

# UNE DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES CIBLANT L'ACQUISITION DES FORMES PHONOLOGIQUES PEUT SANS DOUTE ÊTRE PROFITABLE À TOUS LES ÉLÈVES

The comparison of the effect of two targeted teaching methods on the acquisition of phonological representations of French as a foreign language by three dyslexic pupils showed that these pupils were able to benefit from targeted teaching, even for the acquisition of procedural representations. Targeted implicit teaching taught in an action-oriented communicative method enabled the observed dyslexic pupils to improve their ability to discriminate and maintain verbal information in working memory, as well as their receptive vocabulary, in the same way as focus-form explicit teaching. However, explicit instruction was more conducive to learning pronunciation for the dyslexic pupils observed.

## ● Nathalie Dherbey Chapuis | UniFR



Après de multiples expériences d'enseignement de l'oral, en Suisse et à l'étranger, Nathalie

Dherbey Chapuis s'est tournée vers la recherche. Elle termine un doctorat sur l'acquisition des représentations phonologiques et du vocabulaire associé en français langue étrangère sous la direction du Prof. Raphaël Berthele.

### Introduction

La didactique des langues étrangères a longtemps délaissé l'enseignement des formes phonologiques au prétexte que leur enseignement serait incompatible avec les méthodes communicatives. Depuis une quinzaine d'année maintenant, l'enseignement de la prononciation a été réhabilité et son importance dans le processus communicatif largement démontré. Cependant, bien que vaguement présente dans les méthodes scolaires et explicitement inscrite dans les plans d'études, la prononciation tout comme les autres habiletés utilisant les formes phonologiques de la langue étrangère ne sont quasiment jamais enseignées (Isaacs, 2018).

L'objectif de la présente étude est double : 1) comparer les effets de deux types d'enseignement sur l'apprentissage des représentations phonologiques, 2) observer le lien entre les effets de ces deux didactiques sur l'apprentissage des représentations phonologiques et du vocabulaire réceptif dans une classe ordinaire. Les

deux types d'enseignement ont utilisé les mêmes représentations phonologiques et le même vocabulaire, mais l'un a été explicite et l'autre implicite pour l'enseignement des représentations phonologiques. Les deux didactiques ont eu des objectifs ciblés sur des formes phonologiques précises : la didactique explicite a utilisé un enseignement explicite ciblé sur les formes isolées (i.e. phonème, graphème, mot) sans jamais mobiliser le sens des mots ; la didactique implicite a utilisé un enseignement communicatif actionnel avec une intégration du travail implicite des formes ciblées dans l'objectif d'un échange de sens (Norris & Ortega, 2000). Chaque didactique a été enseignée à une moitié de classe.

Cette étude a recruté six classes (3 classes de 8H et 3 de 9H) qui incluaient au total trois élèves diagnostiqués dyslexiques. Chaque classe a été divisée en deux groupes. Chaque groupe a suivi la même didactique pendant douze séances de vingt minutes (total= 4H). Les trois élèves dyslexiques, qui étaient pris en charge par un soutien logopédique au moment

de l'étude, ont été aléatoirement répartis dans l'un des deux groupes. Le présent article vise à partager leurs résultats et les pistes de réflexion soulevées par leurs trajectoires d'apprentissage.

Les élèves dyslexiques présentent des difficultés d'apprentissage, de traitement et de manipulation des représentations phonologiques. Trois sources majeures de difficulté spécifique sont généralement relevées : un déficit visuel dans la perception des lettres, un déficit phonologique dans la perception de la parole et un déficit audio-visuel dans l'association des lettres et des sons de la parole (Serniclaes, 2018). Les élèves dyslexiques sont susceptibles d'avoir de grandes difficultés à acquérir les formes phonologiques de la langue étrangère (=LE).

Les formes phonologiques participent à l'acquisition des LEs. En effet, le vocabulaire est structuré par les liens entre représentations phonologiques (= sons du mot), valeurs sémantiques (= sens du mot) et représentations orthographiques (= écritures du mot). L'ensemble des représentations phonologiques liées au vocabulaire sont activées chaque fois que le mot est entendu, pensé, écrit, lu ou dit. Schématiquement, trois différents niveaux de représentations phonologiques liées au vocabulaire peuvent être manipulés. Premièrement, un phonème est lié aux plus petites représentations telles que la nasalisation ou la place articulaire qui sont représentées par des représentations phonétiques. Le phonème permet de différencier le sens de deux mots d'une même paire minimale (e.g. entre *bateau*-/batO/ et *bâton*-/batŃ/). Deuxièmement, les représentations correspondant à des unités fonctionnelles sont des assemblages fréquents de phonèmes (e.g. les clusters consonantiques comme *str*, ou les unités morphologiques comme : *age*, ou les syllabes). Troisièmement, la prononciation du mot entier ainsi que du mot et des mots qui lui sont fréquemment associés (e.g. les déterminants comme *la*, *le*) constitue la représentation phonologique la plus longue. Ces représentations phonologiques peuvent être didactiquement travaillées indépendamment car elles sont mobilisées différemment en fonction de la compétence travaillée.

Les représentations phonologiques sont étroitement liées aux formes écrites qui leur correspondent. Ces liens sont parti-

culièrement puissants en enseignement des LEs car le support écrit est constamment disponible dès le premier jour d'enseignement. La concomitance pendant l'apprentissage des deux formes, écrite et sonore, favorise une influence mutuelle sur leur apprentissage. Le français est une langue opaque dont les règles d'associations phonographémiques ne sont pas uniquement régies par des régularités. Les formes écrites codent les représentations phonologiques en partie par les correspondances phonème-graphème et en partie par un lien arbitraire (e.g. *monsieur*=/mø. sjø/). L'apprentissage des formes écrites influence celui des formes orales car les formes écrites participent au maintien des formes orales en mémoire de travail.

Le maintien en mémoire de travail de l'information verbale permet de comprendre, d'interagir et d'apprendre, mais c'est aussi une étape complexe et fragile car l'information verbale se dégrade rapidement. De plus, ce maintien est fortement perturbé par les interférences cross-linguistiques. La qualité des représentations phonologiques et articulatoires peut limiter les interférences et ainsi favoriser le maintien de l'information verbale.

Les représentations phonologiques et articulatoires ont été développées par des activités ciblées de communication dans le groupe implicite (=communicatif), et par des exercices ciblés de discrimination et de prononciation dans le groupe explicite. La communication sollicite l'ensemble des représentations phonologiques et articulatoires à la fois en perception et en production et mobilise donc également les compétences de discrimination et de prononciation. Les objectifs d'un travail de la discrimination et de la prononciation sont multiples : aider au maintien de l'information verbale en mémoire de travail, faciliter l'apprentissage du vocabulaire, et améliorer le processus communicatif. Dans le groupe explicite, les représentations phonologiques ont été travaillées dans un ordre de taille croissante pour aider l'apprenant.e à remarquer les spécificités de la LE. Ces objectifs didactiques ont mobilisé deux types d'apprentissage.

L'apprentissage implicite et l'apprentissage explicite sont plus ou moins imbriqués en fonction des modèles théoriques. Les deux types d'apprentissage sollicitent

une mémoire différente : la mémoire procédurale pour l'acquisition implicite, et la mémoire déclarative pour l'apprentissage explicite. La mémoire procédurale, activée lors de l'acquisition implicite, n'est pas accessible consciemment au contraire de la mémoire déclarative. L'acquisition implicite est basée sur une analyse statistique des régularités linguistiques et le savoir procédural acquis n'est pas verbalisable. Les processus d'acquisition de la langue première sont largement implicites. Au contraire, l'apprentissage explicite active la mémoire déclarative. Il requiert la verbalisation des structures enseignées et demande une manipulation consciente de ce savoir par l'apprenant.e. Les connaissances explicites sont importantes pour formuler un message et contrôler sa production en LE (Ellis, 2006). Acquisition implicite et apprentissage explicite demandent de l'attention. Un enseignement implicite attire l'attention de l'apprenant.e sur des formes ciblées sans que l'apprenant.e ait conscience de ce focus sur la forme. L'enseignement est centré sur le sens des mots et orienté vers un but communicatif (Ellis, 2005, 2006). Au contraire, un enseignement explicite vise à construire le savoir métalinguistique de l'apprenant.e au sujet de la forme ciblée. L'apprentissage de ces connaissances est construit et utilisé consciemment par l'apprenant.e (Hulstijn 2015). Les élèves dyslexiques sont susceptibles de progresser différemment dans ces deux cadres d'enseignement-apprentissage.

Dans une méta-analyse regroupant 314 personnes dyslexiques, Lum et Ullman (2013) confirment les résultats de nombreuses études affirmant que l'acquisition implicite par des personnes dyslexiques est significativement moins performante en comparaison d'un groupe contrôle (personnes non dyslexiques). Dans la présente étude, les élèves dyslexiques devraient par conséquent montrer des résultats inférieurs à la moyenne de leur groupe pour la didactique implicite ciblée communicative actionnelle. Au contraire, pour la didactique explicite, les élèves dyslexiques devraient pouvoir s'appuyer sur leur mémoire déclarative et progresser comme les autres élèves. En effet, certains auteurs pensent que le système de la mémoire déclarative permettrait de compenser certains déficits induits par la dyslexie.

Les deux types de mémoire sont nécessaires pour l'apprentissage des formes phonologiques et du vocabulaire. La mémoire lexicale est principalement reliée à la mémoire déclarative et la grammaire phonologique à la mémoire procédurale (Ullman 2013). L'interaction entre le type de mémoire efficiente, le type d'enseignement et la nature des représentations à apprendre est donc complexe chez un élève dyslexique. Cette étude a mesuré l'évolution de cinq habiletés liées aux représentations phonologiques en fonction du type d'enseignement explicite ou implicite.

Les habiletés mesurées ont été la prononciation, la discrimination, les relations phonème-graphème, le maintien en mémoire travail de l'information verbale et le vocabulaire réceptif. Pour chacune des habiletés, les performances des élèves dyslexiques entre pré-test, post-test immédiat et post-test à 3 mois sont illustrées par un graphique et le descriptif d'un exercice pédagogique relatif à chaque type d'enseignement. Cette étude a été centrée sur deux phonèmes connus pour être difficile à acquérir en FLE : les phonèmes *on/ɔ̃/* et *je/ʒ/*.

## Observations expérimentales

### La prononciation

Dans le groupe explicite, le travail de la prononciation a été basé notamment sur la méthode articulatoire. Cette méthode consiste à associer un geste clé à un phonème et à corriger la prononciation de chaque apprenant.e en lui faisant prendre conscience de la place de ses articulateurs (i.e. langue, voile du palais, lèvres, glotte et larynx). Par exemple pour enseigner le *on/ɔ̃/*, il faut faire placer les doigts à plat sur l'aile du nez pour sentir la vibration de la nasalisation. Une fois la nasalisation produite, il faut se placer de profil pour montrer 1) que les lèvres sont arrondies et avancées, et 2) que la mâchoire inférieure doit être reculée pour permettre d'abaisser le voile du palais responsable de la nasalisation, au contraire du *ou/u/* avec lequel il est souvent confondu en FLE.

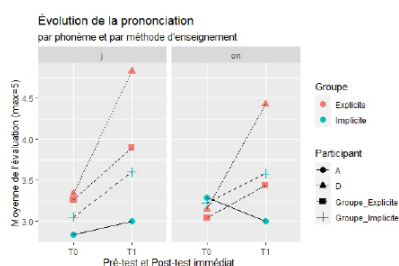
Dans le groupe implicite (=communicatif), le travail de la prononciation a consisté à répéter systématiquement avec la prononciation correcte chaque production de chaque élève contenant le mot cible. Pour un travail progressif, lorsque

le mot cible prononcé était incompréhensible, l'enseignante a répété exactement ce qu'elle pensait avoir entendu mais sous une forme correcte (e.g. « je préfère la jupe marron »). Lorsque le mot cible (e.g. *marron*) a été reconnaissable, la répétition du mot-cible a été effectuée dans un autre contexte (e.g. la phrase « je préfère la jupe marron » a été répétée par l'enseignante sous la forme « tu n'aimes pas les pantalons marrons ? »). Lorsqu'un élève a peiné à entendre une différence phonémique, une accentuation prosodique pédagogique sur le mot cible a été insérée afin d'attirer l'attention de l'apprenant.e sur le fait linguistique qu'il n'avait pas remarqué. Cette accentuation pédagogique n'a eu aucun impact sur l'échange communicatif.

La tâche utilisée, qui a permis de suivre l'apprentissage de la prononciation, a consisté à répéter des pseudo-mots monosyllabiques immédiatement après les avoir entendus. La prononciation du phonème cible inclus dans le pseudo-mot a été évaluée par 3 codeuses francophones sur une échelle de Lickert en 5 points. La variable mesurée a été la moyenne de l'évaluation des 3 codeuses pour l'ensemble des stimuli contenant le même phonème cible. Le test a été passé deux fois : au pré-test (avant le début de l'intervention pédagogique) et au post-test immédiat. Les données sont disponibles pour seulement deux des trois élèves dyslexiques<sup>1</sup> et sont comparées aux moyennes du groupe auquel ces élèves appartiennent.

L'élève dyslexique D (groupe explicite) a progressé pour les deux phonèmes cibles. Son progrès est supérieur à celui du groupe explicite qui est représenté par la valeur moyenne de l'évaluation des élèves sans troubles langagiers (figure 1).

**Figure 1**



L'élève dyslexique A (groupe implicite) a légèrement progressé pour le phonème *je/ʒ/* et a régressé pour le phonème

*on/ɔ̃/*, contrairement au groupe implicite (=communicatif) qui est représenté par la valeur moyenne de l'évaluation des élèves sans troubles langagiers (voir figure 1).

**Bilan** : L'élève dyslexique qui a reçu un enseignement explicite de la prononciation a progressé pour les deux phonèmes cibles, alors que l'élève dyslexique qui a reçu un enseignement implicite ciblé communicatif actionnel a faiblement progressé ou a régressé.

### La discrimination

Dans la didactique explicite, le jeu « Pareil ou différent » a consisté à proposer à chaque élève une paire minimale de mots ne différant que par un phonème (le phonème cible travaillé) ou une paire de mots identiques. Pour le phonème *on/ɔ̃/*, les paires minimales suivantes ont été utilisées : « Mettons- métaux ; bon-beau ; allons- allons ; on- ou ; poivron-poivrot ; papillon- papillon ; honte- hôte ; ponte- pote ; compte- côte ; plomb- plot ; allongé- à loger ; nous- non ». L'enseignante a énoncé les deux membres de la paire minimale à la suite (e.g. *allongé, à loger*) et a demandé à différents élèves s'ils avaient entendu les deux mots « pareil ? ou différent ? », avant de donner la réponse exacte.

Dans la didactique implicite (=communicative), l'échange verbal doit utiliser du vocabulaire qui oblige l'élève à placer dans la même phrase les deux membres de la paire minimale phonémique. Pour le phonème *on/ɔ̃/*, l'activité a demandé d'utiliser les verbes *montrer* et *donner* avec un lot d'objets ou d'images qui était dans le cas présent : « le mouton, le dictionnaire, la maison, le contenu du sac, le bonbon, le ballon, la pomme... ». Deux équipes ont été formées et chaque membre de l'équipe a été tour à tour celui qui répondait au défi lancé par l'équipe adverse ou celui qui lançait le défi. Le dialogue obtenu a ressemblé à : « S'il te plaît donne-moi le contenu du sac ! /Tiens je te donne le ballon. /Merci / De rien ! ».

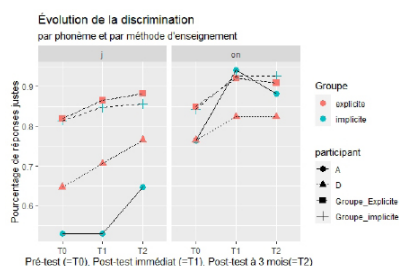
Dans la tâche utilisée pour suivre le progrès des capacités de discrimination, l'élève a dû déterminer si deux monosyllabiques étaient identiques ou différents immédiatement après les avoir entendus. La variable mesurée a été le pourcentage de bonnes réponses. Le test a été passé trois fois: au pré-test, au post-test im-

<sup>1</sup> Pour des raisons de protocole, les premiers élèves recrutés n'ont pas passé tous les tests.

médiat et au post-test à 3 mois. Les données ne sont disponibles que pour deux élèves dyslexiques et sont comparées aux moyennes des performances du groupe auquel ils appartiennent.

Pour les deux phonèmes, les deux élèves dyslexiques, appartenant chacun à un groupe, ont progressé comme les autres élèves de leur groupe respectif. Ce progrès est toujours observable après trois mois (figure 2).

Figure 2



**Bilan :** Les deux types d'enseignement ont permis de faire progresser les capacités de discrimination des deux phonèmes cibles pour les deux élèves dyslexiques observés.

### Le maintien de l'information verbale en mémoire de travail

Dans le groupe explicite, le jeu du vi-relangue, répété rapidement par chaque élève après l'enseignante, a permis de faire prendre conscience aux élèves qu'ils doivent être très attentifs aux sons même s'ils n'en comprennent pas le sens. Pour débiter avec le phonème *on/ɔ/*, la chanson populaire de « Il était une bergère, et ron et ron petit patapon... » a été utilisée. La musique a aidé les élèves à se souvenir des mots.

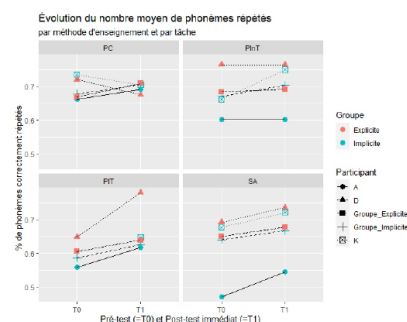
Dans le groupe implicite (=communicatif), une improvisation théâtrale en interlangue sur une situation concrète (e.g. des achats alimentaires au marché) a été réécrite par l'enseignante en français au tableau. Puis, au fil des actuations, des bribes de texte ont été effacées ou ajoutées et les élèves ont dû se souvenir des bouts de phrases pour créer leurs propres échanges communicatifs.

La tâche utilisée dans cette étude pour suivre le progrès des capacités de maintien de l'information verbale en mémoire de travail a été une répétition de listes de monosyllabiques. Les listes ont augmenté progressivement de 2 monosyllabiques à

5 monosyllabiques. La variable mesurée a été le nombre total de phonèmes correctement répétés par chaque élève.

Les phonèmes travaillés (i.e., *je/ʒ/* et *on/ɔ/*) ont été inclus uniquement dans la séquence PIT<sup>2</sup> qui contient les deux phonèmes cibles (huit exemplaires de chacun) et des phonèmes communs L1-FLE. Les élèves dyslexiques ont progressé comme les autres élèves de leurs groupes (figure 3).

Figure 3



La séquence PlnT<sup>3</sup> a inclus deux phonèmes (i.e., *in/ɛ/* et *gne/ɲ/*; huit exemplaires de chaque) pour lesquels un transfert de connaissances est possible à partir des représentations des phonèmes cibles et des phonèmes communs L1-FLE. Les élèves dyslexiques se sont comportés comme leur groupe : dans le groupe explicite, aucun progrès n'a été observé, et dans le groupe implicite (=communicatif), l'élève A n'a fait aucun progrès et l'élève K a progressé plus que le groupe.

La séquence PC<sup>4</sup> a inclus uniquement des phonèmes communs L1-FLE. L'élève D (groupe explicite) a régressé contrairement à son groupe qui a en moyenne progressé. Les deux élèves dyslexiques du groupe implicite (=communicatif), les élèves A et K ont deux évolutions opposées : comme son groupe, l'élève A a progressé et contrairement au groupe, l'élève K a régressé.

La séquence SA<sup>5</sup> est une séquence contenant uniquement des phonèmes communs L1-FLE mais les élèves ne pouvaient pas rafraîchir l'information verbale maintenue à cause d'une énonciation permanente de « *ya-[ja]* ». Les élèves ont montré une progression identique à celle de leur groupe.

**Bilan :** Pour les séquences incluant les phonèmes cibles et les phonèmes sus-

2 Exemple de liste PIT : liste 4 /vɔ - teʒ - pu/  
 3 Exemple de liste PlnT : liste 4 /vɛ - toɲ - be/  
 4 Exemple de liste PC : liste 4 /py - ted - no/  
 5 Exemple de liste SA : liste 4 /mu - dyf te/

ceptibles de bénéficier d'un transfert de connaissances, les élèves dyslexiques observés ont évolué comme les autres élèves. Pour la séquence incluant les phonèmes connus (=PC), la manipulation des représentations phonologiques commune au FLE et à l'allemand/suisse allemand a semblé leur poser plus de difficultés qu'aux autres élèves.

### Les correspondances phonème graphème

Pour la didactique explicite, la démarche pédagogique suivante a été adoptée. Une liste de mots inconnus des élèves et incluant le phonème cible dans toutes les positions autorisées (place dans la syllabe, début/ fin de mot...) a été inscrite au tableau. La phase de découverte a demandé aux élèves de lire à haute voix un des mots de la liste chacun à leur tour. La prononciation a été explicitement et immédiatement corrigée. La phase de jeu a consisté à transformer les mots pour les faire sonner autrement comme par exemple transformer « je collectionne » en « j'ai une collection ». La phase de conceptualisation a été réalisée en petits groupes, et suivie par une mise en commun de règles de fonctionnement des correspondances phonème-graphème. La phase de consolidation a consisté en une mise en application des règles dans un exercice de mots à trous qu'il fallait compléter en fonction de ce que l'enseignante avait prononcé.

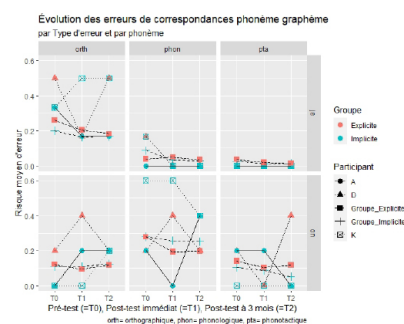
Pour la didactique implicite (=communicative), une courte histoire a servi de base de travail. Elle a été lue à haute voix, phrase par phrase, par chacun des élèves et cette phrase a été systématiquement et immédiatement répétée correctement par l'enseignante. Lors de la relecture, l'enseignante a questionné les élèves sur l'histoire. Elle a répété systématiquement les mots porteurs du phonème cible et les a inscrits au tableau. Par exemple pour le phonème *on/ɔ̃/*, un texte sur la vie des marmottons a été utilisé.

La tâche utilisée pour suivre le progrès de l'acquisition des relations phonème-graphème a été une dictée de pseudo-mots. L'élève a choisi entre 4 propositions écrites quelle était celle qui correspondait à la forme orale immédiatement après l'avoir entendue. Une réponse était juste, et chacune des trois autres réponses possibles était une erreur orthographique, phonologique ou

phonotactique (Dherbey Chapuis & Berthele, 2020). La variable mesurée a été le risque d'erreur. Une progression correspond donc à une diminution du risque d'erreur. Le test a été passé trois fois : au pré-test, au post-test immédiat et au post-test à 3 mois. Les données sont disponibles pour trois élèves dyslexiques et ont été comparées aux moyennes des performances du groupe auquel les élèves appartenaient.

Pour le phonème *je/ʒ/*, les erreurs orthographiques ont été la principale source d'erreurs. Pour le phonème *je/ʒ/*, les deux groupes ont réduit durablement le pourcentage d'erreurs orthographiques. L'élève *D* du groupe explicite a considérablement réduit son taux d'erreurs pour ce phonème, mais l'effet n'a pas été durable (figure 4). Dans le groupe implicite (=communicatif), l'élève dyslexique *A*, a réduit durablement le nombre d'erreurs orthographiques pour le phonème *je/ʒ/*, alors que l'élève *K* les a augmentées. Pour le phonème *on/ɔ̃/*, les élèves dyslexiques n'ont pas réduit le nombre de leurs erreurs orthographiques.

Figure 4



Les erreurs phonologiques ont été la principale source d'erreurs pour le phonème *on/ɔ̃/*. Premièrement, pour le phonème *je/ʒ/*, l'élève *D* a réduit les erreurs phonologiques comme son groupe. Dans le groupe implicite (=communicatif), l'élève dyslexique *K* a réduit le nombre d'erreurs phonologiques comme son groupe (effet plancher pour l'élève *A*). Deuxièmement, pour le phonème *on/ɔ̃/*, l'élève *D* du groupe explicite n'a pas progressé alors que son groupe a réduit le nombre d'erreurs phonologiques. Dans le groupe implicite (=communicatif), les deux élèves dyslexiques *A* et *K* ont réduit le nombre d'erreurs phonologiques, mais cet effet n'a pas été durable pour l'élève *A*.

Pour les erreurs phonotactiques, de nombreux effets plancher ont été observés car peu d'erreurs ont été commises au pré-test. Alors que les deux groupes ont réduit le nombre d'erreurs phonotactiques pour le phonème *on/ɔ̃*, seul l'élève A qui a suivi l'enseignement implicite (=communicative) a réduit durablement le nombre d'erreurs. L'élève D du groupe explicite a réduit également le nombre d'erreurs phonotactiques, mais cet effet n'a pas été durable.

**Bilan :** Cette tâche montre toute la complexité de l'interprétation des résultats dans l'interaction entre difficulté et complexité des phonèmes, types d'enseignement et troubles dyslexiques. Des progrès ont été observés après les deux types d'enseignement, mais ils n'ont pas toujours été confirmés après trois mois.

### Le vocabulaire réceptif

L'appellation implicite / explicite est ici incohérente car le groupe dit « explicite » n'a jamais travaillé le sens des mots, et le groupe dit « implicite » a toujours travaillé avec le sens des mots. Pour plus de lisibilité le label des groupes est cependant resté inchangé ainsi que les couleurs sur les schémas.

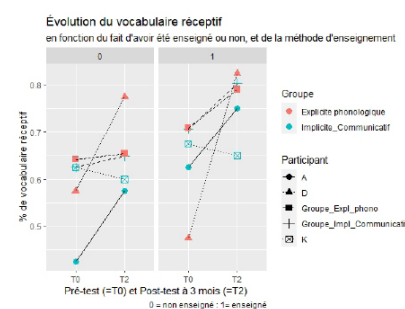
Pour la didactique libellée « explicite », les mots de vocabulaire ont servi de support aux activités pédagogiques. Seules leurs prononciations et leurs formes orthographiques ont été travaillées.

Pour la didactique libellée « implicite » mais en réalité communicative actionnelle, les mots de vocabulaire ont été utilisés dans des activités communicatives, et leur sens a été explicitement travaillé en ayant recours à la traduction quand cela s'est avéré nécessaire.

La tâche utilisée pour suivre le progrès de l'acquisition du vocabulaire réceptif a été un test oui/non dans lequel l'élève devait déterminer s'il connaissait le mot. Des pseudo-mots (20%) ont été également présentés pour mesurer l'importance de ce qui avait été deviné par l'élève. Une moitié des mots de vocabulaire du test n'avait pas été travaillée pendant l'intervention, mais ce sont des mots couramment utilisés dans les moyens d'enseignement que l'élève a pu rencontrer entre la fin de l'intervention et le post-test à trois mois. La variable mesurée a été le nombre de mots reconnus moins le nombre de pseudo-mots cochés.

Les élèves dyslexiques observés ont augmenté leur niveau de vocabulaire réceptif comme les deux groupes auxquels ils appartenaient, sauf pour l'élève K (groupe implicite communicatif) qui n'a pas progressé (figure 5).

**Figure 5**



**Bilan :** Les deux didactiques ont favorisé l'acquisition du vocabulaire pour deux des trois élèves dyslexiques observés.

### Conclusion

L'observation de trois élèves dyslexiques, dont deux ont suivi un enseignement communicatif actionnel (=implicite ciblé), et un a suivi un enseignement explicite ciblé, a montré que les deux didactiques ont permis de progresser dans l'acquisition du vocabulaire réceptif, dans le maintien de l'information verbale contenant des phonèmes de LE, et dans leur capacité de discrimination. La didactique explicite a été profitable pour l'élève qui en a bénéficié pour améliorer sa prononciation, mais la didactique communicative actionnelle (=implicite ciblée) n'a pas permis à l'élève qui l'a suivie de progresser. Quelle que soit la didactique, la tâche de mesure des correspondances phonème-graphème a montré que les

**Une didactique implicite et communicative centrée sur les formes phonologiques a permis à certains élèves dyslexiques de progresser en français langue étrangère, bien que l'enseignement explicite ait été plus efficace pour l'apprentissage de la prononciation par les élèves dyslexiques observés.**

correspondances phonème-graphème en FLE sont restées une difficulté pour les élèves dyslexiques observés.

Selon l'association internationale Dyslexia (Ganschow & Schneider, 2020), les principales difficultés d'un élève avec des difficultés langagières pour apprendre une langue étrangère peuvent être :

- Apprendre et se souvenir des phonèmes de la LE en particulier quand ils n'existent pas en L1, comme les deux phonèmes de cette étude le *on/ɔ̃* et le *je/ʒ/*.
- Répéter des sons ou des phrases qui ont été enregistrés comme dans les tâches de discrimination, prononciation, correspondances phonème-graphème et maintien en mémoire de travail de cette étude.
- Lire et écrire des mots plurisyllabiques.
- Reconnaître des régularités dans la langue.
- Comprendre la langue orale.
- Faire le lien entre le mot entendu et le mot écrit.

Ces difficultés spécifiques des trois élèves dyslexiques ont été prises en charge dans les deux didactiques de façon multisensorielle, en introduisant progressivement la complexité liée aux représentations phonologiques et en établissant des liens répétés entre production/réception et écrit/oral. Il apparaît que les deux élèves dyslexiques observés ont progressé même sur des représentations principalement procédurales (comme les représentations phonétiques mobilisées lors de la discrimination).

Concernant la mémoire procédurale, il serait intéressant d'explorer l'hypothèse soulevée par l'observation des deux élèves du groupe implicite (=communicatif actionnel) : Est-ce qu'un enseignement ciblé communicatif (et donc implicite) permet aux élèves dyslexiques de progresser sur l'acquisition des représentations procédurales phonologiques et phonétiques ? En effet, les études qui ont exploré cette question n'ont pas, à ma connaissance, veillé à focaliser l'attention de l'apprenant.e sur ces représentations

par un enseignement ciblé non explicite. Un enseignement implicite ciblé pourrait peut-être faciliter la reconnaissance des régularités linguistiques par le système procédural.

Concernant la mémoire déclarative, les trois élèves dyslexiques observés ont augmenté leur vocabulaire réceptif comme leurs pairs, et en suivant les deux types d'enseignements. Ils montrent ainsi qu'ils ont pu bénéficier d'un enseignement de LE au sein de leur classe.

Bien que l'enseignement explicite ait été plus efficace pour l'élève dyslexique *D* dans son apprentissage de la prononciation, l'enseignement implicite ciblé communicatif actionnel a permis de faire progresser les deux élèves dyslexiques concernés dans leur acquisition de la LE (Norris & Ortega, 2000).

## Bibliographie

- Dherbey-Chapuis, N. & Berthele, R.** (2020). L'apprentissage des correspondances phonème-graphème en français langue étrangère. *Actes du 7ème Congrès Mondial de Linguistique Française, 78*, Article 09011. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207809011>
- Ellis, R.** (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition, 27*(2), 141-172.
- Ellis, R.** (2006). Modelling learning difficulty and second language proficiency: The differential contributions of implicit and explicit knowledge. *Applied Linguistics, 27*(3), 431-463.
- Ganschow, L. & Schneider, E.** (2020). At-risk students and the study of foreign language in school. *International Dyslexia Association*. <https://dyslexiaida.org/at-risk-students-and-the-study-of-foreign-language-in-school/>
- Gutiérrez, X.** (2012). Implicit Knowledge, Explicit Knowledge, and Achievement in Second Language (L2) Spanish. *Canadian Journal of Applied Linguistics, 15*(1), 20-41.
- Hulstijn, J. H.** (2015). Explaining phenomena of first and second language acquisition with the constructs of implicit and explicit learning. In: P. Rebuschat (ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages* (= Studies in Bilingualism, 48). Amsterdam: John Benjamins, pp. 25-46. <https://doi.org/10.1075/sibil.48>
- Implicit and explicit learning of languages
- Isaacs, T.** (2018). Shifting sands in second language pronunciation teaching and assessment research and practice. *Language Assessment Quarterly, 15*(3), 273-293.
- Norris, J. M. & Ortega, L.** (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning, 50*(3), 417-528.
- Serniclaes, W.** (2018). Allophonic Theory of Dyslexia: A Short Overview. *JSM Communication Disorders*, hal-02065653f.
- Ullman, M. T.** (2013). The role of declarative and procedural memory in disorders of language. *Linguistic Variation, 13*(2), 133-154.