

ministère
éducation
nationale



éduscol



Personnalisation des parcours

Modules de formation
pour les enseignants

Séquence d'anglais pour la classe de 3ème

Ressources disciplinaires pour les enseignants du second degré :
adapter sa pédagogie au collège et au lycée à des élèves en situation de
handicap sensoriel, moteur ou ayant des troubles des apprentissages

Septembre 2013

Préambule

La loi du 11 février 2005 relative à l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées repose sur deux piliers : l'accessibilité (accès à tout pour tous) et la compensation (mesures individuelles rétablissant l'égalité des droits et des chances).

Pour les élèves en situation de handicap, elle pose le principe de la scolarisation prioritaire en milieu scolaire ordinaire.

Comme tous les autres, les élèves en situation de handicap se voient fixer des objectifs d'apprentissage. Ces objectifs reposent sur les programmes scolaires en vigueur et sur le socle commun. C'est au quotidien, au sein de chaque classe de collège ou de lycée, à travers des démarches pédagogiques adaptées, que les professeurs peuvent mettre en œuvre les conditions d'une accessibilité pédagogique réussie.

Il n'y a pas de réponse commune à tous : chaque élève a des besoins éducatifs particuliers qui nécessitent des adaptations pédagogiques spécifiques. Les documents présentés proposent des aménagements différenciés en fonction des troubles : sensoriels, moteurs ou troubles des apprentissages. Ils sont destinés à tout enseignant du second degré qui scolarise un élève en situation de handicap et proposent des exemples d'adaptations pédagogiques à mettre en œuvre.

On ne verra que des avantages à ce que le professeur, avec l'accord du jeune en situation de handicap, explique aux autres élèves la nécessité de mettre en place les aménagements pédagogiques. Ces adaptations peuvent également être profitables à tous les élèves, notamment en difficulté.

Les séquences de collège portent sur des éléments du programme d'enseignement, de 6e ou de 5e d'une part, de 3e de l'autre, avec des compétences associées au socle commun de connaissances et de compétences.

Les séquences de lycée ont comme thème plus transversal les méthodes de travail à acquérir pour valoriser la production intellectuelle, en vue de préparer au mieux aux examens et, en arrière-plan, « d'amortir le choc » ressenti par beaucoup d'étudiants handicapés à leur entrée dans l'enseignement supérieur, où l'autonomie est le maître mot.

Chaque document comporte :

- un résumé introductif de la séquence (niveau, discipline, objectifs, compétences visées) ;
- les pré-requis dans l'apprentissage ;
- le déroulement pédagogique ;
- un sommaire des séances ;
- un tableau de synthèse incluant des liens vers des ressources disponibles. (consignes, supports, adaptations proposées en fonction du trouble) ;
- une séance d'évaluation adaptée.

Les séances proposées ont été rédigées par des enseignants du second degré, avec l'appui des corps d'inspection. Elles ont été validées dans leur principe et leur contenu par les inspecteurs généraux des disciplines concernées. Leurs noms et qualités figurent en fin du document.

Séquence d'anglais pour la classe de 3ème

Alaska, the last frontier - travelling in bear country

Séquence réalisée par Catherine Loret (professeur certifiée HC d'anglais) et Olivier Launay (IA-IPR d'anglais, académie de Rouen), **relue et enrichie par** Véronique Bancel (professeur certifiée HC d'anglais - formatrice Espé, Université de Lorraine), et Benoit Blossier (chargé de recherches au CNRS), et **validée par** Antoine Mioche (IGEN, groupe des langues vivantes).

Niveau : classe de 3ème palier

Discipline : Langues vivantes – anglais

Objectifs

Comme pour toute séquence pédagogique, l'entrée culturelle est ici première. Elle donne sens et vie aux contenus linguistiques et constitue une source de motivation authentique en ouvrant les élèves sur les réalités de « l'autre culture ».

Cette séquence illustre donc naturellement les contenus culturels du palier 2, « l'ici et l'ailleurs », qui visent à permettre d'approfondir la connaissance du monde anglophone en soulignant la diversité des aires culturelles qui le composent. Elle s'inscrit au croisement de plusieurs des thèmes qui sont proposés à titre indicatif dans le programme : *voyages* (voyage touristique ; thème de la dernière frontière), *découverte de l'autre* (mise en place ou consolidation de repères géographiques et historiques : l'Alaska, découverte de quelques paysages remarquables ; prise de conscience de ce que recouvrent les notions *the wild, the wilderness* ; prise de conscience de la fragilité de cette terre menacée par le réchauffement climatique et le développement du tourisme), *sciences* (découverte et étude de l'environnement : respect de cette terre encore, mais pour combien de temps, préservée ; connaissance de la flore et de la faune locales avec un travail spécifique mené sur l'animal emblématique qu'est le grizzli ; réflexion sur les équilibres écologiques, sur les espèces menacées...). Le fait que cette séquence se fonde sur une expérience personnelle de l'enseignante et sur des documents nécessairement personnels et authentiques lui donne un caractère très particulier, qui permet de sortir du cadre d'enseignement scolaire traditionnel : la transmission directe, le témoignage à la première personne sont indéniablement sources de motivation et d'intérêt.

Les objectifs lexicaux et phonologiques afférents relèvent du champ lexical de la faune et de la flore, des types de paysages, des repères géographiques, des adjectifs véhiculant des émotions fortes (beauté, fascination, incrédulité, peur...), des verbes d'actions et de ceux qui renvoient à la prudence, à l'attention, au respect (des règles, par exemple). On s'attachera à ce que les termes relevant du lexique de production lié au thème de la séquence aient une réalisation phonologique permettant d'être compris par un natif. Ce point fera l'objet d'une réflexion particulière pour les élèves malentendants.

Les objectifs grammaticaux et phonologiques renvoient au comparatif et au superlatif, à l'utilisation des intensifs (formes exclamatives, utilisation des adverbes, accentuation emphatique), à l'expression du conseil, du regret, du reproche, de l'hypothèse.

Les compétences visées

Prise de parole en continu (PPC)

A2/A2 tendant vers B1 : Je peux *dire* de façon simple ce que je sais et pense sur un pays (ici, l'Alaska).

Je peux *dire* de façon simple ce que je sais sur un grand thème (protection de l'environnement, défense des espèces, par exemple) et *donner mon opinion*.

B1 : Je peux *expliquer* des règles de sécurité, de respect de la nature, des précautions à prendre, des risques encourus. Je peux expliciter des conseils.

Je peux *justifier* ces points (conséquence, hypothèse).

Je peux *réagir* assez spontanément en exprimant des sentiments *personnels* (peur, crainte, fascination, dégoût, incompréhension...).

Prise de parole en interaction (PPI)

A2/A2 tendant vers B1 : Je peux *exprimer* mon accord, mon désaccord.

Je peux *réagir* à des suggestions et faire des propositions.

B1 : Je peux *commenter* le point de vue de l'autre. Je peux *défendre* ma position.

Compréhension de l'oral (CO)

A2/A2 tendant vers B1 : Je peux comprendre l'essentiel d'une bande-annonce d'un film renvoyant à un domaine travaillé (ici les ours en Alaska), à condition de pouvoir être exposé audit message plusieurs fois.

B1 : Je peux comprendre l'information principale et les points principaux de la bande-annonce.

Compréhension de l'écrit (CE)

A2/A2 tendant vers B1 : Je peux *comprendre* une liste de recommandations et de conseils simples.

Je peux *prélever* des informations spécifiques dans des textes courts, parfois adaptés (site Internet, brochures) relatives aux thèmes de l'environnement et de l'Alaska.

B1 : Je peux comprendre des documents officiels authentiques relatifs au thème de l'environnement, de l'Alaska.

Je peux rassembler des informations afin d'en faire une synthèse.

Expression écrite (EE)

A2/A2 tendant vers B1 : Je peux *écrire* une série de conseils et de recommandations sous forme de points successifs.

Je peux « *légender* » un diaporama de manière simple.

B1 : Je peux *rédigé*r une suite organisée de conseils et de recommandations en les explicitant et les justifiant.

Je peux *illustrer* un diaporama avec des phrases simples et complexes, de manière personnelle (point de vue, qualification...).

La tâche finale



Orale pour les entendants, orale et/ou seulement écrite, selon le cas, pour les malentendants et les élèves « dys ». Présentation sous forme de diaporama d'un *Alaska travel guide*.


Scénario de la séquence




- Séquence introductive : la carte d'identité de l'Alaska et focus sur un de ses emblèmes, le grizzli
- Depuis un pictogramme affiché à l'entrée d'un parc national, formulation individuelle de conseils donnés à un promeneur
- Proposition, au sein de petits groupes, de recommandations pour la visite de l'Alaska
- Travail sur la bande annonce d'un documentaire consacré à la vie d'un homme au milieu des grizzlis
- Élaboration d'un diaporama : *Alaska travel guide*
- Évaluation sommative : mini-séminaire sur cet *Alaska travel guide*



Séance 1/6


Durée : 2 heures

Objectifs et capacités visés	et Activités, consignes et supports	et Difficultés particulières	Adaptation
<p>Sensibilisation au thème de l'Alaska</p> <p>Activités langagières dominantes : PPI, PPC</p>	<p><u>Brainstorming</u> à propos de l'Alaska puis, pour compléter et enrichir, <u>présentation interactive de l'Alaska par l'enseignante</u> par le biais d'un diaporama (carte, dates-clés, paysages, faune, parcs nationaux...)</p>	<p> voir des documents projetés au loin</p> <p> + élèves « dys » (dysphasiques, dyslexiques, dyspraxiques, qui éprouvent des difficultés en réception et production <u>orale</u>) : prise de parole spontanée multidirectionnelle (PPI)</p>	<p>On prendra soin d'avoir au préalable fourni un support (numérique ou papier) que l'élève braille aura eu le loisir d'étudier. Penser à faire écouter ce qu'on entend dans ces contrées nordiques, le paysage n'est pas que visuel, il est aussi sonore (oiseaux, vent...). Accès à une carte en relief.</p> <p>Diaporama enregistré sur l'ordinateur de l'élève. □</p> <p>Point de vigilance dans le placement des élèves : positionner de préférence tous les élèves sourds dans une même zone qui soit proche du professeur.</p> <p>L'enseignant désigne, grâce à une gestuelle très explicite, les élèves qui prennent la parole, ce qui permet aux élèves sourds de mieux suivre les prises de parole.</p> <p>L'enseignant n'hésite pas à avoir recours à la gestuelle, au mime ou aux expressions faciales afin d'éclairer les productions des élèves (ex : signifier par un geste ample et un regard impressionné la très grande superficie de l'Alaska, État le plus étendu des USA, montrer sa localisation géographique au Nord, là encore, grâce à un geste vers le haut, évoquer la dangerosité de l'ours en ayant recours à des procédés de même nature...).</p> <p>Cet accompagnement gestuel sera aussi nécessaire pour les élèves porteurs de troubles du langage oral, qui ont besoin d'un étayage important pour accéder au sens. Le placement des élèves « dys » à proximité de l'enseignant, et près du tableau, est aussi le gage d'une meilleure concentration.</p> <p>Le professeur sollicite les camarades pour répéter certaines réponses afin de permettre aux élèves sourds et aux élèves « dys » (qui se tournent vers eux) de ne pas perdre le fil des échanges.</p> <p>Il est souhaitable que l'enseignant répète ponctuellement certaines productions en veillant à se placer bien en face des élèves malentendants pour faciliter la lecture labiale.</p> <p>Pour les élèves « dys », cette phase de répétition par l'enseignant est aussi un moment privilégié pour travailler la phonologie et en particulier la mise en oreille de certains sons complexes. On veillera à prononcer les syllabes de manière bien</p>

Objectifs et capacités visés	et Activités, consignes et supports	et Difficultés particulières	Adaptation
	<p>Inscription au tableau des <u>mots-clés</u> émis lors des échanges, ainsi que les mots ou expressions nouveaux.</p>	<p> voir au tableau</p> <p>élèves dyslexiques (troubles du langage écrit) et dyspraxiques (troubles visuels) :</p> <p>→ accès au code écrit</p> <p>→ organisation du discours</p>	<p>détachée, en exagérant les mouvements des lèvres, et à ralentir le rythme du débit.</p> <p>Il est souhaitable d'inscrire au tableau à un endroit fixe et déterminé les mots clés* qui sont au cœur des échanges ou les mots ou expressions nouveaux : cette trame est une aide car elle permet aux élèves sourds (et entendants d'ailleurs) d'avoir des points d'ancrage qui facilitent à la fois la compréhension et la rétention mémorielle. Par souci d'efficacité, il convient d'organiser ces éléments** (termes nouveaux vs termes connus, organisation par catégories grammaticales, par champ lexical, ...).</p> <p>Ce qui est écrit au TNI apparaît sur l'écran de l'ordinateur de l'élève.</p> <p>Inciter l'élève à noter les mots sur son bloc-note braille ; il faut les épeler car la correspondance graphème/phonème n'est pas triviale en anglais.</p> <p>* Les élèves dyslexiques peinent à décoder les mots écrits (encore plus en anglais où le lien phonie/graphie est complexe), et à accéder au sens du mot. Pour les mots-clés notés au tableau, il est donc essentiel de travailler le plus possible la prononciation et le sens, et d'accompagner le passage à l'écrit d'une réflexion sur la phonologie (correspondance graphème/phonème, sons complexes, accentuation...)</p> <p>On encouragera les activités de regroupement de mots dans des « maisons des sons » (voir séance 6ème) ; l'élaboration d'un lexique thématique illustré (un mot/une image), la constitution d'un stock lexical conséquent en langue seconde étant plus difficile pour les élèves « dys » (problèmes de mémorisation)</p> <p>* * L'organisation spatiale et visuelle du tableau doit être rigoureuse et ritualisée, et accompagnée d'un encodage couleur qui facilitera l'accès à la structuration de la langue (une couleur pour chaque catégorie grammaticale ; ce codage couleur étant instauré dès le début de l'apprentissage de la LVE et utilisé par l'ensemble de l'équipe)</p> <p>Il importe de multiplier les pauses récapitulatives qui permettent de dresser un bilan de ce qui a été dit jusqu'alors. Ces pauses sont l'occasion pour la classe de prendre la parole en continu. Quant aux élèves sourds, les prises de parole éclatées souvent malaisées à suivre retrouvent, grâce à cette parole discursive, de la cohérence.□</p>


Objectifs et capacités visés	et Activités, consignes et supports	et Difficultés particulières	Adaptation
	<p><u>Bilan structurant oral</u> de cette phase introductive (PPC)</p> <p><u>Zoom sur les grizzlis</u> (PPI puis PPC) :</p> <p>1. Grizzly bears are very dangerous animals: can you guess why?</p>	<p> + tous les élèves « dys » : bilan difficile à effectuer en situation car, à cette étape, des éléments du « puzzle » final manquent encore puisque tout n'a pas été entendu malgré les adaptations du professeur</p> <p> compréhension de la consigne aléatoire</p> <p>Élèves dysphasiques et dyslexiques avec difficultés en réception et production orale : compréhension et production orale difficile</p> <p> : question longue où le point essentiel (conseil) risque de ne pas être identifié correctement</p>	<p>Aide de l'AVS qui peut jouer un rôle d'interface de communication avec la classe. L'AVS prodigue également un accompagnement en reformulant, clarifiant (communication en étroite face-à-face, recours au LPC voire à la LSF suivant les modes de communication).</p> <p>Pendant que la classe effectue une récapitulation orale, les malentendants rédigent une récapitulation écrite. La trace écrite finale collective résultera de la mise en commun des deux productions. Il est essentiel de montrer que chaque groupe, avec ses compétences, contribue, à même hauteur, à élaborer cette trace écrite, fruit du travail de tous.</p> <p>Pour la copie de cette trace écrite, les élèves dyslexiques auront besoin de l'appui d'un tuteur de relecture.</p> <p>Proposer la version écrite de la question et illustrer le tout de photographies particulièrement éloquentes : Alaska séance 1 (<i>document 1</i>)</p> <p>Les difficultés résident à la fois dans la compréhension de la question et dans l'élaboration de la réponse orale (organisation du discours), qu'il va falloir guider. Compréhension, selon la sévérité des troubles :</p> <p>on peut accompagner la question à l'oral d'une gestuelle adaptée : mimer la phrase, en jouant sur l'intonation, et en accentuant les mots clés : <i>bears, dangerous animals, why?</i></p> <p>proposer la version écrite de la question, avec un étayage supplémentaire pour faciliter le repérage des mots clés (code couleur)</p> <p>Production orale : proposer un étayage plus ou moins important selon la sévérité du trouble et l'autonomie de l'élève (simple apport lexical, amorce de phrases avec</p>



Objectifs et capacités visés	et Activités, consignes et supports	et Difficultés particulières	Adaptation
			<p>modèle, QCM...) Alaska séance 1bis cf document 1bis</p> <p><i>nb</i> : Cette aide peut paraître trop importante, mais elle est souvent indispensable pour la construction des savoirs ; elle diminuera progressivement, l'objectif étant bien entendu que l'élève puisse à terme se passer de ces « béquilles ».</p> <p>Inscrire les deux termes (<i>should/shouldn't</i>) au tableau en les isolant dans deux colonnes distinctes. Compléter les colonnes en inscrivant, sous forme de notes, les termes essentiels. Le tout sera ensuite exploité lors de la constitution de la trace écrite.</p>
	<p>2. Can you imagine what you should or shouldn't do when you are travelling in bear country?</p>	<p>Elèves dysphasiques et dyslexiques, avec difficultés en réception et production orale : compréhension et production orale difficile</p>	<p>Mêmes difficultés que pour la question n°1 (compréhension de la question et production orale organisée). Il conviendra d'élucider les notions de conseil (valeur de <i>should</i> et <i>shouldn't</i>) puis de donner les moyens langagiers d'organiser la réponse, en donnant par exemple une phrase « modèle » (<i>When you are travelling in bear country, you should make noise // you shouldn't run</i>) accompagnée d'un lexique illustré (verbes d'action en image avec mot anglais correspondant)</p>
	<p><i>Homework</i> : lire l'article sur les grizzlies (CE)</p>	<p> : l'expression orale peut, pour certains malentendants, poser des difficultés majeures, voire insurmontables</p>	<p>On peut suggérer de faire glisser ce travail vers l'expression écrite. On peut également imaginer une tâche différente qui serait de légèrer les trois photos sur lesquelles la classe a déjà travaillé en injectant le lexique nouveau contenu dans le photocopié Alaska séance 1 Grizzly bear "HELP" (document 2 : "HELP"). On inclurait dans le travail la photo qui figure sur le photocopié.</p>
	<p>Alaska séance 1 Grizzly bear [document 2] et en rendre compte à l'oral pour la fois suivante sous la forme d'une PPC de 45 secondes à 1 minute (quelques notes sont autorisées)</p>	<p> lire un texte</p>	<p>Transcription dans le format qui convient le mieux à l'élève : en braille pour les élèves non voyants (logiciel libre NATbraille : http://natbraille.free.fr), en gros caractères et offrant le meilleur contraste possible ; diverses informations utiles sont disponibles sur http://www.inja.fr/pages-infos/pages/CNEA/actu_ed_adaptee/commissions/GK/GuiderecommandationsGKaccessible.pdf</p>
		<p>élèves dyslexiques (troubles du langage écrit) et dyspraxiques (troubles visuels) l'accès à la lecture (et donc à la compréhension écrite) pose des difficultés majeures</p>	<p>Pour l'élève dyslexique ou DVS, le décodage de la langue écrite entrave l'accès au sens du message : il déchiffre, mais ne met pas toujours de sens sur ce qu'il lit. En plus d'être inefficace par rapport à l'objectif visé (la compréhension du sens), l'acte de lecture entraîne un surcoût cognitif préjudiciable (attention réduite, fatigabilité). Il faut donc contourner l'obstacle du décodage et proposer des alternatives comme :</p> <p>l'enregistrement du texte par l'enseignant sur un MP3 ou via Audacity</p> <p>l'utilisation d'un logiciel de synthèse vocale si l'élève est équipé d'un ordinateur (D-Speech, Balabolka)</p>

Objectifs et capacités visés	et Activités, consignes et supports	et Difficultés particulières	Adaptation
			<p>L'oralisation du support écrit permet à l'élève d'écouter autant de fois que nécessaire le texte, qu'il peut même essayer de lire (les mots étant surlignés à mesure qu'ils sont lus sur ces logiciels <i>text-to-speech</i>)</p> <p>Pour les élèves plus à l'aise avec le décodage, il convient de proposer un support aéré et adapté (police Arial entre 14 et 16, interligne de 1,5 ; espace plus grand entre les mots et éventuellement entre les lettres : le logiciel gratuit coupe-mot permet toute sorte d'adaptations des textes). Il serait aussi préférable de dissocier l'aide lexicale proposée dans le Alaska séance 1 Grizzly bear "HELP" document 2 « <i>Help</i> » (la mettre sur une seconde feuille), et de surligner en couleur les mots nouveaux dans le texte plutôt que de les souligner (meilleur repérage visuel).</p>
		<p>Elèves dysphasiques et dyslexiques + dyspraxiques, avec difficultés en réception et production orale : compréhension et production orale difficile</p>	<p>L'exercice de restitution orale (PPC) peut être très compliqué, surtout devant le groupe classe. En plus des difficultés dans l'élaboration d'un discours organisé, on retrouvera des difficultés d'élocution, de prononciation, mais aussi de mémorisation qui peuvent bloquer la prise de parole.</p> <p>Pour contourner ces difficultés, on peut :</p> <ul style="list-style-type: none"> • apporter une aide à l'élaboration du résumé par un plan détaillé et un apport de vocabulaire (mots de liaison, phrases types en exemple...) • proposer à l'élève qu'il s'enregistre sur MP3 à la maison • autoriser des notes plus importantes que les autres élèves • dans les cas les plus sévères (dysphasie), dispenser l'élève de la présentation orale pour éviter toute stigmatisation.
		<p> : les lacunes lexicales en français sont souvent importantes chez les malentendants et chez tous les élèves « dys » (constitution plus complexe d'un stock lexical important liée à des problèmes de mémorisation)</p>	<p>Dans le : Alaska séance 1 Grizzly bear document 2, les termes les plus spécifiques (tundra, dens, poaching) sont traduits en français et un commentaire explicite (« voir définition dans le dictionnaire ») témoigne de l'attention portée par l'enseignante à cette maîtrise imparfaite du français. Elle incite donc les élèves malentendants, mais pas uniquement eux (!), à consulter régulièrement un dictionnaire pour enrichir leur bagage lexical.</p>

Séance 2/6



Durée : 1 à 2 heures




Objectifs et capacités visés	Activités, consignes et supports	Difficultés particulières	Adaptations
<p>Focalisation sur l'ours, animal emblématique de l'Alaska : étude d'un panneau de recommandations photographié dans un parc national</p> <p>Activités langagières dominantes : CE</p>	<p>A partir de la photo originale, les élèves doivent renseigner un document d'aide à la compréhension (CE)</p> <p>Travail en groupes mixtes (entendants/malentendants)</p> <p>Document écrit original pour les entendants ou adapté pour les malentendants et les élèves « dys »</p>	<p> + élèves dyslexiques et DVS : le texte d'origine est long et la charge lexicale est importante. Or les malentendants et élèves « dys » ont bien souvent des lacunes lexicales.</p> <p>Pour les élèves dyslexiques, l'accès à la lecture est très compliqué.</p> <p>Comment les amener à travailler sur documents authentiques en rendant ces derniers accessibles et éviter tout découragement ?</p>	<p>Travailler, en classe entière, sur le document original vidéoprojeté affichage 150% : Alaska séance 2 D3 (document 3) (Faire deviner le mot partiellement effacé : trail, Où ?, Pour qui ?, symbolique des couleurs, ...).</p> <p>Diviser la classe en plusieurs groupes en incluant un élève sourd et un élève « dys » dans chacun.</p> <p>Compte tenu de la longueur et de la charge lexicale particulière de ce document authentique, une version adaptée (simplifiée) sera proposée aux élèves sourds et dyslexiques/DVS sans pour autant que la trame ait été modifiée : Alaska séance 2. D4 (document 4) Il ne s'agit pas de réduire les exigences, mais de proposer un support moins long et moins complexe pour les élèves en difficulté avec l'accès à la lecture. On pourra également adapter la présentation de manière plus spécifique pour les élèves dyslexiques et DVS (exemple d'adaptation de texte effectuée par le logiciel coupe-mot : Alaska séance 2 couleur (document 4bis)). L'activité de lecture (décodage) sur un texte qui reste long pourra aussi être accompagnée d'un enregistrement du texte sur MP3.</p> <p>Quant aux autres, ils disposent de la version originale Alaska séance 2 D5 (document 5).</p> <p>Chaque élève lit le document et fait les tâches de compréhension demandées pendant 20 à 30 min. Alaska séance 2 D6 (document 6). Au cours de cette phase, l'AVS prend en charge individuellement les élèves sourds et les élèves « dys » afin de s'assurer de leur compréhension du lexique et des tâches à accomplir. Pendant ce temps le professeur circule de groupe en groupe et vérifie le travail de compréhension.</p> <p>Pour les élèves dyslexiques et DVS, les tâches de compréhension ont été adaptées sous format papier : Alaska séance 2 adaptations "dys" et conseils d'adaptation D6bis (document 6bis); et sous Didapages1, logiciel sous licence Creative Commons (http://www.didasystem.com) : Dossier Alaska D6 ter (document 6 ter) disponible dans les annexes du dossier)</p> <p>Les activités de lecture des consignes seront faites avec l'aide de l'AVS ou d'un pair, et la lecture en anglais sera compensée par un enregistrement MP3 du texte.</p>

Objectifs et capacités visés	et Activités, consignes et supports	Difficultés particulières	Adaptations
	<p>Mise en commun en plenum</p> <p>Mise en place en classe de l'activité consistant à énoncer des conseils à un ami qui part pour l'Alaska à partir des 6 titres de l'affiche (EO/EE).</p> <p>Mise en jalon de l'expression du conseil</p>	<p> lenteur dans le balayage du texte</p> <p> + élèves « dys » : difficulté à passer d'un travail très guidé à un travail plus personnel, a fortiori si cette demande se fait en dernière partie de cours et qu'elle suppose de réactiver des connaissances (<i>should</i>) vues en 4^e. Il faut garder à l'esprit que la mobilisation attentionnelle est particulièrement importante pour ces élèves, d'où une réelle fatigabilité.</p>	<p>Les paragraphes du document transcrit doivent être bien différenciés.</p> <p>Échange réciproque d'informations au sein de chaque groupe, notamment entre les élèves entendants et malentendants (aide des entendants pour clarifier certains points lexicaux ou certaines structures, aide des malentendants et des élèves « dys » qui ont une version adaptée et simplifiée)</p> <p>Mise en commun des réponses des exercices 2, 3 et 4 avec correction au vidéoprojecteur pour que cette dernière soit claire pour tous. Sans avoir recours au texte, afin que ces nouveaux items lexicaux soient opérationnels, les entendants doivent réutiliser ces termes (ex. 2 et 3) dans des phrases personnelles cohérentes avec le sujet traité. Le même travail peut être effectué à l'écrit pour les malentendants. Les élèves « dys » auront un nombre de phrases réduit à construire (organisation de la syntaxe plus compliquée, lenteur +++; réduire le nombre de phrases correspond à l'application d'un 1/3 temps supplémentaire en phase d'évaluation : il est important d'en tenir compte aussi lors des phases d'entraînement)</p> <p>Les élèves n'ont plus aucun document à leur disposition, mais les élèves malentendants conservent la fiche de compréhension. Les élèves « dys » conservent également la fiche, et en fonction des incapacités subsistant malgré les phases d'entraînement, en particulier en raison de troubles mnésiques, on peut les autoriser à se servir de tout document utile d'aide à l'élaboration de phrases (fiche de vocabulaire, tableau de conjugaison, cahier...) : c'est leur « mémoire » de remplacement, la « béquille » nécessaire à la mise en place de la syntaxe.</p> <p>Il importe de maintenir un support visuel vidéo projeté pour soutenir le travail qui est demandé. Le document original a été repris en ne conservant que les titres des 6 parties. Les caractères ont été agrandis afin de créer une nouvelle motivation : Alaska séance 2 D7 (document 7).</p> <p>On peut même choisir de ne donner que 2 ou 3 titres, à charge pour la classe de retrouver les titres manquants. Ainsi retravaillé, le document conduit logiquement à imaginer des conseils. Inviter les élèves à suggérer oralement ou à écrire (élèves malentendants) un conseil à un ami qui part pour l'Alaska, sachant qu'ils peuvent choisir d'illustrer le titre qu'ils souhaitent.</p>

Séance 3/6


Durée : 1 heure


Objectifs et capacités visés	Activités, consignes et supports	Difficultés particulières	Adaptations
<p>Émission de conseils dans le cadre d'un travail de groupe puis mise en commun en plenum (PPI)</p> <p>Élaboration de la trace écrite fondée sur les propositions des élèves qui font consensus (EE)</p> <p>Travail de l'expression du conseil en variant les supports (EO)</p>	<p>Les élèves en groupes de 3 échangent à propos des conseils qu'ils ont imaginés, justifient leurs choix et négocient la liste de conseils à retenir.</p> <p>Utilisation d'une vidéo :</p>	<p> + élèves « dys » : parvenir à prendre sa part dans un travail de groupe en étant placé en situation de réussite</p> <p> + élèves « dys » : exploitation de la trace écrite, laquelle revêt une importance toute particulière pour ces élèves</p> <p>Élèves dyslexiques, dyspraxiques, dysgraphiques</p>	<p>L'adaptation se fonde sur une organisation précise des groupes incluant un élève en situation de handicap. Il est important de ne pas former de groupes de plus de 3 dans lesquels l'élève handicapé n'aurait pas la parole. Il ne paraît pas judicieux pour les tâches impliquant l'oral de mettre les élèves sourds entre eux. Enfin il ne faut pas non plus constituer de binôme entendant-sourd afin de ne pas faire peser sur un seul élève la charge d'accompagner son camarade handicapé dans la réalisation d'une tâche.</p> <p>Veiller à avoir une graphie très lisible et à organiser le tableau avec méthode (utilisation de couleurs, alignement des phrases, présentation de la forme affirmative et négative, explicitation des liens entre trace écrite et document étudié en classe).</p> <p>Ex.: You shouldn't attract them. If they <u>are</u> not attracted to you, you will not (won't) have a close encounter with a bear (paragraph 3)</p> <p>You should tie bells to your pack. If the bears <u>can</u> hear you, they will go away (paragraph 1)</p> <p>La tâche de copie est compliquée, car elle est multiple : décoder, recopier sans faute et lisiblement, passer du plan du tableau à celui du cahier... En cas de dysgraphie sévère, l'AVS copie à la place de l'élève (ou l'enseignant ou un élève tuteur). Éviter les photocopies d'autres élèves, qui entraînent une tâche organisationnelle supplémentaire (récupérer les photocopies de tous les cours, les coller au bon endroit...). De plus, sans couleurs, le support n'est pas aussi lisible.</p> <p>Pour les traces écrites, l'idéal serait que l'enseignant puisse taper sur un ordinateur la trace écrite produite par les élèves au tableau, et la donner sur clé USB aux élèves équipés d'un ordinateur (encore plus idéal, dans une classe équipée d'un TBI, la trace écrite est directement enregistrée et transférable sur les clés des élèves)</p>

Objectifs et capacités visés	et Activités, consignes et supports	Difficultés particulières	Adaptations
	<p>How to survive a bear attack :</p> <p>"Survive a bear attack" (document 8a)</p> <p>Exploitation de la vidéo. Émission de conseils : "Grizzly man" (document 8b)</p>	<p> prendre des notes depuis le tableau</p> <p> + dyslexiques et dysphasiques: le travail sur vidéo est toujours très complexe pour les élèves malentendants et les élèves porteurs de troubles du langage oral (réception) : dyslexique, dysphasiques. Mais l'utilisation des images sans le son est une aide à la compréhension</p> <p> voir une vidéo</p>	<p>TNI relié à l'ordinateur de l'élève ; mieux, le professeur exprime de manière très audible ce qu'il écrit au tableau afin que l'élève prenne les notes à l'oreille.</p> <p>Il est tout à fait pertinent d'utiliser la vidéo sans son et d'amener les élèves à exprimer des conseils en proposant un visionnage fragmenté. Le choix de la vidéo est crucial. Dans le cas présent, le caractère très explicite de ce film d'animation et la présence d'écrit *dans l'image rendent ce travail aisé et productif pour les malentendants.</p> <p>*Pour les élèves « dys », il sera nécessaire de faire des pauses lorsque les écrits s'afficheront, pour leur laisser le temps de les lire. Une aide lexicale et/ou une aide pour la lecture sera nécessaire à la compréhension.</p> <p>On pourrait imaginer, dans un projet plus ambitieux, que la voix off soit réalisée ensuite par les entendants et que les sourds travaillent sur les sous-titres.</p> <p>Pour certains films, l'Association Valentin Haüy propose une audio-description : on peut s'inspirer de la technique employée pour guider l'intervention des élèves devant décrire ce qu'ils voient avant de formuler les recommandations.</p>

Séance 4 / 6


Durée : 1 à 2 heures


Objectifs et capacités visés	Activités, consignes et supports	Difficultés particulières	Adaptations
<p>Approfondir les connaissances relatives à l'Alaska et à la faune en variant les supports</p> <p>Activités langagières dominantes :</p> <p>CO</p> <p>CE</p> <p>EOI</p>	<p>Bande-annonce vidéo du documentaire <i>Grizzly Man</i> de Werner Herzog</p> <p>http://www.youtube.com/watch?v=gWycuaWJFCM</p> <p>(document 8b)</p> <p>Webquest : http://en.wikipedia.org/wiki/Alaska</p> <p>http://www.nps.gov/akso/parks/index.cfm</p> <p>Travail en plenum et en groupe.</p> <p>En plenum : visionnage de la vidéo sans son avec fiche d'accompagnement</p> <p>Puis différenciation des tâches : trois fiches d'activités différentes.</p> <p>* les entendants poursuivent le travail de compréhension de l'oral avec la fiche</p> <p>*les élèves « dys » poursuivent le travail de compréhension orale avec</p>	<p> + dysphasiques et dyslexiques (troubles de la discrimination auditive) : le travail de la compréhension de l'oral (discrimination auditive, passer du son au sens)</p>	<p>L'option qui est prise est d'entraîner effectivement les entendants à la compréhension de l'oral : Alaska séance 4 élèves entendants (document 9) afin de ne pas les pénaliser tout en proposant :</p> <ul style="list-style-type: none"> • aux élèves « dys » lexiques et dysphasiques en difficulté avec la réception du langage oral des tâches adaptées : Alaska séance 4 élèves "Dys" (document 9bis) • aux malentendants une tâche qui ne soit pas occupationnelle mais contributive à l'avancement du cours pour l'ensemble du groupe : une webquest qui suppose de lire différents types d'écrits, traiter de l'information en discriminant l'essentiel de l'accessoire : Alaska séance 4 élèves entendants (document 10). <p>Là encore, le rôle de l'AVS est important : accompagnement dans ce travail de groupe, élucidation, aide à la lecture cursive, au prélèvement d'informations pertinentes, reformulation...</p> <p>Il est intéressant de noter que ce choix de travailler sur des supports différents pour des raisons liées au handicap s'inscrit dans une démarche dynamique de groupe classe. En effet, la première partie de la séance (visionnage de la bande annonce du documentaire) est commune à tous, et pour cause : les images sont superbes et donnent vie à l'Alaska, l'histoire de cet homme est proprement incroyable et il serait dommage d'en priver les malentendants. La dernière partie est, elle aussi, commune à tous puisqu'il s'agit de fédérer tous les élèves en échangeant, de manière authentique et contextualisée, des informations que seul un groupe possède. C'est une tâche collaborative qui permet à l'ensemble de progresser.</p> <p>Là encore, comme dans la séance précédente, on pourrait imaginer, toujours dans une perspective de complémentarité, de faire travailler les entendants et les élèves « dys » sur l'enregistrement d'un commentaire des images et de conduire les malentendants à rédiger des sous-titres. Un travail de nature très proche pourrait prendre la forme d'un diaporama constitué d'images arrêtées du film enrichies, cette fois, par un commentaire personnel rédigé par les élèves malentendants. (expression des sentiments, formes exclamatives...)</p>

Objectifs et capacités visés	et Activités, consignes et supports	Difficultés particulières	Adaptations
	<p>la fiche adaptée</p> <p><i>(on peut imaginer des groupes de 3 ou 4 élèves « dys » + non « dys », afin d'instaurer une entraide dans les activités demandées)</i></p> <p>*les malentendants font une recherche sur Internet afin de compléter les connaissances relatives à l'Alaska avec une fiche adaptée</p> <p>En plenum : mise en commun des informations par le biais d'un questionnement réciproque (<i>information gap</i>)</p>	<p> voir une vidéo</p>	<p>Demander une aide extérieure si des questions portent sur des écrits du film.</p>

Séance 5/6


Durée : 2 heures


Objectifs et capacités visés	Activités, consignes et supports	Difficultés particulières	Adaptations
<p>Élaboration de la tâche finale : <i>Alaska travel guide</i></p> <p>Activités langagières dominantes :</p> <p>EO</p> <p>EE</p>	<p>Création d'un diaporama (5 à 6 diapositives) en salle informatique.</p> <p>Il s'agit de présenter l'Alaska et de recommander des sites, des activités et de prodiguer des conseils pratiques.</p> <p>L'élève devra mobiliser les connaissances culturelles acquises et le lexique adapté. Il lui faudra nécessairement formuler conseils et hypothèses.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Élève entendant et élève dyslexique : présentation orale. Écrit dans l'image très limité : titre donné à chaque diapositive • Élève malentendant et élève dysphasique: présentation orale. Chaque diapositive est accompagnée d'un texte rédigé 	<p> + « dys » : Les élèves sourds + les élèves dysphasiques et dyspraxiques éprouvent parfois des difficultés d'élocution. Difficulté également à se faire comprendre des camarades</p> <p>Les difficultés de prononciation</p>	<p>Le texte rédigé qui accompagne chaque diapositive constitue une aide pour l'élève sourd et l'élève dysphasique même si l'on sait que la graphie parasite parfois la bonne réalisation phonologique en anglais.</p> <p>Le texte constitue également une aide pour les entendants qui peuvent avoir du mal à comprendre la production orale de leur camarade.</p> <p>Pour certains élèves qui n'oralisent pas suffisamment, ils peuvent présenter silencieusement leur exposé.</p> <p>En outre, les élèves malentendants ayant été particulièrement entraînés sur les compétences écrites, il semble logique que l'expression écrite soit très présente et évaluée en conséquence.</p> <p>Pour les élèves dyslexiques qui peuvent avoir des difficultés de mémorisation, ils peuvent se servir de notes plus élaborées pour la présentation orale, et travailler à partir de cartes mentales par exemple.</p> <p>Concernant la question délicate de la prononciation, elle peut être travaillée individuellement et également avec l'AVS ou lors d'ateliers de phonologie par exemple. Le recours à la transcription phonétique par le biais d'une banque sonore visuelle constituée de sons référents est précieux (ex. : rain [ei], rat [æ], ten [e]).*</p> <p>* Toutefois, pour les élèves « dys », l'acquisition d'un code phonétique nouveau ajoute une difficulté supplémentaire (décodage des sigles, mémorisation, lien code/son...) Comment introduire progressivement ce code phonétique ?</p> <p>Cf. <i>la phonétique par les couleurs</i> Sophie MAU et Aurélie PAILHES</p> <p>3ème partie : fluence et déchiffage - Lettres - Académie de Strasbourg</p> <p>Article III, fluence 10.</p>

Objectifs et capacités visés	et Activités, consignes et supports	Difficultés particulières	Adaptations
		 élaborer des diapositives	Demander une aide extérieure pour placer les éléments souhaités sur la diapositive. Toutefois l'élève est parfaitement en mesure de choisir ce qui, selon lui, fera le mieux porter le message qu'il souhaite transmettre. Nul doute qu'une « photographie » sonore occupera une place privilégiée.

Séance 6/6

Durée : 1 à 2 heures

Objectifs et capacités visés	et Activités, consignes et supports	Difficultés particulières	Adaptations
Présentation de la tâche finale. Évaluation. Activités langagières dominantes : EO Toutefois, la tâche finale recouvre une intégration de toutes les activités langagières	Présentation orale du diaporama. Le professeur sera amené à poser une question en fin de présentation pour s'assurer que le travail a été mené de manière personnelle. <ul style="list-style-type: none"> • variante : la classe peut également avoir pour tâche de poser une question – questionnement authentique puisque chaque présentation diffère – : écoute active et mobilisation de l'ensemble du groupe. • Autre configuration envisageable : la classe est divisée en deux groupes, chacun étant pris en charge par l'assistant ou le professeur. L'assistant dispose d'un enregistreur MP3, la présentation orale est enregistrée et évaluée, a posteriori, par l'enseignante. 	 : certains élèves malentendants + les élèves dysphasiques et certains dyspraxiques éprouvent des difficultés importantes lorsqu'il s'agit d'oraliser	Comme il a déjà été dit précédemment, il est essentiel que chaque élève du groupe, qui a été mobilisé sur cette séquence, soit évalué dans le cadre de la tâche finale. C'est ce qui donne sens au travail demandé et justifie l'implication de chacun. : Alaska séance 6 évaluation (document 11) La première partie de l'évaluation est donc commune à tous puisqu'elle se fonde sur la conception du diaporama. La seconde partie qui consiste en une présentation orale du diaporama peut être envisagée de deux manières différentes : <ul style="list-style-type: none"> • soit l'élève malentendant ou porteur d'un trouble du langage oral éprouve de graves difficultés à oraliser mais souhaite mener le travail intégralement, et dans ce cas sa prestation sera évaluée uniquement comme un bonus ; • soit l'élève malentendant ou porteur d'un trouble du langage oral est capable d'oraliser et alors sa prestation sera évaluée au même titre que celle d'un élève entendant. Toutefois, certains items auront été neutralisés : <ul style="list-style-type: none"> • Je parle suffisamment fort et distinctement • Je prononce correctement (phonèmes, intonation, accentuation) D'autres auront été adaptés : <ul style="list-style-type: none"> • Je ne me contente pas de lire, je présente de façon personnelle (« ou je lis de manière expressive » a été retiré car rares sont les malentendants qui peuvent lire de cette manière).

Objectifs et capacités visés	et Activités, consignes et supports	Difficultés particulières	Adaptations
		 voir des diapositives	<p>La traduction chiffrée de cette évaluation a également pris en compte la difficulté de l'exercice demandé (voir infra).</p> <p>Dans tous les cas, ces évaluations (entendants/ malentendants) recouvrent une même exigence puisqu'elles sont précisément adossées au CECRL : elles font écho aux items relatifs aux aspects qualitatifs de la langue parlée : étendue-correction-aisance-interaction-cohérence (<i>Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer</i> Conseil de l'Europe / les Éditions Didier, Paris 2001, p. 28)</p> <p><i>Remarques</i> : la notion d'aide apparaît à plusieurs reprises puisqu'elle est le marqueur du niveau de l'utilisateur élémentaire (A2). Elle n'est donc pas spécifique aux élèves malentendants ou « dys », ne constitue aucunement une faveur et s'applique à tous.</p> <p><i>Il est à noter que dans cette tâche d'évaluation orale la relation de confiance avec l'adulte et avec les pairs est essentielle, pour éviter tout blocage lié au stress de la prise de parole.</i></p> <p>En principe l'élève a en mémoire le contenu de ses diapositives puisqu'il les a construites lui-même. Mais le coût cognitif d'une prestation « en aveugle » est élevé : la consultation de notes braille est conseillée, l'élève déficient visuel peut porter un micro-cravate et s'exprimer depuis une place assise en regardant de près son écran d'ordinateur où les diapositives sont affichées.</p> <p>La ventilation des points est purement indicative. Chacun pourra jouer sur ce curseur, particulièrement pour ce qui renvoie à cette notion d'aide que l'on peut imaginer plus importante pour des élèves malentendants ou « dys »</p>

Toutes les ressources, images et documents présentés en annexe sont extraits des ouvrages ou sites suivants :

- <http://franceshunter.wordpress.com/2010/01/11/with-a-bear-behind-lewis-clark-meet-the-grizzly-bear/>
- http://wwf.panda.org/about_our_earth/teacher_resources/best_place_species/current_top_10/grizzly_bear.cfm
- <http://www.youtube.com/watch?v=gWycuaWJFCM>
- <http://www.youtube.com/watch?v=JJAVe57yH-o>

LISTE DES PARTICIPANTS
LIVRETS ASH

Pilotage :

M. Benoît Blossier, chargé de recherches au CNRS
Laboratoire de Physiques Théorique Université PARIS-SUD

Membres du groupe :

Mme Nicole Audoin, professeure IUFM
Académie de Nancy-Metz

Mme Véronique Bancel, professeure IUFM
Académie de Nancy-Metz

Mme Sonia Duval, professeure lycée-EREA Toulouse Lautrec
Académie de Versailles

M. Thierry Gozzi, professeur cité scolaire René Pellet
Académie de Lyon

Mme Florence Janssens, IEN-ASH, conseillère technique
Rectorat de Versailles

M. Olivier Launay, IA-IPR
Rectorat de Rouen

Mme Marie-Christine Lévi, professeure lycée Fustel
Académie de Versailles

M. Nicolas Magnin, IA-IPR
Rectorat de Besançon

Mme Marlène Néel, professeure Institut National Jeunes Aveugles
Académie de Paris

Mme Corinne Neuhart, professeure collège François Villon
Académie de Montpellier

Mme Myriam Vial, IA-IPR
Rectorat de Lyon

Experts consultés :

Mme Patricia Arzac, professeure collège Anne Franck
Académie de Lyon

Mme Danielle Beauplet, professeure lycée Marc Bloch
Académie de Strasbourg

M. Pascal Convers, professeur lycée Pierre Brossette
Académie de Lyon

Mme Corinne Gallet, professeure Institut national supérieur de formation et de recherche pour
l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés
Académie de Versailles

Mme Gwenaëlle Le Gorrec, professeure collège Elie Vignal
Académie de Lyon

Mme Catherine Loret, professeure collège Jean Lecanuet
Académie de Rouen

Mme Sonia Périno, professeure collège André Theuriet
Académie de Nancy-Metz

Experts référents :

Mme Catherine Biaggi, IGEN

M. Michel Bovani, IGEN

Mme Brigitte Hazard, IGEN

M. Vincent Maestracci, IGEN

M. Antoine Mioche, IGEN

M. Michel Vigneron, IA-IPR

M. Dominique Willé, IA-IPR

Avec la participation de la DGESCO, bureau de la personnalisation des parcours scolaires et de la
scolarisation des élèves handicapés