, W., *Comprendre et accompagner la personne autiste*, Dunod, Paris, 2011, pp. 142-143

pour les enfants qui ont des besoins spécifiques, et d'autre part un milieu scolaire traditionnel.⁶²

Comme pour tous les enfants, l'élève autistique a également le droit d'être éduqué. Pour viser une réussite avec les apprentissages d'un élève avec TSA, il faut une approche et pédagogie adaptées à cet élève. Il est préférable de considérer d'insérer un élève dans l'enseignement régulier, parce qu'on vise ici une insertion sociale et on travaille l'autonomie dans la vie quotidienne de l'élève. L'éducation est un outil contre l'isolement social et contre l'isolement dans le monde, et elle devient donc important pour l'élève autistique, qui a déjà des difficultés dans le domaine social.⁶³

Les apprentissages ne se font pas spontanément chez les élèves. C'est un fait pour les élèves non-autistiques aussi bien que pour les élèves avec TSA. C'est pourquoi l'élève avec TSA a besoin de beaucoup de soutien dans son développement. C'est ici où les supports visuels et la répétition deviennent importants.

En enseignant à l'élève avec TSA, on doit fixer des priorités dans les apprentissages. Cela se fait en choisissant des objectifs (limités) et en prévoyant des objectifs et des activités qui correspondent aux besoins d'importance. Comme ça, on peut construire progressivement le processus d'apprentissage.⁶⁴

3.2 Le rôle de l'école

Pour bien accueillir un élève avec TSA à l'école et pour offrir un enseignement adapté à ses besoins, il faut bien connaître les compétences et les difficultés de cet élève. Au début de l'année scolaire il est nécessaire de faire un inventaire de ces compétences. On peut également faire une distinction entre les compétences sociales et les compétences scolaires.

Quelles compétences est-ce que l'élève maîtrise déjà? Il est utile d'impliquer l'élève en faisant cet inventaire, et de voir ces compétences d'une manière positive. Quelques exemples : l'écriture de l'élève est bonne, l'élève n'a pas de difficultés à rester assis tranquillement en classe,... Si on voit seulement les lacunes de l'élève, il sera découragé.⁶⁵

3.3 L'enseignement et l'autonomie

Tout comme l'élève non-autistique, l'élève avec TSA n'apprend pas spontanément. Ceci vaut aussi pour certaines compétences qui sont nécessaires pour fonctionner dans la vie quotidienne. Ce sont surtout les compétences et les comportements sociaux qui constituent un problème. Heureusement, on peut apprendre des stratégies pour améliorer ces compétences.

Le manque d'autonomie est un problème important chez l'élève avec TSA. À l'école, ce problème se manifeste quand l'élève doit réaliser des tâches de façon autonome. C'est ici qu'ils ont besoin d'un professeur qui explique le travail, qui guide l'élève dans l'organisation

⁶² YVON, D., *À la découverte de l'autisme, des neurosciences à la vie en société*, Paris, Dunod, p. 23

⁶³ BINTZ, E., *Scolariser un enfant avec autisme, concrètement que faire*, Éditions Tom Pousse, Paris, 2013, pp. 18-19

⁶⁴ YVON, D., *À la découverte de l'autisme, des neurosciences à la vie en société*, Paris, Dunod, pp. 158-160

⁶⁵ LAWSON, W., *Comprendre et accompagner la personne autiste*, Dunod, Paris, 2011, pp. 137-139

de ce travail et qu'il aide à planifier la tâche en étapes. Comme ça, l'élève sait quelles étapes il doit suivre pour réaliser la tâche.⁶⁶

L'école est non seulement le lieu où se font les apprentissages de type scolaire. Elle est également importante pour le développement des compétences sociales qui doivent rendre capable l'élève de se débrouiller seul dans la vie. La priorité est de rendre l'élève avec TSA le plus autonome possible et de soutenir son développement et son épanouissement.^{67 68}

3.4 Les représentations du professeur

En général, l'individualisation et la différenciation constituent des aspects essentiels dans l'enseignement. Ces aspects sont aussi essentiels aux élèves autistiques. Comme professeur de FLE il est important de savoir comment le processus d'apprentissage se déroule chez un élève avec TSA. Comme ça, on peut adapter son approche didactique aux besoins individuels de cet élève. Le prof peut par exemple utiliser les points forts de l'élève et souligner ce qui est bon. Pour éviter que l'élève bloque dans la classe, le prof peut tenir compte de certains stimuli qui ont un effet négatif sur l'élève. Par exemple, quand un élève réagit d'une façon incontrôlée (en colère, anxieux...) parce qu'il doit lire en classe, le prof peut d'abord éviter cette tâche particulière et puis travailler cette tâche en étapes avec l'élève.

Pour avoir une meilleure image de ce qu'est le rôle du professeur et sur ce qui se passe dans le cours de FLE, nous nous posons quelques questions.

Quels aspects sont importants pendant un cours de FLE ? Quels problèmes est-ce qu'on peut rencontrer en travaillant avec des élèves avec TSA ? Quelles sont les difficultés qu'on rencontre quand on apprend une langue étrangère comme le français ? Où se situent les problèmes liés à la langue française ? Quelle approche didactique est-ce que le professeur doit appliquer ? Est-elle adaptée au niveau de l'élève avec TSA ? Quels aspects didactiques peuvent faciliter le processus d'apprentissage de l'élève autistique ? Quelle attitude est-ce qu'il faut avoir comme professeur en travaillant avec des jeunes atteints d'autisme ?

Nous essayons de donner une réponse à ces questions dans la partie suivante.

3.4.1 Le rôle du professeur

Comme professeur, il faut disposer de différentes compétences. Son rôle consiste en plusieurs aspects qui dépassent les tâches liées à la matière qu'il enseigne, au cours qu'il prépare. Comme on stipule dans le document « Compétences de base pour le professeur de l'enseignement secondaire », le professeur a plusieurs rôles à jouer.⁶⁹

⁶⁶ AUTISM ONTARIO, *Les élèves autistes à l'école secondaire*, août 2014, (geraadpleegd op 17 mei 2015 via <http://www.autismontario.com>)

⁶⁷ YVON, D., *À la découverte de l'autisme, des neurosciences à la vie en société*, Paris, Dunod, 2014, pp. 157-158

⁶⁸ ASSOCIATION PARTICIPATE!, *Devenir autonome, internet*, 2015-02-20, (geraadpleegd op 20 februari 2015 via <http://www.participate-autisme.be/go/fr/aider-mon-enfant-a-se-developper/aider-mon-enfant/devenir-autonome/comprendre/etre-autonome-c-est-quoi.cfm>)

⁶⁹ VANDENBROUCKE, F., 2007, *De basiscompetenties voor de leerkracht secundair onderwijs*, (geraadpleegd op 20 februari 2015 via <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/archief/2007/2007p/files/0420-bijlage4.pdf>)

D'un point de vue didactique, le professeur peut appliquer certaines démarches et sélectionner des outils qui peuvent aider l'élève avec TSA dans le cours de FLE. Nous les passons en revue ici.

3.4.1.1 Le choix d'objectifs

Pour chaque cours le professeur devra fixer les objectifs de sa leçon et choisir des activités qui sont liées à ces objectifs. En travaillant avec l'élève autistique, il est important de classer les objectifs selon leur priorité. Quel objectif est pertinent dans l'apprentissage de cet élève ? Il est important de limiter les matières qu'on offre à l'élève avec TSA. Il est impossible de présenter trop de matière en même temps. Il faut donc sélectionner.⁷⁰

3.4.1.2 Individualiser et différencier

Dans l'enseignement en Flandre, les groupes d'élèves sont très hétérogènes. Les différences entre les élèves se situent au niveau du sexe, de la culture, de l'origine sociale et de la religion. Il y a en outre les élèves avec certaines limitations, comme les élèves avec TSA, qui se retrouvent dans l'enseignement régulier. Comme l'école, l'enseignant se doit d'exclure la discrimination à l'école et dans la salle de classe.

Le prof lui-même doit prendre en compte cette hétérogénéité de ses élèves. Chaque élève a ses talents, besoins et problèmes particuliers. C'est pourquoi la différenciation devient un outil nécessaire dans son cours. Avec la différenciation le prof vise la progression dans les apprentissages de chaque élève.

En travaillant avec un élève avec TSA, qui a également ses besoins particuliers, liés au trouble du spectre autistique, le prof devra l'accompagner encore plus. Pour faire ça le mieux possible, il est important que le prof comprenne les troubles apportés par l'autisme et qu'il connaisse les mécanismes de l'apprentissage de cet élève. Le prof doit utiliser une démarche adaptée et prévoir des outils didactiques (comme le matériel numérique) qui facilitent le cours pour l'élève avec TSA.⁷¹

3.4.1.3 Règles, rituels et routines

Comme mentionné ci-dessus, l'élève avec TSA a de grandes difficultés dans les domaines de la communication et de l'interaction sociale. En classe, l'élève avec TSA trouvera de la sécurité dans certaines règles et routines. Ces règles lui donnent un sentiment de contrôle. Quand quelque chose se passe qui n'est pas prévue, la personne atteinte de TSA peut devenir anxieuse. On peut également enseigner des stratégies structurées qui sont essentielles pour faire face à ces changements imprévus.⁷²

3.4.1.4 Approche structurée et variation

Pour limiter les troubles liés à l'autisme, le professeur doit utiliser une approche didactique structurée et positive. Les activités qu'il organise en classe doivent être bien structurées. Ici,

⁷⁰ YVON, D., *À la découverte de l'autisme, des neurosciences à la vie en société*, Paris, Dunod, 2014, pp. 158-159

⁷¹ YVON, D., *À la découverte de l'autisme, des neurosciences à la vie en société*, Paris, Dunod, 2014, pp. 246-250

⁷² LAWSON, W., *Comprendre et accompagner la personne autiste*, Dunod, Paris, 2011, pp. 17-18

l'individualisation joue aussi un rôle important parce que les activités doivent être adaptées aux particularités de l'élève autistique.⁷³

Pendant son cours, le professeur doit également varier entre une tâche simple et une tâche complexe pour éviter la frustration chez l'élève.⁷⁴ Pour faciliter une tâche complexe, on peut l'organiser en sous-étapes et travailler progressivement avec l'élève. Comme ça, l'élève devient plus autonome en faisant cette tâche. Cette autonomie est un des objectifs les plus importants de l'éducation pour l'élève autistique.⁷⁵

3.4.1.5 Consignes claires et simples

Dans la salle de classe, le professeur doit utiliser une langue claire et simple. Il est également utile de parler en phrases courtes et lentement afin de faciliter l'interaction avec ses élèves. Ceci est encore plus important en travaillant avec un élève autistique parce qu'il a déjà des difficultés à prendre littéralement les choses. La consigne doit donc être concrète, brève et facile à comprendre. Si l'élève n'a pas compris, il est utile de répéter encore une fois la consigne. On peut soutenir les explications avec des aides visuelles comme des symboles ou des photos, ...⁷⁶

On peut utiliser différentes formes de consignes : des consignes à l'écrit, à l'oral, ouvertes ou fermées, en français ou en néerlandais. Plusieurs aspects jouent un rôle dans la compréhension d'une consigne (comme les compétences linguistiques de l'élève, la mesure dans laquelle l'élève comprend une langue étrangère, ...). Ce sont tous des facteurs qui expliquent pourquoi l'élève comprend mal une consigne.^{77 78}

3.4.1.6 Prédiction, régularité et répétition

En raison de son fonctionnement monotropique, l'élève avec TSA ne peut faire qu'une tâche à la fois. De plus, il ne peut pas prévoir ce qui va se passer, c'est pourquoi la régularité est essentielle pour l'élève avec TSA. Quand on utilise la répétition pour les tâches simples, n'importe quel type de tâche, on aidera l'élève dans son apprentissage. Ce qui peut aider, c'est d'organiser une activité selon sa complexité, et de bien organiser cette activité. Comme ça l'élève peut prévoir mieux ce qu'on attend de lui.⁷⁹

3.4.1.7 La salle de classe

L'élève avec TSA peut être très sensible aux stimuli sensoriels, c'est pourquoi le prof doit tenir compte de tout ça dans sa salle de classe. Une certaine lumière ou un bruit particulier peuvent affecter le fonctionnement de l'élève.

⁷³ YVON, D., *À la découverte de l'autisme, des neurosciences à la vie en société*, Paris, Dunod, 2014, pp. 159-161

⁷⁴ ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION, *Outils et techniques*, (geraadpleegd op 1 maart 2015 via <http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/asdfourthf.pdf>, p. 159)

⁷⁵ PRY, R., *100 idées pour accompagner un enfant avec autisme*, Editions Tom Pousse, Paris, 2012, p. 52

⁷⁶ PRY, R., *100 idées pour accompagner un enfant avec autisme*, Editions Tom Pousse, Paris, 2012, pp. 44-45

⁷⁷ PRY, R., *100 idées pour accompagner un enfant avec autisme*, Editions Tom Pousse, Paris, 2012, p. 48

⁷⁸ LAWSON, W., *Comprendre et accompagner la personne autiste*, Dunod, Paris, 2011, pp. 109-110

⁷⁹ PRY, R., *100 idées pour accompagner un enfant avec autisme*, Editions Tom Pousse, Paris, 2012, p. 54

Une place au premier rang peut éviter que l'élève soit facilement distrait. Il est important d'éviter une place qui se situe au milieu de groupe, ce qui peut causer l'anxiété chez l'élève. Ce qui peut aider est de prévoir des horaires dans la salle de classe, comme ça le temps devient plus prévisible.⁸⁰

3.4.1.8 Renforcement et récompense

La motivation des élèves est un principe didactique qui est important dans l'enseignement. Ces motivations peuvent être sociales ou personnelles. Les élèves avec TSA n'ont pas souvent la même motivation qu'un élève sans TSA pour faire une certaine activité. C'est pourquoi on peut travailler avec des récompenses et des renforcements.

Une récompense peut être présentée comme une conséquence positive quand l'élève fait une certaine tâche. En soulignant ce qu'on attend de l'élève autistique (parce qu'il ne peut pas prévoir ceci) et en renforçant d'une manière positive une action souhaitée, on peut motiver cet élève pour la tâche.^{81 82}

Comme professeur il est donc important d'être positif, comme ça on valorise le potentiel et les points forts de l'élève avec TSA. L'élève aura le sentiment de réussite, ce qui réduira son stress pendant le cours.⁸³

3.4.1.9 Visualisation

En général, certaines notions de la communication peuvent être trop abstraites, ce qui rend la compréhension difficile pour l'élève avec TSA. Il est évident qu'en langue étrangère cette difficulté devient encore plus importante.

Pour faciliter la compréhension, on peut utiliser des support visuels, comme des photos, des symboles, des objets ou des mots écrits. Les élèves avec TSA sont souvent des penseurs visuels, et vont donc mieux apprendre quand on présente visuellement une chose. De telle façon, les notions abstraites deviendront plus concrètes.

On peut adapter le support visuel aux besoins de l'élève et à la complexité de la tâche. Au début on peut offrir des aides visuelles concrètes pour finir avec des aides plus abstraites. Un exemple de celles qui sont plus abstraites sont des mots imprimés, ou un dessin en noir et blanc. Ou bien, il y a celles qui sont plus concrètes, comme montrer l'objet réel, ou si cela n'est pas possible, montrer l'objet miniature.⁸⁴

Aujourd'hui on utilise même des supports multi-sensorielles, avec lesquels on va offrir au moins deux stimuli sensoriels au même moment. Cela peut aider pendant un cours de

⁸⁰ ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION, Outils et techniques, (geraadpleegd op 1 maart 2015 via <http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/asdfourthf.pdf>, p. 159)

⁸¹ PRY, R., *100 idées d'accompagner un enfant avec autisme*, Editions Tom Pousse, Paris, 2012, p. 52

⁸² YVON, D., *À la découverte de l'autisme, des neurosciences à la vie en société*, Paris, Dunod, 2014, pp. 166-167

⁸³ YVON, D., *À la découverte de l'autisme, des neurosciences à la vie en société*, Paris, Dunod, 2014, pp. 164-165

⁸⁴ GAGNÉ, A., Guide pour le personnel de la salle de classe ordinaire, 2010, (geraadpleegd op 1 maart 2015 via http://www.ontariodirectors.ca/ASD/Res-ORC-fr/sa-guide_pour_le_personnel.pdf p. 7)

langue, où les différents aspects de la langue (orthographe d'un mot, écouter la prononciation de ce mot, etc.) peuvent être abordés en même temps.^{85 86}

4 Observations et interviews

4.1 Interview avec Frieda Neys (professeur de FLE)

Frieda Neys is lerares Frans aan de Middenschool Kindsheid Jesu te Hasselt. Als ervaren leerkracht - zij geeft reeds meer dan 35 jaren les – kiest zij er vandaag voor mee te werken aan een project dat de inclusie van normaal begaafde jongeren met autisme binnen het regulier onderwijs beoogt. Zij geeft Frans aan deze jongeren. Een uitdaging. Wij vragen Frieda hoe zij in dit project evolueert, wat haar beweegt om dit te doen, welke haar voorlopige inzichten zijn wat betreft het onderwijzen van Frans Vreemde Taal aan jongeren met autisme.

Vanwaar komt die interesse om te werken met autistische jongeren?

Sinds september 2013 is BuSO-KIDS in samenwerking met de Middenschool Kindsheid Jesu gestart met een opleidingsvorm 4, een uniek project van samenwerking tussen gewoon en buitengewoon onderwijs. Opleidingsvorm 4 biedt de kans aan normaal begaafde jongeren met ASS om gewoon onderwijs te volgen met de omkadering, de specifieke leerondersteuning en begeleiding van het buitengewoon onderwijs. De vraag naar lesgevers was voor mij een uitdaging om mijn grenzen te verleggen. In de loop van mijn carrière werd ik steeds aangetrokken door verschillen tussen leerlingen. Ik zag hier ook de mogelijkheid om leerlingen met ASS beter te leren begrijpen. Het nieuwe en het onbekende trok mij aan en ik was nieuwsgierig naar de manier waarop de expertise van BuSO-KIDS verenigd zou worden met onze Middenschool vanuit het idee "Gewoon als het kan, bijzonder als het nodig is".

Wat wist je, voor deze ervaring, over jongeren met ASS ?

Voor dit project zaten er uiteraard ook leerlingen met ASS in mijn klassen. Het is echter sinds het project gestart is dat ik cursussen ben gaan volgen, dat ik veel gelezen heb over de problematiek en dat ik gepraat heb met jongeren, allen afgestudeerden met ASS, die vertelden over hun moeilijkheden en problemen binnen het lesgebeuren.

Je geeft Frans in "reguliere klassen" en daarnaast in de OV-4 klassen. Welke zijn de belangrijkste verschillen die je opmerkt binnen het lesgebeuren?

De verschillen tussen de jongeren onderling zijn even groot binnen de reguliere klassen als binnen de OV-4 klassen. Er zijn echter wel verschillen tussen de ASS jongeren en de andere leerlingen. De manier waarop deze leerlingen informatie verwerken, de snelheid waarmee ze dingen oppikken, de hoeveelheid stof die ze kunnen verwerken zijn verschillend. Leerlingen

⁸⁵ PRY, R., *100 idées d'accompagner un enfant avec autisme*, Editions Tom Pousse, Paris, 2012, pp. 50-51, 106

⁸⁶ ASSOCIATION PARTICIPATE!, *L'autisme et le besoin de visualisation*, internet, 2015-03-02, (geraadpleegd op 2 maart 2015 via <http://www.participe-autisme.be/go/fr/aider-mon-enfant-a-se-developper/aider-mon-enfant/comprendre-le-quotidien/comprendre/l-autisme-et-le-besoin-de-visualisation.cfm>)

met ASS hebben veel meer ondersteuning en begeleiding nodig. Ze zijn veel gevoeliger voor sensorische prikkels. De leerstof moet trager worden uitgelegd en visualisatie en voorspelbaarheid spelen een erg belangrijke rol. Ze vertonen een duidelijk kopieergedrag en hebben nood aan herhaling, aan een duidelijk transparant kader.

Vaak wordt gezegd dat personen met autisme een bijzonder gedrag hebben. Valt jou dat op binnen de lessen Frans ?

Ja. Wat hun attitude betreft stel ik vast dat deze leerlingen heel extrovert of juist introvert zijn, sommigen zijn heel beleefd en attent, anderen durven erg brutaal zijn en tonen gebrek aan respect omdat het voor hen moeilijk is om te weten wat aanvaardbare uitingsvormen zijn binnen schoolcontext.

Ze verhouden zich heel verschillend t.o.v. hun probleem, namelijk hun autisme. Daar waar de ene het wil gebruiken om zijn/haar gedrag goed te praten, zal de andere erg gevoelig zijn aan het woord "autisme". Vaak hebben ze een laag zelfbeeld. Uitstelgedrag is eveneens een terugkomende eigenschap. Ze hebben veel en vooral positieve feedback nodig.

Ik merk dat ze naast hun moeilijkheden ook veel sterktes hebben. Zo ervaar ik dat deze leerlingen een sterk rechtvaardigheidsgevoel hebben, een uitstekend geheugen, veel gevoel voor (specifieke) humor, oog voor details, ICT- vaardig en creatief zijn...

Hun respect voor elkaar is mooi om te zien ook al wisselt dit soms af met sociale onverdraagzaamheid, wat typisch is voor deze leeftijdsgroep. De evolutie die de kinderen doormaken in hun eigen groeiproces is waarneembaar: open staan voor gesprekken in functie van bijleren, durven hulp vragen, omgaan met feedback maar vooral een realistische kijk ontwikkelen op hun eigen sterktes en zwaktes.

Waarmee moet een leerkracht in het algemeen rekening houden als hij/zij lesgeeft aan jongeren met autisme?

Je moet vooral rust en duidelijkheid creëren en zorgen voor een veilig leerklimaat door een goede relatie met hen op te bouwen en het bieden van duidelijke grenzen. Dat moet je ook in andere klassen, maar in deze groepen moet je dit nog veel meer doen. Consequent zijn in je aanpak en in de afspraken die je met hen maakt is eveneens erg belangrijk. Je moet je aanpak telkens herhalen en bestendigen door altijd weer hetzelfde lesparcours te doorlopen. Om de discipline in goede banen te houden werk ik met een beloningssysteem en niet met straffen. Zo mogen ze af en toe een leuk filmpje kiezen om te bekijken aan het einde van de les.

Jongeren met ASS zijn erg gevoelig voor sensorische prikkels van buitenaf. Het is dus bijvoorbeeld tijdens de les soms nodig de ramen dicht te houden, het lawaai te beperken, leerlingen die tikken en fluiten aan te spreken.

Probleemgedrag is vaak een signaal van stress. Stress is soms een opeenstapeling en niet de oorzaak op het moment dat probleemgedrag ontstaat.

Ik heb geleerd bij ongewenst gedrag te benoemen wat ze doen, letterlijk, en niet te vragen of ze willen stoppen of waarom ze iets wel of niet doen. Ik formuleer duidelijk welk gewenst gedrag ik verwacht. Soms is een time-out nodig en mogen leerlingen zich even afzonderen.

De grote uitdaging is elke leerling te benaderen op een positieve manier en rekening te houden met zijn/haar talenten, moeilijkheden en stressfactoren m.a.w. samen met het zorgteam respecteren we de persoonlijke handleiding.

De lesgever moet goed geïnformeerd, gemotiveerd zijn en als grootste doelstelling voorop stellen dat deze leerlingen evenveel kansen moeten krijgen als alle andere leerlingen in de samenleving.

En waarmee moet de leerkracht Frans in het bijzonder rekening houden ?

Net zoals voor andere vakken moet je een gepaste en haalbare uitdaging bieden: de lat mag niet te hoog en niet te laag liggen, ze moet net hoog genoeg liggen. Je moet de beginsituatie goed inschatten.

Elke les is een nieuwe uitdaging om hun interesses te prikkelen, nieuwe dingen uit te proberen en om samen met hen op zoek te gaan naar manieren om hun talenten en sterktes aan te spreken en te gebruiken.

Variatie, differentiatie, actieve werkvormen en visualisatie zijn erg belangrijk. Zo gebruik ik PowerPointpresentaties, filmpjes, foto's, kaartjes, dobbelstenen (werkwoorden), tekeningen (mannelijk en vrouwelijk), schema's, stappenplannen enz... Ik probeer ook telkens weer te kaderen in hun leefwereld. Verder mag er niet te veel leerstof in één les aangeboden worden en moeten er zeker oplosbundels voorzien worden. De instructies en de opgaven moeten duidelijk zijn (in het Frans met de Nederlandse vertaling erbij bijvoorbeeld). Ik geef ook meer uitleg bij de toetsen, we lezen eerst samen alles door, ze krijgen meer tijd en soms geef ik ook een oefentoets op voorhand. Voor de communicatieve vaardigheden tracht ik hun zelfredzaamheid te bevorderen. Voor de schrijfvaardigheid werk ik met veel voorbeelden. Voor de spreekvaardigheid wil ik de spreekdurf aanmoedigen en stellen we samen goede geheugensteuntjes op. Voor lees- en luistervaardigheid heb ik extra aandacht voor hun weerstand bij het lezen of horen van moeilijke of onbekende woorden waardoor ze blokkeren.

Het zijn allemaal dingen die iedere leerkracht Frans wel voor een stuk herkent, die dus belangrijk kunnen zijn voor veel leerlingen, maar die in deze klassen erg systematisch en consequent moeten geïmplementeerd worden.

Maak je specifiek didactisch materiaal aan om te werken in je OV-4 klassen ?

Ja. Ik werk, zoals ik eerder zei, met tastbaar en visueel materiaal. Hierbij geef ik speciale aandacht aan eenvormige concrete stappenplannen voor spraakkunst. Die stappenplannen worden soms verrijkt met pictogrammen en tekeningen. Voor de woordenschat werk ik veel met filmpjes en kaartjes. Voor de communicatieve vaardigheden differentieer ik in de aangeboden ondersteuning die zij krijgen.

Voorziet de schoolorganisatie in specifieke uren voor deze leerlingen ?

Ja. Er zijn wat we noemen "vlinderuren". Het gaat om een systeem van co-teaching waarbij er meer individualisatie mogelijk is. Hierbij moet wel gezegd dat de leerkracht die "vlindert" best gekend is door de leerling (voorspelbaarheid). Anders kunnen er problemen ontstaan.

Zijn er moeilijkheden die specifiek met het vak Frans te maken hebben ?

Ze hebben een weerstand voor het vak Frans. Dit komt vaak door de "stiefmoederlijke behandeling" van het vak Frans in de lagere school voor jongeren die naar het buitengewoon onderwijs gaan. Men gaat er te vaak vanuit dat deze leerlingen geen Frans zouden nodig hebben. Als oplossing bieden wij een zomercursus Frans aan voor deze leerlingen. Eens in de klas probeer ik hun voorkennis positief te bevestigen. Die focus op positieve feedback is doorslaggevend. Zij hebben verder dezelfde problemen met het vak Frans als leerlingen zonder ASS. Toch is er voor betekenisgeving een specifiek probleem voor sommige ASS-jongeren. Het is belangrijk duidelijk te maken dat je niet alles letterlijk kan of mag vertalen en dat er bijvoorbeeld homoniemen zijn met een andere betekenis.

Leen Meyers

Les cours de FLE pour jeunes atteints du syndrome autistique

Opgelet, je mag niet alle ASS-jongeren over dezelfde kam scheren. Veel jongeren zijn verbaal sterk en denken na over taal. Het is niet zo dat ze allemaal alles letterlijk nemen. Je mag dus niet met een vooropgesteld idee naar deze klassen trekken.

Dank je voor dit gesprek Frieda, en heel veel succes gewenst in je verdere werk met de OV-4 klassen!

Valeria Catalano, Leentje Meyers

4.2 Interview avec Isabelle Barthels (BuSO-KIDS)

Isabelle Barthels is GON-begeleidster en werkt voor het BuSO-KIDS in Hasselt. We hebben haar enkele vragen gesteld in verband met de begeleiding van een jongere met autisme. We richten ons op de problemen specifiek aan het aanleren van de Franse taal. Op deze manier willen we te weten komen welke problemen zij opmerkt bij de leerling met ASS tijdens een les Frans. Daarnaast trachten we ook een beter beeld van de GON-begeleiding te krijgen.

Welke verschillen in aanpak en benadering bestaan er in klassen met leerlingen met ASS?

De leerkrachten geven zo duidelijk mogelijke instructies. Deze opdrachten worden meestal ook in het Nederlands gegeven. Op die manier verloopt de communicatie met de leerling zo duidelijk mogelijk. Zo is het bijvoorbeeld belangrijk om expliciet te zeggen op welke pagina ze moeten kijken, wat ze tijdens de les gaan doen enzovoort.

Welke concrete hulpmiddelen worden door de leerkrachten Frans gebruikt om de leerling met ASS extra te ondersteunen?

De leerkrachten differentiëren systematisch en ondersteunen de leerlingen veel. Daarnaast proberen ze zoveel mogelijk te visualiseren.

Welke moeilijkheden merkt u op bij de leerling tijdens de GON-begeleiding in een les Frans?

Leerlingen met ASS durven vaak geen vragen te stellen. Ofwel durven ze dit niet, ofwel is het omdat ze niet precies weten waar ze vastlopen. Het kan ook zijn dat hun taalachterstand te groot is, waardoor ze schrik hebben om uitgelachen te worden. Dit hangt dus ook nog eens samen met de sociale moeilijkheden waarmee een leerling met ASS geconfronteerd wordt.

Welke zijn volgens u de meest opvallende problemen/moeilijkheden bij het aanleren van een taal voor een leerling met ASS?

De leerlingen kunnen vaak niet inschatten of ze de leerstof effectief kennen of niet. Zo kan het zijn dat ze bijvoorbeeld iets instuderen, maar de dag nadien het niet meer weten. Ook tonen ze moeilijkheden met het automatiseren van de leerstof. Ze kunnen vaak geen transfer maken van hetgeen ze geleerd hebben (theorie) naar het toepassen in een oefening.

Als GON-begeleidster is het belangrijk om na te gaan waar het probleem ligt, waardoor de leerling moeilijkheden ervaart met de leerstof. Overigens is het mijn taak om de leerlingen studiemethodes aan te reiken. Franse woordenschat kunnen ze bijvoorbeeld leren met een stappenplan, bij spraakkunst is het belangrijk om de leerling uit te leggen hoe ze dit kunnen inoefenen.

Doen er zich soms situaties voor waarbij de leerling bijvoorbeeld onrustig wordt tijdens een les? Kan u hierbij een concreet voorbeeld geven ?

Ja, dit kan voorvallen door kleine dingen zoals wanneer de leerling niet weet op welke pagina hij/zij moet kijken om te volgen. De leerling kan hierdoor onrustig worden. Een andere

oorzaak is dat de leerling een zodanige taalachterstand heeft voor Frans. De leerling zal hierdoor niet mee kunnen volgen in de les.

Hoe verloopt de concentratie van de leerlingen met ASS tijdens de les Frans? Op welke manier kan je een leerling leren zich te concentreren?

De mate van concentratie bij de leerling is afhankelijk van de bijkomende problematiek. Een leerling kan bijvoorbeeld naast ASS ook ADHD hebben. Het kan zijn dat de medicatie niet altijd werkt, waardoor de leerling veel moeilijkheden heeft om zich te concentreren. Het helpt de leerlingen als je hen veel aanspreekt met hun naam.

Hoe verloopt de begeleiding van jongeren met ASS door de leerkracht?

De leerkracht kan ervoor zorgen dat de leerling vooraan in de klas zit. Het kan ook helpen om een medeleerling aan te duiden als buddy voor de leerling met ASS. De buddy kan de leerling tijdens de les helpen door bijvoorbeeld aan te duiden waar ze iets moeten schrijven of wat ze juist moeten invullen. Op die manier hoeft de leerling met ASS dit niet telkens te vragen aan de leerkracht.

Als leerkracht kan je best een aantal dingen nog eens extra/opnieuw uitleggen, in een zo duidelijk mogelijke taal. Hierdoor is het beter dat de leerkracht het in het Nederlands uitlegt.

Zijn er soms meerdere leerkrachten aanwezig in de klas (om extra ondersteuning te bieden)?

Ik merk dat dit in het regulier onderwijs nauwelijks het geval is. Tijdens de examens kan dit wel al eens voorkomen. De leerkrachten zullen dan nog eens extra de examenvragen uitleggen. Op die manier is de kans kleiner dat de leerling de vraag verkeerd interpreteert.

Hoe wordt er omgegaan met kinderen met ASS in het BuSO-Kids? Krijgen ze extra begeleiding?

In het BuSO-KIDS is er een autismeteam waardoor elke leerling met ASS een persoonlijke begeleider heeft. Ook spreken we van "examenklassen", dit zijn de klassen voor leerlingen die uiteindelijk ook effectief gaan afstuderen.

Daarnaast worden de cursussen voor de leerlingen met ASS vaak aangepast. Zo wordt bijvoorbeeld één pagina voorzien voor foto's die daarop worden geschikt. De andere pagina is dan voorbestemd om tekst te schrijven. Deze pagina bevat zo min mogelijk afleiding en tierlantijntjes. Vaak worden in cursussen één duidelijk lettertype gebruikt.

In de klasindeling worden er soms schermen tussen de leerlingen voorzien. Op deze manier kunnen de leerlingen elkaar niet zien (voorkomt afleiding, overprikkeling...). Op deze schermen worden vaak stappenplannen bevestigd. In deze stappenplannen wordt de structuur van de les nog eens uitgelegd: Hoe begint de les? (de leerling moet achter de stoel staan, gaat zitten wanneer de leerkracht het zegt, neemt zijn agenda,...)

Hoe gebeurt de GON-begeleiding voor een leerling met ASS in het regulier onderwijs?

De GON-begeleiding gebeurt altijd in samenspraak en samenwerking met de leerlingenbegeleider (of de klastitularis), de ouders van de leerling en het CLB. Bijna elke leerling met ASS krijgt GON-begeleiding, dit is meestal één maal in de week. Indien de GON-begeleider er niet is, wordt deze taak overgenomen door de leerlingenbegeleiding.

Welke problemen in communicatie merkt u op bij leerlingen met ASS?

Leerlingen met ASS nemen taal vaak erg letterlijk. Toch leren ze door de jaren heen wel hoe ze moeten antwoorden op (veelvoorkomende) vragen. Als je bijvoorbeeld vraagt aan een leerling hoe laat het is, dan gaan ze niet meer “ja” of “nee” antwoorden, ze weten ondertussen dat ze een uur moeten antwoorden.

Indien je niet expliciet vermeldt dat ze een oefening moeten maken, of als er iets niet in de agenda wordt geschreven, dan gaan ze het ook niet maken. Ze doen dit echter niet met opzet. Wanneer ze niet doen wat er van hen verwacht wordt, dan is de kans groot dat ze een achterstand oplopen. Daardoor is het beter dat de leerkracht nog eens expliciet zegt wat er verwacht wordt. In het geval van onverwachte toetsen, vermeldt de leerkracht best dat ze elke week hun les moeten leren én dit ook inschrijven in hun agenda.

Merkt u aan de jongere met ASS dat hij/zij soms zijn/haar autisme probeert te camoufleren? Hoe merkt u dit op?

Dit doen ze via echolalie (iets navertellen wat iemand anders voordien al gezegd heeft). Dit doen ze bijvoorbeeld door hetgeen de leerkracht net heeft gezegd letterlijk te herhalen als antwoord op een gestelde vraag. Toch zijn sommige leerlingen met ASS wel verbaal sterk.

Er zijn ook leerlingen die proberen niet op te vallen in de les, en hierdoor erg stil zijn. Ze worden tijdens de les vaak overgeslagen, en komen hierdoor niet aan de beurt.

Daarnaast zijn er de leerlingen met ASS die vaak afkijken bij anderen om te weten op welke pagina ze zitten. Dit is dus niet spieken/afkijken.

Ze kopiëren ook het gedrag van de andere leerlingen. Als ze zien dat deze leerlingen hun agenda nemen, doen ze dit na.

4.2.1 Conclusion

Nous apprenons donc que l'enseignant qui travaille avec des élèves avec TSA a tendance à donner les consignes en néerlandais dans un cours de FLE. Ceci est la réalité aussi bien pour l'enseignement régulier que pour l'enseignement qui est spécialisé dans les besoins d'un élève avec TSA. Nous nous posons la question si ce n'est pas possible d'utiliser le français pour donner les instructions aux élèves. Si le professeur utilise à chaque fois les mêmes consignes et la même approche, la communication pourra se faire en français.

Nous pensons que ce n'est pas la langue qui pose le problème, mais plutôt la part d'inconnu liée à la langue française. Des élèves avec TSA sont peut-être encore plus résistants qu'un élève non autistique à l'apprentissage du français. C'est ici où le professeur doit être conséquent et être capable de réagir aux problèmes qui se manifestent dans son cours. C'est aussi le prof qui doit stimuler et soutenir l'élève dans l'apprentissage de la langue.

Chaque élève peut profiter d'un accompagnateur ou d'une accompagnatrice de “GON”, qui offre des méthodes pour étudier la grammaire,... Mais en réalité, cette personne n'est pas spécialisée dans la langue française, donc nous pensons qu'il est préférable de travailler étroitement avec le professeur de FLE pour mieux soutenir l'élève. C'est le prof qui peut répondre aux questions au niveau du contenu.

Nous concluons également que le prof doit donner des consignes qui soient claires et structurées. Les élèves doivent savoir ce qu'on peut attendre dans le cours. Le système

avec le « buddy » peut aider l'élève avec TSA. Comme ça, il ne sera pas obligé de poser à chaque fois ses questions en classe, et l'élève se sentira plus à l'aise. Ça peut aussi aider dans les problèmes sociaux de l'élève (liés à l'autisme), parce qu'un élève avec TSA a souvent des difficultés à faire des amis à l'école.

4.3 Observations cours de FLE (BuSO-Kids)

Le 23 février 2015, nous avons fait deux observations de leçons de FLE dans le pASSer, le département du Kids qui offre un enseignement aux jeunes avec TSA et aux jeunes qui sont malentendants ou sourds. Nous avons observé dans deux différentes classes, toutes les deux chez Madame Griet Knapen, en deuxième et en troisième année.

En troisième année, il y avait quatre élèves, tous des garçons. La salle de classe était assez petite. Le professeur travaillait avec un tableau vert, un lecteur de CD et son manuel. Il n'y avait pas la possibilité de projeter. Plusieurs montres et schémas avec l'ordre du jour étaient présents dans cette salle de classe.

Le professeur avait l'air très calme et patient. Au début du cours, les élèves remplissaient leur journal de classe avec ce que le professeur avait déjà écrit sur le tableau. Ensuite, elle contrôlait le journal de classe de chaque élève. Elle donnait les consignes d'une façon très claire et calme. Il y avait deux élèves qui étaient bruyants. Un de ces élèves a quitté la salle de classe pour une session avec son guide de « GON ».

Durant la plus grande partie du cours, elle parlait le néerlandais. Parfois elle donnait ces consignes en français. Par exemple, pour dire le numéro de la page. Elle disait : « prenez votre livre à la page... », mais elle ne disait pas le numéro « 169 ». Elle divisait le numéro en deux parties et disait « seize » et « neuf », les numéros qui étaient connus par ses élèves.

Les élèves devaient faire un exercice d'écoute. C'était un texte d'écoute qui traitait la thématique de « la famille ». Avant de commencer l'exercice, le prof écrivait au tableau « la famille » et demandait comment on pouvait prononcer ce mot. Elle expliquait qu'on prononce « ll » comme /j/ en français. Puis elle demandait à un élève de prononcer « une belle fille ». Elle voulait montrer la différence de prononciation de la double lettre « l » dans « belle » et dans « fille ». Ensuite, elle expliquait qu'on prononce « ll » comme /j/ quand il y a la voyelle « i » devant « ll ». Ici, nous nous posons la question comment elle expliquerait la prononciation de « ville » et de « tranquille », parce qu'ici il y a également un « i » devant le double « l », mais on prononce le « ll » comme /l/ et non comme /j/.

Le professeur travaillait également la prononciation des mots. Elle s'occupait de la prononciation de /ɛɪ/ dans « aire » et « ère ».

En donnant son cours, le prof utilisait systématiquement le néerlandais pour traduire ce qui était en français. Elle travaillait d'une manière exclusivement déductive. Elle expliquait le sens de certains mots en traduisant ces mots, par exemple, elle expliquait la différence entre « un soir » et « une soirée » en néerlandais. C'était la seule façon dont elle travaillait le sens du nouveau vocabulaire. Le professeur prenait le temps pour expliquer tout ce qui est important.

Dans la classe, il y avait un élève qui travaillait avec un ordinateur. C'était parce que son écriture n'était pas très lisible. Quand les élèves devaient lire à haute voix, ils étaient très résistants. Il n'y avait qu'un élève qui voulait vraiment lire. L'élève avec l'ordinateur ne devait pas lire, parce que cela créait des problèmes. Le professeur encourageait les autres élèves

à lire. Elle faisait cela d'une façon très gentille. Après, elle lisait elle-même une partie parce qu'un élève le demandait.

La deuxième observation était dans une classe de la deuxième année. Ici, il y avait six élèves : quatre garçons et deux filles. Une fille suivait un trajet un peu particulier. Elle faisait les deux premières années en même temps. C'est pourquoi elle quittait la salle de classe pour faire un test dans une autre salle.

Les élèves étaient assis seuls dans la classe. Ici, il n'y avait pas non plus la possibilité de projeter. Le prof commençait le cours avec le journal de classe et une petite dictée. Le prof nous faisait savoir qu'elle ne fait pas de dictées à l'examen, mais occasionnellement en classe. Elle écrivait systématiquement chaque phrase de la dictée au tableau. Puis, elle analysait ensemble avec les élèves où se trouvaient les difficultés. Après, elle donnait des feuilles structurées aux élèves pour faire cette dictée. Les élèves avaient déjà fait la même dictée deux fois auparavant.

Le contact avec les élèves se faisait d'une manière calme et gentille. Elle communiquait d'une façon très claire. Le professeur expliquait ce qu'on allait faire pendant le cours, et pourquoi ils le faisaient. Comme ça les élèves savaient ce à quoi ils pouvaient s'attendre.

Après la dictée, les élèves ont fait un petit jeu de vocabulaire (« galgje »). Un élève pouvait venir au tableau. Cet élève pouvait indiquer un autre élève pour deviner une lettre. Quand on donnait une lettre qui n'appartenait pas dans le mot, on tirait une petite ligne (pour compléter la « potence »). Après que l'élève devinait le mot « mettre », le professeur expliquait en néerlandais le sens. L'élève qui avait deviné le mot, pouvait aller au tableau pour commencer un nouveau jeu. Les élèves étaient très motivés et enthousiastes.

4.3.1 Conclusion

Le professeur travaillait de façon déductive. Je me demande s'il ne serait pas possible de travailler de façon plus inductive. C'est-à-dire de faire observer et découvrir davantage par les élèves. Le professeur peut créer un contexte d'emploi dans lequel on offre les nouveaux mots. On peut également illustrer et montrer plus (utiliser des images, des sons,...). Le professeur n'avait pas la possibilité de projeter, ce qui est un peu dommage pour ce qui est la visualisation.

Si le prof utilisait systématiquement des phrases simples en français, et les répétait à chaque fois, il ne faudrait pas toujours tout traduire en néerlandais. Le prof pourrait par exemple utiliser un schéma avec les instructions qu'on utilise pendant chaque leçon. Comme ça, ces phrases sont fixées et les élèves les comprendront sans traduction.

Pour ce qui était l'exercice de lecture, je pense qu'on rencontre les mêmes difficultés dans l'enseignement régulier. Il y a toujours des élèves qui n'aiment pas lire, ici on peut se poser la question si on peut par exemple utiliser une tablette pour travailler la lecture à haute voix. Les élèves peuvent faire des enregistrements, réécouter leur travail etc.

On pourrait également utiliser une tablette pour ce type de jeux de vocabulaire. Il existe plusieurs applications qui offrent des jeux pour travailler le vocabulaire. Ces applications pourraient être utilisées de façon collective ou individuelle.

Je conclus également que l'attitude du prof joue aussi un rôle important. Son attitude calme et gentille créait une bonne atmosphère. Je pense qu'il est important d'avoir beaucoup de

patience et d'être transparent dans les consignes. Comme ça, les élèves se sentent bien dans la classe.

4.4 Observations cours de FLE (Kindsheid Jesu Hasselt)

Le 18 mai 2015 j'ai observé une leçon de FLE dans l'école Kindsheid Jesu à Hasselt. C'était un cours de FLE chez Madame Frieda Neys. Il y a quelques mois, elle nous a donné une interview sur la thématique de TSA en classe de FLE. L'observation avait lieu pendant un cours de FLE dans la classe "2M" de la deuxième année du premier degré. La classe était une classe du niveau "OV 4" (opleidingsvorm 4)⁸⁷, ce qui veut dire qu'on offre un enseignement qui est adapté au niveau de l'élève avec TSA. Cette forme d'enseignement correspond à celle de l'éducation spéciale (BuSO), mais elle se déroule dans les écoles régulières. On prévoit donc plus de soutien pour l'élève et on applique les objectifs du BuSO.

La classe était composée de huit élèves; trois filles et cinq garçons. Le professeur m'a dit qu'il y avait quelques élèves qui avaient également des troubles comportementaux.

Dans la classe il y avait un tableau vert, un ordinateur et la possibilité de projeter. Les élèves étaient assis seuls à leur propre bureau. Les livres des élèves étaient rangés dans une armoire dans la salle de classe. Pour chaque élève, il y avait des dossiers pour chaque cours avec leur nom. Chaque dossier et donc chaque cours avait sa propre couleur. Comme ça, les élèves n'oublient pas leurs livres et ils savent plus facilement quel livre ils doivent prendre. Dans la salle de classe, il n'y avait pas de moyens spécifiques pour aider un élève avec TSA (par exemple, il n'y avait pas de schéma avec les horaires ou des montres spécifiques contre les murs).

Au début de la leçon, le professeur rappelait les élèves que j'étais là pour observer une leçon. Elle commençait son cours en rassemblant les devoirs des élèves. Il y avait des élèves qui n'avaient pas fait leur devoir. Puis, les élèves devaient remplir leur journal de classe. Pour tout ça, elle parlait le néerlandais. Quand l'ordre du jour était fini, elle commençait son cours et parlait le français.

C'était une leçon qui traitait le nouveau lexique dans le contexte « dans ma chambre ». Le prof commençait sa leçon avec un PowerPoint avec des images. Elle posait des questions simples comme « Qui a sa propre chambre ? », « Où se trouve ta chambre dans la maison ? », « Tu as une chambre bien rangée/en désordre ? ». Les élèves comprenaient ces questions. Ils répondaient souvent en néerlandais, mais le prof insistait pour qu'ils répondent en français. Elle faisait cela à plusieurs reprises.

Après, les élèves regardaient un clip d'Alain Le Lait dans lequel on traite les nouveaux mots d'une façon ludique. Les élèves étaient vraiment motivés et concentrés. Quand le prof demandait quels objets les élèves avaient vus, ils étaient enthousiastes et répétaient presque tous les mots. Ce clip était très visuel et assez facile à comprendre.

Ensuite, les élèves devaient faire un exercice d'écoute. Cet exercice était plus difficile. Le prof donnait plus de soutien, elle passait chez chaque élève pour indiquer où ils devaient regarder dans leur livre pour faire leurs exercices. Elle posait aussi beaucoup de questions de compréhension. Les élèves répondaient souvent en néerlandais. Quand les élèves ne

⁸⁷ CLB, BUSO: *opleidingsvorm 4 (OV4)*, 18-05-2015 (geraadpleegd op 18 mei 2015 via http://www.onderwijskiezer.be/v2/secundair/sec_buso_ov4.php)

savaient plus leurs réponses, ils écoutaient encore une fois le texte d'écoute. Quand les élèves ne savaient plus les réponses, ils ont écouté encore une fois le texte d'écoute. Ils pouvaient cette fois-ci suivre dans leur livre. Finalement, ils ont écouté trois fois le texte.

Les élèves devaient préparer individuellement quelques exercices en silence. Le prof avait mis la consigne au tableau, dans son PowerPoint. Comme ça, les élèves pouvaient consulter les numéros des exercices à préparer. Pour la correction de ces exercices, le professeur utilisait le tableau numérique.

J'ai constaté que quelques élèves confondaient les mots « garder » et « regarder ». Un garçon pensait que « garder » signifiait « regarder ». Il était convaincu de ce fait, et devenait un peu agacé. C'était la même chose quand le prof disait que les élèves pouvaient retenir la signification du verbe « enlever ». Elle disait que « lever » est « opstaan » en néerlandais, et « enlever » est « wegnemen/weghalen ». Puis, elle disait qu'on peut retenir cela comme ça (weggaan van de plek/iets wegnemen). L'élève disait « mais madame, ce n'est pas la même chose » et il ne comprenait pas ce que le prof voulait dire.

Le prof utilisait beaucoup de français dans le cours de FLE. Elle insistait aussi pour que les élèves répondent en français et avec des phrases simples. Souvent, les élèves répondaient en néerlandais. Cependant, il y avait quelques élèves qui répondaient en français. Le prof elle-même utilisait parfois le néerlandais pour expliquer certains mots ou certaines phrases.

Pendant le cours, il y avait trois élèves qui donnaient souvent des remarques. Le prof leur demandait plusieurs fois de faire attention et de lever la main pour répondre. Les trois élèves continuaient toutefois à interrompre le cours. Après le cours j'ai demandé si c'était à cause de moi. Le prof m'a dit que ces trois élèves sont souvent bruyants et inattentifs. C'est aussi pourquoi on travaille avec des cartes pour améliorer leur comportement dans la classe. Le prof peut indiquer si l'élève a bien travaillé ce jour. Est-ce que l'élève a levé la main ? Est-ce que l'élève a discuté beaucoup avec le prof ? Si leur carte est pleine de remarques, on sanctionne l'élève. Le prof était continuellement en train de diriger le comportement de ces élèves.

4.4.1 Conclusion

Pendant cette observation, j'ai constaté qu'il est tout à fait possible de travailler de façon inductive avec des jeunes avec TSA. Si le prof applique une approche conséquente où il parle systématiquement le français, même si ça signifie d'utiliser des phrases très simples, les élèves comprendront. En intégrant beaucoup de visualisation, de répétition et de soutien pendant les cours, les élèves apprennent. Je n'ai pas vraiment remarqué de grandes différences au niveau de l'apprentissage entre les élèves de l'enseignement régulier et les élèves avec TSA de "OV4".

C'est donc le professeur de français qui rend possible le processus d'apprentissage pour chaque élève (avec TSA). L'attitude du prof joue également un rôle. Il faut tenir compte de l'élève avec TSA et ses besoins particuliers et comprendre son comportement dans la classe. De cette façon, il est possible de réagir à certaines remarques et à certains comportements des élèves qui peuvent compliquer le cours.

4.5 Observation : cours supplémentaires

Nous avons eu la demande de donner des cours supplémentaires à une élève avec TSA dans la « Kunsthumaniora » à Hasselt. Les cours seraient pour Eleonora, une élève de la cinquième année (vrije beeldende kunsten). Elle a des difficultés avec le français et son prof, Madame Fryns, voulait que Eleonora suive des cours supplémentaires. Cette occasion de travailler avec une élève avec TSA nous a donné une image spécifique de ce qu'est l'apprentissage pour un élève avec TSA.

4.5.1 Situation didactique de départ

Eleonora est une élève avec TSA et elle est dyslexique. Depuis toujours, elle a des difficultés avec la langue française. C'est pourquoi elle a eu des cours supplémentaires à plusieurs reprises. Parfois c'était un professeur qui donnait ces cours, à d'autres moments, c'étaient des étudiants de l'enseignement supérieur qui les organisaient.

Les cours avec les étudiants de l'enseignement supérieur se passaient en groupe. Il y avait des élèves non autistiques qui avaient des difficultés avec le français. Les autres élèves étaient plus jeunes qu'Eleonora avaient un niveau supérieur de français que les autres élèves. Elle n'osait pas dire qu'elle ne comprenait pas les matières qu'on traitait dans les cours. Elle avait honte parce qu'elle avait de grosses difficultés pour le français.

En classe, Eleonora a sa propre place, devant le professeur. Son professeur utilise un tableau blanc et interactif et un tableau numérique pendant les cours. Le manuel utilisé en classe (Mistral 5T) est en français, on ne traduit plus/ peu en néerlandais. Vu qu'Eleonora a un retard assez grand pour français, elle ne comprend pas vraiment ce qui est dans son livre. Cela complique non seulement son processus d'apprentissage, mais aussi sa motivation pour les cours de français.

4.5.2 Observations

Les cours avec Eleonora avaient lieu à midi, nous avions à chaque fois 45 minutes, ce qui est plutôt limité.

Lors les premiers cours, nous avons travaillé et récapitulé l'impératif présent. J'ai remarqué tout de suite qu'Eleonora a encore des problèmes avec les verbes à l'indicatif présent. Elle ne savait pas toujours comment il faut conjuguer un verbe à l'indicatif présent. Les verbes irréguliers comme « être, aller, faire » etc. formaient aussi un problème. Eleonora ne savait pas non plus ce qu'ils signifiaient en néerlandais. C'est la raison pour laquelle elle est découragée et qu'elle se dit qu'elle ne connaîtra jamais les verbes. Connaître la traduction en néerlandais ne veut pas toujours dire qu'elle ne comprend pas le mot. On peut également contrôler la compréhension d'un mot à partir de sa conceptualisation. Par exemple, quelle image ou quel son est-ce qu'elle associe à ce verbe ?

Il y avait toutefois des verbes qu'elle connaissait. Quand je disais par exemple un verbe en français (comme « aller ») elle ne savait pas tout de suite ce que ce verbe voulait dire (elle ne savait pas la traduction). Quand je faisais le geste et disais « je vais acheter un coca », elle comprenait le sens du verbe « acheter ».

Nous avons d'abord récapitulé à l'écrit et à l'oral la conjugaison de certains verbes. J'ai aussi fait un schéma qui résume la théorie de l'impératif à l'aide d'exemples. Nous avons, à deux,

graduellement parcouru toutes les étapes. Ensuite Eleonora a fait quelques exercices, et j'ai observé son travail. Nous avons travaillé l'impératif pendant trois leçons. J'avais l'impression qu'elle comprenait la matière. Elle faisait moins de fautes dans ses réponses et elle disait les étapes qu'elle parcourait à haute voix (sans regarder son schéma), comme ça je pouvais contrôler son raisonnement.

Pour son test sur l'impératif présent, elle bloquait. Elle m'a dit qu'elle comprenait comment elle devait former un verbe à l'impératif, mais que former une phrase en français avec ce verbe était trop difficile. Comme pour d'autres élèves, c'est donc l'emploi de l'impératif qui pose un problème, et non la formation. Cette partie de la langue est un vrai défi pour Eleonora. Elle ne trouve pas ses mots, et elle trouve qu'il est difficile de construire une phrase en français. Il est donc nécessaire de parcourir ensemble les étapes qui lui permettent de former cette phrase.

Le vocabulaire français lui pose également problème. Elle m'a dit qu'apprendre de nouveaux mots pour un test est encore faisable pour elle. Le problème est qu'elle oublie ces mots après son test. Ça peut indiquer que les mots ne sont pas assez fixés. Ce n'est pas un problème qu'on rencontre seulement chez l'élève autistique, c'est également une réalité pour un élève non autistique. Cependant, il y a certains mots qu'elle connaît, parce qu'elle les répète souvent, ou parce que ce mot est aussi utilisé en néerlandais. Elle m'a dit par exemple : « Je connais quelques mots comme « chauffage » parce que mon père les utilise aussi. ». Elle peut donc transmettre quelques mots vers un contexte, parce qu'ils sont mieux fixés.

J'ai remarqué qu'elle ne connaît pas toujours la signification de certains mots élémentaires comme « femme », « acheter » etc. Elle a donc des problèmes à donner un sens à certains mots. Elle trouve aussi que les mots en français ne ressemblent pas du tout au néerlandais, ce qui rend l'apprentissage difficile. Ces mots sont trop abstraits pour elle. Ici, on peut prévoir la visualisation, ça peut aider pour rendre plus concrets certains mots.

Pour ce qui est de la prononciation des mots, il y a des difficultés. Mais je n'ai pas vraiment remarqué des différences avec un élève non-autiste. Eleonora m'a demandé « Pourquoi les Français écrivent « e » mais prononcent cette lettre comme « a » (comme dans le mot « femme »), ce n'est pas logique ! ».

Eleonora confondait parfois aussi les pronoms personnels (tu/il/elle). J'avais l'impression qu'elle n'était pas vraiment concentrée au moment où elle faisait ces petites fautes. À ce moment-là, elle commençait à deviner les réponses et les mots.

La confiance en soi d'Eleonora est plutôt basse pour ce qui est de l'apprentissage de la langue française. Elle dit souvent qu'elle n'est pas capable d'apprendre le français. A chaque fois, j'essayais d'être positive et de renforcer ce qu'elle faisait. J'avais l'impression qu'elle était plus calme comme ça et qu'elle devinait moins.

Les problèmes typiques de généralisation sont perceptibles quand on travaille avec Eleonora. Quand elle était en train de récapituler les articles (indéfinis, définis, contractés et partitifs), elle faisait beaucoup de fautes en faisant les exercices. Elle avait des difficultés à appliquer une partie théorique dans un exercice qui offre un certain contexte. Elle ne comprenait pas la phrase et puis elle ne savait plus ce qu'elle devait faire. Ensuite, elle bloquait. Quand je l'aidais et quand nous réfléchissions ensemble en faisant ces exercices, elle comprenait plus l'objectif de l'exercice. Ça demande donc une approche individualisée et plus de temps de travail.

Juste avant les examens de Pâques nous avons pris rendez-vous et fait une séquence de deux heures. D'abord nous avons mis en ordre ses feuilles de travail et ses tests parce que son classeur était complètement en désordre. C'était plus facile de travailler comme ça. Ce jour, nous avons travaillé les verbes et leur conjugaison parce qu'il y a encore du travail là. De plus, son professeur donne souvent des exercices supplémentaires et met l'accent sur les temps verbaux. J'ai fait environ quarante petites cartes avec le verbe en néerlandais. De l'autre côté se trouvait le verbe en français avec sa conjugaison à l'indicatif présent. C'était comme un jeu de mémoire. Eleonora était très enthousiaste.

D'abord j'avais expliqué l'objectif. Elle devait tirer une carte et essayer de donner le verbe en français. Puis elle devait conjuguer les verbes à l'indicatif présent. Au début, c'était difficile pour elle et elle commençait à deviner. Je lui ai dit qu'elle pouvait prendre le temps de réfléchir. Je restais patiente et positive avec elle et j'expliquais que ces cours étaient pour l'aider et que ce n'est pas grave si elle ne savait pas la réponse. Quand elle était plus calme, ça allait vraiment mieux et elle faisait moins de fautes. Nous avons répété ces verbes plusieurs fois à l'oral.

Ensuite j'ai lui ai donné des cadres grammaticaux qui expliquent en étapes comment il faut conjuguer un verbe à l'indicatif imparfait et à l'impératif présent. D'abord j'ai bien expliqué qu'elle devait faire attention aux mots « impératif » et « imparfait » qui se ressemblent. J'ai donné des phrases exemples qui montrent bien la différence. Elle ne comprenait pas tout de suite la différence entre l'indicatif présent et l'impératif présent. Parce qu'il faut prendre presque la même conjugaison. J'ai expliqué avec des exemples que c'est une autre façon de dire quelque chose.

Puis nous avons parcouru ensemble les étapes de ces schémas. Ensuite elle tirait encore une carte, donnait le verbe en français et suivait les étapes pour la conjugaison. Nous avons fait cela à l'oral. Ça marchait bien, et Eleonora semblait contente parce qu'elle voulait vraiment travailler comme ça. Elle m'a dit « tire encore une carte ! » .

J'avais également essayé de mettre les verbes dans un contexte (pour montrer bien la différence entre les différents modes/temps verbaux). Je demandais à chaque fois d'épeler le verbe parce qu'elle doit aussi bien écrire le verbe. Si nous avons fait cela d'abord à l'écrit, ça aurait pris trop de temps et il y aurait la possibilité qu'elle écrirait et donc fixerait mal le verbe. C'est pourquoi je voulais d'abord le faire à l'oral.

J'avais apporté quelques exercices pour elle, mais après deux heures de travail elle était fatiguée. Elle avait bien travaillé donc je ne voulais pas imposer ces exercices. C'est un travail qui se fait progressivement. En travaillant avec Eleonora, il ne faut pas aller trop vite, elle a besoin d'une approche lente avec assez de répétition.

Après les examens de Pâques, j'ai pris contact avec le professeur d'Eleonora. Elle m'a fait savoir qu'Eleonora était contente de nos cours et qu'elle avait le sentiment de vraiment apprendre quelque chose pendant ces cours supplémentaires. En étudiant son examen de français, elle avait travaillé avec son jeu de memory, pour mieux fixer et répéter les verbes. Elle voulait aussi s'entraîner avec les cartes avec sa famille. J'étais donc contente qu'elle est si enthousiaste.

Les cours suivants, nous avons travaillé l'indicatif futur simple et le conditionnel présent. J'avais également fait des cadres grammaticaux pour travailler ces temps verbaux. Elle les a mis dans son dossier, avec les autres cadres grammaticaux. Elle m'a dit qu'elle les trouve très utiles pour étudier. Nous avons travaillé de la même façon comme pour les autres temps verbaux. D'abord, nous avons conjugué les verbes à l'oral et nous avons les mis dans un

contexte. Puis, nous avons refait les exercices du manuel qu'on utilise en classe. Nous avons pris notre temps pour faire ces exercices, et j'ai également corrigé sa prononciation plusieurs fois.

4.5.3 Conclusion

En travaillant avec un élève avec TSA qui a un grand retard pour ce qui est la langue française, il faut une approche adaptée à son propre niveau. Il est nécessaire d'être patient et positif avec l'élève. L'individualisation est très importante et il faut tenir compte des besoins et capacités de l'élève. Quand un certain problème rend difficile l'apprentissage, il est important de trouver la cause de ce problème.

Cela ne sert à rien de comparer l'élève avec TSA à d'autres élèves. Chaque élève a ses points forts et ses points faibles. C'est pourquoi l'individualisation est importante dans la didactique de FLE (ou d'autres cours). On a dit à Eleonora qu'on attend une certaine base d'elle, et qu'on ne traduit plus systématiquement en néerlandais dans la cinquième année. Si le problème se situe au niveau élémentaire, cela n'a aucun sens d'attendre qu'elle soit capable de travailler au même niveau que les autres élèves. Ici, la différenciation devient nécessaire. Ce qui pourrait aider, c'est de donner des feuilles de travail et des schémas adaptés au niveau de l'élève avec TSA. On peut également lui donner d'autres exercices, d'un niveau adapté à l'élève.

Comme chez tous les élèves, le processus d'apprentissage se fait progressivement. Avec un élève avec TSA il sera encore plus important de travailler en étapes et de n'offrir pas tout de suite toutes les matières. Il faut répéter souvent les matières pour les fixer suffisamment.

La matière qu'on offre à l'élève avec TSA doit se construire logiquement. Par exemple, Eleonora avait un test dans lequel elle devait compléter les phrases françaises. Un exemple de ce test : « Vergeet niet que tu dois prendre un train ! ».

La partie en néerlandais devait être traduite en français, en utilisant l'impératif présent. Il n'y avait pas de parenthèses. Et la consigne disait « L'impératif ». Eleonora ne comprenait plus ce qu'elle devait faire, et bloquait. Une construction logique de l'exercice avec une consigne claire et simple pourrait aider ici.

5 Matériel didactique/ pistes pédagogiques/didactiques

Les verbes:

5.1 Jeu memory

<p style="text-align: center;">être</p> <p style="text-align: center;"><i>L'indicatif présent:</i></p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tbody> <tr> <td>Je</td> <td>suis</td> </tr> <tr> <td>Tu</td> <td>es</td> </tr> <tr> <td>Il / elle / on</td> <td>est</td> </tr> <tr> <td>Nous</td> <td>sommes</td> </tr> <tr> <td>Vous</td> <td>êtes</td> </tr> <tr> <td>Ils/elles</td> <td>sont</td> </tr> </tbody> </table>	Je	suis	Tu	es	Il / elle / on	est	Nous	sommes	Vous	êtes	Ils/elles	sont	<p>zijn</p>
Je	suis												
Tu	es												
Il / elle / on	est												
Nous	sommes												
Vous	êtes												
Ils/elles	sont												
<p style="text-align: center;">avoir</p> <p style="text-align: center;"><i>L'indicatif présent:</i></p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tbody> <tr> <td>J'</td> <td>ai</td> </tr> <tr> <td>Tu</td> <td>as</td> </tr> <tr> <td>Il / elle / on</td> <td>a</td> </tr> <tr> <td>Nous</td> <td>avons</td> </tr> <tr> <td>Vous</td> <td>avez</td> </tr> <tr> <td>Ils/elles</td> <td>ont</td> </tr> </tbody> </table>	J'	ai	Tu	as	Il / elle / on	a	Nous	avons	Vous	avez	Ils/elles	ont	<p>hebben</p>
J'	ai												
Tu	as												
Il / elle / on	a												
Nous	avons												
Vous	avez												
Ils/elles	ont												
<p style="text-align: center;">pouvoir</p> <p style="text-align: center;"><i>L'indicatif présent:</i></p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tbody> <tr> <td>Je</td> <td>peux</td> </tr> <tr> <td>Tu</td> <td>peux</td> </tr> <tr> <td>Il / elle / on</td> <td>peut</td> </tr> <tr> <td>Nous</td> <td>pouvons</td> </tr> <tr> <td>Vous</td> <td>pouvez</td> </tr> <tr> <td>Ils/elles</td> <td>peuvent</td> </tr> </tbody> </table>	Je	peux	Tu	peux	Il / elle / on	peut	Nous	pouvons	Vous	pouvez	Ils/elles	peuvent	<p>kunnen/ mogen</p>
Je	peux												
Tu	peux												
Il / elle / on	peut												
Nous	pouvons												
Vous	pouvez												
Ils/elles	peuvent												
<p style="text-align: center;">vouloir</p> <p style="text-align: center;"><i>L'indicatif présent:</i></p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tbody> <tr> <td>Je</td> <td>veux</td> </tr> <tr> <td>Tu</td> <td>veux</td> </tr> <tr> <td>Il / elle / on</td> <td>veut</td> </tr> <tr> <td>Nous</td> <td>voulons</td> </tr> <tr> <td>Vous</td> <td>voulez</td> </tr> <tr> <td>Ils/elles</td> <td>veulent</td> </tr> </tbody> </table>	Je	veux	Tu	veux	Il / elle / on	veut	Nous	voulons	Vous	voulez	Ils/elles	veulent	<p>willen</p>
Je	veux												
Tu	veux												
Il / elle / on	veut												
Nous	voulons												
Vous	voulez												
Ils/elles	veulent												

<p style="text-align: center;">aller</p> <p style="text-align: center;"><i>L'indicatif présent:</i></p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tbody> <tr> <td>Je</td> <td>vais</td> </tr> <tr> <td>Tu</td> <td>vas</td> </tr> <tr> <td>Il / elle / on</td> <td>va</td> </tr> <tr> <td>Nous</td> <td>allons</td> </tr> <tr> <td>Vous</td> <td>allez</td> </tr> <tr> <td>Ils/elles</td> <td>vont</td> </tr> </tbody> </table>	Je	vais	Tu	vas	Il / elle / on	va	Nous	allons	Vous	allez	Ils/elles	vont	<p>gaan</p>
Je	vais												
Tu	vas												
Il / elle / on	va												
Nous	allons												
Vous	allez												
Ils/elles	vont												
<p style="text-align: center;">savoir</p> <p style="text-align: center;"><i>L'indicatif présent:</i></p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tbody> <tr> <td>Je</td> <td>sais</td> </tr> <tr> <td>Tu</td> <td>sais</td> </tr> <tr> <td>Il / elle / on</td> <td>sait</td> </tr> <tr> <td>Nous</td> <td>savons</td> </tr> <tr> <td>Vous</td> <td>savez</td> </tr> <tr> <td>Ils/elles</td> <td>savent</td> </tr> </tbody> </table>	Je	sais	Tu	sais	Il / elle / on	sait	Nous	savons	Vous	savez	Ils/elles	savent	<p>kunnen/ weten</p>
Je	sais												
Tu	sais												
Il / elle / on	sait												
Nous	savons												
Vous	savez												
Ils/elles	savent												
<p style="text-align: center;">connaître</p> <p style="text-align: center;"><i>L'indicatif présent:</i></p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tbody> <tr> <td>Je</td> <td>connais</td> </tr> <tr> <td>Tu</td> <td>connais</td> </tr> <tr> <td>Il/elle/on</td> <td>connait</td> </tr> <tr> <td>Nous</td> <td>connaissons</td> </tr> <tr> <td>Vous</td> <td>connaissez</td> </tr> <tr> <td>Ils/elles</td> <td>connaissent</td> </tr> </tbody> </table>	Je	connais	Tu	connais	Il/elle/on	connait	Nous	connaissons	Vous	connaissez	Ils/elles	connaissent	<p>kennen</p>
Je	connais												
Tu	connais												
Il/elle/on	connait												
Nous	connaissons												
Vous	connaissez												
Ils/elles	connaissent												
<p style="text-align: center;">finir</p> <p style="text-align: center;"><i>L'indicatif présent:</i></p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tbody> <tr> <td>Je</td> <td>finis</td> </tr> <tr> <td>Tu</td> <td>finis</td> </tr> <tr> <td>Il / elle / on</td> <td>finit</td> </tr> <tr> <td>Nous</td> <td>finissons</td> </tr> <tr> <td>Vous</td> <td>finissez</td> </tr> <tr> <td>Ils/elles</td> <td>finissent</td> </tr> </tbody> </table>	Je	finis	Tu	finis	Il / elle / on	finit	Nous	finissons	Vous	finissez	Ils/elles	finissent	<p>(be)ëindigen / afmaken</p>
Je	finis												
Tu	finis												
Il / elle / on	finit												
Nous	finissons												
Vous	finissez												
Ils/elles	finissent												

<p style="text-align: center;">voir</p> <p style="text-align: center;"><i>L'indicatif présent:</i></p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tbody> <tr> <td>Je</td> <td>vois</td> </tr> <tr> <td>Tu</td> <td>vois</td> </tr> <tr> <td>Il / elle / on</td> <td>voit</td> </tr> <tr> <td>Nous</td> <td>voyons</td> </tr> <tr> <td>Vous</td> <td>voyez</td> </tr> <tr> <td>Ils/elles</td> <td>voient</td> </tr> </tbody> </table>	Je	vois	Tu	vois	Il / elle / on	voit	Nous	voyons	Vous	voyez	Ils/elles	voient	<p>zien</p>
Je	vois												
Tu	vois												
Il / elle / on	voit												
Nous	voyons												
Vous	voyez												
Ils/elles	voient												
<p style="text-align: center;">regarder</p> <p style="text-align: center;"><i>L'indicatif présent:</i></p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tbody> <tr> <td>Je</td> <td>regarde</td> </tr> <tr> <td>Tu</td> <td>regardes</td> </tr> <tr> <td>Il / elle / on</td> <td>regarde</td> </tr> <tr> <td>Nous</td> <td>regardons</td> </tr> <tr> <td>Vous</td> <td>regardez</td> </tr> <tr> <td>Ils/elles</td> <td>regardent</td> </tr> </tbody> </table>	Je	regarde	Tu	regardes	Il / elle / on	regarde	Nous	regardons	Vous	regardez	Ils/elles	regardent	<p>kijken</p>
Je	regarde												
Tu	regardes												
Il / elle / on	regarde												
Nous	regardons												
Vous	regardez												
Ils/elles	regardent												
<p style="text-align: center;">nager</p> <p style="text-align: center;"><i>L'indicatif présent:</i></p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tbody> <tr> <td>Je</td> <td>nage</td> </tr> <tr> <td>Tu</td> <td>nages</td> </tr> <tr> <td>Il / elle / on</td> <td>nage</td> </tr> <tr> <td>Nous</td> <td>nageons</td> </tr> <tr> <td>Vous</td> <td>nagez</td> </tr> <tr> <td>Ils/elles</td> <td>nagent</td> </tr> </tbody> </table>	Je	nage	Tu	nages	Il / elle / on	nage	Nous	nageons	Vous	nagez	Ils/elles	nagent	<p>zwemmen</p>
Je	nage												
Tu	nages												
Il / elle / on	nage												
Nous	nageons												
Vous	nagez												
Ils/elles	nagent												
<p style="text-align: center;">dessiner</p> <p style="text-align: center;"><i>L'indicatif présent:</i></p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tbody> <tr> <td>Je</td> <td>dessine</td> </tr> <tr> <td>Tu</td> <td>dessines</td> </tr> <tr> <td>Il / elle / on</td> <td>dessine</td> </tr> <tr> <td>Nous</td> <td>dessinons</td> </tr> <tr> <td>Vous</td> <td>dessinez</td> </tr> <tr> <td>Ils/elles</td> <td>dessinent</td> </tr> </tbody> </table>	Je	dessine	Tu	dessines	Il / elle / on	dessine	Nous	dessinons	Vous	dessinez	Ils/elles	dessinent	<p>tekenen</p>
Je	dessine												
Tu	dessines												
Il / elle / on	dessine												
Nous	dessinons												
Vous	dessinez												
Ils/elles	dessinent												

<p>coûter</p> <p><i>L'indicatif présent:</i></p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>Je</td> <td>coûte</td> </tr> <tr> <td>Tu</td> <td>coûtes</td> </tr> <tr> <td>Il / elle / on</td> <td>coûte</td> </tr> <tr> <td>Nous</td> <td>coûtons</td> </tr> <tr> <td>Vous</td> <td>coûtez</td> </tr> <tr> <td>Ils/elles</td> <td>coûtent</td> </tr> </tbody> </table>	Je	coûte	Tu	coûtes	Il / elle / on	coûte	Nous	coûtons	Vous	coûtez	Ils/elles	coûtent	<p>kosten</p>
Je	coûte												
Tu	coûtes												
Il / elle / on	coûte												
Nous	coûtons												
Vous	coûtez												
Ils/elles	coûtent												
<p>mettre</p> <p><i>L'indicatif présent:</i></p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>Je</td> <td> mets</td> </tr> <tr> <td>Tu</td> <td> mets</td> </tr> <tr> <td>Il / elle / on</td> <td> met</td> </tr> <tr> <td>Nous</td> <td> mettons</td> </tr> <tr> <td>Vous</td> <td> mettez</td> </tr> <tr> <td>Ils/elles</td> <td> mettent</td> </tr> </tbody> </table>	Je	 mets	Tu	 mets	Il / elle / on	 met	Nous	 mettons	Vous	 mettez	Ils/elles	 mettent	<p>Plaatsen / zetten</p>
Je	 mets												
Tu	 mets												
Il / elle / on	 met												
Nous	 mettons												
Vous	 mettez												
Ils/elles	 mettent												
<p>vendre</p> <p><i>L'indicatif présent:</i></p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>Je</td> <td> vends</td> </tr> <tr> <td>Tu</td> <td> vends</td> </tr> <tr> <td>Il / elle / on</td> <td> vend</td> </tr> <tr> <td>Nous</td> <td> vendons</td> </tr> <tr> <td>Vous</td> <td> vendez</td> </tr> <tr> <td>Ils/elles</td> <td> vendent</td> </tr> </tbody> </table>	Je	 vends	Tu	 vends	Il / elle / on	 vend	Nous	 vendons	Vous	 vendez	Ils/elles	 vendent	<p>verkopen</p>
Je	 vends												
Tu	 vends												
Il / elle / on	 vend												
Nous	 vendons												
Vous	 vendez												
Ils/elles	 vendent												
<p>cuisiner</p> <p><i>L'indicatif présent:</i></p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>Je</td> <td> cuisine</td> </tr> <tr> <td>Tu</td> <td> cuisines</td> </tr> <tr> <td>Il / elle / on</td> <td> cuisine</td> </tr> <tr> <td>Nous</td> <td> cuisinons</td> </tr> <tr> <td>Vous</td> <td> cuisinez</td> </tr> <tr> <td>Ils/elles</td> <td> cuisinent</td> </tr> </tbody> </table>	Je	 cuisine	Tu	 cuisines	Il / elle / on	 cuisine	Nous	 cuisinons	Vous	 cuisinez	Ils/elles	 cuisinent	<p>koken</p>
Je	 cuisine												
Tu	 cuisines												
Il / elle / on	 cuisine												
Nous	 cuisinons												
Vous	 cuisinez												
Ils/elles	 cuisinent												

<p>manger</p> <p><i>L'indicatif présent:</i></p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>Je</td> <td>mange</td> </tr> <tr> <td>Tu</td> <td>manges</td> </tr> <tr> <td>Il / elle / on</td> <td>mange</td> </tr> <tr> <td>Nous</td> <td>mangeons</td> </tr> <tr> <td>Vous</td> <td>mangez</td> </tr> <tr> <td>Ils/elles</td> <td>mangent</td> </tr> </tbody> </table>	Je	mange	Tu	manges	Il / elle / on	mange	Nous	mangeons	Vous	mangez	Ils/elles	mangent	<p>eten</p>
Je	mange												
Tu	manges												
Il / elle / on	mange												
Nous	mangeons												
Vous	mangez												
Ils/elles	mangent												
<p>boire</p> <p><i>L'indicatif présent:</i></p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>Je</td> <td>bois</td> </tr> <tr> <td>Tu</td> <td>bois</td> </tr> <tr> <td>Il / elle / on</td> <td>boit</td> </tr> <tr> <td>Nous</td> <td>buvons</td> </tr> <tr> <td>Vous</td> <td>buvez</td> </tr> <tr> <td>Ils/elles</td> <td>boivent</td> </tr> </tbody> </table>	Je	bois	Tu	bois	Il / elle / on	boit	Nous	buvons	Vous	buvez	Ils/elles	boivent	<p>drinken</p>
Je	bois												
Tu	bois												
Il / elle / on	boit												
Nous	buvons												
Vous	buvez												
Ils/elles	boivent												
<p>commencer</p> <p><i>L'indicatif présent:</i></p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>Je</td> <td>commence</td> </tr> <tr> <td>Tu</td> <td>commences</td> </tr> <tr> <td>Il / elle / on</td> <td>commence</td> </tr> <tr> <td>Nous</td> <td>commençons</td> </tr> <tr> <td>Vous</td> <td>commencez</td> </tr> <tr> <td>Ils/elles</td> <td>commencent</td> </tr> </tbody> </table>	Je	commence	Tu	commences	Il / elle / on	commence	Nous	commençons	Vous	commencez	Ils/elles	commencent	<p>beginnen</p>
Je	commence												
Tu	commences												
Il / elle / on	commence												
Nous	commençons												
Vous	commencez												
Ils/elles	commencent												
<p>étudier</p> <p><i>L'indicatif présent:</i></p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>J'</td> <td>étudie</td> </tr> <tr> <td>Tu</td> <td>étudies</td> </tr> <tr> <td>Il / elle / on</td> <td>étudie</td> </tr> <tr> <td>Nous</td> <td>étudions</td> </tr> <tr> <td>Vous</td> <td>étudiez</td> </tr> <tr> <td>Ils/elles</td> <td>étudient</td> </tr> </tbody> </table>	J'	étudie	Tu	étudies	Il / elle / on	étudie	Nous	étudions	Vous	étudiez	Ils/elles	étudient	<p>studeren</p>
J'	étudie												
Tu	étudies												
Il / elle / on	étudie												
Nous	étudions												
Vous	étudiez												
Ils/elles	étudient												

<p>partir <i>L'indicatif présent:</i></p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>Je</td> <td>pars</td> </tr> <tr> <td>Tu</td> <td>pars</td> </tr> <tr> <td>Il / elle / on</td> <td>part</td> </tr> <tr> <td>Nous</td> <td>partons</td> </tr> <tr> <td>Vous</td> <td>partez</td> </tr> <tr> <td>Ils/elles</td> <td>partent</td> </tr> </tbody> </table>	Je	pars	Tu	pars	Il / elle / on	part	Nous	partons	Vous	partez	Ils/elles	partent	<p>vertrekken</p>
Je	pars												
Tu	pars												
Il / elle / on	part												
Nous	partons												
Vous	partez												
Ils/elles	partent												
<p>arriver <i>L'indicatif présent:</i></p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>J'</td> <td>arrive</td> </tr> <tr> <td>Tu</td> <td>arrives</td> </tr> <tr> <td>Il / elle / on</td> <td>arrive</td> </tr> <tr> <td>Nous</td> <td>arrivons</td> </tr> <tr> <td>Vous</td> <td>arrivez</td> </tr> <tr> <td>Ils/elles</td> <td>arrivent</td> </tr> </tbody> </table>	J'	arrive	Tu	arrives	Il / elle / on	arrive	Nous	arrivons	Vous	arrivez	Ils/elles	arrivent	<p>(aan)komen</p>
J'	arrive												
Tu	arrives												
Il / elle / on	arrive												
Nous	arrivons												
Vous	arrivez												
Ils/elles	arrivent												
<p>changer <i>L'indicatif présent:</i></p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>Je</td> <td>change</td> </tr> <tr> <td>Tu</td> <td>changes</td> </tr> <tr> <td>Il / elle / on</td> <td>change</td> </tr> <tr> <td>Nous</td> <td>changeons</td> </tr> <tr> <td>Vous</td> <td>changez</td> </tr> <tr> <td>Ils/elles</td> <td>changent</td> </tr> </tbody> </table>	Je	change	Tu	changes	Il / elle / on	change	Nous	changeons	Vous	changez	Ils/elles	changent	<p>veranderen</p>
Je	change												
Tu	changes												
Il / elle / on	change												
Nous	changeons												
Vous	changez												
Ils/elles	changent												
<p>choisir <i>L'indicatif présent:</i></p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>Je</td> <td>choisis</td> </tr> <tr> <td>Tu</td> <td>choisis</td> </tr> <tr> <td>Il /elle/on</td> <td>choisit</td> </tr> <tr> <td>Nous</td> <td>choisissons</td> </tr> <tr> <td>Vous</td> <td>choisissez</td> </tr> <tr> <td>Ils/elles</td> <td>choisissent</td> </tr> </tbody> </table>	Je	choisis	Tu	choisis	Il /elle/on	choisit	Nous	choisissons	Vous	choisissez	Ils/elles	choisissent	<p>kiezen</p>
Je	choisis												
Tu	choisis												
Il /elle/on	choisit												
Nous	choisissons												
Vous	choisissez												
Ils/elles	choisissent												

<p>parler <i>L'indicatif présent:</i></p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>Je</td> <td>parle</td> </tr> <tr> <td>Tu</td> <td>parles</td> </tr> <tr> <td>Il /elle/on</td> <td>parle</td> </tr> <tr> <td>Nous</td> <td>parlons</td> </tr> <tr> <td>Vous</td> <td>parlez</td> </tr> <tr> <td>Ils/elles</td> <td>parlent</td> </tr> </tbody> </table>	Je	parle	Tu	parles	Il /elle/on	parle	Nous	parlons	Vous	parlez	Ils/elles	parlent	<p>praten</p>
Je	parle												
Tu	parles												
Il /elle/on	parle												
Nous	parlons												
Vous	parlez												
Ils/elles	parlent												
<p>dire</p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>Je</td> <td>dis</td> </tr> <tr> <td>Tu</td> <td>dis</td> </tr> <tr> <td>Il /elle/on</td> <td>dit</td> </tr> <tr> <td>Nous</td> <td>disons</td> </tr> <tr> <td>Vous</td> <td>dites</td> </tr> <tr> <td>Ils/elles</td> <td>disent</td> </tr> </tbody> </table>	Je	dis	Tu	dis	Il /elle/on	dit	Nous	disons	Vous	dites	Ils/elles	disent	<p>zeggen</p>
Je	dis												
Tu	dis												
Il /elle/on	dit												
Nous	disons												
Vous	dites												
Ils/elles	disent												
<p>falloir <i>L'indicatif présent:</i></p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>Je</td> <td>/</td> </tr> <tr> <td>Tu</td> <td>/</td> </tr> <tr> <td>Il</td> <td>faut</td> </tr> <tr> <td>Nous</td> <td>/</td> </tr> <tr> <td>Vous</td> <td>/</td> </tr> <tr> <td>Ils/elles</td> <td>/</td> </tr> </tbody> </table>	Je	/	Tu	/	Il	faut	Nous	/	Vous	/	Ils/elles	/	<p>nodig zijn /moeten</p>
Je	/												
Tu	/												
Il	faut												
Nous	/												
Vous	/												
Ils/elles	/												
<p>trouver <i>L'indicatif présent:</i></p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>Je</td> <td>trouve</td> </tr> <tr> <td>Tu</td> <td>trouves</td> </tr> <tr> <td>Il /elle/on</td> <td>trouve</td> </tr> <tr> <td>Nous</td> <td>trouvons</td> </tr> <tr> <td>Vous</td> <td>trouvez</td> </tr> <tr> <td>Ils/elles</td> <td>trouvent</td> </tr> </tbody> </table>	Je	trouve	Tu	trouves	Il /elle/on	trouve	Nous	trouvons	Vous	trouvez	Ils/elles	trouvent	<p>Vinden</p>
Je	trouve												
Tu	trouves												
Il /elle/on	trouve												
Nous	trouvons												
Vous	trouvez												
Ils/elles	trouvent												

<p>croire <i>L'indicatif présent:</i></p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>Je</td> <td>crois</td> </tr> <tr> <td>Tu</td> <td>crois</td> </tr> <tr> <td>Il /elle/on</td> <td>croit</td> </tr> <tr> <td>Nous</td> <td>croions</td> </tr> <tr> <td>Vous</td> <td>croyez</td> </tr> <tr> <td>Ils/elles</td> <td>croient</td> </tr> </tbody> </table>	Je	crois	Tu	crois	Il /elle/on	croit	Nous	croions	Vous	croyez	Ils/elles	croient	<p>geloven</p>
Je	crois												
Tu	crois												
Il /elle/on	croit												
Nous	croions												
Vous	croyez												
Ils/elles	croient												
<p>devoir <i>L'indicatif présent:</i></p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>Je</td> <td>dois</td> </tr> <tr> <td>Tu</td> <td>dois</td> </tr> <tr> <td>Il /elle/on</td> <td>doit</td> </tr> <tr> <td>Nous</td> <td>devons</td> </tr> <tr> <td>Vous</td> <td>devez</td> </tr> <tr> <td>Ils/elles</td> <td>doivent</td> </tr> </tbody> </table>	Je	dois	Tu	dois	Il /elle/on	doit	Nous	devons	Vous	devez	Ils/elles	doivent	<p>moeten</p>
Je	dois												
Tu	dois												
Il /elle/on	doit												
Nous	devons												
Vous	devez												
Ils/elles	doivent												
<p>chercher <i>L'indicatif présent:</i></p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>Je</td> <td>cherche</td> </tr> <tr> <td>Tu</td> <td>cherches</td> </tr> <tr> <td>Il /elle/on</td> <td>cherche</td> </tr> <tr> <td>Nous</td> <td>cherchons</td> </tr> <tr> <td>Vous</td> <td>cherchez</td> </tr> <tr> <td>Ils/elles</td> <td>cherchent</td> </tr> </tbody> </table>	Je	cherche	Tu	cherches	Il /elle/on	cherche	Nous	cherchons	Vous	cherchez	Ils/elles	cherchent	<p>zoeken</p>
Je	cherche												
Tu	cherches												
Il /elle/on	cherche												
Nous	cherchons												
Vous	cherchez												
Ils/elles	cherchent												
<p>attendre <i>L'indicatif présent:</i></p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>J'</td> <td>attends</td> </tr> <tr> <td>Tu</td> <td>attends</td> </tr> <tr> <td>Il /elle/on</td> <td>attend</td> </tr> <tr> <td>Nous</td> <td>attendons</td> </tr> <tr> <td>Vous</td> <td>attendez</td> </tr> <tr> <td>Ils/elles</td> <td>attendent</td> </tr> </tbody> </table>	J'	attends	Tu	attends	Il /elle/on	attend	Nous	attendons	Vous	attendez	Ils/elles	attendent	<p>wachten (op)</p>
J'	attends												
Tu	attends												
Il /elle/on	attend												
Nous	attendons												
Vous	attendez												
Ils/elles	attendent												

<p>comprendre <i>L'indicatif présent:</i></p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>Je</td> <td>comprends</td> </tr> <tr> <td>Tu</td> <td>comprends</td> </tr> <tr> <td>Il /elle/on</td> <td>comprend</td> </tr> <tr> <td>Nous</td> <td>comprenons</td> </tr> <tr> <td>Vous</td> <td>comprenez</td> </tr> <tr> <td>Ils/elles</td> <td>comprennent</td> </tr> </tbody> </table>	Je	comprends	Tu	comprends	Il /elle/on	comprend	Nous	comprenons	Vous	comprenez	Ils/elles	comprennent	<p>begrijpen/ verstaan</p>
Je	comprends												
Tu	comprends												
Il /elle/on	comprend												
Nous	comprenons												
Vous	comprenez												
Ils/elles	comprennent												
<p>écrire <i>L'indicatif présent:</i></p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>J'</td> <td>écris</td> </tr> <tr> <td>Tu</td> <td>écris</td> </tr> <tr> <td>Il /elle/on</td> <td>écrit</td> </tr> <tr> <td>Nous</td> <td>écrivons</td> </tr> <tr> <td>Vous</td> <td>écrivez</td> </tr> <tr> <td>Ils/elles</td> <td>écrivent</td> </tr> </tbody> </table>	J'	écris	Tu	écris	Il /elle/on	écrit	Nous	écrivons	Vous	écrivez	Ils/elles	écrivent	<p>schrijven</p>
J'	écris												
Tu	écris												
Il /elle/on	écrit												
Nous	écrivons												
Vous	écrivez												
Ils/elles	écrivent												
<p>s'appeler <i>L'indicatif présent:</i></p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>J'</td> <td>m'appelle</td> </tr> <tr> <td>Tu</td> <td>t'appelles</td> </tr> <tr> <td>Il /elle/on</td> <td>s'appelle</td> </tr> <tr> <td>Nous</td> <td>nous appelons</td> </tr> <tr> <td>Vous</td> <td>vous appelez</td> </tr> <tr> <td>Ils/elles</td> <td>s'appellent</td> </tr> </tbody> </table>	J'	m'appelle	Tu	t'appelles	Il /elle/on	s'appelle	Nous	nous appelons	Vous	vous appelez	Ils/elles	s'appellent	<p>heten/ genoemd worden</p>
J'	m'appelle												
Tu	t'appelles												
Il /elle/on	s'appelle												
Nous	nous appelons												
Vous	vous appelez												
Ils/elles	s'appellent												
<p>tomber <i>L'indicatif présent:</i></p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>Je</td> <td>tombe</td> </tr> <tr> <td>Tu</td> <td>tombes</td> </tr> <tr> <td>Il /elle/on</td> <td>tombe</td> </tr> <tr> <td>Nous</td> <td>tombons</td> </tr> <tr> <td>Vous</td> <td>tombez</td> </tr> <tr> <td>Ils/elles</td> <td>tombent</td> </tr> </tbody> </table>	Je	tombe	Tu	tombes	Il /elle/on	tombe	Nous	tombons	Vous	tombez	Ils/elles	tombent	<p>vallen</p>
Je	tombe												
Tu	tombes												
Il /elle/on	tombe												
Nous	tombons												
Vous	tombez												
Ils/elles	tombent												

<p>montrer <i>L'indicatif présent:</i></p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>Je</td> <td>montre</td> </tr> <tr> <td>Tu</td> <td>montres</td> </tr> <tr> <td>Il /elle/on</td> <td>montre</td> </tr> <tr> <td>Nous</td> <td>montrons</td> </tr> <tr> <td>Vous</td> <td>montrez</td> </tr> <tr> <td>Ils/elles</td> <td>montrent</td> </tr> </tbody> </table>	Je	montre	Tu	montres	Il /elle/on	montre	Nous	montrons	Vous	montrez	Ils/elles	montrent	<p>tonen</p>
Je	montre												
Tu	montres												
Il /elle/on	montre												
Nous	montrons												
Vous	montrez												
Ils/elles	montrent												
<p>suivre <i>L'indicatif présent:</i></p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>Je</td> <td>suis (!)</td> </tr> <tr> <td>Tu</td> <td>suis</td> </tr> <tr> <td>Il /elle/on</td> <td>suit</td> </tr> <tr> <td>Nous</td> <td>suivons</td> </tr> <tr> <td>Vous</td> <td>suivez</td> </tr> <tr> <td>Ils/elles</td> <td>suivent</td> </tr> </tbody> </table>	Je	suis (!)	Tu	suis	Il /elle/on	suit	Nous	suivons	Vous	suivez	Ils/elles	suivent	<p>volgen</p>
Je	suis (!)												
Tu	suis												
Il /elle/on	suit												
Nous	suivons												
Vous	suivez												
Ils/elles	suivent												
<p>entrer <i>L'indicatif présent:</i></p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>J'</td> <td>entre</td> </tr> <tr> <td>Tu</td> <td>entres</td> </tr> <tr> <td>Il /elle/on</td> <td>entre</td> </tr> <tr> <td>Nous</td> <td>entrons</td> </tr> <tr> <td>Vous</td> <td>entrez</td> </tr> <tr> <td>Ils/elles</td> <td>entrent</td> </tr> </tbody> </table>	J'	entre	Tu	entres	Il /elle/on	entre	Nous	entrons	Vous	entrez	Ils/elles	entrent	<p>binnenkomen</p>
J'	entre												
Tu	entres												
Il /elle/on	entre												
Nous	entrons												
Vous	entrez												
Ils/elles	entrent												
<p>sentir <i>L'indicatif présent:</i></p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>Je</td> <td>sens</td> </tr> <tr> <td>Tu</td> <td>sens</td> </tr> <tr> <td>Il /elle/on</td> <td>sent</td> </tr> <tr> <td>Nous</td> <td>Sentons</td> </tr> <tr> <td>Vous</td> <td>Sentez</td> </tr> <tr> <td>Ils/elles</td> <td>sentent</td> </tr> </tbody> </table>	Je	sens	Tu	sens	Il /elle/on	sent	Nous	Sentons	Vous	Sentez	Ils/elles	sentent	<p>voelen</p>
Je	sens												
Tu	sens												
Il /elle/on	sent												
Nous	Sentons												
Vous	Sentez												
Ils/elles	sentent												

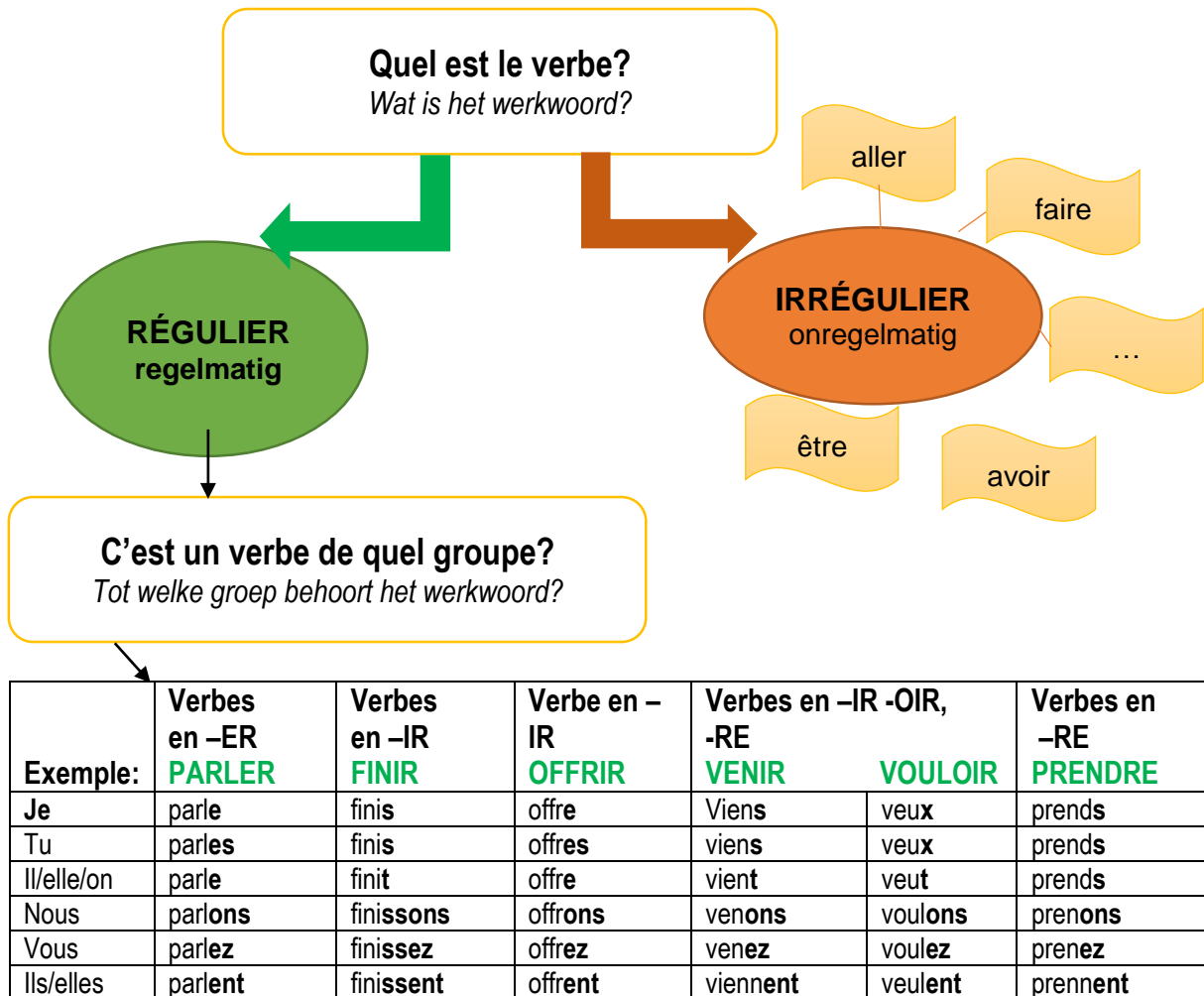
<p>prendre <i>L'indicatif présent:</i></p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>Je</td> <td>prends</td> </tr> <tr> <td>Tu</td> <td>prends</td> </tr> <tr> <td>Il /elle/on</td> <td>prend</td> </tr> <tr> <td>Nous</td> <td>prenons</td> </tr> <tr> <td>Vous</td> <td>prenez</td> </tr> <tr> <td>Ils/elles</td> <td>prennent</td> </tr> </tbody> </table>	Je	prends	Tu	prends	Il /elle/on	prend	Nous	prenons	Vous	prenez	Ils/elles	prennent	<p>nemen</p>
Je	prends												
Tu	prends												
Il /elle/on	prend												
Nous	prenons												
Vous	prenez												
Ils/elles	prennent												
<p>demander <i>L'indicatif présent:</i></p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>Je</td> <td>demande</td> </tr> <tr> <td>Tu</td> <td>demandes</td> </tr> <tr> <td>Il /elle/on</td> <td>demande</td> </tr> <tr> <td>Nous</td> <td>demandons</td> </tr> <tr> <td>Vous</td> <td>demandez</td> </tr> <tr> <td>Ils/elles</td> <td>demandent</td> </tr> </tbody> </table>	Je	demande	Tu	demandes	Il /elle/on	demande	Nous	demandons	Vous	demandez	Ils/elles	demandent	<p>vragen</p>
Je	demande												
Tu	demandes												
Il /elle/on	demande												
Nous	demandons												
Vous	demandez												
Ils/elles	demandent												
<p>donner <i>L'indicatif présent:</i></p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>Je</td> <td>donne</td> </tr> <tr> <td>Tu</td> <td>donnes</td> </tr> <tr> <td>Il /elle/on</td> <td>donne</td> </tr> <tr> <td>Nous</td> <td>donnons</td> </tr> <tr> <td>Vous</td> <td>donnez</td> </tr> <tr> <td>Ils/elles</td> <td>donnent</td> </tr> </tbody> </table>	Je	donne	Tu	donnes	Il /elle/on	donne	Nous	donnons	Vous	donnez	Ils/elles	donnent	<p>geven</p>
Je	donne												
Tu	donnes												
Il /elle/on	donne												
Nous	donnons												
Vous	donnez												
Ils/elles	donnent												
<p>rester <i>L'indicatif présent:</i></p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>Je</td> <td>reste</td> </tr> <tr> <td>Tu</td> <td>restes</td> </tr> <tr> <td>Il /elle/on</td> <td>reste</td> </tr> <tr> <td>Nous</td> <td>restons</td> </tr> <tr> <td>Vous</td> <td>restez</td> </tr> <tr> <td>Ils/elles</td> <td>restent</td> </tr> </tbody> </table>	Je	reste	Tu	restes	Il /elle/on	reste	Nous	restons	Vous	restez	Ils/elles	restent	<p>blijven</p>
Je	reste												
Tu	restes												
Il /elle/on	reste												
Nous	restons												
Vous	restez												
Ils/elles	restent												

<p style="text-align: center;">adorer</p> <p style="text-align: center;"><i>L'indicatif présent:</i></p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;">J'</td> <td style="width: 50%;">adore</td> </tr> <tr> <td>Tu</td> <td>adores</td> </tr> <tr> <td>Il /elle/on</td> <td>adore</td> </tr> <tr> <td>Nous</td> <td>adorons</td> </tr> <tr> <td>Vous</td> <td>adorez</td> </tr> <tr> <td>Ils/elles</td> <td>adorent</td> </tr> </table>	J'	adore	Tu	adores	Il /elle/on	adore	Nous	adorons	Vous	adorez	Ils/elles	adorent	<p>dol zijn op</p>
J'	adore												
Tu	adores												
Il /elle/on	adore												
Nous	adorons												
Vous	adorez												
Ils/elles	adorent												
<p style="text-align: center;">détester</p> <p style="text-align: center;"><i>L'indicatif présent:</i></p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;">Je</td> <td style="width: 50%;">déteste</td> </tr> <tr> <td>Tu</td> <td>détestes</td> </tr> <tr> <td>Il /elle/on</td> <td>déteste</td> </tr> <tr> <td>Nous</td> <td>détestons</td> </tr> <tr> <td>Vous</td> <td>détestez</td> </tr> <tr> <td>Ils/elles</td> <td>détestent</td> </tr> </table>	Je	déteste	Tu	détestes	Il /elle/on	déteste	Nous	détestons	Vous	détestez	Ils/elles	détestent	<p>verafschuwen/ haten</p>
Je	déteste												
Tu	détestes												
Il /elle/on	déteste												
Nous	détestons												
Vous	détestez												
Ils/elles	détestent												

5.2 Feuilles de route grammaticales:

L'indicatif présent

De tegenwoordige tijd



L'indicatif : l'imparfait

De onvoltooid verleden tijd

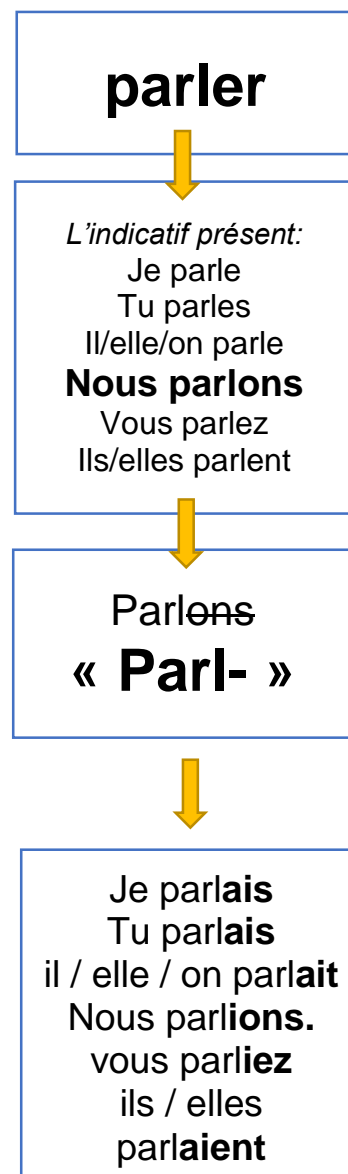
Exemples:

Mon grand-père travaillait beaucoup.	Mijn opa werkte veel.
Pendant son enfance, il lisait beaucoup.	Tijdens mijn kindertijd las ik veel.
Quand j' étais jeune, j' habitais en France.	Toen ik jong was, woonde ik in Frankrijk.

SCHÉMA:



EXEMPLE:



L'imparfait

Verbe irrégulier : être

Verbe "être" !
C'est un verbe irrégulier!
 Is het werkwoord "être"?!
 Dit is een onregelmatig werkwoord!



Prends le radical suivant :
 Neem als « stam » het volgende :
ét-



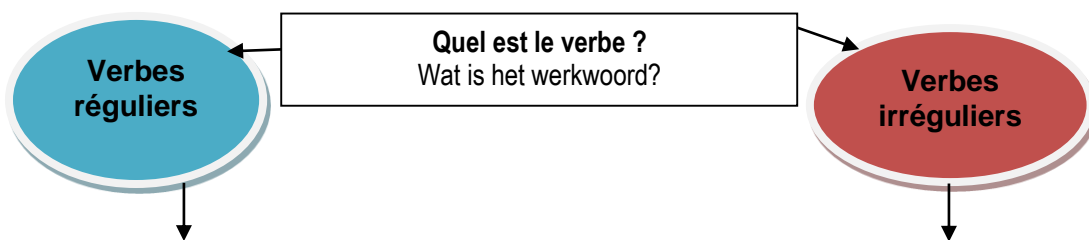
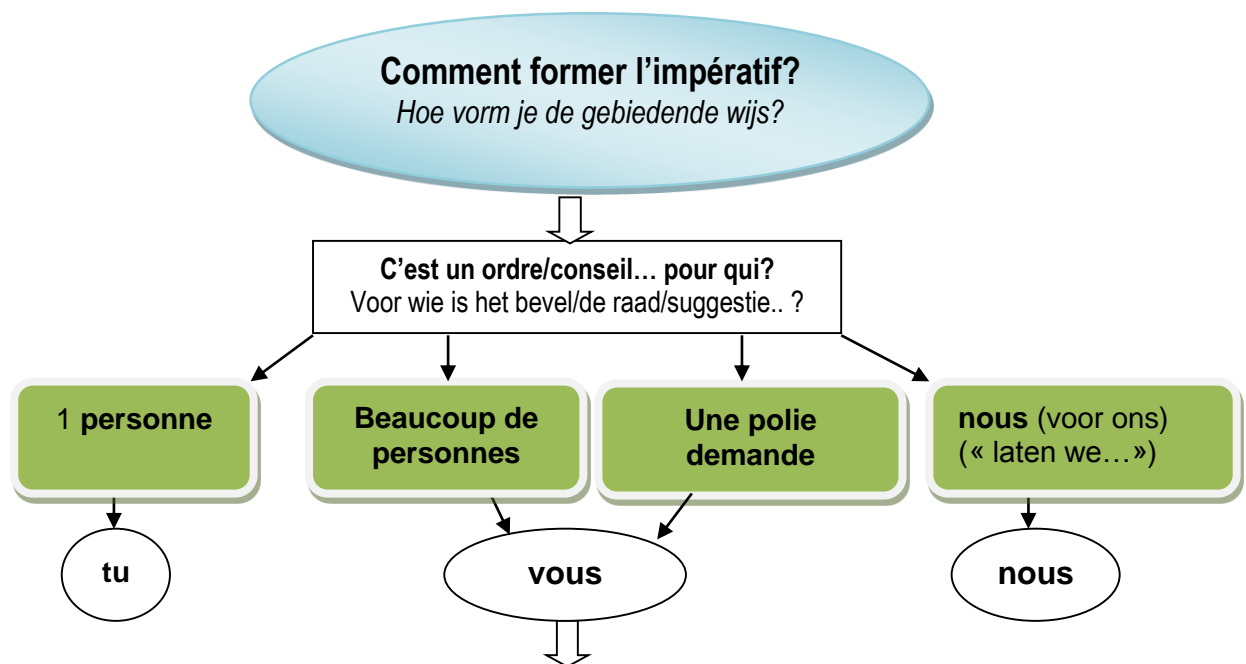
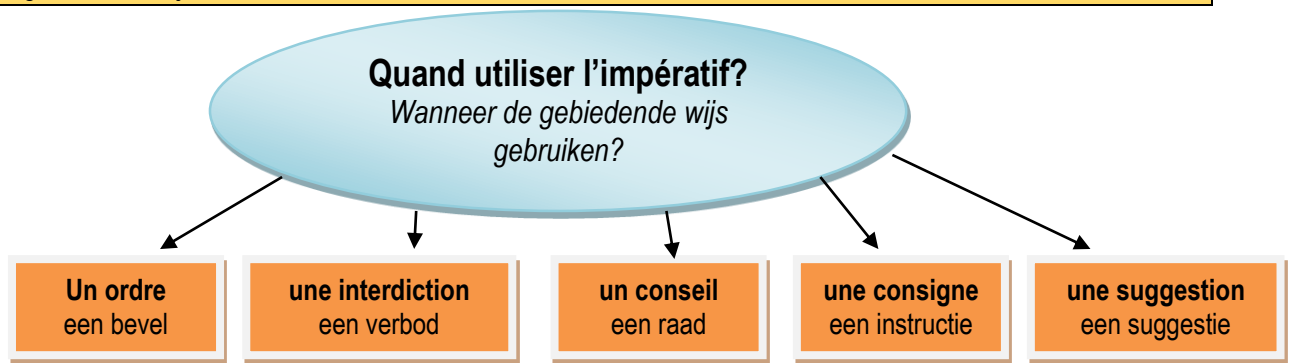
Ajoute les terminaisons de l'imparfait !
 Voeg de uitgangen van de onvoltooid verleden tijd eraan toe !



J'	étais	<i>Ik was</i>
Tu	étais	<i>Jij was</i>
Il/elle/on	était	<i>Hij was</i>
Nous	étions	<i>Wij waren</i>
Vous	étiez	<i>Jullie waren</i>
Ils/elles	étaient	<i>Zij waren</i>

L'impératif

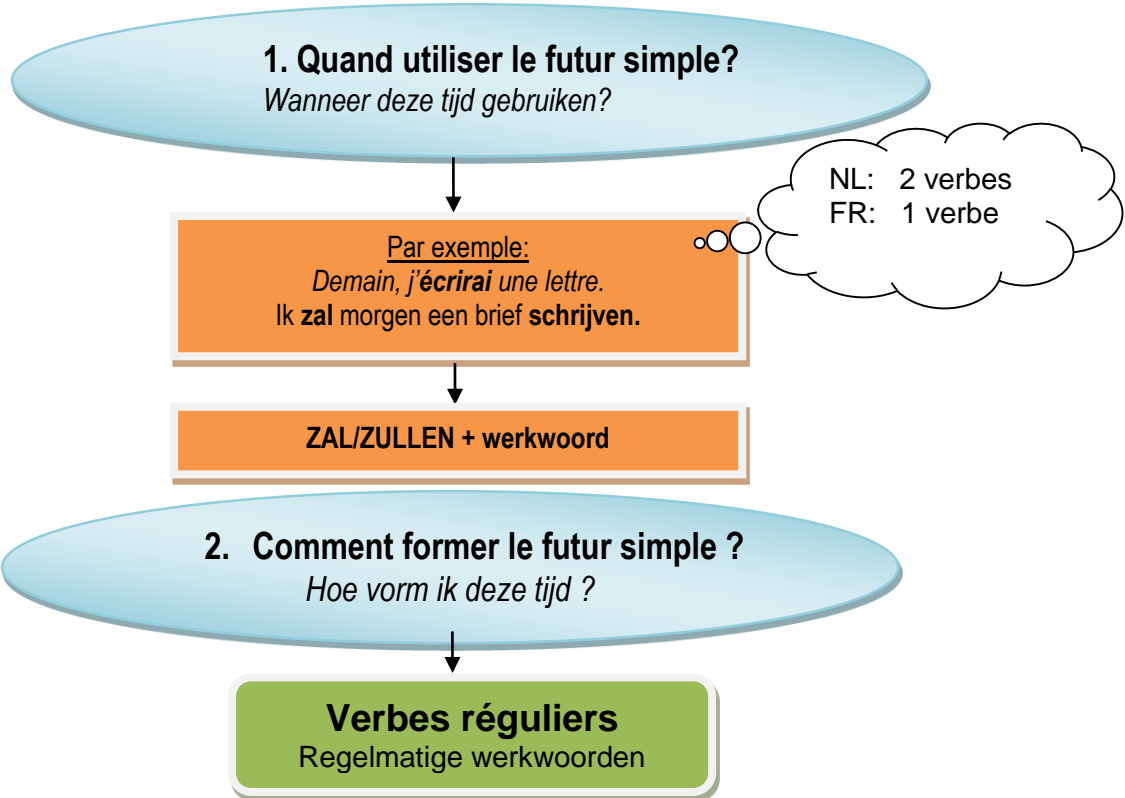
De gebiedende wijs



	VERBES EN -ER, -IR, -RE, OIR.. (-ER: bij tu-vorm valt « s » weg !)	
Tu	Parle !	Finis !
Nous	Parlons !	Finissons !
vous	Parlez !	Finissez !

	Avoir hebben	être zijn	Savoir kunnen/weten	Vouloir willen
Tu	Aie !	Sois !	Sache !	Veuille !
Nous	Ayons !	Soyons !	Sachons !	Veuilions !
vous	Ayez !	Soyez !	Sachez !	Veillez

Le futur simple
de toekomstige tijd



RADICAL (stam): **INFINITIF** → "R" Terminaisons: **AVOIR**

Par exemple: parler

Je	Parlerai	Ik zal praten
Tu	Parleras	Jij zal praten
Il/elle/on	Parlera	Hij/zij/men zal praten
Nous	Parlerons	Wij zullen praten
Vous	Parlerez	Jullie zullen praten / u zal praten
Ils/Elles	parleront	Zij zullen praten

Fais attention :

LES CAS PARTICULIERS	VERBE	RADICAL	PAR EXEMPLE
Verbes en -RE → RE sans « e »	Rendre	RENDR-	Je rendrai ton livre.
Y → i devant « e » muet	Nettoyer	NETTOIER-	Je nettoierai ma chambre.
e → è devant un « e » muet	Acheter geler	ACHÈTER- GÈLER-	J' achèterai un pain. En hiver, il gèlera .
L → ll devant un « e » muet	Appeler	APPELLER-	J' appellerai un taxi.
T → tt devant un « e » muet	Jeter	JETTER-	Je jetterai un coup d'œil à ton travail.

Le conditionnel présent

de voorwaardelijke wijs

1. Quand utiliser le conditionnel présent?

Wanneer deze tijd gebruiken?

Par exemple:

Si j'habitais en ville, je **vendrais** ma voiture.
Als ik in de stad woonde, **zou** ik mijn auto **verkopen**.

NL: 2 verbes
FR: 1 verbe

ZOU/ZOUDEN + werkwoord

2. Comment former le conditionnel présent ?

Hoe vorm ik deze tijd ?

Verbes réguliers

Regelmatige werkwoorden

RADICAL (stam): **INFINITIF** → "R"

Terminaisons: **L'IMPARFAIT**

Par exemple: parler

Je	Parlerais	Ik zou praten
Tu	Parlerais	Jij zou praten
Il/elle/on	Parlerait	Hij/zij/men zou praten
Nous	Parlerions	Wij zouden praten
Vous	Parleriez	Jullie zouden praten / u zou praten
Ils/Elles	parleraient	Zij zouden praten

Fais attention :

LES CAS PARTICULIERS	VERBE	RADICAL	PAR EXEMPLE
Verbes en -RE → RE sans « e »	Rend <u>re</u>	RENDR-	Je rendrais ton livre.
Y → i devant « e » muet	Nettoyer	NETTOIER-	Je nettoierais ma chambre.
e → è devant un « e » muet	Acheter geler	ACHÈTER- GÉLER-	J' achèterais un pain. En hiver, il gèlerait .
L → ll devant un « e » muet	Appeler	APPELLER-	J' appellerais un taxi.
T → tt devant un « e » muet	Jeter	JETTER-	Je jetterais un coup d'œil à ton travail.

Le futur simple + le conditionnel présent

Verbes irréguliers
onregelmatige werkwoorden

APPRENDRE PAR CŒUR!
Vanbuiten leren!

	VERBE	RADICAL	FUTUR SIMPLE	CONDITIONNEL PRÉSENT
Zijn	Être	SER-	Je serai	Je serais
Hebben	Avoir	AUR-	J'aurai	J'aurais
Doen/maken	Faire	FER-	Tu feras	Tu ferais
Gaan	Aller	IR-	Ils iront	Ils iraient
Willen	Vouloir	VOUDR-	Je voudrai	Je voudrais
Moeten	Devoir	DEV- R-	Vous devrez	Vous devriez
Ontvangen	Recevoir	RECEVR-	Elle recevra	Elle recevrait
Zullen/mogen	Pouvoir	POUVR-	Nous pourrons	Nous pourrions
Lopen	Courir	COUVR-	On courra	On courrait
Gaan zitten	S'asseoir	(s') ASSIÉR-	Elles s'assièront	Elles s'assièraient
Worden	Devenir	DEVIENDR-	Je deviendrai	Je deviendrais
Komen	Venir	VIENDR-	Ils viendront	Ils viendraient
Houden	Tenir	TIENDR-	Nous tiendrons	Nous tiendrions
Kunnen/weten	Savoir	SAUR-	Nous saurons	Nous saurions
Sterven	Mourir	MOUVR-	Tu mourras	Tu mourrais
Zien	Voir	VERR-	On verra	On verrait
Sturen	Envoyer	ENVERR-	Ils enverront	Ils enverraient
Moeten	! falloir	FAUDR-	Il faudra	Il faudrait
Regenen	! pleuvoir	PLEUVR-	Il pleuvra	Il pleuvrait

6 Conclusion générale

Le fonctionnement d'un élève autistique est différent de celui d'un élève non-autistique. Les caractéristiques qui sont propres à ce fonctionnement peuvent influencer le déroulement d'une leçon. C'est pourquoi il faut bien connaître l'élève afin qu'on puisse adapter l'approche aux besoins de chaque élève. Quand on accueille un élève avec TSA dans une école, il est nécessaire que le personnel de l'école travaille ensemble. Non seulement le prof, mais toute l'école joue un rôle dans l'accueil de cet élève. Plusieurs aspects doivent être pris en compte: non seulement le niveau intellectuel de l'élève, mais également ses points forts et ses sensibilités. Comme ça, il devient possible de travailler au niveau de l'élève en question.

Dans le cours de FLE, c'est évidemment le professeur qui doit guider les élèves. S'il veut individualiser son enseignement, il devra bien connaître ses élèves. Pour mieux comprendre le comportement d'un élève avec TSA, le prof pourrait prendre connaissance des caractéristiques autistiques. Il y a des différences avec des élèves non-autistiques et il faut être conscient de cela. Une attitude calme et patiente et communiquer d'une façon claire et explicite peuvent aider dans le contact avec un élève avec TSA.

L'approche didactique du prof de FLE ne doit pas être très différente de celle qu'on applique avec des élèves non-autistiques. Il est possible de donner son cours en français (même si la traduction en néerlandais devient parfois nécessaire). Ici, les principes didactiques comme la visualisation, la répétition, la contextualisation et la structure deviennent encore plus importantes. Il faut appliquer ces principes encore plus en travaillant avec des élèves atteints d'autisme. Ce qui peut aider également, c'est de limiter les objectifs, et de travailler d'une façon plus lente.

On peut offrir des formes de travail variées et des matériaux qui peuvent faciliter le processus d'apprentissage d'un élève avec TSA. Il est important de ne pas oublier d'adapter tout cela au niveau intellectuel et aux besoins de l'élève. Chaque élève diffère d'un autre et la gravité de leurs symptômes peut varier, il est important de tenir compte de ce fait.

7 Annexes

7.1 Annexe 1 : PowerPoint de l'observation chez madame Neys

8 Sources

8.1 Livres :

BINTZ, Élisabeth, *Scolariser un enfant avec autisme concrètement que faire?* Paris, Éditions Tom Pousse, 2013, 121 p.

CUQ, J-P., GRUCA, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, 2005, 504 p.

CUQ, J-P., *Dictionnaire de didactique du français*, Paris, CLE International, 2003, 303 p.

DEFAYS, J-M., *Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage*, Sprimont, Mardaga, 2003, 288 p.

GILLBERG en PEETERS, Christopher en Theo, *Autisme medisch en educatief*, Antwerpen, Uitgeverij Houtekiet, 2003, 199 p.

KAWESKI, Walter, *Teaching adolescents with autism*, Corwin, United States of America, 249 p.

LAWSON, Wendy, *Comprendre et accompagner la personne autiste*, Dunod, Paris, 2011, 286 p.

PEETERS, Theo, *L'autisme de la compréhension à l'intervention 2^e édition*, Paris, Dunod, 2014, 221 p.

PRY, René, *100 idées pour accompagner un enfant avec autisme dans un cadre scolaire de la maternelle au collège*, Paris, Editions Tom Pousse, 2012, pp. 187

TAGLIANTE, C., *La classe de langue, techniques et pratiques de classe*, Paris, CLE International, 2006, 199 p.

VERMEULEN, MERTENS en VANROY, Peter, Annemie en Kobe, *Autisme en normale begaafdheid in het onderwijs*, Berchem, Uitgeverij Epo, 2010, 219 p.

VERMEULEN, Peter. *Voor alle duidelijkheid, leerlingen met autisme in het gewoon onderwijs*. Berchem, Uitgeverij EPO, 2002, 137 p.

WILLIAMS, WRIGHT, Chris et Barry, *Vivre avec le trouble du spectre de l'autisme, stratégies pour les parents et les professionnels*, Montréal, Chenelière Education, 2010, 333 p.

YVON, Dominique, *à la découverte de l'autisme, des neurosciences à la vie en société*, Paris, Dunod, 2014, 271 p.

8.2 Sites Internet:

ASPERANSA, *L'intégration en milieu ordinaire des élèves autistes*, geraadpleegd op 20 maart 2015 via <http://www.asperansa.org/integration.html>

ASPI, *Les compétences motrices des enfants autistes*, geraadpleegd op 20 februari 2015 via <http://lesaspergeriesdalicia.e-monsite.com/pages/aspect-moteur/les-competences-motrices-des-enfants-autistes.html>

AUTISME AUBE, *Témoignages parents, Autisme parents, professionnels, regards croisés*, geraadpleegd op 20 maart via https://www.youtube.com/watch?v=OxbQDVG77tQ&feature=youtube_gdata_player

AUTISME CENTRAAL, *Autisme in een notendop*, geraadpleegd op 19 februari 2015 via <http://www.autismecentraal.com/public/index.asp?lang=NL&pid=81>

BAER, D., STOKES, F., *Idées pour promouvoir l'apprentissage et la généralisation des habiletés sociales*, geraadpleegd op 21 februari 2015 via <http://autismontario.novosolutions.net/default.asp?id=113&Lang=2&SID=>

BLOG OVER AUTISME, *Autisme kenmerken, angstgevoelens en autisme*, geraadpleegd op 3 maart 2015 via <http://www.autismekenmerken.net/autisme-2/angstgevoelens-en-autisme/>

CATALANO, V., *Cours de didactique et de didactique appliquée du FLE*, geraadpleegd op 30 april 2015 via <http://www.phl.be/lerarenopleiding/frans/DidactiqueVCatalano/>

CENTRE RESSOURCES AUTISME ILE-DE-FRANCE, *Qu'est-ce que l'autisme ?*, geraadpleegd op 15 februari 2015 via <http://www.craif.org/6-generalites.html>

COLLECTIF AUTISME, Brochure, *Les enfants autistes ont besoin d'apprendre comme les autres*, geraadpleegd op 1 maart 2015 via <http://www.handiplace.org/media/pdf/autres/collectifautisme.pdf>

DE NEDERLANDSE PUBLIEKE OMROEP, Documentaire, 2012, *De regels van Matthijs*, geraadpleegd op 15 november 2014, via <http://dokument.ncrv.nl/pagina/regels-van-matthijs>

DELION, P., *L'enfant autiste, le bébé et la sémiotique*, geraadpleegd op 12 maart 2015 via <http://www.cairn.info/revue-journal-francais-de-psychiatrie-2006-2-page-21.htm>

DELION, P., Interview, *Qu'est-ce que l'autisme?*, geraadpleegd op 25 maart 2015 via https://www.youtube.com/watch?v=xDDydku_QAI&feature=youtube_gdata_player

DELION, P., Interview, *Il y a plusieurs formes d'autisme*, geraadpleegd op 25 maart 2015 via https://www.youtube.com/watch?v=CVONGmgLhFo&feature=youtube_gdata_player

DOCTISSIMO, *L'autisme infantile*, geraadpleegd op 20 maart 2015 via <http://www.doctissimo.fr/html/dossiers/autisme.htm>

EUREKA ONDERWIJS, *Autisme kenmerken en aanpak*, geraadpleegd op 23 maart 2015 via <http://www.eurekaonderwijs.be/leerstoornissen/autisme>

JEZEQUEL, A., *Rééducation de la motricité globale chez un adolescent autiste et déficient auditif*, geraadpleegd op 20 februari 2015 via <http://www.psychomot.ups-tlse.fr/Jezequel2011.pdf>

LALANDE, M-A., Conseiller pédagogique, *Le tableau blanc interactif (TBI) en éducation : ses avantages et ses limites*, geraadpleegd op 23 mei 2015 via http://www.treaqfp.qc.ca/113/pdf/Coup_oeil_oct10/TBI_en_education.pdf

LE MONDE, *Les causes de l'autisme à moitié génétiques et à moitié environnementales*, geraadpleegd op 2 maart 2015 via http://www.lemonde.fr/sante/article/2014/05/04/les-causes-de-l-autisme-a-moitie-genetiques-et-a-moitie-environnementales_4411325_1651302.html

NIDCD, *Communication Problems in Children with Autism Spectrum Disorder*, geraadpleegd op 23 maart 2015 via <http://www.nidcd.nih.gov/health/voice/pages/communication-problems-in-children-with-autism-spectrum-disorder.aspx>

PARTICIPATE !, *Mieux comprendre l'autisme de votre enfant*, geraadpleegd op 15 februari 2015 via <http://www.participate-autisme.be/go/fr/>

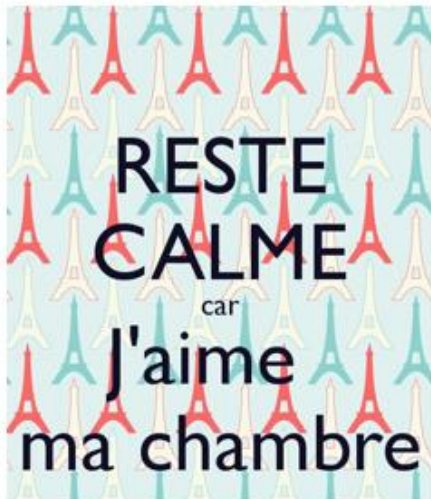
VANDENBROUCKE F., 20 april 2007, *Basiscompetenties voor de leerkracht secundair onderwijs*, geraadpleegd op 23 februari 2015 via <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/archief/2007/2007p/files/0420-bijlage4.pdf>

WEB PÉDAGOGIQUE, 14 mei 2014, *Quelques trucs pour faire parler ses élèves en classe de FLE*, geraadpleegd op 25 mei 2015 via <http://lewebpedagogique.com/blog/quelques-trucs-pour-faire-parler-ses-eleves-en-classe-de-fle/>

WIKIPÉDIA, L'ENCYCLOPÉDIE LIBRE, *Autisme*, geraadpleegd op 5 maart 2015 via <http://fr.wikipedia.org/wiki/Autisme>

Annexe 1: PowerPoint de l'observation chez madame Neys

DOSSIER 8 Ta chambre est sympa!



Réponds par



ou



- Tu as ta propre chambre ?



Réponds par  ou  .

- Tu partages ta chambre avec ton frère / ta soeur ?



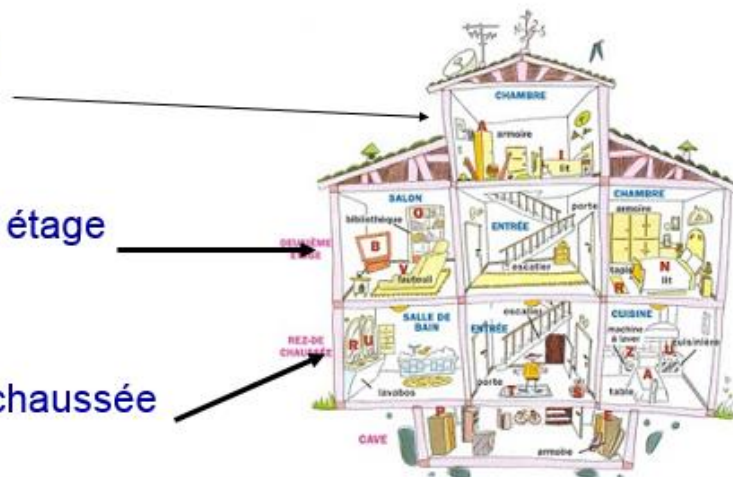
Réponds par  ou  .

- Où se trouve ta chambre dans la maison?

- sous le toit

- au premier étage

- au rez-de-chaussée



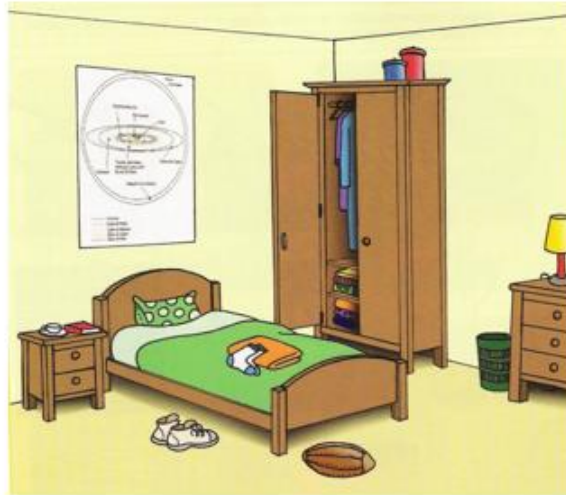
Réponds par



ou



- Tu as une chambre bien rangée?



Réponds par



ou



- Tu as une chambre en désordre?



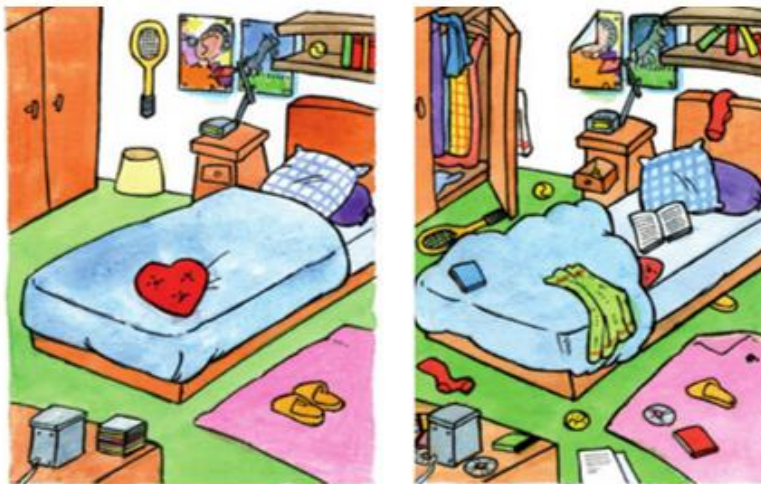
DOSSIER 8 Ta chambre est sympa!

- Regarde le clip d'Alain Le Lait



- https://www.youtube.com/watch?v=CUAsT_ml5TY

Ecoute le texte.



Laquelle de ces deux chambres est celle de Mégane?

Mégane



- Ecoute le texte une deuxième fois.

- http://content.plantyn.com/Pages/ViewItem.aspx?cp=%2FCMS%2FCDS%2FPlantyn%2FPublished%20Content%2F_bordboeken%2FOSPBBCSLF2%2FCSLF20W_LK&mode=normal

- Réponds aux questions de nr 2 p 273.
- Fais les exercices nr 3 – 7 p 274-275

