

Marie GARNACHE-CREUILLOT

Master 2A MEEF



# **Pour l'inclusion d'élèves de seconde générale porteurs de troubles « dys- » en classe d'histoire-géographie**

# Remerciements

En premier lieu, je souhaite remercier ma tutrice ESPE, Valérie Delhomme, pour ses conseils lors de la tenue des sessions de notre groupe de référence mais aussi pour la disponibilité dont elle a fait preuve à chacune de mes interrogations. Pour sa présence rassurante, son écoute, ses conseils précieux et sa patience à toute épreuve, je souhaite remercier Sophie Labille, ma tutrice au lycée Nicéphore Niepce de Chalon-sur-Saône. Je remercie également mes quatre élèves atteints d'un trouble spécifique des apprentissages, sans qui ce mémoire n'aurait pas eu lieu d'être. Pour terminer, je remercie l'ensemble de mes élèves de seconde qui, par leur bonne humeur et leur gentillesse, auront su donner à cette année de stage une saveur tout particulière.

# Sommaire

Remerciements.....	p.1
Introduction.....	p.3
I–Connaître et comprendre les troubles dys- et leur prise en charge.....	p.5
1.Les troubles dys- : essai de définition.....	p.5
2.Le principe d’inclusion, un cadre politique et institutionnel pour une pluralité d’acteurs.....	p.8
3.Un protocole pour l’intégration des élèves dys- en classe d’histoire-géographie.....	p.12
II-Des outils pour transmettre le cours et apprendre.....	p.16
1.Faciliter l’écriture : l’usage du cours imprimé et photocopié.....	p.16
2.Apprendre en écoutant et en regardant : le cours sous forme de vidéo.....	p.19
3.Accompagner dans l’acquisition méthodologique, l’intérêt des schémas et des couleurs.....	p.22
III-Des outils pour faciliter la mise en activité et l’évaluation.....	p.25
1.La carte heuristique, une aide dans la construction des raisonnements ?.....	p.25
2.Un nécessaire aménagement des barèmes et de la forme des évaluations.....	p.30
3.Le numérique : une aide pour les évaluations ?.....	p.35
Conclusion.....	p.38
Bibliographie.....	p.40
Annexes.....	p.42

Ayant obtenu le CAPES d'Histoire-Géographie lors de la session de 2016-2017, j'ai été affectée au Lycée Nicéphore Niepce situé dans la commune de Chalon-sur-Saône (Saône-et-Loire) pour l'année 2017-2018 tout en poursuivant ma deuxième année de Master MEEF à l'ESPE de Dijon. J'y enseigne l'Histoire, la Géographie ainsi que l'Éducation Morale et Civique à deux classes de Seconde générale composées respectivement de trente-quatre élèves. L'établissement dans lequel j'enseigne cette année en qualité de professeure stagiaire appartient à une cité scolaire accueillant le lycée général et technologique Nicéphore Niepce, le lycée professionnel Julien de Balleure et l'antenne du Greta Départemental Bourgogne Sud 71. La cité scolaire accueille ainsi plus de 1200 élèves, 200 apprentis et plus de 250 stagiaires de formation continue. L'enseignement y est assuré par 250 professeurs et formateurs tandis que l'entretien, la maintenance et le secrétariat y sont pris en charge par près de 70 personnes. Le lycée Nicéphore Niepce cible un public bien spécifique. En effet, hormis la classe de Seconde générale il propose aux élèves des formations dans trois filières à vocation scientifique et technologique. A sa sortie de Seconde, un élève peut s'orienter vers la filière S SVT (Sciences et Vie de la Terre), S SI (Sciences de l'Ingénieur), STI2D (Sciences et Technologies de l'Industrie et du Développement Durable) ou encore STL (Sciences et Technologies de Laboratoire) spécialité sciences physiques et chimiques en laboratoire. La cité scolaire se définit autour de certaines caractéristiques telles que son ancrage dans le tissu industriel local et une tradition professionnelle, technologique et scientifique tournée vers l'innovation. Au début de cette année scolaire 2017-2018, les équipes administrative et pédagogique réfléchissent à un nouveau nom pour la cité scolaire, l'identité forte de l'établissement est mise en avant autour de différentes valeurs telles que l'exigence, la rigueur, la réussite ou encore l'insertion professionnelle, le tout axé autour des sciences.

Mais ces valeurs d'exigence de réussite et d'insertion professionnelle sont questionnées par un fait qui est partie prenante de la réalité scolaire de l'établissement : il s'agit de la mise en place ou reconduction pour cette année scolaire de quarante-sept plans d'accompagnement personnalisés qui témoignent par conséquent de la présence non négligeable de tout un public atteint de troubles des apprentissages, la très grande majorité d'entre eux étant des troubles « dys- ». Cette réalité est perceptible dans les deux classes de seconde générale avec lesquelles je travaille puisque celles-ci comptent quatre élèves atteints de dyslexie, l'un d'entre eux étant atteint d'une dyslexie sévère accompagnée d'une dysorthographe et d'une dysphasie. Ce sont sur ces quatre élèves à besoins particuliers que mon étude va donc se concentrer. J'ai fait ce choix suite à mes premières expériences en classe avec mes élèves « dys » et plus particulièrement suite à un événement : comme beaucoup de jeunes enseignants je pensais savoir ce qu'était la dyslexie, mais la réalité a été

toute autre. Au tout début de l'année scolaire, l'un de mes élèves est venu m'informer qu'il souffrait de dyslexie, me demandant s'il était possible d'avoir la trace écrite du cours sous forme de photocopie, ce que j'ai bien entendu accepté sans me poser plus de questions. Après seulement deux semaines de cours est venu le temps de la première évaluation notée faisant suite au chapitre introductif d'histoire. Depuis ma brève entrevue lors du tout premier cours avec l'un de mes élèves qui se trouve être dyslexique, je n'avais pas pris le temps de me pencher outre-mesure sur le trouble des apprentissages auquel il était sujet. Ayant compris que mon élève avait des difficultés pour écrire, je lui ai donc proposé un devoir écrit que je pensais adapté, sous forme de carte mentale à remplir à partir de documents, là où les autres se devaient de rédiger la production finale (à partir des mêmes documents). Quelques minutes seulement après le début du devoir, celui-ci vient à ma rencontre et m'annonce qu'il ne peut réaliser le devoir : il ne peut ni lire, ni écrire. C'est cette situation vécue qui m'a amenée à m'interroger plus en profondeur sur ce que recouvre réellement l'expression de troubles des apprentissages et plus particulièrement les troubles « dys- », et sur la façon dont ils pouvaient impacter la pratique de mon enseignement. Ce questionnement est en réalité multiple :

- Comment entreprendre une meilleure compréhension de ce que sont les troubles « dys- » ? Quelles démarches mettre en œuvre pour cela ?
- Comment les élèves dys- sont-ils pris en charge au sein de la cité scolaire et par quels acteurs ? Quelle dimension transversale de cette prise en charge ?
- Comment ces élèves influencent-ils ma pratique enseignante de l'histoire-géographie ?
- Comment me poussent-ils à repenser ma posture de professeure et comment leur situation m'a-t-elle incitée à mettre en place des aménagements spécifiques et adaptations didactiques et pédagogiques dans une logique d'inclusion ?

Ce contexte particulier et les interrogations qu'il suppose m'amène donc à poser la problématique suivante : **comment adapter au mieux l'enseignement de l'histoire-géographie en classe de seconde générale à des élèves porteurs de troubles « dys » ?**

Je serai amenée dans cet écrit professionnel à utiliser des formules telles que celle d' « élève dys- » ou encore de « trouble(s) dys- » et ce dans une volonté de simplification des termes du sujet mais je reste bien consciente du « raccourci scientifique » que cela induit. Il n'empêche qu'adapter mon enseignement de l'histoire-géographie à ces élèves atteints de troubles spécifiques nécessite de

bien comprendre ce que ces formules ou expressions recouvrent. Il convient par conséquent de définir au préalable mon objet d'étude.

## **I – Connaître et comprendre les troubles dys- et leur prise en charge**

### 1. Les troubles dys : essai de définition

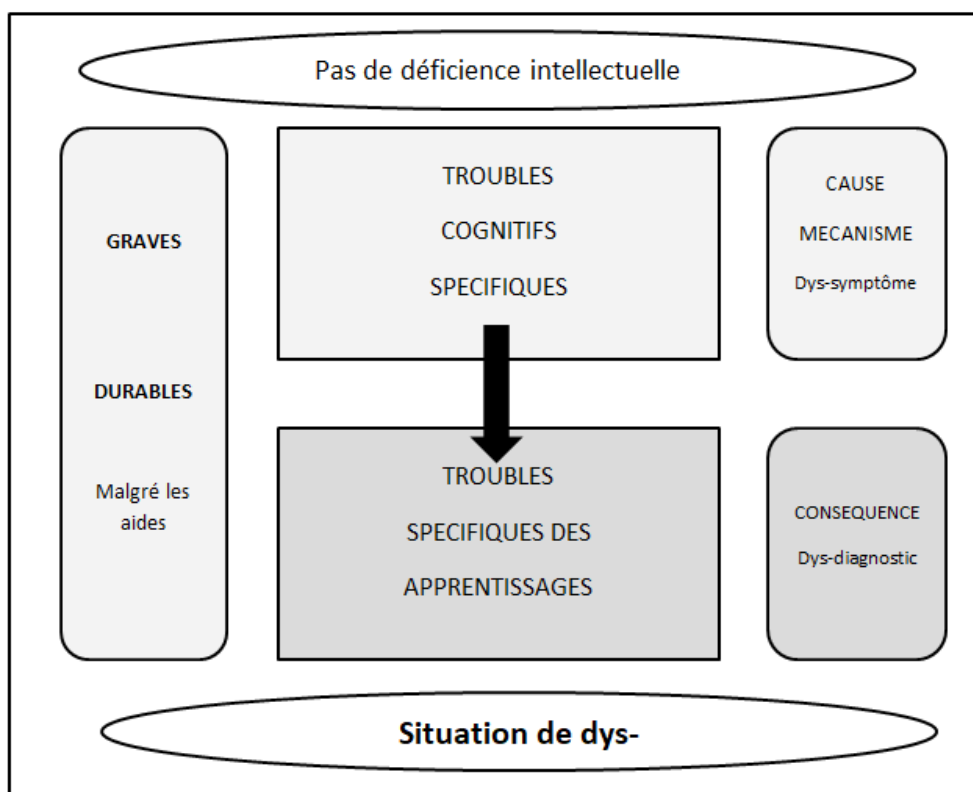
Pour ce qui est de définir mon objet d'étude, ce sont principalement les travaux du Dr Alain POUHET, médecin de rééducation fonctionnelle au CHU de Poitiers, qui m'ont été le plus utiles et dont je me suis servi en grande partie. Ce dernier explique que dans le domaine scolaire, « c'est la neuropsychologie cognitive qui s'attache à étudier les processus mentaux à l'œuvre dans les tâches d'apprentissage en situation typique et en cas d'anomalies, c'est-à-dire de dysfonctionnement »<sup>1</sup>. En médecine, le préfixe dys-, qui est tiré du préfixe grec *dus*, marque une idée de difficulté, de dysfonctionnement qui intervient d'emblée, c'est-à-dire dès le début de la vie. En effet, ce préfixe est à dissocier du préfixe a- qui, lui, fait référence à la perte de quelque chose auparavant acquise. Par exemple, si une aphasie est une perte du langage oral auparavant acquis, une dysphasie est quant à elle une anomalie primaire de développement du langage. La formule « dys- » s'applique donc aux troubles des apprentissages nés d'une anomalie développementale d'une fonction cognitive, « une fonction cognitive étant une capacité de notre cerveau qui nous permet de communiquer, de percevoir notre environnement, de nous concentrer, de nous souvenir d'un événement ou encore d'accumuler des connaissances »<sup>2</sup>. Les dys- sont le fruit d'un trouble précoce du développement cérébral. Mais les troubles spécifiques d'apprentissages en situation de dys- sont très hétérogènes car certaines fonction cognitives sont durablement déficitaires quand d'autres se développent tout à fait « normalement ».

Il faut bien comprendre que le préfixe dys- désigne à la fois des défaillances dans certaines fonctions cognitives (fonctions linguistiques, attentionnelles et de planification des tâches...) mais aussi la conséquence de ces défaillances cognitives, c'est-à-dire les faibles performances dans la maîtrise de certains outils scolaires comme le langage oral soutenu, le langage écrit, les habiletés arithmétiques, etc. Il existe donc un flou entre ce qui est la cause et ce qui est la conséquence, mais le schéma suivant nous aide à comprendre ce lien de cause à effet entre le trouble cognitif et le trouble spécifique des apprentissages qu'il crée.

---

1 POUHET Alain, *Questions sur les dys : des réponses*, Ed. Tom Pousse, Paris, 2016

2 *Les fonctions cognitives* [en ligne], Association québécoise des neuropsychologues, [consulté le 15 mars 2018], disponible sur : <https://aqnp.ca/la-neuropsychologie/les-fonctions-cognitives/>

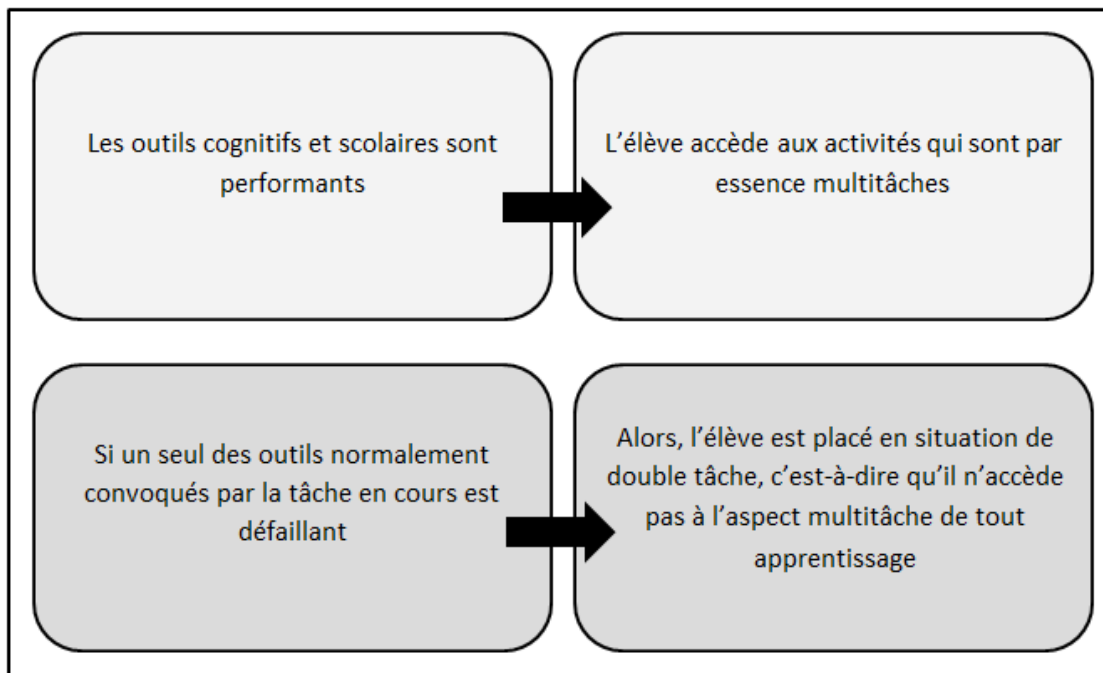


Tiré de POUHET Alain, *Questions sur les dys : des réponses*, Ed. Tom Pousse, Paris, 2016

Alain POUHET compare l'intelligence à une boîte à outils, les différents outils utiles à l'apprentissage étant présents dès la naissance chez tout individu. Ils nécessitent cependant une interaction avec un environnement stimulant pour se développer et s'optimiser. L'environnement de la classe est essentiel car il sollicite les fonctions cognitives pour des apprentissages fondamentaux tels que la lecture, l'écriture manuelle qui deviennent des outils scolaires efficaces. Avec le temps, la mise en œuvre de ces outils scolaires est automatisée, généralement en fin de cycle 3. Les troubles cognitifs spécifiques sont donc à l'origine de conséquences néfastes dans la construction des apprentissages scolaires. L'élève dys- est alors « en situation de double tâche, de surcharge cognitive »<sup>3</sup> lorsqu'il sollicite les outils qui lui sont déficitaires. Quand tous les outils cognitifs mis en jeu dans une tâche scolaire sont indemnes, fonctionnels et efficaces, l'élève peut alors accéder sans problème à l'aspect multitâche consubstantiel à tout apprentissage. Par exemple, il peut à la fois écouter l'enseignant, comprendre la consigne, explorer une carte de géographie, y lire une légende. Au contraire, si l'un des outils nécessaires à cette tâche est déficitaire, (comme la compréhension du langage, la lecture...), alors l'élève est incapable d'accéder à cette multitâche. L'élève est trop lent, il sature et fatigue. Comme l'explique très bien le Dr POUHET et le schéma ci-dessous, « être dys- c'est ne pas pouvoir mettre en œuvre ses capacités conceptuelles, de raisonnement, pourtant préservées, parce que l'on est piégé par un outil cognitif ou scolaire

<sup>3</sup> POUHET Alain, *Questions sur les dys : des réponses*, Ed. Tom Pousse, Paris, 2016

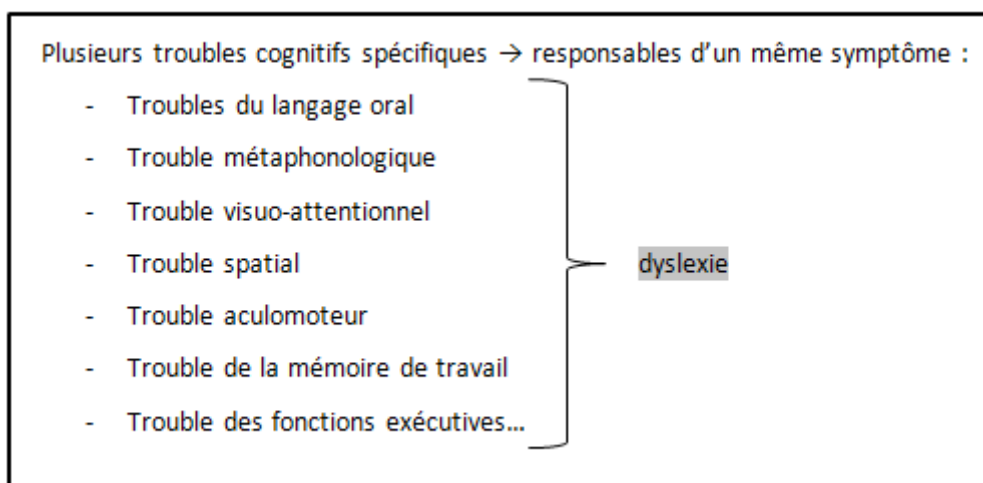
défaillant. Chaque tâche, si elle est isolée, est accessible mais c'est de les réaliser toutes en même temps qui est impossible ou trop coûteux. C'est cela la double tâche ».



Tiré de POUHET Alain, *Questions sur les dys : des réponses*, Ed. Tom Pousse, Paris, 2016

Ainsi, un élève dyslexique ne peut à la fois lire et raisonner, mais je reviendrai plus précisément sur l'explicitation de ce trouble dans ma troisième sous-partie.

Il faut donc prendre garde à différencier ce qui est du domaine des apprentissages de ce qui est du domaine, en amont, des pannes cognitives à l'origine de ces troubles des apprentissages.



Tiré de POUHET Alain, *Questions sur les dys : des réponses*, Ed. Tom Pousse, Paris, 2016

En effet, un même symptôme scolaire, dans l'encadré ci-dessus la dyslexie, peut être consécutif à de nombreuses défaillances cognitives.



Pour finir sur ce point de définition, j'insiste sur le fait qu'analyser, comprendre et aider tous les élèves dys- en tenant compte de leur singularité, de chaque contexte, requiert un travail collégial. C'est donc ce qui m'amène à traiter la problématique des acteurs dans un second temps.

## 2. Le principe d'inclusion, un cadre politique et institutionnel pour une pluralité d'acteurs

Dans cette sous-partie, je souhaite me pencher plus particulièrement sur les démarches qui ont été les miennes dans le but de me conformer à l'impératif d'inclusion qui est celui de tout acteur de l'éducation nationale. En effet, il s'agit pour moi de rappeler que cette volonté d'inclusion est partie prenante de l'institution scolaire française, notamment depuis la loi de février 2005 et la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013. Le « service public de l'éducation [doit veiller] à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction »<sup>4</sup>. En outre, le code de l'Éducation précise que « l'État met en place les moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants, adolescents ou adultes handicapés »<sup>5</sup>. Ainsi le service public d'éducation doit veiller à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. Quels que soient les besoins particuliers de l'élève, c'est à l'école de s'assurer que l'environnement est adapté à sa scolarité. Isabelle POULET, maître formateur professeur ressource à la Mission académique à la scolarisation des élèves en situation de handicap (MASESH) à Paris résume bien cette exigence d'inclusion et d'adaptation de l'école à l'élève dys- : « il s'agit de mettre l'élève au cœur du système éducatif, de faciliter sa scolarité. Ce n'est plus à lui de s'adapter coûte que coûte à une école qui ne comprend pas et ne tient pas compte de ses difficultés et handicaps. C'est l'école qui doit s'adapter à lui, tenir compte de sa manière d'apprendre et de comprendre afin de l'accompagner dans le processus des apprentissages, un peu plus compliqué pour lui que pour d'autres »<sup>6</sup>.

L'un de mes premiers réflexes a donc été de m'interroger sur la prise en charge des élèves dys- par les différents acteurs qui gravitent autour d'eux et sont au plus proche de leurs difficultés quotidiennes, c'est-à-dire les acteurs de la cité scolaire et les actions qui émanent d'eux. Il s'agit ici de se référer à la circulaire n°2015-016 du 22 janvier 2015 qui encadre la mise en place du Plan

---

4 *De la maternelle au baccalauréat. La scolarisation des élèves en situation de handicap* [en ligne], Ministère de l'éducation nationale [consulté le 02 janvier 2018], disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap.html>

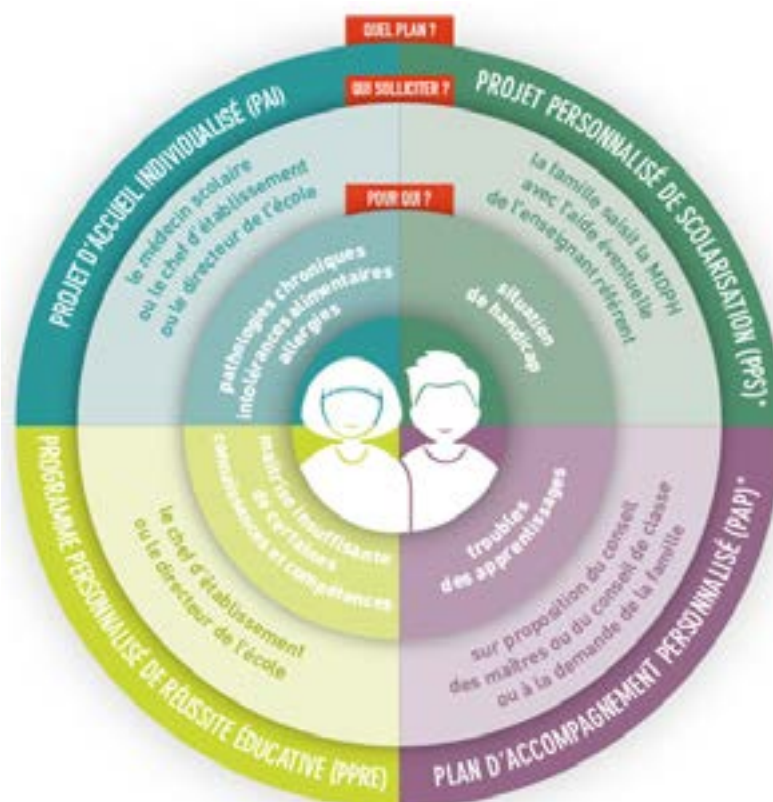
5 *Scolarisation en milieu scolaire ordinaire des élèves en situation de handicap* [en ligne], École supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche [consulté le 02 janvier 2018], disponible sur : <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/outils-pour-agir/le-film-annuel-des-personnels-de-direction/detail-d-une-fiche/?a=71&cHash=2357aeb82d>

6 POULET Isabelle, *Les troubles spécifiques des apprentissages : à l'école et au collège*, Chronique Sociale, Lyon, 2013.

d'Accompagnement Personnalisé (PAP) qui est destiné aux élèves présentant des difficultés scolaires durables ayant pour origine un ou plusieurs troubles des apprentissages. Le PAP sort ainsi les élèves dys- du domaine du handicap, car ceux-ci étaient, jusqu'en 2015, pris en charge par la mise en place d'un Projet d'Accueil Individualisé (PAI) qui concerne les élèves atteints de troubles de la santé, ce qui n'est pas le cas des élèves dys-. Il faut toutefois préciser que si le PAP ne considère plus l'élève dys- comme étant en situation de handicap, c'est toujours le cas de la loi rédigée en 2005 et évoquée plus haut. Selon cette même loi, il est reconnu que les troubles du langage et troubles spécifiques des apprentissages sont des atteintes cognitives qui placent l'élève en situation de handicap scolaire. Ce fait relevant à première vue d'une certaine forme d'incohérence entre l'action mise en place et la loi tient en réalité au fait que les PAP soient destinés aux élèves dont le trouble dys- s'avère léger ou modéré. En outre, la consultation des PAP m'a permis de me renseigner sur les pratiques pédagogiques qui doivent obligatoirement être mises en place pour prendre en charge et s'adapter au mieux aux élèves en question. C'est comme cela que j'ai appris que certains de mes élèves dys- ont besoin de supports écrits aérés et agrandis, qu'ils ne devaient pas être pénalisés sur des erreurs d'orthographe, que le nombre d'exercice des évaluations devait être réduit, etc.<sup>7</sup> Il est donc important de prendre connaissance des PAP mis en place pour les élèves même si ces derniers ont recours à des items génériques qui imposent des grilles de lecture que l'on applique à tous les élèves dys- et qui ne permettent donc pas réellement de mettre en lumière les spécificité des élèves liées à leur(s) trouble(s). En effet, on trouve dans les PAP de bonnes idées mais il s'agit là selon Alain POUHET de listings de préconisations, des sortes de « banques de données » qui ne sont pertinentes que pour une pathologie dys- que l'on pourrait qualifier de standard. C'est pourquoi il est important de contextualiser ces listings à l'élève dys- concerné, ce qui impose de partager et croiser les regards des différents acteurs en charge de l'élève. Cela est indispensable pour rendre les grilles de préconisations des PAP plus efficaces et performantes. Pourtant, le dossier de mon élève atteint d'une dyslexie-dysorthographe sévère associée à une dysphasie ne figurait pas sur l'ENT du lycée (Liberscol), or c'est son cas qui me posait le plus de difficultés dans la mise en œuvre de mon enseignement.

---

7 Cf. annexe n°1



[\*] Les élèves "dys", en fonction de leur besoin et du souhait de la famille, peuvent relever soit d'un PAP, soit d'un PPS.

C'est cela qui m'a poussée à prendre contact avec l'infirmière scolaire afin de la rencontrer (le médecin scolaire étant débordé et proche de la retraite). C'est grâce à cet entretien que j'ai pu comprendre pourquoi mon élève ne figurait pas sur le groupe de l'ENT : celui-ci dispose en réalité d'un Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) qui a un statut formel, reconnu et qui est organisé par la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH). Le PPS (ou tout autre plan d'accompagnement tel que le PAP), permet de définir précisément les aménagements nécessaires pour l'élève dys- et qui doivent donc être mis en œuvre également pour les examens tel que le baccalauréat. Le PPS est une émanation de la MDPH et il reprend forcément les conclusions et propositions de l'équipe pluridisciplinaire de proximité. Les MDPH ont été créées suite à la loi de 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ou « loi handicap ». Elle est l'une des principales lois sur les droits des personnes handicapées depuis la loi de 1975 et rappelle les droits fondamentaux des personnes handicapées tout en définissant ce que constitue le handicap. Pour ce qui est de la scolarité, cette loi innove en affirmant que tout enfant ou adolescent présentant un handicap doit être inscrit dans l'école de son quartier puis dans un autre établissement en fonction du PPS. C'est aussi à cette loi que l'on doit l'apparition des équipes de suivi de la scolarisation (ESS) et des enseignants référents. Finalement,

la loi réaffirme également la possibilité de prévoir des aménagements afin que les étudiants handicapés puissent poursuivre leurs études. Le PPS étant accordé dans le cas de dyslexies très sévères, cela signifie que mon élève a été reconnu comme handicapé par son trouble des apprentissages (comme l'explique l'illustration ci-dessus) par la Commission des Droits et de l'Autonomie relevant de la MDPH. Depuis la loi sur le handicap de 2005, les troubles des apprentissages et du langage peuvent donc être considérés comme un handicap, et à ce titre, donner droit à divers moyens de compensation. Mais les démarches pour mettre en place un PPS sont bien plus longues que celle du PAP. En effet, avant d'être envoyé à la MDPH, une réunion doit avoir lieu avec le médecin scolaire et la même équipe que pour un PAP. Le PPS a la particularité d'imposer les aménagements comme la présence d'un Auxiliaire de Vie Scolaire ou l'utilisation d'un ordinateur, le tout financé par la MDPH. Cet entretien m'a donc permis de prendre connaissance du passé de mon élève et de l'aménagement pédagogique qui serait le plus efficient pour lui qui ne dispose pas d'AVS cette année, et ce par manque de disponibilité de personnel. De plus, c'est cette rencontre avec l'infirmière scolaire qui m'a donné la chance de pouvoir assister par la suite à la réunion d'une Équipe de Suivi de Scolarisation concernant mon élève « multidys ».

Une ESS se réunit en principe une fois par an pour évoquer l'évolution de la scolarité d'un élève, vérifier la bonne mise en œuvre du PPS et faire le point sur les moyens de compensation mis en place, sur leur efficacité, leur suffisance. Dans mon cas, l'ESS réunissait les parents de mon élève ainsi que son ergothérapeute, le proviseur adjoint du lycée, la professeure principale, une psychologue de l'éducation nationale et l'enseignante référente de l'élève en question. L'enseignant référent est un enseignant spécialisé qui occupe un poste administratif. Son rôle est de conseiller les parents et de suivre les dossiers des élèves pour lesquels un moyen de compensation est attribué par la MDPH. Lors de cette réunion, nous parlons de cet élève dyslexique-orthographique et dysphasique, de ses points forts, des secteurs cognitifs déficitaires et qui plombent ses apprentissages. Cet échange m'a permis de mieux comprendre mon élève et d'évoquer ce que je mettais déjà en place pour mon élève (étais-je sur la bonne voie ? Avais-je bien compris les domaines sur lesquels jouer pour faire progresser mon élève?) et ce que j'envisageais de mettre en pratique en classe d'histoire-géographie pour l'aider. C'est donc à cette occasion que l'enseignante référente m'a conseillé de passer du cours photocopié que je donnais à mon élève au cours numérique sur clé USB, qui lui permettrait de moins solliciter l'aide de sa mère et d'utiliser son logiciel de dictée vocale à la maison (un logiciel fourni par son ergothérapeute). J'ai aussi pu évoquer ma volonté de tester le cours vidéo<sup>8</sup> avec l'élève, ce qui a été entièrement approuvé par

---

8 Voir II) 2. Apprendre en écoutant et en regardant : le cours sous forme de vidéo

l'ergothérapeute qui m'a donc confortée dans l'idée que j'étais sur la bonne voie pour aider mon élève.

### 3. Un protocole pour l'intégration des élèves dys- en classe d'histoire-géographie

Dans cette sous-partie, il s'agit de recentrer cette fois-ci notre regard sur l'acteur que j'incarne et sur le rôle que je me dois de jouer dans l'inclusion de mes élèves atteints d'un trouble spécifique des apprentissages en classe d'histoire-géographie. Pour ce faire, il me faut intégrer des objectifs précis à ma réflexion, d'abord en tant qu'enseignante, mais aussi au vu des attentes de ma discipline en classe de seconde générale.

Il me faut donc d'abord faire un retour sur les caractéristiques des différents profils de dys-étant à ma charge cette année. Pour cela, je me base essentiellement et une fois encore sur les travaux du Dr Alain POUHET<sup>9</sup>. Dans mes deux classes de seconde générale se trouvent deux élèves dysgraphiques et deux élèves dyslexiques-dysorthographiques parmi lesquels un élève « multidys » (possédant plusieurs troubles spécifiques des apprentissages liés à plusieurs troubles cognitifs spécifiques) étant également atteint de dysphasie.

- La **dyslexie** est communément admise comme étant un trouble sévère et persistant du langage écrit qui perturbe gravement l'entrée dans le langage écrit et empêche sa maîtrise, c'est-à-dire l'automatisation de l'acte de lire. Ce trouble spécifique du langage écrit affecte à la fois la lecture et la transcription écrite. Les conséquences de ce trouble pénalisent tous les apprentissages et constituent un désavantage scolaire, mais aussi social en affectant le traçage manuel des lettres, l'utilisation du codage adéquat et propre à notre langue ou encore la réalisation d'une composition écrite organisée et présentant des idées. La dyslexie impacte donc aussi généralement la production écrite en tant que telle, c'est pourquoi l'on parle habituellement de « dyslexie-dysorthographie ». Selon Alain POUHET, « une dyslexie est [...] un trouble spécifique grave et persistant de la lecture et de la retranscription écrite, consécutif à un déficit de développement d'une fonction cognitive impliquée dans le processus mental d'identification des mots, de compréhension des écrits, de transcription de la pensée entraînant une situation de handicap quand l'élève est invité à mettre en œuvre le langage écrit du niveau de sa classe ».

En retranscription écrite, les différentes causes cognitives de la dyslexie ont des conséquences diverses, produisant notamment :

- Des erreurs de sons. Par exemple, « passage » devient « pasache »<sup>10</sup>

---

9 POUHET Alain, *Questions sur les dys : des réponses*, Ed. Tom Pousse, Paris, 2016

10 Cf. annexe n°2

- Des oublis de lettres. Par exemple, « récolte » devient « récole »<sup>11</sup>
- Une orthographe déficitaire et/ou organisation-présentation de la composition insuffisante

Pour ce qui est de mes deux élèves dyslexiques-dysorthographiques, il me semble important de préciser que les deux ne sont pas touchés par le trouble à un degré équivalent : si l'un parvient à lire et à écrire de manière tout à fait correcte, l'autre est grandement handicapé par ces deux tâches et c'est donc essentiellement vers ce dernier que mes éléments de pratique se sont tournés.

- La **dysphasie**, quant à elle, est également un trouble spécifique grave et durable mais cette fois-ci de la compréhension et/ou de l'élaboration du langage oral. Il s'agit en fait d'un trouble spécifique de la communication verbale dont l'une des caractéristiques chez l'enfant est souvent que celui-ci ne parvient pas à se faire comprendre oralement malgré une capacité à être correctement informatif. En effet, dans la très grande majorité des cas, pour accroître la capacité à transmettre des informations, l'enfant utilise le langage non-verbal. Pour ce qui est de mon élève, j'ai pu prendre connaissance de son passé grâce à mon entretien avec l'infirmière scolaire. Cet échange m'a appris qu'il avait été diagnostiqué dysphasique dès son entrée à l'école maternelle, ce qui lui a permis d'être suivi très tôt par un orthophoniste et ainsi de s'exprimer aujourd'hui de façon tout à fait intelligible.

- Pour finir, la **dysgraphie** est un « trouble fonctionnel qui rend difficile l'acquisition et l'exécution de l'écriture. Il s'agit d'un handicap de transcription dû à une incapacité à réaliser tous travaux à l'écrit, au-delà du graphisme »<sup>12</sup>. Si pour un élève que l'on pourrait qualifier de « normal » l'écriture finit par être automatisée après un temps plus ou moins long d'apprentissage, un élève dysgraphique, lui, ne parvient pas à automatiser cette tâche malgré l'entraînement et le temps. Cela ne veut pas dire qu'une personne dysgraphique est incapable d'écrire mais simplement qu'elle ne pourra jamais « bien écrire » à moins d'y consacrer des efforts et un temps considérables, l'action pouvant même se révéler douloureuse si elle dure trop longtemps. Tout cela en dépit d'une bonne tenue du crayon et d'une exécution correcte de la forme des lettres. Pour ce qui est de mes élèves dysgraphiques, là encore leur profil diverge : l'un écrit très rapidement mais son écriture est quasiment illisible car extrêmement petite et très ramassée et l'autre possède une écriture ronde, assez large et régulière mais se trouve être extrêmement lent, ce qui ne lui permet pas d'écouter le cours et de le prendre en notes en même temps.

---

11 Cf. annexe n°3

12 *Dysgraphie. Comment aider un enfant dysgraphique ?* [en ligne], Dys-positif [consulté le 13 mars 2018], disponible sur : <https://www.dys-positif.fr/dysgraphie/>

Ma volonté en tant qu'enseignante est donc d'intégrer au mieux ces élèves au profil particulier dans une volonté de « rétablir une égalité des chances face aux apprentissages »<sup>13</sup>, c'est-à-dire d'essayer de rendre suffisamment efficaces, ou de compenser les outils qui font défaut aux dys- et les empêchent d'apprendre correctement, d'accéder aux concepts et aux savoirs qui sont ceux que l'on attend d'eux en classe d'histoire-géographie en seconde générale. Il s'agit donc pour moi de fournir beaucoup d'aides à ceux qui en nécessitent beaucoup, moins à ceux qui en réclament moins, et de ne pas en donner à ceux qui sont capables de suivre et de réussir sans. Mon objectif au cours de cette année a donc été d'aider ces élèves en leur permettant d'aborder le même programme, les mêmes concepts et notions, ainsi que les mêmes compétences que leurs camarades mais en ayant soin d'en modifier l'accessibilité.

Les compétences qui doivent être travaillées chez un élève de seconde générale en histoire-géographie se font essentiellement au prisme des attendus du baccalauréat. Les éléments que j'ai pu mettre en place afin de m'adapter à mes élèves dys- ont « joué » sur les compétences relatives aux exercices suivants<sup>14</sup> :

Type d'exercice travaillé	Compétences attendues
<p><b>Paragraphe argumenté</b> (en préalable à l'exercice de la composition, travaillé plus tard dans l'année) en géographie dans le thème 2 intitulé « Gérer les ressources terrestres » et plus particulièrement dans le chapitre 1 (« Nourrir les Hommes »)<sup>15</sup></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apprendre le cours de façon régulière et être capable de mobiliser et restituer des connaissances</li> <li>- Organiser ses connaissances et structurer ses connaissances selon une problématique et un plan donnés</li> <li>- Argumenter et justifier à l'aide d'exemples et de connaissances précises</li> <li>- Utiliser le vocabulaire spécifique</li> </ul>
<p><b>Explication d'un document en histoire</b> dans le thème 3 intitulé « Sociétés et cultures de l'Europe médiévale du XIe au XIIIe siècle » et plus particulièrement dans le chapitre 2 (« Sociétés et cultures rurales »)<sup>16</sup></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir identifier un document : nature, auteur, date, idée générale...</li> <li>- Savoir replacer un document historique dans son contexte</li> <li>- Savoir extraire des informations d'un document et les organiser selon une problématique et un plan</li> <li>- Utiliser ses connaissances pour expliquer un document : être capable de mobiliser et de restituer des connaissances</li> <li>- Utiliser le vocabulaire spécifique</li> </ul>

13 POULET Isabelle, *Les troubles spécifiques des apprentissages : à l'école et au collège*, Chronique Sociale, Lyon, 2013

14 *Évaluer par compétences au lycée* [en ligne], Académie de Poitiers [consulté le 17 mars 2018], disponible sur : [http://ww2.ac-poitiers.fr/hist\\_geo/spip.php?article833](http://ww2.ac-poitiers.fr/hist_geo/spip.php?article833)

15 Cf. annexe n°4

16 Cf. annexe n°5

<p><b>Étude d'un ensemble documentaire</b> en géographie dans le thème 2 intitulé « Gérer les ressources terrestres » et plus particulièrement dans le chapitre 1 (« Nourrir les Hommes »)<sup>17</sup></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Extraire et regrouper des informations issues de différents documents</li> <li>- Classer et hiérarchiser selon un plan donné des informations issues de différents documents</li> <li>- Expliquer des documents à l'aide des connaissances acquises : mobiliser, restituer des connaissances et les associer aux documents</li> <li>- Comparer, confronter, mettre en relation différents documents</li> <li>- Apprendre à structurer sa réponse</li> <li>- Argumenter en citant des exemples précis et pertinents</li> <li>- Répondre à la problématique</li> <li>- Utiliser le vocabulaire spécifique</li> </ul>
---	---

De manière plus synthétique, l'année de seconde générale en histoire-géographie doit permettre à l'élève de travailler la sélection et le traitement d'informations, l'apprentissage, la mémorisation et la restitution de connaissances, la structuration du raisonnement et l'argumentation. D'autres capacités ont également été travaillées au cours de l'année, notamment en géographie avec le travail du croquis et du schéma mais n'ont pas fait l'objet d'éléments de pratique spécifiques aux profils dys- et ne seront donc pas développés dans la partie pratique de ce mémoire. Seule une compétence attendue en temps normal a volontairement été laissée de côté, celle de la maîtrise de la langue française. En effet, pour l'ensemble de mes élèves dys- les PAP et le PPS demandent expressément de ne pas prendre en compte « les erreurs (d'orthographe grammaticale, d'usage) et le soin dans les travaux écrits », une injonction à laquelle je me suis bien entendue conformée.

Ces objectifs disciplinaires cachent en réalité des objectifs plus globaux, notamment un qui est celui d'une acquisition d'un maximum d'autonomie pour l'élève dys-. Il ne faut cependant pas confondre autonomie et indépendance. Si l'indépendance est la volonté que l'élève fasse seul et comme ses camarades, l'autonomie, est la volonté qu'il soit capable de gérer les situations, de savoir demander et utiliser l'aide à bon escient. Il est donc légitime de tendre vers ce but, seulement lorsque cela ne présente pas le risque de pénaliser l'élève et sa scolarité. Il convient de garder à l'esprit que dans certaines situations, l'élève ne sera peut-être jamais indépendant, mais parviendra à l'autonomie grâce à des « aides » que l'on pourrait aussi nommer, dans notre cas, « outils ».

Ces aides ou outils que j'ai pu expérimenter et que je détaille ci-après se déclinent, selon les besoins des élèves, sous la forme de deux réponses : soit l'adaptation pédagogique (modification de l'environnement), soit selon le principe de compensation.

---

<sup>17</sup> Cf. annexe n°4



## II – Des outils pour transmettre le cours et apprendre

### 1. Faciliter l'écriture : l'usage du cours imprimé et photocopié

Les aides et contournements de la situation de handicap persistant, y compris en situation de dys-, ont pour but de permettre aux capacités intellectuelles de ces élèves de s'épanouir. N'oublions pas qu'en aucun cas, chez un élève dys-, le niveau intellectuel n'est diminué. Par mes pratiques il s'agit de soulager mes élèves, de leur permettre de manifester leurs compétences et de limiter leur fatigue et donc l'apparition de l'inattention. Pour ce faire, ce qui m'est apparu le plus rapidement et le plus « logiquement » a été de limiter l'écriture. D'abord car tous les PAP de mes élèves insistent sur ce point important de la limitation de l'écriture. Rappelons en effet que dans mes classes se trouvent deux élèves dyslexiques-dysorthographiques et deux élèves dysgraphiques, des troubles qui affectent grandement la transcription écrite. C'est donc sur ces troubles là que je me concentrerai dans cette sous-partie, tout comme je l'ai fait dans ma pratique professionnelle. Célia GUERRIERI<sup>18</sup> résume de manière assez évocatrice l'épreuve que représente l'écriture pour un élève dys-, une épreuve qu'elle résume en six étapes :

- 1) La première étape consiste en la lecture du tableau, une étape plus ou moins délicate selon la complexité de ce qui est au tableau et selon le degré de la dyslexie ou de la dysgraphie. J'ajouterais qu'en classe de seconde, outre ce qui est écrit au tableau, c'est aussi tout ce que dicte le professeur qui peut être compliqué à prendre en notes pour un élève dys-.
- 2) La deuxième étape consiste à retenir ce qui est écrit au tableau, ou dit par le professeur.
- 3) Puis l'élève pose à nouveau les yeux sur sa copie, doit s'y resituer. Cela peut être complexe pour un élève dyslexique.
- 4) A cette étape, il y a de grandes chances que notre élève ait déjà oublié ce qu'il a lu ou entendu. Il doit alors recommencer les étapes 1 et 2.
- 5) L'élève parvient finalement à écrire, mais cela lui demande une très grande concentration et beaucoup de temps, d'autant qu'un élève dys- est conscient qu'il fait des erreurs et que, bien souvent, il souhaite en faire le moins possible.
- 6) C'est souvent à ce moment-là que les élèves se relisent pour corriger certaines fautes. Mais cette étape n'est pratiquement jamais réalisée par les élèves dys- car le cours a avancé pendant qu'ils se démenaient à essayer d'écrire une bribe de phrase.

---

18 GUERRIERI Célia, *Guide de survie du professeur confronté à des élèves dys*, 2011-2016 (disponible sur le site web du réseau Canopé)

Un professeur confronté à un élève ayant de telles difficultés se doit donc de l'aider. Pour cela, la solution qui m'est apparue le plus rapidement dans l'année, sans doute car elle était la plus simple, a été de distribuer le cours imprimé et photocopié à mes élèves dyslexiques-dysorthographiques et dysgraphiques. Il me faut également préciser qu'aucun de mes élèves dys-, même ceux qui y étaient autorisés dans leur PAP, n'ont jamais apporté avec eux d'ordinateur pour prendre le cours. Bien souvent, cela était dû à un manque d'entraînement et de prise en main de l'outil car l'utilisation de l'ordinateur demande aussi une association de différentes tâches complexes, comme c'est le cas avec l'écriture manuscrite : lire ce qu'il y a au tableau ou écouter ce que dicte le professeur, retenir ce qui a été lu ou entendu, taper à l'ordinateur tout en comprenant ce qui a été dit. Finalement, taper à l'ordinateur est une tâche aussi complexe que celle d'écrire dans son cahier.

Pendant tout le premier trimestre et une partie du second j'ai donc imprimé les cours d'histoire et de géographie pour mes élèves dys-, essentiellement pour permettre aux dysgraphiques de suivre pendant l'heure de cours et pour permettre aux dyslexiques de suivre pendant le cours mais également pour leur faciliter le travail d'apprentissage et de mémorisation à la maison. J'ai donc pris soin d'imprimer le cours en laissant une marge assez importante afin de leur laisser la possibilité d'annoter le cours si ils le souhaitent, mais aussi en choisissant une police d'écriture adéquate. En effet, suite à mes lectures, j'ai appris que les élèves dyslexiques rencontrent de plus grandes difficultés à déchiffrer les polices de caractère avec sérif, c'est-à-dire avec empattements. Il s'agit des petites extensions que l'on trouve aux extrémités des lettres dans certaines polices d'écriture. Voici par exemple la lettre A dans une police d'écriture avec sérif, puis sans sérif :

A

A

Comme l'explique Célia GUERRIERI<sup>19</sup>, les empattements perturbent la lecture des élèves dyslexiques qui se rendent compte que la lettre ne ressemble pas tout à fait à ce à quoi elle devrait ressembler, ce qui peut créer chez eux une incompréhension et donc contribuer à leur faire perdre, là encore, du temps. Au contraire, les élèves « normaux » ne remarquent même pas l'existence de ces petits empattements. Je suis donc passée de cours imprimés (comme à mon habitude) en Times New Roman à des cours imprimés en police DejaVu Sans, une police d'écriture qui présente aussi l'avantage de ne pas modifier la taille des lettres et de ne pas allonger ou raccourcir les espaces

---

19 GUERRIERI Célia, *Guide de survie du professeur confronté à des élèves dys*, 2011-2016 (disponible sur le site web du réseau Canopé)

entre les lettres et les mots lorsque l'on justifie le texte, ce qui peut être également gênant pour un élève dyslexique qui a besoin de régularité et d'espacement.

Cette manière de procéder présente donc des avantages, comme le fait de ne pas être trop chronophage pour l'enseignant qui, de nos jours, a bien souvent préparé son cours, de manière plus ou moins étoffée, sur un logiciel de traitement de texte. Toutefois, des problématiques me sont rapidement apparues avec l'usage de ces cours imprimés. Les premières de ces problématiques concernent essentiellement mon élève disposant d'un PPS (situation de handicap). La première difficulté réside dans l'impossibilité que j'ai rencontrée d'imprimer les cours en couleurs, l'usage des couleurs étant cependant très important dans l'apprentissage d'un élève dyslexique<sup>20</sup>. J'aurais en effet souhaité pouvoir instaurer un code couleur régulier qui aurait eu pour but d'aider l'élève à se repérer dans le cours. Les titres des grandes parties auraient par exemple été présentés en rouge, ceux des sous-parties en bleu et finalement les notions et le vocabulaire seraient apparus en vert. Cela peut paraître à première vue anodin mais cette aide dans le repérage est nécessaire pour un élève qui a des difficultés de lecture. L'autre problème qui m'est apparu en songeant à mon élève « multidys » est celui du manque d'autonomie, or il s'agit d'un objectif important que je me suis fixé. En effet, les cours imprimés présentent pour cet élève la nécessité d'être lus, à la maison, par une tierce personne. Dans le cas présent il s'agit presque toujours de sa mère. Or lors de la réunion de l'équipe de suivi éducatif concernant cet élève nous avons évoqué cette nécessité de voir se développer chez cet élève une plus grande autonomie et surtout une dépendance à sa mère moins importante, car cela pourrait lui porter préjudice à l'avenir. C'est aussi lors de cette réunion que j'ai appris que mon élève disposait à la maison d'un logiciel de « text-to-speech », c'est-à-dire capable de retranscrire vocalement un texte écrit. D'après ce qui est ressorti de la discussion de l'ESS, mon élève, tout comme sa mère, avait du mal à accorder de la confiance à « la machine ». Néanmoins, le discours de l'ergothérapeute et de l'enseignante référente ont été clairs : il fallait que mon élève s'habitue à cette façon de faire, c'était indispensable pour le voir progresser. Dans cette volonté de voir mon élève acquérir une plus grande autonomie et pour aller dans le sens de ce qui avait été dit à l'ESS, j'ai donc choisi de passer des cours imprimés aux cours donnés par clé USB et tapés sur logiciel libre, ce qui a finalement permis à mon élève de travailler sur son logiciel de « text-to-speech » en sélectionnant le texte du cours et en le collant dans l'interface de son logiciel.

Finalement, la dernière problématique que j'ai rencontrée avec l'utilisation des cours imprimés est la tendance aux bavardages, notamment chez un de mes élèves dysgraphiques, qui, dispensé de toute obligation d'écrire pendant les heures de cours, en a profité peu à peu pour s'en désintéresser et se dissiper. J'ai donc décidé de changer cet élève de place lorsque je me suis rendue

---

20 Voir II) 1. Accompagner dans l'acquisition méthodologique, l'intérêt des schémas et des couleurs

compte qu'il était bien décidé à laisser les heures de cours couler, les bras croisés à attendre ou à discuter. Je l'ai placé au premier rang et au centre de la classe afin d'être au plus proche de lui et de pouvoir le solliciter régulièrement à l'oral et lui permettre de s'investir. Son comportement s'est peu à peu amélioré mais il reste qu'un élève de seconde, dysgraphique ou non, a bien souvent du mal à rester concentré une heure entière sur un sujet d'histoire ou de géographie, ce dont je reste bien consciente.

Un outil cependant a grandement participé à augmenter la motivation de ce même élève en cours, et c'est ce que nous allons traiter dans la sous-partie suivante.

## 2. Apprendre en écoutant et en regardant : le cours sous forme de vidéo

Toujours dans cette même volonté de compenser la situation de handicap générée par la tâche de lecture chez mon élève dyslexique et dysphasique, j'ai souhaité pousser ma réflexion plus loin afin de lui rendre la tâche d'apprentissage du cours encore plus commode. Suite à mes lectures, il revenait souvent que le canal visuel était à privilégier afin d'aider l'élève dyslexique, mais aussi dysphasique, à apprendre et à retenir. En effet, et c'est ce que rappelle Dominique CRUNELLE<sup>21</sup>, varier les canaux d'apprentissages en privilégiant et en stimulant le visuel peut se révéler être très bénéfique pour ces élèves. Pour ce qui est de la dysphasie, toutes les aides visuelles sont bénéfiques car les élèves qui sont touchés par ce trouble ont du mal à compter uniquement sur le langage verbal. Ce sont donc des élèves qui apprécient les aides visuelles (schémas, démonstrations...) <sup>22</sup>. L'élève dyslexique et dysphasique qui est à ma charge m'a donc semblé correspondre particulièrement à ce type d'élève qui nécessite une aide visuelle pour apprendre. J'ai réfléchi à un moyen de lui transmettre le cours d'une manière différente de la méthode classique des cours photocopiés<sup>23</sup> ou sur clé USB qui avait l'utilité de palier à la tâche d'écriture mais qui ne me permettait pas réellement de jouer sur le visuel. Il restait également avec cet élève la problématique de la lecture, qu'il ne pouvait en aucun cas pratiquer seul. Il me fallait donc trouver un moyen pour permettre à mon élève de « lire » le cours sans qu'il n'ait réellement à se confronter à cette difficulté. A travers mes lectures, j'ai pu observer la récurrence d'un moyen de plus en plus utilisé pour permettre aux élèves dyslexiques d'avoir accès à la lecture, il s'agit des liseuses électroniques

---

21 CRUNELLE Dominique, *Aider l'élève dyslexique au collège et au lycée : propositions d'aménagements pédagogiques*, SCEREN-CRDP Nord-Pas-de-Calais, Lille, 2010

22 GRAND Claire, *Prendre en charge les troubles des apprentissages : petit guide pour les enseignants*, L'Harmattan, Paris, 2017

23 Voir II) 1. Faciliter l'écriture : l'usage du cours imprimé et photocopié

et notamment de la littérature audio pour ce qui est des disciplines littéraires. Il me fallait donc imaginer un moyen pour que mon élève ait accès à mon cours comme il aurait pu avoir accès à un roman grâce à une liseuse électronique. Mais il me fallait également un support me permettant d'allier cet aspect audio à l'image.

Le moyen qui m'est donc apparu pour associer visuel attractif et cours oralisé est celui d'un cours proposé sous format vidéo. J'entends sous ce terme de « format vidéo » un enregistrement audio de ma voix énonçant le cours pendant qu'un diaporama fait défiler sous les yeux de l'élève des informations visuelles se rapportant à ce que je suis en train de dire. J'ai dû opérer des choix dans le visuel proposé afin de ne pas « noyer » l'élève dans les informations. Pour cela j'ai choisi de jouer essentiellement sur les illustrations permettant d'asseoir les notions abordées, parfois conceptuelles, l'idée étant d'utiliser les modalités sensorielles - ici visuelles - afin de faire émerger des évocations imagées des notions chez l'élève. J'ai réalisé cette expérience dans le thème 3 d'histoire en seconde générale intitulé « Sociétés et cultures de l'Europe médiévale (XIe-XIIIe siècle) » et plus particulièrement sur le chapitre 2, « Sociétés et cultures rurales ». C'est un chapitre qui m'a paru approprié pour ce genre d'expérience car il comporte de nombreuses notions totalement nouvelles et que les élèves découvrent souvent pour la première fois. C'est aussi un chapitre qui peut facilement être illustré, notamment grâce aux nombreuses enluminures d'époque que l'on peut trouver dans les manuels et sur Internet. Cette recherche d'association image/concept est particulièrement visible dès l'introduction de la vidéo qui présente d'emblée trois notions, qui plus est en langue latine : il m'a donc semblé primordial d'associer ces mots – *oratores*, *bellatores*, *laboratores* – à des enluminures particulièrement évocatrices et permettant de comprendre que les premiers sont ceux qui prient (l'évêque est reconnaissable car nous avons déjà abordé ce type de clerc dans le chapitre précédent), les deuxièmes ceux qui se battent et les derniers ceux qui travaillent<sup>24</sup>. Dans le même ordre d'idée et plus tard dans la vidéo, la notion de *vassalité* a pu être illustrée par des enluminures représentant la cérémonie de l'hommage, créant un lien d'homme à homme, entre deux seigneurs. J'ai également choisi de renforcer l'aspect visuel en ne proposant que peu d'écrit dans les diapositives, car mon élève se trouve dans l'incapacité de lire. Il reste qu'en voyant et revoyant les notions, celui-ci finit par s'imprégner de « l'architecture » du mot et donc par s'en souvenir. Pour renforcer cet aspect, j'ai aussi choisi de jouer sur un code couleur rassurant et permettant à l'élève de discerner les informations fournies : les titres des parties étaient toujours présentés en rouge, ceux des sous-parties en bleu et finalement les notions et le vocabulaire en vert et soulignés<sup>25</sup>. Cette façon de procéder facilite le repérage de l'élève et permet d'effectuer un tri

---

24 Cf. Annexe n°6

25 Cf. annexe n°7

visuel immédiat que l'élève dyslexique n'a pas la capacité de faire lorsque le cours n'est présenté que sous la forme d'un écrit classique rédigé. Cela lui permet de garder une vue d'ensemble et de différencier les différents moments du cours<sup>26</sup>. L'aspect audio est également bénéfique pour mon élève dyslexique et dysphasique sur ce genre de chapitre (mais aussi et plus largement sur tous les cours) car il me semblait qu'il lui permettrait d'écouter et réécouter le cours autant qu'il en ressentirait le besoin et ce, sans solliciter l'aide de sa mère pour lui lire le cours, ce qui m'a paru être une étape importante dans l'autonomisation que je recherche pour lui.

Après réalisation de ce « cours vidéo », il m'est apparu que d'autres de mes élèves dys-pourraient y trouver un avantage certain. J'ai donc demandé à mes élèves dysgraphiques qui, rappelons-le, ne sont pas en capacité de suivre le cours et de le prendre en notes en même temps (la double-tâche étant trop fastidieuse), s'ils souhaitaient également tenter d'apprendre le cours à l'aide de la vidéo. Ces élèves n'ont pas de trouble de la lecture en soi mais il me semblait qu'il pourrait être intéressant de proposer l'expérience à d'autres élèves puisque l'usage des couleurs, des illustrations, etc. favorise grandement l'apprentissage pour nombre de personnes (au-delà, d'ailleurs, des troubles dys-). J'ai ainsi pu avoir un retour plus diversifié de cette pratique de la part de mes deux élèves ayant tenté l'expérience. Il a été intéressant de constater que les aspects qu'ils ont appréciés dans cette pratique n'ont pas toujours été les mêmes. En effet, si mon élève dyslexique et dysphasique m'a confié avoir apprécié l'utilisation de l'audio car cela lui a permis de se détacher de sa mère qui lui lit habituellement tous ses cours, mon élève dysgraphique a, quant à lui, plutôt apprécié l'aspect pratique et notamment le fait de pouvoir écouter le cours à la maison en faisant une activité annexe. J'ai également remarqué que cela a beaucoup joué sur sa motivation en classe, notamment sur sa participation lors de mes sollicitations concernant les notions et le vocabulaire abordés tout au long du chapitre. Dans les deux cas cependant, je note des points positifs équivalents comme le fait de pouvoir réécouter le cours autant de fois que nécessaire. C'est donc essentiellement le côté audio de la vidéo qui est plébiscité dans leurs remarques et notamment l'offre de démultiplication du temps de parole qui permet à l'élève d'y revenir autant de fois que nécessaire. Le son a permis de prolonger ma parole dans le temps mais aussi dans l'espace, renforçant ainsi l'autonomie de mes élèves. Seul mon élève dyslexique et dysphasique a évoqué le point des images comme étant un point positif car facilitant la compréhension et l'apprentissage des notions, ce qui n'est finalement pas si étonnant quand l'on sait ce que recouvre la dysphasie (voir ce qui a été dit précédemment dans cette sous-partie et dans le troisième point de la première partie).

---

26 GUERRIERI Célia, *Guide de survie du professeur confronté à des élèves dys*, 2011-2016 (disponible sur le site web du réseau Canopé)

Les deux élèves me rapportent toutefois des points qui pourraient être améliorés : ils retiennent, dans ce qui relève d'un aspect technique, les bruits de « clics » de ma souris qui étaient un peu trop audibles dans l'enregistrement audio. Mon élève dyslexique et dysphasique de son côté, s'il me confie avoir apprécié cette manière de procéder et me demande si l'on réitérera l'expérience avoue tout de même avoir eu le sentiment de se trouver face à un « cours résumé ». Je l'ai par conséquent rassuré en lui précisant qu'il s'agissait exactement du même cours que celui de ses camarades qui l'avaient eu par écrit. Je pense ici que mon élève a été surpris par le peu d'informations écrites présentes dans la vidéo et qui lui ont peut-être fait tenir ces propos. Il est possible en effet que malgré son incapacité à lire, la quantité d'écrit soit synonyme pour lui de cours riche, complet et sérieux.

Pour ce qui est de mon ressenti personnel, je suis assez satisfaite du résultat qu'a obtenu cette expérience sur les élèves et si j'en avais la possibilité je réitérerai cette pratique plus souvent car il me semble que cela a beaucoup joué sur la motivation de mes deux élèves, et notamment de mon élève dysgraphique. Il s'agit d'un élève qui a tendance à se dissiper et qui n'est pas très « scolaire » mais à partir du moment où la vidéo lui a été donnée, il est souvent revenu vers moi pour me dire qu'il l'écoutait très souvent le soir et qu'il avait retenu, grâce à cela, tout le vocabulaire. On ne touche ici qu'à l'aspect « purement connaissances » mais la fierté que j'ai perçue chez cet élève m'a confortée dans ma satisfaction quant à cette expérience. Toutefois il y a là un aspect pratique à prendre en compte, c'est que la préparation d'un tel cours se trouve être assez chronophage (recherche de multiples illustrations, réalisation du diaporama, prises audio multiples dues à l'habitude à prendre de synchroniser le discours aux images du diaporama...). Il me paraît donc assez difficile de faire cela pour tous les cours d'histoire et de géographie, encore plus lorsqu'il s'agit de chapitres très conséquents, à moins de s'y prendre bien à l'avance.

### 3. Accompagner dans l'acquisition méthodologique, l'intérêt des schémas et des couleurs

Outre l'acquisition de connaissances et la problématique de l'apprentissage du cours qui sont deux éléments clés de l'enseignement de l'histoire et de la géographie en seconde générale, s'est aussi posée à la problématique de l'acquisition des méthodes. En effet, comme vu précédemment<sup>27</sup>, l'année de seconde est une année importante dans la préparation des élèves aux exercices du baccalauréat. Cela demande de travailler avec eux la méthode d'exercice nouveaux tels que la composition (et au préalable le paragraphe argumenté), l'explication critique des documents historiques et géographiques ainsi que l'étude d'ensembles documentaires. Afin d'amorcer de tels exercices avec mes élèves, mon réflexe a été de créer des fiches méthodes, seulement il m'est

---

27 Voir I) 3. Un protocole pour l'intégration des élèves dys- en classe d'histoire-géographie

rapidement apparu que la fiche méthode « classique » allait être inutile voire allait ajouter des difficultés à mon élève dyslexique et dysphasique. En effet, ces troubles des apprentissages permettent à l'élève d'accéder au concept mais les énoncés constituent pour lui une première étape trop compliquée puisqu'il bloque sur les traitements langagiers et phrastiques. Cet élève dys- qui a accès aux concepts et qui pourrait donc réussir l'exercice demandé sur le plan conceptuel ne peut y parvenir car il bloque dès le début sur la compréhension de ce que l'on attend de lui à travers un énoncé trop ardu à décoder sur le plan langagier. Comme l'explique Claire GRAND<sup>28</sup>, « la passation de consignes écrites est impossible [avec un tel élève], il est donc nécessaire d'user de références visuelles avec lui en cherchant pour telle ou telle consigne, tel ou tel exercice, un correspondant visuel ». De ce fait, un énoncé ou une présentation de l'exercice plus claire et plus simple permettrait donc une meilleure compréhension et une meilleure illustration de la progression logique induite, ici, par l'exercice du paragraphe argumenté ou de l'étude documentaire.

J'ai donc choisi dans un premier temps de tenter l'expérience sur l'exercice du paragraphe argumenté que nous avons essentiellement travaillé en géographie dans le thème 2 (« Gérer les ressources terrestres ») et plus particulièrement dans le chapitre intitulé « Nourrir les Hommes ». Par la suite, j'ai retenté l'expérience lorsque nous avons travaillé l'étude critique de document<sup>29</sup> qui est intervenue dans le thème 3 d'histoire (« Sociétés et cultures de l'Europe médiévale aux XIe-XIIIe siècles ») et plus particulièrement dans le chapitre 2, « Sociétés et cultures rurales ». En pratique, j'ai choisi de transposer mes fiches méthodes classiques en schémas colorés imprimés qui ont pour but d'illustrer la progression logique recherchée dans un paragraphe argumenté.

---

28 GRAND Claire, *Prendre en charge les troubles des apprentissages : petit guide pour les enseignants*, L'Harmattan, Paris, 2017

29 Cf. annexe n°8



## METHODE DU PARAGRAPHE ARGUMENTE

Il ne s'agit pas d'un paragraphe mais de **plusieurs paragraphes organisés** (qui respectent un plan en 2 ou 3 parties) et **argumentés** c'est-à-dire avec des justifications de ce que vous annoncez et des exemples tirés de vos connaissances mais aussi d'ouvrages : le sujet posé en réalité une question à laquelle vous devez répondre. Vous devez le constituer selon ce modèle :

- Il faut d'abord rédiger une **INTRODUCTION** qui comprend les éléments suivants :  
une **1<sup>ère</sup> phrase** qui précise le contexte, que s'est-il passé, quelle est la situation qui est à l'origine de la situation dont vous allez parler ?  
une **2<sup>ème</sup> phrase** qui pose le sujet, soit vous recopiez exactement l'intitulé du sujet, soit vous le reformulez sous forme de question mais toujours en reprenant les mots exacts du sujet : c'est la **problématique**.

Pour un sujet d'histoire, il est souvent indispensable de **délimiter dans le temps votre sujet**, précisez les dates ou années entre lesquelles il se déroule. Cette précision est à intégrer dans l'une de vos deux phrases. Il faut également **définir les mots essentiels** qui composent ce sujet (ex. : guerre totale – guerre dans laquelle toutes les populations sont concernées – ...).

Enfin, une **3<sup>ème</sup> phrase** doit **annoncer le plan** que vous allez utiliser pour votre réflexion : il suffit de l'annoncer de manière courte les deux ou trois parties.

- Vous devez ensuite développer votre réponse : c'est le **DEVELOPPEMENT**, il s'agit, en fonction de la question posée, de trouver les **2 ou 3 idées principales qui répondent à la question**. Vous devez donc constituer au brouillon (régulièrement) un plan en 2 ou 3 parties et chaque paragraphe doit prendre la **forme I.A.E. IDEE-ARGUMENT-EXEMPLE**.

Dans la rédaction, **chaque partie (idée principale) doit correspondre à un paragraphe**. Une partie doit faire autour de 7-8 lignes (vous pouvez en faire plus si vous avez beaucoup d'arguments mais attention au hors sujet !) et surtout rédigez des phrases simples et courtes.

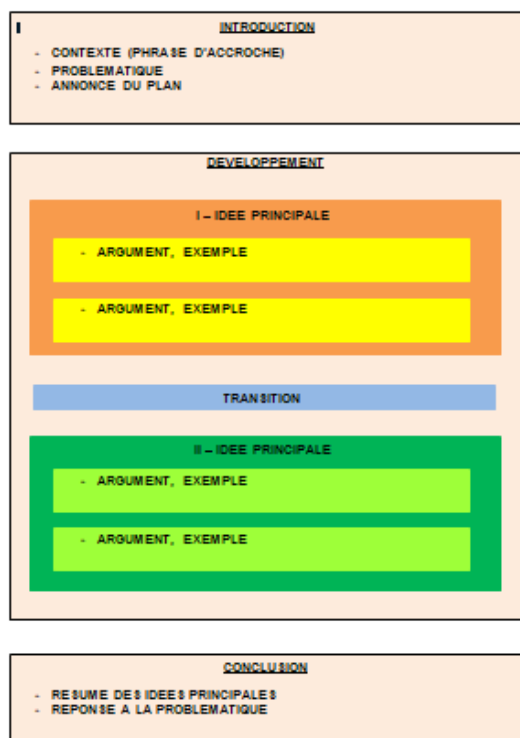
Entre chaque nouvelle idée, pensez à **utiliser des mots facilitant la transition** (connectifs logiques) entre elles (exemples : « de ce fait », « par conséquent », « de plus », « par ailleurs » ...) ou l'opposition (« au contraire » ...).

Vos arguments doivent être **très précis** : l'emploi du **vocabulaire exact** est indispensable, les dates d'un événement que vous évoquez, le nom de lois, de personnages ... également.

**NE VOUS CONTENTEZ PAS DE RE COPIER LES DOCUMENTS!** (cela fera penser que vous ne savez rien et souvent vous recopiez maladroïtement), par contre vous pouvez citer une fois un document (une phrase, citer un chiffre précis d'un tableau ...) si cela vous paraît bien illustrer ce que vous êtes en train d'expliquer.

**N'OUBLIEZ PAS QUE LES DOCUMENTS SONT UNE AIDE MAIS ILS PEUVENT AUSSI VOUS INDUIRE EN ERREUR** : ils n'évoquent pas forcément tout le sujet et, quelquedans, tout ce qu'ils présentent ne concerne pas toujours entièrement votre sujet. Ils peuvent être partiels, oublier volontairement des idées importantes.

- Enfin, vous devez terminer par une **CONCLUSION** qui répond précisément à la question posée dans votre introduction en en reprenant (mais également sans développer) les 2 ou 3 idées principales (titres de votre plan) de votre développement. Vous pouvez éventuellement terminer par un élargissement de votre sujet, que l'on appelle une ouverture, qui peut être un événement de l'actualité en rapport avec votre sujet, ou autre chose, tant que cela a un rapport avec le sujet.



Cette fiche méthode se présente sous la forme de blocs séparés dont la couleur est associée à une partie de l'exercice afin de créer des repères, de visualiser la structure du paragraphe argumenté, de favoriser le tri et le repérage. En cela, l'utilisation des couleurs est primordiale selon Célia GUERRIERI<sup>30</sup> : ici l'introduction représente un premier bloc comprenant la contextualisation, la problématique et l'annonce de plan. Le développement représente le seconde bloc, le plus imposant, lui-même subdivisé en deux autres blocs représentant les deux parties annonçant une idée principale elle-même appuyée d'un argument et d'un exemple. Finalement vient le bloc de la conclusion comprenant un résumé des idées principales et une réponse à la problématique. Il en va de même pour la méthode de l'étude critique de document que nous avons pratiquée en histoire. Afin de dissocier l'exercice de celui du paragraphe argumenté, j'ai réalisé le même type de fiche méthode mais en changeant les couleurs des blocs<sup>31</sup>. Pour cet exercice, là encore le premier bloc est associé à l'introduction mais comprend cette fois-ci des indications sur la manière de présenter le document (une compétence que nous avons pratiquée dès le début de l'année scolaire). Pour cette fiche, j'ai décidé de consacrer un deuxième petit bloc indépendant à la problématique, ce que je n'avais pas fait pour le paragraphe argumenté. Dans mes évaluations j'ai à chaque fois pris la décision d'indiquer la problématique à mes élèves, qu'ils soient dys- ou non. Mais il m'a tout de même

30 GRAND Claire, *Prendre en charge les troubles des apprentissages : petit guide pour les enseignants*, L'Harmattan, Paris, 2017

31 Voir annexe n°8

semblé important de la mettre davantage en avant car j'ai remarqué que les élèves avaient du mal à comprendre la centralité de son rôle de fil conducteur et de guide dans la progression du raisonnement. Par la suite et comme pour la première fiche, un bloc important représente le développement subdivisé en deux « idées principales » représentant les deux parties. Chacune d'entre elles se composent de citations du document à étudier et d'explication de cette même citation, ma volonté étant ici de faire comprendre à l'élève l'importance de partir du document pour l'expliquer. Finalement, le dernier bloc représentant la conclusion se trouve être le même que pour la fiche méthode précédente.

L'utilisation de ces fiches méthode est à mettre en lien avec l'expérimentation de la carte heuristique<sup>32</sup> qui a servi de support pour évaluer la compréhension de la méthode et de la progression logique du paragraphe argumenté ainsi que de l'étude critique de document. Les deux pratiques expérimentées vont donc ici de pair et je me contenterai par conséquent de renvoyer au premier point de la partie suivante pour obtenir les détails concernant mon analyse sur le fonctionnement (ou non) de ces fiches méthodes.

### **III – Des outils pour faciliter la mise en activité et l'évaluation**

#### 1. La carte heuristique, une aide dans la construction des raisonnements ?

Les personnes dyslexiques et dysphasiques sont, en général, confrontées à des difficultés dans l'organisation de leurs idées, dans la hiérarchisation des informations et dans le respect des plans donnés. L'utilisation des cartes heuristiques, également appelées cartes mentales ou *MindMapping* peut donc être une aide. La carte heuristique découle d'un concept qui a été mis au point dans les années 1970 par le psychologue anglais Tony BUZAN, le concept de pensée irradiante. Cette pensée désigne selon lui « des processus associatifs qui partent de ou se greffent à partir d'un point central ». Tony BUZAN imagine cette technique afin de prendre des notes, mais peu à peu le concept s'est développé et l'on se rend compte qu'au-delà de faciliter la rapidité, il permet également une meilleure organisation et une clarification des idées en mettant en avant les idées les plus importantes ainsi que les liens qu'elles entretiennent les unes par rapport aux autres. Tony BUZAN distingue quatre caractéristiques essentielles du *MindMapping* :

- « 1) Le sujet d'attention est cristallisé dans une image centrale
- 2) Les grands thèmes du sujet irradient ou se ramifient comme des branches à partir de l'image centrale

---

32 Voir III) 1. La carte heuristique, une aide dans la construction des raisonnements

3) Les branches comportent une image ou un mot clé imprimé sur une ligne. Les thèmes de moindre importance sont également représentés sous forme de branches partant des branches plus centrales.

4) Les branches forment une structure nodale »<sup>33</sup>.

La carte heuristique apparaît donc comme un outil au potentiel pédagogique important puisqu'il permet d'organiser les idées, de mémoriser plus facilement et de créer une certaine logique dans la réflexion. Concrètement, il s'agit là d'un outil particulièrement adapté à la façon de penser naturelle des élèves dys-, « c'est-à-dire une pensée qui se construit de liens en liens, en quelques sortes, molécularisée »<sup>34</sup>. Contrairement à un élève « normal », il y a peu de chance qu'un élève dyslexique ou dysphasique fonctionne avec la logique linéaire que l'on inculque généralement à nos élèves, une argumentation commençant toujours par une introduction (en haut de la page et écrite de gauche à droite) et se terminant par une conclusion (en bas de la page et écrite de gauche à droite). La carte heuristique n'est pas un travail présenté à la verticale mais plutôt à l'horizontale puisqu'il s'agit d'une arborescence qui peut en réalité partir dans tous les sens possibles<sup>35</sup>. Pour les élèves dys-, la carte heuristique présente alors l'atout de refléter une pensée plus « éclatée », d'organiser spatialement l'argumentation, d'insister sur le travail de la logique et non du rédactionnel (qui ne ferait que pénaliser l'élève dys-), de hiérarchiser des informations de manière non linéaire (structure nodale) et permet l'utilisation de couleurs, ce qui est un avantage pour le rappel d'une information. La carte heuristique m'est donc apparue comme étant particulièrement adaptée pour faire le lien avec les « fiches méthode schémas » expérimentées pour le paragraphe argumenté et l'étude critique de document, et constituer le support qui me permettrait d'évaluer la compréhension et l'acquisition de ces méthodes.

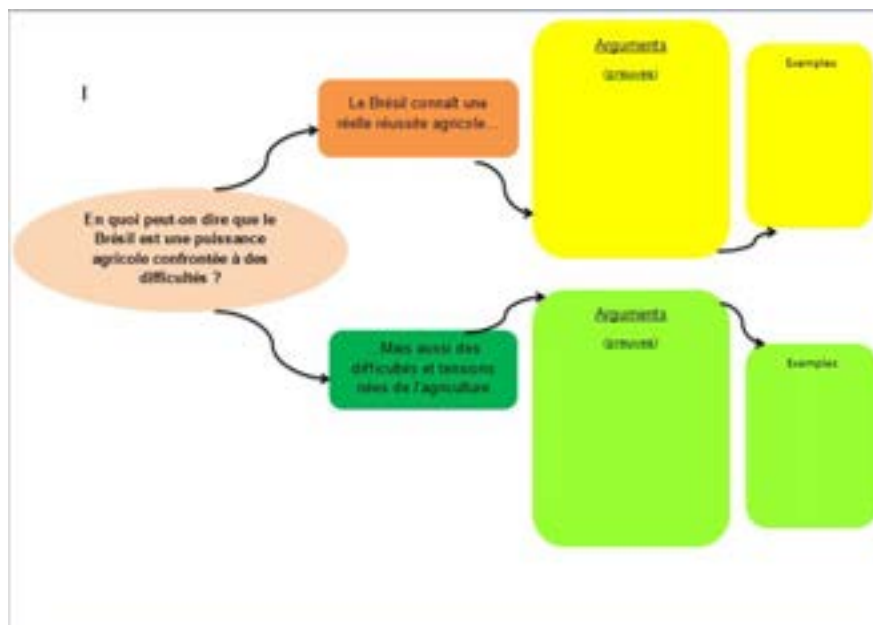
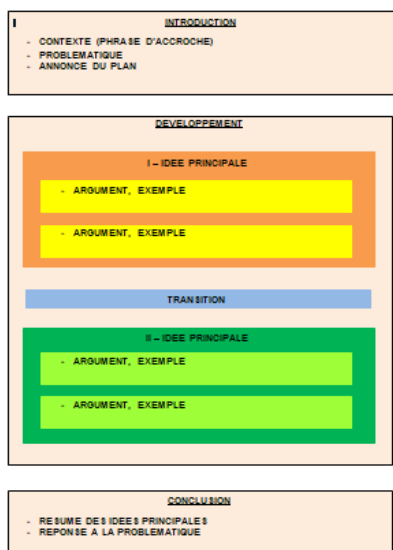
J'ai donc mis en pratique l'utilisation de la carte heuristique à deux reprises pour travailler le paragraphe argumenté appuyé sur des documents en géographie et une fois pour travailler l'étude critique de document en histoire. L'idée était clairement ici de remplacer le travail rédactionnel, long et très fastidieux pour mon élève dyslexique et dysphasique, mais sans pour autant sacrifier le raisonnement désiré.

---

33 *Les cartes heuristiques ou mind maps : un concept à développer !* [en ligne], Association Nationale d'Associations d'Adultes et de Parents d'Enfants Dys [consulté le 31 mars 2018], disponible sur : <http://dyslexique.fr/article.php?sid=1016>

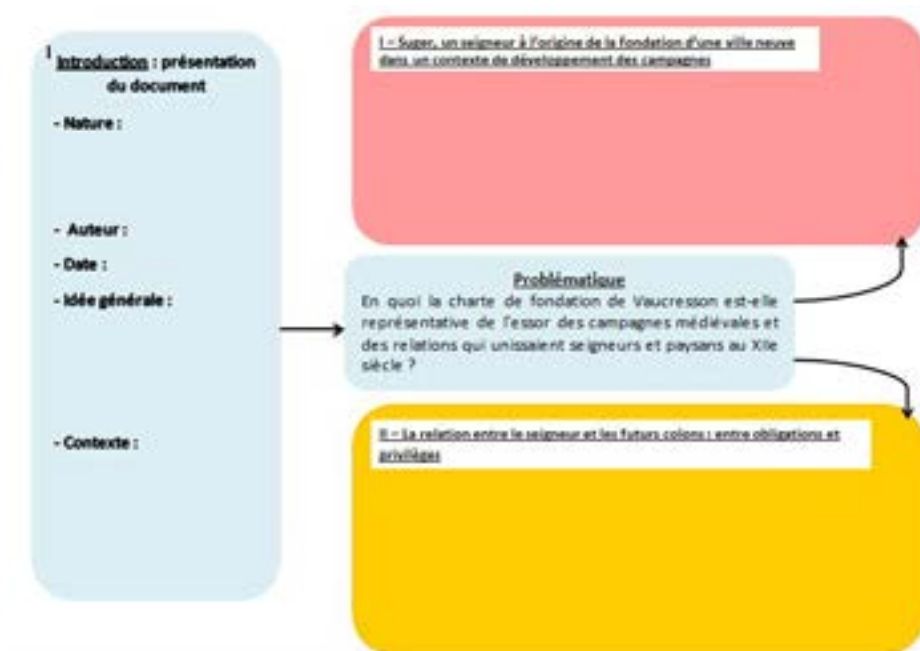
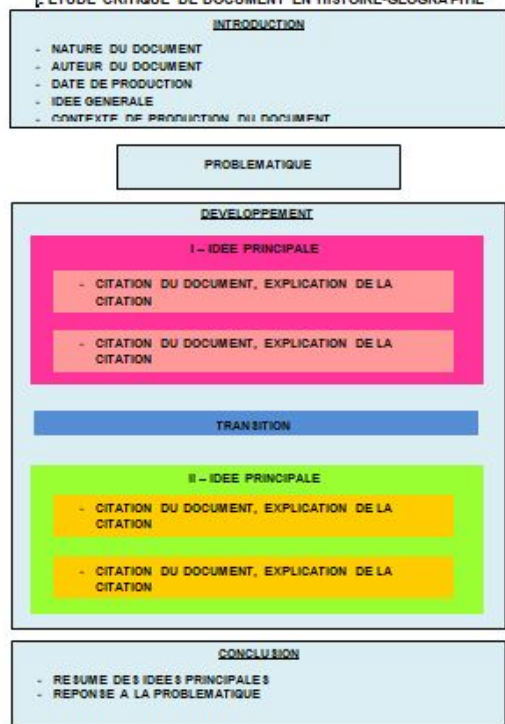
34 GUERRIERI Célia, *Guide de survie du professeur confronté à des élèves dys*, 2011-2016 (disponible sur le site web du réseau Canopé)

35 GUERRIERI Célia, *Guide de survie du professeur confronté à des élèves dys*, 2011-2016 (disponible sur le site web du réseau Canopé)



Dans les deux exercices (voir ci-dessus), les couleurs utilisées reprennent le même code couleur qui a été utilisé dans la fiche méthode afin de favoriser le rappel et l'association entre les parties constituant le paragraphe argumenté (ou l'étude critique de document) et les différentes bulles constituant la carte heuristique. Pour ce qui est du paragraphe argumenté, j'ai volontairement supprimé la bulle qui aurait pu faire référence à l'introduction afin de partir de la problématique (ici « En quoi peut-on dire que le Brésil est une puissance agricole confrontée à des difficultés ») qui est la bulle centrale et qui doit guider tout le raisonnement. Comme le reste de la classe disposait de cette problématique mais aussi du plan, j'ai ajouté deux bulles afin de créer une première arborescence découlant de la problématique, ces bulles représentant les deux idées principales qui auraient constitué le plan sur une copie classique. A partir de ces deux idées principales (« Le Brésil connaît une réelle réussite agricole... » ; « ...Mais aussi des difficultés et tensions nées de l'agriculture »), l'élève se doit de puiser dans ses connaissances les arguments (également appelés preuves) venant appuyer les idées données, mais aussi des exemples les illustrant dans les documents fournis<sup>36</sup>.

36 Cf. annexe n°9



Pour ce qui est de l'étude critique de document (voir ci-dessus), le principe a été le même à la différence que j'y ai ajouté cette fois-ci une bulle correspondant à l'introduction car il me tenait à cœur d'évaluer la capacité de mon élève à présenter le document fourni qui était ici un extrait d'une charte de fondation de la ville neuve de Vaucresson, datée de 1146 et dont l'auteur est l'abbé Suger de Saint-Denis. Ici encore la bulle centrale reste celle présentant la problématique (« En quoi la charte de fondation de Vaucresson est-elle représentative de l'essor des campagnes et des relations qui unissaient seigneurs et paysans au XIIe siècle ? ») et de cette problématique découle deux autres bulles présentant les deux idées principales permettant de répondre à la problématique (« I) Suger, un seigneur à l'origine de la fondation d'une ville neuve dans un contexte de développement des campagnes » et « II) La relation entre le seigneur et les futurs colons : entre obligations et privilèges »). Contrairement au paragraphe argumenté où j'avais lu les consignes à mon élève en classe, j'ai fait le choix pour cette étude de document - le texte ne pouvant être présenté sous sa forme écrite - de le présenter, ainsi que les consignes (qui étaient les mêmes que celles présentées à l'écrit dans les sujets classiques<sup>37</sup>), sous la forme d'un enregistrement audio.

Pour ce qui est de mon ressenti quant au fonctionnement de cette mise en pratique, je me dois de distinguer mon avis portant sur la paragraphe argumenté de celui portant sur l'étude critique de document. Je suis assez satisfaite de ce que j'ai pu obtenir de mon élève dyslexique et dysphasique en couplant la fiche méthode du paragraphe argumenté et la carte heuristique s'y rapportant. Après observation du travail produit par l'élève<sup>38</sup>, les enjeux de l'exercice semblent compris : l'élève a su puiser dans ses connaissances pour appuyer les idées principales. Il a su

37 cf. annexe n°10

38 cf. annexe n°11

mettre en avant la place du Brésil comme exportateur mondial de denrées agricoles et évoque l'industrialisation du monde agricole brésilien, sa mécanisation (sans toutefois détailler pleinement ce point), l'usage des OGM, et c'est ce qui était attendu pour prouver la réussite agricole du Brésil. Pour ce qui est du second point portant sur les difficultés et tensions nées du monde agricole, l'élève n'aborde qu'un des deux points attendus, la pression de l'agriculture d'exportation pesant sur l'agriculture vivrière, en omettant d'évoquer le problème de la malnutrition. Mais il s'agit là d'un oubli que je ne pense pas en lien avec la forme du devoir en tant que telle et, du reste, la question de l'achat des terres nuisant aux petits paysans est juste. L'usage des documents afin d'appuyer les arguments est également satisfaisant et me fait avancer que l'élève a compris ce à quoi sert ici un exemple. Seul un document n'a pas été utilisé<sup>39</sup>. D'une manière générale, l'élève a su utiliser ses connaissances et les documents pour argumenter et justifier les deux idées proposées et, ainsi, répondre à la problématique.

Je suis cependant plus mitigée quant aux résultats obtenus suite à l'évaluation de l'étude critique de documents basée sur le support de la carte heuristique. Je note pour commencer et après coup un décalage entre la fiche méthode<sup>40</sup> que j'ai proposée à mon élève et ce qui lui a été possible de produire : si la fiche méthode insiste sur la nécessité de partir du document (ici un texte) par une citation pour ensuite l'expliquer par ses connaissances, cela était en réalité impossible pour mon élève à qui j'ai proposé le sujet et les consignes sous format audio. Globalement, les réponses apportées par l'élève sont assez satisfaisantes : les éléments de l'introduction sont justes (hormis pour l'auteur mais je constate dans le développement que l'élève a tout de même compris qui est l'auteur du texte) bien que la contextualisation aurait pu être précisée davantage. L'évocation du rôle du clergé est tout de même satisfaisante. Pour ce qui est du développement, l'élève a compris qui est le seigneur de Vaucresson, que celui-ci est abbé et qu'il a la volonté d'étendre son pouvoir sur des terres qui sont alors des repères de bandits. Il a également su mettre en avant le développement des campagnes en évoquant les « *grands déboisages* », l'usage de la charrue et mentionne même l'usage des jachères. Toutefois, il évoque les redevances dues au seigneur dans cette même première partie, alors qu'il était plus judicieux de le faire dans la bulle du dessous (« les relations unissant seigneurs et paysans »). Mais il semble s'en être rendu compte par la suite puisque certaines idées se répètent dans les deux parties, notamment le paiement de la dîme et du cens. Il manque toutefois à cette partie la mention de l'ost féodal et le rôle judiciaire qu'exerce le seigneur sur ses sujets. Ces confusions et oublis peuvent être dus à de multiples causes : un manque de clarté dans les titres que j'ai donnés aux parties ? Une difficulté de l'élève à comprendre certains

---

39 Voir « III) 2. Un nécessaire aménagement des barèmes et des contenus des évaluations » pour mon hypothèse à ce sujet.

40 Cf. annexe n°8

passages du texte et certaines formulations très « médiévales » qui l'ont fait passé à côté de certains aspects importants ? Cette hypothèse me semble assez convaincante car c'est également ce qui est ressorti chez certains de mes élèves non dys-. Autre réserve concernant l'exercice, cette fois-ci émise par mon élève lui-même, c'est celle de l'intérêt de la fiche méthode. En effet, celui-ci m'avoue ne pas avoir eu besoin de cette fiche méthode pour réaliser l'exercice car mes indications dans le fichier audio (par exemple : « Remplis premièrement la bulle bleue en expliquant qui est l'auteur... » ; « Remplis maintenant la bulle rose en expliquant... ») lui ont suffi à réaliser l'exercice. L'exercice a donc été plus guidé que ce que je ne l'imaginai à la base, ce qui a sans doute eu pour effet collatéral de « rogner » sur le sens et le rôle de la problématique. Après coup, cela m'amène à m'interroger sur le bien-fondé de la carte heuristique proposée d'emblée à l'élève. Elle a pour point positif de mettre en lumière le cheminement à suivre (que ce soit dans le paragraphe argumenté ou dans l'étude critique de document) et favorise la mémorisation des étapes mais elle ne semble en pas favoriser ici le raisonnement personnel de l'élève puisque les connexions entre les idées n'ont pas été réalisées par lui mais par moi. L'exercice serait donc sans aucun doute beaucoup plus efficace si l'élève apprenait à construire sa propre carte mentale, reflétant le cheminement de sa pensée personnelle.

Je retiens toutefois un point positif concernant cette expérience autour de la carte mentale, c'est que mon élève a gagné en autonomie. Si au début de l'année scolaire je réalisais toutes les évaluations à ses côtés, écrivant ses réponses sous sa dictée, celui-ci a pu faire l'expérience pour la première fois d'activités le plongeant dans une parfaite autonomie, lui prouvant qu'il en était tout simplement capable malgré ses difficultés et avec une petite adaptation de son environnement. De mon côté, cela m'a laissé la possibilité de surveiller le reste de la classe pendant les évaluations, ce que je ne pouvais pas réellement faire lorsque j'étais au fond de la classe à l'aider pour son devoir.

## 2. Un nécessaire aménagement des barèmes et de la forme des évaluations

Tout comme pour les supports de cours, il m'est également apparu nécessaire d'adapter les évaluations de mes élèves dys- afin qu'ils ne soient pas pénalisés par les difficultés liées à leur(s) trouble(s). En effet, comme le rappelle Claire GRAND<sup>41</sup>, l'élève dysorthographique, mais aussi dysgraphique, ne mémorise pas les règles d'orthographe et ne parvient pas à les appliquer. Il se trompe dans l'utilisation des mots tels que a/à, et/est, ces/ses/c'est. Avec le temps, il finit par connaître les règles d'orthographe mais il doit réfléchir systématiquement pour les appliquer en écrivant un texte, pour répondre à des questions de compréhension d'un document ou encore pour

---

<sup>41</sup> GRAND Claire, *Prendre en charge les troubles des apprentissages : petit guide pour les enseignants*, L'Harmattan, Paris, 2017

donner les bonnes réponses à une évaluation de connaissances. Il connaît donc les règles mais n'est pas en mesure de les appliquer car il ne peut à la fois écrire et se concentrer sur l'orthographe. Cela fait trop de tâches à gérer simultanément. C'est pourquoi un enseignant qui se trouve face à un élève qui possède ce genre de trouble se doit d'être tolérant et bienveillant. Comme le dit Claire GRAND, « si l'élève doit composer, dans ses exercices et ses productions d'écrit, avec les contraintes de l'orthographe (pour un résultat de toute façon décevant), il ne pourra pas se concentrer suffisamment sur la notion qu'il travaille ou sur les idées qu'il veut exposer dans sa rédaction ». Suite à cette réflexion, j'ai fait le choix d'adapter mes barèmes d'évaluation pour les élèves dysorthographiques et dysgraphiques en ne prenant pas en compte les fautes d'orthographe, de grammaire, de conjugaison ou encore de syntaxe. Je n'ai en effet pas pris cela en compte dans ma notation, alors que je le fais pour les copies des autres élèves pour lesquelles je consacre deux points à cet aspect. En outre, il s'agit bien souvent d'une des prérogatives auxquelles un professeur se doit d'obéir s'il suit ce que lui demande de faire le PAP de l'élève (« Ne pas pénaliser les erreurs (orthographe grammaticale, d'usage) et le soin dans les travaux écrits »<sup>42</sup>).

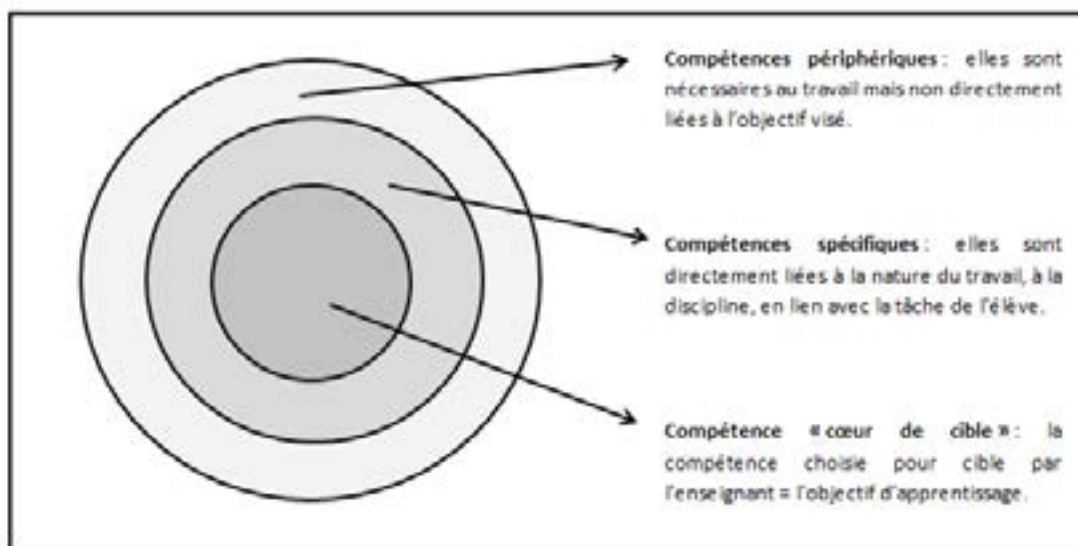
L'objectif que je me suis fixé autour de cette problématique de l'évaluation et après lecture des travaux du Dr Alain POUHET<sup>43</sup> est de permettre à mes élèves dys- d'accéder aux savoirs, de les évaluer sur le fond en adaptant la forme. Adapter la forme ce n'est pas, en effet, rogner sur le fond que sont les savoirs, concepts et compétences. Il est donc bon selon Alain POUHET de lâcher prise sur certains points annexes, comme l'orthographe qui est une compétence périphérique, pour se concentrer sur l'essentiel. Celui-ci avance, qu'il faut « essayer d'économiser sur le surcoût des compétences périphériques pour consacrer un maximum de ressources cognitives à la compétence cœur de cible ».

---

42 Cf. annexe n°1

43 POUHET A., *S'adapter en classe à tous les élèves dys*, SCEREN-CRDP de Poitou-Charentes, Poitiers, 2011





Les élèves dys- sont par définition normalement intelligents, il n'y a donc pas de raison de ne pas solliciter leurs capacités, à condition d'avoir veillé à faciliter l'intelligibilité des supports pédagogiques et d'assurer un mode de contrôle des connaissances plus accessible. C'est ce que j'ai cherché à faire lors de l'évaluation du paragraphe argumenté en géographie que nous avons déjà mentionnée précédemment<sup>44</sup>. Pour cette évaluation, l'ensemble des élèves disposait d'un ensemble documentaire<sup>45</sup> sur lequel s'appuyer afin de nourrir d'exemples les arguments qu'ils avançaient pour répondre à la problématique suivante : en quoi peut-on dire que le Brésil est une puissance agricole confrontée à des difficultés ? Il a donc fallu que j'adapte cet ensemble documentaire aux difficultés de mon élève « mutlidys » qui n'a pas la possibilité de lire. Le premier document du sujet classique est une carte représentant les différents types d'agriculture sur le territoire brésilien. Si à priori ce genre de document semble assez visuel et abordable il ne faut pas oublier qu'il ne peut être compris sans lire la légende qui va avec. Ce document doit amener les élèves à évoquer le fait qu'une large partie du territoire brésilien est aujourd'hui consacrée à l'agriculture productiviste et vouée à l'exportation, ce qui fait de ce pays l'un des géants agricoles du monde actuel. Les élèves doivent également associer cette réussite à la modernisation des cultures, l'usage des plantes OGM, etc. Il a donc fallu que je trouve un document permettant d'évoquer tout cela mais qui soit abordable pour mon élève sujet à une dyslexie sévère. J'ai donc fait le choix de remplacer cette carte par une photographie représentant neuf moissonneuses batteuses en train de moissonner un seul et même champ brésilien<sup>46</sup>. Cette adaptation du document semble avoir rempli l'objectif que je m'étais fixé puisque mon élève a su argumenter sur le fait que le Brésil est une réelle puissance agricole en avançant l'argument suivant : « *Le Brésil est une puissance agricole car c'est l'un des pays qui*

44 Voir III) 1. La carte heuristique, une aide dans la construction des raisonnements ?

45 Cf. annexe n°12

46 Cf. annexe n°13

*exporte le plus suite à l'industrialisation du monde agricole du Brésil* ». L'élève a également mentionné l'usage des plantes OGM et a remobilisé la notion de mécanisation en s'appuyant sur la photographie du premier document en remarquant d'ailleurs, à juste titre, que ces neuf engins ne s'occupent que d'un seul champ. Malgré quelques lacunes dans son argumentation, l'objectif principal est, selon moi, rempli. Pour ce qui est du deuxième document du sujet classique, il s'agit d'un tableau présentant les progrès agricoles et alimentaires du Brésil entre 1980 et 2008. J'ai fait le choix de conserver ce document dans le sujet adapté car même s'il présente quelques informations écrites, celles-ci sont minimales et je savais que cela ne me prendrait pas beaucoup de temps de les lire à mon élève. De plus, le tableau présente des informations chiffrées particulièrement évocatrices or je sais que cet élève ne rencontre pas de difficultés avec les chiffres. J'ai donc saisi l'opportunité de lui présenter un document comme celui-ci. Une fois de plus le document a été utilisé à bon escient, mon élève s'en servant pour illustrer l'importance de l'exportation brésilienne, je cite : « *Le Brésil exporte pour 11 milliards de dollars en 1980 et en 2008 il exporte 61 milliards soit 50 milliards de plus en 28 ans* ». Aucune difficulté n'a été rencontrée avec ce document, ce qui me conforte dans l'idée de l'avoir utilisé. Je suis cependant plus mitigée pour ce qui est des deux derniers documents. Le dernier document du sujet classique est un graphique représentant la sécurité et l'insécurité alimentaire au Brésil en 2004 et selon les régions. Couplé avec la carte du document 1, il doit amener les élèves à argumenter sur le fait que des difficultés et des tensions naissent aussi du monde agricole brésilien. Les élèves doivent alors évoquer deux problématiques principales : celle de l'inégalité foncière entre agriculture productiviste et agriculture vivrière, une inégalité qui joue sur la qualité de la nutrition de certaines populations brésiliennes. Le graphique ne présente pas plus d'informations écrites que le tableau précédent mais il m'a paru assez peu clair, la police étant ramassée et assez peu lisible. Dans l'idée de ne pas ajouter de difficultés à mon élève, j'ai choisi de le remplacer par deux autres documents devant amener à la même réflexion : le logo du programme gouvernemental brésilien « Faim Zéro » et une photographie d'un campement du Mouvement des Sans Terre. Ces deux documents présentaient selon moi l'avantage d'être plus « percutants » pour un élève dysphasique qui fonctionne beaucoup au visuel. J'ai par ailleurs lu la description des documents à mon élève. Toutefois, de ce que l'on peut observer du travail rendu par l'élève, seule une problématique a été évoquée, celle de l'inégalité foncière entre petits et grands agriculteurs, je cite : « *les grands agriculteurs exportent et prennent des terres aux petits agriculteurs alors ils deviennent des Sans Terre* ». L'élève appuie cet argument en mentionnant la photographie du campement mais n'explique pas réellement ce qu'est ce Mouvement des Sans Terre. On remarque cependant qu'il a su remobiliser le document 2 pour avancer l'idée d'une chute du nombre des agriculteurs brésiliens entre 1980 et 2008, en lien avec la mécanisation de

l'agriculture. Je suis donc à demi satisfaite car la problématique de la malnutrition n'a pas été évoquée malgré la présence du logo du programme « Faim Zéro ». Pourtant, l'articulation argument/exemple semble avoir été comprise par l'élève. Peut-être ici a-t-il manqué de temps ? Peut-être ce document n'était-il pas assez concret et trop dans l'implicite ? (C'était pourtant également le cas des deux autres photographies). Ou bien mon élève n'est peut-être tout simplement pas parvenu à se remémorer ce qu'était ce label « Faim Zero », pourquoi ce dernier a été créé et les enjeux qu'il sous-tend, tout comme cela aurait très bien pu arriver à un élève « normal ». Cela n'est donc pas très surprenant, d'autant plus lorsque l'on sait que les élèves dys- sont très souvent touchés par un déficit de la mémoire de travail. Du reste, je suis assez satisfaite de cette expérience d'adaptation du sujet de l'évaluation car les objectifs méthodologiques et de connaissances principaux ont été acquis. Mon élève a également pu gagner en autonomie, ce dernier ne me sollicitant que très peu et essentiellement pour de courts moments de lecture.

Mais l'aménagement des évaluations, outre par une adaptation des documents, peut également passer par un guidage plus fort. Pour cela, j'ai essentiellement suivi les conseils donnés par Dominique CRUNELLE, orthophoniste et docteure en sciences de l'éducation, dans son ouvrage *Aider l'élève dyslexique au collège et au lycée : propositions d'aménagements pédagogiques*<sup>47</sup>. Celle-ci conseille notamment, pour ce qui est des contrôles de connaissances, de pré-rédiger le début des réponses afin d'éviter la tâche de copie. En effet, lorsqu'un élève dyslexique doit construire des phrases il se fatigue beaucoup plus vite que les autres élèves au point d'en oublier ce qu'il sait. Dans tous les cas, il lui faudra plus de temps que les autres élèves pour accomplir sa tâche et son écrit risque de comporter de nombreuses erreurs et oublis. Selon Dominique CRUNELLE, « pour l'élève dyslexique, copier signifie s'épuiser, on veillera donc à accompagner cet élève dans les tâches d'écriture ». J'ai donc pris l'initiative de pré-rédiger les réponses aux questions présentées (par oral avec l'aide d'un fichier audio) dans les contrôles de connaissances. Cela a par exemple été le cas pour le chapitre sur « La Chrétienté médiévale » dans le thème 3 d'histoire intitulé « Sociétés et cultures de l'Europe médiévale du XIe au XIIIe siècle »<sup>48</sup>. Outre un effort de copie moins important pour mon élève « mutlidys », celui-ci m'a rapporté que cette façon de faire lui avait surtout permis de « mieux se repérer ». En effet, les questions étant posées par le fichier audio, celui-ci entendait les mots clés à définir et parvenait à retrouver leur « architecture » dans la prérédaction des réponses, ce qui lui permettait de savoir à quelle question il

---

47 CRUNELLE Dominique, *Aider l'élève dyslexique au collège et au lycée : propositions d'aménagements pédagogiques*, SCEREN-CRDP Nord-Pas-de-Calais, Lille, 2010

48 Cf. annexe n°14

se trouvait. Par exemple, lorsque la consigne lui a demandé de définir ce qu'est l'*Inquisition*, il savait qu'il était à la deuxième question. Ne parvenant pas à retrouver le sens de cette notion, il a pu passer aux questions suivantes tout en sachant qu'il pourrait revenir ultérieurement à cette question en se repérant grâce à l'architecture du mot s'il le désirait. Cette manière de procéder aurait donc davantage eu pour bénéfice de guider l'élève plutôt que de le soulager dans sa tâche d'écriture. Ce dernier me confie d'ailleurs qu'il a de plus en plus de facilités à écrire tout en écoutant grâce à ses séances chez l'orthophoniste, même s'il écrit « avec beaucoup de retard », l'usage de l'audio lui a permis ici de compenser cela. Toutefois, pour une analyse plus en détail des résultats de cette pratique, je renvoie à la sous-partie suivante.

### 3. Le numérique : une aide pour les évaluations ?

L'ordinateur est l'outil qui, aujourd'hui, aide de plus en plus d'élèves dys- à éviter les redoublements ou l'échec scolaire. Pourtant, j'ai remarqué qu'il est encore assez peu utilisé dans le contexte de la classe, même par les élèves qui y sont autorisés dans leur PAP. En effet, manier et taper sur un ordinateur demande un entraînement sans lequel la double tâche (réfléchir et/ou comprendre puis taper) est tout aussi compliquée que pour écrire à la main. Cependant, Dominique CRUNELLE<sup>49</sup> rappelle que dans bien des cas la stratégie qui est adoptée pour permettre aux élèves dyslexiques-dysorthographiques de réussir est celle du contournement. « Cette stratégie postule qu'il convient parfois de renoncer à la maîtrise de l'écrit ou de la lecture et à leur automatiser et d'accepter que l'élève apprenne autrement ou bénéficie de certaines adaptations. Cette stratégie de contournement vise à permettre à l'élève de réaliser ses apprentissages malgré son déficit et correspondent globalement aux aménagements qui peuvent être offerts à ces élèves pour les évaluations comme l'utilisation de l'ordinateur ». Après cette lecture, j'ai donc réfléchi à un moyen de tirer profit de l'outil ordinateur, en essayant de le rendre le plus utile possible à mon élève qui en avait le plus besoin, mon élève dyslexique-dysorthographique et dysphasique, mais aussi à moi-même, et sans pour autant que cela ne nécessite que cet élève tape à l'ordinateur, une action qu'il est encore loin d'avoir automatisée. En effet, rappelons que pour un élève dont la dyslexie-dysorthographie est très sévère (comme c'est le cas de mon élève), la lecture à haute voix et la lecture silencieuse se révèlent être des tâches difficiles et pesantes qui le mettent face à de nombreuses difficultés. Il doit à la fois déchiffrer et comprendre le texte alors qu'il confond, inverse, oublie des lettres, des syllabes ou des mots et perd parfois même la ligne où il était.

---

49 CRUNELLE Dominique, *Aider l'élève dyslexique au collège et au lycée : propositions d'aménagements pédagogiques*, SCEREN-CRDP Nord-Pas-de-Calais, Lille, 2010

La première pratique que j'ai pu expérimenter avec l'aide de l'ordinateur et à destination de mon élève « multidys » est celle de la transposition d'un rapide contrôle de connaissances sous la forme d'un fichier audio. La première évaluation de ce type que j'ai pu expérimenter et que nous analyserons ici s'insère dans le thème 3 d'histoire (« Sociétés et cultures de l'Europe médiévale du XIe au XIIIe siècle ») et notamment dans le premier chapitre s'intitulant « La Chrétienté médiévale ». Il s'agit du même contrôle de connaissances que pour le reste de la classe, avec le même nombre de questions, cependant celles-ci ont été enregistrées préalablement à l'oral et par mes soins sous la forme d'un fichier mp3 grâce à l'enregistreur vocal présent sur mon ordinateur. L'élève dispose également, comme nous l'avons évoqué précédemment, d'une fiche de « préréponses » pour le guider<sup>50</sup>. L'objectif que je me suis fixé ici est principalement de permettre à mon élève qui ne peut ni lire, ni écrire et qui ne dispose pas d'AVS, de gagner en autonomie, sans que je n'ai à intervenir comme nous le faisons auparavant lorsque je faisais les contrôles avec lui au fond de la classe, à lui lire les questions et à écrire ses réponses sous sa dictée. Cela m'a également permis de mieux surveiller le reste de la classe en circulant dans les rangs, ce que je ne pouvais pas faire avant. Mais pour la première évaluation de connaissances proposée sous cette forme à mon élève, j'ai été assez surprise de constater que celui-ci l'a assez peu réussie<sup>51</sup>. Outre la difficulté habituelle pour « déchiffrer » certains mots, les réponses données par l'élève me sont apparues très peu développées, voire souvent inexistantes. En effet, l'élève a su, en général, remobiliser des exemples (de fonctions pour les différents types de clergés, de sacrements chrétiens...) mais n'est pas parvenu à remobiliser des notions importantes telles que *haut clergé*, *clergé séculier*, *clergé régulier* ou encore *Inquisition*. Cela n'arrivait pourtant pas souvent lorsque nous faisons les évaluations de connaissances ensemble. Je me suis donc demandé si cela avait un lien avec la forme particulière qu'avait prise l'évaluation. Mon élève a-t-il été perturbé par cette nouvelle manière de faire ? Est-ce une trop grande prise d'autonomie pour lui ? Celui-ci s'en est pourtant bien sorti lors de la réalisation du paragraphe argumenté sous forme de carte heuristique en géographie, et je ne l'ai pas plus aidé. Dans un premier temps je me suis demandée si ce n'est pas l'effet de double tâche qui a joué sur la production de mon élève. Car en effet, en proposant les questions à l'oral, je souhaitais supprimer la tâche de lecture mais en lui demandant d'écrire seul ses réponses je lui ai ajouté une tâche qu'il n'avait pas à réaliser lorsque nous faisons les contrôles ensemble. Lors de ce contrôle mon élève a en effet dû écouter les questions, s'en rappeler, fouiller dans sa mémoire pour y trouver les réponses, et se concentrer pour les formuler à l'écrit. Après réflexion, je ne suis donc pas certaine de lui avoir facilité la tâche. Pour en être plus sûre, j'ai décidé

---

50 Voir III) 2. Un nécessaire aménagement des barèmes et de la forme des évaluations

51 Cf. annexe n°2

de lui demander personnellement son ressenti à propos de cette évaluation, s'il pensait que son résultat était dû à cette accumulation de « choses à faire » pendant le contrôle. Celui-ci m'avoue avoir « complètement oublié les différentes formes de clergés » mais avance également que la forme du contrôle ne l'a pas perturbé pour autant car, si il écrit avec beaucoup de retard, cela ne lui a pas posé problème ici puisqu'il pouvait mettre en pause et recommencer à volonté, ce qu'il dit d'ailleurs avoir apprécié. Encore aujourd'hui je ne sais donc pas vraiment où a résidé le « problème ». Peut-être mon élève s'est-il retrouvé face à une incapacité de se remémorer ces notions peu communes pour lui, ou bien a-t-il été perturbé par le fait que le reste de la classe finisse bien avant lui le contrôle et s'est ainsi « forcé » à terminer pour faire comme le reste de la classe alors qu'il avait besoin de plus de temps. Toujours est-il qu'il serait peut-être bon de revoir la forme de ce type de contrôles. J'envisage donc de retenir l'expérience cette fois-ci sous la forme de questions à réponses multiples proposées dans le fichier audio. L'élève n'aurait alors qu'à reporter sur sa feuille la lettre de la réponse correspondant à la question (exemple : question n°1, réponse A). Cela aurait sans doute l'avantage de simplifier la tâche, d'aider un peu sa mémoire de travail à faire le lien avec ce qu'il a appris et de le faire gagner en temps (puisque'il n'aurait pas à écrire longuement).

Il s'agit donc là d'une expérience pour laquelle je suis assez mitigée. Si elle m'a permis de mieux pouvoir surveiller ma classe, il me semble qu'elle doit encore être perfectionnée pour correspondre à la stratégie de contournement évoquée par Dominique CRUNELLE. De plus, une telle mise en pratique nécessite que l'élève ait un ordinateur portable à disposition (ce qui n'était pas le cas du mien) ou bien que le professeur en ait un. C'est mon cas, cependant cela n'aurait pas pu être possible si j'avais été confrontée à plusieurs élèves dans cette même situation. L'ordinateur est donc un outil clé aujourd'hui pour aider les élèves dys- mais cela nécessite des moyens et une bonne connaissance des troubles des apprentissages auxquels sont sujets nos élèves afin de ne pas leur ajouter, en voulant pourtant bien faire, des difficultés.

## Conclusion

Ma problématique, « Comment adapter au mieux l'enseignement de l'histoire-géographie en classe de seconde générale à des élèves porteurs de troubles « dys » ? », sous-entendait de multiples interrogations. En effet, il s'est agi pour moi et dans un premier temps, tout au long de cette année de stage, et dans l'objectif de répondre à cette problématique principale, de mieux comprendre ces troubles des apprentissages que nous avons couramment nommés les « troubles dys- ». Pour cela, je me suis essentiellement tournée vers des lectures scientifiques qui m'ont apporté de nombreuses pistes pour comprendre les difficultés auxquelles sont confrontés mes élèves. Mais l'autre dimension clé de cette meilleure compréhension de mes élèves a également été de rencontrer l'ensemble des acteurs qui gravitent autour d'eux afin de mieux apprécier leur prise en charge au sein de la cité scolaire : infirmière scolaire, psychologue de l'Éducation Nationale, enseignante référente, professeure principale, parents... Toutes ces rencontres ont permis de mettre en évidence dans mon esprit la nécessité d'une dimension transversale de cette prise en charge. Ce n'est que suite à ces démarches qui m'ont permis de mieux comprendre et appréhender les troubles dys- que j'ai pu définir les objectifs que je visais avec mes élèves dys-. Le premier objectif est passé par une forme de soutien de ma part, un soutien pour faire comprendre à mes élèves que leur différence ne doit pas (ou plus) être un handicap et que je peux et souhaite être leur alliée afin de les accompagner dans la progression et le franchissement des difficultés scolaires. Le second objectif principal que je me suis donné est un objectif de compensation des outils faisant défaut à mes élèves dys-, afin de leur donner des chances égales de réussir dans leur scolarité et surtout de leur faire acquérir une plus large part d'autonomie.

Cette dernière problématique a été bénéfique pour moi car elle m'a poussée à expérimenter avec mes élèves des outils pour leur faciliter l'apprentissage du cours et l'acquisition de connaissances (cours photocopiés adaptés, « cours vidéo », fiches méthode spécifiques...) ainsi que des outils pour leur faciliter les mises en activité ainsi que les évaluations (carte heuristique, évaluations adaptées et usage de l'ordinateur...). C'est en cela que la prise en charge de ces élèves aux besoins particuliers m'a poussée à modifier ma pratique enseignante de l'histoire-géographie, en imaginant des pratiques didactiques qui n'ont, certes, pas toujours fonctionné, mais qui m'ont obligé à repenser ma posture d'enseignante dans une logique qui est celle de l'inclusion.

Le principe d'inclusion est aujourd'hui l'un des maîtres mots de l'institution scolaire française, tout professeur se devant d'adapter au mieux l'environnement pédagogique et son enseignement afin de donner à tous ses élèves, quelles que soient leurs différences, les mêmes chances de réussir. Toutefois, ce travail de réflexion et ces démarches que j'ai pu mettre en œuvre

ont aussi fait émerger en moi des questionnements quant à cette nécessité de s'adapter aux élèves dys-. S'il est évident que ces élèves n'apprennent pas comme les autres et ne peuvent, de ce fait, être traités comme des élèves « normaux », il reste que ceux-ci ne disposeront que d'aménagements limités pour les examens tels le baccalauréat. Cela pose donc la question du bénéfice réel ou non d'une forte adaptation pédagogique, qui pourrait - on l'imagine en tout cas - à terme, se retourner contre l'élève atteint du trouble. L'adaptation ne doit pas être un frein à la réussite de l'élève à plus ou moins long terme. En effet, si l'on pousse la réflexion plus loin encore, on peut avancer l'idée que cet élève va grandir, ne sera pas élève toute sa vie, et vivra plus tard dans le monde des « normaux » et ce sera alors à lui de s'adapter. Il ne s'agit donc pas de le rééduquer, comme l'écrit C. GUERRIERI<sup>52</sup>, « [Notre] travail est plutôt d'aider [nos] élèves à construire un pont entre la pensée des 'normaux' et leur pensée naturelle, pont sur lequel ils se promèneront toute leur vie ».

---

52 GUERRIERI Célia, *Guide de survie du professeur confronté à des élèves dys*, 2011-2016 (disponible sur le site web du réseau Canopé)



## Bibliographie

- CRUNELLE Dominique, *Aider l'élève dyslexique au collège et au lycée : propositions d'aménagements pédagogiques*, SCEREN-CRDP Nord-Pas-de-Calais, Lille, 2010
- GRAND Claire, *Prendre en charge les troubles des apprentissages : petit guide pour les enseignants*, L'Harmattan, Paris, 2017
- GUERRIERI Célia, *Guide de survie du professeur confronté à des élèves dys*, 2011-2016 (manuel disponible sur le site web du réseau Canopé)
- POUHET A., *S'adapter en classe à tous les élèves dys*, SCEREN-CRDP de Poitou-Charentes, Poitiers, 2011
- POUHET Alain, *Questions sur les dys : des réponses*, Ed. Tom Pousse, Paris, 2016
- POULET Isabelle, *Les troubles spécifiques des apprentissages : à l'école et au collège*, Chronique Sociale, Lyon, 2013


## Sitographie

- *De la maternelle au baccalauréat. La scolarisation des élèves en situation de handicap* [en ligne], Ministère de l'éducation nationale [consulté le 02 janvier 2018], disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap.html>
- *Scolarisation en milieu scolaire ordinaire des élèves en situation de handicap* [en ligne], École supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche [consulté le 02 janvier 2018], disponible sur : <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/outils-pour-agir/le-film-annuel-des-personnels-de-direction/detail-d-une-fiche/?a=71&cHash=2357aeb82d>
- Dysgraphie. Comment aider un enfant dysgraphique ? [en ligne], Dys-positif [consulté le 13 mars 2018], disponible sur : <https://www.dys-positif.fr/dysgraphie/>

- *Les fonctions cognitives* [en ligne], Association québécoise des neuropsychologues, [consulté le 15 mars 2018], disponible sur : <https://aqnp.ca/la-neuropsychologie/les-fonctions-cognitives/>
  
- Évaluer par compétences au lycée [en ligne], Académie de Poitiers [consulté le 17 mars 2018], disponible sur : [http://ww2.ac-poitiers.fr/hist\\_geo/spip.php?article833](http://ww2.ac-poitiers.fr/hist_geo/spip.php?article833)
  
- Les cartes heuristiques ou mind maps : un concept à développer ! [en ligne], Association Nationale d'Associations d'Adultes et de Parents d'Enfants Dys [consulté le 31 mars 2018], disponible sur : <http://dyslexique.fr/article.php?sid=1016>

# Annexes

## Annexe 1



**Adaptations et aménagements à mettre en place en fonction  
des besoins de l'élève *GUERIN Yaël*  
AU LYCEE NIEPCE**

(Les aménagements et adaptations mis en œuvre en cours d'année doivent être cohérents et compatibles avec les dispositions des articles D. 351-27 à D. 351-32 du code de l'éducation relatives aux aménagements des examens ou concours de l'enseignement scolaire et les dispositions du décret n° 2005-1617 du 21 décembre 2005 relatives aux aménagements des examens ou concours de l'enseignement supérieur.)

L'ensemble des items n'est pas à renseigner. Seuls les items indispensables à l'élève sont à cocher.

*13/18*

Pour toutes les disciplines :

	2 <sup>ème</sup>	1 <sup>ère</sup>	1 <sup>ère</sup>
Proposer des supports écrits aérés et agrandis (par exemple ARIAL14)	X		
Limiter la copie (synthèse du cours photocopié)	X		
Mettre en place un tutorat (prise de notes, etc.)	X		
Aider à la mise en place de méthodes de travail, ne pas hésiter à avoir recours à des systèmes d'organisation répétitifs, utiliser des repères visuels de couleur par exemple			
Faciliter l'apprentissage des règles en proposant à l'élève des moyens mnémotechniques			
Utiliser l'espace numérique de travail (cahier de texte individuel, de groupe, de la classe)	X		
Prendre en compte les contraintes associées (fatigue, lenteur, etc.)	X		
Autoriser l'utilisation d'une calculatrice simple (permettant les quatre opérations) dans toutes les disciplines			
Utilisation de l'informatique :			
Permettre l'utilisation de l'ordinateur et de la tablette			
Permettre l'utilisation d'une clef USB	X		
Permettre l'utilisation de logiciel ou d'application spécifique			
Permettre à l'élève d'imprimer ses productions	X		

Évaluations :

	2 <sup>ème</sup>	1 <sup>ère</sup>	1 <sup>ère</sup>
Ne pas pénaliser les erreurs (orthographe grammaticale, d'usage) et le soin dans les travaux écrits	X		
Accorder un temps majoré	X		
Diminuer le nombre d'exercices, de questions le cas échéant, lorsque la mise en place du temps majoré n'apparaît pas possible ou souhaitable	X		
Privilégier les évaluations sur le mode oral			
Ne pas pénaliser le manque de participation à l'oral (ou les difficultés)			

Devoirs :

	2 <sup>ème</sup>	1 <sup>ère</sup>	1 <sup>ère</sup>
Donner moins d'exercices à faire tout en maintenant le niveau d'exigence	X		
Aider à la mise en place de méthode de travail (apprendre à s'organiser, accompagnement personnalisé)			

Français :

	2 <sup>ème</sup>	1 <sup>ère</sup>	1 <sup>ère</sup>
Proposer l'utilisation de supports numériques	X		
Favoriser, dans le choix des ouvrages, les livres ayant une version audio	X		

Page 10

Mathématiques :	2 <sup>ème</sup>	1 <sup>ère</sup>	1 <sup>er</sup>
Utiliser la schématisation en situation problème	5		
Proposer à l'élève des fiches outils (tables, définitions, théorèmes, etc.)			
Lorsque c'est interdit, autoriser l'utilisation d'une calculatrice simple (permettant les quatre opérations)	X		
Proposer l'utilisation de logiciels adaptés en géométrie			

Langues vivantes :	2 <sup>ème</sup>	1 <sup>ère</sup>	1 <sup>er</sup>
Évaluer plutôt à l'oral	X		
Proposer des supports visuels (dessins, croquis, gestes, vidéos) pour faciliter la compréhension			
Grouper les mots par similitude orthographique/phonologique, faire des listes			

Histoire /géographie :	2 <sup>ème</sup>	1 <sup>ère</sup>	1 <sup>er</sup>
Utiliser les supports chronologiques			
Définir systématiquement le vocabulaire spatial et temporel utilisé (vérifier la compréhension des termes les plus élémentaires)	X		
Surligner les mots-clés ou nouveaux			
Agrandir les cartes, mettre des couleurs			
Autoriser la lecture de document avec un guide de lecture, un cache			

Expression artistique :	2 <sup>ème</sup>	1 <sup>ère</sup>	1 <sup>er</sup>
Privilégier les incitations orales, visuelles, sonores, théâtrales (ateliers de théâtre, musique)			
Proposer systématiquement des feuilles grand format			
Autoriser l'utilisation de logiciels de dessins sur ordinateur			

Éducation physique et sportive :	2 <sup>ème</sup>	1 <sup>ère</sup>	1 <sup>er</sup>
Adaptar les activités (individuelles/collectives), leurs caractéristiques, leurs rythmes, les performances attendues			
Autoriser l'élève à dribbler à deux mains ou à faire des reprises de dribble (au basket par exemple)			
Faire varier les couleurs des maillots qui différencient nettement partenaires et adversaires dans les sports collectifs			
Doter d'un signe distinctif suffisamment net les joueurs tenant certains rôles dans les jeux collectifs			
Verbaliser ou faire verbaliser les éléments d'une tâche complexe à accomplir (enchaînement de mouvements), éviter au maximum les activités qui impliquent une double tâche et mobilisent l'attention de l'élève sur deux objets			

Adaptations dans le cadre des champs professionnels :	2 <sup>ème</sup>	1 <sup>ère</sup>	1 <sup>er</sup>

Autres aménagements et adaptations :	2 <sup>ème</sup>	1 <sup>ère</sup>	1 <sup>er</sup>

44

Date : 12-11-17	Visa des parents : <i>[Signature]</i>	Signature et tampon du chef d'établissement : <i>[Signature]</i> Bruno KILIA
Date :	Visa des parents :	Signature et tampon du chef d'établissement :
Date :	Visa des parents :	Signature et tampon du chef d'établissement :



Bilan des aides apportées au lycée :

- Aménagements n'ayant pas atteint les objectifs escomptés

- Aménagements profitables à l'élève

Annexe 2

Ugliastro 25/01/2011

Contrôle de connaissances – La Chrétienté médiévale (XIe-XIIIe siècle) /5 points

1) Au Moyen-Âge, l'Eglise est divisée en trois catégories :

- C.....
- Exemple de fonction : Pape.....
- diocésain.....
- Exemple de fonction : père.....
- ..... ( /2 points)

2) L'Inquisition est :

.....  
.....  
.....

Elle est créée en ..... ( /1 point)

3) Un sacrement est :

Un sacrement c'est un passage en latome

.....  
.....

Exemple :

latome de consite a mouille a kece  
ce avec de l'eau bennee

( /1 point)

4) Les Teutoniques sont :

Les teutoniques sont ce qui en une marine  
est il défende les lieu important

.....  
.....  
.....

( /1 point).



Bastien Ogliastro

**Introduction : présentation du document**

- **Nature :** charte de fondation
- **Auteur :** la fondation de Vaucresson (ville neuve)
- **Date :** 31 mars 1146
- **Idée générale :** des nouveaux village et ces règles dirigés par abbe
- **Contexte :** nouveau village créé par le seigneur

**I - Suger, un seigneur à l'origine de la fondation d'une ville neuve dans un contexte de développement des campagnes**

Le seigneur de Vaucresson est suzerain (abbe) de légis de son maître du rite de la ville. C'est que des salin de ve, prier, une base pour arriver une terre imbridi de parties du village pour quelle espace raison se se sous lotiriser de abbe ou le piller et il faut mettre le seon et la dime. Le seigneur de Vaucresson a réité de village pour avoir de nouvelle terre et pour faire partie les Bruche et voler le village à été crée sous au grand Doyennage au seon et à le gacher (leser profiter terre)

**Problématique**

En quoi la charte de fondation de Vaucresson est-elle représentative de l'essor des campagnes médiévales et des relations qui unissaient seigneurs et paysans au XIIe siècle ?

**II - La relation entre le seigneur et les futurs colons : entre obligations et privilèges**

Les seigneur deve payer le seon et la dime mais il son des terre. il son portiche. il son esenter le seigneur deve ~~une terre~~ terre son seon car il deve reverser une partie de leur seigneurie réelle de qui posséder domente son pouvoir

## Annexe 4

Volume horaire	Titre / Plan du cours	Mise en activité	Capacités et méthodes	Notions
14 heures	<b>Gérer les ressources terrestres</b>			
6 heures	<p><b>Chapitre 1 : Nourrir les hommes</b></p> <p><u>Introduction</u> : population mondiale n'a jamais été aussi importante et va continuer à croître = défi alimentaire mais aussi environnemental.</p> <p><u>Problématique</u> : <i>comment assurer la sécurité alimentaire d'une population mondiale en croissance tout en tentant de privilégier une agriculture durable ?</i></p> <p><u>Etude de cas</u> : Le Brésil, nouvelle ferme du monde.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Produire plus pour nourrir les Brésiliens ou pour fournir le monde ?</li> <li>2. Une fracture entre deux mondes agricoles</li> <li>3. Un chemin encore long vers une agriculture durable</li> </ol> <p><u>Mise en perspective</u> :</p> <p><b>I – Croissance des populations, croissance des productions alimentaires</b></p> <p>Le défi de nourrir 9,7 milliards d'êtres humains en 2050 peut-il être relevé ?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <u>Une demande alimentaire en hausse</u></li> </ol>	<p>Cours dialogué.</p> <p>EDC p. 66 à 70 du manuel. Travail en binômes sur les questions proposées par le manuel.</p>	<p>Prise de notes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organiser des infos, les classer et les hiérarchiser</li> <li>- Donner du sens aux docs et les confronter</li> <li>- Travailler en binôme et mutualiser les infos.</li> </ul>	<p>Front pionnier</p> <p>Agriculture de subsistance</p> <p>Agro-industrie</p> <p>OGM</p>
45 min + 30 min de correction				
30 min		<p>Cours dialogué à partir de cartes projetées et distribuées (augmentation de la population en % et ration calorique / hab.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lire et analyser une carte</li> </ul>	



1 heure	<p>2. <u>Des disponibilités alimentaires mondiales suffisantes...</u></p> <p>3. <u>... Mais la subsistance d'insuffisances alimentaires</u></p>	<p>Cours dialogué à partir d'une carte sur les échanges internationaux de produits agricoles</p> <p>Cours dialogué à partir d'une carte sur la suralimentation dans le monde + doc 2 p. 75 sur les causes de l'insécurité alimentaire dans le monde d'après S. Brunel</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lire et analyser une carte</li> <li>- Lire et analyser une carte</li> <li>- Comprendre un document et en tirer des infos.</li> </ul>	<p>Sous-alimentation Malnutrition Sécurité alimentaire</p>
1h30	<p><b>II - Assurer la sécurité alimentaire des populations</b></p> <p>Quelles solutions pour assurer la sécurité alimentaire de toutes les populations ?</p> <p>1. <u>Augmenter les surfaces cultivables, une solution possible ?</u></p> <p>2. <u>Produire plus en augmentant les rendements ?</u></p> <p>3. <u>Changer les habitudes alimentaires, une nécessité ?</u></p>	<p>Les trois sous-parties correspondent à trois hypothèses (A, B, C) pour répondre à la problématique posée en début de II) et que l'on conçoit comme un défi. Classe divisée en trois groupes pour un travail en autonomie sur une des trois hypothèses.</p> <p><b>Difficulté 1</b> : travail en autonomie sur une étude de carte (Terres cultivées et potentiellement cultivables dans le monde)</p> <p><b>Difficulté 2</b> : travail en autonomie ; passage d'un texte (« Réussite et limites de l'agriculture productiviste ») à un organigramme</p> <p><b>Difficulté 3</b> : travail en autonomie sur des schémas montrant la nocivité de la surconsommation de viande pour la planète (captage de</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecture, analyse et réflexion à partir d'une carte</li> <li>- Comprendre un doc textuel, en tirer des infos et les synthétiser</li> <li>- Savoir lire et confronter schémas, graphiques,</li> </ul>	<p>Agriculture productiviste Révolution verte</p> <p>Elevage industriel</p>

<p>1h30</p> <p><b>III - Le développement d'agricultures durables</b></p> <p>Des formes d'agriculture plus durables sont-elles envisageables ?</p> <p>1. <u>Qu'appelle-t-on l'agriculture durable ?</u></p>	<p>ressources terrestres et énergétiques + pollution)</p> <p>Visionnage de l'extrait du documentaire de la FAO sur les enjeux de l'agriculture durable, les élèves complètent un tableau.</p>	<p>affiches ; en tirer des infos</p> <p>- Comprendre un doc vidéo, en tirer des infos, les synthétiser</p> <p>- Prendre des notes</p> <p><b>Agriculture durable</b> <b>FAO</b></p>	
<p>10 min</p> <p><u>Conclusion</u></p>	<p>Visionnage de l'extrait du documentaire « Nourrir les hommes » d'Arte, les élèves complètent le tableau.</p>	<p>- Comprendre un doc vidéo, en tirer des infos, les synthétiser</p> <p>- Prendre des notes</p> <p><b>OMC</b></p>	

## Annexe 5

Volume horaire	Titre / Plan du cours	Mise en activité	Capacités et méthodes	Notions / Vocabulaire
8 heures	<b>Sociétés et cultures de l'Europe médiévale du XIe au XIIIe siècle</b>		<b>Objectif principal</b> : l'étude critique de document en histoire (savoir identifier un document, le replacer dans son contexte, en extraire des infos et les organiser selon une problématique et un plan, mobiliser ses connaissances pour expliquer un document et utiliser un vocabulaire spécifique).	
3 heures	<b>Chapitre 2</b> : Sociétés et cultures rurales Distribution du cours sous forme de photocopié. Lecture et définition des notions en commun.	Classe renversée : distribution du cours au préalable puis activités réalisées en classe.		<b>Réserve</b> Tenure Jachère Statuts des paysans Féodalité Fief Ost féodal Cens Champart
1 heure	<b>Activité 1</b> : L'évolution des paysages ruraux entre le XIe et le XIIIe siècle à partir des pages 118-119 du manuel	Réponse à des questions posées à partir de documents historiques.	Savoir présenter des documents historiques, en tirer des informations afin de répondre à des questions	<b>Grands défrichements</b>
1 heure	<b>Activité 2</b> : étude critique de la charte de franchise de Beaune (1203)	Remplir les différentes parties construisant l'étude critique : introduction, deux parties du développement, conclusion.	Savoir présenter un document et le replacer dans son contexte, en extraire des infos et les organiser selon un plan et pour répondre à une problématique donnée.	<b>Charte de franchise</b> <b>Taille</b>

<p>1 heure</p>	<p>Activité 3 : L'idéologie chevaleresque dans la société féodale : la légende arthurienne</p> <p><b>Evaluation</b> : de connaissances sur le chapitre « La Chrétienté médiévale » et sur la méthode de l'ECDD pour « Sociétés et cultures rurales » : étude d'un extrait de la charte de fondation de Vaucresson par Suger =&gt; remobilisation de la méthode de l'ECDD abordée en cours. Fiche méthode autorisée.</p>	<p>Réponse à des questions posées à partir de documents historiques (docs pp. 126-127, questions pp. 127)</p>	<p>Tirer des informations de documents afin de répondre à des questions.</p>	<p>Vassalité Chevalier Graal</p>
----------------	---	---	--	--



## Annexe 6

### Les oratores



Vidéo cours société féodale

00:01:16

00:14:48

### Les bellatores



00:01:27

00:14:25

## Les laboratores



Vidéo cours société féodale

00:14:1

00:14:21

## Annexe 7

### I - « Vivre au village »

#### 1. L'essor des campagnes

Les grands défrichements



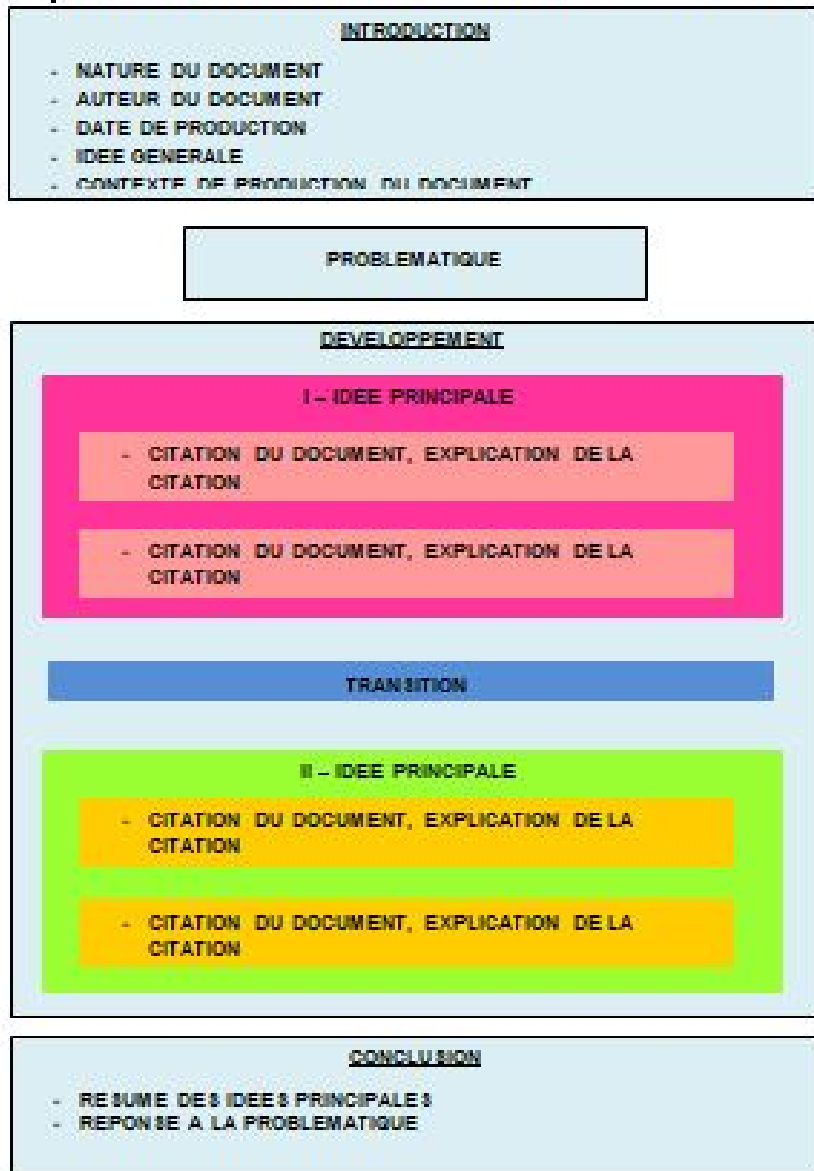
Vidéo cours

00:14:1

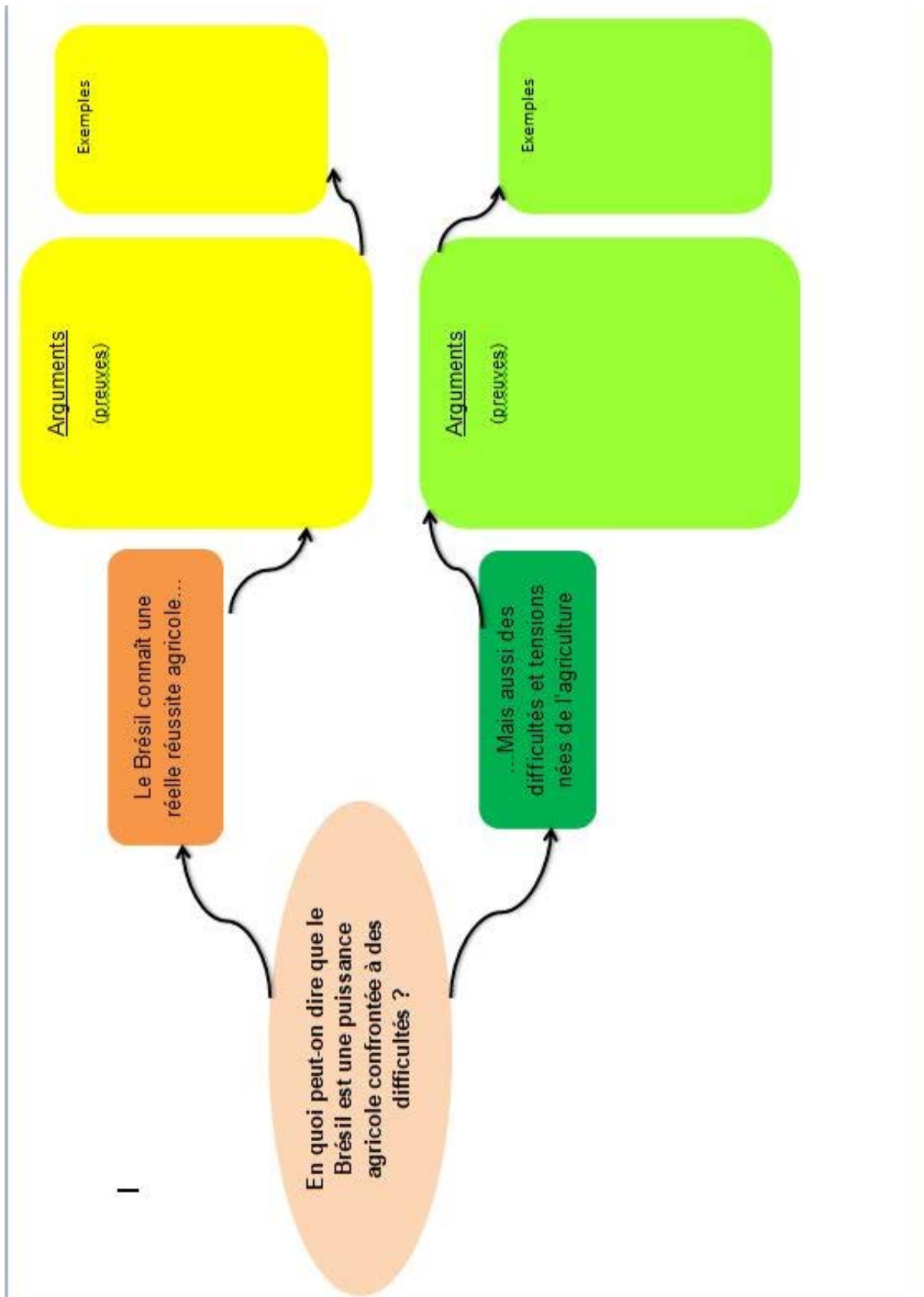
00:12:17

## Annexe 8

### L'ETUDE CRITIQUE DE DOCUMENT EN HISTOIRE-GEOGRAPHIE



## Annexe 9





## Annexe 10

Devoir surveillé – Sujet 1 (maximum 16/20)

Sociétés et cultures médiévales (XIe-XIIIe siècle)

Indiquez sur votre copie le numéro de votre sujet (1, 2 ou 3).

Syntaxe, orthographe, soin, expression : /2 pts

### Étude critique d'un texte : la fondation de Vaucresson (/14)

Au Val-Cresson, nous avons fondé un village et établi une église et une *domus* (1), et nous avons fait défricher à la charrue la terre inculte. [...] Ce lieu était, en effet, comme une caverne de voleurs, terrain désert sur plus de deux lieues (2), sans aucun rapport pour notre église, bon pour les brigands et les vagabonds par suite de sa proximité avec les bois. C'est pourquoi nous avons installé là nos frères pour servir Dieu, afin que dans les tanières où habitaient d'abord les dragons croisse la verdure du roseau et du jonc. [...]

Nous voulons faire savoir aux présents et au futurs que moi, Suger, par la grâce de Dieu abbé de l'église des saints martyrs du Christ Denis (3) [...], avec l'accord unanime de notre chapitre, nous avons accordé que quiconque voudra habiter dans une ville neuve que nous avons édifiée et que l'on appelle Val-Cresson, puisse avoir une mesure de terre, c'est-à-dire un arpent un quart (4), contre douze deniers de cens (5), et soit exempté de toute taille. Qu'il ne parte pas, ne sorte pas de son village pour l'armée ou une expédition militaire sur une sommation de quelqu'un, roi, prince ou sergent de Saint-Denis, excepté sur l'ordre particulier de l'abbé, avec l'abbé lui-même ou avec le prieur, si les abbés manquent ; et qu'il n'aille pas en justice en dehors de son village pour quelqu'un si ce n'est pour l'abbé. Et de l'arpent de la terre de Saint-Denis, partout où ils l'auront reçu, qu'ils nous payent quatre deniers de cens et la dîme. Et que personne ne prenne pour la cultiver une terre voisine de ce village, sauf s'il y est tenancier.

Charte de fondation de Vaucresson, 31 mars 1146, dans *Œuvres de Suger*, traduction A. Lecoy de la Marche, 1867.

- (1) Au Moyen-Âge, une « *domus* » est une maison forte avec tours et murs épais, capable de résister à une attaque de brigands.
- (2) Une lieue équivalait à 3 898 km actuels
- (3) L'abbé Suger (1081-1151) devient abbé de Saint-Denis (au nord-ouest de Paris) en 1122, s'y trouvait la nécropole des rois de France
- (4) Un arpent équivalait à 71,5 mètres
- (5) La livre parisis était la monnaie royale, subdivisée en 20 sols ; chaque sol étant lui-même subdivisé en 12 deniers

**Après avoir rédigé une introduction (/4) dans laquelle vous aurez présenté le texte (nature, auteur, date, idée générale et contexte), vous répondrez à la problématique suivante en vous appuyant de citations du texte ainsi que de vos connaissances :**

**En quoi la charte de fondation de Vaucresson est-elle représentative de l'essor des campagnes médiévales et des relations qui unissaient seigneurs et paysans au XIIe siècle ?**

**Vous répondrez à cette problématique dans un développement articulé selon ces deux parties :**

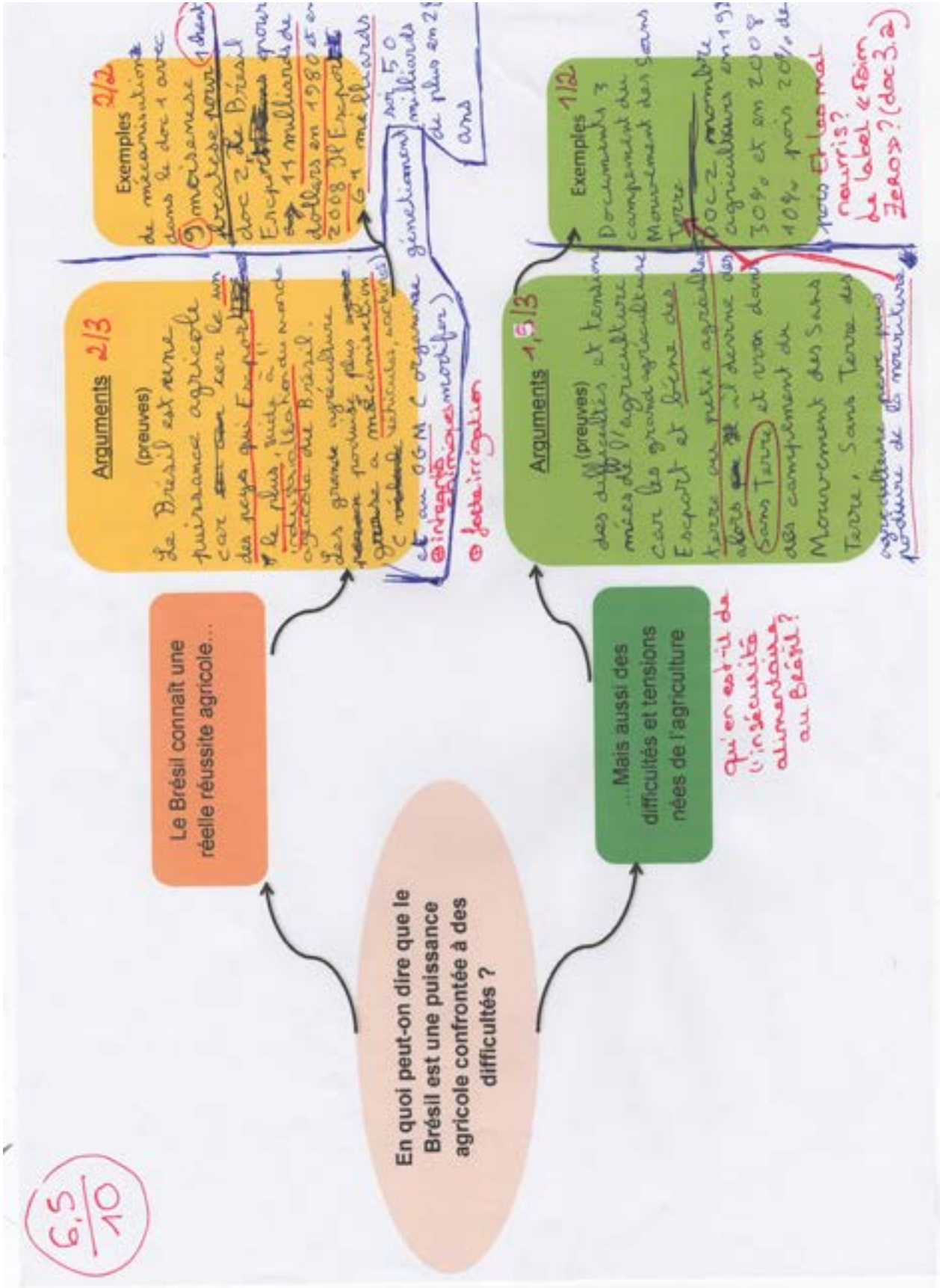
**I – Suger, un seigneur à l'origine de la fondation d'une « ville neuve » dans un contexte de développement des espaces ruraux (/4)**

A partir de  **citations du texte**  et de vos  **connaissances** , expliquez précisément qui est le seigneur de Vaucresson, quels sont ses droits seigneuriaux ainsi que pourquoi et comment il a créé une « ville neuve » (quelles techniques et progrès agricoles ont permis cela).

**II – La relation entre le seigneur et les futurs colons : entre obligations et privilèges (/4)**

A partir de  **citations du texte**  et de vos  **connaissances** , expliquez quelles sont les obligations des paysans qui viendront vivre à Vaucresson, et, au contraire, les privilèges qui seront les leurs. Vous expliquerez pourquoi le seigneur offre tous ces avantages aux futurs colons et en échange de quelles contreparties elles sont obtenues.

**N'oubliez pas la conclusion (/2) dans laquelle vous résumez les deux idées principales de votre travail de commentaire.**



Exercice de paragraphe argumenté (/10)

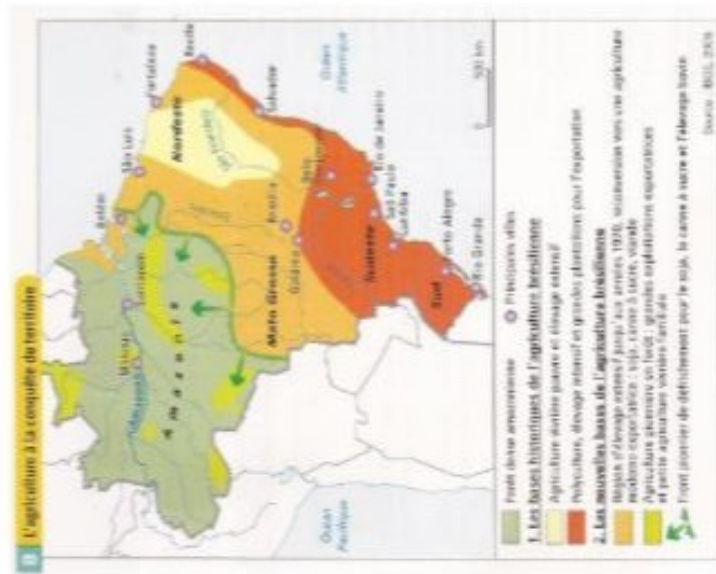
A l'aide des documents ci-dessous, de vos connaissances et en remobilisant les notions abordées en cours, vous rédigerez un paragraphe argumenté (usage de la fiche méthode autorisée) répondant à la question suivante :

⇒ En quoi peut-on dire que le Brésil est une puissance agricole confrontée à des difficultés ?  
 Pour ce faire vous aborderez dans un premier temps la réussite agricole du Brésil puis vous vous pencherez sur les difficultés et tensions nées du monde agricole brésilien.

Barème :

- Introduction : /3
- Développement : connaissances /3 ; utilisation des documents proposés /3
- Conclusion : /1

Document 1 : L'agriculture à la conquête du territoire



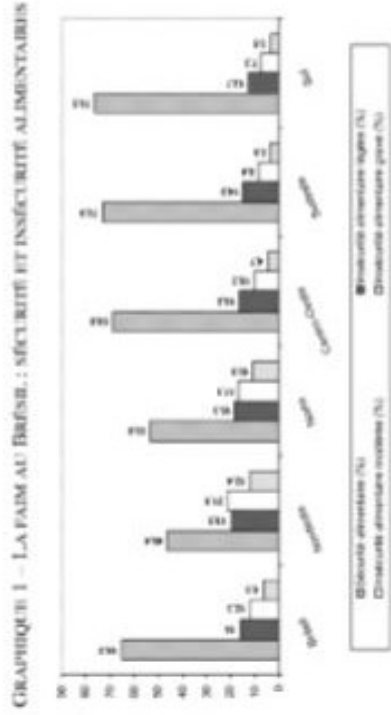
**1 Les progrès agricoles et alimentaires**

	1990	2008
Exportations agroalimentaires (en milliards de dollars)	11	61
Agriculteurs (en % de la population active)	30	10
Mai nourris (en % de la population totale)	16	5
Obèses (en % de la population totale)	5	13

Statistiques brésiliennes, 2009

Document 2 : Les progrès agricoles et alimentaires

Document 3 : Sécurité et insécurité alimentaire au Brésil (2004)



Source : IBGE – Instituto brésilien de géographie et de statistiques ; Pesquisa nacional por amostragem domiciliar – PNAD, 2004.



## Annexe 13

### Document 1 : L'agriculture intensive au Brésil



### Document 2 : Les progrès agricoles et alimentaires

**1 Les progrès agricoles et alimentaires**

	1980	2008
Exportations agroalimentaires (en milliards de dollars)	11	61
Agriculteurs (en % de la population active)	30	10
Mal nourris (en % de la population totale)	16	5
Obèses (en % de la population totale)	5	13

Statistiques brésiliennes, 2009.

Documents 3 : A gauche, logo du label « Faim Zéro ».

Traduction : « Faim zéro. Le Brésil qui mange aide le Brésil qui a faim ».

A droite, campement du Mouvement des Sans Terre (MST)



## Annexe 14

### **Contrôle de connaissances - La Chrétienté médiévale**

#### **(XIe-XIIIe siècle) /5 points**

1) Au Moyen-Âge, l'Eglise est divisée en trois catégories :

- .....  
.....
- Exemple de fonction : .....  
.....
- .....  
.....
- Exemple de fonction : .....  
.....
- .....  
.....
- Exemple de fonction : .....  
( /2 points)

2) L'Inquisition est : .....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
Elle est créée en ..... ( /1 point)

3) Un sacrement est : .....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
Exemple : .....  
.....  
.....  
( / 1 point)

4) Les Teutoniques sont :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

( /1 point).



## DÉCLARATION DE NON-PLAGIAT

« Je déclare que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel et que personne d'autre que moi ne peut s'en approprier tout ou partie. J'ai connaissance du fait que prétendre être l'auteur de l'écrit de quelqu'un d'autre enfreint les règles liées à la propriété intellectuelle. Je sais que les propos empruntés à d'autres auteurs doivent figurer entre guillemets. Je m'appuie dans ce mémoire sur des écrits systématiquement référencés selon une bibliographie précise. »

Signature :

A handwritten signature in black ink, consisting of a series of loops and a long horizontal stroke extending to the right.

## **Pour l'inclusion d'élèves de seconde générale porteurs de troubles « dys- » en classe d'histoire-géographie**

Ce mémoire professionnel a pour but, en partant de la recherche scientifique, de tendre vers l'inclusion des élèves atteints de troubles dys- en classe d'histoire-géographie. C'est pour cela que mes pratiques pédagogiques et les aménagements que j'ai pu mettre en place sont allés dans le sens d'une plus grande adaptation des outils de la transmission du cours afin de permettre un meilleur apprentissage et une meilleure acquisition méthodologique à mes élèves dys-. Toujours dans l'esprit d'apporter une meilleure réponse aux besoins particuliers de ces élèves, l'autre champ de mes actions a concerné, quant à lui, la mise en activité et l'évaluation.

Mots clés : dyslexie-dysorthographe, dysphasie, dysgraphie, inclusion, adaptation