



éduscol

Personnalisation des parcours

Modules de formation
pour les enseignants

Séquence d'anglais pour la classe de 6ème

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

Septembre 2013

Préambule

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

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

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

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

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

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

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

Chaque document comporte :

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

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

Séquence d'anglais pour la classe de 6ème

Five little pumpkins

Séquence **réalisée par** Véronique Bancel (professeur certifiée HC d'anglais - formatrice Espé, Université de Lorraine) et Sonia Périno (professeur certifiée d'anglais), **relue et enrichie par** Olivier Launay (IA-IPR d'anglais, académie de Rouen), Natacha Gousserey (professeur certifiée d'anglais, titulaire du 2CA-SH option D), et Benoit Blossier (chargé de recherches au CNRS), et **validée par** Antoine Mioche (IGEN, groupe des langues vivantes).

Niveau : classe de 6e Palier 1

Discipline : Langues vivantes - anglais

Objectifs

• Contenus culturels :

Approfondissement des connaissances culturelles du monde anglophone à travers la mise en voix d'une comptine traditionnelle de la fête d'Halloween, qui s'inscrit dans la « découverte de l'autre », de ses us et coutumes, traditions et patrimoine culturel.

• Domaines lexicaux :

En rapport avec l'univers fantastique de cette fête, des coutumes et festivités qui l'accompagnent, et des créatures extraordinaires qui suscitent des sentiments de joie et de crainte mêlées, sorcières et esprits engendrant fascination et angoisse.

• Syntaxe et morphosyntaxe :

Le pluriel des noms et la réalisation de la terminaison -s / -es

• Phonologie :

L'objectif essentiel de cette séquence est de sensibiliser et d'entraîner les jeunes élèves de 6e aux spécificités de la langue orale anglaise (sons complexes, rythme, accentuation, intonation) à partir d'un support authentique qu'ils devront être capables, une fois le travail de compréhension effectué, de mettre en voix en respectant les caractéristiques et l'authenticité de la langue, grâce notamment à l'aide des nouvelles technologies, et en particulier de la baladodiffusion.

Les compétences visées

- **Compréhension de l'oral** (A2) : je peux comprendre un texte simple (une comptine) renvoyant à un domaine travaillé (ici, la fête d'Halloween)
- **Compréhension de l'écrit** (A1 tendant vers A2, A2) : je peux lire et des textes courts et simples (affiches, prospectus), parfois adaptés, et y trouver des informations particulières en lien avec le thème travaillé
- **Prise de parole en continu** (A1 tendant vers A2) : je peux reproduire un modèle oral, en l'occurrence une comptine, en mémorisant les paroles, prononçant de manière intelligible, respectant les rythmes et adoptant une intonation correcte
- **Prise de parole en interaction et production écrite** : ces compétences n'ont pas été travaillées spécifiquement dans cette séquence. On pourrait toutefois imaginer en prolongement du travail de mise en voix de la comptine, un travail d'écriture collaboratif à

partir du modèle (PE) : en groupe, il pourrait s'agir par exemple de travailler à la production d'un poème sur une autre fête traditionnelle, en respectant les règles de la poésie (rythme, rimes...)

Scénario de la séquence et tâche finale visée :

- Découverte de la situation : approfondissement des connaissances culturelles et lexicales sur la fête d'Halloween, à partir d'un *brainstorming* et d'une page du manuel *Enjoy* de la classe de 6^e.
- Présentation et acquisition des éléments linguistiques nouveaux : avant l'écoute et pour faciliter le travail de compréhension orale de la comptine, anticipation lexicale à partir d'un diaporama présentant l'essentiel des nouveaux mots et expressions, avec activités de mémorisation (sens et sons).
- Découverte du support (comptine '*Five little pumpkins*') : à l'oral, tout d'abord, puis illustrée par un diaporama pour aider à la compréhension, ensuite à l'écrit (texte lacunaire) avec activités de compréhension orale (écouter et compléter la comptine avec des mots connus), suivi d'un travail la phonologie (sons spécifiques, rythme, accentuation, intonation).
- Phase d'entraînement à la mise en voix de la comptine : travail phonologique (phonèmes, accentuation, intonation...)
- Tâche finale / évaluation : à partir du modèle enregistré sur le MP3 de chaque élève, mise en voix de la comptine traditionnelle '*Five little pumpkins*', en respectant le modèle.

Conditions matérielles :

Cette séquence a été menée dans un département où tous les élèves ont reçu un lecteur MP3 à leur entrée en 6^e. Ce genre de choix peut également relever de la politique d'un établissement.

Remarque :

La séquence proposée ici a pour objectif principal de poser des bases d'un travail phonologique qui s'inscrit dans la durée des apprentissages : repérer et reproduire oralement des sons, des accents de mot, de phrase, appréhender l'écrit (lecture et production d'écrit) en tenant compte des irrégularités du code phonétique (lien graphie-phonie). Il s'agit de construire des automatismes de réflexion sur la langue, d'amener l'élève à s'interroger sur la « grammaire de l'oral » spécifique à la langue anglaise.

Ce travail s'apparente à l'apprentissage de la langue maternelle à l'école, avec l'élaboration de référents, la réalisation de classements, qui permettent à l'élève de construire ses représentations et son propre code. Il est donc utile pour l'ensemble des élèves qui abordent cette langue nouvelle.

Les documents : [annexe1](#) et [annexe 1bis](#) sont des exemples de référents* élaborés en tenant compte du profil spécifique d'élèves « dys ». Ils ont été conçus avec une rigueur particulière (choix de la police, caractères gras, présentation centrée, codes couleurs), qui ne relève pas du détail mais qui concourt à une meilleure appropriation des codes. Les élèves sont associés à ces choix et pourront progressivement transférer cette méthodologie à d'autres disciplines. Il appartient à chaque enseignant de faire sien cette démarche de manière personnelle et créative.

L'explicitation de la démarche apparaîtra en caractères italiques.


*Nb : la « maison des sons » se décompose en un toit et un habitat, le toit regroupe systématiquement le référent (mot ou image), la lettre référente et la transcription phonétique; l'habitat sera enrichi progressivement avec un guidage fort de l'enseignant au début, avec l'objectif de rendre l'élève progressivement autonome.

Discipline : Anglais : séance 1/4 (durée 1heure)



Objectifs et capacités visés	Activités, consignes et supports	Difficultés particulières	Adaptation
Apport / enrichissement de connaissances culturelles et lexicales sur Halloween Activités langagières dominantes : PPI, CE	Brainstorming à partir du mot « Halloween » projeté au tableau, pour réactiver les connaissances lexicales et culturelles (programmes de l'école élémentaire), introduire du vocabulaire et anticiper le travail de compréhension de la séance 2	<p>Élèves dyslexiques, dysphasiques et en difficulté avec le langage oral :</p> <p>1. Prise de parole spontanée difficile, difficulté d'accès au stock lexical (mémoire),</p>	<p>1. Le mot « Halloween » devra être dit à voix haute par l'enseignant avant de présenter le mot écrit, pour éviter que les élèves « dys » ne se lancent dans un décodage du mot basé sur leur connaissance (encore fragile) du code écrit de la langue maternelle → langue anglaise opaque, lien graphie-phonie complexe, difficulté d'automatisation de l'accès au code écrit dans cette langue étrangère.</p> <p>D'une manière générale, éviter de présenter des mots écrits avant qu'ils n'aient été assimilés à l'oral (son et sens), pour éviter une mauvaise oralisation du mot qui risque de s'inscrire en mémoire.</p> <p>1. Pour aider à la réactivation d'un lexique déjà étudié à l'école élémentaire, et susciter la prise de parole de tous les élèves, il est pertinent d'avoir recours à des « déclencheurs » : supports visuels (images, figurines) ou sonores (enregistrements d'ambiance, rire de sorcière, fantômes...) qui vont solliciter un autre canal pour permettre l'accès au stock lexical.</p>
		<p>2. Difficulté d'appropriation de sons spécifiques à l'anglais (réception) et de prononciation (production)</p>	<p>2. L'enseignant répète lui-même les productions pertinentes des élèves en veillant à produire un bon modèle, soignant la diction et insistant sur certaines sonorités spécifiques de la langue anglaise (le /h/ et le /i:/ de <i>Halloween</i>, le /i/ de <i>trick</i> ou <i>witch</i> opposé au /i:/ de <i>treat</i>, la diphtongue /<i>əu</i>/ de <i>ghost</i>...). Puis il les fait répéter en veillant à la qualité de la réalisation de ces sons, en y associant si possible gestuelle ou mimique d'aide mnémotechnique : on tire sur un élastique pour mimer les voyelles longues, on met la main devant la bouche pour faire percevoir le souffle du « h » (ou une feuille de papier qui doit bouger)</p> <p>(voir développement sur la phonologie en séance 2)</p>

Objectifs et capacités visés	Activités, consignes et supports	Difficultés particulières	Adaptation
		3. Souvent, difficulté de mémorisation du lexique	<p>3. Pour faire le lien entre le mot entendu et sa signification, et favoriser la mémorisation, des référents gestuels (mimes), sonores, et/ou visuels seront associés systématiquement au lexique</p> <p>Des activités de fixation ludiques, qui constituent aussi un entraînement à la réalisation de certains phonèmes, seront mis en oeuvre, par ex des jeux de répétition (<i>Chinese whisper</i>, <i>word chain</i>), des jeux de <i>memory</i>, de bingo, <i>what's missing</i> etc.)</p>
		4. Passage à l'écrit difficile en raison d'un code complexe (lien graphie-phonie opaque en anglais)	<p>4. Il importe de retarder la confrontation avec la trace écrite des mots nouveaux, en raison du manque de transparence de la langue anglaise : difficultés à décoder les mots nouveaux, à les recopier sans erreur, à mémoriser leur orthographe. On peut la différer à la séance suivante (voire ne les introduire que lorsque sons et sens sont bien assimilés).</p> <p>A la fin du cours, on distribue par exemple un document avec des référents exclusivement visuels, accompagnés d'un fichier son, avec lequel l'élève devra s'entraîner avec son MP3 : écouter et répéter les mots imagés (document 2)</p> <p>Une fois les mots mémorisés (sens et sons), on pourra proposer la trace écrite, en veillant aux difficultés entraînées par le passage à l'écrit (comment se prononce le « i » de « spider » ? : /ai/ comme dans WHITE). On habituera les élèves à s'approprier la trace écrite à l'aide de référents phonologiques, construits progressivement (« maisons des sons », cf.. document 1* et document 1bis**), où l'on rassemble des mots aux sons identiques, avec un référent visuel commun.</p> <p>*le document 1 s'attache à mettre en évidence le lien graphie/phonie par rapport à la lettre « a » dont la transcription phonétique est [ei], choix de l'orthographe américaine « gray » plutôt que l'anglais « grey » par souci de cohérence visuelle, lettre « a » minuscule en caractères gras pour en</p>

Objectifs et capacités visés	Activités, consignes et supports	Difficultés particulières	Adaptation
			<p>faciliter la reconnaissance visuelle, omission volontaire de l'article indéfini « a » devant « gate » et « cake » pour éviter une confusion sonore : « a » dans ce cas transcrit [ə]</p> <p>**le document 1 bis s'attache à mettre en évidence les transcriptions phonétiques possibles de la lettre « i »; structuration du tableau avec termes centrés sous le référent, si l'enseignant propose ou si l'élève choisit une illustration des mots, elle se doit d'être univoque et n'est pas indispensable, éviter les surcharges visuelles.</p> <p>*cf.. article III FLUENCE 01 du GRF Alsace :</p> <p>http://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/lettres/eleves-en-difficultes/dossier-dyslexie/3eme-partie-fluence-et-dechiffrage/</p>

Objectifs et capacités visés	Activités, consignes et supports	Difficultés particulières	Adaptation
		 voir au tableau	<p>Relier le TNI au bloc-notes braille de l'élève pour que celui-ci puisse lire les mots écrits.</p> <p>Remarque : le braille abrégé francophone est inutilisable en anglais. La table dite Grade two English braille est disponible ici : http://www.99main.com/~charlief/brl/brl2.htm</p> <p>L'alphabet phonétique braille international est disponible ici : claucho.free.fr/L/phonalph.html</p> <p>Remarque : il est très mal venu de sanctionner l'orthographe d'une série de mots nouveaux de vocabulaire, notés au tableau en préparation d'une évaluation formative consistant, par exemple, à rédiger des phrases comportant chacun de ces mots, si on n'a pas pris la peine de s'assurer que la première trace écrite était correcte. Exemples tirés d'une expérience réellement vécue :</p> <p>1) « to guess », que l'élève, faisant le rapprochement avec « to get », a écrit dans son cahier d'exercices notés « to gess »</p> <p>2) « height », que l'élève, connaissant l'adjectif high, a écrit hight</p>

Objectifs et capacités visés	Activités, consignes et supports	Difficultés particulières	Adaptation
Activité dominante : CE	<p>Recherche d'informations sur Halloween à partir d'une page du manuel de 6^e <i>Enjoy</i> – éditions Didier (document 3) et d'une grille de CE (document 4)</p> <p>Travail autonome (15mn)</p> <p>Consignes : à l'aide du manuel page 27, complétez la grille de compréhension (document 4)</p>	<p>élèves dyslexiques, et porteurs de troubles visuels (dyspraxiques visuo-spatiaux, dyslexiques, déficients visuels)</p> <p>1. Difficultés d'accès aux informations liées au support visuel proposé (document 3)</p>	<p>Quelles sont les difficultés liées au support proposé pour les recherches? (document 3)</p> <ul style="list-style-type: none"> • présentation très problématique : texte + photo + dessins + bande dessinée = trop de documents visuels sur la même page, d'informations sur des supports différents, difficultés à orienter le regard • couleurs : choisies en lien avec l'aspect culturel de la fête. Si elles sont pertinentes sur le plan pédagogique, elles engendrent une difficulté sur la forme : fond orange, informations en jaune clair. Meilleure saisie visuelle sur fond blanc ou bleu. • police : choisie aussi pour évoquer la peur suscitée par Halloween (lettres « tremblées », écriture inclinée) mais difficilement lisible pour les élèves « dys » (surtout l'affiche) <p>Que faire ? Donner aux élèves ayant des troubles visuels, en parallèle du support proposé à la classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> • une photocopie de la page de manuel pour y effectuer directement les repérages (surligner ou entourer les informations recherchées) • pour l'affiche, prévoir un support « allégé » des fioritures esthétiques gênant la prise d'indices visuels avec une police adaptée (Comic sans MS, Arial, 14 à 16) des couleurs neutres (fond bleu, lettres noires par ex.), agrandissement du texte, suppression flèches traversant l'image pour illustrer le lexique <p><i>Nb : il est important que les élèves « dys » consultent aussi le support original pour bénéficier de sa charge culturelle.</i></p>

Objectifs et capacités visés	Activités, consignes et supports	Difficultés particulières	Adaptation
		<p>2. élèves dyslexiques, DVS (troubles du langage écrit) déficients visuels : difficultés de lecture de la grille de CE (document 4)</p> <p>+ si dysgraphie : écrire les réponses sur la grille</p>	<p>2. difficultés et adaptations de la grille de CE (document 4) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la lecture, même en français, reste lente et coûteuse : aide de l'AVS ou travail en binôme avec un élève normo-lecteur pour oraliser les questions • pour compléter la grille : agrandir le support (format A3), éviter la surcharge visuelle (dessins, illustrations), si dysgraphie sévère, faire écrire par AVS ou un pair. Si ordinateur, prévoir un support numérique que l'élève complétera directement. • cet exercice se prête bien à un travail en binôme ou en petits groupes, incluant un élève « dys » dans chacun.
		<p> Accès à l'image</p> <p> Accès au document support de l'exercice</p>	<p>Travailler en binôme, l'image est décrite par l'autre élève ou la mettre en relief avec les écritures transcrites en braille.</p> <p>Transcrire le document en braille avec « Natbraille » (http://natbraille.free.fr), en gros caractères en offrant le meilleur contraste possible, diverses informations utiles sont disponibles sur http://www.inja.fr/pages-infos/pages/CNEA/actu_ed_adaptee/commissions/GK/GuiderecommandationsGKaccessible.pdf</p>

Objectifs et capacités visés	Activités, consignes et supports	Difficultés particulières	Adaptation
	Restitution collective, avec correction de la grille		La restitution collective se fera à l'aide de l'image du manuel et de l'affiche agrandie vidéo-projetée (transparent ou TBI) pour une meilleure saisie visuelle des informations, que l'enseignant/les élèves pourront entourer/ surligner directement.
	<p><u>Homework</u> :</p> <p>à l'aide des images (document 2) et de votre fichier MP3, écouter plusieurs fois les mots nouveaux, essayer de les répéter correctement et de les mémoriser</p>		<p>On pourra encourager l'enregistrement des mots nouveaux à l'aide du MP3 pour s'entraîner à reproduire au plus près du modèle certaines sonorités complexes :</p> <p>→ écouter, répéter puis s'enregistrer, écouter sa production et comparer avec le modèle</p>


Discipline : Anglais : séance 2/4 (durée 1heure)

Objectifs et capacités visés	Activités, consignes et supports	Difficultés particulières	Adaptations
Présentation et des éléments linguistiques nouveaux Activités langagières dominantes : CO, PO	Anticipation lexicale à partir d'un diaporama (document 5 présent dans le dossier annexe) présentant l'essentiel du lexique et des structures de la comptine: des référents visuels sont vidéo-projetés, accompagnés des mots écrits, lus par l'enseignant, et pour certains de fichiers sonores.	Pour tous les élèves « dys » : comprendre des mots et expressions nouveaux	L'entrée choisie ici est tout à fait pertinente pour les élèves ayant des difficultés auditives, visuelles ou mnésiques, puisque des stimuli sensoriels variés sont utilisés pour introduire les notions nouvelles, et ainsi activer les différents canaux d'apprentissages : à une image , on associe un mot écrit lu à voix haute par l'enseignant, et associé si possible à un son (« a witch » : rire de sorcière, « the wind » : bruit du vent, « a gate » : portail qui grince). Les élèves doivent deviner le sens des mots nouveaux parmi 2 ou 3 propositions (les autres mots sont connus des élèves : pré-requis) Le nombre de mots nouveaux* (6) correspond à l'empan mnésique qui permet de retenir en mémoire à court terme jusqu'à 7 éléments.
		lire les mots écrits	L'objectif de cette phase n'est pas de travailler sur la graphie des mots. On ne demande pas de les lire (décodage difficile), c'est l'enseignant qui le fait, tout en présentant « l'image » du mot . (* si la phase de <i>brainstorming</i> de la séance 1 a bien fonctionné, certains des mots présentés ici auront déjà été introduits oralement)

Objectifs et capacités visés	Activités, consignes et supports	Difficultés particulières	Adaptations
<p>Phonologie :</p> <p>phonétique, graphie/phonie</p> <p>Activités langagières dominantes : CO, PO</p>	<p>Travail phonologique :</p> <p>à partir des images et des mots écrits, il s'agit de sensibiliser les élèves à certaines spécificités de la langue anglaise comme :</p> <ol style="list-style-type: none"> prononciation du pluriel /z/ (pumpkins) ou /iz/ (witches) prononciation des diphtongues /ei/ (gate, late) et /ai/ (light) graphie/phonie : la lettre [i] (je vois [i] j'entends /ai/, /i/ ou / 3:/) 	<p>Dysphasie, dyslexie phonologique : percevoir, discriminer et produire des sons nouveaux</p>	<p>La « mise en oreille » des sons spécifiques de l'anglais exige un travail précis et un entraînement régulier en classe, à la manière du travail effectué en classe à l'école maternelle et élémentaire pour l'acquisition des sons de la langue maternelle : il s'agit d'apprendre à identifier, reconnaître et discriminer des sons et sonorités nouvelles, puis de s'entraîner à les reproduire oralement.</p> <p>Ce travail est essentiel avant tout passage à l'écrit, qui n'est pas un guide « fiable » pour le lecteur non anglophone.</p> <p>On proposera des exercices de discrimination auditive de sons proches (reconnaître des voyelles courtes ou longues, des diphtongues, les terminaisons du pluriel...), des exercices de diction, des jeux sur les sonorités et le rythme (<i>tongue twisters</i>, chaînes parlées), activités musicales (chants rythmés, <i>jazz chants</i> cf.. Carolyn Graham), des activités théâtrales favorisant l'utilisation des différents canaux de mémorisation.</p> <p>Cf.. Natacha Gousserey, « Dyslexie et apprentissage de l'anglais, p. 2 : enseigner le son et le sens de la langue : une approche ludique » http://ww2.ac-poitiers.fr/anglais/spip.php?article176</p> <p>L'entraînement en classe pourra être prolongé en autonomie grâce à la baladodiffusion (écouter des sons spécifiques, des mots, des phrases, et les reproduire le plus fidèlement possible)</p>

Objectifs et capacités visés	Activités, consignes et supports	Difficultés particulières	Adaptations
		<p>Dysphasiques, dyslexiques, DVS :</p> <p>1. mise en place d'un code phonétique nouveau</p> <p>2. accès au code orthographique d'une langue « opaque » (graphie/phonie) : difficultés en orthographe et en lecture</p>	<p>Faut-il utiliser l'alphabet phonétique ?</p> <p>l'utilisation des signes phonétiques induit l'apprentissage d'un nouveau système de symboles parfois complexes, source de confusions pour les élèves « dys ». On peut l'introduire de manière très progressive, sans en faire un objectif d'apprentissage pour tous les élèves, et en l'accompagnant d'autres outils mnémotechniques comme une gestuelle ou mimique codifiée (cf.. séance 1), des référents visuels, ou des codes couleurs, par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> • on associe un son à une image (l'image de l'ours bear pour /eə/) ou à une couleur : GREY servira de référent au son /ei/, WHITE pour /ai/, RED pour /e/ (*) • on effectue ensuite des classements à partir de ces référents, des « maisons des sons » que l'élève alimente avec les mots nouveaux, il se constitue ainsi un stock lexical qui associe le sens, le son, et la graphie (cf. document 1 et document 1bis) <p>(*) cf. GRF Strasbourg :« la phonétique par les couleurs », article II, fluence 10</p> <p>http://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/lettres/eleves-en-difficultes/dossier-dyslexie/3eme-partie-fluence-et-dechiffrage/</p> <p>L'acquisition des sons nouveaux n'est pas le gage d'une transcription orthographique efficiente avec une langue aussi peu transparente que l'anglais. C'est le problème du lien graphie/phonie, qui peut engendrer des difficultés importantes en lecture et en orthographe, pour tous les élèves et en particulier pour les élèves « dys ».</p>

Objectifs et capacités visés	Activités, consignes et supports	Difficultés particulières	Adaptations
			<p>Ici, par exemple, on illustre le son /ai/ par la couleur « white ». Or, la lettre [i] peut se prononcer /i/ dans « wind », et /ɜ:/ dans « first ». Idem avec la lettre [a], qui se prononce /ei/ dans « late » mais /a:/ dans « are », /eo/ dans « care ».</p> <p>D'où l'importance de mettre en place des stratégies et des repères pour accompagner l'apprentissage des mots nouveaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> • associer le mot écrit à un référent visuel, sonore ou gestuel (pour l'accès au sens et la mémorisation) • mettre en évidence dans le mot écrit les spécificités de sa prononciation (codage couleurs des sons) • mettre en place des référents (affichages en classe et/ou dans le cahier : « maisons des sons », « je vois ...mais j'entends.. ». cf. document 1bis pour la lettre [i]), qui serviront d'aide mémoire à l'orthographe et à la lecture. <p>Remarque sur l'orthographe : il importe de décomplexer l'élève DYS vis-à-vis de ces codes orthographiques, on ne peut lui tenir rigueur d'une orthographe extraordinaire, si le son est juste c'est ce qui importe. Par expérience, les élèves DYS sont capables de bien orthographier des mots nouveaux à partir de la fin de 4e-3e, surtout. Ils ont alors bien mûri l'encodage, les sons de la langue-cible sont en place et leurs stratégies mnémotechniques sont plus efficaces. L'orthographe restera une difficulté toute leur vie de toute façon. (Natacha Gousserey)</p>
	<p>Mémorisation du lexique : 'what's missing?'</p> <p>Les référents visuels des six mots nouveaux sont vidéo-projetés, et les élèves doivent mémoriser leur emplacement sur la diapo.</p>	<p>Dysphasie, dyslexie phonologique : dire rapidement un mot</p> <p>+ DVS : repérer la place des éléments sur la diapo</p>	<p>Il s'agit d'un jeu de rapidité qui peut mettre en difficulté les élèves porteurs de troubles du langage oral et de troubles visuels (DVS), car il faut :</p> <ul style="list-style-type: none"> • identifier correctement la place des éléments sur l'image • à partir de l'image, récupérer le « mot sonore » en mémoire • prononcer le mot rapidement

Objectifs et capacités visés	Activités, consignes et supports	Difficultés particulières	Adaptations
	Quand un élément visuel disparaît, les élèves doivent dire le nom de l'élément manquant.	 Repérer rapidement quel élément de la diapo a disparu	Laisser le temps suffisant pour la perception visuelle des différentes images, et faire dire à voix haute collectivement les noms des éléments présentés (on s'assure ainsi de la qualité de la prononciation) Afficher la diapo à l'écran de l'ordinateur de l'élève. Un non-voyant sera toutefois relativement passif durant cette activité..
Phonologie : rythme et accentuation Activités langagières dominantes : CO	Découverte de la comptine à partir d'un enregistrement audio (fichier son « pumpkins.mp3 » dans le dossier annexe A6_document-5) 1. Repérer le rythme de la comptine, l'accentuation de	Troubles du langage oral + déficients auditifs : Percevoir le rythme, la musicalité de la langue anglaise (accent de phrase, les accents de mots)	Écouter la comptine en plusieurs étapes : <ul style="list-style-type: none"> • d'abord les yeux fermés, en totalité, pour en percevoir la « musique », sans se soucier du sens (ce n'est pas l'objectif ici) • introduire ensuite la notion de « rythme » avec un exercice rythmique : claquer des doigts ou taper des mains sur différents rythmes donnés par l'enseignant. • évoquer la musicalité de cette comptine, et plus généralement de la langue anglaise • puis faire un travail sur les 4 premiers vers : les écouter en marquant l'accentuation de chaque syllabe par des claquements de doigts (ou taper des mains ou du pied). On peut aussi inciter les élèves à se mettre debout, pour que les mouvements du corps accompagnent les mouvements de la phrase (mémoires auditive et kinesthésique sollicitées) <i>cf. méthode d'apprentissage de l'anglais développée par Carolyn Graham et ses Jazz Chants</i> On constate un lien très intéressant entre l'apprentissage de la musique et celui de la langue, qui pourrait faire l'objet d'un travail interdisciplinaire

Discipline : Anglais : séance 3/4 (durée 1heure)

Objectifs et capacités visés	Activités, consignes et supports	Difficultés particulières	Adaptation
Activités langagières dominantes : CO, CE	Découverte du support écrit de la comptine, avec une activité de compréhension orale en autonomie : texte lacunaire à compléter avec les éléments lexicaux introduits lors des séances précédentes (document 6)	Dyslexie, troubles visuels : lecture du support écrit	Adaptation du texte : police Comic sans Ms, taille 14. Interlignes doubles.
	1. <u>rappel lexical</u> : associer les mots écrits aux images + recopier les mots	dyslexie, troubles du langage écrit : <u>exercice 1</u> : lire les mots écrits, puis les recopier sans faire de faute	D'une manière générale, la transcription écrite des mots, même s'ils ont été travaillés à l'oral, peut induire une mauvaise oralisation (lecture) et donc une non reconnaissance du sens (<i>a gate</i> déchiffré ; /agat/ ne fait pas sens.) La lecture peut être facilitée si elle est accompagnée d'un enregistrement sonore : un fichier son pour les élèves « dys », avec l'enregistrement des mots à recopier (ex.1) et à replacer dans le texte lacunaire (ex.2) Pour se créer des fichiers sons : http://vozme.com/index.php?lang=fr Le travail de copie est ici très limité, et ne pose pas de problème majeur pour les élèves dysgraphiques. Copie = aide à la mémorisation ? Copier plusieurs fois un mot peut être une aide à la mémorisation

Objectifs et capacités visés	Activités, consignes et supports	Difficultés particulières	Adaptation
Activités langagières dominantes : CO, PO	<p>Travail phonologique en autonomie, préparatoire à la tâche finale, qui porte sur : (document 7)</p> <p>1. l'analyse du lien graphie/phonie pour la lettre [i] : je vois[i], j'entends /ai/; /i/ ou /3:/</p> <p>→ repérer et classer les mots contenant la lettre[i] selon sa prononciation, en écoutant autant que de besoin l'enregistrement</p> <p>2. la discrimination de sons complexes: /ei/, /e/ ou /ee/ ?</p>	<p>dyslexie, troubles du langage écrit :</p> <p>1. relecture du texte</p> <p>2. discrimination de sons complexes</p>	<p>1. les élèves doivent relire la comptine pour repérer tous les mots contenant la lettre [i] : pour éviter aux élèves en difficulté ce travail de relecture, on peut donner la liste des mots à part ou une version du poème où les mots sont déjà entourés.</p> <p>2. Le travail en autonomie avec le lecteur MP3 permet à l'enseignant de prendre en charge un groupe restreint d'élèves en difficulté avec la mise en place des sons nouveaux; on peut imaginer des exercices spécifiques comme :</p> <ul style="list-style-type: none"> • exercices de discrimination auditive (<i>sheep or ship?</i>) • étudier la manière « physique » dont ces sons sont produits (souffle, position des lèvres, de la langue...) : à l'aide d'un miroir, on visualise le mouvement effectué pour produire une diphtongue, une voyelle longue • reproduire les sons à travers des exercices de diction
	<p>Restitution /correction collective, avec colorisation selon le codage proposé des sons spécifiques travaillés (document 8)</p> <p>Travail sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'accentuation: écouter et marquer les syllabes accentuées • l'intonation : repérer les intonations montantes ou descendantes 	<p>Troubles visuels, DVS : codage de l'accent de mot</p>	<p>Pour le marquage des syllabes accentuées, au lieu de l'accent utilisé et qui peut entraîner des confusions visuelles, on peut :</p> <ul style="list-style-type: none"> • placer un rond sous les syllabes accentuées (ou coller des gommettes) • surligner les syllabes accentuées (attention toutefois à la surcharge des couleurs)

Objectifs et capacités visés	Activités, consignes et supports	Difficultés particulières	Adaptation
	<p>Mise en voix collective: phrase par phrase, écouter et répéter la comptine en prenant appui sur le texte écrit et les différents codages.</p>	troubles du langage oral : oraliser, prendre la parole	<ul style="list-style-type: none"> • agrandir la taille des syllabes accentuées (Five little pumpkins sitting on a gate) • pour l'intonation, la matérialiser avec une flèche montante ou descendante. <p>Pour cette phase de mise en voix, la mise en place d' exercices de type « drama » est une aide pour tous les élèves « dys » :</p> <ul style="list-style-type: none"> • répétitions collectives, en demi-groupes (filles/garçons), en binômes, en chaînes parlées, en modulant la voix (voix basse, puis aller crescendo), en imitant au mieux les intonations, debout, assis... • lire son texte à voix haute en se déplaçant dans l'espace pour marquer le rythme en s'aidant du rythme de ses pas, en tapant dans les mains... • théâtraliser, mettre en scène la comptine (travail de groupes) <p>→ on dédramatise ainsi la prise de parole, souvent difficile en individuel en raison des difficultés de langage, et on favorise la mémorisation à long terme</p>
	<p>Homework : entraînement à la tâche finale (évaluation)</p> <p>→ écouter la comptine sur le MP3 et s'entraîner à la lire à voix haute en respectant le modèle</p>		<p>Aide à la lecture et mise en voix du poème : document 8</p> <p>→ le texte est « codifié » pour favoriser le repérage et la prononciation des sons spécifiques, ainsi que l'accentuation.</p> <p>Il est une aide, un support mais l'essentiel du travail de mémorisation et de phonologie a été effectué en classe.</p> <p>→ La trace écrite est un « prétexte », un déclencheur qui permettra à l'élève de se remémorer les activités effectuées en classe</p>

Discipline : Anglais : séance 4/4 (durée 1heure)

Objectifs et capacités visés	Activités, consignes et supports	Difficultés particulières	Adaptation
Tâche finale : évaluation de la capacité à reproduire un modèle oral (une comptine) en respectant la prosodie	Avec le lecteur MP3, l'élève enregistre la comptine en respectant la prononciation, l'accentuation et l'intonation	Troubles du langage oral : reproduire un modèle oral, prononcer correctement	il est nécessaire d'adapter à la fois : <ul style="list-style-type: none"> • le temps de préparation (temps supplémentaire avec l'enseignant) : le travail sur MP3 permettant aux élèves de fonctionner en autonomie, l'enseignant peut se rendre disponible pour se consacrer à un travail précis avec un nombre réduit d'élèves (travailler l'articulation, la diction sur un passage court) • la longueur du texte (moins de vers à dire) • certains critères d'évaluation en fonction des troubles et de leur sévérité (cf. document 9)

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

- <http://www.youtube.com/watch?v=9U8ZZugvw9o>
- http://www.amazinggates.com/Concord_Driveway_Gate_p/09-gr-concord10-ss.htm
- <http://theresathomas.wordpress.com/2012/06/01/my-lightbulb-moment>
- <http://jacksmumontherun.wordpress.com/2012/01/page/3>
- http://www.aperfectworld.org/special_ocassions.htm
- http://publish.newsserv.com.au/epublisher/newsletter.php?id=2147484004%20&school=moranbahss_stats
- <http://www.jetcadet.com/blog/1-year-of-running-everyday-and-registering-for-my-first-marathon-451>
- « Enjoy 6ème », Editions Didier, ISBN 2-278-05641-7 (2006) : p 27

LISTE DES PARTICIPANTS
LIVRETS ASH

Pilotage :

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

Membres du groupe :

Mme Nicole Audoin, professeure IUFM
Académie de Nancy-Metz

Mme Véronique Bancel, professeure IUFM
Académie de Nancy-Metz

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

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

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

M. Olivier Launay, IA-IPR
Rectorat de Rouen

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

M. Nicolas Magnin, IA-IPR
Rectorat de Besançon

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

Mme Corinne Neuhart, professeure collège François Villon
Académie de Montpellier

Mme Myriam Vial, IA-IPR
Rectorat de Lyon

Experts consultés :

Mme Patricia Arsac, professeure collège Anne Franck
Académie de Lyon

Mme Danielle Beauplet, professeure lycée Marc Bloch
Académie de Strasbourg

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

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

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

Mme Catherine Loret, professeure collège Jean Lecanuet
Académie de Rouen

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

Experts référents :

Mme Catherine Biaggi, IGEN

M. Michel Bovani, IGEN

Mme Brigitte Hazard, IGEN

M. Vincent Maestracci, IGEN

M. Antoine Mioche, IGEN

M. Michel Vigneron, IA-IPR

M. Dominique Willé, IA-IPR

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