



**HAL**  
open science

**Sens interdit ? Sens dessus dessous : “ Comment amener progressivement l’élève DYS ou souffrant de troubles des fonctions cognitives à mieux comprendre les documents et à accéder au sens ? ”**

Caroline Bossu

► **To cite this version:**

Caroline Bossu. Sens interdit ? Sens dessus dessous : “ Comment amener progressivement l’élève DYS ou souffrant de troubles des fonctions cognitives à mieux comprendre les documents et à accéder au sens ? ”. Education. 2015. dumas-01491003

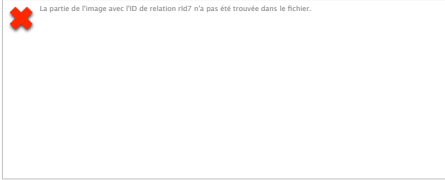
**HAL Id: dumas-01491003**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01491003>**

Submitted on 16 Mar 2017

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



# **MEMOIRE – 2CA-SH**

**OPTION : D**

## **SESSION 2015**

**Sens interdit ? Sens dessus dessous : « Comment amener progressivement l'élève DYS ou souffrant de troubles des fonctions cognitives à mieux comprendre les documents et à accéder au sens ? »**

**NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : VINCENT Emmanuelle**

**DISCIPLINE DE RECHERCHE : Histoire Géographie Éducation civique**

**NOM ET PRENOM DU STAGIAIRE : BOSSU Caroline**



**NOM de naissance (pour les candidates mariées) : BERNARD**

# SOMMAIRE

## INTRODUCTION

<b>I. APPORTS THEORIQUES .....</b>	<b>4</b>
A. Qu'est-ce que la dyslexie ? .....	4
B. La dyslexie en France.....	6
C. La situation des élèves dyslexiques et en situation de handicap au collège E SCHAFFNER.....	7
<b>II. L'OBSERVATION DE MES DEUX ELEVES ET LE CONSTAT DE LEURS DIFFICULTES DISCIPLINAIRES.....</b>	<b>8</b>
A. L'observation de Chloé et le constat de ses difficultés.....	8
B. L'observation de Théo et le constat de ses difficultés .....	12
C. Les besoins éducatifs particuliers de ces élèves.....	13
a. Des besoins définis dans le cadre du PPS.....	13
b. Des besoins médicaux .....	13
c. Des besoins d'organisation ou métacognitifs.....	14
d. Des besoins humains et scolaires.....	14
e. Des besoins motivationnels.....	14
f. Des besoins scolaires et disciplinaires liés aux compétences du socle. ....	15
<b>III. DES ESSAIS DE REMEDIATION ET D'ADAPTATION. ....</b>	<b>16</b>
A. Proposer des défis appropriés et adapter ses pratiques .....	16
B. Adaptation et différenciation.....	18
C. L'Analyse de mes pratiques.....	Erreur ! Signet non défini.
a. Ce qui a bien fonctionné .....	27
b. Ce qui n'a pas fonctionné. ....	28
<b>CONCLUSION.</b>	



## INTRODUCTION

J'enseigne l'Histoire géographie et l'éducation civique au collège E.SCHAFFNER de ROOST WARENDIN dans le nord. Cet établissement accueille 761 élèves parmi lesquels se trouvent 4 classes de SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté) et un dispositif ULIS TFC (ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire, Troubles des Fonctions Cognitives).

J'enseigne depuis maintenant une quinzaine d'années et, le temps passant, j'ai été amenée à accueillir dans mes cours de plus en plus d'élèves diagnostiqués « DYS », qu'ils soient dyslexiques, dysorthographiques ou touchés par d'autres troubles DYS.

Je me suis souvent trouvée désarmée lors des réunions avec le médecin scolaire qui mettait à notre disposition une série de recommandations et /ou d'adaptations pédagogiques à appliquer avec ces élèves. J'étais partagée entre l'envie réelle et sincère de les aider et la quasi-certitude que la plupart d'entre eux étaient paresseux, passifs ou démotivés. Leur laisser plus de temps oui mais pour quoi faire ? Passer par l'oral mais pourquoi leur accorder ce qui me paraissait être un traitement de faveur ? J'avais beau savoir qu'ils souffraient d'un trouble diagnostiqué je ne comprenais pas ce trouble. On nous disait que ces élèves confondaient les sons. Certes, alors pourquoi avaient-ils aussi des difficultés en mathématiques ? C'est donc bien qu'ils étaient paresseux. « Pour l'élève en difficultés globales ou désinvesti des apprentissages on tombe vite dans le jugement <sup>1</sup> »

C'est d'autant plus difficile à comprendre, que nous enseignants, étions bons élèves. En ce qui me concerne, l'équation était simple et manichéenne : un élève qui travaille est un élève qui réussit et un élève qui ne réussit pas ne travaille pas.

Ces certitudes ont d'abord été démenties par ma pratique en milieu pénitentiaire. En effet, onze années durant, j'ai enseigné en maison d'arrêt, en centre de détention auprès d'un public d'adultes mais aussi auprès de mineurs encore scolarisés à l'EPM (établissement pénitentiaire

---

<sup>1</sup>Dyslexie ou difficultés scolaires au collège, quelles pédagogies, quelles remédiations ? scérEn, 2006, p 59.

pour mineurs de Quiévrechain). Beaucoup d'entre eux, tant chez les majeurs que chez les mineurs, montraient de réelles aptitudes dans la matière à l'oral mais voyaient leurs performances s'effondrer lors du passage à l'écrit. J'ai souvent fait le même constat pour bien des élèves en milieu scolaire ordinaire.

Il y a environ sept ans, j'avais alors déjà candidaté au 2 CA-SH<sup>2</sup> option D mais aussi option F mais il n'y avait cette année-là pas suffisamment de candidats pour ouvrir la formation.

Tous ces éléments m'ont petit à petit sensibilisée aux enfants en situation de handicap et en particulier aux enfants « DYS ».

Cependant, la décision de m'inscrire de nouveau à la formation du 2 CA-SH n'a vraiment eu lieu que l'année dernière. En effet, face à mes difficultés à adapter mes pratiques et à aider efficacement les élèves dyslexiques j'ai décidé de suivre le stage inscrit au PAF (Plan Académique de Formation) intitulé « Aider à la scolarisation des élèves handicapés : Prendre en compte les élèves DYS », stage animé par Odile KADDÈCHE et Laetitia BEULENS. Ce stage d'un volume de 18 heures a été pour moi une véritable révélation. J'ai enfin compris par l'exemple et le concret ce que voyaient (voir annexe 1) ces enfants et les difficultés auxquelles ils étaient confrontés au quotidien.

Ces difficultés commençaient bien évidemment par la base : la lecture. Or, si celle-ci, est transdisciplinaire, elle est particulièrement prégnante dans ma discipline. Qu'il s'agisse de lecture de consignes, de cartes, de textes, de documents iconographiques ou de graphiques, la lecture est partout présente dans notre matière. Nous passons beaucoup de temps à lire ensemble en classe des documents et une bonne partie de mon travail et de celui des élèves consiste précisément à lire des documents et à en extraire des informations explicites ou implicites.

J'accueille cette année une élève de 5<sup>ème</sup> nommée Chloé et un élève, Théo, issu du dispositif ULIS. Chloé est âgée de 13 ans et souffre de dyslexie mixte sévère. Théo quant à lui est atteint d'une déficience mentale et souffre de problèmes de comportements. Je les rencontre tous deux trois heures par semaines en classe entière et parfois seule ou en petit groupe de 3 à

---

<sup>2</sup>Certificat Complémentaire aux enseignements Adaptés et à la Scolarisation des élèves en situation de Handicap.

5 élèves en heure de vie de classe. J'ai immédiatement pu me rendre compte qu'ils rencontraient de grandes difficultés pour la lecture à voix haute mais aussi silencieuse. J'ai aussi remarqué dès les premiers travaux des difficultés lors du passage à l'écrit pour la compréhension de consignes et de documents simples et explicites. Cependant, ils participent volontiers, surtout Chloé.

Dès lors, une problématique me semble pouvoir être posée : « Comment amener progressivement l'élève DYS ou souffrant de troubles des fonctions cognitives à mieux comprendre les documents et à accéder au sens dès lors que leur perception de documents, quels qu'ils soient, diffère de la nôtre? ». Il me faudra donc travailler en amont sur la compréhension de l'explicite c'est à dire aider les élèves à repérer des informations simples dans un texte ou dans un autre type de document (graphique, image, dessin...) afin de leur permettre de répondre plus facilement aux questions de compréhension, élémentaires d'abord puis plus complexes. Je devrai aussi réfléchir à la mise en place d'une pédagogie et de supports adaptés pour leur permettre d'accéder plus rapidement (ou avec moins d'efforts) aux apprentissages.

Dans une première partie j'évoquerai la situation de la dyslexie en France et présenterai les observations que j'ai pu faire de Chloé et de Théo et qui m'ont permis de mieux les connaître. Dans une deuxième partie j'aborderai leurs besoins éducatifs particuliers puis dans un troisième temps j'exposerai les remédiations ou adaptations mises en place afin de leur faciliter l'entrée dans les apprentissages et de réussir. Enfin, je ferai état de mes conclusions quant à ces adaptations.

## **I. APPORTS THEORIQUES.**

### **A. Qu'est-ce que la dyslexie ?**

Quand on apprend à lire on se trompe, on bute sur les mots, on inverse les lettres. Les débuts de tout jeune apprenant lecteur sont souvent hésitants et fatigants. L'élève dyslexique possède une intelligence normale et n'a pas d'autre pathologie (ouïe, vue) qui l'empêcherait d'accéder à la lecture. Pourtant, cette dernière pour lui, reste difficile et l'accès au sens du texte reste perturbé. Il est très lent, continue à buter sur les mots ou ne semble pas comprendre ce qu'il lit. Il confond les sons, doit faire des efforts pour se concentrer. L'enfant dyslexique doit fournir une somme énorme de travail pour parvenir à peu de résultats. Il a des journées très chargées quand il travaille. Le transfert des connaissances est problématique : il apprend mais

ne parvient pas à restituer ses savoirs. Malgré son implication il est presque constamment dans l'échec.

Etre dyslexique, on le voit donc, c'est avoir des difficultés avec les mots, la lecture et l'écrit en général. Le préfixe « DYS » signifie d'ailleurs difficile. Être dyslexique cela se devine à un ensemble de signes. Un enfant dyslexique va par exemple confondre les lettres « b » et « p », « g » et « c »... Il confond les sons « sandale » pour « scandale ». Il se repère difficilement dans l'espace (difficultés à trouver la page, à lire des tableaux à double entrée). Toutefois, tous ces signes ne sont pas forcément présents chez un dyslexique et viennent encore davantage brouiller les pistes. De plus, l'origine de la dyslexie est encore méconnue mais aujourd'hui les recherches s'orientent plutôt vers des causes génétiques : elle pourrait se transmettre ce qui explique qu'il y ait des familles de dyslexiques<sup>3</sup>. De manière générale :

- Elle touche plutôt les garçons que les filles.
- Elle intervient plus souvent chez les enfants qui ne sont pas passés par l'étape du quatre pattes.
- Enfin, elle s'accompagne souvent de troubles associés : dysorthographe (= difficultés avec l'orthographe), dysgraphie (= difficulté à former les lettres), etc.

Le problème se complique quand on sait qu'il n'existe pas une, mais des dyslexies. La dyslexie est une difficulté durable et « structurel(le) qui perturbe l'apprentissage des mécanismes de l'écrit »<sup>4</sup>. Pour apprendre à lire, l'individu utilise deux voies de lecture :

- La voie d'assemblage qui convertit les graphèmes en sons. C'est à cette voie que l'on fait appel lorsque l'on utilise la méthode dite « syllabique ».
- La voie d'adressage utilise le canal visuel et effectue un traitement global des mots lus : cette voie permet de reconnaître les mots déjà rencontrés et mémorisés. L'individu « photographie » alors les mots et il est capable de les reconnaître « par cœur » puisqu'ils ont été mémorisés. C'est à cette voie qu'il est fait appel lorsque l'on utilise la méthode « globale » en lecture.

Lorsque l'on apprend à lire on utilise simultanément les deux voies d'assemblage et on les automatise petit à petit de façon complémentaire. L'enfant dyslexique, rencontre lui, des difficultés sur l'une ou l'autre de ces voies de lecture voire sur les deux. Selon que l'une ou l'autre de ces voies, voire les deux, seront atteintes on parlera alors de dyslexie phonologique, de surface, visuo attentionnelle ou mixte.

---

<sup>3</sup> Michel HABIB, neurologue au CHU de la TIMONE MARSEILLE, Article RÉSODYD.

<sup>4</sup> Dyslexie ou difficultés scolaires au collège, quelles pédagogies, quelles remédiations ? Ouvrage collectif coordonné par D CRUNELLE, scérEn, 2006, p 19

La dyslexie phonologique est la plus fréquente, elle touche 60 à 70% des dyslexiques, elle correspond à une atteinte de la voie d'assemblage.

La dyslexie de surface correspond à l'atteinte de la voie d'adressage. Les enfants ne photographient pas à long terme l'image des mots rencontrés et ne parvient pas à se constituer une banque de mots.

La dyslexie visuo attentionnelle est la plus rare et nous ne nous attarderons pas dessus.

Enfin, la dyslexie mixte est la forme la plus sévère puisqu'elle touche les deux voies de lecture, la voie d'assemblage et la voie d'adressage. Les difficultés et les efforts réalisés alors pour le décodage viennent compromettre la compréhension. L'effort pour déchiffrer le texte est tel que la mémoire est fragilisée. L'encodage empêche le stockage et l'élève perd le sens.

## **B. La dyslexie en France**

A l'entrée en 6<sup>ème</sup>, les statistiques de l'Education Nationale font état de 12 à 15% d'élèves ayant des difficultés de compréhension des consignes écrites. Pour autant tous les élèves en difficultés scolaires ne sont pas dyslexiques. Aujourd'hui les troubles « dys » et dyslexiques sont parmi les plus connus du système scolaire et paradoxalement ils font aussi partie des plus méconnus.

Les chiffres en ce qui concerne la dyslexie en France diffèrent en fonction des sources. Selon le site de l'APEDYS il y aurait, 8 à 10% d'enfants dyslexiques en France.

En ce qui concerne plus particulièrement le Nord Pas de Calais, l'article en ligne de MME GUILLOU, Inspectrice académique et chargée de mission dans l'académie de Lille et de MME Paula DEI CAS ancienne directrice de l'institut d'orthophonie de Lille, indique que seuls 3 à 5% des enfants font l'objet d'un diagnostic<sup>5</sup>. Ces chiffres semblent bien faibles. Cela ne représenterait en moyenne que un à 2 élèves par classe. Pour avoir une meilleure image de la situation, peut-être faudrait-il prendre en compte aussi les enfants non diagnostiqués et qui ne le seront probablement jamais.

Depuis l'instauration de la loi du 11 février 2005 (loi n°2005-102 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées) le nombre d'élèves en situation de handicap a progressé de 6,3%<sup>6</sup> alors que les effectifs d'élèves étaient stables. On remarque aussi que ces élèves sont de plus en plus scolarisés en milieu scolaire ordinaire.

---

<sup>5</sup><http://www.ac-lille.fr/dsden59/bd59/112/pdf/112-eclairage-orthophoniste.pdf>

<sup>6</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid60303/la-scolarisation-des-jeunes-handicapes.html>

A la rentrée 2011-2012, les élèves présentant des troubles du langage et de la parole représentaient 14% des élèves en situation de handicap. (cf. annexe 2).

Cette évolution est directement liée à l'évolution de la loi et des mentalités en ce qui concerne les élèves à besoins éducatifs particuliers. En effet, pendant longtemps on a pensé qu'il fallait un enseignement spécifique pour des enfants spéciaux ou que c'était à ces enfants de s'adapter à l'école. Or depuis la loi du 11 février 2005, on ne parle plus d'intégration en milieu scolaire ordinaire mais d'inclusion. Toutefois l'inclusion ne signifie pas prendre un élève dans une classe ordinaire et le laisser, livré à lui-même, suivre tant bien que mal les apprentissages. On parle d'élèves à besoins éducatifs particuliers, il y a donc des adaptations à mettre en place en fonction de ces besoins pour que ces élèves apprennent mieux ? Tout enfant porteur d'un handicap est d'abord un élève avant d'être un élève handicapé. « L'école inclusive est l'école qui s'organise différemment pour faire une place à chacun<sup>7</sup> »

C'est pour cette raison que la loi prévoit certaines mesures visant à favoriser l'inclusion des élèves en situation de handicap en milieu scolaire ordinaire :

- Ils peuvent ainsi bénéficier d'un AESH (Accompagnant des Élèves en Situation de Handicap)<sup>8</sup>

- « Lorsque le diagnostic est établi, il est indispensable d'élaborer un projet personnalisé de scolarisation (PPS), adapté à la nature et à la sévérité des troubles »<sup>9</sup> Il s'agit là d'un cadre qui formalise, en présence de différents partenaires (parents ou représentants légaux de l'enfant, personnel de direction, professeur principal et professeurs volontaires, infirmière scolaire, enseignant référent et partenaires médicaux suivant l'enfant) les besoins du jeune en situation de handicap et les adaptations et remédiations à apporter dans le cadre de la scolarité. L'équipe pluridisciplinaire élabore le PPS à la demande des parents ou du représentant légal de l'élève handicapé ou de l'élève handicapé majeur »<sup>10</sup>

### **C. La situation des élèves dyslexiques et en situation de handicap au collège E SCHAFFNER.**

Le collège E.SCHAFFNER ne déroge pas à l'évolution actuelle et accueille dans ses locaux de plus en plus d'élèves en situation de handicap.

---

<sup>7</sup> Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques, ouvrage collectif sous la direction de Bruno EGRON.

<sup>8</sup> Décret 2014-714 du 27 juin 2014

<sup>9</sup> Loi du 11 février 2005, le décret N°2005-1752 du 30-12-2005

<sup>10</sup> Cours E VINCENT ESPÉ Lille Nord de France, novembre 2014

Ces derniers sont accueillis en scolarisation « collective » au sein de notre dispositif ULIS TFC mais aussi en « scolarisation individuelle » au sein de nos classes.

C'est Mme Corinne MAKALA l'enseignante référente ASH qui gère et reçoit les élèves à BEP (Besoins Educatifs Particuliers) ayant un PPS (Plan Personnalisé de Scolarisation). Cette année 13 élèves bénéficient d'un PPS dont Chloé mon élève de 5<sup>ème</sup> et Théo élève d'ULIS que j'accueille cette année dans mes cours.

## **II. L'OBSERVATION DE MES DEUX ELEVES ET LE CONSTAT DE LEURS DIFFICULTES DISCIPLINAIRES.**

Cette partie recueillera les faits et comportements que j'ai repérés en observant Chloé et Théo. Cette phrase d'observation est indispensable afin de déterminer les besoins de l'élève. La démarche que j'ai adoptée et qui nous a été communiquée lors de notre formation au 2 CASH est la suivante :

1. Repérer les compétences mobilisables de l'élève sur lesquelles je pourrais m'appuyer.
2. Observer les difficultés (disciplinaires, transversales...) ou obstacles rencontrés par l'élève, c'est à dire les catégoriser.
3. Identifier des besoins éducatifs particuliers (BEP).
4. Mettre en lien ces BEP avec les objectifs d'apprentissage.
5. Mettre en place une adaptation ou une compensation de ces besoins.

Il est impossible de faire une analyse exhaustive des difficultés des élèves, il faut les catégoriser et structurer les observations faites<sup>11</sup>. L'objectif final étant de déterminer quels sont les besoins éducatifs particuliers de mes élèves et de voir dans quelle mesure mes pratiques pédagogiques sont à même de répondre à ces besoins

### **A. L'observation de Chloé et le constat de ses difficultés.**

J'accueille Chloé pour la première fois cette année mais elle est scolarisée au Collège SCHAFFNER de ROOST WARENDIN depuis la classe de 6<sup>ème</sup>. Elle a eu un maintien en CP. Chloé est en classe de 5<sup>ème</sup> A, qui est une classe d'un niveau moyen avec quelques élèves assez bavards. Chloé est bien intégrée dans la classe et semble y avoir des amis (es). Elle rencontre des difficultés dans la plupart des matières. Dans mes cours Chloé s'est, dès le

---

<sup>11</sup> Caroline DESOMBRE, « observer et évaluer les difficultés des élèves », conférence ESPÉ-Inf, septembre 2014.

début de l'année, montrée intéressée par la matière. Elle participait volontiers et se montrait volontaire pour aller au tableau. J'ignorais alors tout de son trouble. Sans le savoir je l'avais placée au premier rang, devant mon bureau (ne connaissant pas les élèves en début d'année je les place par ordre alphabétique). J'avais alors bien remarqué **sa grande lenteur** à noter la trace écrite du cours alors même que nous l'élaborons ensemble en classe. De fait, les premières inquiétudes sont arrivées assez vite. Quelques jours après la rentrée alors que je lui demandais de prendre la suite d'une lecture elle s'y est opposée fermement d'abord puis comme je tentais de la convaincre elle s'est montrée plus agressive. A la fin du cours comme je lui demandais une explication sur son attitude elle m'avança simplement le fait qu'elle n'aimait pas lire. Ce n'est qu'en discutant avec les collègues qui l'avaient eu l'an dernier que j'appris alors qu'elle était dyslexique. Fait qui me fut confirmé quelques jours plus tard lorsque je reçu dans mon casier le planning de présence de son AESH, Mme LECOROLÈRE. Je discutais alors avec Chloé en fin d'heure afin de connaître les vraies raisons de son refus. Elle me dit alors qu'elle n'aimait pas lire parce qu'elle lisait mal, et qu'elle se trompait souvent. Je lui évoquais alors le cas d'autres élèves de la classe en difficulté de lecture eux aussi, et dont personne ne se moquait dans la classe. Elle en convint. Je lui proposais alors la lecture occasionnelle d'une seule phrase. Je la rassurais en lui précisant qu'il s'agirait d'une phrase courte et simple et que le but n'était pas de la mettre en situation d'échec mais au contraire de lui montrer qu'elle pouvait y arriver. De plus, je lui proposerais à chaque fois le choix en lui demandant « Chloé veux-tu lire cette phrase ? » et elle aurait le choix de refuser. Selon ce protocole, elle accepta aussitôt avec enthousiasme.

Par la suite d'autres difficultés observables de Chloé sont assez vite apparues.

- Elle se repère difficilement dans l'espace lors de certaines activités. Elle a par exemple des difficultés à trouver la bonne page. Dans ce cas, je remarque qu'elle s'appuie sur ce que fait son voisin. Elle présente une lenteur dans l'exécution des tâches et dans le traitement de l'information.
- Elle semble avoir des difficultés d'ordre mnésique. En effet, l'effort fourni par le déchiffrage est tellement intense que Chloé « oublie » le sens de ce qu'elle a lu précédemment.
- Copier un texte est pour elle est une opération fatigante et difficile, elle oublie des mots, doit se concentrer pour ne pas se tromper et le va et vient de son regard entre le tableau et la feuille est visiblement éprouvant pour elle car elle semble perdre le fil. Cela entraîne une attention labile, fluctuante.



- Son travail est totalement soumis à son état d'esprit ainsi qu'à son humeur et est donc très inconstant. Elle est capable d'arriver en classe dans les meilleures dispositions tout comme à l'inverse elle peut refuser catégoriquement toute tâche si elle a été contrariée pour une raison ou pour une autre.
- Elle a souvent des difficultés pour entrer dans la tâche, mettant souvent plusieurs minutes pour commencer un exercice, attendant même parfois mon passage auprès d'elle ou ma validation pour s'y mettre. Mais peut être puis-je émettre l'hypothèse qu'elle manque aussi de motivation ? En effet, lors d'une activité TICE consacrée aux risques naturels dans le monde et qui nécessitait l'usage d'une tablette IPAD, elle n'a pour ainsi dire rien fait alors même que je suis passée à plusieurs reprises lui expliquer les consignes et ce qui était attendu, tentant par-là de la remotiver...en vain cependant, puisqu'elle a passé son temps à discuter avec son voisin de rangée et même à se remaquiller.
- Enfin le travail à la maison pour Chloé est très difficile. Placée en famille d'accueil Chloé ne semble pas très motivée par le travail scolaire le soir, seule et en dehors du collège.
- Toutefois j'ai également constaté des points sur lesquels Chloé peut s'appuyer. Elle possède de bons réflexes et a d'elle même mis au point quelques stratégies d'apprentissage : elle surligne sans que je le lui ai suggéré les mots importants dans le cours et elle fait de même lorsqu'elle en a le temps dans les textes distribués en classe. De plus, quand le déroulé du cours lui permet de prendre son temps pour noter la trace écrite elle tient bien ses cahiers et aime soigner son écriture et sa présentation.

Malheureusement malgré le temps laissé pour copier, elle est systématiquement bonne dernière et je ne suis pas parvenue à la laisser copier à son rythme sans pénaliser le groupe classe.

Ayant participé l'année dernière au stage du PAF intitulé « Prendre en compte les DYS », j'ai tenté quelques adaptations et remédiations pour Chloé.

J'ai ainsi modifié ma police de caractère préférant désormais le « Arial 12 » aux autres polices. Chloé occupant déjà la table devant mon bureau et loin de la fenêtre afin d'éviter toute distraction qui pourrait venir gêner son attention, je l'ai laissée à cette place en lui conservant toutefois un voisin pour qu'elle puisse se référer à ses notes en cas de retard dans la copie du cours. Par ailleurs, Chloé est, comme je l'ai déjà précisé, d'un naturel dynamique et ouvert, elle s'intéresse visiblement à l'histoire géographique, aime participer, est en quête de reconnaissance et travaille beaucoup à l'affectif. C'est pourquoi j'essaye le plus possible de la

valoriser à l'oral et de la faire réfléchir à haute voix lorsque je constate qu'elle n'a pas pu ou pas voulu répondre aux exercices donnés en classe ou à la maison. La plupart du temps, elle s'y prête de bonne grâce et est heureuse de réussir ou même d'être simplement sollicitée.

Enfin afin de mieux connaître Chloé et de tenter d'identifier plus précisément ses difficultés ou au contraire ses points forts, sans la stigmatiser j'ai, à l'issue de la première évaluation et sous le prétexte de leur demander « comment avez-vous fait pour apprendre pour ce devoir ? », pris Chloé et 4 autres élèves en heure de vie de classe. Ils sont donc venus un vendredi soir avec leur copie de devoir. J'ai essayé de connaître la manière dont ces élèves et Chloé en particulier avaient compris les consignes et les documents. Pour aider Chloé à réviser au mieux ses cours, je lui ai demandé comment elle faisait pour apprendre ses leçons. Apprenait-elle par cœur ? Avait-elle même simplement revu sa leçon et si oui comment s'y était-elle prise pour répondre aux questions du devoir et ce qui avait été difficile pour elle dans ce devoir (je précise que Chloé a obtenu la note de 06/20). Je lui ai demandé de répondre avec franchise et sans crainte, le but de cette séance étant de l'aider ainsi que ses camarades à apprendre à apprendre et non de les sanctionner.

Tous se sont montrés honnêtes et m'ont avoué ne pas avoir appris. La raison invoquée par Chloé étant qu'elle n'aime pas travailler le soir et encore moins seule à la maison. Je lui ai dit être étonnée car il me semblait qu'elle avait pourtant une bonne mémoire puisqu'elle avait réalisé avec succès l'exercice consistant à compléter un plan de la mosquée, alors qu'elle prétendait ne pas avoir appris sa leçon.

J'ai alors proposé aux élèves de faire un petit test afin de déterminer laquelle de leur mémoire visuelle, kinesthésique ou auditive était prégnante (voir annexe 3). J'ai précisé dès le début qu'il ne s'agissait pas d'évaluer s'ils avaient ou non une bonne mémoire afin de dédramatiser cet exercice. Les quatre élèves se sont montrés ravis et se sont prêtés avec joie à celui-ci. Ce test est venu corroborer mes hypothèses. Il indiquait que Chloé utilisait principalement sa mémoire visuelle. Je lui ai alors suggéré de continuer à surligner dans ses cours les mots ou phrases importants et pour ma part, je décidais de favoriser à chaque fois que possible le canal visuel en soulignant ou en entourant au tableau les mots de vocabulaire importants ou difficiles mais aussi en préférant les documents iconographiques (photographies, tableaux) aux textes.

## **B. L'observation de Théo et le constat de ses difficultés**

A partir du mois de novembre, sur les conseils de MME Emmanuelle VINCENT j'ai commencé à accueillir Théo, un élève d'ULIS TFC scolarisé au collège. Théo bénéficie d'une AESH dans tous les cours donnés sauf ceux du mercredi où il est seul. Il est inclus dans d'autres cours « ordinaires » : en EPS et en anglais mais aussi, une fois par semaine et depuis deux ans, ma collègue MME PROVOTAL prend la classe en groupe entier pour une séance d'histoire ou d'éducation civique. C'est précisément pour cette dernière raison qu'avant de l'inclure dans mes cours, son enseignante MME LAMOURETTE et moi-même, avons souhaité demander à Théo son avis. Son trouble est différent de celui de Chloé. Tout d'abord, Théo souffre de troubles cognitifs mais aussi d'après son enseignante de « carence affective ». Il est un adolescent généralement agréable avec l'adulte mais il est capable aussi de comportements très perturbateurs et irrespectueux et a été exclu à plusieurs reprises de certains cours (ces débordements se produisant le plus souvent l'après-midi alors qu'il est plus fatigué). Au niveau scolaire, il peut être intéressé par l'activité proposée mais la lecture pour lui est extrêmement difficile et il a refusé à ce jour de lire ne serait-ce qu'une phrase. Enfin, son écriture est peu soignée, souvent illisible. Il commet beaucoup d'erreurs et oublis en copie et sa production écrite en autonomie est à ce jour quasi nulle. La présence de l'AESH s'avère ici indispensable. Pourtant dès le début Théo s'est montré heureux d'assister aux cours, en effet, il se sent valorisé d'être inclus en milieu ordinaire et il fait preuve de bonne volonté. Il participe de manière spontanée et il est en mesure de rapporter un événement avec précision. Par ailleurs, dès le début il a été convenu avec Théo que sa présence dans mes cours se ferait avec son accord, sur la base du volontariat et seulement lors des cours de géographie. Cette matière s'avérant plus concrète et accessible pour lui. Comme pour Chloé j'ai placé Théo au premier rang, devant le tableau et à côté de son AESH et j'essaye de le valoriser le plus possible à l'oral. Théo a été très bien accueilli par la classe que j'avais préalablement mise au courant. Lorsque Fatna, son AESH est absente le mercredi, je mets en place un système de « tutorat » avec Suzanne, une élève calme et douce de la classe en lui demandant lorsqu'elle le peut d'aider Théo. Lors de mes échanges avec MME LAMOURETTE, l'enseignante du dispositif ULIS, nous sommes convenues que l'objectif de l'inclusion de Théo porterait surtout sur un aspect relationnel même si l'aspect pédagogique n'est pas mis de côté.

## C. Les besoins éducatifs particuliers de ces élèves.

La pratique enseignante est « adaptée » si elle « répond aux BEP qui se traduisent par « des **objectifs à atteindre** pour l'enfant ou l'adolescent et qui servent son développement cognitif, affectif et social pour une meilleure autonomie et adaptation sociale<sup>12</sup> ». Pour espérer atteindre ces objectifs il faut déterminer les besoins des élèves.

### a. Des besoins définis dans le cadre du PPS.

La réunion de l'Équipe de Suivi de Scolarisation (ESS) de Chloé s'est tenue le lundi 10 novembre 2014 en présence de l'élève elle-même, de l'infirmière scolaire, de MME la Principale adjointe, de MME MAKALA l'enseignante référente, de son AESH et de moi-même en tant que professeur principal. Les responsables légaux, n'étaient pas présents : Chloé n'a le droit de voir sa mère qu'une heure par semaine en milieu surveillé et en présence de témoins. A l'issue de cette réunion, le PPS de Chloé fait apparaître des besoins dans différents domaines :

### b. Des besoins médicaux.

Chloé suit des cours chez un orthophoniste une fois par semaine pour sa dyslexie. J'ai pris contact avec celui-ci avec l'accord de la famille d'accueil. La rééducation de Chloé consiste à la faire lire quelques textes courts et à travailler le sens du texte avec elle. Il recommande de ne pas esquiver la lecture mais de s'assurer qu'elle ait bien compris les mots car elle lit souvent un mot pour un autre.

Il constate également des difficultés de mémorisation en ce qui concerne la mémoire de travail (la mémoire qui garde l'information utile le temps nécessaire à la résolution du problème, et qui est limitée en temps et en quantité de stockage) surtout en ce qui concerne l'écrit et la lecture de textes. En effet, même quand elle lit des textes courts elle utilise sa mémoire pour la phonologie et le déchiffrage, et elle est ensuite trop fatiguée pour saisir et mémoriser le sens du texte. Il recommande donc de passer autant que possible par l'oral.

Chloé rencontre également un psychologue au CMP afin de mieux gérer des émotions. Je n'ai pas souhaité contacter le CMP car j'ai pensé que cela relevait du secret médical et de la sphère privée de Chloé.

---

<sup>12</sup> Conférence A. DESBIENS, ESPÉ Lille Nord de France, Novembre 2014

### **c. Des besoins d'organisation ou métacognitifs**

Chloé est placée en famille d'accueil. Elle ne peut voir sa mère qu'une heure par semaine et en présence d'un tiers uniquement. De plus, elle est séparée de son petit frère qui est lui, dans une autre famille d'accueil. Elle nous a évoqué lors de la réunion de l'ESS qu'elle avait des difficultés à travailler seule et à s'organiser. Elle se couche tard et se sent souvent énervée le soir. Elle ne parvient pas à s'avancer dans son travail ni même la plupart du temps à le faire à la maison. Elle a besoin d'être accompagnée pour entrer dans les apprentissages et pour trouver une motivation à ceux-ci.

### **d. Des besoins humains et scolaires.**

Chloé a droit à une AESH 12 heures par semaine en Anglais, Français, Mathématiques et Sciences Physiques (malheureusement pas en histoire géographie malgré ma demande). Elle aide Chloé à fixer son attention, prends ses cours en note et l'aide à comprendre et à reformuler les consignes. De plus, elle dispose dans son emploi du temps d'une heure avec son AESH pendant laquelle elle reprend les notions mal comprises. Cette heure était mal placée dans son emploi du temps car Chloé comme MME LECOROLERE son AESH ont fait remarquer que ce jour était peu chargé en devoirs. Il a été décidé de placer plus judicieusement cette heure dans la semaine afin que Chloé puisse s'avancer au mieux dans son travail.

Cependant Chloé se retrouve seule dans plusieurs matières et, dans ma matière en particulier, elle se retrouve en difficulté pour la compréhension des textes ou des consignes si je ne peux pas les lui reformuler ou les lui expliquer en venant près d'elle. Ainsi dans un devoir écrit de Chloé la consigne était la suivante : place sur le document les mots suivants : épée, éperons, manteau brodé et casque. Chloé place indépendamment l'un de l'autre « manteau » et « brodé » pour « manteau brodé ». Quand je lui ai demandé en vie classe pour quelle raison elle a procédé de la sorte elle m'a dit ne pas avoir compris le mot manteau « brodé » et avoir confondu avec le groupe nominal soulier « brodés » cité plus haut. De fait elle a placé le mot « brodé » à l'endroit précis des pieds du chevalier sur l'enluminure. On voit bien ici que Chloé avait compris la consigne mais qu'elle a été mise en difficulté par une mauvaise lecture des documents et certainement aussi par une pauvreté lexicale.

### **e. Des besoins motivationnels**

Chloé m'avait évoqué la possibilité pour elle d'intégrer le dispositif ULIS TSL de l'établissement privé « la providence » à Orchies. C'était pour elle un but ultime à atteindre et, pensant être acceptée dans cette structure, elle a totalement baissé les bras au collège,

commençant même à s'amuser en classe et à ne plus faire d'efforts en classe. J'ai discuté avec elle sur l'éventualité d'un refus de sa candidature mais elle n'a pas voulu l'envisager. Entre temps, elle a malheureusement obtenu une réponse négative. La dame qui accueille Chloé et que j'ai rencontrée m'a expliqué que l'établissement avait rejeté sa demande en raison de ses mauvais résultats mais surtout en raison de ses appréciations négatives. Je pense qu'elle avait fondé beaucoup d'espoirs sur cette inclusion et échafaudé de nombreux projets. Il est vraiment difficile pour elle de se remotiver et de trouver un sens à ses apprentissages

#### **f. Des besoins scolaires et disciplinaires liés aux compétences du socle.**

La pratique de l'enseignant spécialisé doit s'effectuer en fonction des besoins disciplinaires exigés par le "socle commun de connaissances et de compétences" [il] présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire<sup>13</sup>. J'ai choisi de travailler sur la compétence 1 : La maîtrise de la langue française et en particulier sur quelques items plus précis :

- « repérer des informations dans un texte à partir de ses éléments explicites et des éléments implicites nécessaires »<sup>14</sup>. En effet, Chloé comme Théo comprennent tous deux le langage oral sans support spécifique et réagissent immédiatement au discours ou aux sollicitations orales. Le problème survient véritablement lors du passage à l'écrit. La syntaxe de Chloé comme celle de Théo est rudimentaire et leurs réponses sont souvent trop lacunaires voire inexistantes et perdent sens. Ainsi à la question « combien d'habitants a gagné la Chine entre 1950 et 2010 ? » tous deux me donnent la bonne réponse = 799 mais sans unité de mesure (= millions). De la même façon, le vocabulaire spécifique à la discipline ou le lexique leur fait très souvent défaut. Ainsi à la question : quelle activité est responsable de la déforestation ? Théo a répondu les « terres cultivées » pour « agriculture ». Chloé en revanche n'a rien mis spontanément mais elle m'a demandé ce que signifiait la question. Elle ne se souvenait plus de « déforestation » que nous avons pourtant vue en classe et n'a pas su le réinvestir. De plus elle ne comprenait pas le sens des mots « activité » et « responsable » mis bout à bout. C'est ici le problème du lexique qui est en cause. Théo comme Chloé ne parviennent pas à retenir ou à réactiver le vocabulaire disciplinaire. Il faudrait sûrement leur fournir un glossaire pour leur permettre de comprendre plus facilement les consignes et d'enrichir leur vocabulaire disciplinaire très pauvre. Cette pauvreté

---

<sup>13</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>

<sup>14</sup> Livret Personnel de compétences, palier 3 p 3

lexicale se retrouve aussi souvent à l'oral, d'autant plus qu'il s'agit également d'un vocabulaire conceptuel et de ce fait, plus difficile à mémoriser.

Être capable d'accéder à l'écrit c'est à dire pouvoir « dégager par écrit ou oralement, l'essentiel d'un texte lu »<sup>15</sup>. Pour Théo l'écriture en tant que simple formation de lettre est déjà une difficulté à elle seule. Il souffre visiblement d'une dysgraphie importante et sa graphie est quasi illisible. La simple tenue du crayon provoque chez lui une grande fatigue et c'est très souvent son AESH qui se charge de la copie du cours. J'ai essayé de fournir à Théo un cours à « trou » un mercredi où il était seul et à mon grand étonnement plutôt que de l'aider je l'ai mis en difficulté. Rétrospectivement et après discussion avec son enseignante, j'ai compris que cette démarche n'était pas la bonne pour Théo car elle lui demandait un effort de lecture du texte pour retrouver où placer le bon mot et ensuite un autre pour l'écrire correctement au bon endroit. Il vaut mieux pour lui qu'il essaye de copier le texte malgré son écriture torturée ou que je lui distribue le cours dans sa totalité sans « trou ». En ce qui concerne Chloé c'est plutôt l'orthographe et l'assemblage syllabique qui posent problème. Pour, « comment sont appelés les successeurs de Mahomet ? » elle répond faussement « sont l'appelés les successeurs les profètes » ou encore elle emploie « iaré » pour « minaret » à la place lui-même de « mosquée ». En revanche lorsqu'il s'agit de faire correspondre une définition avec une lettre et de replacer la lettre sur le plan d'une mosquée elle ne commet aucune erreur pour localiser « minarets », « mosquée » voire même « minbar ».

- La dernière compétence du socle sur laquelle je m'attarderai est « manifester par des moyens divers sa compréhension de textes variés » ou encore de « lire et employer différents langages : textes-graphiques-cartes-images », la lecture nous l'avons vu est partout présente. Chloé est immédiatement placée en situation de réussite lorsqu'il s'agit de lire un graphique, un plan ou une image.

### **III. DES ESSAIS DE REMEDIATION ET D'ADAPTATION.**

#### **A. Proposer des défis appropriés et adapter ses pratiques**

---

<sup>15</sup> Ibid. p 4

Comment aider les élèves souffrant de TFC (troubles des fonctions cognitives) à accéder à l'implicite qui est nécessaire pour pouvoir accéder au sens des documents ? Comme je l'ai déjà évoqué tous les élèves doivent, selon les programmes, pouvoir acquérir des connaissances certes, mais aussi des capacités. En ce qui concerne l'Histoire dans le programme de 5<sup>ème</sup> les élèves doivent être capables de :

- connaître l'organisation féodale (liens « d'homme à homme », fief, vassal et suzerain)
- connaître l'émergence de l'État en France qui s'impose progressivement comme une autorité souveraine et sacrée.
- être capable de décrire et d'expliquer le système féodal comme instrument du pouvoir royal
- être capable de connaître un repère de l'affirmation de l'État en France et savoir utiliser une carte de l'évolution du domaine royal en France.

La difficulté principale dans ce chapitre repose sur la présence d'un vocabulaire disciplinaire très abstrait. Ce vocabulaire déjà compliqué pour un élève « ordinaire » l'est d'autant plus pour un élève aux troubles TFC pour lequel l'abstraction pose à la base problème. En ce qui me concerne la difficulté principale a été de trouver dans mes pratiques et ma démarche les adaptations nécessaires à ces élèves sans pour autant pénaliser le groupe par des simplifications réductrices.

Il ne s'agit pas ici de simplifier à l'extrême les savoirs pour ces élèves en risquant de perdre une partie de la classe et parmi laquelle les meilleurs. Il ne s'agit pas non plus d'évacuer les concepts abstraits. En effet, l'inclusion intègre des élèves à BEP (besoin éducatifs particuliers) dans le milieu ordinaire qui doivent, eux aussi, acquérir les mêmes notions que les autres élèves puisque les attentes reposent sur les programmes. De plus, pour avoir un engagement actif des élèves dans une activité ou un cours, et, même pour un élève ordinaire, il faut que cette activité « se trouve juste au bon niveau de complexité, c'est à dire quand l'élève se sent en sécurité mais aussi qu'il rencontre un certain défi nécessitant un effort »<sup>16</sup>. Autrement dit en offrant des activités sollicitant des habiletés légèrement supérieures au niveau développement, l'enfant s'engage complètement<sup>17</sup>. (CASE-SMITH & O'BRIEN, 2010). Pour le psychologue Mihaly CSIKSZENTMIHALYI une activité où le niveau de défi se situe au-delà des compétences a pour effet d'augmenter le sentiment d'anxiété alors qu'une activité où le niveau de compétences se situe au-delà du niveau de défi a plutôt pour effet de diminuer le sentiment d'ennui. Cette cohérence entre le niveau de défi et les compétences de l'individu permet un engagement total dans l'activité et favorise conséquemment le

---

<sup>16</sup>CASE-SMITH & O'BRIEN (2010), site université de Montréal.

<sup>17</sup>Op cit CASE-SMITH & O'BRIEN.



développement de nouvelles habiletés, l'état de *flow* plaçant l'enfant dans une situation optimale pour l'apprentissage (voir annexe 4).<sup>18</sup> C'est cette « cohérence » que j'ai essayé (avec peine parfois) de trouver afin de mieux gérer le groupe classe sans mettre aucun élève de côté et en adaptant mes pratiques au groupe. « L'adaptation désigne [des] aménagements. Il s'agit de placer l'élève dans des situations non épurées de difficultés liées à l'apprentissage lui-même mais exemptes d'obstacles liés à ses besoins particuliers. Adapter, c'est éviter de transformer une situation d'apprentissage en situation de handicap. ... C'est donc l'organisation de l'activité de l'élève qui s'adapte, et elle s'adapte à des situations. Pour concevoir ses adaptations, l'enseignant doit donc prendre en compte à la fois les spécificités de l'élève et les caractéristiques des tâches qu'il propose. »<sup>19</sup>.

## **B. Adaptation et différenciation.**

### **Le déroulement de la séance.**

Cette séance s'inscrit dans la deuxième grande partie du programme d'Histoire « L'Occident féodal Xème XVème siècle » et dans le thème 2 : féodaux, souverains, premiers états ». Le temps prévu pour traiter ce thème est d'environ 4 heures. Nous avons déjà traité précédemment le thème 1 « paysans et seigneurs » mais aussi le thème 3 « La place de l'Église ». Les textes officiels ont des attendus : l'élève doit être en capacité de connaître et d'utiliser les repères suivants :

- Un événement de l'affirmation de l'État en France.
- Une carte de l'évolution du domaine royal et des pouvoirs du roi en France aux Xème XVème siècles.
- Il doit aussi savoir décrire et expliquer le système féodal.

La première heure de cours démarre sur un événement significatif de l'affirmation de l'État : la bataille de BOUVINES en 1214. Je commence par projeter au tableau une photo satellite et j'interroge la classe pour lui demander de localiser BOUVINES. Je lance ensuite une vidéo en demandant aux élèves comme à l'accoutumée de prendre quelques notes et de répondre aux questions : Qui ? Quand ? Comment ? Pourquoi ? Où ? Lorsque la vidéo se termine je fais avec la classe le traditionnel remue-méninge sur ce qu'ils ont retenu. Cette phase de reprise

---

<sup>18</sup><http://www.portailenfance.ca/wp/modules/developpement-de-lenfant/concepts-specifiques>

<sup>19</sup>SARRALIE C « Jouer sur toutes les variables », Cahiers pédagogiques n°459, janvier 2008, pp.20

est ritualisée et les élèves s'y prêtent de bon gré. Chacun a retenu quelque chose. Chloé lève la main. Elle me dit que c'est « des gens qui se battent », je lui demande si elle a retenu quelques noms et elle a retenu « le roi de France qu'on reconnaît avec la fleur de lys ». J'ai affiché du côté gauche du tableau trois blasons avec dessous le nom de leurs propriétaires comme aide visuelle et fiche repère et comme Chloé évoque ce symbole royal j'en profite pour le montrer à la classe sur le tableau. Nous nous « amusons » avec leurs souvenirs de la vidéo à retrouver les propriétaires des autres blasons.

Passée cette phase de mise en commun je projette un texte intitulé « le dimanche de Bouvines » accompagné de trois questions : quand et où se déroule la scène ? Quelles personnes appartiennent au camp français ? Quelles personnes appartiennent au camp ennemi ? Les élèves doivent relever dans le texte sur leur cahier chacun des deux camps. Théo et Chloé ont, quant à eux, une enluminure représentant les armées du roi de France et de l'empereur Otton IV se faisant face. Celle-ci est accompagnée d'une série de vignettes reprenant le nom de chacun des belligérants dans le désordre. La consigne pour eux est de coller chaque personnage dans son camp. Ils peuvent s'ils le souhaitent lire ou relire le texte toujours projeté au TBI. Par ailleurs ils disposent toujours de l'aide visuelle des blasons placardée sur le tableau. Toute la classe se met au travail. Chloé comme à l'accoutumée éprouve des difficultés pour entrer seule dans la tâche à l'écrit. Elle m'appelle pour me demander ce qu'elle doit faire. Je lui demande alors de reformuler la consigne et de m'expliquer ce qu'elle a compris. Elle y parvient sans peine et comme je commence à bien la connaître je sais qu'elle a souvent besoin de réassurance. J'ai privilégié un support visuel plutôt qu'un texte mais aussi de passer par l'expérience et la manipulation pour accéder au sens. Par ailleurs, cette enluminure ne comporte pas d'implicite. Elle est clairement explicite puisque l'on voit les deux rois nommés se faire face avec des lances sur leurs destriers. Cependant mon objectif de les faire accéder au sens des documents voire même à l'implicite est ici atteint puisque en passant dans les rangs je me rends compte que tous deux sont parvenus à placer chacun des protagonistes du bon côté de l'enluminure. Par ailleurs, bien que l'adaptation soit la même pour Chloé et Théo qui ne souffrent pas du même trouble, elle leur a permis à tous les deux d'accéder au sens implicite de l'image. De plus, ils ont pu faire la même chose que le reste du groupe classe c'est à dire : regarder la vidéo, rechercher des informations dans cette vidéo passée en amont, la commenter, lire le texte avec la classe. Au bout de quelques minutes nous corrigeons le texte de façon collégiale. Je projette une frise chronologique et je demande à une élève volontaire de venir placer sur cette frise Bouvines, cette démarche permet à tous de situer visuellement Bouvines sur un axe temporel et de

rappeler très rapidement comment on retrouve le siècle correspondant à une date. Théo et Chloé qui ont fini leur travail se mêlent au groupe et lèvent la main pour se porter volontaires. Je les envoie ainsi que d'autres au tableau, ils sont en situation de réussite et cela fait plaisir à voir. Théo est visiblement content et fier de lui. Je le vois à plusieurs reprises qui cherche mon approbation du regard et je le félicite afin de développer son sentiment de compétence. Je projette alors au TBI le document que j'ai distribué à Chloé et à Théo à savoir l'enluminure des deux rois face à face. Cette phase me permet à la fois de corriger le travail des mes deux élèves en situation de handicap et aussi de valider la correction du texte et de permettre aux plus faibles de la classe de vérifier leur compréhension par un autre canal sensoriel Je distribue ensuite une feuille A4 comportant plusieurs documents de la leçon. Le premier document de cette feuille que je projette est un autre texte sur le déroulement de la bataille de Bouvines. Pour Théo et Chloé l'adaptation est la suivante :

- Un texte plus court
- Un vocabulaire simplifié
- Une seule question portant sur le texte alors que le reste du groupe en a trois.

La consigne pour tout le monde est cette fois de remettre dans l'ordre les étapes de la bataille (cf. annexe 5). Les étapes sont proposées dans le désordre par rapport au texte : l'assaut, le sermon, la mise en place des armées, la prière et la bénédiction par le roi. Comme d'habitude des élèves volontaires lisent le texte, nous explicitons le vocabulaire difficile et enfin les élèves se mettent au travail. Ils peuvent, s'ils le souhaitent, travailler avec leur voisin. J'observe Chloé qui me semble un peu perdue. Je m'approche d'elle et elle me dit qu'elle ne sait pas si elle doit remettre les mots dans l'ordre chronologique ou les numéroter. Je lui dis alors que cela n'a pas d'importance et qu'elle peut procéder de la façon qui lui convient le mieux. La première adaptation très simple ici est de lui laisser le choix de la méthode : spontanément elle contourne la barrière de l'écrit en préférant la numérotation plus rapide et plus simple pour elle. C'est d'ailleurs la même méthode qui est privilégiée par Théo mais aussi par une bonne partie de la classe. La classe dispose d'un texte en trois paragraphes distincts. Théo et Chloé, ont le même texte quant à son déroulé et son ordre mais adapté du point de vue de la longueur et du vocabulaire ainsi que d'une mise en page particulière. Chaque ligne de leur texte correspond à une étape de la bataille. Cette fragmentation du texte en cinq phrases selon le modèle une ligne = une étape leur permet une meilleure compréhension du texte et donc un accès plus facile au sens. Par ailleurs, en ce qui me concerne cela m'a permis de mieux gérer les écarts de niveau entre Chloé et Théo et le reste de la classe et de mieux différencier mes pratiques. Les deux élèves concernés ont ainsi eu le

temps de rentrer dans la tâche pendant que le reste des élèves de la classe, plus rapides, avait deux questions supplémentaires. Tous ont pu terminer en même temps sans que Théo et Chloé soient stigmatisés pour leur « lenteur d'exécution ». Cette première séance a été un succès pour le groupe dans son ensemble. Les adaptations apportées à mes deux élèves en situation de handicap ont servi au reste de la classe et en particulier aux plus faibles d'entre eux en leur permettant de réactiver des méthodes de travail (savoir utiliser une frise chronologique), de valider et de visualiser leurs réponses en passant par l'image proposée comme adaptation à Théo et Chloé. Les plus « forts » n'ont pas été délaissés car la différenciation par la longueur des textes et le nombre des questions portant sur ces derniers leur a permis de ne pas rester sans rien faire.

La deuxième heure de cette séquence sur la féodalité se déroule la semaine suivante. Théo arrive accompagné d'un nouvel AESH, Mathieu. C'est la première fois que celui-ci accompagne Théo mais je n'ai pas été mise au courant car étant en stage je n'ai pu échanger avec MME LAMOURETTE. Le cours commence par un moment ritualisé : la reprise collective sous forme de rappel et de questions réponses non évaluées de ce qui a été vu la dernière fois. Je distribue un schéma sur lequel nous complétons une première case intitulée « puissance militaire du roi ». Je projette ensuite une trace écrite pour la classe en demandant à Théo et à Chloé de ne pas la noter. Je leur explique tour à tour que la trace écrite sera constituée pour eux, du seul schéma qu'ils viennent de compléter. Pendant que la classe note le cours je distribue à Théo ainsi qu'à Chloé une feuille comportant une enluminure intitulée « la cérémonie de l'hommage » ainsi qu'une autre sur laquelle j'ai disposé en vrac des vignettes portant les items suivants : aide financière = argent, fief = terre, justice, conseil, service militaire. La consigne pour l'instant est simple : ils doivent découper chaque vignette pendant que la classe note le cours. Je projette ensuite pour toute la classe la même enluminure accompagnée d'une question : qu'est-ce que le système féodal ? Comment le roi l'utilise-t-il ? Je demande aux élèves de me décrire ce qu'ils voient sans le commenter. Les réponses fusent : « on voit des gens », « ils se donnent la main ». Je leur demande alors de préciser en combien de parties l'image est divisée. J'ai reformulé la consigne et Théo la mieux saisie car il lève la main et m'indique « en deux parties ». Une autre élève prend la parole et nomme les deux « parties » à savoir le seigneur à droite et le vassal à gauche. La question devient alors que font les deux personnages en présence ? Un élève lève la main et indique qu'ils se jurent fidélité. Je valide sa réponse et je demande à la classe de prendre le livre afin de lire un texte. Nous lisons et expliquons le vocabulaire du texte. La classe a pour consigne de déterminer à l'aide de ce document quelles sont les obligations réciproques du

vassal et du seigneur l'un envers l'autre. Il s'agit d'un travail de quelques minutes en autonomie. En ce qui concerne Théo et Chloé, je leur demande de travailler sur une image et d'effectuer le même travail qu'à l'heure précédente c'est à dire de coller de part et d'autre de l'enluminure les obligations du seigneur envers son vassal et celle du vassal envers son seigneur. Ils doivent aussi entourer sur l'enluminure le geste qui prouve qu'il s'agit d'une alliance. La mise en route est rapide car ils savent déjà ce qu'il faut faire et comme nous avons lu et expliqué le texte du livre ils disposent d'éléments pour pouvoir effectuer et réussir leur tâche. Je les sens tous les deux très à l'aise et ils sont véritablement en autonomie. Au bout de quelques minutes nous passons à la phase de correction. Je m'appuie pour cela sur les réponses des élèves mais aussi sur le travail qui était à faire par mes deux élèves en situation de handicap. Leur enluminure et les vignettes qui l'accompagnent servent de validation pour la correction. Cela me permet de corriger leur exercice puisque ce sont les vignettes qui arrivent en fonction des réponses des élèves mais je constate aussi que certains élèves de la classe qui peinaient sur le texte du livre voient un éclaircissement grâce à cette animation. En effet, j'ai accompagné certaines vignettes de pictogrammes. Ainsi à côté « d'aide financière » j'ai inséré une petite bourse remplie de pièces d'or, avec la vignette « justice » j'ai mis une balance, le groupe nominal « service militaire » quant à lui est accompagné d'une épée et enfin le fief, mot de vocabulaire disciplinaire assez difficile est associé à un château fort. J'ai remarqué que pour mes élèves ce passage par le pictogramme leur permet souvent de concrétiser une abstraction ou d'associer une représentation mentale à un concept abstrait ou à un mot de vocabulaire difficile. Le dernier document du cours a déjà été distribué l'heure précédente. Je leur projette donc les deux textes en leur possession accompagnés de questions. Cette fois ci, Théo et Chloé n'ont qu'un seul texte sur les deux et ne doivent répondre qu'aux questions du dernier texte. L'une des deux questions est : D'après la carte projetée et le texte : quelle obligation remplissent les seigneurs qui composent l'armée de Philippe Auguste ? Les élèves peuvent travailler par groupe de deux s'ils le désirent. Chloé comme à son habitude choisit de travailler seule. Théo se met à la tâche mais je le vois totalement perdu. Je m'approche de lui pour lui demander s'il a compris la consigne. Il me la réexplique mais je vois bien, en passant quelques minutes plus tard près de lui qu'il ne parvient pas à faire l'exercice. De la même façon Chloé semble avoir décroché et elle se retourne pour discuter. Je vais la voir afin de la ramener au travail demandé mais j'échoue. La classe semble avoir fini je choisis donc de corriger les questions. Quelques élèves se portent volontaires mais je sens comme un flottement dans la classe. Visiblement ma consigne a été mal formulée et pas uniquement pour Théo et Chloé. Seuls les « meilleurs » et les plus rapides ont terminé et

compris. Ce dernier travail n'est une réussite ni pour moi ni pour le groupe. J'aurai dû, je pense, travailler en classe ces textes un peu difficiles par une lecture linéaire. Par ailleurs, la prochaine fois je proposerai à la classe une réponse sous forme de tableau à deux colonnes et non sous forme de phase rédigée. Cela les aurait aidés à mieux retrouver les protagonistes.

La troisième séance démarre une fois de plus par un rappel du cours précédent mais comme je m'y attendais, le cours précédent n'a pas été vraiment compris et mon questionnement reste sans réponse. J'avais prévu cette éventualité n'étant pas satisfaite de moi. C'est pourquoi je choisis de revenir sur l'un des textes du dernier cours. J'ai reformulé deux questions à la place de : Comment le roi de France justifie-t-il le fait de priver le roi d'Angleterre de ses terres ? Je propose aux élèves : quelle punition le roi de France donne-t-il au roi d'Angleterre ? Pourquoi le punit-il ? Immédiatement la classe réagit et j'entends des « ah » de compréhension. Je projette alors un document intitulé « la pyramide vassalique ». La question est la suivante : quel verbe placeriez-vous à côté de chacune des flèches ascendantes entre les propositions suivantes : simples chevaliers, petits seigneurs, grands seigneurs et le roi. Afin de permettre à Chloé d'accéder au sens, il s'agit ici de donner du sens à un signe abstrait : une flèche égale (=) un verbe d'action. Quelques élèves lèvent la main, l'une d'entre eux me propose « se bat pour », l'autre « sert ». Chloé lève la main et propose « obéit ». Je choisis de garder ce dernier mot et je le place au tableau. Je demande ensuite à la classe de faire la même chose mais cette fois dans le sens descendant. Les élèves ont compris puisque de suite quelqu'un me propose « commande », nous validons cette réponse. Afin de vérifier que ce document général a vraiment été compris je propose aux élèves de tester cette pyramide vassalique avec les protagonistes de Bouvines sous la forme d'un petit « jeu ». Ils doivent placer sur une pyramide faite à main levée dans leur cahier les propositions suivantes : / FERRAND Comte de Flandres/ Le seigneur de DOUAI, le chevalier de ROOST WARENDIN et le roi de France. Très vite ils se prêtent au jeu et s'amuse vraiment à placer judicieusement les différents acteurs. Cette adaptation par le jeu permet de rendre concret le concept abstrait de la pyramide vassalique et permet à Théo et Chloé de progresser dans la compréhension de documents historiques. Le fait que j'ai placé dans ce petit « jeu » des noms locaux comme ROOST WARENDIN et DOUAI les ravit. Chloé me demande, alors que je passe dans les rangs, où on placerait le roi d'Angleterre sur cette pyramide. Je projette alors de nouveau la carte du royaume de France au XIII<sup>ème</sup> siècle avec sa légende tripartite :

- le domaine royal
- les fiefs des grands seigneurs
- les possessions du roi d'Angleterre.

Je lui demande de m'indiquer de quelle couleur est le domaine royal ? De quelle couleur sont les fiefs des grands seigneurs ? Je valide ses réponses en les pointant pour tous sur le document. De qui tiennent-ils leurs terres ? « Du roi de France ». J'acquiesce et c'est alors qu'elle s'exclame : « ah ouais donc il est roi d'Angleterre quand il est dans son pays mais comme il a des terres en France il est aussi vassal, c'est bon j'ai compris ». Je la félicite. L'adaptation pour accéder au sens et améliorer la compréhension ici est de revenir avec Chloé sur ses méthodes procédurales (= la lecture d'une carte et de sa légende) afin qu'elle puisse y recourir seule la prochaine fois. Je projette ensuite pour la classe une trace écrite courte et dans le même temps je propose à Théo ainsi qu'à Chloé de compléter un document représentant une pyramide féodale accompagnée de deux consignes : colorie les flèches selon la légende et qui n'est le vassal de personne ? Il s'agit de présenter le même document que celui sur lequel nous avons travaillé quelques minutes auparavant mais avec une consigne inverse : alors qu'en classe nous avons complété la légende, ici la légende est donnée, ils doivent uniquement placer les flèches dans le sens ascendant ou descendant. Pour valider leurs réponses je projette leur document pour la classe qui a terminé de noter le cours et nous complétons ensemble le document. De nombreux élèves participent et je vois Théo et Chloé non seulement participer mais aussi vérifier en même temps et en autonomie leurs réponses. Nous reprenons le schéma « le renforcement de l'État après la bataille de Bouvines » déjà distribué et que nous complétons au fur à mesure du cours : il constitue la trace écrite et permet de limiter le poids de l'écrit et de comprendre plus rapidement pour Chloé et Théo. Je termine la séance par une enluminure représentant FERRAND dans les fers, désirant ainsi varier les supports (ils auront ainsi eu une carte, un schéma et une enluminure). Nous commentons celle-ci selon la méthode rodée et ritualisée : Qui ? Quoi ? Quand ? Comment ? Pourquoi ? Où ? Les élèves doivent donc identifier les personnages, leur attitude. Théo reconnaît FERRAND « en noir dans la charrette ». Chloé trouve quant à elle le roi « avec la fleur de lys ». Le reste de la classe participe et je les écoute en les laissant agir seuls. Ils ont l'habitude et se débrouillent bien sans mon questionnement. Cette séance se termine sur une impression très positive. J'ai senti Théo et Chloé en confiance, gagnant en autonomie et plus aptes à proposer des réponses justes. Ce succès s'explique à mes yeux par le fait que nous soyons revenus sur les documents incompris du cours précédent mais aussi parce qu'il y a eu beaucoup d'oral, les supports ont été variés et ré exploités sous différentes formes pendant l'heure, nous les avons complétés au fur et à mesure en les réutilisant à plusieurs reprises (notamment la carte), enfin il n'y avait pas de texte.

La quatrième heure de cours porte cette fois sur la cérémonie du sacre. Les élèves doivent avoir compris que celle-ci donne une légitimité au roi. Théo n'est malheureusement pas présent pour cette leçon. J'avoue être déçue car à mes yeux ce cours lui aurait plu, en effet, la part du récit est importante et c'est généralement un moment que les élèves apprécient. Ils sont de nouveaux des enfants à qui on raconte une histoire. Le cours commence donc par une enluminure intitulée : *Le sacre du Roi Philippe II Auguste, le 1<sup>er</sup> novembre 1179 dans la cathédrale de Reims, à l'âge de 14 ans (du vivant de son père, Louis VII le jeune)*. Nous la commentons et je me lance alors dans le récit de la cérémonie du sacre. Je rappelle à la classe le mot « onction » que nous avons déjà vu dans le chapitre sur l'Église au Moyen Âge et je l'écris à gauche de mon tableau. Je raconte l'onction qui fait du roi une personne sacrée, le roi « thaumaturge » qui soigne les écrouelles. Les élèves sont très attentifs. L'adaptation consiste ici en un récit historique mais aussi théâtralisé et ponctué d'anecdotes. Je fais ici appel au canal visuel (en utilisant des gestes) mais aussi auditif (je raconte) afin que les élèves comprennent et mémorisent ce vocabulaire du sacre. Nous relevons et trouvons sur l'enluminure les objets qui lui sont remis lors du sacre : main de justice, sceptre, couronne... Je leur distribue une feuille de route qu'ils complètent seuls (voir annexe 6). En passant dans les rangs je vois que Chloé, autonome, se débrouille très bien. Pourtant après quelques minutes je remarque qu'elle a tout fait sauf la première question pour laquelle elle doit retrouver dans une phrase « à trou » le mot sacre. Je me mets à côté d'elle pour l'aider mais le mot ne lui revient pas. Elle propose « sacrement » qu'elle confond avec le vocabulaire religieux du chapitre sur l'Église ou encore « important » « protégé par Dieu ». Je suis obligée de lui donner le mot qui lui manque. Les adaptations fournies lui ont permis de comprendre et de retenir le cours puisqu'elle a su compléter la feuille de route, cependant elle ne parvient pas à réactiver le vocabulaire historique précisément. J'é mets l'hypothèse qu'elle manque de mémoire lexicale. Quelques minutes avant la sonnerie je leur distribue la feuille de route du prochain et dernier cours. Je leur fait noter les devoirs et les laisse commencer seuls le travail. Chloé est cette fois en autonomie mais sans étayage. Je passe dans les rangs et très vite je la vois se retourner, appeler ses copines, elle commence à rire et a du mal à rester concentrée. J'é mets l'hypothèse qu'à son habitude, elle a du mal à entrer dans la tâche seule et qu'elle a besoin de réassurance et d'attention. Je vais donc m'asseoir à ses côtés pour la ramener à son travail. Je l'aide à reformuler les consignes, je lui demande ce qu'elle doit faire. J'é mets l'hypothèse qu'elle ne sait pas repérer les informations importantes dans les consignes. Je lui demande de me repérer le verbe dans la consigne, elle le trouve : il s'agit de « relier ». Je lui demande ce qu'elle doit relier et décide de m'éloigner pour lui laisser le temps de chercher



seule. Quand je reviens quelques minutes plus tard elle n'a pas vraiment avancé et m'attends. Je l'aide à intégrer la consigne et nous regardons à deux le plan distribué pour essayer d'y retrouver le palais du Louvres afin de pouvoir le relier à la vignette. J'observe Chloé et je vois son regard balayer le plan de façon anarchique. J'émetts l'hypothèse qu'elle a besoin de connaissances procédurales et je lui propose alors de le lire dans le sens des aiguilles d'une montre et je lui demande de me montrer le sens de lecture, ce qu'elle réussit. Immédiatement elle pense avoir repéré le Louvre sur le plan mais je lui fais regarder le mot plus attentivement et il ne s'agit pas du mot « Louvre» mais du mot « île Louviers ». Cette erreur est typique de sa dyslexie. Elle a reconnu les premières lettres du mot et a cru reconnaître par anticipation le bon mot. Après quelques instants elle parvient à retrouver le Louvre. Le cours prend fin et je note au tableau que les élèves doivent terminer le travail pour le prochain cours. Je les informe aussi qu'ils auront une interrogation qui ne portera pas sur cette dernière partie du cours. Je vérifie que Chloé a bien noté le travail.

La cinquième et dernière heure est consacrée à la correction de l'exercice sur l'administration royale ainsi qu'à l'évaluation. Je vérifie le travail des élèves et Chloé comme à l'accoutumée n'a pas fait le travail. Je lui en fais la remarque en lui faisant constater qu'elle n'a même pas essayé. Nous corrigeons ensemble l'exercice et Chloé se porte volontaire pour aller au tableau entourer l'enceinte de Philippe Auguste. Elle comprend l'exercice mais ne parvient pas à trouver la motivation pour se mettre seule au travail. Elle a besoin de quelqu'un pour la stimuler et la pousser à la tâche.

Au bout de quinze minutes je distribue l'interrogation aux élèves. Chloé et Théo ont un devoir adapté en ce qui concerne la longueur du texte. J'ai également décomposé les questions mais aussi proposé un tableau à compléter au lieu de rédiger des réponses. Enfin, j'ai adopté un code couleur comme à chaque fois dans les évaluations : à chaque question correspond un passage souligné du texte dans lequel les élèves doivent rechercher la réponse. Enfin, Théo bien qu'ayant rattrapé le cours pour lequel il était absent n'a pas de question directe sur la partie « manquante ». Je l'informe que je lui ai quand même posé une question mais qu'elle intervient uniquement sous forme de bonus. En observant les élèves au travail je vois que Théo comme Chloé sont très concentrés et ils terminent leur travail en même temps que le reste de la classe. Le cours se termine sur cette évaluation. Lorsque je corrige ce devoir je constate que Théo et Chloé ont très bien réussi. Leur note est respectivement de 19/20 et 17/20. Ils sont très fiers d'eux et participent activement à la correction.

## C. L'analyse de mes pratiques

C'est à partir de mes observations de Chloé et de Théo que j'ai adapté mes pratiques pédagogiques. Les étayages mis en place l'ont été en fonction de leurs besoins afin de les aider à accéder à l'implicite d'un document.

### a. Ce qui a bien fonctionné

Au fil de mes observations, de mes lectures mais aussi de façon intuitive j'ai mis au point des « adaptations » tant pour Chloé que pour Théo. Lors de mes lectures j'ai appris que tout individu fait appel à plusieurs canaux sensoriels pour mémoriser, assimiler et comprendre. C'est pourquoi le plus possible je module ma voix et je théâtralise certains cours. Je martèle et scande par le geste au tableau et par la voix les phrases et les mots importants afin de capter leur attention labile. J'essaie de capter leur regard en claquant des doigts pour les ramener au cours lorsque je sens qu'ils sont ailleurs. Quand je le peux je vais m'asseoir quelques instants à côté d'eux lors d'exercices afin de reformuler oralement les consignes ou de leur demander si ils ont compris celles-ci et si ils peuvent me la reformuler à leur tour ou me l'expliquer.

Ces adaptations sont insuffisantes à long terme mais elles sont désormais ritualisées. Elles permettent d'instaurer une certaine interactivité entre nous et une ambiance routinière et sécurisante pour ces élèves voire même pour le reste du groupe. Par ailleurs l'utilisation de cartes mentales, de tableaux de synthèse, de schéma, de feuilles de route permet de réduire la trace écrite avec laquelle ils sont mal à l'aise tout en leur permettant d'avoir l'essentiel du cours et du vocabulaire disciplinaire. L'utilisation de pictogrammes ou d'images à la place d'un mot ou d'une idée mais aussi accolé à un mot permet d'associer une image mentale à un concept abstrait et ainsi d'accéder plus facilement au sens concret. Enfin l'idée d'adopter un code couleur dans les textes et de réduire leur longueur a permis d'aller à l'essentiel sans se laisser noyer par des informations parasites.

Les adaptations mises en place m'ont permis de constater des progrès pour Théo comme pour Chloé. Tous deux ont gagné en autonomie et en assurance car la méthode pour commenter un document est identique à chaque fois. Le fait d'éviter ou de contourner l'écrit leur permet d'être plus confiants, d'augmenter leur sentiment de compétence et d'entrer plus facilement dans la tâche. Ainsi Théo commence à prendre la parole seul, y compris quand son AESH n'est pas à ses côtés. La reformulation régulière des consignes ou leur segmentation leur permettent d'encoder plus facilement les informations, de limiter leur fatigabilité et par conséquent de progresser dans la compréhension. J'en veux pour preuve le fait que Théo

désire aujourd'hui assister également aux cours d'histoire et qu'il souhaite expliquer en public dans sa classe ce qu'il fait en inclusion.

### **b. Ce qui n'a pas fonctionné.**

Le choix de la consigne est particulièrement important ainsi que l'ordre de ces consignes. Ainsi la fin de ma deuxième heure de cours s'est soldée par un échec car ma consigne était trop implicite pour les élèves. Ceux-ci devaient avoir gardé en tête le document précédent et en plus être capables de le croiser avec le texte projeté au tableau. Non seulement la consigne n'était pas explicite mais en plus elle obligeait les élèves à stocker plusieurs informations pour formuler une réponse alors même qu'il s'agissait de concepts nouveaux.

Le choix des documents et en particulier des textes est primordial. Il est parfois plus préjudiciable pour l'élève de simplifier les textes à l'outrance. En effet, ne restent alors que les concepts abstraits trop compliqués pour l'élève. De la même façon sur le plan de Paris sous Philippe Auguste, les informations étaient trop nombreuses. Peut-être aurais-je dû indiquer directement sur le plan un sens de lecture par un pictogramme ou une flèche.

Théo et Chloé ont besoin d'un temps plus long pour lire une consigne et travailler sur un document. Cela a bien souvent été pour moi un obstacle auquel j'ai parfois réussi à donner une réponse en différenciant les pratiques, en réduisant la taille des textes et le nombre des questions. J'ai aussi essayé de donner certains documents en amont. Cette méthode s'est révélée efficace pour Théo qui, à ma demande, retravaillait les documents avec son AESH. En revanche, pour Chloé elle n'a jamais fonctionné. J'é mets l'hypothèse que Chloé n'a pas fait le travail en raison d'un contexte familial compliqué mais aussi d'un manque de motivation quand elle est seule.

Le choix d'un « tuteur » ou d'un binôme n'a pas été une réussite pour Chloé qui a refusé jusqu'à présent de travailler avec son voisin ou même de lui demander de l'aide. Je n'attribue pas cet échec à une mésentente entre les deux élèves. J'é mets l'hypothèse que je n'ai pas fixé suffisamment clairement la nature du partenariat. J'aurais dû fixer mes attentes plus précisément et ce, dès le début. En effet, j'ai pratiqué plus tard le « tutorat » entre Théo et Suzanne mais en demandant d'abord à chacune des parties si elle était d'accord et j'ai ensuite attribué à chacun un rôle ou une tâche précise. Ce « tutorat » a bien fonctionné. Théo demande spontanément de l'aide à Suzanne et à l'inverse, lorsqu'elle le sent en difficulté elle lui apporte l'étayage dont il a besoin à l'instant T sans pour autant faire le travail à sa place.

Le choix de ma pédagogie est parfois aussi à revoir. Bien souvent, je m'en rends compte, je reste dans le schéma élève/professeur trop frontal et parfois monotone. Peut-être faut-il que

plus souvent je laisse les élèves travailler par groupe de quelques élèves et pas seulement avec leur voisin. J'ai remarqué que lorsque je leur laisse un peu plus d'autonomie (guidée) les écarts de niveau et de temps entre les élèves se réduisent. Ils parviennent d'eux mêmes, après un temps de flottement, à un accord et à une réflexion de groupe. J'ai encore des réticences à travailler ainsi car le volume sonore qui en découle est inhabituel et me déstabilise encore. C'est à moi d'évoluer sur cet aspect et d'adapter petit à petit mes pratiques sans pour autant non plus les systématiser au risque de lasser les élèves.

Enfin, contre toute attente, le choix de l'ordinateur n'a pas forcément été une réussite. Lors d'une séance nous avons utilisé les tablettes IPAD avec la classe. Chaque élève possédait une tablette ainsi qu'une feuille de route accompagnée de questions sur le site. Si Théo, avec l'aide de son AESH a réussi l'exercice et s'est montré très enthousiaste, Chloé elle, n'a montré aucun intérêt pour l'activité. J'émetts ici l'hypothèse que le lexique inadapté lui a été préjudiciable et que la longueur des textes ainsi que la recherche documentaire étaient trop importantes. Peut-être aurais-je du passer plus de temps avec elle afin de mieux cibler avec elle les parties de l'écran sur lesquelles elle devait se concentrer.

## **CONCLUSION.**

Cette démarche d'observation de l'élève à besoins éducatifs particuliers a modifié mon approche des élèves à plus d'un titre.

J'avais déjà les années précédentes accueilli des élèves en situation de handicap souffrant de dyslexie, dysgraphie ou autres. J'essayais déjà d'adapter mes pratiques pédagogiques mais avec toujours ce sentiment d'avoir échoué au final et d'être incapable d'aider ces enfants. La méthode qui consiste à observer l'élève en activité, à prendre en note mes observations et à émettre des hypothèses m'a permis de mieux cibler les besoins de ces élèves et m'a permis d'éviter le saupoudrage pédagogique. Il s'agit d'une démarche qui s'est inscrite durant toute l'année et qui m'a permis de modifier mes pratiques, même si, il me faut bien l'avouer, elle est chronophage et parfois « décourageante ». En effet, j'ai peut-être eu des attentes trop grandes dans les débuts et voulu trouver des adaptations « révolutionnaires ». J'ai aussi souvent dans les débuts oublié que ces enfants souffraient d'un trouble et que les étayages apportés étaient pour la plupart définitifs. Cependant cela m'a aussi permis de comprendre que ces étayages ne les empêchaient pas d'être autonomes, d'acquérir des réflexes et des méthodes de travail.

Enfin la présence d'enfants en situation de handicap et en particulier, l'inclusion d'un élève issu du dispositif ULIS, en me poussant à modifier mes pratiques à chaque cours, à instaurer

des rituels, à mieux utiliser mon tableau, à varier et choisir scrupuleusement mes supports, à différencier mes documents en fonction des élèves, m'a forcée à m'interroger sur mes pratiques pédagogiques y compris quand elles ne concernaient plus seulement les élèves en situation de handicap. J'ai ainsi remarqué à plusieurs reprises que les adaptations que je ne pensais que destinées à mes élèves DYS ou ULIS profitaient au groupe classe dans son entier. Ainsi, l'utilisation de pictogrammes qui ne faisait pas partie de mes pratiques s'est avéré très utile pour tous.

Avec le recul je suis satisfaite de cette séance présentée sur le Moyen Age. Je vois bien que les élèves en situation de handicap comme les autres ont pu accéder à l'explicite comme à l'implicite. Le vocabulaire disciplinaire est maîtrisé. Cependant je suis bien consciente que sur l'année scolaire mes pratiques pédagogiques ne sont pas encore constamment ni systématiquement adaptées. Elles restent encore trop ponctuelles ou ne concernent pas encore la totalité de la séance. Néanmoins, malgré mes lacunes, il me paraît désormais inconcevable de poursuivre l'exercice de mon métier sans avoir la volonté ferme et l'espoir d'être capable un jour d'adapter constamment et sur la durée mes pratiques tant j'ai pu constater un bénéfice quantifiable sur tous les élèves qu'ils soient en situation de handicap ou simplement « en difficulté ». Enfin et pour conclure, même si je n'occulte pas les moments de découragement, plus égoïstement cette méthode d'investigation, d'observation des élèves et de questionnement de mes pratiques a été pour moi une bouffée d'oxygène professionnelle. J'ai (re) pris conscience que même un professeur en milieu ordinaire pouvait encore, par des pratiques adaptées, venir en aide aux élèves en situation de handicap ou aux élèves en difficulté scolaire, alors que je croyais les avoir laissés sur le bord de la route depuis plusieurs années.

## **BIBLIOGRAPHIE**

BOIMARE S, 3<sup>ème</sup> trimestre 2000, Du rôle de la médiation culturelle face à la difficulté d'apprentissage, La nouvelle revue de l' AIS, 79-88

CRUNELLE D, 2006, *Dyslexie ou difficultés scolaires au collège*, scérEn, CRDP Nord Pas de Calais.

ÉGRON B, 2011, *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques*, scérEn, CNDP-CRDP.

POULET I, 2014, *Les troubles spécifiques des apprentissages : à l'école et au collège*, Chronique sociale

PRZESMYCKI, H. 2004. La pédagogie différenciée. Paris : Hachette.

## **RESSOURCES EN LIGNE**

A propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique, rapport de Jean Charles RINGARD, février 2010.

Apedys(association) [www.apedys.org](http://www.apedys.org)

LP Jules FERRY, mars 2012, Troubles Dys, <http://handiressources.free.fr/Ulis/Guides/Handicap-Dys.pdf>

Troubles « dys » de l'enfant, guide ressources pour les parents, INPES, 2010. [www.inpes.sante.fr](http://www.inpes.sante.fr)

Coridys : Site sur les troubles du langage. [www.coridys.asso.fr](http://www.coridys.asso.fr)

Éduscol. <http://eduscol.education.fr>

La journée de Mathieu, site pour se mettre dans la peau d'un élève de 6<sup>ème</sup> dyslexique, [en ligne], <http://tle.vgruson.free.fr/>

SAYSSET N, MARS 2012, *Dyslexie ? Comment l'enseignant et l'orthophoniste peuvent travailler ensemble*, [en ligne], <http://www.ac-lille.fr/dsden59/bd59/112/pdf/112-eclairage-orthophoniste.pdf>

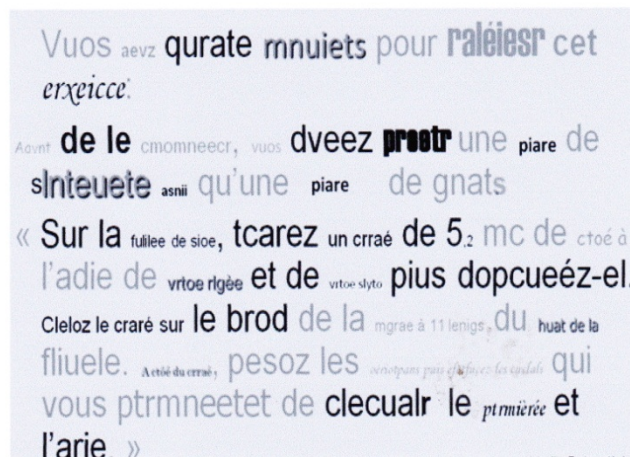
UNIVERSITE DE MONTREAL, portail enfance, *En lien avec les caractéristiques de l'environnement, des sources et stratégies de stimulation*, [en ligne], <http://www.portailenfance.ca/wp/modules/developpement-de-lenfant/concepts-specifiques-utiles-en-therapie-2/en-lien-avec-les-caracteristiques-de-lenvironnement-des-sources-et-strategies-de-stimulation/>

## ANNEXES

### Annexe 1 :

#### **Et si vous lisiez comme un dyslexique ?**

<https://sites.google.com/site/dixsurdys/pourquoi-ces-aides/et-si-vous-lisiez-comme-un-dyslexique>



*Lal ut tev er slar éu s sit e*

*A l ar e nt ré ed esc las ses, jes aut ai sdej oi ea vecl es ga rço nse tlesf il lesd uqu art ier, d és ir eux de co mm encerl es co ursq uico mb ler a ien tmo nes pritc urie ux. Am es ur equ el' an né eav anç aît, le scou rs dev inr entp lusdi f fic ilese tuns ent im entdener vos it é etde p r é occ upat io ncom me nçaàm' e nv a hi r. Co mb ie ndev er besco mp ortec ete xtr ai td et ex te ?*

**Annexe 2 : Doc : Les élèves handicapés scolarisés en 2011-2012 (France métropolitaine + DOM hors Mayotte, public et privé)**

	Premier degré	Second degré	Ensemble
<b>Groupe 1</b>	<b>34 317</b>	<b>32 997</b>	<b>67 314</b>
Troubles du langage et de la parole	14 149	15 543	29 692
Troubles auditifs	3 994	3 465	7 459
Troubles visuels	2 444	2 277	4 721
Troubles viscéraux	2 283	1 438	3 721
Troubles moteurs	9 746	9 335	19 081
Autres troubles	1 701	939	2 640
<b>Groupe 2</b>	<b>96 200</b>	<b>46 881</b>	<b>143 081</b>
Troubles intellectuels et cognitifs	60 513	30 145	90 658
Troubles du psychisme	27 192	13 580	40 772
Troubles associés	8 495	3 156	11 651
<b>Total</b>	<b>130 517</b>	<b>79 878</b>	<b>210 395</b>

Source : MENJVA-MESR DEPP

<sup>1</sup> [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/58/4/DEPP-NI-2012-10-scolarisation-jeunes-handicapes\\_214584.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/58/4/DEPP-NI-2012-10-scolarisation-jeunes-handicapes_214584.pdf)



**Test**  
**Atelier « Les stratégies d'apprentissage »**

**I . Passation des deux épreuves collectives**

**1. Épreuve auditive et verbale**





a- L'adulte demande aux élèves de bien écouter un texte qui va leur être lu 2 fois à voix haute, puis qu'ils devront raconter.

Sébastien attend ses copains devant la piscine. Il regarde par la fenêtre et découvre un univers tout bleu. Devant lui il y a un grand bassin rectangulaire pour les adultes et à droite, un petit bassin rond pour les enfants. Dans ce petit bassin arrive un grand toboggan jaune qui tourne.  
Les copains sont arrivés. Ils rentrent tous les trois dans la piscine. Ils courent mettre leur maillot de bain dans le vestiaire. Sébastien est le premier sous la douche.  
Brrr ! L'eau de la douche est glacée. Sébastien a plein de frissons sur la peau. Il court en chantant se jeter à l'eau mais il fait très attention à ne pas glisser sur le sol mouillé.  
L'eau du bassin est chaude. Les enfants du petit bassin crient en s'éclaboussant. Que cela fait du bien de mettre sa tête sous l'eau. Tout y est plus calme. La lumière est douce il regarde les petites bulles remonter à la surface. Mais tout à coup Sébastien se met à pleurer. Il ne pleure pas parce qu'il est triste mais parce que ses yeux piquent. Zut ! Il a encore oublié ses lunettes.

b- Les élèves écrivent ensuite en 4 minutes sur papier libre ce qu'ils ont retenu. L'adulte précise que, dans cette épreuve, l'important n'est pas de faire des belles phrases mais que l'on s'attache surtout au contenu, à ce qui est raconté.

**2. Épreuve visuelle**

- L'adulte présente 2 minutes sur rétroprojecteur la figure ci-dessous en demandant aux élèves de la mémoriser, pour ensuite la reproduire quand on l'aura enlevée de leur vue.

	
<b>La souris</b>	<b>La table</b>
	
<b>Le drapeau</b>	<b>La pomme</b>

## II. Règles de correction du pré test et post test

### 1. Épreuve auditive et verbale : Sébastien à la piscine / 10

#### - Évocation des 4 étapes principales : / 4

l'attente, le vestiaire (ou mettre son maillot), la douche, dans le bassin : 1 point par étape évoquée, soit 4 points

#### - Évocation d'éléments spécifiques visuels / kinesthésique / auditifs / 6

1 point par évocation, maximum 2 par domaine

visuels : univers bleu, forme des bassins, soit 2 points

kinesthésique : eau douche froide, sol glissant, yeux qui piquent, soit 2 points

auditifs : il chante, les cris, soit 2 points

#### Remarque :

On ne peut pas mettre 0 à une épreuve car ça induit des erreurs de calcul, mettre 1 dans ce cas.

### 2. Épreuve visuelle / 10

Mot : / 4 Dessin : / 4 Cadre : / 2

1 point par dessin juste et à sa place, soit 4 points ( $\frac{1}{2}$  point si à sa place mais un peu différent ou renversé)

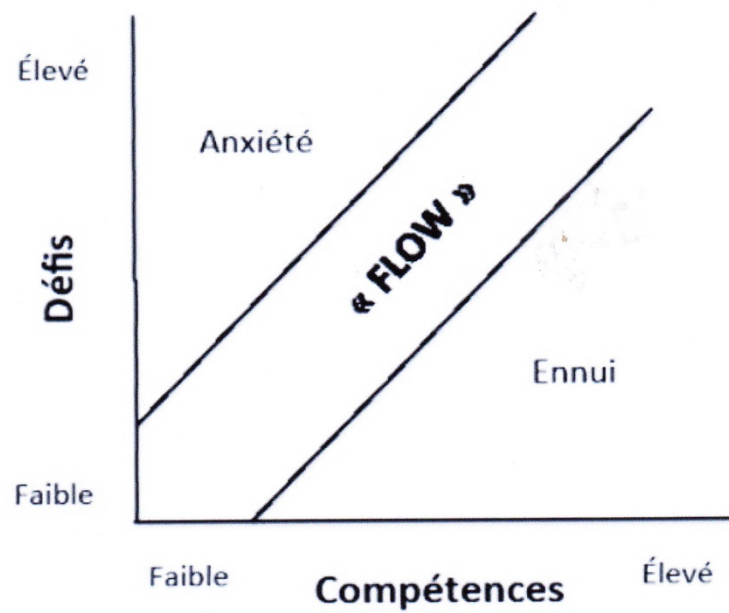
1 point par mot juste et à sa place, soit 4 points ( $\frac{1}{2}$  point si à sa place mais faute d'orthographe et /ou oubli de l'article)

1 point pour le cadre extérieur

1 point pour le cadre intérieur dont  $\frac{1}{2}$  pour double ligne horizontale et  $\frac{1}{2}$  pour ligne verticale intérieure.

Annexe 4 :

**Figure .** Le modèle du flow de Csikszentmihalyi, adapté de Damon & Lerner (2006)



**Document 1 : Bouvines, le dimanche 27 juillet 1214**

Le roi entra dans la chapelle (*de Bouvines*) et fit une prière à Notre Seigneur.

Quand il en sortit, il se fit armer rapidement, puis sauta sur son destrier (*cheval de guerre*).

Le roi se mit au premier front (= rang). Tous les chevaliers furent mis autour du roi.

Avant que la bataille fut commencée, le roi fit un sermon bref : « Chevaliers, notre confiance et notre espérance sont toutes mises en Dieu. Otton et tous les siens sont ennemis de l'Eglise. Nous devons nous fier à Notre Seigneur, qui nous donnera de surmonter nos ennemis et les siens et de vaincre ».

Quand le roi eut ainsi parlé, les barons et les chevaliers lui demandèrent bénédiction.

Puis firent assaut à leurs ennemis avec grande et merveilleuse hardiesse (= un grand courage).

(D'après **Guillaume Le Breton, clerc\* (membre de l'Eglise), *Ve de Philippe Auguste*, XIIIe siècle, témoin de la bataille**)

**1. Remets dans l'ordre les moments de la bataille :**

la prière / l'assaut=attaque / le discours du roi / la bénédiction par le roi / la mise en place des armées.






2. A qui le roi fait-il confiance pour obtenir la victoire ? Que reproche-t-il à Otton ?

3. A l'aide de la carte vidéo projetée, précise pourquoi cette victoire était importante pour le roi Philippe II Auguste

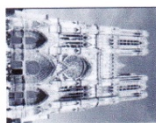
**Annexe 6 :**

Place sous les symboles les attributs du roi de France qu'il reçoit lors de son.....

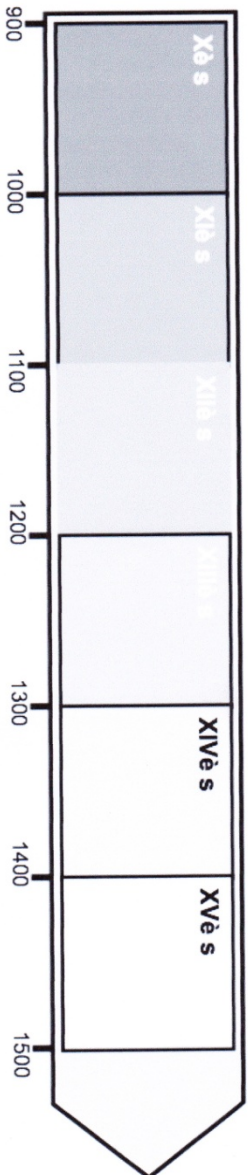
(couronne, sceptre, main de justice, fleur de lys)



Le S..... Se déroule dans la cathédrale de .....



**FRISE CHRONOLOGIQUE: Place La bataille de Bouvines**





**Devoir d'Histoire**

**1. Hommage d'un comte à un prince.**

« Le 12 janvier, Gaston le comte de Foix, se présenta devant le très noble et très puissant seigneur Edward, fils de notre seigneur le roi d'Angleterre. Le sire Gaston, étant à genoux, tenant ses mains jointes entre les deux mains de notre noble prince, a fait serment et hommage pour les fiefs qu'il tient de lui.

Le sire Gaston a promis de faire tout ce bon et loyal vassal doit à son suzerain. Et il jura fidélité, plaçant ses mains sur le Livre (= la Bible) et la croix, et qu'il tiendrait sa parole. Après avoir reçu son hommage et serment de loyauté, le prince embrassa son vassal ».

**D'après le procès verbal des hommages rendus au prince de Galles par les seigneurs.**

1. Dans le texte, entoure le nom des deux personnages qui font une alliance. /2

2. Comment se nomme cette cérémonie d'alliance entre deux seigneurs ? /2

3. Place dans le tableau le vassal et le suzerain. /2

VASSAL	SUZERAIN
Gaston	Edward

4. Souligne dans le texte le geste qu'ils font en signe d'alliance ? /2

5. Souligne en rouge ce que jure le vassal à son suzerain. /2

6. Sur quel Livre jure-t-il ? /2

7. Comment s'appellent les terres que le vassal reçoit de son seigneur ? /2

8. Place le signe > ou < entre ces deux mots : /2

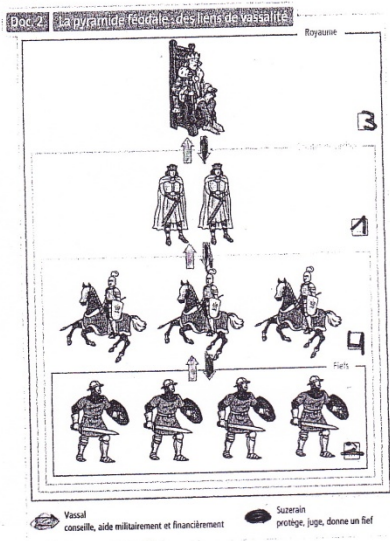
VASSAL < SEIGNEUR

**2. Entoure le blason appartenant au roi de France /1**



**3. A quoi le reconnais tu ? /1**

Je le reconnais à ces fleurs de Lise



1. Complète le schéma en respectant la légende. /2 **2**

2. Écrivez le numéro des documents correspondants aux personnages suivants : /4 **4**

- 1. Grands seigneurs
- 2. Guerriers
- 3. Roi
- 4. Seigneurs

3. Qui n'est vassal de personne ? /2 **2**

*qui n'est pas un vassal le roi*

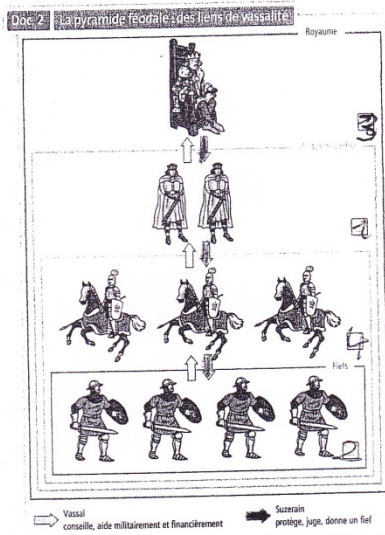
**8/8**

*2 5) il jure sur la bible.*

*6) il jure de aide et conseil.*

*Cécile Chloé*





1. Complète le schéma en respectant la légende. /2

2. Écrivez le numéro des documents correspondants aux personnages suivants : /4

1. Grands seigneurs
2. Guerriers
3. Roi
4. Seigneurs

3. Qui n'est vassal de personne ? /2

*le roi* 2



**Devoir d'Histoire**

**1. Hommage d'un comte à un prince.**

« Le 12 janvier, Gaston le comte de Foix, se présenta devant le très noble et très puissant seigneur Edward, fils de notre seigneur le roi d'Angleterre. Le sire Gaston, étant à genoux, tenant ses mains jointes entre les deux mains de notre noble prince, a fait serment et hommage pour les fiefs qu'il tient de lui.

Le sire Gaston a promis de faire tout ce bon et loyal vassal doit à son suzerain. Et il jura fidélité, plaçant ses mains sur le Livre (= la Bible) et la croix, et qu'il tiendrait sa parole. Après avoir reçu son hommage et serment de loyauté, le prince embrassa son vassal ».

**D'après le procès verbal des hommages rendus au prince de Galles par les seigneurs.**

1. Dans le texte, entoure le nom des deux personnages qui font une alliance. /2

2. Comment se nomme cette cérémonie d'alliance entre deux seigneurs ? /2

3. Place dans le tableau le vassal et le suzerain. /2

VASSAL	SUZERAIN
Gaston le comte de Foix	seigneur Edward, fils de notre seigneur le roi d'Angleterre

4. Souligne dans le texte le geste qu'ils font en signe d'alliance ? /2

5. Souligne en rouge, ce que jure le vassal à son suzerain. /2

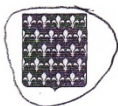
6. Sur quel Livre jure-t-il ? /2

7. Comment s'appellent les terres que le vassal reçoit de son seigneur ? /2

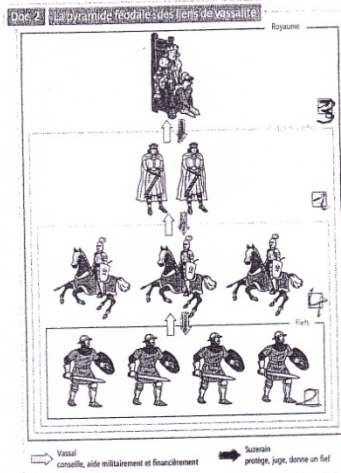
8. Place le signe > ou < entre ces deux mots : /2

VASSAL < SEIGNEUR

**2. Entoure le blason appartenant au roi de France /1**



**3. A quoi le reconnais tu ? /1**



1. Complète le schéma en respectant la légende. /2

2. Écrivez le numéro des documents correspondants aux personnages suivants : /4

1. Grands seigneurs
2. Guerriers
3. Roi
4. Seigneurs

3. Qui n'est vassal de personne ? /2

Le Roi 2



1

theo  
CRESSON  
S'élève

19

Bravo!

VLIS

Histoire

0,5 6) ~~le 12<sup>ème</sup> jour~~ conte jour ~~sur~~ la Bible

1 7) Les terres appartenant: et fief

1 3) se recommander à l'occasion des jours de fête

2 2) Le partage d'un conte à un prince

Coderelle SA  
 Chloé  
 25/09/2014

06/20

note /20 / observation Ublixi ta copie pour rééditer les réponses. Des choses "mélangées" signature

Nous travaillons ensemble sur la façon d'apprendre  
 1 leçon -  
Devoir surveillé 1

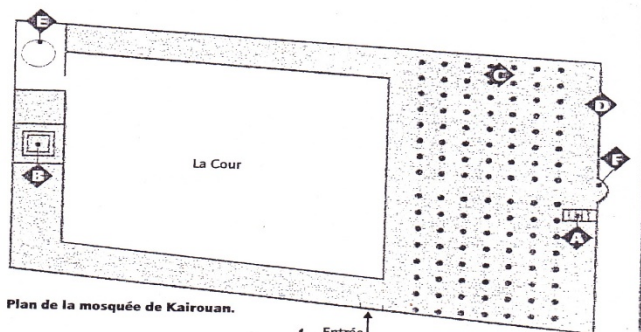
**2. Je connais les fondements de l'islam**

- A. Qui est le prophète de l'islam ? Le prophète de l'islam et ~~maomet~~ <sup>mahomet</sup>  
 B. Qu'est-ce que l'Hégire ? Quand a-t-elle eu lieu ?  
 C. Quels sont les cinq piliers de l'islam ? les cinq piliers de l'islam son le ramade  
 D. Comment appelle-t-on le lieu de culte des musulmans ? le lieu s'appelle mosquée  
 E. Comment sont appelés les successeurs de Mahomet ? sont appelés le prophète

**3. Je sais me repérer dans une mosquée**

Faites correspondre une définition avec une lettre sur le plan et nommez l'élément quand c'est nécessaire.

	Définition	Lettre sur le plan	Nom
1	Mur indiquant la direction de La Mecque	<b>F</b>	la qibla
2	Cavité symbolisant la présence de Mohammed	<b>D</b>	le mihrab
3	Tour du haut de laquelle le muezzin appelle à la prière	<b>E</b>	<b>1</b>
4	Le lieu où les fidèles se réunissent pour prier	<b>C</b>	<b>1</b>
5	Chaire d'où l'imam dirige la prière	<b>A</b>	le minbar
6	Bassin servant aux fidèles à se purifier avant la prière	<b>E</b>	<b>1</b>



20/12 - 2015

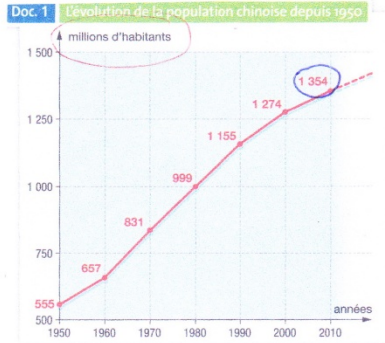
25/09/14



Alise  
Coudale

5<sup>on</sup>  
S:A

**DOCUMENT 1**



7

Ben

- Entoure sur le graphique le nombre d'habitants en Chine en 2010. *Le nombre d'habitants en Chine est de 1,354 milliards d'habitants.*
- Entre 1950 et 2010, combien d'habitants a gagné la Chine ? *799 millions d'habitants.*

**Document 2 : La Chine face à la croissance= augmentation de sa population.**

**a. Des besoins de plus en plus importants.**

La croissance de la population augmente les besoins en alimentation et en emplois. Par exemple, la production de céréales devra augmenter pour répondre aux besoins de la population.

Pour cela il faudra améliorer la technologie agricole et la Chine devra peut-être importer plus de céréales.

Michel Andrieu, « la démographie en Chine », 2009

*Besoin de lire le texte et les consignes.*

- D'après le texte a, souligne dans quels domaines, les besoins des chinois augmentent-ils ?
- Entoure dans le texte a les solutions pour satisfaire les besoins alimentaires.

**Document 3 :**

A. Sur la photographie, écris le numéro qui correspond à chaque élément du paysage

- 1. forêt dense
- 2. Terres défrichées
- 3. Route
- 4. Terres cultivées/bâtiments agricoles
- 5. agricoles

B. Quelle activité est ici responsable de la déforestation ?

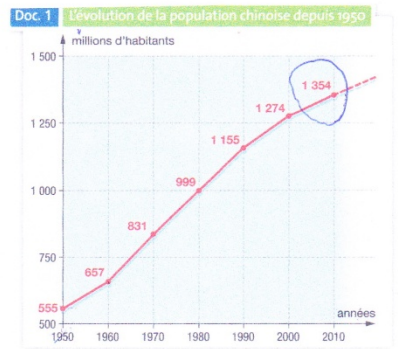
*de l'agriculture*  
*(nous la dictée reformulation à l'oral).*

Doc. 1 Une exploitation agricole en Amazonie (Brésil)



théo Gresson 5<sup>e</sup> mois 9/10 TB

**DOCUMENT 1**



1. Entoure sur le graphique le nombre d'habitants en Chine en 2010 or
  2. Entre 1950 et 2010, combien d'habitants a gagné la Chine ? 2
- 799 millions d'habitants

**Document 2 : La Chine face à la croissance= augmentation de sa population.**

**a. Des besoins de plus en plus importants.**

La croissance de la population augmente les besoins en alimentation et en emplois. Par exemple, la production de céréales devra augmenter pour répondre aux besoins de la population.

Pour cela il faudra améliorer la technologie agricole et la Chine devra peut-être importer plus de céréales.

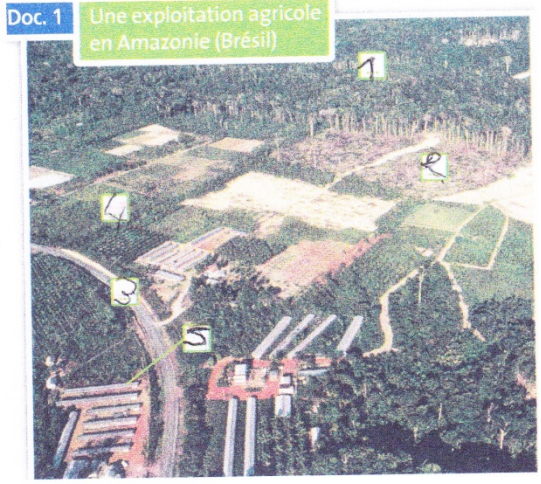
Michel Andrieu, « la démographie en Chine », 2009

1. D'après le texte a, souligne dans quels domaines, les besoins des chinois augmentent-ils ? 2
2. Entoure dans le texte a les solutions pour satisfaire les besoins alimentaires. 2

**Document 3 :**

A. Sur la photographie, écris le numéro qui correspond à chaque élément du paysage

1. forêt dense
2. Terres défrichées 2/5
3. Route 5
4. Terres cultivées bâtiments agricoles



B. Quelle activité est ici responsable de la déforestation ?

mal dû = agriculture

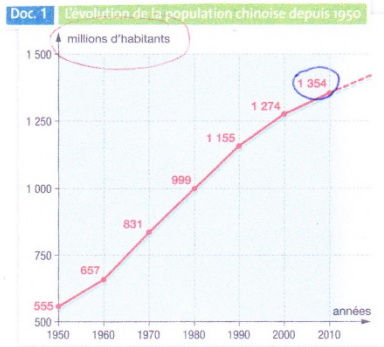
terres cultivées



Alise  
Cordelle

5<sup>on</sup>  
S.A

### DOCUMENT 1



7

Bien

0,5

- Entoure sur le graphique le nombre d'habitants en Chine en 2010. *Le nombre d'habitants en Chine est de 1,354 milliards.*
- Entre 1950 et 2010, combien d'habitants a gagné la Chine ? *799 millions d'habitants.*

### Document 2 : La Chine face à la croissance= augmentation de sa population.

#### a. Des besoins de plus en plus importants.

La croissance de la population augmente les besoins en alimentation et en emplois. Par exemple, la production de céréales devra augmenter pour répondre aux besoins de la population.

Pour cela il faudra améliorer la technologie agricole et la Chine devra peut-être importer plus de céréales.

Michel Andrieu, « la démographie en Chine », 2009

*Besoin de lire le texte et les consignes.*

- D'après le texte a, souligne dans quels domaines, les besoins des chinois augmentent-ils ?
- Entoure dans le texte a les solutions pour satisfaire les besoins alimentaires.

#### Document 3 :

A. Sur la photographie, écris le numéro qui correspond à chaque élément du paysage

- ~~forêt dense~~
- Terres défrichées
- Route
- Terres cultivées/bâtiments agricoles

B. Quelle activité est ici responsable de la déforestation ?

*de l'agriculture (nous la dictée reformulation à l'oral).*

Doc. 1 Une exploitation agricole en Amazonie (Brésil)



Parque de tps, le texte long ?

07

### Récit de l'adoubement du Comte d'Anjou, XIIème siècle

« L'adolescent prit un bain comme le veut la coutume d'entrée en chevalerie. Les ablutions finies, Geoffroi est couvert d'une chemise de lin, revêt une robe de drap, un manteau teint de pourpre, met des chausses de soie et des souliers brodés.

Il sortit de sa chambre avec sa noble escorte de damoiseaux de son âge... On amena les chevaux, on apporta les armes... Il revêt un haubert aux mailles doubles... des chausses aux mailles également serrées, on lui met des éperons d'or, on met sur sa tête un heaume brillant de pierres précieuses... On suspend à son cou un bouclier orné de lionceaux d'or. On lui tendit une lance de frêne dont la pointe était en acier. Enfin on lui tendit une épée.

Ainsi armé notre nouveau chevalier, avec une étonnante facilité et sans l'aide d'étriers, bondit sur son cheval rapide. Les fêtes d'entrée en chevalerie durèrent sept jours entiers sans désemparer ».

D'après la chronique des Comtes d'Anjou, Jean de MARMOUTIER, fin XIIème siècle.

1. Soulignez en bleu dans le texte, les équipements défensifs de l'équipement du chevalier. 2/3
2. Soulignez en rouge l'équipement offensif du chevalier 0/2
3. Place sur la miniature les éléments que tu reconnais (épée, éperons, manteau brodé, heaume= casque). 4/4
4. Entoure sur la miniature ce qui montre qu'il s'agit d'une cérémonie religieuse. 0/3
5. Qu'est-ce qui montre sur la miniature qu'il s'agit aussi d'une fête ? 0/2
6. Relève un groupe de mots dans le texte qui prouve que c'est aussi une fête. 1/2
7. A l'aide du document complète la définition ci dessous :

L'ADOUBEMENT est la cérémonie qui permet à un jeune noble devenir un chevalier 2/2



manteau 1  
heaume 1  
épée 1  
soud  
éperons  
lance 1



