

Odile Golliet

L'Anglais pour les dyslexiques



Pour parents, professeurs et accompagnants des élèves dyslexiques

TOME 2

TOME 2

L'anglais pour les dyslexiques

Les mots suivis d'une * sont expliqués dans le glossaire en fin d'ouvrage.

L'anglais pour les dyslexiques

Introduction	L'anglais, la bête noire des élèves dyslexiques	p.7
Chapitre 1	Les difficultés spécifiques des dyslexiques en anglais	p.13
	Les difficultés de différenciation auditive	
	Les difficultés de différenciation visuelle	
	Les difficultés d'orientation espace/temps et de mémorisation	
	Conclusion et pistes de travail	
Chapitre 2	Les portes d'entrée pour l'apprentissage spécifique aux dyslexiques	p.19
	Les perceptions ¹	
	L'accès au sens	
	L'apprentissage de la phonétique	
Chapitre 3	Le passage à l'apprentissage avec des cas concrets	p.81
	Le vocabulaire	
	La grammaire et la conjugaison	
	Apprendre les chiffres et les nombres	
	Présenter un texte	
	Présenter une leçon	
	Apprendre un texte ou un dialogue	
	Présenter un contrôle ou un exercice	
Conclusion	p.139
Annexes	p.141

¹ ou supports d'entrées sensorielles.

Préface

Professeur d'anglais en collège et lycée depuis plus de 25 ans, je note que chaque rentrée scolaire fait l'objet d'une triste constatation, à savoir que les élèves dyslexiques sont toujours aussi malmenés par la pédagogie préconisée dans l'apprentissage de l'anglais. Les méthodes imposées ne leur permettent pas de surmonter les difficultés.

Je rends ici hommage au travail de l'auteur pour son travail de recherche et d'analyse ainsi que sa volonté d'aider ces élèves en difficulté au moyen d'outils abordables et relativement simples à mettre en place. Cet ouvrage permet aux élèves découragés par les mauvais résultats d'utiliser leur « don de dyslexie », c'est à dire leur faculté de « *faire parler les sons en images et en couleurs* ». Il passe en revue les capacités sensorielles de chaque être humain, exploitant ainsi les entrées perceptives fournies par la vue, l'ouïe, le toucher et le mouvement.

Ce livre apportera un réel soutien aux familles et aussi aux professeurs désireux d'avancer dans leurs démarches pédagogiques pour faciliter l'apprentissage de cette langue étrangère en donnant ainsi toutes les chances à ces enfants atypiques non seulement de ne plus être handicapés par leur dyslexie mais au contraire de *s'enrichir par leur propre différence* et d'accéder enfin à la langue de Shakespeare comme les autres.

Annie LEVET
Professeur d'anglais en Collège et lycée

L'Anglais, la bête noire des élèves dyslexiques*²

Lorsqu'un enfant dyslexique dont la langue maternelle est le français, a réussi à dépasser son handicap au point de répondre tant bien que mal aux exigences de l'école primaire, ses parents peuvent penser qu'il va être capable de suivre une scolarité à peu près normale au collège. Mais un obstacle de taille l'attend sur le chemin : l'apprentissage d'une langue étrangère, dont la première est presque toujours l'anglais.

Ce fut le cas pour mon fils Paul dont j'ai raconté dans mon premier livre le parcours scolaire, la prise en charge par des professionnels et mon travail d'accompagnement³. J'avais décidé de tout mettre en œuvre pour l'aider et l'amener si possible jusqu'au niveau du baccalauréat en suivant le cursus normal du collège puis du lycée. J'ai d'abord été amenée, dès les années de l'école primaire, à mettre au point et expérimenter en liaison avec une orthophoniste⁴ un ensemble de stratégies d'adaptation et de contournement pour l'apprentissage du français ainsi que des autres matières.

Au seuil de l'entrée en classe de 6^{ème} au collège, il me fallait continuer. Mes lecteurs savent que j'avais eu la chance de faire des études de « Langues Etrangères Appliquées » au niveau universitaire, en anglais, allemand, espagnol et russe et d'avoir ensuite une certaine expérience de l'enseignement de l'anglais en milieu scolaire. J'ai donc entrepris de faire auprès de mon fils le même travail d'accompagnement pour l'apprentissage de l'anglais. Sur cette voie difficile encore largement inexplorée, j'ai bénéficié de l'aide non seulement des spécialistes de la dyslexie qui ont suivi Paul depuis ses premières années d'école mais de quelques enseignants. Ces derniers ont bien voulu s'intéresser aux propositions que je pouvais leur faire et ont fait l'effort d'adapter leur enseignement à cet élève atypique. Je leur suis très reconnaissante d'avoir bien voulu entendre mes propositions, partager mes tâtonnements et mener à bien des essais plus ou moins aventureux. Qu'ils soient tous ici vivement remerciés.

C'est grâce à tous ceux qui m'ont ainsi accompagnée sur ce chemin nouveau que je peux aujourd'hui présenter l'esquisse d'une *méthodologie de l'enseignement de l'anglais pour les enfants dyslexiques*. Mes propositions sont fondées à la fois sur ce que je sais de la langue anglaise et de la dyslexie, avec l'expérience que j'ai acquise avec mon fils et les élèves dont je continue à m'occuper. Elles sont aussi le fruit du dialogue que de plus en plus d'enseignants acceptent d'ouvrir sur le sujet de la dyslexie, au prix parfois d'efforts d'adaptation des plus méritoires. Ces propositions constituent le point de départ d'un chemin à améliorer avec les moyens modernes numériques sans cesse innovants.

Après le tome 1 intitulé *La dyslexie, sa prise en charge à l'école et à la maison*, voici ce second tome, *L'anglais pour les dyslexiques*. Il s'adresse à tous les lecteurs qui ont d'abord intégré la méthodologie d'accompagnement étudiée dans le tome 1. Cette première lecture est indispensable pour comprendre cette façon d'aider un enfant dyslexique qui apprend l'anglais.

² Tous les mots suivis d'une * sont expliqués dans le glossaire en fin d'ouvrage.

³ Odile OGIER GOLLJET « *Dys sur 10, le parcours de mon enfant dyslexique* ». Jacques ANDRÉ Éditeur. Lyon. Juin 2009. 194 pages.

⁴ Mme Isabelle BOBILLIER CHAUMONT dont le rôle décisif est rappelé dans le tome 1.

L'anglais pour les dyslexiques concerne :

- Les **parents** ayant acquis une connaissance de base en anglais au niveau de leurs années collège.
- Les **enseignants** de primaire ou collège. Ils trouveront ici tout un système multi-sensoriel, un ensemble de stratégies prenant en compte les difficultés répertoriées des élèves « dys ».
- Les **accompagnants** (tels que les Auxiliaires de Vie Scolaire ou les répétiteurs privés) désireux de compléter et d'enrichir le partenariat parents/professeurs/rééducateurs dans le cadre de l'apprentissage de l'anglais.

Ces propositions ne se substituent en aucun cas à la prise en charge thérapeutique individualisée par un spécialiste, mais elles restent dans la continuité d'un esprit de remédiation en partenariat.

Elles ne se substituent pas non plus au cours d'anglais donné par le professeur. On trouvera ici des conseils sur la **forme** du cours, sa **présentation** et son **accessibilité**. Le **contenu**, la connaissance de la langue anglaise et les compétences de l'enseignant dans les domaines pédagogique et didactique ne sont pas mises en cause ici, mais enrichies d'un regard différencié et adaptées aux troubles répertoriés des « dys ».

Ce tome 2 vise à donner des **pistes de travail** et des **moyens** à la fois **concrets** et **abordables** par tous, pour que les dyslexiques puissent enfin avoir accès à l'apprentissage de l'anglais avec leur professeur, ceci bien sûr en regard de leurs troubles et dysfonctionnements précédemment décrits dans le tome 1. Bien que chaque dyslexique soit différent, cet ouvrage apportera à chacun de quoi répondre à ses multiples interrogations et difficultés.

À première vue, la méthode proposée peut sembler en contradiction, sur certains points, avec les textes officiels concernant l'enseignement des langues étrangères dans nos écoles. En effet, depuis plusieurs décennies, la priorité est donnée à l'acquisition de la langue orale par les moyens les plus directs tels que la conversation, en évitant de passer par le truchement de la traduction. Or ce principe ne sera pas respecté intégralement. Également surprenante peut paraître, entre autres, la place très importante donnée à l'apprentissage des sons et la façon peu « orthodoxe » de faire apprendre des listes de mots. Il convient de s'en expliquer dès l'abord.

Les recommandations, conseils ou « recettes » qui suivent, sont la transposition à l'anglais des **recommandations expérimentées pour l'enseignement du français aux enfants dyslexiques**, elles-mêmes fondées sur des considérations linguistiques qui ont déterminé un **ordre de priorité dans l'acquisition de la langue**⁵. Cet ordre est le suivant : d'abord devenir capable de discriminer, identifier et reproduire les sons, puis acquérir les mots en leur donnant un sens et enfin les combiner pour faire des **phrases** et atteindre le niveau du « discours ».

Autrement dit, c'est tout le contraire de ce qui se passe dans certaines classes de débutants où des élèves nullement préparés doivent, lors de leur première leçon d'anglais, entendre, comprendre et retenir une première suite de sons telle que « *Good morning. How are you ?* » :

- Aucune voyelle n'y est semblable aux voyelles du français (même le « ou » qui n'est pas modulé de la même manière qu'en français).
- L'anglais place un accent tonique sur la première syllabe de « *morning* » alors que le français a tendance à accentuer la seconde.

⁵ Odile GOLLINET « *La dyslexie, prise en charge à l'école et à la maison* », Tome 1 de cette même édition.

- L'interrogation du « *How are you?* » suit une intonation exactement inverse de l'interrogation française.

Certes, les enfants sont doués d'une capacité à comprendre globalement le sens de cette salutation, en fonction de sa mise en situation. Mais outre le fait que les enfants dyslexiques sont généralement incapables d'avoir recours à la « métalinguistique », cette série de sons ne peut être pour la plupart d'entre eux qu'un « tohu-bohu » sonore. Ce qui est déjà le cas en français lorsqu'ils commencent à parler et à essayer de comprendre ce qu'ils entendent plus ou moins bien. La **priorité donnée à l'étude des sons** est pour eux une nécessité imposée par l'analyse linguistique et confirmée par l'expérience.

Elle se comprend d'autant mieux lorsqu'on réfléchit à la manière dont un enfant acquiert les premiers rudiments de sa langue maternelle. Ce n'est pas pour rien que les parents passent un temps considérable à essayer de faire bredouiller à leur bébé les premiers mots élémentaires tel que « papa » ou « maman ». Spontanément les adultes parlant à ce bébé commencent par les sons les plus simples pour aller vers les plus complexes, puis leur combinaison en **mots**, puis en **phrases**.

Il n'est pas surprenant qu'apprendre une nouvelle langue à l'école prenne du temps et suit des étapes progressives semblables à plus forte raison avec des élèves en difficultés d'apprentissage concernant l'acquisition et l'utilisation du langage.

Or, étant donné la complexité phonologique de l'anglais, la maîtrise des sons par un élève français dyslexique ne peut s'obtenir que par l'apprentissage systématique et l'emploi de la transcription des sons dans les signes de l'**alphabet phonétique international**. L'effort pour apprendre cet alphabet, savoir le lire et le dire, et l'employer à bon escient, peut paraître disproportionné par rapport à l'usage qui va en être fait. Pourtant l'expérience montre que c'est une **étape nécessaire**. De plus, une fois maîtrisé, il pourra accompagner l'enfant dyslexique non seulement dans ses études mais aussi dans sa vie professionnelle. Il restera un outil à sa disposition pour de nombreuses circonstances où il lui donnera le moyen de se sentir en sécurité là où il risquerait de commettre des erreurs de prononciation préjudiciables à son image aux yeux des autres et donc de lui-même. Mais sans même regarder si loin dans la vie des élèves, il est un problème qu'il faut résoudre à terme : comment un enfant dyslexique apprenant l'anglais va-t-il pouvoir être capable de lire et d'écrire cette langue alors qu'il n'y parvenait pas de façon satisfaisante pour sa langue maternelle dans laquelle il a grandi ? Ce passage de l'oral à l'écrit est difficile même pour des élèves dits « normaux ». Pour qu'un dyslexique puisse le réussir, il faut une **méthode adaptée d'apprentissage**. L'expérience montre que ce passage exige une pratique de ce qu'on appelle couramment « la phonétique », c'est-à-dire la **maîtrise des sons et de leur transcription**.

À cet ordre de priorité s'ajoute une seconde exigence : celle de ne jamais oublier qu'une langue est avant tout « *un dispositif d'encodage du sens* » qui met en jeu « *différents processus complexes, devant être activés de manière conjointe et sollicitant des ressources cognitives considérables* »⁶. Par conséquent, il est absurde de vouloir transformer ses élèves en « perroquets » obligés d'apprendre des sons dépourvus de signification pour eux. Diverses méthodes peuvent concourir à « **donner du sens** » : nous essaierons d'en proposer plusieurs. Mais le recours au moins occasionnel à la traduction dans la langue maternelle de l'élève n'est sûrement pas à proscrire. Il est souvent indispensable avec un élève dyslexique pour l'aider à sortir de la posture d'échec dans laquelle il risque fréquemment de retomber : celle qu'il a toujours plus ou moins acquise lors de ses premières expériences de vie scolaire

⁶ Isabelle BOBILLIER CHAUMONT in Alain DEVEVEY, *op.cit.* p.194.

dans la période où son handicap restait encore ignoré (ce qui est quasiment inévitable). La plupart des enfants dyslexiques sont forcément « paniqués » devant la nécessité d'apprendre une nouvelle langue ; ils gardent en eux les traumatismes infligés par l'apprentissage de la première. En leur donnant la possibilité de se « raccrocher » au savoir linguistique qu'ils ont réussi à gagner de haute lutte pour leur langue maternelle, ils se rassurent et deviennent réceptifs à de nouvelles acquisitions au lieu de se recroqueviller et de se murer dans la non-communication.

Si l'on veut bien prendre en compte les considérations qui précèdent, on admettra que l'apprentissage d'une langue étrangère, surtout aussi complexe que l'anglais, demande une **approche pédagogique adaptée** pour tout élève dyslexique.

La dyslexie est fonction de la langue ciblée

Un élève (de langue maternelle française, habitant en France) dont la dyslexie a été reconnue et détectée précocement et qui a été pris en charge efficacement en orthophonie, verra les premières améliorations se manifester dans le champ de la lecture *puis* celui de l'orthographe pour sa langue maternelle.

Alors qu'il n'a peut être pas encore rattrapé le niveau normal de ses camarades, qu'il reste faible en orthographe et que sa lecture n'est pas parfaite, il commence (déjà !) sa première langue vivante : l'**anglais**. Tout est « tout beau tout nouveau », mais l'élève dyslexique est vite englué dans les difficultés de transcription phonème-graphème^{*7} puisque ces mêmes difficultés ne sont toujours pas complètement résolues dans sa langue maternelle.

Remarquons au passage que rien n'est simple pour les dyslexiques anglophones : ils ont encore plus de mal que les petits francophones pour apprendre leur langue maternelle à l'oral comme à l'écrit. Par contre, leur dyslexie est mieux prise en charge (notamment au Royaume Uni, Canada et USA). Les anglophones travaillent pertinemment les morphèmes⁸, d'une part les règles de morphologie (apprenant par cœur les mots irréguliers par exemple) et d'autre part les syllabes, les attaques de mots et les rimes, par un travail phonique.

Pourquoi l'anglais est-il « la bête noire des élèves dyslexiques » ?

- C'est un système phonologique complètement différent du français.
- C'est une langue accentuelle alors que le français est une langue syllabique.
- Son orthographe est irrégulière et opaque.⁹
- L'anglais comporte de nombreux mots usuels monosyllabiques très proches à la fois phonologiquement et graphiquement.
- La classification des mots, c'est-à-dire leur nature¹⁰, est variable.

Pour toutes ces raisons, les stratégies de compensations acquises par l'élève dans sa langue maternelle qu'est le français, ne fonctionnent plus.

⁷ Odile GOLLIET « *La dyslexie, prise en charge à l'école et à la maison* », Tome 1 de cette même édition.

⁸ Un **morphème** est le plus petit élément doué de sens, dans une phrase, un mot.

⁹ Une langue est dite opaque lorsqu'il existe de nombreuses possibilités d'écrire le son que l'on entend, c'est-à-dire lorsque la transcription phonème-graphème est à choix multiples. Au contraire, l'italien est une langue transparente. Voir tome 1 *La dyslexie, prise en charge à l'école et à la maison*, 1ère partie *La dyslexie*, chapitre 3, page 24


¹⁰ Dans la classification française des mots, un mot est défini selon sa nature. Il peut être soit un nom, un adjectif, un déterminant, un pronom, un verbe, un adverbe, une conjonction ou une préposition.

Dans cet ouvrage, l'ensemble des propositions destinées à faciliter cet apprentissage sont regroupées dans l'ordre suivant :

Dans un premier chapitre, nous dressons la liste des **difficultés spécifiques** des dyslexiques à savoir les difficultés de **discrimination auditive, visuelle** et les difficultés **d'orientation dans l'espace et le temps** ainsi que les **difficultés de mémorisation**.

Le deuxième chapitre propose une porte d'entrée pour l'apprentissage spécifique de l'anglais aux dyslexiques en explorant les **perceptions**, c'est-à-dire les entrées perceptives sensorielles exploitables, puis **l'accès au sens** et donc l'accès à la compréhension et enfin, en troisième point, **l'apprentissage de la « phonétique »**, dans un souci d'associer le son, la graphie et l'image¹¹.

La porte d'entrée ainsi ouverte, nous passerons au troisième chapitre de l'apprentissage de l'anglais en traitant les points de grammaire classés comme « épineux » par les élèves ou les professeurs, ainsi que des cas concrets pour donner des pistes de présentation de cours et de leçons¹². Vocabulaire, grammaire et conjugaison, chiffres, textes ou leçons, dialogues ou exercices seront ainsi abordés.

¹¹ Dans ces chapitres, des remarques, des trucs ou des astuces seront régulièrement présentés dans un cadre gris, signalé en début de ligne par le pictogramme « idée »  (inspiré de « l'idée lumineuse »).

¹² Le lecteur trouvera dans cet ouvrage le pictogramme « interdit »  inspiré du code de la route et qui signifie ici « **déconseillé, à améliorer** ». Pour signifier l'inverse, le lecteur trouvera le pictogramme « autorisé et possible »  inspiré également du code de la route et qui signifie alors « **permis, conseillé, à faire** ».

Difficultés spécifiques des dyslexiques en anglais

Les méthodes d'apprentissage d'une langue étrangère sont radicalement différentes de celles que l'élève avait suivies jusqu'à présent pour sa langue maternelle. Ni l'écrit, ni l'oral ne sont abordés de la même façon. L'apprenant en anglais n'a pas le même âge et n'est donc pas au même niveau de développement neurologique qu'un petit enfant qui découvre sa langue maternelle. Chacun sait que les sons appris dans l'enfance conditionnent l'oreille du petit humain. Le conditionnement est progressif et s'inscrit dans le cerveau grâce aux voies d'entrées que sont les cinq sens (ouïe, vue, toucher, odorat, goût) et la kinesthésie (relative à l'activité motrice, c'est-à-dire les gestes). Les étapes du développement du langage sont pratiquement identiques dans la langue maternelle de chacun d'entre nous. Tout dyslexique rencontre les mêmes difficultés à un degré plus minime toutefois pour une langue transparente telle que l'italien. Le dyslexique est en effet partiellement « coupé » de ses entrées sensorielles. L'idée de faire baigner nos petits écoliers dyslexiques le plus tôt possible dans une deuxième langue vivante aussi compliquée que l'anglais est un défi au bon sens.

Une deuxième idée reste ancrée dans les esprits : « pour enseigner l'anglais aux dyslexiques, il faut privilégier le travail oral et éviter l'écrit ». Il est vrai que tout enfant commence à acquérir sa langue maternelle uniquement oralement. Mais ce qui est vrai pour les premières années de la vie d'un enfant n'est pas aussi vrai pour un adolescent (et encore moins pour un adulte). L'utilisation de l'écrit permet de gagner du temps pour mémoriser la langue « cible » en permettant sa compréhension.

Ce premier chapitre aborde les *difficultés spécifiques* des dyslexiques en ce qui concerne l'apprentissage de l'anglais en tenant compte de leurs difficultés dans leur langue maternelle. Elles sont illustrées de quelques exemples choisis¹³. Ceux-ci seront largement développés aux chapitres 2 et chapitre 3.

¹³ La police d'écriture utilisée ici dans les exemples, et de façon générale chaque fois qu'il s'agit de communiquer avec un élève dyslexique est la police Comic Sans Ms. Le lecteur est invité à se référer aux postulats exposés dans le tome 1 « *La dyslexie, prise en charge à l'école et à la maison* ».

Les difficultés de différenciation auditive¹⁴

L'anglais est une langue dite *opaque*¹⁵, facteur aggravant numéro un pour les dyslexiques. Le déficit phonologique qui les pénalise en majeure partie vient renforcer la *confusion des sons* (phonèmes) dans l'apprentissage de l'anglais.

On peut s'en rendre compte par les quelques exemples que voici :

- La confusion d'une voyelle « longue » et d'une voyelle « brève » telle que **sheep** (le mouton) et **ship** (le bateau).
ou : **eat/it**, **feel/fill**, **pool/pull**, **leave/live** etc.
- La confusion entre voyelles courtes voisines¹⁶ **pin** [ɪ], **pen** [ə], **pan** [æ].
- La subtilité sonore de l'explosion des consonnes initiales (différence entre **pen** en anglais et **peine** en français), ou bien la « non-explosion » des consonnes finales (l'anglais semble avaler la fin du mot) au contraire du français qui accentue la dernière syllabe, ce qui représente une difficulté supplémentaire pour le dyslexique.
- La confusion entre consonnes sonores et sourdes :
bag/back, **thing/thin**, **spend/spent**, **although/also**
- La confusion de tous ces petits mots usuels difficiles à distinguer à l'oreille (d'où la nécessité d'utiliser des couleurs pour leur donner du sens) comme :
The, they, there, then, them, hen, her, here...
ou bien encore **where, there, when, then** (violet : notion de lieu et rose, notion de temps).
ou bien encore la confusion du fameux **is** (verbe **être**) et **his** (déterminant/adjectif possessif) distingués par le souffle correspondant au [h]. **His** a un « h soufflé » comme l'indique la lettre « h » bien qu'on le dise « aspiré ».
- La difficulté pour distinguer les homophones comme
right (droite) et **write** (écrire) ou **see** (voir) et **sea** (la mer).
- Et même la confusion de certains mots qui ne sont pourtant pas des homophones mais soit visuellement, soit phoniquement très proches comme
dry/try, **food/foot**, **than/then**, **shirt/skirt** etc
- La francisation de phonèmes anglais lorsqu'ils n'arrivent pas à les prononcer.
Ainsi le son th [ð] se transforme en [f] et **thirty** devient en prononcé « **firty** ».

¹⁴ Dans ce chapitre, les couleurs sont celles qui sont vues au tome 1, 2^{ème} partie *Prise en charge à l'école et à la maison, faciliter l'accès à la grammaire par des couleurs* pour donner du sens immédiat à la nature du mot (bleu ciel pour base verbale, vert pour verbe conjugué etc.) et mettre la traduction accessible en second plan (couleur grise). Le tableau récapitulatif de l'emploi des couleurs dans la grammaire se trouve page 150.

¹⁵ Une langue est dite *opaque* lorsqu'il existe de nombreuses possibilités d'écrire le son que l'on entend, c'est-à-dire lorsque la *transcription phonème-graphème* est à choix multiples. Au contraire, l'italien est une langue *transparente*. Voir tome 1 *La dyslexie, prise en charge à l'école et à la maison*, 1^{ère} partie *La dyslexie*, chapitre 3, page 24.

¹⁶ Le lecteur trouvera les correspondances phonétiques dans le chapitre 2 partie « *Phonétique* ».

(...)

Les difficultés d'orientation espace/temps et de mémorisation

Liées aux difficultés énoncées précédemment, elles freinent la reconnaissance visuelle des graphèmes d'une part, et d'autre part empêchent de faire le lien avec les phonèmes connus c'est-à-dire que l'élève a du mal à mettre un son sur ce qu'il voit ou écrit.

Exemples :

- La confusion de mots par erreur de *décodage partiel* comme :

fan ≠ van	might ≠ night
food ≠ foot	wait ≠ wet

L'inversion spatiale des lettres due aux troubles d'orientation dans l'espace et dans le temps (linéarité) dans des mots tels que

no au lieu de **on**, **was** au lieu de **saw**, **god** au lieu de **dog**

- On retrouve la même confusion des **homographes/homophones** tels que

too et sa place dans la phrase

I eat **too** much chocolate. Je mange trop de chocolat.

I would like some chocolate **too**. Je voudrais aussi du chocolat.

A cela, on rajoute la difficulté orthographique *et* phonique comme, par exemple,

avec le son « ou » qui est court : [ʊ]

I want **to** eat some chocolate. Je veux manger du chocolat.

avec le son « ou » qui est long : [uː]

I want **two** pieces of chocolate. Je veux deux carreaux de chocolat.

Ce dernier exemple nous montre la complexité de l'anglais : pour comprendre, il faut avoir intégré le son (court ou long) *et* la place du mot (gestion de l'espace et du temps), ainsi que l'ordre *et* la place des lettres dans le mot (difficultés séquentielles, difficultés pour mettre en ordre).

Les trois composantes du mot que sont l'*image*, le *son* et la *signification* doivent être mémorisées simultanément. Cette difficulté est celle qui handicape le plus l'élève dyslexique dans son apprentissage d'une langue étrangère.

Mémoriser pour un dyslexique reste exigeant en termes de concentration et d'attention. En effet, reconnaître la lettre, reconnaître la syllabe, reconnaître le son, assembler les sons, reconnaître le mot, se rappeler de tous les mots lus depuis le début de la phrase et maintenir l'information jusqu'à la fin de la phrase pour pouvoir accéder au sens global représente un travail épuisant.

La mémoire à court terme qui intervient dans ce travail est souvent déficiente chez les dyslexiques (la mémoire visuelle comme la mémoire auditive). Ils éprouvent une difficulté à *maintenir temporairement une information nécessaire* pour effectuer une tâche spécifique. C'est pour cette raison, entre autres, qu'ils sont gênés dans l'exécution simultanée de tâches multiples.

Cette déficience est aggravée en anglais dans ce qu'on appelle la **procédure de décodage**, plus difficile pour les dyslexiques dans une langue étrangère comme l'anglais. Ces derniers auront encore plus de mal à segmenter les phonèmes* (sons) anglais, à les relier entre eux pour constituer un mot. Un approfondissement des connaissances de la **morphologie du mot anglais** et un travail de **phonétique** (en utilisant l'alphabet phonétique international¹⁷ de base) pour lever à l'écrit les ambiguïtés de l'oral faciliteront l'entraînement de la mémoire à court terme et celle à long terme.

Conclusion et pistes de travail

La différenciation auditive, la différenciation visuelle, l'orientation espace/temps et la mémorisation constituent les *difficultés majeures* pour l'apprentissage de l'anglais. Elles sont *étroitement impliquées et interdépendantes*. Il convient donc de travailler à la fois sur trois plans :

- > Les **perceptions**, autrement dits, les supports d'entrées sensorielles, vecteurs de stratégies compensatoires.
- > L'**accès au sens**.
- > L'apprentissage de la **phonétique**.

Pour mettre en œuvre ces stratégies simultanées, il importe de pouvoir se référer en permanence aux notions de base sur la dyslexie rappelées dans le tome 1 *La dyslexie, sa prise en charge à la maison et à l'école*, tant il est vrai qu'il faut pouvoir se mettre « dans la peau » de l'élève dyslexique pour comprendre ses faiblesses, ses difficultés et répondre ainsi à ses demandes et besoins en matière d'accompagnement.

¹⁷ L'alphabet phonétique international (API) est un alphabet utilisé pour la transcription des sons du langage parlé, quelque soit le langage parlé. Il couvre toutes les langues du monde.

Chapitre 2

Les portes d'entrée pour l'apprentissage spécifique aux dyslexiques

Les perceptions

Un support d'entrée est une aide, une assistance, un soutien, un moyen qui va développer la *perception consciente* chez l'apprenant. C'est à cette condition *d'éveil de la perception* qu'il pourra ensuite se construire une image mentale en évoquant mentalement ce qu'il a *regardé, écouté* et *ressenti* (et non pas simplement *vu, entendu* et *senti*) avec ses cinq sens.

Une perception sensorielle activée et stimulée facilite l'encodage des informations et l'évocation mentale (c'est-à-dire « se faire des images mentales »), étape indispensable dans le travail de mémorisation et de production.

Or, les enfants dyslexiques présentent pour la plupart une difficulté à accéder pleinement à leur potentiel sensoriel. Pour les accompagner, il sera donc nécessaire de leur fournir des supports efficaces et stimulants, adaptés à leur préférence sensorielle.

Ces supports d'entrée perceptive ou sensorielle sont répartis en trois grandes familles :

1. Les supports d'entrée *visuelle*
2. Les supports d'entrée *auditive*
3. Les supports d'entrée *kinesthésique*¹⁸

1 | Les supports d'entrée visuelle

Dans le but de faciliter le regard et capter l'attention, nous mettrons l'accent sur la qualité de ces supports visuels, c'est à dire la qualité

- des images fournies,
- des formes (taille et volume), des couleurs,
- de la globalité de présentation (schémas « heuristiques », « mandalas », tableaux, etc.),
- des pictogrammes significatifs,
- de la disposition (formatage) des documents de travail.

¹⁸ Qui a rapport à la kinesthésie, qui concerne les sensations de mouvements et la position des différents membres.

Restons cependant vigilant quant à leur utilisation :

- la **rigueur** est de mise (par exemple : mettre de la couleur que lorsqu'elle est symbolique et porteuse de sens),
- la **quantité** ne doit pas être excessive,
- leur **présentation** doit être toujours la même pour créer des automatismes.

2 | Les supports d'entrée auditive

La perception auditive peut être stimulée par l'utilisation :

- de musique (exemple : imitation du son de la trompette pour annoncer le déterminant¹⁹...) au gré de l'appréciation de l'enseignant (!),
- de phonèmes comme les bruits d'animaux,
- de bruits divers (utilisés dans l'apprentissage de la phonétique),
- de rythmes (notamment pour l'apprentissage des verbes irréguliers anglais),
- des sons différents (courts, longs, entrecoupés ou pas de pauses, de silences),
- des intonations de voix (voix forte, voix basse, articulation exagérée, phrase chantée, poésie etc.).

Notons que le *silence est une étape indispensable* pour permettre à l'apprenant d'accéder, après la *perception*, à l'étape d'*évocation* (dans sa tête), avant de passer à la *restitution* ou *production*. Il faut lui laisser du temps sous forme de *pause silencieuse*.

3 | Les supports d'entrée kinesthésique

Ces supports comprennent tout ce qui est relatif aux mouvements, aux gestes, aux actions produites par le corps de l'élève lui-même et par le professeur qui se fait comprendre par des gestes ou une animation numérique sur écran d'ordinateur.

- toucher, attraper,
- bouger, imiter,
- mimer,
- mettre, enlever,
- manipuler (des étiquettes par exemple),
- employer des gestes et des attitudes, *utiliser les mains*,
- reproduire spatialement les gestes graphiques (de l'écriture phonétique par exemple) sur différents plans (tableau, dos du copain, sable, etc.),
- effectuer des déplacements (aller retour entre la feuille où sont inscrits les éléments à mémoriser et la table de travail où sera reproduit l'élément mémorisé).

La rééducation en psychomotricité et ergothérapie peut se révéler complémentaire sinon même indispensable à la dynamique du développement sensoriel chez l'enfant dyslexique.

¹⁹ Voir le **Tome 1** *La dyslexie, prise en charge à l'école et à la maison*, 2^{ème} partie *Prise en charge*, chapitre 3 *Pédagogie DYSfférenciée*

Le *Power Point (avec diaporama)* utilisé dans les nouvelles méthodes de travail informatisé, est un bel exemple de combinaison de tous les supports d'entrées perceptives possibles. Il propose un panel de sons, paroles, images et mouvements. Il représente un support efficace pour les dyslexiques.

Les stratégies compensatoires sont élaborées grâce à ces supports d'entrées perceptives choisis avec discernement.

Muni des outils de compensation adaptés à ses dysfonctionnements, le dyslexique pourra contourner les difficultés d'orientation espace-temps et de mémorisation et obtenir des résultats tout à fait satisfaisants. Toutefois n'oublions pas que la mise en place de ces stratégies restera toujours *coûteuse en temps et en énergie* et que ces élèves resteront relativement lents dans l'exécution des tâches.

La trame de ces stratégies est nourrie d'un travail de gestion mentale, qui va explorer les cinq gestes mentaux (comprendre, imaginer, réfléchir, mémoriser et faire attention)²⁰.

Nous verrons au cours de ce chapitre que l'apprentissage, celui de l'anglais pour ce qui nous concerne ici, et de la phonétique en particulier, est basé sur l'utilisation des supports d'entrée visuelle, auditive et gestuelle. Au cours de la perception puis de l'évocation, l'apprenant va faire des liens avec ce qu'il regarde, ce qu'il écoute, ce qu'il perçoit. Il va également faire des liens entre ce qu'il ressent, les gestes, les mouvements, les actions qu'il produit et ce qu'il imagine, ce qu'il a déjà appris ou ce qu'il connaît bien.

L'accès au sens

Faciliter l'accès au sens, c'est favoriser une *direction* dynamique, avec des *repères*, donner un *objectif*, une *motivation* de se mettre en projet de faire, d'apprendre, de nourrir son intelligence, d'acquérir un *savoir* et un « *savoir faire* », de s'approprier les stratégies qui fonctionnent pour chacun.

Accéder au sens c'est accéder à ses propres stratégies et automatismes, lieu où s'opèrent nos cinq gestes mentaux essentiels qui sont : comprendre, mémoriser (à moyen ou long terme), réfléchir, faire attention et imaginer. C'est donc une étape incontournable.

L'accès au sens sera facilité par

- des repères morphologiques,
- des repères phonologiques,
- des repères grammaticaux.

Pour un enseignement adapté aux dyslexiques, il est intéressant *d'utiliser les entrées multisensorielles* (auditives, visuelles et gestuelles) vues précédemment, à *expliquer en français* le cours de grammaire et *traduire chaque mot* de vocabulaire, chaque phrase et tournure de phrases, expressions à retenir par cœur, même si les directives académiques ne vont pas dans ce sens.

Les **procédés utilisés pour faciliter l'accès au sens** sont pratiques et concrets, voire aisés à mettre en place, certains peuvent même s'appliquer dans d'autres matières scolaires, comme :

²⁰ Travaux de Gestion Mentale d'Antoine de la Garanderie / www.ifgm.org.

■ **La lisibilité de la consigne :**

La consigne doit être clairement écrite (ou émise oralement) et l'accompagnant doit s'assurer qu'elle a été vue et comprise. Il faut demander à l'élève de la reformuler : « Que dois-tu faire ? » et non pas lui dire « As-tu compris ? ».

■ **Pas trop d'informations à la fois :** « trop d'informations tue l'information... ». Les élèves dys souffrent d'une multitude d'informations à gérer. Il faut simplifier !

■ **La lisibilité du cours :** reprendre également les principes de présentation²¹. Ce point sera revu dans le chapitre 3 des applications pratiques en anglais. Comme en français, il est important que l'élève ne soit pas obligé d'aller chercher des références loin du texte, mais qu'il puisse les consulter facilement.

■ **L'accès au sens passe par une compréhension des mots et des phrases.** Il faut laisser à disposition de l'apprenant la **traduction en français** et la noter en **gris**, en « second plan » par rapport à la leçon.

■ **La similitude avec le français :** un grand nombre de mot anglais viennent du français. Il est intéressant de comparer avec ce que l'on connaît en français, pour mieux comprendre le sens des mots, quitte à expliquer les différences orthographiques avec une petite anecdote comme ci-après :

Prenons le cas de ce nouveau mot de vocabulaire (adjectif, donc en orange) : **quiet** (calme).

Ce mot anglais est cousin du français: la **quiétude**. On retrouve dans le mot « quiétude », le mot **quiet**. Le français utilise le suffixe **-tude** pour former un nom (nom de chose, donc en bleu) à partir de l'adjectif **quiet** (« quiet » est un adjectif qui fait partie du français soutenu). Le mot **inquiet** fait partie du vocabulaire courant et, par conséquent, il est plus souvent utilisé.

■ **La mise en valeur :**

> **La ponctuation** : ne pas hésiter à *grossir la taille* de la ponctuation (points et points d'interrogation) et éventuellement la marquer par de la couleur.

> **L'accentuation** : par exemple en écrivant en *gros* l'information principale.

> **L'intonation** : on peut graphiquement représenter la chute de la voix ou la montée de la voix en *variant la taille de la police* d'écriture.

> **Les sons** : transcrire en *phonétique*, expliquer les *règles* de base, les *similitudes*.

> **La structure** de la phrase : mettre le verbe en *couleur* (vert s'il est **conjugué**, **base verbale** en bleu ciel, le **participe passé** en orange etc.).

■ **L'emploi des couleurs²² :** Toutes les difficultés énumérées au chapitre 1 trouvent en partie leurs solutions dans l'emploi des couleurs, dont l'attribution est expliquée dans le chapitre 3 du tome 1 (2^{ème} partie) *Prise en charge à l'école et à la maison*. Cet usage permet de travailler simultanément et de consolider les notions suivantes :

²¹ Voir la deuxième partie du tome 1 *La dyslexie, prise en charge à l'école et à la maison*.

²² Tableau récapitulatif de l'emploi des couleurs dans la grammaire en fin d'ouvrage page 150.

- > La **morphologie des mots** (par le jeu des affixes mis en couleurs, en particulier les préfixes. Voir le tableau des préfixes les plus connus page 84). Il est important d'étudier pour chaque mot nouveau sa construction, l'ordre et la place des lettres dans ce mot.
Exemple : L'adjectif **comfortable** est construit à partir du nom **comfort** auquel on ajoute le suffixe **-able**.
- > La **nature des mots** (noms, déterminants, adjectifs, verbes).
Exemple : Le **nom** de chose est en bleu, le **nom** d'entité animée est en rouge, le **verbe** conjugué en vert etc.
- > La **fonction des mots** et donc les divers points de grammaire.
Exemple de la mise en valeur du verbe dans la phrase : **I was born in 1999**²³.
- > La **conjugaison** des verbes avec la spécificité des verbes modaux et des auxiliaires (suivi de la base verbale avec ou sans "to" en bleu ciel, etc.).
Exemple : **I must work**.
- > Donner, si besoin, la **traduction en français** (toujours en gris ou au crayon à papier).
Exemple : **comfortable** (confortable).
- > L'accès à la **phonétique** (également écrite en gris, de préférence sous le mot ou la syllabe).
Exemple : **enough**.
[ɪ'ŋʌf]

L'apprentissage de la phonétique

Le développement de la conscience syllabique grâce à l'apprentissage de la phonétique permet de pallier les difficultés de différenciation auditive, parce que l'anglais est une langue à 80% phonologique.

Actuellement un élève dyslexique qui entre en classe de 6^{ème} consacre très peu de temps à l'apprentissage complet de l'alphabet phonétique AVANT de commencer le vocabulaire et la grammaire. Ces élèves sont pénalisés dès le départ. Les difficultés ne tardent pas à s'accumuler dès que les leçons se compliquent.

Pour que la perception de départ soit correcte, il est nécessaire

- *d'apprendre tous les sons de la langue anglaise et leur transcription phonétique* (sons courts, longs, sons doubles – appelés diphtongues).
- de *prendre conscience de la réalisation physique* des sons (comme le **-ed** au prétérit ou **-ed** au participe passé, ou la prononciation du **h**, ou bien encore celles des consonnes initiales et finales).
- de *manipuler* ces sons (enlever, ajouter, déplacer, substituer) en production et en réception (savoir les écrire, les entendre, les reconnaître). Ce travail phonique de sensibilisation et/ou de remédiation pourra éviter les confusions phoniques.
- de *générer des automatismes* dans les correspondances régulières entre l'oral et l'écrit.

²³ Voir les tableaux des verbes irréguliers page 70

(...)

| La bouche

Il est important d'aider l'élève à *prendre conscience de la forme de sa bouche* et de la *position de la langue*, pour pouvoir travailler au mieux l'articulation. Ceci par quelques exercices simples de « découverte » des quatre positions adoptées de la bouche et de la langue pour l'articulation des sons. Bien regarder la bouche du professeur quand il articule.

« Ceci est notre bouche »



1. « Ouvrons notre bouche »



2. « Fermons notre bouche »



3. « Ouvrons UN PEU notre bouche »



4. « Ouvrons UN PEU PLUS notre bouche »




(...)

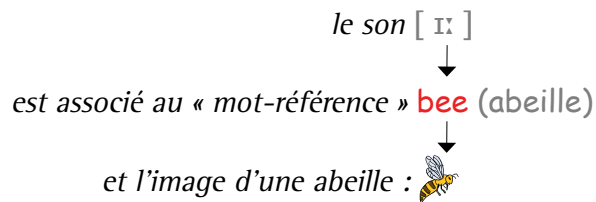
| Remarques générales pour l'apprentissage de la phonétique

Les 34 pages qui vont suivre donnent la liste des sons de l'alphabet phonétique international utilisé en anglais qu'il faut savoir maîtriser.

1. Les dessins proposés illustrent pour chacun d'entre eux le sens unique du « mot-référence » choisi et chacun est associé à un son unique. Les dessins des « mots-références » ont été intentionnellement choisis parce qu'ils sont très parlants et font partie de l'univers connu des jeunes. Ce choix n'est en aucun cas dogmatique. Libre à chacun de les choisir.

Dans un cadre gris avec pictogramme  le lecteur trouvera quelques petites anecdotes de moyens mnémotechniques, trouvées et racontées à l'origine par des élèves, ceci afin de permettre une meilleure mémorisation.

Exemple de présentation du dessin avec le « mot-référence » :



2. Le but est d'automatiser l'association [i:] + **bee** + image.
Le professeur ou le parent peut s'inspirer des dessins, en inventer d'autres ou améliorer la présentation à son goût, l'essentiel étant de conserver cette association.
3. Le « mot-référence » est présenté à la fois en *écriture cursive* et en *écriture scripte* (comic Sans Ms). Donner les deux sortes d'écriture habitue les élèves aux lettres liées toujours plus difficiles à déchiffrer.
4. Le son **voyelle** est en rouge, le son **consonne** est en bleu.
5. Une liste de mots qui contiennent le son étudié est ensuite proposée à chaque nouveau signe phonétique appris. Suivant le niveau de classe, ils seront tous ou partiellement lus et éventuellement traduits. L'élève s'habitue aux multiples façons d'écrire un même son anglais.

| **Récapitulatif des principes et conseils utilisés pour l'apprentissage de la phonétique**

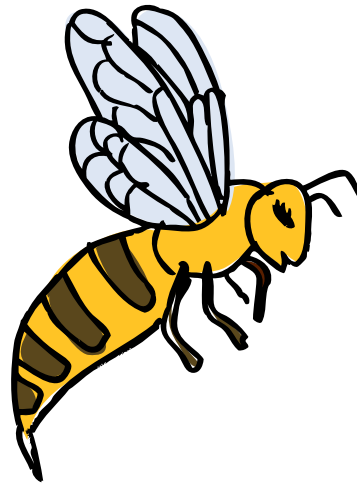
- Un seul son par jour.
- Sur une seule page avec les caractères agrandis.
- Avec une image associée choisie de préférence par l'élève. Lui proposer au besoin un choix d'images.
- Toujours le même rituel de présentation (couleur, image, format).
- Le son suivant ne peut être abordé que si le précédent est su parfaitement graphiquement et phonologiquement (continuer de revoir les précédents). D'où la nécessité de répétitions incessantes pour acquérir une prononciation correcte.
- Dictée de sons, dictée de mots, dictée par présentation des images seules, dictée complète en écriture phonétique ou lecture de mots entiers écrit phonétiquement : permet de travailler la production et la restitution.
- Attention à l'articulation, la clarté d'élocution et la gestuelle appropriée.

Remarque : les sons phonétiques peuvent être écoutés et téléchargeables gratuitement en enregistrement mp3 sur le site de l'auteur www.dys-coaching.com.

[iː]

bee

bee



sea, meat, meet, fleece, feet, sleep, eat, heat, seat, beat,
teen, feel, free, three, cheese, increase, team, leave, steal, mean,
thief, receive, key, green, wheel,
me, we, he, she, to be, evening, machine.



Mémoriser un son **long** :

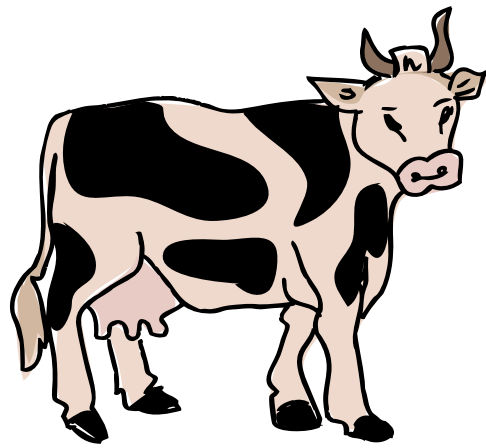
ici, le iiiiii est long comme un bourdonnement d'abeille.

(...)

[aʊ]

COW

cow



out, house, mouse, mouth, down.

(...)

Dans le tableau suivant, toutes les lettres de l'alphabet sont présentées d'une façon particulière :

- >Les lettres sont écrites en minuscules car elles sont ainsi plus faciles à lire que les majuscules.
- >Les couleurs aident l'élève d'une part à se repérer sur la ligne et d'autre part, à grouper mentalement les lettres qui ont le même son.

TABLEAU N°5 L'alphabet anglais																										
[eɪ]	a						h		j	k																
[ɪ]		b	c	d	e		g							p			t		v							
[e]						f				l	m	n				s						x		z		
[aɪ]								i															y			
[ju:]														q				u		w						
[ɑ:]															r											
[əʊ]													o													

L'alphabet joue un rôle important dans l'épellation des mots qui reste une entrée fondamentale dans l'écrit.

Pourquoi épeler ?

Cette technique simple a de nombreux avantages.

La principale difficulté des dyslexiques (surtout en anglais) est la transcription phonème-graphème (c'est-à-dire mettre un son sur ce qu'ils voient). Car malgré les règles de régularité phonologique, il reste de nombreux mots irréguliers. D'autre part, les dyslexiques ont des difficultés séquentielles (ordre et place des lettres) et des difficultés d'orientation espace-temps. Il devient alors incontournable *d'apprendre par cœur l'orthographe* du mot pour constituer et enrichir le stock lexical.

L'épellation a fait ses preuves dans ce domaine. Rappelons qu'il est inutile de faire copier x fois le mot pour en retenir l'orthographe. La copie répétée prend du temps et elle est inutile. Il vaut mieux utiliser la technique de « photographie du mot ».

L'épellation constitue un *entraînement de la mémoire* phonologique à court terme :

- On peut épeler à haute voix, à tout moment. Par exemple, avant d'écrire le mot (le mot nouveau, par exemple), surtout les mots susceptibles de poser un problème.
- On peut épeler dans sa tête : demander alors à l'élève de mettre « un tableau dans sa tête » (« tu le vois ? de quelle couleur il est ? Noir , vert, blanc ? ça y est ? tu es prêt ? alors, on y va, on écrit le mot : je te l'épelle, tu écris dans ta tête » etc.).

Nota : il est préférable d'épeler le mot en français dans la première période d'apprentissage puis de le faire rapidement **en anglais**, ce qui est plus efficace. Difficile au début, cet exercice d'épellation du mot dans la tête est un excellent entraînement de la mémoire. Il oblige à visualiser, mémoriser le son (phonétique à intégrer) et la graphie du mot.

(...)

■ Les verbes irréguliers :

Dans les pages suivantes, plus de 100 verbes sont répertoriés et classés phonétiquement et/ou orthographiquement.

Similitudes de graphèmes entre les infinitifs des verbes, les prétérits et les participes passés

TABLEAU N°6 Verbes irréguliers			
Infinitif graphème i phonème [ɪ] ou [ɪŋ]	prétérit graphème a phonème [æ] ou [æŋ]	participe passé graphème u phonème [ʌ] ou [ʌŋ]	traduction
to begin [big'ɪn]	I began [æ]	begun [ʌ]	commencer
to drink [ɪŋ]	I drank [æŋ]	drunk [ʌŋ]	boire
to ring [ɪŋ]	I rang [æŋ]	rung [ʌŋ]	sonner
to sing [ɪŋ]	I sang [æŋ]	sung [ʌŋ]	chanter
to sink [ɪŋ]	I sank [æŋ]	sunk [ʌŋ]	couler, s'enfoncer
to swim [ɪŋ]	I swam [æ]	swum [ʌ]	nager

Phonème [ʌ] à l'infinitif et au participe passé

TABLEAU N°7 Verbes irréguliers			
infinitif phonème [ʌ]	prétérit	participe passé phonème [ʌ]	traduction
to come [ʌ]	I came [eɪ]	come [ʌ]	venir
to become [ʌ]	I became [eɪ]	become [ʌ]	devenir
to run [ʌ]	I ran [æ]	run [ʌ]	courir

(...)

Chapitre 3

Le passage à l'apprentissage avec des cas concrets

Une fois que l'élève s'est approprié les « *portes d'entrée pour l'apprentissage spécifique aux dyslexiques* » décrites dans le chapitre précédent, à savoir l'utilisation de tous les supports d'entrée sensorielle, l'accès au sens ainsi que l'usage de l'alphabet phonétique international, il est en mesure de passer à l'apprentissage de l'anglais proprement dit, en maîtrisant la lecture et l'écriture de cette langue parce qu'il en connaît désormais les subtilités phonologiques : il sait discriminer, identifier et reproduire un son (phonème), il sait l'écrire et il donne du sens à ce qu'il prononce. Il sait recourir à tout moment à la transcription phonétique si nécessaire.

Fort de ses connaissances, il a atteint le niveau du « discours » qu'il est en mesure de comprendre.

Ce chapitre a pour but de visiter ou revisiter les principales étapes du savoir et du savoir-faire au niveau du « discours » comme le **vocabulaire**, la **grammaire**, la **conjugaison** ou les **chiffres et les nombres**. Il complète la « boîte à outils » ou « boîtes à conseils » utilisés pour pallier les difficultés généralement rencontrées des dyslexiques, ces conseils ayant été régulièrement dispensés au cours de cet ouvrage.

Nous aborderons également dans ce chapitre, par des exemples très concrets, une méthodologie d'une part de **présentation d'un texte** ou d'une **leçon** et d'autre part de **mémorisation d'un texte** ou d'un **dialogue**.

Ces propositions de travail ne se *substituent en aucun cas au travail fait en classe* mais elles viennent en *complément* de la progression pédagogique adoptée par le professeur. Elles sont là pour *aider* les accompagnants, les parents et les professeurs.

(...)

Grammaire et conjugaison

Les notions habituellement difficiles pour les élèves dyslexiques ont été répertoriées dans le tableau suivant et seront abordées dans cet ordre.



Les pronoms personnels (sujets) et la conjugaison du présent simple avec le -S à la troisième personne.	page 91
La conjugaison et l'emploi des couleurs.	page 93
Les 3 formes de la phrase.	page 98
Confusion des adjectifs possessifs.	page 101
Confusion des pronoms possessifs.	page 103
This, these, that, those.	page 104
Le cas possessif.	page 106
Le comparatif.	page 111
La voix passive.	page 115
Le questionnement en anglais (who, what, where...).	page 117

| Les pronoms personnels sujets et la conjugaison au présent simple

avec le **-S** à la troisième personne

Exemple avec **to make a noise**. Le plus difficile n'est pas de mémoriser le **-S** à la troisième personne, mais de mémoriser à quelle « personne » faut-il le mettre.



- 1° Dresser un tableau avec tous les pronoms.
- 2° Utiliser la couleur verte pour le **verbe conjugué** (voir emploi des couleurs dans la conjugaison, paragraphe suivant).
- 3° Inclure **you** en deuxième personne *au pluriel* pour faciliter le parallèle avec le français, bien qu'il n'y ait ni vouvoiement ni tutoiement en anglais.
- 4° Compléter avec des pictogrammes et raconter « une petite histoire » pour expliquer (ce qui fait réviser également la notion des pronoms personnels en français) comme l'exemple suivant :



Je me désigne [devant l'élève] et je dis « JE », « **I** ».



[Je désigne] « TU », « **You** » (en te montrant avec le doigt d'une seule main).



[Je désigne] IL, un homme/couleur bleue des garçons/pictogramme d'un homme « **He** ».



[Je désigne] ELLE, une femme/couleur rose des filles/pictogramme d'une dame « **She** ».



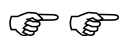
[Je désigne] désigne un animal IL ou ELLE, pictogramme d'un oiseau « **It** ».



[Je désigne] désigne IL ou ELLE, une chose/pictogramme d'un carré « **It** ».



[Mes deux mains] désignent NOUS, « **We** » (on se prend par les épaules).



[Mes deux mains] désignent « VOUS », « **You** ».



[Mes deux mains] désignent [au moins 2 personnes] « ILS, ELLES », « **They** ».








Remarquons que la marque du pluriel ☺☺, 👉👉 ou 👤👤👤 comporte plus d'un pictogramme ou plus d'un personnage, symboles à relier au symbole du pluriel des deux doigts ✌️.

(...)

Le cas possessif







2 cas :

- > le possesseur est « 1 personne » 
- > le possesseur est « plusieurs personnes » 






 Petit rappel ici : le singulier sera montré d'1 doigt  le pluriel de 2 doigts .

I. Le possesseur est 1 personne


a. Le possesseur est un **nom propre** : **Mary** (écrit en rouge puisque c'est une personne-entité animée)






	Le chat de Mary	ou avec pictogrammes	Le  de 	 Certains dyslexiques, encore mauvais lecteurs, préfèrent les pictogrammes que les mots écrits totalement en lettres.
	Mary's cat	ou avec pictogrammes	 's 	

b. Lien de parenté avec le possesseur :

	Les enfants de <i>ma</i> sœur	ou avec pictogrammes	Les  de <i>ma</i> 
	my <i>sister's</i> children	ou avec pictogrammes	my  's 

c. Le possesseur est un **groupe nominal** :

-  1°) Importance ici de la couleur : orange pour l'adjectif, rouge pour l'entité animée bleu pour la chose possédée
 2°) séparer par des espaces et mettre en valeur le GROUPE NOMINAL.
 3°) L'adjectif épithète fait partie intégrante du nom dans l'utilisation des pictogrammes. Il n'apparaît donc pas à côté du pictogramme.

	la robe de la petite fille	ou avec pictogrammes	la  de la 
	the <u>little</u> <u>girl's</u> dress	ou avec pictogrammes	the  's 

(...)

Applications pratiques et cas concrets

Présenter un texte

Voici page suivante un texte présenté en classe de troisième. Rappelons les exigences de présentation :

- Le texte doit être clair et aéré (avec pages numérotées en haut, à droite),
- le vocabulaire expliqué en marge, avec utilisation des couleurs « grammaticales »,
- et enfin, police et taille d'écriture sont adaptées aux difficultés visuelles des dyslexiques.

Dans le travail page suivante, observons et remarquons :

- Le *vocabulaire est présenté dans une zone de texte* (qui est une zone mobile, pratique pour celui qui dactylographie le texte), avec les indices visibles, en rouge, facilitant ainsi la référence du mot en marge. Le mot est identifié par sa couleur (adjectif en orange, nom en bleu ou rouge etc.).
- La volonté d'expliquer le vocabulaire uniquement en anglais a été ici respectée. Toutefois, il serait utile pour des élèves en réelles difficultés de *donner la traduction* directement en français (écrite en gris, dans la marge).
- Certains *groupes de mots sont volontairement espacés* pour faciliter la lecture et la compréhension.
- La *ponctuation* peut être surlignée par l'élève pour donner plus de sens à sa lecture.
- Suivant le niveau de difficultés de l'élève, il sera important, tout au moins pour certains passages difficiles, de mettre *le verbe (conjugué) en couleur (vert)*. Le verbe reste le cœur de la phrase. Le mettre en valeur facilite l'accès au sens de la phrase.

(...)

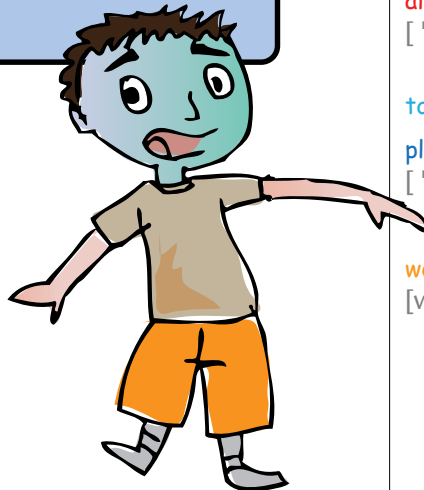
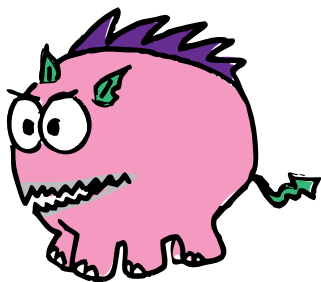


Alien

What **would** you **do** if an alien **landed** in the **playground** ?
Would you **stand** there, shouting




"Teacher, teacher,
Please Sir, please Miss,
There's this **great big thing**
with **wobbly eyes** and **six pink legs**
just standing there !"



alien : extraterrestre
['eɪljən]
to land : atterrir
playground : cour (de récréation)
['pleɪgraʊnd]
wobbly eyes (ici) yeux étranges
[wɒbli]

Or **would** you **stare** a bit, 

to stare : regarder fixement


Maybe **poke** at it with a **stick**



to poke : pousser (du bras, du coude), piquer (avec un bâton)
stick : baton

Or **throw** a ball at his mouth,



to throw : jeter

(...)

Conclusion

Pour accompagner un jeune dyslexique dans ses apprentissages et plus particulièrement celui de la langue anglaise, il importe de pouvoir se mettre « dans la peau » de l'élève pour comprendre ses faiblesses, ses difficultés et répondre ainsi à ses demandes et besoins en matière d'accompagnement.

Afin de mettre en œuvre les stratégies simultanées et les automatismes durables proposés dans cet ouvrage, le lecteur est convié à se référer en permanence aux notions de base sur la dyslexie rappelées dans le tome 1 « La dyslexie, prise en charge à la maison et à l'école ».

Ce livre présente *ma* méthodologie d'accompagnement de ces élèves atypiques car dyslexiques. J'expose dans un premier chapitre leurs **difficultés spécifiques en anglais** en décrivant les fréquents **troubles de différenciation auditive, visuelle, les troubles d'orientation dans l'espace et le temps, ainsi que les troubles de mémorisation**. *Nous* pouvons trouver alors des pistes de travail et vaincre les dysfonctionnements des dyslexiques qui rendent l'apprentissage de l'anglais si difficile.

Je dis « *nous* » car je m'adresse ici aux parents, aux enseignants et aux accompagnants qui aident les élèves dyslexiques au quotidien et restent dans un esprit de remédiation, en partenariat avec les professionnels de rééducation (orthophonistes, ergothérapeutes ou psychomotriciens).

Je propose dans un deuxième chapitre non pas un « manuel d'anglais » mais une sorte de « boîte à outils » concrets et utilisables par tous grâce au son, à l'image et au travail gestuel associés. C'est en donnant la priorité aux supports d'entrées sensorielles, autrement dit, en libérant les **perceptions auditives, visuelles et kinesthésiques** que nous **permettrons aux dyslexiques de donner du sens à ce qu'ils apprennent**.

Acquérir la pratique de l'alphabet phonétique facilite considérablement les débuts de l'apprentissage de l'anglais en classe. Le lecteur trouvera dans ce deuxième chapitre une méthode détaillée pour **l'acquisition de la phonétique, base de départ de l'apprentissage des sons**, puis des mots et enfin des phrases. Ce n'est qu'en maîtrisant la transcription phonétique des sons que l'élève dyslexique peut faire le lien entre l'oral et l'écrit et pallier ainsi ses difficultés de transcription phonème-graphème*. Cette méthode d'acquisition de la phonétique est largement facilitée par l'utilisation de tous les supports d'entrées sensorielles mentionnés dans cet ouvrage (association du mot à l'image et au son) et enrichie des moyens mnémotechniques et de la Gestion Mentale³⁷, c'est-à-dire l'utilisation judicieuse des gestes mentaux qui nous permettent d'apprendre et de mémoriser.

Face aux difficultés des élèves, il ne s'agit pas de sortir tous les outils à la fois, ni de reconstruire une progression pédagogique autre que celle que suivent les enseignants. Il s'agit pour les accompagnants de l'élève de pouvoir d'abord **comprendre l'origine des blocages** constatés et ensuite d'y **remédier avec les outils adaptés**, en utilisant des stratégies d'adaptation et de contournement. Une telle manière de faire peut venir en complément du travail fait en classe. Il en va de même pour l'acquisition du vocabulaire ou la construction des phrases.

³⁷ Le lecteur pourra se reporter aux travaux d'Antoine De La Garanderie, fondateur de la Gestion Mentale.

Un troisième chapitre aborde les **principaux points de grammaire**, ceux qui mettent fréquemment l'élève dyslexique en difficultés. Chacun peut y trouver un ensemble de conseils et d'exemples destinés à être utilisés avec discernement en s'adaptant à chaque cas. Le lecteur visite successivement les notions de l'acquisition du vocabulaire, la grammaire et la conjugaison, les chiffres et les nombres, la présentation d'un texte ou d'un dialogue, d'un exercice ou d'un contrôle.

Parents, professeurs ou accompagnants deviendront alors des partenaires « éclairés », œuvrant tous dans le même sens, c'est-à-dire en repérant l'origine de chaque difficulté du moment mais aussi ses conséquences et la façon dont on peut y remédier, sans se substituer aux professionnels de rééducation. L'élève acquerra ainsi la **rigueur** nécessaire et les **mécanismes** qui l'aideront à progresser tout au long de sa scolarité et à cheminer vers l'**autonomie**.

En conclusion, nous constatons que cette méthodologie permet de **démarrer l'apprentissage de l'anglais par les bases fondamentales**. Elle prévient les premiers échecs et donne des outils pour avancer sûrement dans le programme continu. Elle est valable toute la scolarité, de la première année (la classe de 6^{ème} en général) jusqu'à la classe de terminale, voire plus loin dans les années post-baccalauréat. Elle travaille sur la forme du cours, sa présentation et son accessibilité ce qui favorise également l'apprentissage de l'anglais des autres élèves dits « lecteurs normaux ».

Ces propositions ne sont que le début d'un bel avenir dans la réussite scolaire des dyslexiques car les moyens modernes numériques sans cesse innovants (tel le Tableau Blanc Interactif, les i-pads ou les Espaces Numériques de Travail) permettent de déployer l'accès à l'image, au son et au geste, ce qui représente sans nul doute les portes d'entrées fondamentales de l'apprentissage.

(...)

L'anglais pour les dyslexiques

L'anglais pour les dyslexiques est une méthodologie qui présente l'apprentissage de l'anglais comme faisant partie du domaine du *possible* et du *réalisable* pour les élèves en difficulté scolaire, en particulier les *dyslexiques*.

Après avoir exploré les troubles de différenciation auditive et visuelle, les troubles d'orientation dans l'espace et le temps, ainsi que ceux de mémorisation, l'auteur nous oriente sur des pistes de travail concrètes et faciles à mettre en place.

Ce livre est une sorte de « boîte à outils ». Il donne la priorité aux supports d'entrées sensorielles et permet aux dyslexiques de donner du sens à ce qu'ils apprennent en langue anglaise.

Le lecteur trouve ici une méthode détaillée pour l'acquisition de la phonétique, base de départ de l'apprentissage des sons de la langue anglaise. Des points de grammaire épineux sont traités à l'aide de moyens mnémotechniques et avec un apport de gestion mentale.

En se référant aux notions de base exposées dans le tome 1 « *La dyslexie, prise en charge à l'école et à la maison* », parents, professeurs ou accompagnants favorisent l'acquisition de cette langue en parallèle avec le développement de l'autonomie.

L'anglais pour les dyslexiques ? C'est possible !



Odile GOLLINET auteur de « *DYS sur DIX, le parcours de mon enfant dyslexique* » (Éditions Jacques André Éditeur, juin 2009) diplômée de Langues Étrangères Appliquées, présente à la suite et en complément du tome 1 « *La dyslexie, sa prise en charge à l'école et à la maison* » ce tome 2 « *L'anglais pour les dyslexiques* » sous forme de méthodologie simple et concrète, accessible à tous ceux qui veulent accompagner les élèves dyslexiques dans l'apprentissage de l'anglais, langue réputée difficile pour ces élèves atypiques.

Illustrations et photo réalisées par Caroline Ogier
Mise en page : messaggio studio
Impression : naturaprint
www.mondofragilis.net
Imprimé en France

prix : 29 €

ISBN : 978-2954002019



9 782954 002019