

CAP sur l'école inclusive

Acquisition du Français Langue Étrangère par des élèves avec Trouble Spécifique de la Lecture (Dyslexie Développementale)

2^e partie

par **Georgia ANDREOU**

Professeur de linguistique

Département de l'Éducation Spéciale, Université de Thessalie

par **Vassiliki TSELA**

Enseignante du FLE,

PhD en linguistique appliquée,

Département de l'Éducation Spéciale, Université de Thessalie

Aménagements pédagogiques¹

Le diagnostic permet de prendre en considération les difficultés de l'enfant pour l'amener à progresser et à accéder à une scolarisation réussie. Une détection précoce et la mise en place rapide d'aides spécifiques peuvent éviter l'entrée dans le cercle vicieux des troubles d'apprentissage. Un enfant dyslexique va généralement présenter plusieurs des troubles suivants. Les bilans réalisés vont déterminer la présence et la sévérité de ces troubles. L'enseignement scolaire peut alors prendre en compte ses particularités.

- ✓ Une lecture syllabique déficitaire entraîne des difficultés de compréhension et une lenteur. Il s'agit donc de :
 - respecter le rythme de l'enfant,
 - s'assurer qu'il a compris ce qu'il a lu,
 - éviter la lecture à voix haute devant toute la classe,
 - réduire les énoncés en allant à l'essentiel,
 - donner des consignes orales.
- ✓ Une lecture globale déficitaire entraîne des problèmes de compréhension. Il s'agit donc de :
 - accepter que le mot ne soit pas bien lu, mais donner la bonne prononciation,
 - éviter la lecture à voix haute devant toute la classe.
- ✓ Les difficultés d'écriture le poussent à se corriger de lui-même en raturant les erreurs qu'il a lui-même repérées. Il s'agit donc de :
 - considérer que ces ratures sont le reflet du désir d'auto-correction,
 - lui donner des repères pour aérer sa copie,
 - proposer des modes de correction propres,
 - utiliser autant que possible le travail sur ordinateur et le correcteur orthographique.

- ✓ Une écriture syllabique déficitaire entraîne une lenteur et de nombreuses confusions de sons dans les dictées et l'expression écrite. Il s'agit donc de :
 - noter les mots correctement écrits,
 - noter le contenu de l'expression écrite et non l'orthographe,
 - lors de prise de note ou de copie de leçon, s'assurer que le support ne comporte pas d'erreurs (sous peine de fixation des mots mal orthographiés).
- ✓ Une écriture orthographique déficitaire entraîne une lenteur et de nombreuses fautes d'orthographe. Il s'agit donc de :
 - préparer les dictées avec des objectifs précis,
 - noter le contenu de l'expression écrite et non l'orthographe,
 - lors de prise de note ou de copie de leçon, s'assurer que le support ne comporte pas d'erreurs (sous peine de fixation des mots mal orthographiés).
- ✓ Sa mémoire verbale est faible. Il s'agit donc de :
 - proposer le plus souvent possible des schémas de synthèse,
 - lui permettre de travailler sur des cours propres (photocopie du cahier d'un autre élève par exemple).
- ✓ Sa mémoire visuelle est faible. Il s'agit donc de :
 - s'appuyer sur le mode de présentation verbal si la mémoire verbale est plus fonctionnelle,
 - illustrer par des exemples (meilleure rétention s'il y a une part de vécu),
 - travailler à l'aide de symboles, de codes couleurs pour aller à l'essentiel.
- ✓ Il s'oriente difficilement dans le temps et dans l'espace. Il s'agit donc de :
 - l'aider à se repérer par des frises chronologiques, en

utilisant des symboles forts,

- accepter ses difficultés dans l'apprentissage des points cardinaux,
- l'aider à organiser son temps (lors des devoirs à faire en classe, mis aussi à la maison).

✓ Il se fatigue vite car les efforts sont intenses. Il s'agit donc de :

- privilégier l'évaluation des connaissances en début de cours,
- respecter ses besoins de récréation, de dépense physique,
- privilégier l'explication des notions importantes en début de cours.

✓ Il éprouve des difficultés à soutenir son attention. Il s'agit donc de :

- le placer de préférence près de l'enseignant et à côté d'un élève calme,
- bien cibler les exigences lors des évaluations (en évitant de faire appel à trop de compétences à la fois).

✓ Il présente une dévalorisation, se décourage. Il s'agit donc de :

- le mettre en situation de réussite le plus souvent possible,
- reconnaître les efforts fournis,
- valoriser ses compétences,
- être attentif et bienveillant sur son vécu scolaire.

✓ Il est lent dans la réalisation des tâches liées à la lecture et à l'écriture. Il s'agit donc de :

- lui accorder plus de temps pour terminer un exercice, une évaluation. Cela permettra de placer l'enfant dans les mêmes conditions que lors des examens futurs.
- Mener une tâche jusqu'à son terme sera synonyme d'effort récompensé et le confortera dans l'idée que la réussite est possible.

✓ Pour les examens, il est possible de demander :

- un tiers-temps supplémentaire dans toutes les situations d'interrogation,
- un secrétaire lors des épreuves, qui transcrira les réponses de l'enfant, sans influencer sur leur contenu.

Pour plus d'efficacité, il est préférable de demander les deux aménagements. Octroyer un temps supplémentaire à un enfant qui, de toute évidence ne parvient pas à lire ou à écrire correctement, ne servirait à rien si cette aide n'est pas complétée par l'assistance d'un secrétaire.

Activités proposées

La dyslexie développementale ou trouble spécifique d'apprentissage de la lecture est aujourd'hui un sujet de recherche très développé et de mieux en mieux compris sur le plan théorique. Dans la pratique, c'est à l'école qu'on apprend à lire, pour cette raison, un travail quotidien de prévention ou de remédiation² de la dyslexie à l'école est non seulement possible mais indispensable. Beaucoup d'activités proposées ne s'appliquent pas seulement à l'enfant dyslexique mais à tout enfant qui apprend le Français Langue Étrangère.

La prise de conscience des unités sonores de la langue (mots, syllabes, rimes) est absolument essentielle pour aborder sereinement la lecture et l'écriture. Les unités sonores sont d'abord le mot, puis la syllabe. Ensuite, dans une syllabe peuvent être distinguées l'attaque (tout ce qui se situe avant la voyelle) et la rime (la voyelle et ce qu'il y a après). Par exemple, /krab/ est constitué de l'attaque /kr/ et de la rime /ab/. Enfin, le niveau le plus élevé de conscience des unités sonores est la conscience des phonèmes. Les exercices peuvent être abordés de façon collective mais l'idéal est là encore de travailler en petit groupe.

• Unité sonore mot : CONSCIENCE DES MOTS

1) Dans des phrases simples, l'enseignant propose aux enfants de dire les mots en les séparant bien. Le jeu qui consiste à représenter la phrase avec des enfants alignés qui disent tous un mot différent permet de concrétiser le découpage.

2) Proposer aux enfants des phrases dont un mot a été déplacé, afin qu'ils retrouvent la bonne position (par exemple, c'est la marionnette fétiche de la classe qui parle et mélange ses mots. Il faut la corriger !).

• Unité sonore syllabe : CONSCIENCE DES SYLLABES

Les syllabes dont on parle ici sont les syllabes orales, « crabe » est composé d'une seule syllabe et ballon se décompose en /ba-/ /lõ/. Les exercices de découpage en syllabe commencent en frappant dans les mains ou avec l'utilisation d'une pulsation régulière de tambourin. Le support de la gestuelle cèdera la place petit à petit à un découpage « dans sa tête ». La conscience syllabique devra ensuite s'affiner pour que les enfants soient capables non seulement de frapper ou compter les syllabes, mais de les manipuler. Ces exercices sont également très intéressants avec le support de mots qui n'existent pas. Cela peut même aider certains enfants qui ont du mal à se détacher du sens pour entrer dans le jeu de la manipulation.

1) On pourra concrétiser les syllabes (avec des cerceaux, des cubes, des jetons, ou avec l'image du mot découpé en morceaux correspondant aux syllabes, etc). Poser un élément pour chaque syllabe énoncée, de gauche à droite. Quand on est sûr que chaque élément est bien associé à la syllabe orale, des éléments pourront être déplacés ou supprimés et le résultat oralisé.

2) Omission de syllabe. Prendre conscience que l'omission d'une syllabe modifie le mot : soit qu'elle donne un nouveau sens ou qu'elle ne lui donne plus de sens. L'omission de syllabe est de difficulté croissante selon qu'on enlève la finale, l'initiale, la médiane, et selon que le résultat est un mot existant ou non (crafilou - filou).

3) Déplacement de syllabe : partir de mots existants pour inventer des mots en échangeant une syllabe. Par exemple, des noms d'animaux fantastiques pourront être inventés à partir des syllabes d'animaux réels (chameau et girafe feront *gimeau* et *charafe*). On peut aussi déplacer les syllabes dans un même mot (chameau fera *mocha*). Ces créations pourront aisément s'associer à un travail artistique, d'expression corporelle ou de création d'histoire. L'utilisation des prénoms est judicieuse.

4) Collection de syllabe : regrouper les mots qui contiennent tous la même syllabe. Par exemple, certains enfants peuvent remarquer spontanément lors d'un travail sur les prénoms, que Marie et Mathilde contiennent « ma ». L'enseignant pourra alors proposer la constitution d'une collection des mots avec « ma ». Ces recherches de similitudes sonores peuvent apporter de riches supports à la création poétique.

• *Unité sonore rime : CONSCIENCE DES RIMES*

Travailler souvent à partir de comptines. Les enfants devront par exemple reconnaître les mots qui riment, nommer la rime, trouver d'autres mots qui riment, trouver l'intrus qui ne rime pas. Là encore, la création poétique a toute sa place.

• *Unité sonore phonème : CONSCIENCE DES PHONEMES*
Utiliser systématiquement un support d'images.

1) Détection : la prise de conscience des phonèmes pourra se faire à travers des exercices de discrimination de syllabes simples (ma et mi, sa et si, etc.), ou d'autres exercices dérivés comme trouver l'intrus qui ne contient pas le son, dire si on entend le son ou pas (pigeon vole), choisir les images de mots qui contiennent le son.

2) Omission : en partant d'un support matériel ou de codes couleur, ces manipulations resteront simples. On peut par exemple jouer aux devinettes, un mot devant se transformer en un autre mot par suppression ou

ajout d'un phonème étudié (exemple : si j'enlève /i/ : Paris devient... par, et Marie ?).

3) Manipulation : si certains phonèmes consonantiques ont été isolés, on pourra proposer des exercices de fusion ou de segmentation phonémique simple (par exemple passer de /va/ à /v/-/a/ ou inversement, compter les sons).

• *La conscience phonémique³*

Il faut que l'enseignant entraîne dès le début de l'année et de façon très régulière ses élèves à la discrimination des sons dans les mots. Ce travail peut être fait avec un support imagé, complètement à l'oral, ou avec une mise en relation avec l'écrit. Enfin, les enfants repérés comme ayant des difficultés particulières dans ce domaine devront être particulièrement entraînés, suivis et aidés. En effet, une difficulté persistante à avoir conscience et à manipuler les phonèmes est reconnue comme une caractéristique majeure des dyslexiques phonologiques. Les exercices de conscience phonémique les plus usités sont ceux qui demandent à l'enfant de dire si un son se trouve ou non dans un mot dit par l'enseignant. Ensuite, on lui demandera de situer le son dans le mot, au début, au milieu ou à la fin. On commence par des phonèmes faciles à isoler (les voyelles, les consonnes faciles à prononcer isolément) puis on passe à plus difficile (/t/, /g/, /d/...). On peut aussi moduler la difficulté de l'exercice selon la place du phonème à repérer et son entourage immédiat (un /g/ sera plus facile à repérer s'il est associé à une voyelle [gigot] que s'il est associé à une autre consonne [sanglot]).

Beaucoup d'autres exercices sont possibles à l'oral. On peut citer les suppressions de phonèmes (on transforme un mot en un autre en enlevant le premier son ; rami devient ami, plaque devient lac) ou à l'inverse les ajouts ; les mots tordus (trouver le mot tordu dans « j'ai fait une bataille de poules de neige », isoler le son intrus et corriger) ; les transformations de mots (anagrammes auditives, on passe d'un mot à l'autre en ne changeant qu'un son) ; les collections de mots (on cherche tous les mots contenant un son ou on cherche l'intrus ne contenant pas le son) ; les jeux poétiques (acronymes auditifs, contrepèteries) ; la décomposition phonémique (on compte tous les phonèmes d'un mot prononcé, on isole le troisième) ; l'assemblage (chaque enfant du groupe a un son, ils doivent se concerter pour les mettre ensemble et trouver le mot)⁴.

• *Favoriser la mémorisation de l'image du mot par le jeu : le cas des « mots grammaticaux »*

Diviser les élèves en deux équipes, « tables de jeux ». Chaque table a un lot de cartes à jouer différent - chaque carte existe en double. Exemples de cartes à jouer de la table n° 1 : des, les, de, du, et, est, au, on, ont, sont, hier, nuit. Exemples de cartes à jouer de la table n° 2 : qui, que, me, se, par, pour, le, la, un, ou, dix, six/

Jeu A : Jeu de mémoire

Les cartes sont posées face contre table et les élèves, à tour de rôle, doivent retrouver les paires. Lorsqu'un élève en retrouve une, il doit la prendre puis la cacher et prononcer puis épeler le mot pour pouvoir la garder. Le but est d'avoir le plus de cartes possible.

Jeu B : Snap

Les cartes sont distribuées entre les joueurs qui ne les regardent pas. Chaque joueur pose une carte au milieu de la table le plus vite possible pour former un tas. Lorsque deux cartes identiques se succèdent, le premier à crier « snap » récupère la pile. Il doit alors prononcer le mot et l'épeler sans le regarder. Quand un joueur n'a plus de cartes, il est éliminé. Le gagnant est celui qui arrive à avoir toutes les cartes.

Jeu C :

Le professeur organise un tournoi table contre table un joueur à la fois. Il montre et cache rapidement une carte. L'élève le plus rapide pour prononcer et épeler le mot marque un point pour son équipe. Le but est de voir si les élèves sont favorisés dans la reconnaissance des mots avec lesquels ils viennent de jouer.

• Améliorer la lecture des consignes grâce à l'utilisation de pictogrammes

Utiliser des pictogrammes pour aider les élèves à lire et comprendre des consignes en langue étrangère. Il s'agit également de les aider à garder en mémoire les différentes tâches qui peuvent être proposées au sein d'une même consigne. Dans un deuxième temps, l'objectif est de les guider vers l'autonomie en lecture de consignes.

- Des « flashcards » accrochées au tableau. Sur chaque « flashcard », il y a un grand pictogramme et la consigne correspondante en-dessous. Un jeu d'étiquettes représentant les pictogrammes est proposé aux élèves. Ils doivent retrouver les étiquettes correspondant aux différentes tâches à réaliser et les classer dans le bon ordre pour savoir quelle tâche effectuer et dans quel ordre.



Conclusion

L'apprentissage des langues étrangères est une réalité incontournable pour tous les apprenants et donc aussi pour les enfants présentant des troubles d'apprentissage. Même si l'enseignant est souvent découragé face à cet apprentissage laborieux, il est essentiel de ne pas transmettre aux jeunes la tentation de démissionner face à ce défi de taille. À nous les enseignants, donc, de les soutenir et de les encourager à travailler de manière régulière. Pour nos élèves, la connaissance de langues est un atout non négligeable pour les échanges multiculturels et très probablement pour leur future vie professionnelle.

L'enseignant a pour mission d'apporter les compétences transversales et disciplinaires contenues dans les programmes scolaires. L'enfant dyslexique n'est pas déficient intellectuel, n'est pas sourd, n'est pas aveugle, n'a des troubles du comportement que si ses efforts ne sont pas reconnus, n'est pas handicapé moteur. Une scolarisation ordinaire pourra lui permettre d'évoluer avec son trouble et d'accéder aux études en rapport avec ses compétences intellectuelles⁵.

Il n'existe pas de généralité quant à l'avenir professionnel des jeunes dyslexiques. Certains ont fui les apprentissages scolaires, en raison d'une confrontation systématique à l'échec. Certains ont réussi à surmonter leurs difficultés, sont devenus médecins, chefs d'entreprise, orthophonistes, enseignants. Il est important de cerner le profil de compétences de l'enfant, de déterminer ses envies, ses ambitions personnelles. La formulation des buts à atteindre permet d'accompagner l'enfant dans son projet et peut constituer un moteur particulièrement puissant pour les apprentissages.

Face à une pédagogie adaptée à son besoin afin d'améliorer ses performances en lecture et en orthographe, l'enfant pourra conserver sa motivation, son goût d'apprendre, son estime de lui-même, sans lesquels l'apprentissage ne peut se faire.

Références Bibliographiques

- ABU-RABIA, S., & SHAKKOUR, W., 2014, «Cognitive retroactive transfer (crt) of language skills among trilingual arabic-hebrew and english learners», *Open Journal of Modern Linguistics*, 4 (01), 1.
- BRUCK, M., GENESEE, F., & CARAVOLAS, M., 1997, «A cross-linguistic study of early literacy acquisition», *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention*, 145-162.
- BRUNSWICK, N., MCCRORY, E., PRICE, C. J., FRITH, C. D., & FRITH, U., 1999, «Explicit and implicit processing of words and pseudowords by adult developmental dyslexics: A search for Wernicke's Wortschatz?», *Brain*, 122 (10), 1901-1917.
- COHEN, W. M., & LEVINTHAL, D. A., 2000, «Absorptive capacity: A new perspective on learning and innovation», *Strategic Learning in a Knowledge economy*, 39-67.
- COLTHEART, M., CURTIS, B., ATKINS, P., & HALLER, M., 1993, «Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches», *Psychological review*, 100 (4), 589.
- CUMMINS, J., 1991, «Interdependence of first-and second-language proficiency in bilingual children», *Language processing in bilingual children*, 70-89.
- DURGUNOĞLU, A. Y., 2002, «Cross-linguistic transfer in literacy development and implications for language learners», *Annals of Dyslexia*, 52 (1), 189-204.
- ECALLE, J., & MAGNAN, A., 2002, «The development of epiphonological and metaphonological processing at the start of learning to read: A longitudinal study», *European journal of psychology of education*, 17 (1), 47.
- FRITH, U., WIMMER, H., & LANDERL, K., 1998, «Differences in phonological recoding in German-and English-speaking children», *Scientific Studies of reading*, 2 (1), 31-54.
- GALABURDA, A. M., SHERMAN, G. F., ROSEN, G. D., ABOITIZ, F., & GESCHWIND, N., 1985, «Developmental dyslexia : four consecutive patients with cortical anomalies», *Annals of Neurology: Official Journal of the American Neurological Association and the Child Neurology Society*, 18 (2), 222-233.
- GANSCHOW, L., SPARKS, R. L., & JAVORSKY, J., 1998, «Foreign language learning difficulties: An historical perspective», *Journal of learning disabilities*, 31 (3), 248-258.
- GEVA, E., & SIEGEL, L. S., 2000, «Orthographic and cognitive factors in the concurrent development of basic reading skills in two languages», *Reading and Writing*, 12 (1-2), 1-30.
- GOSWAMI, U., GOMBERT, J. E., & DE BARRERA, L. F., 1998, «Children's orthographic representations and linguistic transparency: Nonsense word reading in English, French, and Spanish», *Applied Psycholinguistics*, 19 (1), 19-52.
- JARVIS, S., & ODLIN, T., 2000, «Morphological type, spatial reference, and language transfer», *Studies in second language acquisition*, 22 (4), 535-556.
- LIVINGSTONE, M. S., ROSEN, G. D., DRISLANE, F. W., & GALABURDA, A. M., 1991, «Physiological and anatomical evidence for a magnocellular defect in developmental dyslexia», *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 88 (18), 7943-7947.
- PAULESU, E., DÉMONET, J. F., FAZIO, F., MCCRORY, E., CHANOINE, V., BRUNSWICK, N. & FRITH, U., 2001, «Dyslexia: cultural diversity and biological unity», *Science*, 291 (5511), 2165-2167.
- PEEREMAN, R., 1999, «LEXOP: A lexical database providing orthography-phonology statistics for French monosyllabic words», *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 31 (2), 376-379.
- RAMIREZ, G., CHEN, X., GEVA, E., & KIEFER, H., 2010, «Morphological awareness in Spanish-speaking English language learners: Within and cross-language effects on word reading», *Reading and Writing*, 23 (3-4), 337-358.
- RAMUS, F., 2003, «Developmental dyslexia: specific phonological deficit or general sensorimotor dysfunction?», *Current opinion in neurobiology*, 13 (2), 212-218.
- RAMUS, F., 2010, «Génétique de la dyslexie développementale», *Approche neuropsychologique des troubles des apprentissages*, 67-90.
- ROBICHON, F., LEVRIER, O., FARNARIER, P., & HABIB, M., 2000, «Developmental dyslexia: atypical cortical asymmetries and functional significance», *European Journal of Neurology*, 7 (1), 35-46.
- SEYMOUR, P. H., ARO, M., ERSKINE, J. M., & collaboration with COST Action A8 network, 2003, «Foundation literacy acquisition in European orthographies», *British Journal of psychology*, 94 (2), 143-174.
- SNOWLING, M., 1980, «The development of grapheme-phoneme correspondence in normal and dyslexic readers», *Journal of Experimental Child Psychology*, 29, 294-305.
- SPARKS, R. L., PATTON, J., GANSCHOW, L., HUMBACH, N., & JAVORSKY, J., 2006, Native language predictors of foreign language proficiency and foreign language aptitude. *Annals of Dyslexia*, 56 (1), 129-160.
- SPRENGER-CHAROLLES, L., COLÉ, P., LACERT, P., & SERNICLAES, W., 2000, «On subtypes of developmental dyslexia: evidence from processing time and accuracy scores», *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 54 (2), 87.
- SPRENGER-CHAROLLES, L., LACERT, P., BÉCHENNEC, D., COLÉ, P., & SERNICLAES, W., 2001, «Stabilité dans le temps et inter-langues des sous-types de dyslexie développementale», *Approches Neuropsychologiques des Apprentissages de l'Enfant (ANAE)*, 62-63.
- STANOVICH, K. E., SIEGEL, L. S., & GOTTARDO, A., 1997, «Converging evidence for phonological and surface subtypes of

reading disability», *Journal of Educational Psychology*, 89 (1), 114.

TALLAL, P., MILLER, S. L., BEDI, G., BYMA, G., WANG, X., NAGARAJAN, S. S. & MERZENICH, M. M., 1996, «Language comprehension in language-learning impaired children improved with acoustically modified speech», *Science*, 271 (5245), 81-84.

VELLUTINO, F. R., 1979, *Dyslexia: Research and Theory*. Cambridge, MA: MIT Press.

VELLUTINO, F. R., FLETCHER, J. M., SNOWLING, M. J., & SCANLON, D. M., 2004, «Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades?», *Journal of child psychology and psychiatry*, 45 (1), 2-40.

ZHANG, D., & KODA, K., 2013, «Morphological awareness and reading comprehension in a foreign language: A study of young Chinese EFL learners», *System*, 41 (4), 901-913.

ZIEGLER, J. C., & GOSWAMI, U., 2005, «Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across lan-

guages: a psycholinguistic grain size theory», *Psychological bulletin*, 131 (1), 3.

Notes

¹ Voir les informations recueillies sur le site: http://www.ac-grenoble.fr/ia73/spip/IMG/pdf/dys_apedys.pdf (pp. 20-22).

² Dispositif pédagogique mis en place après évaluation de l'élève, pour combler des lacunes, corriger des apprentissages erronés.

³ Des informations recueillies sur le site <http://eduscol.education.fr/cid45917/prevention-des-difficultes-d-apprentissage-du-langage-ecrit-en-maternelle.html>.

⁴ Des informations recueillies sur le site <http://sylviecas-taing.chez.com/dyslexanim.pdf> (pp. 7-8).

⁵ Des informations recueillies sur le site http://www.ac-grenoble.fr/ia73/spip/IMG/pdf/dys_apedys.pdf (p. 25).

Η Συνδρομή των μελών για το έτος 2019 παραμένει στη μειωμένη τιμή των 27 ευρώ

Κάθε νέο μέλος επιβαρύνεται με 5 ευρώ για εισφορά εγγραφής

Η συνδρομή για τους/τις φοιτητές/τριες ανέρχεται στα 17 ευρώ

Στο ποσό αυτό συμπεριλαμβάνονται:

- η εγγραφή σε ημερίδες και σεμινάρια μικρής διάρκειας, - η αξία τεσσάρων τευχών του Contact+
- εκπτώσεις/προσφορές για τα μέλη μας (<<http://apf.gr/>> Rubrique : **Carte membres**)

Μπορείτε να καταθέσετε τη συνδρομή σας ΜΟΝΟ στην Efg Eurobank Ergasias

στον αρ. : 0026.0215.48.0100394200 - IBAN: GR9402602150000480100394200

ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΓΑΛΛΙΚΗΣ Π.Ε. ΕΛΛΑΔΑΣ

δηλώνοντας απαραίτητως το όνομά σας

Σας παρακαλούμε να μας ενημερώνετε για κάθε αλλαγή στη διεύθυνσή σας

επικοινωνώντας με τη γραμματέα μας κα **Ταρώ Αντωνίου,**

στο μέιλ: tarro0510@hotmail.com ή στο γραφείο του APF FU Grèce

στο Γαλλικό Ινστιτούτο Αθηνών (Σίνα 31, 3ος όροφος), τηλ.: 210 33 98 737

κάθε Τετάρτη, ώρα 11:00 - 16:00

Παρακαλούμε να τακτοποιήσετε άμεσα τη συνδρομή σας για το 2018,

έτσι ώστε να αποφευχθούν τυχόν προβλήματα με τις αποστολές των τευχών.