

upna

Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS, SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN

GIZA, GIZARTE ET HEZKUNTZA ZIENTZIEN FAKULTATEA

**Graduada en Maestro en Educación Primaria - Programa
Internacional**

Lehen Hezkuntzako Irakaslean Graduatua

**Trabajo Fin de Grado
*Gradu Bukaerako Lana***

**Apprentissage du français et sport
pour l'éducation inclusive chez les
élèves Down**

Estudiante/Ikaslea: Leyre Landa Labiano

Enlace vídeo: <https://youtu.be/wemy1KwB5B0>

Tutor/Tutora: Ana Gaínza Tejedor

Departamento: Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación

Campo/Arloa: Français

Mayo, 2021

Remerciements

À ma tuteure de ce projet de fin d'études, Ana Gainza, pour avoir consacré son temps et ses efforts et m'avoir guidée tout au long du processus.

Aux professionnels de l'éducation tels que Carmen Martínez et Peio Capdeville, pour m'avoir proposé de m'aider et de me former à tout moment.

À l'Association Navarre du Syndrome de Down, pour m'avoir offert son aide dès le premier instant et m'avoir permis d'en savoir un peu plus sur l'excellent travail qu'ils font.

À tous les participants à ma recherche, enseignants et camarades, pour avoir collaboré et investi leur temps dans mon étude.

A ma famille qui, comme dans tout, m'a soutenu dès le premier jour où j'ai décidé d'orienter mon avenir vers ma vocation.

Agradecimientos

A mi tutora de este trabajo fin de grado, Ana Gainza, por dedicarme su tiempo y esfuerzo y guiarme durante todo el proceso.

A profesionales de la educación como Carmen Martínez y Peio Capdeville, por ofrecerse a ayudarme y formarme en todo momento.

A la Asociación Navarra de Síndrome de Down, por ofrecermme su ayuda desde el primer momento y permitirme conocer un poco más la gran labor que realizan.

A todos los participantes de mi investigación, docentes y compañeros, por colaborar e invertir su tiempo en mi estudio.

A mi familia, que, como en todo, me ha apoyado desde el primer día que decidí orientar mi futuro hacia mi vocación.

Resumen

Este trabajo investiga, a través de un estudio cuantitativo, el grado de preparación de los docentes y los futuros docentes para llevar a cabo, a través de políticas inclusivas incluidas por el Gobierno de Navarra en el currículum, la enseñanza de FLE (Francés Lengua Extranjera) al alumnado con Síndrome de Down, en un aula inclusiva, en la etapa de Educación Primaria. Una vez analizados los resultados de la investigación, el trabajo busca dar respuesta a las necesidades de los participantes con el planteamiento de diversas propuestas de intervención basadas en el aprendizaje de francés como lengua extranjera a través de la actividad física.

Palabras clave: síndrome de Down; educación inclusiva; Francés Lengua Extranjera; Educación Primaria; actividad física.

Résumé

Ce travail étudie, à travers d'une recherche quantitative, le degré de préparation des enseignants et des futurs enseignants à réaliser, à travers de politiques d'inclusion incluses par le gouvernement de Navarre dans le curriculum, l'enseignement du FLE (Français Langue Etrangère) à des élèves trisomiques, dans une classe inclusive, dans l'étape de l'enseignement primaire. Avec les résultats du sondage analysés, le travail cherche à répondre aux besoins des participants en présentant différentes propositions d'intervention basées sur l'apprentissage du français comme langue étrangère à travers de l'activité physique.

Mots-clefs : Syndrome de Down ; éducation inclusive ; Français Langue Étrangère ; enseignement primaire ; activité physique.

Abstract

The final project investigates, through a quantitative study, the degree of preparation of teachers and future teachers to carry out, through inclusive policies included by the Government of Navarre in the curriculum, the teaching of FLE (French as a Foreign Language) to students with Down's Syndrome in an inclusive classroom at the Primary Education stage. Once the results of the research have been analyzed, this project seeks to respond to the

participants' needs by proposing different intervention proposals based on the learning of French as a foreign language through physical activity.

Keywords: Down's syndrome; inclusive education; French Foreign Language; primary education; physical activity.

INDEX

INTRODUCCION Y OBJETIVOS	6
Objetivo general	7
Objetivos específicos	7
2. CADRE THÉORIQUE	8
2.1. Définition des élèves à BEP (Besoins Éducatifs Particuliers)	8
2.2. Transition vers l'éducation inclusive	11
2.2.1. Des outils et agents pour obtenir une éducation inclusive	13
2.2.2. Progrès de l'éducation inclusive en Espagne et Navarre et la scolarisation des élèves à BEP	16
2.2.3. Avantages de l'école inclusive pour les élèves trisomiques	17
2.3. L'apprentissage des langues des élèves Down	18
2.3.1. Analyse « MOFF » : Menaces, Opportunités, Forces et Faiblesses de l'apprentissage	21
2.3.2. Le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage	23
2.4. L'apprentissage des langues à travers du sport	24
3. ANALYSE DE BESOINS : QUESTIONNAIRE	27
3.1. Les objectifs et questions de recherche	27
3.2. La méthodologie de recherche	27
3.3. Le contexte et les participants	28
3.4. L'outil de collecte des données	28
3.5. Analyse des données	29
3.5.1. Questionnaire pour les enseignants	29
3.5.2. Questionnaire pour les futurs enseignants	30
3.6. Résultats	31
3.6.1. Résultats questionnaire pour les enseignants	31
3.6.2. Résultats questionnaire pour les futurs enseignants	37
3.6.3. Discussion des résultats	42
4. PROPOSITION D'INTERVENTION	43
4.1. Mesures pour l'évaluation diagnostique	44
4.2. Mesures de travail	45
4.3. Mesures de cohésion de groupe de classe	46
4.4. Développement des activités	47
CONCLUSION	49
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	51
ANNEXES	54

INTRODUCCION Y OBJETIVOS

En la actualidad, la sociedad está experimentando numerosos avances y cambios y uno de los más destacados es el progreso educativo. El aumento de diversidad multicultural al igual que socioeconómica o étnica ha supuesto una nueva adaptación social y por consiguiente, una adaptación educativa. Lejos de suponer un problema, dicha diversidad supone una oportunidad real para crear una sociedad más rica culturalmente, más respetuosa e inclusiva. Y, sin duda, la educación es la herramienta clave para lograrlo.

Tras el establecimiento de numerosas políticas y leyes de integración en educación y atención a la diversidad, la introducción del concepto de NEE (Necesidades Educativas Especiales) supuso un punto de inflexión en el ámbito educativo. Con ello, se comenzó a trabajar en la creación de escuelas inclusivas, persiguiendo así el objetivo de adaptar las escuelas a todo el alumnado, sin importar la etnia, el género, la religión o las diversas capacidades de los estudiantes. A través de esta cultura de inclusión educativa, la escuela busca ofrecer a todos sus participantes las mayores oportunidades de aprendizaje, y apostando por el potencial de aprendizaje de todos ellos.

Esta filosofía de educación inclusiva está actualmente a la orden del día. Todas las entidades y centros educativos defienden los principios de inclusividad, aunque la realidad es, que el proceso de cambio es lento y se está trabajando en ello. No solo se trata de un tema actual si no que se trata también de un tema de estudio fundamental en la formación de futuros docentes. Por ello, en este caso, ponemos el foco de atención en la diversidad de las aulas y en concreto, en el alumnado Down.

Este trabajo tiene como finalidad conocer la realidad que viven los docentes y futuros docentes en cuanto a la inclusión del alumnado Down en la enseñanza de una lengua extranjera. Para conocer sus realidades y opiniones, se llevarán a cabo unos cuestionarios que finalmente se analizarán para obtener unas conclusiones. Como respuesta a las necesidades de los participantes, se presentarán unos recursos para la enseñanza de FLE (Francés Lengua Extranjera) a través de la actividad física, en una clase inclusiva con presencia de alumnado con Síndrome de Down. A través de un cuadro teórico en el que se recogerá información sobre las características del alumnado Down y la educación inclusiva, así como de los beneficios del aprendizaje de idiomas de estos sujetos, se establecerán los fundamentos teóricos sobre los que se apoyen las propuestas de intervención.

Las estrategias y recursos que se van a presentar buscan ser un recurso útil para los docentes de lenguas extranjeras en aulas inclusivas. Por ello, se trata de estrategias flexibles, a partir de las cuales se creen actividades que puedan ser modificadas de acuerdo a las aptitudes de cada alumno, tratando siempre de potenciar sus habilidades y de mejorar sus puntos débiles, desarrollando así todo su potencial de aprendizaje. De la misma forma, a través de la actividad física, se pretende que el alumnado adquiera la lengua extranjera de un modo visual y kinésico, empleando así recursos multisensoriales e intentando que, en todo momento, el aprendizaje tenga lugar en un ambiente cómodo y seguro.

Para iniciar este proyecto de fin de estudios, a continuación, se exponen los objetivos a alcanzar con la finalización de este trabajo.

Objetivo general

El objetivo principal de este proyecto es conocer si los docentes y futuros docentes están formados y preparados para abordar una educación inclusiva, como es requerida por el Gobierno de Navarra a través del currículo, en concreto enfocada hacia el alumnado Down y hacia la enseñanza de una lengua extranjera, en este caso francés. Además, con la finalidad de dar respuesta a sus necesidades, se proponen una serie de recursos útiles para la enseñanza del francés en un aula inclusiva a través de la actividad física.

Objetivos específicos

- Profundizar en la idea de la escuela inclusiva y en la metodología necesaria para conseguirla.
- Conocer las características del aprendizaje de lenguas extranjeras de los alumnos con síndrome de Down.
- Ofrecer recursos metodológicos para lograr una enseñanza inclusiva de una nueva lengua, en este caso, el francés.

2. CADRE THÉORIQUE

2.1. Définition des élèves à BEP (Besoins Éducatifs Particuliers)

La diversité des élèves dans les écoles a toujours été un sujet de débat dans le domaine de l'éducation. La réponse à cette situation est passée, selon Paccaud : « de la non-scolarisation des élèves « différents », à la scolarisation inclusive de tous les élèves, en passant par la différenciation structurale et par l'intégration scolaire » (2017, p. 1). Concernant l'Espagne, les études les plus récentes (Espagne, ministère de l'Éducation, 2020), déclarent qu'au cours de l'année scolaire 2017-18, le nombre total d'élèves ayant des besoins spécifiques en matière de soutien scolaire était de 668.769. Ces élèves, qui représentent 8,3 % de l'ensemble des élèves, ont reçu une attention éducative spécifique.

Tableau 1.

Élèves ayant des besoins spécifiques en matière de soutien scolaire, par appartenance et type de besoin. Année académique 2017-18.

Notre traduction. Basé sur "Sistema estatal de indicadores de la educación 2020".

	Étudiants avec besoins spécifiques	%	Hommes	Femmes	Écoles Publiques	Écoles Privés sous contrat	Écoles Privés
TOTAL	668.769	100,0	10,1	6,5	9,4	7,4	1,6
Besoins éducatifs Particuliers	219.720	32,9	3,6	1,8	2,9	2,8	0,5
Hautes capacités Intellectuelles	34.113	5,1	0,5	0,3	0,4	0,4	0,3
Intégration tardive Dans le système Éducatif espagnol	24.458	3,7	0,3	0,3	0,4	0,2	0,0
Autres catégories	390.478	58,4	5,6	4,1	5,7	3,9	0,8

En Espagne, comme dans le reste de l'Europe, de plus en plus d'élèves à Besoins Éducatifs Particuliers (dorénavant BEP) sont intégrés dans les écoles ordinaires, de cette façon, dans notre pays, 83,4 % des enfants à BEP sont intégrés du système.

Cependant, pour comprendre la progression de l'éducation vers une école inclusive, nous devons d'abord comprendre ce que sont les besoins éducatifs particuliers et à quels élèves ils sont attribués. Lorsque nous faisons référence au terme BEP, nous parlons d'un « concept émergent mais pas nouveau » (Cruz, 2010, p. 2). L'origine de ce terme commence avec le rapport Warnock (1978), qui propose une généralisation des besoins éducatifs avec l'expression Besoins Éducatifs Spéciaux (BES). Cette nouvelle expression a permis d'abandonner progressivement le terme « handicap ». Ce rapport a également ouvert de nouvelles perspectives sur l'éducation des enfants en difficulté, qui avaient auparavant été exclus, de manière formelle ou informelle, du système éducatif. Toutefois, quelques années plus tard, en 1994, la Conférence Mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux a déclaré, à travers le texte de la *Déclaration de Salamanque*, que « chaque enfant a des caractéristiques, des intérêts, des aptitudes et des besoins d'apprentissages qui lui sont propres » et que « les systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte de cette grande diversité de caractéristiques de besoins » (1994, p. 8). C'est pour cela que le document de 1994 définit que le concept BEP fait référence à tous les enfants à besoins éducatifs en raison de handicaps ou de difficultés d'apprentissage. Comme l'exprime la *Déclaration de Salamanque* (Unesco, 1994), l'apprentissage doit aborder les caractéristiques propres à chaque élève, en tenant compte du fait qu'une caractéristique particulière peut être durable ou temporaire et qu'elle n'est pas toujours liée à un handicap. De cette façon, selon le site web de l'académie de Versailles, les élèves à BEP recouvrent une population de jeunes très diversifiée : des enfants avec handicaps physiques, sensoriels, mentaux, des élèves avec grandes difficultés d'apprentissage ou d'adaptations ou des enfants intellectuellement précoces, malades ou en situation familiale ou sociale difficile. Aussi cette définition comprend les mineurs en milieu carcéral, des enfants nouvellement arrivés à un nouveau pays, etc.

Lié à la dernière définition du document de 1994, la *Déclaration de Salamanque*, et par rapport à la définition des élèves à besoins éducatifs particuliers, on peut voir qu'il y a une diversité de différentes définitions :

Les élèves à besoins éducatifs spécifiques ou à besoins éducatifs particuliers regroupent une grande variété d'élèves qui ont, de manière significative, plus de mal à apprendre que la majorité des enfants du même âge quand ils sont en situation particulière ou qu'ils souffrent d'un handicap qui les empêche ou les gêne dans leurs apprentissages... (Cruz, 2010, p.3.)

Ainsi, pour mieux comprendre qui sont les élèves à BEP, ils sont les suivants : les enfants handicapés, en situation familiale ou sociale difficile, les jeunes intellectuellement précoces ou nouvellement arrivés dans un nouveau pays et les élèves malades, du voyage ou mineurs en milieu carcéral (Cruz, 2010).

De cette manière, il est important de préciser que, dans notre travail, les élèves à BEP sont des élèves qui ont des difficultés scolaires et qui ont besoin d'un soutien spécifique et particulier afin de développer un processus d'apprentissage adéquat et réussi.

Une fois centrée la définition d'élèves à BEP, nous allons nous pencher sur l'histoire et les faits concernant le syndrome et, d'autre part, les caractéristiques que présentent les personnes atteintes du syndrome. Tout d'abord, il faut dire que la première personne à étudier cette altération génétique, sans connaître les causes, fut John Down en 1866. La Trisomie 21 ou syndrome de Down est une anomalie congénitale qui résulte de la présence d'un chromosome extraordinaire. Cela signifie que les personnes trisomiques ont 47 chromosomes au lieu de 46 chromosomes (Carrascosa et Westedt, 2020). Il s'agit d'un syndrome qui est présent dès la naissance. Ce syndrome est la principale cause de déficience intellectuelle et touche une personne sur 600 à 700. Un facteur déterminant pour son apparition est l'âge de la mère au moment de la gestation, car l'altération génétique augmente avec l'âge. Comme constaté par García (2017), actuellement aussi bien l'insertion professionnelle des femmes que l'espérance de vie ont augmenté, par conséquent, l'âge de la gestation est, de plus en plus, reporté, ce qui provoque une augmentation du nombre de naissances d'enfants trisomiques.

Le syndrome de Down est méconnu de grand nombre de personnes et de nombreuses idées erronées subsistent telles que le syndrome de Down est une maladie. L'Association espagnole du syndrome de Down précise qu'il ne s'agit pas d'une maladie et qu'il n'y a pas de degrés de syndrome de Down, bien que l'effet de l'altération génétique chez chaque personne soit très différent. Pour clarifier le sujet, certaines particularités des jeunes trisomiques sont exposées ci-dessous. Le graphique ne présente pas toutes les caractéristiques possibles parce qu'ils sont très variés. D'une manière générale, certains aspects propres de ces élèves sont présentés.

Figure 1.

Caractéristiques des élèves trisomiques. Notre élaboration basée sur Carrascosa et Westedt, 2020 ; García, 2017

<p>Caractéristiques physiques</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Yeux bridés • Petit nez et aplati • Mains et pieds courtes • Petit cou • Petite bouche et dentition tardive • Petites oreilles arrondies • Stature trapue et corpulente
<p>Caractéristiques psychologiques et d'apprentissage</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comportement impulsif • Faible capacité d'attention et facilité de distraction • Meilleure mémoire visuelle-spatiale que auditive-verbale • Bonne capacité d'imitation • Apprentissage lent • Difficulté de communication linguistique • Meilleur niveau de langage compréhensif que expressif
<p>Pathologies associées</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Troubles auditifs • Troubles de la vision • Maladie cardiaque congénitale • Hypotonie, luxation de la hache • Apnée obstructive du sommeil • Hypothyroïdie

Comme nous pouvons le constater sur le graphique précédent, les caractéristiques des élèves atteints du syndrome de Down sont très diverses.

2.2. Transition vers l'éducation inclusive

Au fil des années, l'éducation a connu de nombreux changements. L'évolution permanente de la société oblige l'éducation à être en constante évolution et mise à jour. Ainsi, selon l'Objectif 4 pour le développement durable de l'Agenda 2030 (UNESCO, 2017), il s'agit d'assurer une éducation inclusive, équitable et de qualité et de promouvoir les possibilités d'apprentissage pour tous tout au long de la vie. De la même manière, cet objectif éducatif vise à promouvoir la tolérance entre les personnes, afin d'établir une société plus respectueuse, sociable et sûre. Cet objectif proposé par l'agenda 2030 est le but qui suit mon travail, basé spécifiquement sur l'objectif numéro 4.

D'après cette idée, l'éducation est un outil fondamental pour réduire les inégalités et rendre les gens plus puissants. Tel qu'exprimé par García (2008, p. 93), dans son article *Aulas Inclusivas* : « L'éducation inclusive doit être responsable de fournir des réponses adéquates aux besoins sociaux ». Atteindre cet objectif est un défi complexe qui exige qualité et excellence dans les divers établissements d'enseignement de l'actualité.

Quand nous parlons du concept d'inclusion, d'éducation inclusive, nous parlons d'une « qualité et d'une excellence éducative qui reposent sur l'attention portée à la diversité et à l'équité pour construire une école qui offre des chances égales pour établir le progrès social » (Leiva, 2013, p. 2). Cette perspective émerge au cours des années 1990, liderée par l'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture).

Le défi de l'éducation inclusive consiste également à améliorer l'école intégrative précédente. L'intégration en classe fait référence aux élèves qui ont été exclus d'une manière ou d'une autre des écoles, généralement en raison de besoins éducatifs spéciaux. L'intégration des enfants vise à normaliser leur éducation et leur vie en général (Hiraldo González, 2018). De cette façon, avec l'intégration dans l'éducation des élèves, l'objectif est que ce soit eux qui s'adaptent à l'école, à la normalité existante et non l'inverse.

De l'autre côté, l'éducation inclusive cherche à améliorer l'éducation. Alors que l'intégration se charge de regrouper les élèves qui ont des besoins particuliers, l'inclusion offre des moyens et des ressources pour que ces besoins soient partagés par l'ensemble de la communauté éducative et que les élèves soient acceptés et inclus dans la société. De cette façon, les différences entre les élèves sont perçues comme des opportunités d'enrichissement et d'apprentissage pour tous. Également, l'école inclusive promeut la création d'espaces homogènes pour faire face à l'hétérogénéité de la population scolaire (Jarraud, 2021).

Par conséquent, et comme le met en avant Parrilla Latas (2004), cité dans Hiraldo González (2018, p. 7. Notre traduction) : ¹« ce type d'éducation [inclusive] promeut la vision de la classe comme une communauté de diversité, d'apprentissage, sociale et de soutien ». De cette manière, dans ce travail, nous allons faire référence aux écoles inclusives comme des contextes dans lesquels les élèves

¹ Texte original: "Este tipo de educación promueve la visión del aula como una comunidad de diversidad, de aprendizaje, social y de apoyo".

peuvent atteindre le plus haut niveau possible de développement personnel et où toutes leurs aptitudes sont mises en valeur.

2.2.1. Des outils et agents pour obtenir une éducation inclusive

Il est clair que les communautés éducatives essaient de faire des changements mais elles ne réussissent pas toujours. Parfois, il y a des changements dans les écoles qui favorisent l'intégration, mais pas l'inclusion, parce qu'ils font que l'étudiant s'adapte à l'école au lieu que l'établissement éducatif s'adapte à l'élève. Cette intégration veut que tous les élèves soient égaux et se développent de la même manière, au lieu d'améliorer les compétences de chaque élève grâce à des politiques inclusives.

En ce qui concerne les instruments appropriés pour créer et mettre en place l'éducation inclusive dans les écoles, il est nécessaire d'établir un modèle didactique qui permette aux élèves de développer leurs propres stratégies d'apprentissage, guidés par les méthodes proposées par les enseignants. De cette manière, les élèves pourront acquérir des ressources d'apprentissage qui leur permettront d'améliorer toutes leurs compétences et aptitudes, non seulement à l'école mais dans tous les domaines de leur vie. De plus, l'acquisition de valeurs telles que le respect, l'équité, la tolérance ... qu'apporte la diversité des élèves dans une classe est essentielle pour vivre en société.

Afin que tous les élèves se sentent entourés d'un cadre de bienveillance, les professionnels de l'éducation devraient être responsables de la promotion de ces valeurs et être un exemple pour tous les jeunes. Par conséquent, « l'éducation inclusive n'est pas considérée comme telle s'il n'y a pas une bonne disposition et formation des enseignants (Wilches, 2016).

De plus, l'éducation ne peut pas être inclusive si les élèves, dans notre étude sur la trisomie, sont exclus dans certaines situations. Si un élève Down est exclu des matières linguistiques parce que les professionnels ne croient pas en son potentiel pour apprendre de nouvelles langues, on ne peut pas parler d'une éducation inclusive malgré le fait que dans le reste des matières il y a ce type d'enseignement. L'éducation inclusive doit englober tous les contextes et toutes les matières. L'éducation inclusive dans l'enseignement de FLE (Français Langue Étrangère) est un sujet de travail, c'est pour cela qu'il est notre sujet d'étude.

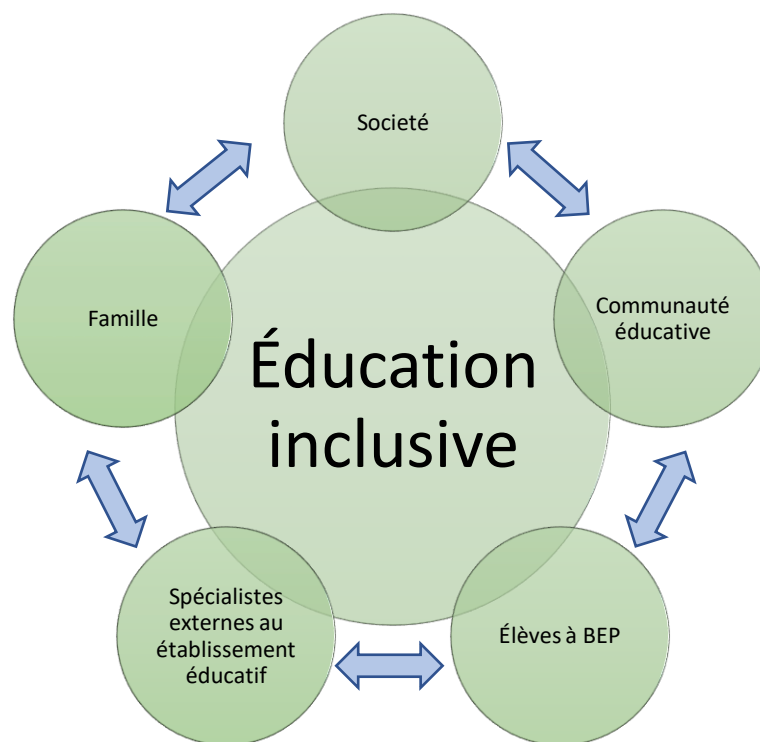
D'un autre côté, la mise en place d'une école inclusive nécessite l'engagement de tous les professionnels, et il est essentiel de travailler dans la même direction. Ce processus implique une recherche continue des meilleures solutions pour répondre à la diversité des élèves (Ainscow, 2017).

Un autre facteur important dans la mise en place de l'éducation inclusive est que l'institution éducative soit, selon Ainscow (2017), un lieu d'acceptation et de soutien pour tous les jeunes. De cette manière, les établissements scolaires deviennent des contextes où les progrès de tous les élèves sont encouragés et soutenus. De même, l'organisation institutionnelle est également très importante et la flexibilité d'adaptations pour répondre à la diversité est essentielle et fondamentale. Tous les enfants apprennent différemment, par conséquent, il devrait y avoir de la flexibilité dans les mesures prises pour répondre aux besoins des élèves à BEP, car il n'existe pas de modèle d'apprentissage spécifique. Ainsi, les programmes et les mesures adaptatives doivent être ouverts et flexibles pour pouvoir être modifiés en fonction des besoins, du rythme, des aptitudes et des intérêts de chaque élève.

De même, un certain nombre d'agents sont impliqués dans ce processus. La figure suivante montre les principaux acteurs de l'approche pédagogique pour l'éducation inclusive.

Figure 2.

Agents de l'éducation inclusive. Notre élaboration propre basée sur Arnaiz Sánchez, 1996



Afin de comprendre la relation entre tous les acteurs, il est important de connaître le rôle de chacun d'entre eux.

- Société : c'est un agent de haute influence. Non seulement la famille ou les professionnels de l'éducation influencent le développement personnel des enfants, mais la société a également une grande responsabilité. L'école et le comportement des personnes sont le reflet de la société. Par conséquent, un changement de mentalité et de perspective dans la société entraînera des changements dans le paradigme éducatif, et vice versa.
- Communauté éducative : c'est l'agent le plus proche et le plus compétent en matière d'éducation. Tous ses professionnels doivent être motivés, sensibilisés et engagés dans le processus de création d'une école inclusive pour tous ses élèves. Le travail continu de l'ensemble de la communauté est essentiel pour que le reste des agents aient confiance et soient motivés par le processus.
- Élèves à BEP : sont les personnes qui apportent une perspective de diversité. Leur présence permet aux autres acteurs d'être témoins des diverses capacités des individus. Ces élèves sont essentiels à l'éducation inclusive, démontrant qu'il n'y a pas de limites ou de barrières dans l'éducation.
- Spécialistes externes à l'établissement éducatif : ils forment différents établissements et services qui peuvent s'occuper des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ou d'apporter attention et soutien à la communauté éducative de l'école. Des services tels que l'intervention précoce, les unités de Santé Mentale, les Services Sociaux interviennent auprès des élèves et des enseignants pour échanger des informations et coordonner les processus d'action. La communication entre les différentes institutions doit être continue et fluide, en maintenant une relation de confiance et d'engagement envers le travail à réaliser.
- Famille : c'est l'agent le plus proche dans la vie des élèves et par conséquent, il est essentiel pour leur comportement et leurs valeurs. La famille est non seulement le premier agent de socialisation des enfants, mais elle est aussi un agent éducatif essentiel. De ce fait, un lien étroit et de confiance doit être établi entre l'école et la famille. Pour cela, il doit y avoir une bonne communication entre les deux agents et les familles doivent participer activement au processus d'apprentissage des enfants. Tout cela permettra au travail effectué et à ce qui a été appris et développé à l'école de se poursuivre dans l'environnement familial.

2.2.2. Progrès de l'éducation inclusive en Espagne et Navarre et la scolarisation des élèves à BEP

Comme l'exprime Pueschel (2002), cité par García (2017, p. 7), il existe quatre étapes clairement définies dans l'histoire de l'éducation spéciale : la période des institutions, l'éducation spéciale dans des centres spécifiques, l'étape de l'intégration scolaire et la période de l'école inclusive.

Par rapport aux autres pays, l'Espagne a été en retard dans la mise en place de l'inclusion. Pendant que des pays comme l'Italie, qui a été le premier à fermer des écoles spéciales pour élèves handicapés en 1977 (Llorente, 2020), ont progressé progressivement vers l'inclusion dans les années 1970, l'Espagne a continué avec l'intégration. De cette manière, en 1982 a été établie la loi pour l'intégration sociale des personnes handicapées, qui a un caractère normatif selon les principes de normalisation, de sectorisation, d'intégration et d'individualisation (B. O. E. Num. 103, 1982). Cependant, ce n'est qu'avec la mise en place de la loi LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo) en 1990, qu'une réforme de l'éducation intégrale vers l'éducation inclusive est effectuée. Cette loi inclut les enfants BEP comme une forme de diversité à laquelle l'école doit répondre et, de plus, ladite loi (Grau, 1998, cité par García, 2017, p.7) propose des adaptations curriculaires individuelles, la création d'équipes psychopédagogiques, etc. La loi de 1990 a été la première à mentionner les élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP).

À partir de la loi LOGSE, en 1994, à Salamanque, a lieu la Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux, qui promeut à nouveau l'inclusion de tous les élèves. L'éducation inclusive devenait de plus en plus pertinente dans le cadre espagnol. La LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación) a été créée en 2002 et des années plus tard la LOE (Ley Orgánica de Educación) en 2006, qui établit les principes de normalisation et d'inclusion et les ressources telles que les enseignants, les matériels et les moyens spécialisés pour l'attention des élèves à BEP. De même, cette dernière loi, avec les mesures introduites par la loi LOMCE, est la norme qui régit actuellement l'attention à la diversité dans le système éducatif espagnol (Observatorio Estatal de la Discapacidad, 2019).

En ce qui concerne les mesures d'attention à la diversité dans la Navarre, la Loi Organique 2/2006 du 3 mai sur l'éducation, stipule l'attention à la diversité comme un principe essentiel à la base de tout enseignement, pour offrir à tous les élèves une éducation adaptée à leurs besoins. Plus précisément, conformément au Décret Foral 25/2007, l'Ordre Foral 93/2008, du 13 juin réglemente l'attention à la diversité dans les centres d'éducation Maternelle, Primaire et Secondaire de la Communauté autonome de la Navarre (Navarre, ministère de l'Éducation, 2008). Les éléments du rapport du Plan d'attention à la diversité décrits dans l'Ordre Foral de 2008 sont les suivants :

1. Spécification des principes contenus dans le projet éducatif du Centre.
2. Critères et procédure pour la détection et l'évaluation des besoins spécifiques de soutien scolaire.
3. Spécification des objectifs et détermination des critères de prise de décision.
4. Identification et évaluation des besoins spécifiques de soutien scolaire découlant de problèmes d'apprentissage, d'un handicap ou d'un trouble grave du comportement, de capacités élevées ou d'une incorporation tardive ou nécessitant un programme spécifique pour acquérir la langue d'accueil, ou pour surmonter les déficiences dans les compétences de base.
5. Description des mesures curriculaires et organisationnelles prévues pour l'ensemble du centre.
6. Planifier l'accueil des élèves avec une incorporation tardive.
7. Ressources humaines et matérielles pour le développement du Plan d'attention à la diversité.
8. Fonctions et responsabilités des différents professionnels.
9. Collaboration avec les familles et les instances extérieures.
10. Évaluation et suivi du plan d'attention à la diversité.

Comme le mentionne ledit décret régional, l'Education de la Navarre défend que le développement éducatif des élèves soit compatible avec l'attention personnalisée aux besoins de chacun, et surtout, des jeunes qui ont des besoins éducatifs particuliers. Pour répondre à la diversité, différentes mesures curriculaires et organisationnelles sont prévues. De la même manière, la réglementation actuelle établit les critères et les mesures de scolarisation afin d'atteindre le plus haut degré de développement personnel, social et éducatif pour tous les élèves.

La diversité dans la salle de classe est une réalité et doit être assumée par tous les professionnels de l'éducation avec des critères de normalisation, d'attention personnalisée et d'inclusion. En conséquence, sur la base de l'ordre provincial, et suivant les lois de la communauté autonome, les écoles doivent adapter les programmes individuellement et de manière flexible à chaque élève qui en a besoin. La diversité est une réalité à toutes les étapes de l'éducation.

2.2.3. Avantages de l'école inclusive pour les élèves trisomiques

Comme nous l'avons exposé précédemment, chaque élève apprend différemment et à un rythme différent. Par conséquent, la flexibilité est essentielle dans les écoles et les établissements

inclusives doivent accueillir tous les élèves, quels que soient leurs rythmes ou leurs difficultés d'apprentissage. Par conséquent, de même que les autres élèves, les élèves de Down sont les protagonistes des classes inclusives.

Les différentes capacités et aptitudes de ces jeunes font croire à certaines personnes que leur projection éducative est minimale. Cependant, ces mêmes élèves avec leurs actions changent d'avis et démontrent chaque jour de quoi ils sont capables et leur pouvoir de vaincre. Comme l'indique l'association Romande Trisomie 21 dans sa brochure informative *Scolarisation des élèves atteints de trisomie 21*, « l'un des facteurs les plus importants pour une mise en place réussie de la scolarisation en milieu ordinaire réside simplement dans la volonté de réussir » (Alton, 2011, p.3). L'attitude de la communauté éducative est fondamentale dans le processus d'apprentissage et d'évolution de ces jeunes et aussi pour donner des réponses à la diversité dans l'école.

Lié à la présence de jeunes trisomiques dans les classes inclusives, son inclusion profite à tous les agents ; aux autres élèves, aux professionnels, aux familles et, bien sûr, aux jeunes Down. Leurs camarades apprennent des valeurs très importants comme l'empathie et la tolérance, ils apprennent à être citoyens. Les enseignants des établissements éducatifs inclusives ils sont également enrichis et bénéficient par la présence des élèves trisomiques. Le défi d'enseigner de manière inclusive fait que les enseignants apprennent chaque jour et éprouvent de nombreux sentiments, de la motivation et de l'enthousiasme à la frustration et à la fatigue.

Selon Pfersdorff (2018), l'école inclusive a de nombreux avantages pour tous les élèves et aussi pour les jeunes Down :

- Prendre conscience de ses différences et avoir confiance en ses possibilités.
- Permet son inclusion à la vie communautaire et sociale.
- Accéder à un certain degré d'autonomie et de responsabilité.
- Mieux comprendre les situations, individualisées et collectives.
- S'appuyer sur les points forts de ses pairs pour apprendre par imitation.
- Vivre dans un milieu où il partage l'espace et les responsabilités avec ses pairs.

2.3. L'apprentissage des langues des élèves Down

La contextualisation et l'étude préalable du potentiel d'apprentissage des élèves trisomiques sont essentielles pour développer leur apprentissage des langues. Par rapport au concept du potentiel

d'apprentissage, Vigotski (1979) a défini la zone de développement potentiel comme : « la distance entre le niveau de développement déterminé par la capacité à résoudre un problème de manière indépendante et le niveau de développement potentiel, déterminé par la résolution d'un problème sous la direction d'un adulte ou en collaboration avec un autre partenaire plus capable ».

Ce concept qui est étroitement liée à l'autonomie de l'élève est fondamental pour comprendre le potentiel des élèves trisomiques. Cette idée doit être utilisée pour établir des objectifs adaptés aux capacités de chacun mais en étant réaliste. La réalité est, comme l'explique Morales (2017), que la conception de programmes didactiques sans tenir compte de la zone de développement proximal de l'élève prend comme référence un potentiel beaucoup plus faible de l'élève. Ainsi, l'existence de médiateurs appropriés permet à ces programmes et mesures de correspondre au véritable potentiel du jeune. Également, le potentiel d'apprentissage comprend également l'amélioration des tâches après une période de formation, la fixation d'objectifs et la motivation continue dans l'apprentissage. Ces trois éléments sont des facteurs clés du processus d'apprentissage pour tous les individus.

Un élément fondamental dans le processus d'apprentissage et d'évolution de tous les enfants, et encore plus chez les enfants trisomiques, est la confiance en eux. « L'effet Pygmalion », dans l'éducation, fait précisément référence à cela : les croyances et les attentes d'une personne ont des conséquences directes sur le comportement, les performances et les résultats de l'autre personne. Si le professeur ne croit pas en son élève et ne lui fait pas confiance, l'élève ne surmontera pas les difficultés ; par contre, si le professionnel référent lui fait confiance et croit qu'il peut tout mener à bien, la motivation et l'estime de soi de l'élève lui permettront d'aller très loin. Pour cela, l'enseignant, modèle de référence de l'élève Down, doit être le premier à croire en leur possibilités de réussite, afin que le jeune croie en lui. Parfois, c'est nous, les adultes, qui fixons des limites aux enfants, sans même leur avoir l'opportunité. Par conséquent, ces élèves doivent être pris en compte, avant tout, en tant qu'élèves, quel que soit leur diagnostic. Le diagnostic identifie, mais il ne doit pas créer de limites ou de barrières.

L'apprentissage d'une deuxième langue, une langue autre que sa langue maternelle, est un outil de plus pour faire face à une société de plus en plus mondialisée. Les nombreux avantages de l'apprentissage d'une langue étrangère ont fait de la connaissance de plusieurs langues un aspect fondamental de l'éducation. L'apprentissage de plus d'une langue devient de plus en plus important dans les écoles d'aujourd'hui. Cependant, il y a un grand manque de recherches concernant l'acquisition par les élèves trisomiques. Bien qu'il n'y ait pas beaucoup d'études sur le sujet, aucune ne nie les avantages pour les élèves trisomiques d'apprendre des langues.

L'apprentissage d'une deuxième langue, c'est un processus long et continu, non seulement avec les jeunes trisomiques, mais pour tous les élèves. Comme nous l'avons déjà exposé, l'apprentissage des élèves auxquels nous nous référons est plus lent et, par conséquent, plusieurs aspects doivent être pris en compte.

De plus, il faut mettre en avant que les principales difficultés d'apprentissage de ces jeunes sont l'abstraction, la contextualisation de ce qui a été appris, les mécanismes de mémoire à court et long terme et les processus d'attention. C'est pour cela qu'il existe plusieurs stratégies pédagogiques orientées vers l'apprentissage des langues des élèves atteints du syndrome de Down.

Nous avons interviewé plusieurs professionnels de l'éducation, par conséquent, sur la base de García (2017) et Olaia (2021) une professionnelle de l'éducation de l'Association Down de la Navarre (2021), nous présentons des stratégies, qui nous semblent importantes, d'apprentissage des langues étrangères pour les élèves trisomiques.

- Réaliser un enseignement multisensoriel dans lequel les ressources manipulatoires et visuelles prédominent (cartes-images, vidéos, pictogrammes...).
- Expliquez toujours la fonctionnalité et l'utilité de l'apprentissage.
- Commencez par le plus simple, sans rien prendre pour acquis.
- Associer les apprentissages à des situations de la vie quotidienne des élèves (demandes, phrases de salutations, vocabulaire du matériel de classe...).
- Suivez la même méthode de lecture-écriture que le reste des camarades de classe afin qu'il/elle puisse les imiter et travailler en groupes.
- Mélanger des activités de difficulté et durée différente.
- Donner des ordres ou des explications par des gestes et verbalement au même temps.
- Donnez de nombreux exemples pour chaque apprentissage.
- Suivez une routine et expliquez ce qu'on va faire pendant la séance.

En outre, il est essentiel que l'enseignant donne à l'élève le temps nécessaire pour accomplir les tâches. Cela signifie que le professionnel doit être patient et toujours faire confiance à l'élève, le laisser faire les choses par lui-même afin de renforcer sa confiance.

Ces stratégies ne sont pas toujours utilisées dans le processus d'apprentissage d'une deuxième langue. Les enfants Down qui sont exposés à la maison à deux langues parlées par leurs parents dès la

naissance sont capables d'apprendre les deux langues. Si l'une de ces deux langues n'est pas enseignée à l'école, l'expression écrite et verbale sera plus difficile à acquérir. Bien qu'il soit probable que ces jeunes n'acquièrent pas complètement une seconde langue, son enseignement stimulera le cerveau de manière très positive et bénéfique (Ramos, 2011).

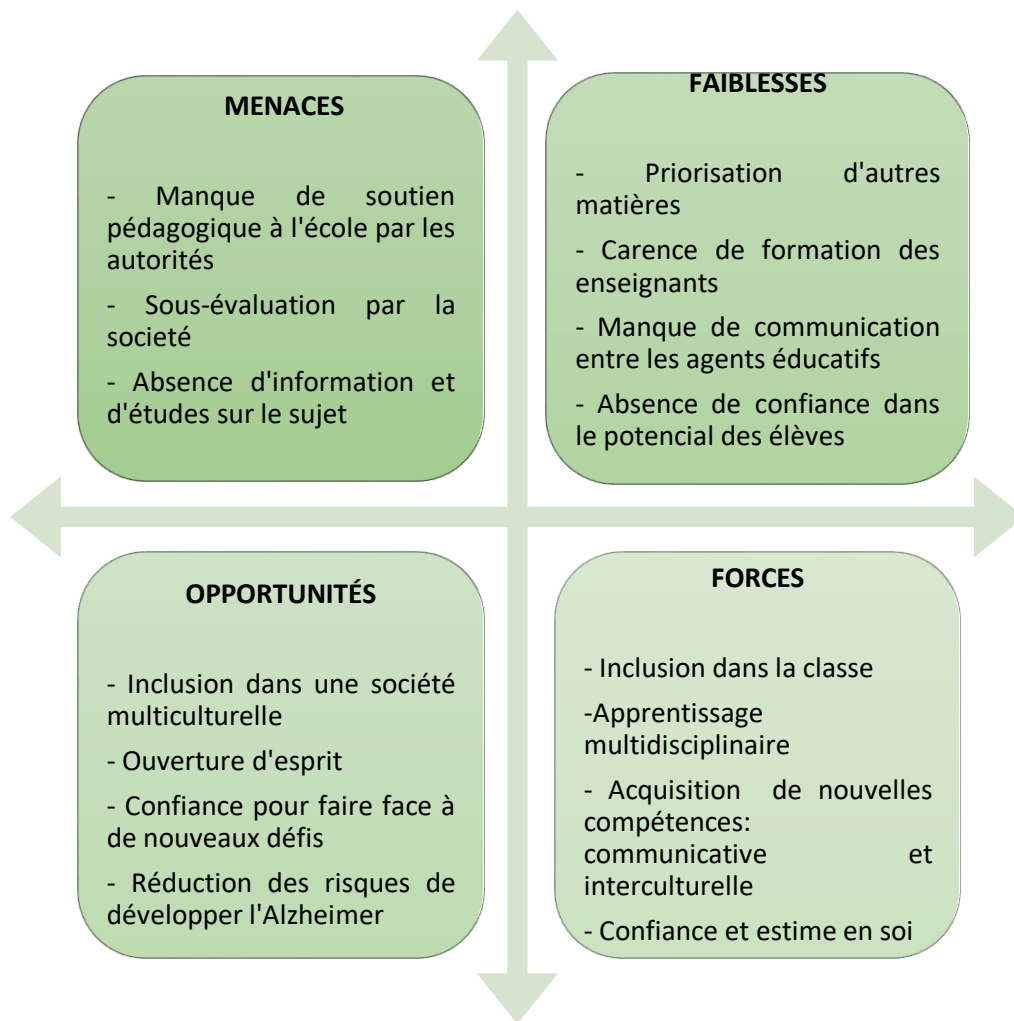
2.3.1. Analyse « MOFF » : Menaces, Opportunités, Forces et Faiblesses de l'apprentissage

Afin de réaliser une étude complète de l'apprentissage des langues par les élèves Down, nous utilisons une analyse « MOFF ». Cette analyse reflète à la fois les facteurs positifs et négatifs qui affectent et provoquent cet apprentissage.

Dans cette analyse, on peut identifier deux axes : l'un interne et l'autre externe. Le premier se réfère aux facteurs qui affectent l'objet de l'étude (l'apprentissage des langues des élèves trisomiques) et sur lesquels nous pouvons agir. En revanche, l'axe externe fait référence aux facteurs que nous ne pouvons pas contrôler. L'objectif de cette analyse est de détecter les menaces et les faiblesses pour essayer de les réduire et de connaître les forces et les opportunités pour les renforcer.

Figure 3.

La matrice de MOFF de l'apprentissage des langues des élèves Down. Notre élaboration.



En approfondissant les aspects positifs de l'apprentissage des langues par ces élèves, nous pouvons dire que l'acquisition de nouvelles compétences, telles que la communicative et l'interculturelle, permet aux jeunes d'être mieux intégrés dans la société actuelle, qui devient de plus en plus globale. Aussi, l'acquisition des connaissances culturelles de la nouvelle langue provoquera une ouverture d'esprit chez les enfants. De plus, en pensant à l'école, l'étude d'une langue avec le reste de leurs camarades de classe provoque chez eux une grande motivation pour participer à des activités ludiques qui sont souvent utilisés dans les matières linguistiques. Ne pas être exclu d'une matière (langue étrangère dans ce cas) provoque chez l'élève trisomique un sentiment de bien-être et de confiance qui profite au reste des compétences présentes dans le processus d'apprentissage. En outre, selon Morales (2017, p.18), l'apprentissage et l'utilisation d'une seconde langue supposent de grands bénéfices pour la santé mentale des personnes susceptibles de souffrir de la maladie d'Alzheimer. Les personnes trisomiques sont plus susceptibles d'être atteintes de cette maladie, et l'apprentissage d'une langue implique un entraînement cérébral pour prévenir l'apparition de la maladie.

La participation des élèves de Down à la matière de langue étrangère à l'école améliorera la cohésion du groupe et établira un environnement de travail plus confortable. Aussi, la participation à des activités plus ludiques dans une nouvelle langue permettra aux élèves d'augmenter leur confiance, développant ainsi une motivation pour apprendre une matière « différente ». Pour cela, il est très important que l'enseignant fasse des efforts pour enseigner la matière de manière dynamique et ludique et aussi, l'enseignant doit prendre en compte les difficultés d'apprentissage des élèves trisomiques préalablement exposés : l'abstraction, la contextualisation de ce qui a été appris, les mécanismes de mémoire à court et long terme et les processus d'attention.

Grâce à tout ce qui précède et à la matrice, nous pouvons exposer que l'apprentissage des langues est une motivation, un agent de socialisation et un facteur d'inclusion pour les élèves à la fois dans la classe et dans la société multiculturelle et globale dans laquelle nous vivons.

2.3.2. Le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage

Pour centrer l'inclusion dans une école et, plus précisément, pour enseigner une langue de manière inclusive, le rôle de l'enseignant est essentiel. Comme nous l'avons spécifié précédemment, les établissements éducatifs inclusifs se caractérisent par leur attention à la diversité et, par conséquent, la communauté éducative doit s'efforcer de répondre à cette diversité. Le travail entre tous les agents doit être coopératif et solidaire, et les enseignants doivent s'engager dans leur travail. Ces derniers doivent être chargés de promouvoir les différences individuelles et être des facilitateurs dans le processus d'apprentissage de tous les élèves (Crisol, Martínez et El Homrani, 2015).

L'attitude de l'enseignant est essentielle et les réactions actions pour répondre à la diversité dans la classe seront également transmises et, dans de nombreuses occasions, imitées par les élèves, puisque les professionnels de l'éducation deviennent des modèles pour les plus jeunes. Par conséquent, comme le soulignent Crisol, Martínez et El Homrani (2015, p. 263. Notre traduction) :² « les attitudes, les croyances et les valeurs des enseignants sont des déterminants de l'éducation inclusive ».

Cependant, sans formation, même si les enseignants sont très motivés pour répondre à la diversité, cela ne suffit pas pour qu'ils agissent. De cette façon, les futurs enseignants, au cours de leur

² Texte original: "... las actitudes del profesorado, sus creencias y valores son determinantes de la educación inclusiva".

formation, devraient être formés à l'éducation inclusive, à l'abandon de l'individualité et à la promotion d'une attitude positive envers l'attention à la diversité dans toutes les écoles. Par conséquent, selon Rosales (1987) cité par Crisol, Martínez et El Homrani (2015), parmi les autres connaissances que les enseignants devraient acquérir, sont : une connaissance théorique et pratique permettant de procéder à des adaptations pédagogiques en fonction de chaque élève, une connaissance plus complète des stratégies d'inclusion dans la classe, etc.

Afin de connaître la situation actuelle des enseignants dans les classes auxquelles participent des élèves trisomiques, nous présenterons les résultats d'une enquête réalisée auprès d'un groupe d'enseignants. Cette enquête nous permettra de connaître la situation réelle dans la classe, notamment les besoins des professionnels et le rôle qu'ils adoptent dans les classes inclusives. De plus, le questionnaire répondra à la question suivante : les enseignants se sentent-ils préparés pour l'école inclusive ? Par conséquent, sur la base des besoins exprimés dans l'enquête, nous pouvons exposer une proposition d'intervention en réponse à ces besoins liées au rôle de l'enseignant dans l'enseignement d'une langue étrangère dans une classe inclusive.

2.4. L'apprentissage des langues à travers du sport

De nos jours, l'apprentissage d'une langue étrangère prend une place de plus en plus importante dans l'éducation des personnes. Le développement d'une société de plus en plus mondialisée conduit de nombreuses personnes à apprendre une autre langue que leur langue maternelle.

Dans notre travail, l'objectif est d'utiliser l'activité physique, le mouvement comme base d'apprentissage du FLE (Français Langue Étrangère). L'exercice physique est un stimulant pour toutes les personnes, pour cela, avec la réalisation du sport à travers des jeux dynamiques, il est prévu de motiver et de stimuler à travers différents sens, l'apprentissage d'une langue. Ainsi, nous souhaitons utiliser la transversalité et l'interdisciplinarité de l'éducation physique comme moyen d'apprentissage du français. En conséquence, avec l'utilisation de jeux moteurs, les compétences linguistiques de la nouvelle langue seront développées.

Le facteur clé de ce moyen d'apprentissage est que la langue est utilisée de manière dynamique et ludique, pour cela, elle devient une ressource nécessaire pour pouvoir réaliser les activités qui motivent les élèves. Cette motivation, les amène à renforcer leur attention et leur concentration sur les consignes de l'activité, domaine dans lequel la nouvelle langue sera utilisée.

C'est pour cela, que l'enseignement d'une langue à travers le sport devient un apprentissage expérientiel. Selon plusieurs auteurs (Rodríguez, 2017 et Fernández, 2009 et Ortiz, 2013) cette méthode d'apprentissage présente de nombreux avantages :

- L'élève a le rôle principal et augmente leur participation active.
- Développement d'une attitude positive, motivation et amélioration personnelle et collective.
- Facilité d'imitation, apprentissage visuel.
- Flexibilité et adaptabilité de l'apprentissage.
- Améliore la plasticité du cerveau et les fonctions de compréhension et de rétention du nouveau vocabulaire.
- Il améliore la cohésion du groupe d'élèves et permet d'établir un climat de confiance et développer une interaction plus fluide entre les jeunes.

Par rapport à l'enseignement des langues aux élèves BEP, spécifiquement le syndrome de Down, à travers du sport, j'ai eu l'opportunité de parler et d'apprendre auprès de grands professionnels sur le sujet tels que Carmen Martínez, spécialiste du sport avec des personnes Down à Dublin, Peio Capdeville, professeur d'éducation physique en français dans des classes inclusives dans un école ordinaire d'éducation primaire et avec des professionnels de la Navarre Down Syndrome Association. Le dévouement et l'intérêt de ces professionnels à m'informer sur leur situation personnelle et sur le travail qu'ils accomplissent au quotidien m'ont permis de mieux comprendre mon sujet d'étude. En plus, par rapport à Peio Capdeville, j'ai eu l'opportunité de travailler avec lui à l'école primaire pendant 3 semaines, au cours desquelles j'ai vu comment fonctionnait l'union entre le français, l'activité physique et l'inclusion en classe.

De cette manière, il convient de souligner certaines stratégies que l'enseignant doit prendre en compte au cours du processus :

- Les élèves à BEP ont besoin de plus de temps pour comprendre et agir. Il faut les laisser développer leur autonomie et leur donner le temps nécessaire.
- Les élèves doivent toujours se sentir impliqués, pour cela, vous l'enseignant doit être flexible dans le processus d'apprentissage.

- L'enseignant doit toujours reconnaître l'effort, même si les objectifs ne sont pas atteints.
- L'enseignement doit être très guidé, le renforcement de chaque étape étant essentiel.
- L'apprentissage doit être motivant pour l'élève. Le jeune doit voir l'utilité des connaissances à appliquer au quotidien
- L'apprentissage doit être multisensoriel, plus il y a de stimuli, mieux c'est.
- L'enseignant doit transmettre confiance à l'élève pendant tout le processus d'apprentissage.
- Le développement des activités en équipes coopératives est très enrichissant pour tous les jeunes.

Ce sont quelques idées à prendre en compte dans le processus d'apprentissage, dans notre cas, en combinant activité physique et langues. Pour les élèves, l'activité physique leur procure un sentiment de bien-être, de santé et de motivation. La réalisation de chaque activité est un défi pour tous les jeunes. Cependant, pour les élèves BEP, chaque activité est un défi personnel, dans lequel chaque action est un grand effort. Par conséquent, essayer de surmonter chaque défi et de s'améliorer est un vecteur de motivation. De la même façon, dans le cas des élèves Down, pour enseigner le français par l'éducation physique, une attention particulière doit être portée à l'instabilité atlanto-axiale. C'est une compression de la moelle épinière, si elle est endommagée, elle peut conduire la personne qui souffre à devenir paraplégique. En conséquence, il est essentiel de connaître les facteurs biologiques des élèves et d'adapter les activités pour éviter de causer des dommages. De plus, il est fondamental de connaître le niveau psycho-moteur de l'élève ainsi que son niveau cognitif. Une analyse initiale sont essentielles pour réaliser une bonne performance. Par conséquent, consacrer quelques semaines, ou quelques mois, à une bonne analyse, principalement par l'observation quotidienne et par des rubriques d'évaluation diagnostique, et à une bonne adaptation est une tâche essentielle. Pour cela, dans une classe inclusive, les capacités motrices et cognitives du reste des élèves doivent également être prises en compte, afin de concevoir des méthodes qui, moyennant des adaptations, conviennent à l'ensemble de la classe. Il faut toujours prendre en compte que chaque jeune aura des compétences, cognitives et motrices. Pour cela, nous devons connaître les qualités de chacun des élèves pour programmer des domaines sur lesquels nous voulons travailler.

3. ANALYSE DE BESOINS : QUESTIONNAIRE

3.1. Les objectifs et questions de recherche

L'objectif principal de l'analyse est de connaître et de collecter des informations d'un groupe de professeurs et d'un groupe de futurs enseignants de langues étrangères du primaire et connaître leur préparation et leurs besoins en termes d'enseignement d'une langue étrangère dans une classe inclusive avec un élève Down. Les enseignants, se sentent-ils préparés pour l'école inclusive ? C'est ce que nous allons analyser.

De cet objectif général émergent des objectifs spécifiques qui nous permettent de réaliser deux questionnaires (un pour les enseignants et un pour les futurs enseignants) :

- Connaître la réponse à la question principale : se sentent-ils préparés pour l'école inclusive ?
- Connaître les ressources et les stratégies des participants pour travailler avec des élèves trisomiques.
- Connaître leur opinion sur le degré d'inclusion des élèves dans l'enseignement d'une langue étrangère.
- Découvrir le degré de motivation et d'intérêt des participants pour le thème.
- Étudier les propositions et les doutes des participants sur l'enseignement des langues pour les élèves trisomiques.

Basé sur mon propre exemple, dans lequel mon manque de formation universitaire et, par conséquent, mon insécurité face au sujet d'étude, l'enseignement des langues étrangères aux élèves Down, m'ont amené à proposer cette recherche. À travers ces questionnaires, nous voulons connaître les opinions personnelles des participants. Après avoir rempli les questionnaires, il sera possible de voir si, comme moi, et en suivant mes convictions, les futurs enseignants et enseignants ne se sentent pas suffisamment préparés pour travailler avec les élèves trisomiques dans une classe inclusive.

3.2. La méthodologie de recherche

Afin de développer cette recherche, nous avons utilisé une méthodologie quantitative. Grâce à cette technique, il est prévu de quantifier et de mesurer les réponses des participants. En plus, l'objectif est de généraliser les résultats à partir d'un échantillon, dans notre cas, un groupe d'enseignants et un autre groupe de futurs enseignants. Le groupe d'enseignants était composé de 10

personnes au total, avec une tranche d'âge variée, d'entre 24 et 50 ans. D'autre part, le groupe des futurs enseignants était composé d'un total de 13 étudiants, âgés d'environ 21-23 ans, qui seront enseignants à partir de l'année scolaire 2021-2022.

De cette manière, grâce aux réponses des participants, nous avons pu connaître leurs réalités sur le terrain et leurs opinions sur le sujet.

3.3. Le contexte et les participants

Après avoir expliqué les objectifs du questionnaire et la méthodologie utilisée, il est nécessaire de préciser les participants à l'étude.

Dans notre travail, la population choisie est un groupe représentatif du contexte éducatif auquel ils appartiennent, d'une part, les enseignants en activité et d'autre part, les étudiants de dernière année qui seront enseignants l'année prochaine.

Les professionnels qui ont participé à notre étude sont des enseignants d'une langue étrangère, l'anglais et le français, dans l'enseignement primaire. L'échantillon comprend des enseignants des premières années de l'école primaire (1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année) et des enseignants des élèves des derniers cours (4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} année). Selon l'établissement dans lequel ces professionnels travaillent, les enseignants proviennent aussi bien d'écoles publiques que d'écoles concertées, 6 d'entre eux (60%) appartiennent aux établissements privés sous contrat et 4 d'entre eux (40%) appartiennent aux établissements publics. De même, les jeunes sont des étudiants qui se forment à l'enseignement de l'une des deux langues précédentes. Il s'agit de 13 étudiants, qui seront enseignants à partir de l'année scolaire 2021-2022, en dernière année d'études, et âgés entre 21-23 ans. Tous ces futurs enseignants sont étudiants de l'Université Publique de la Navarre, avec la même formation universitaire.

En outre, afin de conduire une étude plus diversifiée et plus facile à généraliser les participants qui ont collaboré à notre collecte d'information appartiennent à différents établissements éducatifs, tous situés en Navarre.

3.4. L'outil de collecte des données

L'instrument de collecte des données utilisé dans notre étude consiste en une enquête structurée, élaborée en fonction des informations à collecter et des objectifs à atteindre. Le questionnaire a été réalisé sous forme électronique et a été envoyé aux participants par courriel électronique. Le support numérique utilisé a facilité le processus d'envoi et de collecte d'informations, puisque les réponses ont été reçues immédiatement.

En ce qui concerne le modèle de questionnaire, cela a été réalisé via les formulaires, un support communément connu et proposé par Google « forms ». L'accessibilité et la facilité d'utilisation de cette plateforme ont été les facteurs clés de son utilisation. Les seules données nécessaires pour utiliser ce moyen de collecte d'information étaient les adresses électroniques des participants. Également, les contributeurs ont été informés qu'il s'agissait d'une enquête anonyme, et que leur collaboration était d'une grande utilité pour développer la recherche de mon travail.

Deux enquêtes différenciées ont été réalisées, une pour chaque groupe de participants. Chacune d'entre elles est composée d'un total de dix questions, dont neuf doivent être répondues selon une échelle de Likert (de 1 à 5), dans laquelle le numéro 1 se réfère à la valeur minimale et le numéro 5, à la valeur maximale. La dernière question des questionnaires est une question ouverte dans laquelle les participants doivent exprimer leurs demandes ou intérêts liés avec le sujet.

3.5. Analyse des données

Dans cette section seront exposés les questionnaires adressés aux deux groupes de participants : enseignants et futurs enseignants.

3.5.1. Questionnaire pour les enseignants

L'objectif du questionnaire (annexe 1) a été de connaître l'opinion des enseignants sur l'enseignement des langues aux élèves Down avec l'objectif de connaître s'ils disposent de ressources nécessaires pour dispenser l'enseignement des langues étrangères à ces élèves.

Pour connaître leurs croyances, dix questions ont été posées :

1. Avez-vous travaillé avec des élèves trisomiques ?
2. Disposez-vous de stratégies et de ressources adéquates pour travailler avec les élèves Down ?

3. Estimez-vous que vous êtes suffisamment préparé pour dispenser l'enseignement d'une langue étrangère de manière inclusive en classe ?
4. À votre avis, dans quelle mesure les élèves trisomiques sont-ils intégrés dans l'enseignement d'une langue étrangère en classe ?
5. En présence d'un élève trisomique dans la classe, quel degré de motivation ressentez-vous par rapport au processus d'enseignement-apprentissage de cet élève ?
6. Pensez-vous que la capacité d'apprendre de nouvelles langues des élèves Down est valorisée ?
7. Dans quelle mesure pensez-vous que l'apprentissage d'une nouvelle langue profite à l'élève trisomique ?
8. Dans quelle mesure pensez-vous que votre attitude en tant qu'enseignant peut influencer la motivation et l'estime de soi des élèves avec syndrome de Down ?
9. Selon vous, quelle est l'importance de la cohésion du groupe en classe dans le processus d'apprentissage des élèves trisomiques ?
10. Quelles propositions avez-vous pour enseigner une langue étrangère aux élèves trisomiques ?

3.5.2. Questionnaire pour les futurs enseignants

L'objectif du questionnaire (annexe 2) a été de connaître l'opinion des futurs enseignants sur l'enseignement des langues aux élèves Down et de savoir s'ils ont les ressources nécessaires pour dispenser l'enseignement des langues étrangères à ces étudiants.

Pour connaître leurs croyances, dix questions ont été posées :

1. Avez-vous étudié ou travaillé (en stage) avec des élèves Down ?
2. Pensez-vous que vous êtes qualifié pour relever le défi de la diversité en classe ?
3. Disposez-vous de stratégies et de ressources adéquates pour travailler avec les élèves trisomiques à l'avenir ?
4. Quel intérêt ressentez-vous à l'enseignement aux élèves trisomiques ?
5. Considérez-vous que vous êtes suffisamment préparé pour dispenser l'enseignement d'une langue étrangère de manière inclusive en classe ?
6. À votre avis, dans quelle mesure les élèves Down sont-ils intégrés dans la salle de classe dans l'enseignement d'une langue étrangère ?

7. Pensez-vous que la capacité d'apprendre de nouvelles langues des élèves Down est valorisée ?
8. Dans quelle mesure pensez-vous que votre attitude en tant qu'enseignant peut influencer la motivation et l'estime de soi des élèves avec syndrome de Down ?
9. Pensez-vous qu'une proposition de ressources et d'outils pour travailler avec les élèves trisomiques pourrait être utile pour votre avenir en tant qu'enseignant ?
10. Qu'aimeriez-vous savoir sur l'enseignement avec des élèves trisomiques ?

3.6. Résultats

Afin d'évaluer les résultats des questionnaires, les graphiques suivants ont été générés par Google, dans la même plateforme que celle où les enquêtes ont été créées. Pour cela, les réponses sont reflétées graphiquement et il est plus facile d'obtenir les conclusions de la recherche.

3.6.1. Résultats questionnaire pour les enseignants

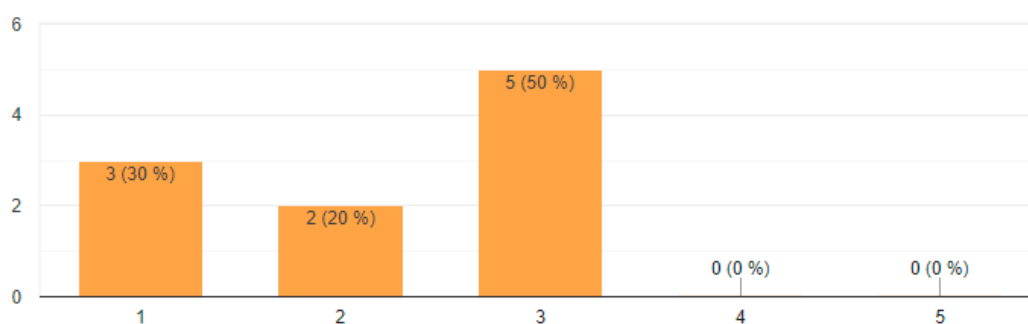
Le questionnaire auquel ont répondu 10 enseignants au total, la répartition par sexes est de : 3 sont des hommes (30%) et 7 des femmes (70%). Sur le nombre total de participants, 100% sont des enseignants d'éducation primaire spécialisés en anglais ou en français.

Les réponses sont les suivantes :

Figure 4.

L'expérience des enseignants avec des élèves Down

1. Avez-vous travaillé avec des élèves Down ?

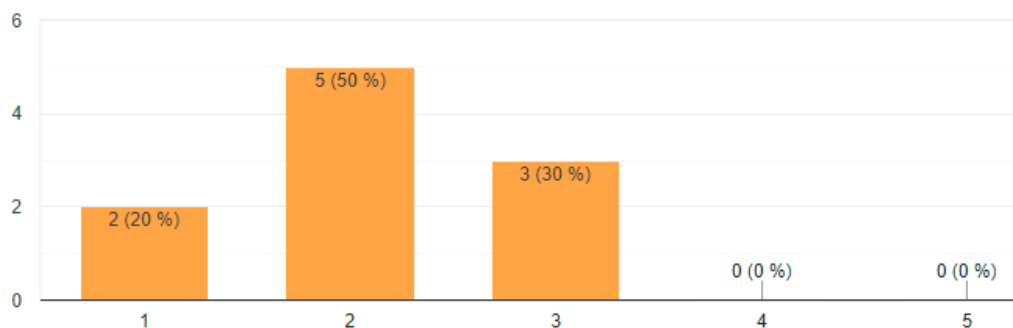


Sur le nombre total de réponses à la question, 50% des participants ont répondu que, sur une échelle de 1 à 5, leur expérience avec les jeunes trisomiques avait été de 3, c'est-à-dire qu'ils avaient eu plusieurs expériences avec ces apprenants. Le reste des participants, un 50%, ont répondu que leur expérience avec ces élèves était très peu. Comme on peut le voir, en général, les professeurs spécialisés en français ou en anglais n'ont pas eu beaucoup de contacts avec les élèves de Down.

Figure 5.

Des stratégies et des outils pour travailler avec des élèves Down

2. Disposez-vous de stratégies et de ressources appropriées pour travailler avec des élèves Down ?

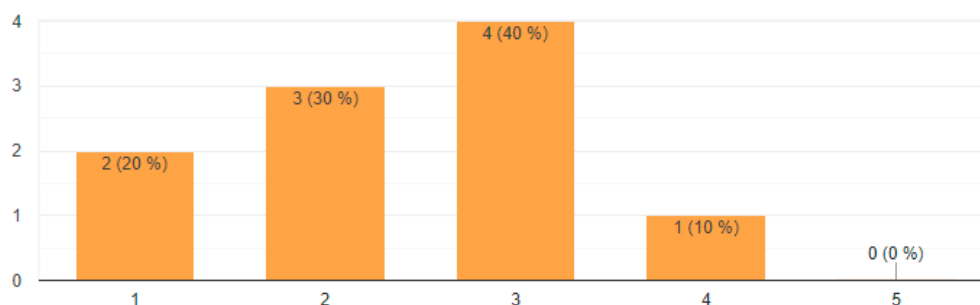


Concernant les outils à leur disposition et les stratégies acquises, 20% des participants soulèvent qu'ils n'avaient pratiquement pas de ressources pour travailler avec les apprenants trisomiques, 50% des participants se sont prononcés comme ayant peu de ressources et 30% ont répondu qu'ils avaient plusieurs stratégies et ressources appropriées pour travailler avec ce groupe d'élèves. La moyenne, un 70% des participants, nous permet de conclure que les enseignants disposent de peu de ressources pour travailler avec ces jeunes.

Figure 6.

Préparation des enseignements pour l'enseignement d'une langue étrangère d'une manière inclusive

3. Estimez-vous que vous êtes suffisamment préparé pour dispenser l'enseignement d'une langue étrangère de manière inclusive en classe?

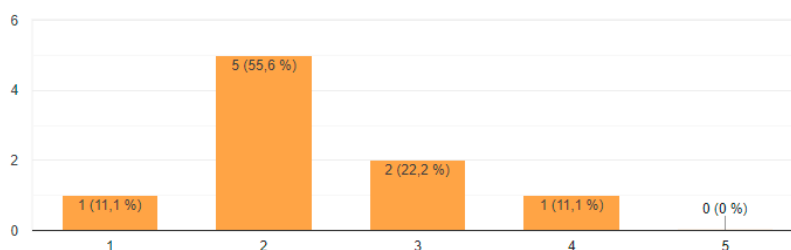


Quant à leur préparation lors de leurs études ou formations, un total de 20% a déclaré ne pas se sentir préparé à enseigner une langue étrangère de manière inclusive. 30% des enseignants ont répondu qu'ils ne se sentaient pas préparés, tandis que 40 % se sentaient assez préparés et 10 % se sentaient préparés. De cette manière, nous pouvons constater que la moitié des participants ne se sentent pas du tout préparés pour faire face à cette situation éducative d'inclusion.

Figure 7.

Estimation des enseignants de l'inclusion des élèves trisomiques dans l'enseignement d'une langue étrangère

4. À votre avis, dans quelle mesure les élèves trisomiques sont-ils inclus dans la classe dans l'enseignement d'une langue étrangère?

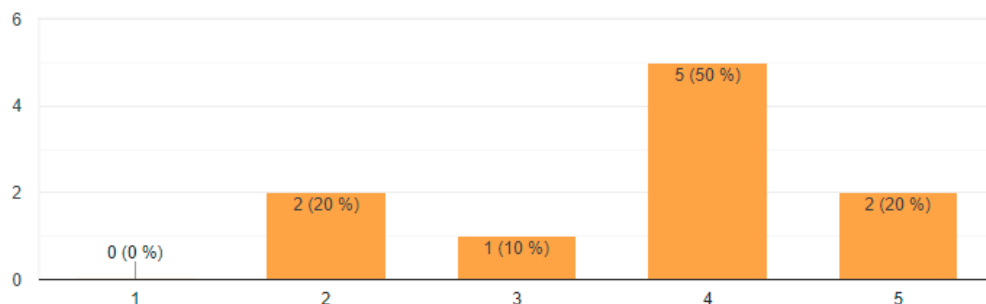


Concernant la place des langues étrangères, sur un total de 9 questions, 11,1 % ont répondu que l'élève Down n'était pas du tout intégré dans la classe dans l'enseignement des langues étrangères, tandis que 55,6 % ont dit qu'il n'était pas très intégré. De même, 22,2% ont déclaré que les élèves trisomiques étaient intégrés dans la classe et 11,1% ont déclaré qu'ils étaient proches d'être pleinement intégrés dans la classe. Par conséquent, la plupart des participants, 55,6%, estiment que les élèves Down ne sont pas intégrés dans les matières de langue étrangère, contrairement à ce qui est explicité comme recommandation à suivre.

Figure 8.

Degré de motivation des enseignants pour le processus d'enseignement-apprentissage des élèves Down

5. En présence d'un élève Down dans la classe, quel degré de motivation ressentez-vous par rapport au processus d'enseignement-apprentissage de cet élève?

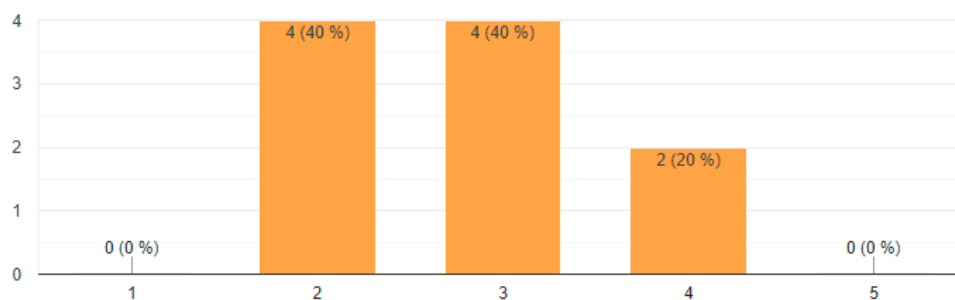


20% des professionnels se sentent peu motivés par le processus d'enseignement-apprentissage d'un élève Down dans la classe tandis que 30% ont déclaré qu'ils se sentaient assez motivés dans le processus. La moitié des participants ont déclaré qu'ils se sentaient motivés et 20% très motivés. La plupart des participants, 50 %, perçoivent le processus d'apprentissage-enseignement de ces élèves comme un défi qui les motive à le relever.

Figure 9.

Perception des enseignants concernant la capacité d'apprentissage d'une nouvelle langue chez les élèves trisomiques

6. Pensez-vous que la capacité d'apprendre de nouvelles langues des élèves trisomiques est valorisée?

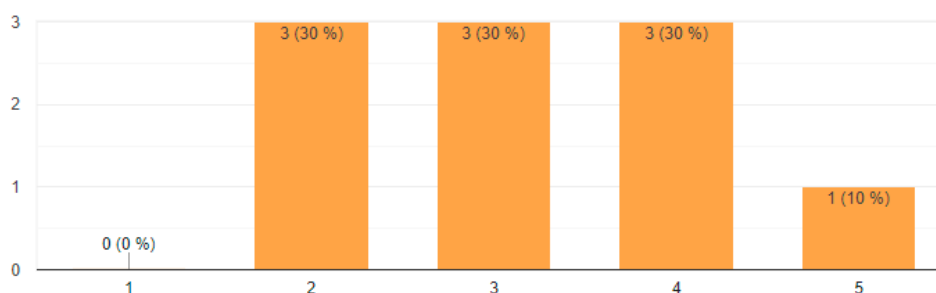


Concernant la perception des capacités du côté des enseignants, 40% des participants ont déclaré que la capacité d'apprendre de nouvelles langues les élèves Down est très peu valorisée. De la même manière, 40% des personnes répondent que cette capacité est un peu valorisée et 20% perçoivent que la capacité d'apprentissage de ces apprenants est valorisée. La moyenne de toutes les réponses, 80%, croit que les participants estiment que la capacité d'apprentissage de ces élèves est évaluée entre presque rien et un peu.

Figure 10.

Perception des enseignants des avantages de l'apprentissage d'une langue pour les élèves trisomiques

7. Dans quelle mesure pensez-vous que l'apprentissage d'une nouvelle langue profite à l'élève trisomique ?

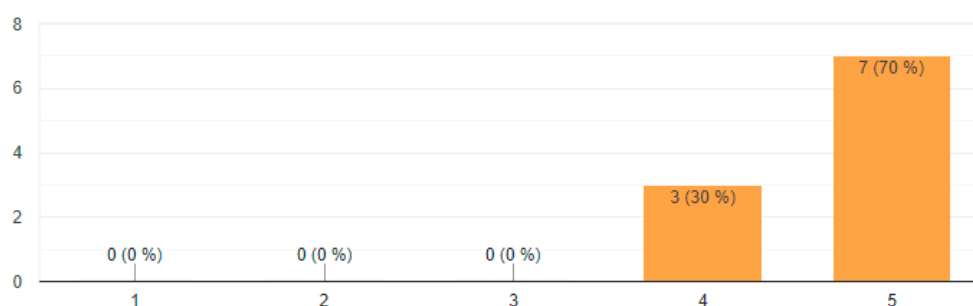


En ce qui concerne les avantages de l'apprentissage d'une nouvelle langue pour les jeunes Down, 30 % des professionnels pensent que ce processus éducatif présente peu d'avantages, tandis que 30 % pensent qu'il peut être bénéfique et 30 % des personnes pensent que ce processus est bénéfique. 10% des personnes pensent que l'apprentissage de nouvelles langues est très bénéfique pour les jeunes trisomiques. Les réponses dans les différentes options reflète la variété des opinions.

Figure 11.

Perception des enseignants de l'importance de l'attitude de l'enseignant dans la motivation des élèves Down

8. Dans quelle mesure pensez-vous que votre attitude en tant qu'enseignant peut influencer dans la motivation et l'estime de soi des élèves Down ?

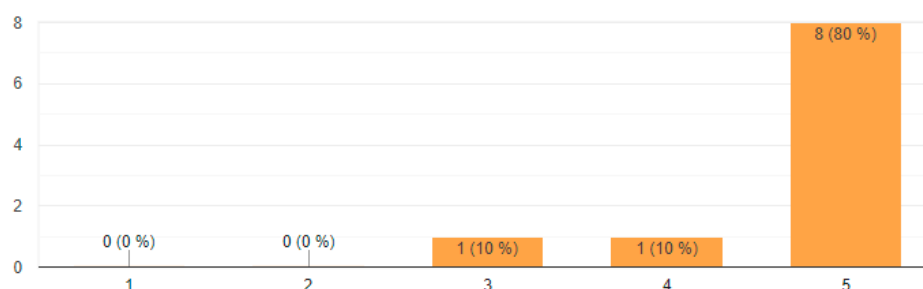


Sur les 10 participants au questionnaire, 30% d'entre eux ont exprimé que l'attitude de l'enseignant a une influence sur la motivation et l'estime de soi des élèves trisomiques. Une majorité de 70% ont répondu que l'attitude de l'enseignant a une grande influence sur la motivation. Par conséquent, pour les participants à l'enquête, l'attitude est essentielle pour le processus éducatif des apprenants.

Figure 12.

Perception des enseignants de l'importance de la cohésion du groupe dans le processus d'apprentissage de l'élève trisomique

9. À votre avis, quelle est l'importance de la cohésion du groupe dans la classe dans le processus d'apprentissage des élèves trisomiques?



Quant à l'organisation du groupe-classe, 10% des enseignants ont répondu que la cohésion de groupe est peu importante dans l'apprentissage des élèves Down, tandis que 10% ont répondu que la cohésion de groupe est importante. 80% ont déclaré que la cohésion du groupe est très importante. Par conséquent, la majorité des participants ont exprimé qu'un groupe-classe cohésif est essentiel pour le développement des élèves trisomiques.

La dernière question est une question ouverte pour nous permettre de recueillir des données des participants s'exprimant librement. Cette question concerne leurs propositions pour l'enseignement d'une langue étrangère pour les apprenants Down. Nous retrouvons des réponses comme : « Il est très important d'avoir un élève en classe pour le soutenir lorsque il fait les mêmes exercices que le reste du groupe de classe. Effectuer les mêmes activités que le reste de ses camarades de classe lui permet de se sentir intégré », « l'inclusion de toute diversité peut être un succès grâce à des activités différenciées et coopératives », « cela doit se faire à travers d'une méthodologie très visuelle et routinière et aussi appliquée dans leur vie quotidien » ou « Bien sûr, faire toutes les activités ludiques et manipulatoires. Aussi, le travail avec le personnel auxiliaire est fondamental pour favoriser leur intégration dans la classe ordinaire ».

Cependant, malgré les différentes réponses, nous retrouvons des points communs tels que l'utilité des activités de manipulation. La réponse qui revient le plus souvent est l'importance d'un assistant de soutien dans la classe : « Je considère qu'il est nécessaire d'avoir un professeur auxiliaire qui prête plus d'attention à ce type d'élèves », « l'enseignement d'une langue étrangère doit se faire avec le soutien d'un autre professeur dans la classe », « le travail avec les auxiliaires est fondamental

pour favoriser l'intégration dans la classe ordinaire » et « le travail avec les auxiliaires est fondamental pour favoriser l'intégration dans la classe ordinaire ». De cette manière, afin que le soutien d'un professeur adjoint soit possible, le ministère de l'Éducation du gouvernement régional doit évaluer des soutiens nécessaires en raison des besoins éducatifs de l'élève.

En analysant toutes les réponses par groupes, nous pouvons voir que, bien que les enseignants connaissent certaines stratégies et ressources pour travailler avec ces élèves, plus de stratégies et d'idées sont nécessaires sur la façon de les réaliser dans une classe inclusive.

3.6.2. Résultats questionnaire pour les futurs enseignants

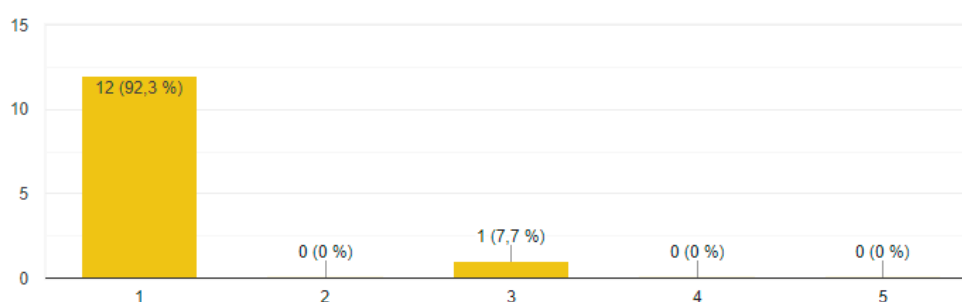
Dans cette section, nous analysons le questionnaire auquel ont répondu 13 futurs enseignants au total, dont 100% sont des femmes. Sur le nombre total des participants, 100% sont des étudiants en enseignement primaire à l'Université publique de Navarre (UPNA) et par conséquent, des futurs enseignants spécialisés en anglais ou en français.

Les réponses sont les suivantes :

Figure 13.

L'expérience des futurs enseignants avec des élèves Down

1. Avez-vous étudié ou travaillé (en tant que stagiaire) avec des apprenants Down ?



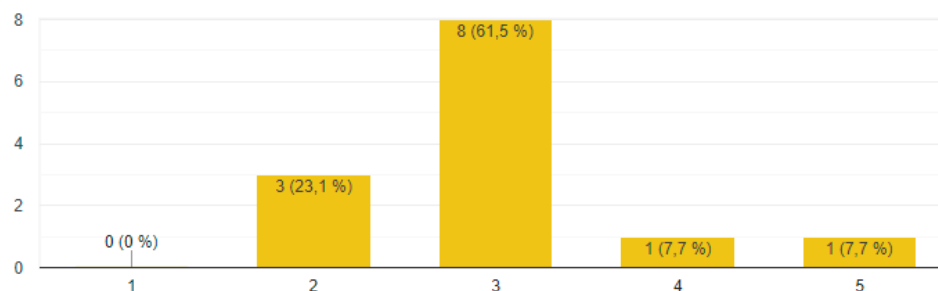
Sur l'ensemble des participants, 92,3% ont répondu qu'ils n'avaient jamais étudié ou eu quelque expérience avec des élèves trisomiques, tandis que 7,7% ont répondu qu'ils l'avaient fait à une certaine occasion. Comme nous pouvons le constater, le pourcentage de personnes ayant eu un contact éducatif avec ces élèves est très faible. Cela peut être dû au fait que, pendant leur formation académique, ils n'ont pas eu d'études de cas de ce type ou n'ont pas eu l'occasion de participer à des séminaires avec des jeunes trisomiques ou de faire des stages dans des centres où il y a des enfants trisomiques. Le manque de formation en fonction de l'attention portée à la diversité, une seule matière

pendant toute la carrière universitaire, ne favorise pas la recherche sur celle-ci, ni l'intérêt des élèves pour la diversité en classe, alors qu'il s'agit d'une réalité vécue dans les écoles.

Figure 14.

Les compétences des futurs enseignants pour faire face à la diversité en classe

2. Considérez-vous que vous êtes qualifié pour relever le défi de la diversité en classe?

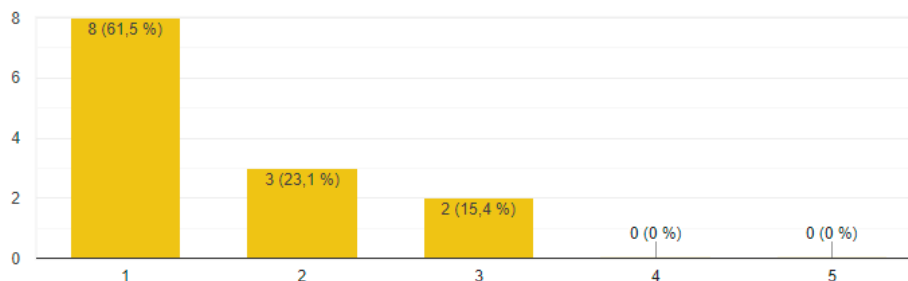


Par rapport à leur compétence dans l'attention à la diversité, trois personnes, soit 23,1% ont déclaré qu'ils se considéraient très mal préparés à gérer la diversité en classe. La majorité, 61,5 %, a répondu qu'elle se sentait un peu préparée pour le faire, tandis que 7,7 % se sentaient préparés et que les 7,7 % restants ont répondu qu'ils étaient très préparés à relever ce défi. Ce diagramme montre le manque de préparation d'un 84,6 % des futurs enseignants au sujet de la diversité et de l'inclusion dans la classe.

Figure 15.

Stratégies et ressources chez les futurs enseignants pour travailler avec les élèves trisomiques

3. Disposez-vous de stratégies et de ressources adéquates pour travailler avec les élèves Down à l'avenir?



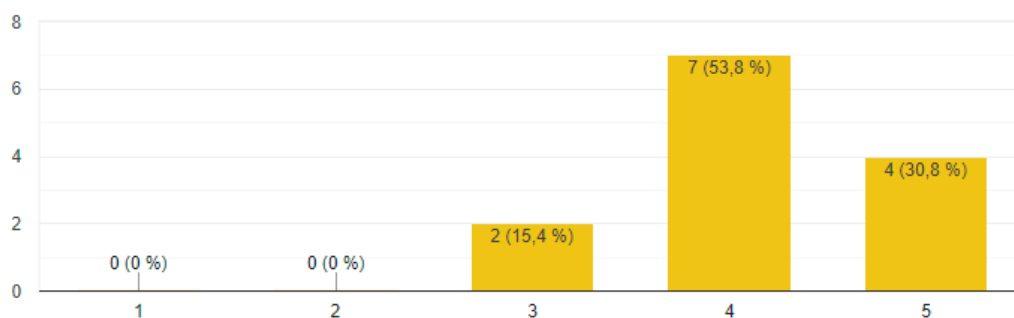
Selon les participants, 61,5% ont déclaré qu'ils ne disposaient d'aucune stratégie ou ressource pour travailler avec les élèves trisomiques. 23,1% ont répondu qu'ils avaient peu de stratégies et de ressources et seulement 15,4% ont déclaré qu'ils avaient des ressources et stratégies pour travailler

avec ces élèves. Une fois de plus, la perception du manque de préparation des étudiants actuels et des futurs enseignants sur le sujet de l'inclusion dans la classe est démontrée.

Figure 16.

Degré d'intérêt des futurs enseignants pour l'enseignement aux élèves Down

4. Quel intérêt sentez-vous pour l'enseignement des apprenants trisomiques?

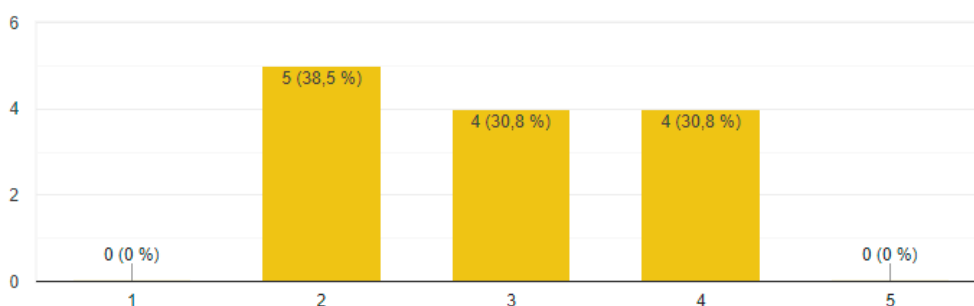


Sur le degré de motivation pour l'enseignement aux élèves trisomiques, 15,4% des personnes ont déclaré se sentir assez motivées, tandis que 53,8% ont dit se sentir motivées et 30,8% très motivées. Ainsi, nous pouvons conclure que les futurs enseignants sont motivés et intéressés par l'apprentissage à travers de l'inclusivité.

Figure 17.

Préparation des futurs enseignants pour l'enseignement d'une langue étrangère d'une manière inclusive

5. Estimez-vous que vous êtes suffisamment préparé pour dispenser l'enseignement d'une langue étrangère de manière inclusive en classe?



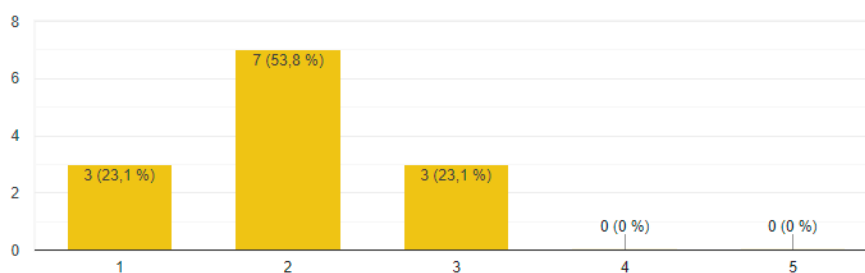
Sur l'ensemble des participants, 38,5 % ont déclaré qu'ils ne se sentaient pas du tout préparés à enseigner une langue étrangère de manière inclusive. 30,6 % ont déclaré qu'ils se sentaient un peu préparés, tandis que les 30,8 % restants ont déclaré qu'ils se sentaient prêts à relever le défi. De cette

façon, un 69,3 % des participants ne se sentent pas préparés pour développer l'enseignement d'une langue étrangère dans une classe inclusive.

Figure 18.

Évaluation des futurs enseignants de l'inclusion des élèves trisomiques dans l'enseignement d'une langue étrangère

6. À votre avis, dans quelle mesure les élèves trisomiques sont-ils inclus dans la classe dans l'enseignement d'une langue étrangère?

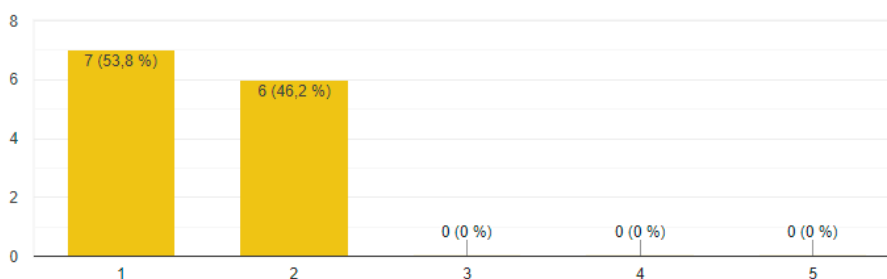


Comme l'indique le graphique, en réponse à cette question, 23,1% des futurs enseignants ont répondu que les élèves de Down ne sont pas intégrés en classe dans l'enseignement d'une langue étrangère. 53,8% ont répondu que ces jeunes sont très peu inclus dans le cours et enfin, 23,1% ont répondu que les élèves trisomiques sont un peu inclus dans la classe. Comme nous pouvons le constater, le 100% des participants pensent que l'inclusion de ces élèves est faible ou inexistante.

Figure 19.

Perception des futurs enseignants de l'évaluation de la capacité d'apprentissage d'une nouvelle langue chez les élèves trisomiques

7. Pensez-vous que la capacité d'apprendre de nouvelles langues des élèves trisomiques est valorisée?



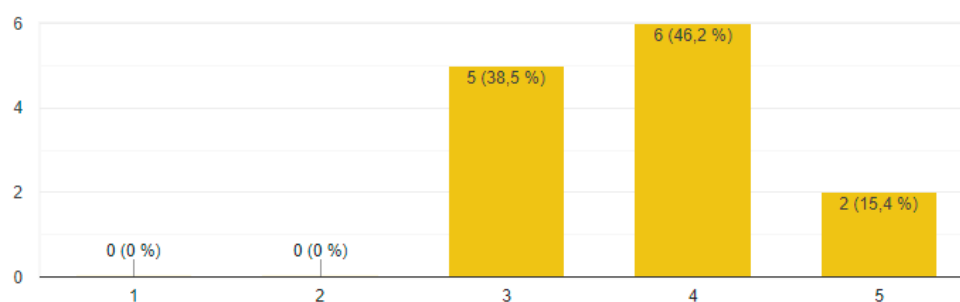
Concernant la capacité d'apprentissage des élèves trisomiques, 53,8% des participants ont répondu que leur capacité n'est pas du tout valorisée, et 45,2% ont répondu que cette capacité est

très peu valorisée. Les deux pourcentages indiquent que les capacités des jeunes ne sont pas prises en compte ou valorisées. Par conséquent, il n'y a pas de réponses positives à cette question.

Figure 20.

Perception des futurs enseignants des avantages de l'apprentissage d'une langue pour les élèves trisomiques

8. Dans quelle mesure pensez-vous que l'apprentissage d'une nouvelle langue profite à l'élève trisomique ?

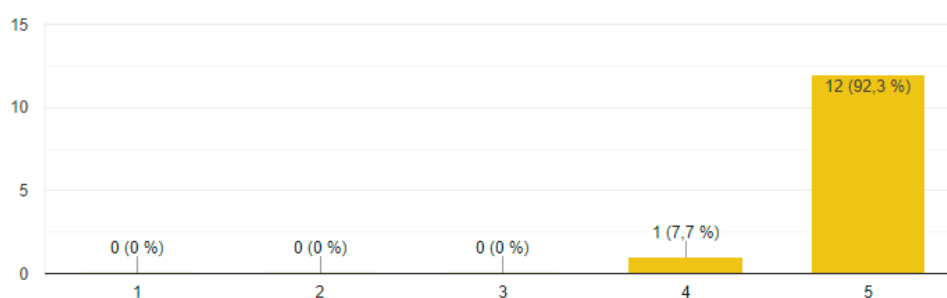


Sur un total de 13 réponses, 38,5 % d'entre eux ont déclaré que l'apprentissage d'une nouvelle langue pouvait présenter un certain avantage pour les apprenants trisomiques. D'autre part, 46,2% ont déclaré que cet apprentissage est bénéfique et les 15,4% restants ont déclaré que cet apprentissage est très bénéfique pour ces enfants. Malgré la diversité des réponses, tous défendent l'idée que l'apprentissage d'une nouvelle langue présente des avantages pour les élèves Down.

Figure 21.

Évaluation des futurs enseignants sur l'utilité d'une proposition de ressources et de stratégies pour travailler avec les élèves Down à l'avenir

9. Pensez-vous qu'une proposition de ressources et d'outils pour travailler avec les élèves Down peut être utile pour votre avenir en tant qu'enseignant?



Une seule personne, soit 7,7% du total, a répondu qu'une proposition de ressources et d'outils pour travailler avec des apprenants trisomiques serait utile, tandis que 92,3% des participants ont

déclaré que cette proposition serait très intéressante. Il est clair que les futurs enseignants auront besoin de ressources pour travailler avec les élèves Down à l'avenir.

D'un autre côté, la dernière question est une question ouverte pour nous permettre de recueillir des données des participants s'exprimant librement. Cette question concerne leurs souhaits sur ce qu'ils veulent apprendre sur l'enseignement d'une langue étrangère pour les élèves Down. Certains des réponses ont été : « Je voudrais savoir comment les intégrer et les aider mieux dans tous les domaines et en général et dans l'enseignement des langues en particulier », « Je voudrais avoir plus d'expérience avec ce type d'élèves, et en particulier, pour savoir quels matériels ou ressources les motivent le plus afin d'encourager l'apprentissage d'une langue étrangère », « Comment renforcer les capacités de ces enfants et quelques ressources pratiques qui servent de guide pour tirer parti de leurs capacités » ou « Méthodologies à appliquer avec eux dans la salle de classe, afin qu'ils puissent apprendre comme le reste des élèves ».

De cette manière, quant à ce que les futurs enseignants aimeraient connaître pour être en mesure d'enseigner aux élèves trisomiques, sept participants mettent en avant le fait de vouloir connaître des méthodologies pour stimuler l'apprentissage de ces jeunes et aussi de savoir comment favoriser leur apprentissage.

3.6.3. Discussion des résultats

Une fois que toutes les réponses des deux questionnaires ont été analysées, nous procédons à exposer une conclusion. Les données collectées reflètent le besoin de formation à l'inclusion de la part des étudiants universitaires et des futurs enseignants. Cette même perception se retrouve chez les enseignants actuels qui exposent ne pas disposer pas non plus des ressources et des stratégies pour relever le défi de l'inclusion en classe. Par conséquent, nous pouvons exposer que les enseignants actuels et les futurs enseignants se retrouvent en situation de difficulté lorsqu'ils sont confrontés à une classe inclusive et qu'ils doivent assurer l'enseignement d'une langue étrangère.

Le gouvernement de la communauté, la Navarre, dans son programme d'enseignement (Navarre, ministère de l'Éducation, 2014) promeut l'inclusion dans la classe, cependant, les enseignants chargés de faire de l'inclusion une réalité n'ont pas la perception d'avoir un soutien ou une formation spécifique. De même, l'université défend les principes et les valeurs de l'inclusion, mais ne donne pas de directrices ni pratiques ni théoriques aux jeunes pour savoir comment y faire face en

classe. En conséquence, les professionnels de l'éducation se sentent peu sûrs et seuls face à la réalité qu'ils vivent.

Malgré ce dernier point, l'analyse des réponses confirme également que les enseignants et les futurs enseignants sont motivés pour relever le défi de la diversité en salle de classe. Cependant, ils ne se sentent pas tout à fait à l'aise dans ce contexte, ce qui signifie qu'ils ne se sentent pas préparés à enseigner une langue étrangère dans une classe inclusive. Le manque d'expérience dans le travail avec ce type d'enfants peut également être une cause du manque de préparation perçue.

En réponse à ce besoin clair et réel qui existe dans la classe, nous proposons quelques stratégies pour l'enseignement du français, en ayant un étudiant trisomique dans le groupe et aussi en ayant le sport comme moyen d'apprentissage. L'activité physique permet une activation corporelle qui conduit le cerveau à s'activer. De cette manière, si l'exercice physique est réalisé en même temps que l'apprentissage d'une nouvelle langue, le cerveau est en position active dès le premier instant, ce qui améliore ses fonctions de rétention et d'attention. De la même manière, le sport est un stimulant et une source de motivation pour apprendre, transformant les activités en défis personnels ou de groupe qui amènent les élèves à donner le meilleur d'eux-mêmes.

Après avoir collecté de nombreuses informations auprès de différentes sources (professionnels de l'activité physique, du français et professionnels d'associations de personnes trisomiques) et limitées par l'espace, nous proposons une série d'outils que nous considérons utiles pour enseigner le français par l'activité physique à un élève trisomique dans une classe inclusive.

4. PROPOSITION D'INTERVENTION

Afin de répondre aux besoins des enseignants et futurs enseignants fortement spécifiés dans les questionnaires précédents, nous allons présenter quelques stratégies pour travailler avec les élèves trisomiques. Sur la base de toutes les informations recueillies auprès des spécialistes de l'éducation avec les jeunes trisomiques, des professionnels de l'activité physique et de l'éducation dans les écoles ordinaires, et dans l'espace restant, nous présenterons les stratégies de travail suivantes. Tous les articles lus, les expériences entendues et tout ce qui a été observé pendant ma période de stage et mon séjour chez Peio, comme je l'ai déjà commenté, m'ont permis de rassembler des connaissances de différents domaines pour donner forme à mon sujet d'étude. Avoir pu recevoir des informations de

professionnels tels que Carmen ou Peio, a été une formidable opportunité d'apprentissage et une source d'informations pour ce travail.

Dans notre cas, l'aspect différentiel de la proposition d'intervention est l'utilisation de l'activité physique comme moyen d'apprentissage du français langue étrangère. Comme nous l'avons commenté précédemment, le sport active immédiatement le cerveau et, par conséquent, la neuroplasticité cérébrale améliore considérablement avec la pratique sportive régulière. L'activation du cerveau comprend une amélioration de la mémoire et de l'attention, aspects fondamentaux du processus d'apprentissage des personnes. De cette manière, si l'activité physique est pratiquée en même temps que le travail d'une nouvelle langue, l'apprentissage se fera de manière plus efficace.

De même, le sport est un point clé chez les apprenants Down. Présenter des défis pour eux et de les relever est une augmentation de leur confiance en eux. Cette confiance pour avoir réussi un défi sportif augmente également la confiance dans tout le processus d'apprentissage. Par conséquent, l'union d'un sujet tel qu'une langue étrangère et le sport leur est très bénéfique, car ils travaillent de manière dynamique et augmentent leur confiance en eux.

4.1. Mesures pour l'évaluation diagnostique

Avant de commencer à travailler avec l'élève, il est essentiel de connaître son point de départ. Pour ce faire, il faut savoir comment ils se comportent, ainsi que leurs compétences cognitives, motrices et sociales. Certaines des mesures essentielles pendant la période d'évaluation diagnostique initiale sont :

- Observez leur comportement dans différents contextes (différentes matières et professeurs, récréation, salle à manger si possible, etc.)
- Fixez des limites dès le premier jour pour que la relation avec l'élève ne devienne pas un défi permanent.
- Montrez votre soutien et votre compréhension à l'élève.

Pour réaliser cette évaluation diagnostique de manière plus objective, un matériel est présenté aux enseignants qui consiste en des rubriques en relation avec différents aspects (annexe 3). Il s'agit d'une grille, divisée en différents blocs tels que « interactions sociales » ou « gestes moteurs », qui permet à l'évaluateur, l'enseignant, de cocher les cases correspondantes en fonction des aptitudes de l'élève trisomique. Connaître leurs aptitudes dans différents domaines d'études est essentiel pour avoir une vision globale du jeune. De même, l'utilisation de cette grille par l'enseignant lui permet de

faire une évaluation à travers sa propre observation et ses propres critères, ceux-là mêmes avec lesquels il proposera plus tard des activités à cet élève et au reste de ses camarades de classe.

4.2. Mesures de travail

Comme a été exposé dans le cadre théorique, les élèves trisomiques apprennent plus lentement que les autres élèves. Cependant, il est également vrai que les stratégies de travail utiles pour travailler avec les élèves Down le sont aussi pour travailler avec le reste de la classe. Ainsi, nous allons proposer une série de mesures et de stratégies de travail utiles pour enseigner aux élèves trisomiques qui sont également utiles pour travailler avec le reste des camarades de classe. Voici quelques stratégies de travail que nous proposons :

- Travailler des activités multisensorielles. Il est prouvé que les enfants Down aiment la musique, le chant et la danse. Pour un meilleur apprentissage, inclure de la musique dans une activité actif, c'est-à-dire à propos d'une activité dans laquelle les élèves effectuent des exercices d'aérobic volontairement ou auto-réfléchissants et contrôlés.
- Portez des vêtements colorés pour que l'imitation des exercices soit plus claire. Il est important que le t-shirt et le pantalon que l'enseignant porte soient de couleurs vives afin que lors de l'exécution des exemples, le mouvement des jambes ou des bras soit frappant grâce aux couleurs. De cette façon, l'élève accorde plus d'attention à la façon d'effectuer les mouvements de l'exercice. Cependant, il faut éviter d'utiliser la couleur rouge car c'est une couleur qui rend les élèves de Down nerveux et bouleversés. Par conséquent, pour éviter les situations inconfortables, évitez la couleur rouge.
- Il a été prouvé que les élèves trisomiques sont de très bons imitateurs. Par conséquent, simplifiez les consignes du jeu et faites des explications par des gestes pour une meilleure imitation.
- Évitez les exercices qui impliquent un effort physique important. Proposez des exercices faciles à atteindre, mais qui impliquent une participation active.
- Il est prouvé que les élèves trisomiques sont très têtus, il est donc important de réaliser des activités qui avaient plus d'une façon de le faire. Leur offrir 2 ou plusieurs façons d'atteindre un objectif est un bon moyen de les empêcher de devenir têtus pour ne pas comprendre comment le faire.
- Utilisez des jeux triphasés, bidirectionnels et coopératifs. De cette façon, l'élève travaillera en équipe, avec différentes variantes et options (triphases) pour réussir l'exercice. De plus,

l'utilisation d'activités triphasées et coopératives est très utile car avec la même base d'activité, variant le matériau, l'espace ou le temps du jeu, des activités très diverses peuvent être créées, en utilisant les mêmes règles que dans le jeu de base. Il est important pour les élèves Down que les règles du jeu ne changent pas constamment, afin qu'ils se sentent à l'aise avec l'exercice et améliorent plus rapidement.

- Utiliser de nombreux pictogrammes pour faire des explications. Les pictogrammes sont des représentations graphiques, des dessins, qui renvoient à un concept. Travailler avec de nouveaux mots à travers ce matériel est très utile car l'élève intériorise l'image et la relie au concept étudié. Les pictogrammes doivent être manipulatives, plastifiés pour que l'étudiant trisomique puisse travailler avec eux. Que le jeune puisse les ramasser et jouer avec eux.
- Proposer des activités qui impliquent un défi personnel, augmentent la motivation et la confiance de l'étudiant. Exercices et jeux qui posent un défi personnel par exemple ramasser des objets dans les plus brefs délais, sont une motivation pour l'étudiant.
- Certains enfants Down deviennent facilement nerveux, pour éviter cela, il est conseillé de ne pas proposer d'activités avec des stimuli excessivement intenses avec beaucoup de personnes ou beaucoup de bruit.

4.3. Mesures de cohésion de groupe de classe

Une bonne relation entre les camarades et une bonne cohésion du groupe sont essentielles au bon fonctionnement de la classe. D'ailleurs, un groupe uni et qui s'entend bien facilite les relations sociales et favorise le travail et la motivation pendant le processus d'enseignement-apprentissage. Que l'élève Down se sente aimé, respecté, valorisé et motivé dans la classe est essentiel pour éviter les conflits entre camarades et pour augmenter sa confiance.

Voici quelques mesures que nous proposons pour établir une bonne cohésion de groupe en classe dans un environnement affectif bienveillant :

- Toujours transmettre une attitude positive et une confiance dans l'élève. C'est l'effet Pygmalion, dans lequel l'attitude de la personne modèle, influence l'attitude du jeune. Si l'adulte croit en l'élève, l'élève atteindra les objectifs et sera motivé à apprendre. Au

contraire, si l'enseignant ne croit pas en ses possibilités, l'élève n'atteindra pas les objectifs et ne croira pas en lui-même.

- Toujours valoriser l'effort et célébrer chaque réussite.
- Établissez un « sémaphore de règles » : en vert, ce qu'il est toujours bon de faire, en orange, ce sont des attitudes qui ne conviennent qu'à certaines occasions, et en rouge, des comportements qui ne sont jamais acceptés. Il est recommandé de mettre quelques règles en orange, afin d'établir des limites claires.
- Faire de lui le protagoniste des exercices et de leur apprentissage. Proposer aux élèves de créer eux-mêmes des jeux ou de modifier certains déjà créés est une façon de les faire sentir comme les protagonistes de leur propre apprentissage.
- Encouragez les pairs à soutenir et à aider l'enfant trisomique à faire ses devoirs.
- Réparez rapidement les conflits entre camarades de classe qui peuvent survenir, sinon l'étudiant trisomique deviendra obsédé par le conflit et ne pourra pas travailler.

4.4. Développement des activités

Afin d'exposer de manière pratique les mesures et stratégies précédentes, et limitées par l'espace disponible, nous allons proposer quelques activités créées pour l'apprentissage du français à travers de l'activité physique dans une classe inclusive.

Tout d'abord, nous devons contextualiser les activités. Elles sont créées pour travailler la langue étrangère française dans une classe de 4ème année de l'enseignement primaire. La classe est composée de 20 élèves, dont un élève trisomique. Certains des objectifs à atteindre sont : contrôler et employer le vocabulaire essentiel des aliments ou comprendre et établir la relation entre l'activité physique, l'alimentation et connaître l'importance de rendre soin du corps humain (annexe 4).

Tous ces objectifs, contenus et critères d'évaluation sont à la base d'une Unité didactique appelée « Bien-être » (annexe 5) créée pour dispenser l'enseignement du français par l'activité physique dans une classe inclusive. Pour cela, l'athlétisme a été choisi comme sport, car sa variété de modalités donne de nombreuses variantes d'activités. Par conséquent, à partir de cette unité didactique, nous allons proposer certaines des activités spécifiques qui font partie de l'unité.

Les activités qui sont exposées ci-dessous sont quelques exemples de la façon d'intégrer les stratégies présentées précédemment de manière pratique pour développer l'enseignement du FLE dans une salle de classe inclusive à travers l'activité physique. Dans ces deux activités, des stratégies sont utilisées telles que : l'utilisation de la musique comme élément motivant et stimulant, le travail coopératif et manipulateur à travers des pictogrammes, la proposition d'un défi de groupe, la proposition de communication par l'expression corporelle, la proposition que les élèves eux-mêmes soient les protagonistes de leur apprentissage en créant leur propre représentation théâtrale, etc. Ce sont des activités très complètes et flexibles qui peuvent être modifiées pour répondre aux besoins de chaque élève et des groupes de classe, en fonction des compétences, du contenu et des objectifs sur lesquels ils souhaitent travailler.

- **Le jeu du «memory».**

- **Matériel** : des cartes-images
- **Interaction** : groupe de classe
- **Développement** : pour mieux connaître le lexique des aliments, le jeu de mémoire est proposé mais comme une activité physique. De grandes cartes-images avec images des aliments seront utilisées et seront placées sur le terrain de jeu. Il y aura 4 équipes de 5 participants et chaque équipe aura le nom d'une couleur. Le terrain de jeu sera divisé en deux parties et dans chacune deux équipes de 5 élèves s'affronteront. L'enseignant évitera la couleur rouge sur les cartes pour empêcher l'élève de Down de se sentir nerveux et inconfortable.

Le jeu du « memory » sera joué en relais, un participant courra vers les cartes-images, ramassera une image et devra dire le nom de la nourriture à haute voix et il devra chercher la carte du partitif qui correspond à cet aliment. Après le jeu retournera à son équipe et donnera le relais à un autre partenaire. La musique jouera pendant le développement du jeu. Les élèves devront courir pendant le relais au rythme de la chanson. Cela garantira que la vitesse n'est pas un inconvénient pour l'étudiant trisomique et qu'ils mettront en action sa compétence musicale, ce qui sera un autre facteur de motivation dans le jeu. L'enseignant s'assurera que tous les enfants du groupe participent. Le jeu se terminera lorsque l'une des deux équipes gagnera.

Dans ce jeu, les élèves travaillent ensemble à travers de la compétition en groupes. En outre, le jeu n'implique pas seulement des aspects physiques tels que la vitesse, mais d'autres compétences

telles que le langage, l'attention et la mémoire doivent également être utilisées. C'est un exercice actif, mais pas excessif.

- **Le théâtre d'un mode de vie sain.**

- **Matériel** : équipement disponible dans la salle de sport et un petit appareil photo.
- **Interaction** : petit groupe
- **Développement** : les élèves travaillent en groupes de 5 personnes. Pendant qu'ils écoutent la musique, chaque groupe devra trouver le matériel nécessaire pour réaliser son petit théâtre d'une saine routine quotidienne. Une fois la chanson terminée, ils auront un peu de temps pour se préparer à la représentation et exposer, à travers de l'expression corporelle et linguistique, à travers d'une représentation théâtrale, leurs connaissances en matière de vie saine. Tout ce qu'ils savent sur les habitudes saines et la vie saine, sera exposé par les jeunes dans une petite représentation artistique dans laquelle ils devront réaliser une mise en scène d'une routine saine qu'ils font dans leur quotidien. À la fin, chaque groupe exécutera sa représentation et le reste des camarades de classe sera le public.

L'expression corporelle est un moyen de communication largement utilisé par les enfants trisomiques, par conséquent, son utilisation dans toute activité est très bénéfique. De plus, il est prouvé que ces enfants aiment se sentir protagonistes et agir pour les autres, c'est pourquoi ces types d'activités sont généralement très motivants.

CONCLUSION

La actual demanda social de competencias lingüísticas en lenguas extranjeras convierte dicho aprendizaje en un requisito imprescindible para alcanzar el éxito personal y profesional. De esta forma, si buscamos el establecimiento de una educación inclusiva y defendemos sus principios y valores, no podemos permitir la exclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en el proceso de aprendizaje de nuevos idiomas.

La necesidad personal de conocer más en profundidad las metodologías empleadas para trabajar con alumnado con Síndrome de Down en un aula inclusiva, me llevó a investigar sobre las necesidades reales de los actuales y futuros docentes en cuanto al tema de estudio. Los resultados evidenciaban una clara necesidad de apoyo e información sobre el tema, así, surgió este proyecto, como una propuesta para el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa en el alumnado Down que aportase unos beneficios cognitivos y sociales a los sujetos.

A la falta de recursos de los profesionales de la educación se unía la escasez de estudios sobre el aprendizaje de idiomas del alumnado con Síndrome de Down. En las asociaciones y foros de familias con hijos con este trastorno, el tema supone un gran debate y es la base de preguntas frecuentes. Como consecuencia, conociendo los beneficios del aprendizaje de nuevas lenguas y las ventajas del aprendizaje multisensorial en el alumnado de nuestro estudio, surgió la idea de unir la competencia física con la lingüística y de esta forma, realizar el aprendizaje de una segunda lengua, en este caso francés, a través de la actividad física.

Profesionales tanto de la actividad física como de la educación con alumnado con Síndrome de Down me ayudaron a comprender la importancia de un aprendizaje segmentado y flexible. Por eso, siguiendo todas esas pautas, sumadas a todo lo aprendido durante mi etapa universitaria y durante mi estancia en centros escolares, propuse una serie de recursos útiles para los docentes, pero, sobre todo, unas estrategias de aprendizaje en las que todo el alumnado fuese protagonista y en las que el sujeto Down desarrollase, a través de diversos estímulos, su potencial de aprendizaje de acuerdo, siempre, a sus propias aptitudes. De esta manera, este proyecto presenta una flexibilidad abierta a modificaciones de acuerdo al alumnado al que vaya dirigido.

Pese a que no he tenido la oportunidad de emplear en el aula la propuesta de intervención expuesta previamente, el proceso ha sido muy gratificante. El proyecto ha supuesto una propuesta que, con el tiempo y la experiencia, espero poder completar para así poder obtener el éxito y la utilidad que buscaba desde el principio. Como futura docente, entiendo la educación como la base esencial de la sociedad, y por tanto los profesionales debemos actuar como comunidad y tenemos que tratar de ayudarnos entre todos, poniendo en práctica lo que tanto promovemos, el trabajo cooperativo. De esta forma, espero que el trabajo realizado pueda servir como inspiración o ayuda a docentes interesados en el tema expuesto y que, en el futuro, el proyecto tome una mayor dimensión y pueda ser útil para un mayor número de personas.

Como conclusión, decir que el tema de estudio me ha ido apasionando cada vez más. Este trabajo me ha servido para reafirmar mi vocación por la educación, pero en especial por la educación especial. Sin duda alguna me espera un futuro de mucho aprendizaje y formación en el que el tema de la enseñanza al alumnado Down tomará un papel protagonista.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Académie de Versailles (2020). *École inclusive 91. Besoins éducatifs particuliers*. [Site web]. <http://www.ash91.ac-versailles.fr/besoins-educatifs-particuliers/>
- Ainscow, M. (6 septembre 2017). Pasos para la inclusión en las escuelas. *Atención a la diversidad. EDUforics*. <https://www.eduforics.com/es/pasos-la-inclusion-las-escuelas/>
- Arnaiz Sánchez, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27 (2), 25-34.
- Alton, S. (2011). *Scolarisation des élèves atteints de trisomie 21 (syndrome de Down)* (No. BOOK_B). Association Romande Trisomie 21. <https://n9.cl/5fa4r>
- Crisol Moya, E., Martínez Moya, J., & El Homrani, M. (2015). El aula inclusiva. Condiciones didáctica y organizativas. *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva*, 8(3).
- Cruz, C. (2010). *Les enfants à besoins éducatifs particuliers (BEP)* [Animation pédagogique]. http://www.cndp.fr/crdpreims/fileadmin/documents/cddp10/Y_Kerjean_inclusion/Animation_BEP.pdf
- Déclaration de Salamanque. (1994). Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux. *Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité, Salamanque, Espagne, 7-10 juin 1994*. <https://www.gisti.org/IMG/pdf/declarationsalamanque.pdf>
- DownEspaña (2020). *El síndrome de Down* [Site web]. <https://www.sindromedown.net/lf/sindrome-down/>
- Fernández Hernández, A. (2015). El aprendizaje de la lengua extranjera a través de la Educación Física. *EmásF: revista digital de educación física*, (36), 92-109. https://issuu.com/emasf/docs/emasf_36/92
- García Cabo, M. (2017). *Educación Inclusiva: Síndrome de Down, uno más en el aula de Educación Primaria*. [Trabajo fin de grado, Universidad de la Rioja]. <https://n9.cl/qlqd>
- García Llamas, J. L. (2008). Aulas inclusivas. *Bordón. Revista de pedagogía*, 60 (4), 89-105.
- Grau Rubio, C. (1998). *Educación Especial. De la integración escolar a la escuela inclusiva*. Promolibro. <https://n9.cl/7n1t>
- Hiraldó González, M. (2018). *Inclusión del alumnado Síndrome de Down en el aula a través del aprendizaje cooperativo*. [Trabajo fin de grado, Universidad de Sevilla]. <https://n9.cl/jfzmn>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2020). Sistema estatal de indicadores de la educación. <https://n9.cl/t1mpp>
- Jarraud, F. (04 mars 2021). La fabrique du besoin éducatif particulier. *Presses de Sciences Po*, 87. <https://n9.cl/u1yed>

- Leiva Olivencia, J.J. (2013). De la integración a la inclusión: Evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13 (3), 1-27. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878025.pdf>
- Llorente, A. (23 juin 2020). Educación inclusiva : cuáles son los 5 países del mundo que tienen leyes que la promueven (y dos están en América Latina). *BBC NEWS*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-53146030>
- Morales García, S. (2017). Lengua extranjera Inglés al alumnado con Síndrome de Down: Propuesta de enseñanza. [Trabajo fin de grado, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/26996>
- Navarra, Consejería de Educación. (2008). Orden foral 93/2008, de 13 de junio, del consejero de educación por la que se regula la atención a la diversidad en los centros educativos de Educación infantil y primaria y educación secundaria de la Comunidad Foral de Navarra. *Boletín oficial de Navarra*, 30-07-2008. <http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=29678>
- Navarra, Consejería de Educación. (2014). Decreto foral 60/2014, de 16 de julio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación primaria en la Comunidad Foral de Navarra. *Boletín oficial de Navarra*, 05-09-2014, 174. <https://n9.cl/8b03>
- Observatorio estatal de la Discapacidad. (2019). *Alumnado con discapacidad y educación inclusiva en España. Marco normativo y políticas públicas*. <https://n9.cl/sfjiu>
- Ortiz Calvo, A. (janvier 2013). El valor de la Educación Física en la enseñanza del Inglés como lengua extranjera. *EFDeportes*. <https://n9.cl/1sbpi>
- Paccaud, A. (2017). *Soutiens aux élèves en difficulté scolaire et/ou en situation de handicap dans le cadre de l'école ordinaire : entre adaptations nécessaires et accès au curriculum* [Thèse de doctorat, Université de Fribourg]. <https://core.ac.uk/download/pdf/85224935.pdf>
- Pfersdorff, A. (22 juin 2018). L'enfant trisomique en école maternelle. *Pediatre-online*. <https://n9.cl/o7tv4>
- Planchamp, C. (Avril 2016). Les élèves à besoins éducatifs particuliers. *Le Pôle*. <https://n9.cl/4x6p>
- Pueschel, S. M. (2002). *Síndrome de Down: Hacia un futuro mejor. Guía para los padres*. Masson.
- Ramos Rivas, K. (2008). Enseñanza de lenguas materna y extranjeras a niños con necesidades especiales: caso de Síndrome de Down. *Letras*, (44), 193-207. <https://n9.cl/urodx>
- Rieckmann, M. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*. UNESCO. <https://n9.cl/i3vwp>
- Rodríguez, A. (27 octubre 2017). Descubiertas nuevas ventajas del ejercicio físico para el aprendizaje de idiomas. *Language Campus*. <https://n9.cl/rnu1g>

Westedt Blanco, C. y Carrascosa Moreno, I. (15 mai 2020). Síndrome de Dow / Aspectos psicológicos y cognitivos. *Epsys, revista de psicología y humanidades*. <https://n9.cl/ofg1u>

Wilches Novoa, P. A. (2016). *Didáctica de la enseñanza del Inglés como lengua extranjera para niños y niñas con Síndrome de Down (D.E.L.E.S.D)*. [Trabajo fin de grado, Pontifica Universidad Javeriana]. <https://n9.cl/ejina>

ANNEXES

- Annexe 1. Questionnaire pour les enseignants.



Enseñanza de idiomas al alumnado con

A continuación encontrarás una serie de preguntas relacionadas con la enseñanza de idiomas al alumnado

1. ¿Has trabajado con alumnado con Síndrome de Down?

Nada 1 2 3 4 5 Mucho

2. ¿Posees estrategias y recursos adecuados para trabajar con alumnado con Síndrome de Down?

Ninguno 1 2 3 4 5 Muchos

3. ¿Consideras que estás preparado/a adecuadamente para llevar a cabo la enseñanza de una lengua extranjera de manera inclusiva en el aula?

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucho

4. En tu opinión, ¿en qué medida está incluido en el aula el alumnado con Síndrome de Down, en la enseñanza de una lengua extranjera?

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucho

5. Ante la presencia de un alumno/a con Síndrome de Down en el aula, ¿qué grado de motivación sientes frente al proceso de enseñanza-aprendizaje de dicho alumno/a ?

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucho

6. ¿Crees que se valora la capacidad de aprendizaje de nuevos idiomas del alumnado con Síndrome de Down?

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucho

7. ¿En qué medida crees que beneficia al alumno/a con Síndrome de Down el aprendizaje de una nueva lengua?

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucho

8. ¿En qué medida crees que tu actitud como docente puede influir en la motivación y autoestima del alumnado con Síndrome de Down?

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucho

9. ¿Qué importancia crees que tiene la cohesión del grupo en el aula en el proceso de aprendizaje del alumnado con Síndrome de Down?

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucho

10. ¿Qué propuestas tienes para la enseñanza de una lengua extranjera al alumnado con Síndrome de Down?

Texto de respuesta larga

- Annexe 2. Questionnaire pour les futurs enseignants.



Enseñanza de idiomas al alumnado con Síndrome de Down

A continuación encontrarás una serie de preguntas relacionadas con la enseñanza de idiomas al alumnado con Síndrome de Down.

Las respuestas se enmarcan en una escala de Likert, del 1 al 5, siendo 1 el valor mínimo y 5 el valor máximo.

1. ¿Has estudiado o trabajado (en periodo de prácticas) con alumnado con Síndrome de Down?

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucho

2. ¿Consideras que estás capacitado/a para afrontar el reto de la diversidad en el aula?

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucho

3. ¿Posees estrategias y recursos adecuados para, en un futuro, trabajar con alumnado con Síndrome de Down?

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucho

4. ¿Qué grado de interés sientes hacia la enseñanza del alumnado con Síndrome de Down?

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucho

5. ¿Consideras que estás preparado/a adecuadamente para llevar a cabo la enseñanza de una lengua extranjera de manera inclusiva en el aula?

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucho

6. En tu opinión, ¿en qué medida está incluido en el aula el alumnado con Síndrome de Down, en la enseñanza de una lengua extranjera?

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucho

7. ¿Crees que se valora la capacidad de aprendizaje de nuevos idiomas del alumnado con Síndrome de Down?

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucho

8. ¿En qué medida crees que beneficia al alumno/a con Síndrome de Down el aprendizaje de una nueva lengua?

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucho

9. ¿Crees que una propuesta de recursos y herramientas para trabajar con alumnado con Síndrome de Down puede ser útil para tu futuro como docente?

1 2 3 4 5

Nada ○ ○ ○ ○ ○ Mucho

10. ¿Qué te gustaría saber sobre la docencia con alumnado con Síndrome de Down?

Texto de respuesta larga

.....

- Annexe 3. Grille d'évaluation diagnostique. (Quelques extraits)

Interactions sociales

Répond de manière adaptée aux mimiques/intonations et gestes

Souvent Parfois Rarement Jamais

Est capable de prendre en compte la parole de l'autre

Souvent Parfois Rarement Jamais

Regarde le locuteur

Souvent Parfois Rarement Jamais

Adopte une attitude verbale appropriée (intensité, forme)

Souvent Parfois Rarement Jamais

Respecte les règles de la prise de parole (politesse, forme)

Souvent Parfois Rarement Jamais

Accepte d'échanger en dehors de ses centres d'intérêts

Souvent Parfois Rarement Jamais

Gestes moteurs

Pratique aisément une activité physique

Souvent Parfois Rarement Jamais

Exécute des gestes liés à la motricité fine : dessiner, colorier, découper, coller

Souvent Parfois Rarement Jamais

Coordonne ses gestes (habillage, repas, toilettes)

Souvent Parfois Rarement Jamais

A une posture confortable lors d'une activité

Souvent Parfois Rarement Jamais

Écrit lisiblement

Souvent Parfois Rarement Jamais

- Annexe 4. Objectifs, contenus et critères d'évaluation de l'Unité Didactique.

Objectifs:

1.	Connaître et employer les verbes être et avoir et les verbes de la première conjugaison au présent.
2.	Étudier et employer les salutations, présentations et remerciements.
3.	Contrôler et employer le vocabulaire essentiel des aliments.
4.	Connaître et appliquer des expressions d'obligation et de recommandation.
5.	Utiliser correctement les articles partitifs dans l'oral et l'expression écrite.
6.	Étudier et utiliser le vocabulaire des sports et des équipements sportifs.
7.	Comprendre et établir la relation entre l'activité physique, l'alimentation et le bien-être et connaître l'importance de rendre soin du corps humain.
8.	L'amélioration de la motricité, évaluation de l'effort personnel en activité physique.
9.	Développer l'inclusion et le respect. Participer aux activités coopératives, où tous les élèves participent, toujours en respectant les autres.
10.	Ouvrir l'esprit des élèves en connaissant une nouvelle culture.

Contenus:

1.	Verbes être et avoir conjugués et les verbes de la première conjugaison au présent.
2.	Salutations, présentations et remerciements.
3.	Lexique des aliments : poulet, couscous, oignons, canard, cochon, lasagne, brocoli, oranges, ananas...
4.	Expressions d'obligation et de recommandation.
5.	Les partitifs : de la, de l', du et des.
6.	Lexique des sports et des équipements sportifs : tennis, basketball, football, natation, golf, hockey, équitation, raquette, ballon, balle, lunettes de natation, bâton de hockey et casque de riding.
7.	Relation entre l'activité physique, la santé et le bien-être. Soins du corps.
8.	Intérêt pour l'amélioration de la motricité, évaluation de l'effort personnel en activité physique.
9.	Savoir travailler en groupe en impliquant toujours tous les élèves.
10.	Montre intérêt pour la nouvelle culture.

Critères d'évaluation:

1.	Les élèves connaissent et sont capables d'utiliser correctement les verbes être et avoir et les verbes de la première conjugaison au présent.
2.	Les élèves utilisent les salutations, présentations et remerciements dans les situations correspondantes.
3.	Les jeunes emploient adéquatement le lexique des aliments.
4.	Les élèves peuvent utiliser sans problèmes les expressions d'obligation et de recommandation.
5.	Les apprenants emploient les articles partitifs correctement surtout dans l'expression oral.
6.	Les enfants sont capables de parler des sports et des équipements sportifs avec fluidité.
7.	Les jeunes comprennent et établissent la relation entre l'activité physique et la nutrition et le bien-être. Ils savent quelles stratégies utiliser pour prendre soin de leur corps.
8.	Les élèves sont capables de faire un effort et de réaliser des exercices impliquant la motricité fine jusqu'à que le but soit atteint.
9.	Les enfants savent travailler en groupe, en respectant tous les participants et en agissant de manière inclusive avec tous les camarades.

10.	Les élèves ont une attitude positive envers la nouvelle culture et participent activement au partage des connaissances.
------------	---

- Annexe 5. Unité Didactique : développement des séances

SÉANCE 1. L'introduction.		
<p>Classe : 4^o</p> <p>Niveau : Éducation Primaire</p> <p>Temps : 45 minutes</p>		
Espace	La salle de classe	
Matériel/s	<ul style="list-style-type: none"> - Le pictogramme de la routine quotidienne - Le TBI pour projeter la roulette - L'ordinateur 	
Procédure :		
Activités	Description	Interaction
<p>Activité 1 (10 minutes)</p>	<p>La séance commence avec une routine. L'enseignant jouera une musique relaxante et sera le modèle que les élèves copieront pour faire des étirements/exercices de yoga pendant que la musique joue. Après quelques minutes, les élèves seront calmes. L'enseignant commencera à poser des questions à la classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quel jour est aujourd'hui? - Dans quel mois sommes-nous ? - Comment nous nous sentons? <p>L'élève meneur du jour, sortira au tableau et complétera le pictogramme de la classe avec les réponses de tous les élèves aux questions précédentes. Il y aura un pictogramme similaire dans la salle d'étude du centre sportif. Aussi, toutes les activités qui vont</p>	<p>Groupe de classe</p>

	être faites au cours de la session seront notées. Cette routine donne beaucoup de calme et est très utile pour tous les jeunes, en particulier pour l'élève trisomique.		
Activité 2 (5 minutes)	Pour commencer, l'enseignant présentera l'Unité Didactique, tout ce qui sera travaillé.		Groupe de classe
Activité 3 (30 minutes)	<p>Pour commencer à travailler sur le contenu, l'enseignant guide la classe dans la révision des verbes être et avoir au présent. Comme les élèves le savent depuis l'année dernière, la révision orale est rapide et les conjugaisons sont écrites au tableau. De la même manière, on passe en revue comment les verbes de la première conjugaison au présent sont conjugués.</p> <p>Pour mettre en pratique tout ce qui a été revu, le jeu de roulette est proposé. Sur le tableau numérique, l'enseignant projettera une roulette de verbes de la première conjugaison et chaque élève jouera à la roulette en ligne. Chaque étudiant devra choisir deux personnes pour effectuer les conjugaisons correspondantes.</p>		Groupe de classe
Attention à la diversité : il est possible que l'élève Down ne suive pas le rythme de révision de la classe, par conséquent, si les verbes ne sont pas contrôlés, l'étudiant jouera à la roulette et au lieu de conjuguer le verbe, il dira la couleur de la case pour ce verbe.			
Éléments croisés	<ul style="list-style-type: none"> - L'expression orale - L'intelligence kinesthésique 		
Évaluation	Diagnostique X	Formative	Sommative

SÉANCE 2. Les présentations.

Classe: 4^o

Niveau: Éducation Primaire

Temps 45 minutes

Espace	La salle de classe	
Matériel/s	<ul style="list-style-type: none"> - L'ordinateur - Le tableau digital - Des images des athlètes 	
Procédure :		
Activités	Description	Interaction
Activité 1 (10 minutes)	La séance commence avec la routine.	Individuel et groupe de classe
Activité 2 (15 minutes)	<p>L'objectif de cette session est d'initier les apprenants au contexte sportif et à la culture française et de commencer à étudier le contenu de l'unité didactique. Par conséquent, la première activité consiste à travailler les salutations, présentations et remerciements. Pour unir cela, les élèves iront au tableau un par un et devront présenter l'athlète français que l'enseignant leur montre sur une image. Pour la présentation, ils devront suivre la formule suivante : « Bonjour, je suis un homme / femme d'environ X ans, qui joue X. Merci beaucoup pour votre attention ». Avec ces mêmes personnages, d'autres élèves devront faire de mime pour que le reste des camarades de classe puisse deviner la personne. Cependant, ils devront également suivre une formule de présentation : « Bonjour, je m'appelle X et je vais imiter un athlète français. Merci beaucoup ».</p> <p>Le but est qu'ils s'habituent à dire bonjour, à se présenter et à remercier, car lors de l'activité finale, ils seront des éléments essentiels.</p>	Groupe de classe
Activité 3 (20 minutes)	Pour continuer, les jeunes travailleront sur 4 équipes de 5 participants et chaque équipe aura le nom d'une couleur. Ces équipes seront les mêmes dans	Petit groupe

	toute l'unité. Ils seront situés dans différents coins de la classe. Pour renforcer l'athlétisme, qu'ils y travailleront en même temps dans la matière d'éducation physique, l'enseignant leur donnera une vidéo avec les différentes modalités du sport. Il/ elle l'arrêtera, et les groupes devront noter tous les noms qu'ils connaissent des différentes modalités. Après, ils partageront les noms et la maîtresse les présentera en français.		
Activité 4	<p>Pour s'assurer qu'ils ont bien compris les différentes modalités, "enseignant projettera un Kahoot avec environ 5 questions sur le tableau numérique.</p> <p>Au lieu de jouer avec des ordinateurs, les élèves participeront activement. La réponse rouge correspondra à un saut, le jaune à tourner, la bleue à se lever et s'asseoir rapidement et la verte sera assignée à tourner sur eux-mêmes. De cette manière, les jeunes devront faire le mouvement correspondant de la réponse qu'ils jugent correcte. C'est un jeu actif pour évaluer ce qui a été appris.</p>	Groupe de classe	
<p>Attention à la diversité : dans la première activité, il peut être plus facile pour l'élève Down de faire l'imitation. De plus, pour suivre la formule de présentation, si nécessaire, l'enseignant peut répéter les phrases pour que l'élève répète de manière continue. De cette façon, par imitation, il pourra assimiler les formules. Pour le Kahoot, l'enseignant devra faire des exemples de chaque mouvement et répéter les règles lentement.</p>			
Éléments croisés	<ul style="list-style-type: none"> - La compréhension orale - L'expression orale - La communication entre camarades - L'interculturalité - L'intelligence kinesthésique 		
Évaluation	Diagnostique	Formative	Sommative

		X	X
--	--	---	---

SÉANCE 3. Les aliments.		
<p>Classe: 4^e</p> <p>Niveau: Éducation Primaire</p> <p>Temps: 45 minutes</p>		
Espace	La salle de sport et sa salle d'étude	
Matériel/s	<ul style="list-style-type: none"> - L'ordinateur - Le tableau digital - Disque ("frisbee") 	
Procédure:		
Activités	Description	Interaction
Activité 1 (10 minutes)	La séance commence avec la routine.	Individuel et groupe de classe
Activité 2 (15 minutes)	<p>Pour que les élèves puissent améliorer le vocabulaire des aliments, et en relation à la bonne santé et l'activité physique, l'enseignant montrera une vidéo / chanson sur la nourriture : « En voici, en voilà – Alain le lait ». Après avoir écouté la chanson, les élèves répéteront les aliments à haute voix.</p> <p>Aussi, l'enseignant proposera une série de questions liées au sujet pour faire un petit débat :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que voyez-vous dans la vidéo ? - C'est bien de manger beaucoup de sucres ? 	Groupe de classe

	<ul style="list-style-type: none"> - Pourquoi il est nécessaire d'être en bonne santé ? <p>De plus, les élèves devront réfléchir sur l'alimentation des athlètes.</p>		
Activité 3 (20 minutes)	<p>Pour mieux connaître le lexique des aliments, les élèves formeront 2 cercles de 10 personnes et ils passeront en revue la nourriture en faisant une partie de lancement de disque. De cette façon, en pratiquant la discipline de l'athlétisme, les apprenants devront effectuer 3 passes avec le disque, et au numéro 4, ils devront dire un mot de vocabulaire de la chanson précédente. Encore une fois au passage 8, ils devront ajouter un mot de plus sur la nourriture. Les mots sont liés et répétés, si le disque tombe, ils commencent à compter à partir de zéro.</p>		Petit groupe
<p>Attention à la diversité : la musique est essentielle pour travailler avec les jeunes Down, pour ça, la chanson avec des images et des paroles aidera l'élève Down à intérioriser le vocabulaire des aliments. Il est important qu'il participe au débat avec une opinion sur la nourriture. D'autre, la distance du lancer du disque peut être ajustée.</p>			
Éléments croisés	<ul style="list-style-type: none"> - La compréhension oral - L'expression orale - L'intelligence kinesthésique - La communication entre copines de classe - La mémoire 		
Évaluation	Diagnostique	Formative X	Sommative

SÉANCE 4. Les partitifs des aliments.

<p>Classe : 4^e Niveau : Éducation Primaire Temps : 45 minutes</p>		
Espace	La salle de sport et sa salle d'étude	
Matériel/s	<ul style="list-style-type: none"> - L'ordinateur - Le tableau digital - Des feuilles et stylos - Des cartes-images 	
Procédure :		
Activités	Description	Interaction
Activité 1 (10 minutes)	La séance commence avec la routine.	Individuel et groupe de classe
Activité 2 (20 minutes)	Pour réviser les aliments appris dans la séance précédente et apprendre les articles partitifs qui vont avec les aliments, les élèves écouteront une autre fois la chanson qu'ils connaissent déjà. Par groupes de 5, ils écriront sur une feuille tous les articles partitifs qu'ils comprennent dans la chanson et les mots de vocabulaire. Le travail de tous les groupes sera partagé à haute voix et l'enseignant donnera une brève explication sur l'utilisation des partitifs.	Groupe de classe et petit groupe
Activité 3 (15 minutes)	Pour mieux connaître le lexique des aliments, le jeu de mémoire est proposé mais comme une activité physique. De grandes cartes-images seront utilisées, qui seront placées sur le terrain de jeu. Il y aura 4 équipes de 5 participants et chaque équipe aura le nom d'une couleur. Le terrain de jeu sera divisé en deux parties et dans chacune deux équipes de 5 élèves s'affronteront. Le jeu du « memory » sera jouée en relais, un participant courra vers les cartes-images, ramassera une image et devra dire le nom de la	Petit groupe

	nourriture à haute voix et il devra chercher la carte du partitif qui correspond à cet aliment. Après le jeune retournera à son équipe et donnera le relais à un autre partenaire. L'enseignant s'assurera que tous les enfants du groupe participent. Le jeu se terminera lorsque l'une des deux équipes gagnera.		
<p>Attention à la diversité : avant de jouer au « memory », il serait pratique de lui donner les cartes illustrées avec les images et les mots écrits afin qu'il puisse identifier quelles images correspondent à chaque aliment. L'enseignant doit s'assurer qu'il a bien compris le fonctionnement du jeu et doit faire un exemple pour que l'élève puisse l'imiter. La vitesse peut être un inconvénient pour l'élève, mais dans ce jeu, elle n'est pas décisive.</p> <p>Un aspect important pour toutes les séances d'activité physique est que l'enseignant porte des vêtements colorés, afin que l'élève puisse voir clairement les mouvements à effectuer dans chaque exercice et pourra les imiter plus facilement.</p>			
Éléments croisés	<ul style="list-style-type: none"> - La compréhension orale - L'expression écrite - La mémoire - La communication entre camarades - L'intelligence kinesthésique 		
Évaluation	Diagnostique	Formative X	Sommative

SÉANCE 5. Les sports et l'équipement sportif.	
<p>Classe : 4^o</p> <p>Niveau : Éducation Primaire</p> <p>Temps : 45 minutes</p>	
Espace	La salle de sport et sa salle d'étude

Matériel/s	<ul style="list-style-type: none"> - Des obstacles - Du matériel sportif - Un panier - Un chronomètre - L'ordinateur - Velcro - Une petite balle - La cible avec des sports 	
Procédure :		
Activités	Description	Interaction
Activité 1 (10 minutes)	La séance commence avec la routine.	Individuel et groupe de classe
Activité 2 (20 minutes)	<p>Pour commencer l'apprentissage du lexique des sports et des équipements sportifs, une activité d'évaluation diagnostique sera réalisée, afin de connaître les connaissances des élèves sur le sujet. Pour cela, il y aura une rangée avec des obstacles. Au début de la rangée, il y aura un panier avec des équipements sportifs (raquette, basket-ball et ballon de football, bâton de hockey, balle de golf, lunettes de natation, maillots des joueurs...) et à la fin du circuit il y aura une balle préparée pour que les élèves lancent le ballon sur une cible. Sur cette cible, les différents sports seront écrits, l'élève devra lancer le ballon à la réponse appropriée. La balle collera au velcro. Le succès vaudra 10 points et l'échec 5. Ils devront se surmonter eux-mêmes. Pratiquant la discipline de l'obstacle et lancement, 2 équipes de 5 élèves s'affronteront et elles devront regrouper chaque sport avec son matériel. Au début de la tournée, le jeune prendra une image, il sautera les obstacles et dans le prochain panier il devra</p>	Petit groupe

	retrouver son partenaire. À la fin, le prochain copain prendra le relais. Toutes les équipes s'affronteront et prendront le temps de faire un classement entre les équipes		
Activité 3 (15 minutes)	Pour se calmer et se détendre, les élèves formeront un cercle sur le sol et l'enseignant commencera à dire le lexique des images.	Groupe de classe	
Attention à la diversité : les jeux de manipulation sont très bénéfiques pour les élèves Down. Si nécessaire, un partenaire peut leur répéter les mots de vocabulaire lorsqu'ils sont en cercle. De la même manière, il serait intéressant pour l'élève d'avoir ses propres cartes-images avec le vocabulaire écrit.			
Éléments croisés	<ul style="list-style-type: none"> - Communication entre camarades - L'intelligence kinesthésique - Compréhension orale 		
Évaluation	Diagnostique X	Formative X	Sommative

SÉANCE 6. L'athlétisme.	
Classe : 4 ^e Niveau : Éducation Primaire Temps : 45 minutes	
Espace	La salle de sport et sa salle d'étude
Matériel/s	<ul style="list-style-type: none"> - L'ordinateur - Barre de saut en hauteur - Tapis de saut en longueur - Banc - Mètre - Un lecteur de musique

Procédure :		
Activités	Description	Interaction
Activité 1 (10 minutes)	La séance commence avec la routine.	Individuel et groupe de classe
Activité 2 (25 minutes)	<p>Profitant du fait que les élèves travaillent sur l'athlétisme en éducation physique et qu'ils le renforcent dans cette unité, et qu'ils apprennent du vocabulaire sur les sports, nous proposons une activité sur l'athlétisme. Ils vont y apprendre de nouveaux mots liés au sport et de nouvelles techniques sportives.</p> <p>De cette façon, l'enseignant présentera les nouveaux matériels : barre de saut en hauteur, tapis de saut en longueur et banc. Tous les éléments seront placés dans des coins différents. Chaque élève sera un aliment choisi par l'enseignant. Au rythme de la musique, les élèves vont marcher, ils suivront la discipline de notre sport, autour du centre sportif et lorsque l'enseignant dit une couleur : « rouge », si la nourriture de l'élève est de cette couleur, il doit choisir un élément pour effectuer un saut. A la fin de l'exercice, tous les élèves doivent avoir effectué 3 sauts. Le mètre sera placé sur le tapis afin que les élèves sachent à quelle distance ils ont sauté en longueur et puissent se dépasser, c'est un défi personnel.</p>	Individuel et groupe de classe
Activité 3 (10 minutes)	Pour revenir au calme et réfléchir aux différents types de saut en athlétisme, les élèves formeront un cercle au sol. De manière individuel, ils diront à haute voix les possibilités, les variantes de changer le jeu réalisé. De cette façon, les élèves auront un rôle protagoniste dans le jeu, dans l'élaboration.	Groupe de classe et individuel

Attention à la diversité : éviter de donner à l'élève trisomique la couleur rouge. Il s'agit d'un jeu d'imitation facile, de sorte que l'élève se sentira à l'aise. Il s'agit d'un défi personnel, dont l'objectif physique est de se surpasser en réalisant des records personnels.			
Éléments croisés	<ul style="list-style-type: none"> - La compréhension orale - L'expression orale - La créativité - L'intelligence kinesthésique 		
Évaluation	Diagnostique	Formative X	Sommative

SÉANCE 7. Une alimentation équilibrée.		
Classe: 4 ^e Niveau: Éducation Primaire Temps: 45 minutes		
Espace	La salle de classe	
Matériel/s	<ul style="list-style-type: none"> - Des feuilles et crayons - L'ordinateur - Le tableau digital 	
Procédure :		
Activités	Description	Interaction
Activité 1 (10 minutes)	La séance commence avec la routine.	Individuel et groupe de classe
Activité 2 (15 minutes)	Pour améliorer le vocabulaire, les différents types de nourriture et la santé nous allons employer la	Groupe de classe

	<p>comptine « <i>Au petit déjeuner - Alain le lait</i> » car est une comptine assez pratique avec les thèmes qui propose.</p> <p>Des questions à propos de la nourriture seront proposées :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que voyez-vous dans la comptine ? • C'est bien de manger trop pour le petit déjeuner ? • Que croyez-vous à propos des croissants ? • Pourquoi il est nécessaire d'être en bonne santé ? 	
<p>Activité 3 (20 minutes)</p>	<p>Une fois que les questions ont été travaillées les élèves devront réfléchir avec la comptine et de manière exceptionnelle l'apparition des croissants puisqu'il est recommandable que les élèves mangent ce type de pâtisserie qu'une fois à la semaine. L'enseignant expliquera qu'ils sont des aliments qui ne favorisent pas trop à une bonne condition physique ni à la bonne santé.</p> <p>Pour finir, chaque élève désignera son petit déjeuner. Par groupes de 5, ils décideront si c'est bon et s'il suit le chemin pour avoir une bonne santé ou il contient des petits aliments qui peuvent changer.</p>	<p>Individuel et petit groupe</p>
<p>Attention à la diversité : il est important que des vidéos soient utilisées à plusieurs occasions pour stimuler les différents sens de l'étudiant trisomique. L'enseignant doit poser à l'élève une question simple pour créer un débat entre tous.</p>		
<p>Éléments croisés</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La compréhension orale - L'expression orale - La créativité - L'expression écrite 	

Évaluation	Diagnostique	Formative X	Sommative
-------------------	--------------	----------------	-----------

SÉANCE 8. Le bien-être.		
Classe: 4 ^e Niveau: Éducation Primaire Temps: 45 minutes		
Espace	La salle de sport et sa salle d'étude	
Matériel/s	<ul style="list-style-type: none"> - L'ordinateur - Un appareil photo 	
Procédure:		
Activités	Description	Interaction
Activité 1 (10 minutes)	La séance commence avec la routine.	Individuel et groupe de classe
Activité 2 (20 minutes)	Les élèves travaillent en groupes de 5 personnes. Pendant que la musique joue, chaque groupe devra trouver le matériel nécessaire pour réaliser son petit théâtre d'une saine routine quotidienne. Une fois la chanson terminée, ils auront un peu de temps pour se préparer à la représentation et exposer, à travers l'expression corporelle et linguistique, leurs connaissances en matière de vie saine. À la fin, chaque groupe exécutera sa représentation et le reste des camarades de classe sera le public	Petit groupe

<p>Activité 3 (15 minutes)</p>	<p>Pour revenir au calme, les élèves formeront un cercle sur le sol et tous les élèves partageront à haute voix des habitudes saines. L'enseignant expliquera comment utiliser les expressions d'obligation ou de recommandation sur le sujet. Il/ elle donnera quelques exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il est conseillé de faire de l'exercice tous les jours - Une bonne hygiène est obligatoire <p>Et puis chaque élève exprimera une obligation ou une recommandation d'une habitude saine.</p>		<p>Groupe de classe</p>
<p>Attention à la diversité : les papiers seront plastifiés pour éviter qu'ils ne se rompent et seront colorés pour attirer l'attention de l'élève. La vitesse sera un inconvénient pour l'élève Down, mais l'enseignant doit se concentrer sur le résultat final qui sera le regroupement des habitudes.</p>			
<p>Éléments croisés</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La compréhension orale - La compréhension écrite - La communication entre copines - L'intelligence kinesthésique 		
<p>Évaluation</p>	<p>Diagnostique</p>	<p>Formative X</p>	<p>Sommative</p>

<p>SÉANCE 9. La pyramide de l'apprentissage.</p>	
<p>Classe: 4^e Niveau: Éducation Primaire Temps: 45 minutes</p>	
<p>Espace</p>	<p>La salle de classe</p>
<p>Matériel/s</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'ordinateur - Des papiers cartons

	<ul style="list-style-type: none"> - Des bâtons de colle - Des crayons - Des ciseaux - Des papiers de couleurs - Les feuilles avec les rubriques 	
Procédure:		
Activités	Description	Interaction
Activité 1 (10 minutes)	La séance commence avec la routine.	Individuel et groupe de classe
Activité 2 (25 minutes)	Au cours de cette session, les élèves passeront en revue tout ce qu'ils ont appris. Pour faire ça, en groupes, ils devront réaliser une pyramide de la santé dans laquelle ils indiqueront les aliments qu'ils doivent manger, la quantité d'activité physique qu'ils doivent pratiquer et les habitudes saines qu'ils doivent avoir au quotidien. Pour réaliser la pyramide du bien-être ils disposeront d'un grand papier carton par groupe et de crayons, ciseaux, bâton de colle, papier de couleur, etc. Ces pyramides seront exposées dans l'activité finale aux camarades français.	Petit groupe
Activité 3 (10 minutes)	À la fin, la maîtresse distribuera les grilles d'auto-évaluation et l'évaluation globale des activités. Il sera utile à chaque élève de réfléchir à son travail et à l'enseignant de l'améliorer pour les futures unités didactiques.	Individuel
Attention à la diversité : l'élève Down sera guidé par ses camarades de groupe à tout moment. De même, l'enseignant expliquera individuellement la grille d'évaluation parce que le tableau peut être difficile à comprendre.		
Éléments croisés	<ul style="list-style-type: none"> - L'expression écrite - La compréhension écrite 	

	<ul style="list-style-type: none"> - La communication entre camarades - La créativité - L'autocritique 		
Évaluation	Diagnostique	Formative	Sommative X

SÉANCE 10. La production finale.		
<p>Classe: 4^e</p> <p>Niveau: Éducation Primaire</p> <p>Temps: 45 minutes</p>		
Espace	La salle de classe	
Matériel/s	<ul style="list-style-type: none"> - Le tableau digital - L'ordinateur - Un petit appareil photo - Les pyramides du bien-être 	
Procédure:		
Activités	Description	Interaction
Activité 1 (10 minutes)	La séance commence avec la routine.	Individuel et groupe de classe
Activité 2 (35 minutes)	Pour finir l'Unité Didactique, dans l'activité finale, il y aura un appel vidéo avec des élèves français du même âge d'une école du sud de la France. Les enfants se connaissent déjà pour avoir partagé d'autres connaissances au cours de l'année, de cette manière,	Petit groupe

	<p>l'échange d'informations se fera dans un environnement confortable et familial.</p> <p>L'échange d'informations se fera via la plateforme eTwinning car il s'agit d'une plate-forme numérique qui permet de raccourcir la distance entre les élèves de différents pays. Profitant de cette opportunité, les apprenants espagnols, en groupes, feront une courte présentation d'environ 5 minutes, de ce qu'ils ont appris tout au long de l'unité. Ils utiliseront les formules de salutation, présentation et remerciement, la pyramide faite lors de la séance précédente et indiqueront quelles habitudes saines sont recommandées avec les expressions de recommandation et d'obligation, le lexique des aliments et sports, etc. L'appel vidéo sera projeté sur le tableau digital et de plus, les jeunes français eux-mêmes donneront un « feedback » aux élèves.</p> <p>Grâce au contact des apprenants espagnols avec les enfants français, les premiers sentiront une motivation pour apprendre le sujet choisi et en même temps, un besoin de développer la nouvelle langue pour communiquer avec leurs amis étrangers.</p>		
<p>Attention à la diversité : l'élève de Down sera aidé par ses camarades de groupe s'il a besoin d'aide pendant la présentation.</p>			
<p>Éléments croisés</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La communication entre camarades - L'expression orale - La compréhension orale - L'interculturalité 		
<p>Évaluation</p>	<p>Diagnostique</p>	<p>Formative</p>	<p>Sommative X</p>