

Odile Golliet

L'anglais pour les dys

Ouvrage d'accompagnement de l'apprentissage pour les dyslexiques



Nouvelle
édition

Édition Odile Golliet

NOTE DE L'AUTEUR

L'anglais pour les dys

Cette nouvelle édition est le résultat du succès - dès leur parution- du tome 1 « La dyslexie, prise en charge à l'école et à la maison » et du tome 2 « L'anglais pour les dyslexiques » aux éditions Odile Golliet (septembre 2011).

L'intérêt croissant de l'apprentissage de l'anglais, si difficile chez les élèves porteurs de troubles dys, nous a décidé à *rééditer ces deux livres en les fusionnant* pour instaurer une réelle prise en charge orthopédagogique en premier lieu.

En rassemblant ces deux tomes, nous avons souhaité que le lecteur s'approprie de l'orthopédagogie contenue dans le tome 1 pour accéder, en toute expertise, à la méthodologie spécifique de l'apprentissage de l'anglais du tome 2.

En effet, grâce à l'orthopédagogie, la gestion mentale et les autres outils proposés ici, l'apprenant mettra du sens à chaque son, chaque lettre et chaque mot anglais et pourra accéder par la suite au véritable discours anglais.

Le titre de cette réédition « L'anglais pour les dys » a été volontairement modifié en regard des deux tomes, car la dyslexie et ses corollaires sont désormais dénommés d'une façon générale « troubles DYS ». Les troubles de dyslexie, dysorthographe, dyspraxie, dysgraphie, T.D.A./H. sont souvent en étroite interférence les uns avec les autres.

Odile Golliet a créé en septembre 2012 un Logiciel SAAS¹ d'apprentissage de Sons et Mots Anglais qui constitue le *support audio de la partie « Anglais pour les troubles dys »*, spécialement élaboré pour les élèves de primaire et collège afin qu'ils apprennent à la fois dans leur salle d'étude à l'école et à la fois chez eux lorsqu'ils font leurs devoirs. Plus récemment, elle a mis à disposition sur son site un *jeu de cartes mémoires* dites « Flash cards » pour les *44 sons anglais* ainsi que le *tableau mural de l'alphabet* avec moyens mnémotechniques des phonèmes basés sur les couleurs.

Ce logiciel SONS et MOTS ANGLAIS sera prochainement intégré à un e-pub à destination cette fois-ci des adultes, désireux d'apprendre l'anglais malgré leurs difficultés persistantes. « L'anglais pour les adultes, c'est possible ! » est actuellement en cours d'élaboration en partenariat avec Messaggio². Ce livre numérique interactif sera enrichi en option d'un accompagnement humain. C'est un socle d'apprentissage à placer avant toute méthode d'apprentissage « classique » en regard du travail phonologique de base qu'il propose car il constitue un véritable outil de déblocage des adultes n'ayant JAMAIS réussi à apprendre l'anglais.

Pour l'heure, voici cette nouvelle édition complétée et enrichie dans un seul et même volume qui s'adresse désormais aux professeurs et accompagnants d'élèves « dys ».

¹ Logiciel utilisé sur plate-forme internet avec des codes d'accès.

² Messaggio a innové en exclusivité le e-pub, livre numérique interactif de dernière génération. www.messaggio.eu.com

Tome 1

Les troubles DYS, prise en charge à l'école et à la maison

Préfaces	p.7
Introduction.....	p.9
Tome 1 1 ^{ère} partie : La dyslexie	p.13
2 ^{ème} partie : Prise en charge à l'école et à la maison	p.47
Conclusion	p.125
Annexes	p.129

Tome 2

l'Anglais pour les DYS

Introduction L'anglais, la bête noire des élèves dyslexiques.....	p.149
Chapitre 1 Les difficultés spécifiques des dyslexiques en anglais.....	p.155
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.161
Les perceptions ¹	
L'accès au sens	
L'apprentissage de la phonétique	
Chapitre 3 Le passage à l'apprentissage avec des cas concrets	p.223
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.281
Annexes	p.283

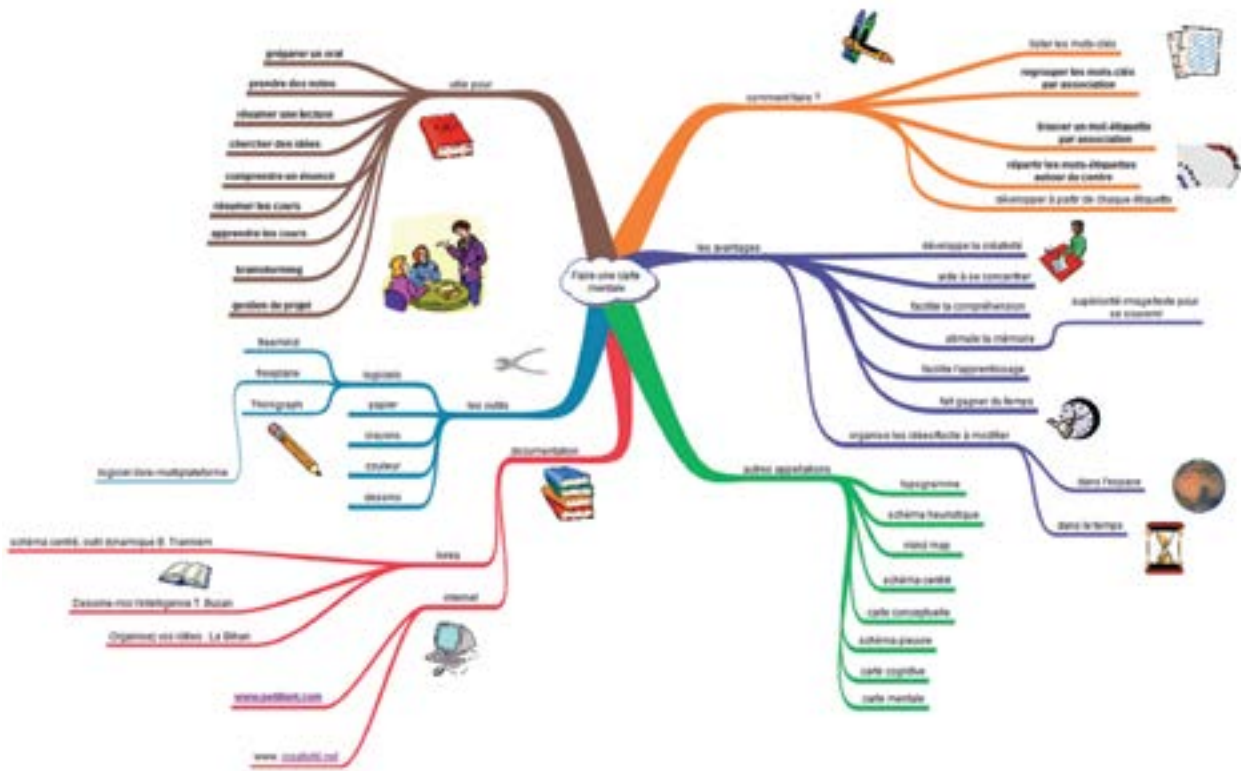
¹ ou supports d'entrées sensorielles.

(...)

La carte mentale ou mind map

La carte mentale est appelée aussi schéma heuristique, mindmap, mindmapping, carte conceptuelle, carte cognitive, topogramme etc .

La carte mentale est un outil de créativité, de compréhension, d'organisation de la pensée, de vision globale.



Cet outil est non seulement performant mais aussi incontournable dans la prise en charge des dys. Ces derniers ont besoin d'une **globalité d'accueil** pour travailler, mémoriser, comprendre et produire. Il leur faut une **vue d'ensemble** pour comprendre ce dont il s'agit, un peu comme l'internaute qui, devant son écran, cherche un point géographique à l'aide de Google Earth. Il commence par visionner la terre entière, puis zoome sur le continent, puis sur le pays, puis sur la région, puis sur la ville et enfin, trouve le détail qu'il cherchait. Il peut, à tout moment, retrouver une vue d'ensemble et se situer dans l'espace et le temps.

En effet, la carte mentale favorise la prise de notes, les résumés de lecture, de cours, le rassemblement des idées, la gestion d'un projet, le brainstorming, ou même la compréhension de texte. Enfin, c'est un outil performant pour préparer et prononcer un discours, car il procure tous les connecteurs logiques et le plan, ce qui permet un discours bien construit.

En facilitant l'apprentissage, elle fait gagner du temps. En facilitant la compréhension et la concentration, elle laisse la place à la créativité, point fort des élèves dys.

Construire une carte mentale s'apprend rapidement. Chacun devient le traducteur unique de son propre mode de pensée. Il sait pourquoi il a fait tel ou tel lien. En élaborant une carte mentale, l'élève apprend progressivement à lister les mots clés du document, cours ou leçon qu'il doit travailler (ou mémoriser, apprendre, résumer etc.), à les regrouper en mettant une étiquette par association d'idées, en développant chaque groupe, créer des connecteurs logiques pour lui. Son plan de travail n'est plus linéaire mais il occupe l'espace/temps de sa pensée.

L'exécutant a besoin de peu de mots (de mots clés), sa relecture est facilitée car le document reste clair et explicite pour lui (grâce aux couleurs, aux images, aux mots clés). Pour cela, il a besoin de crayons de couleur et de quelques pictogrammes ou symboles.

Le mindmapping est une excellente façon de valoriser la production de l'élève, de lui donner du plaisir dans les tâches cognitives (dessins, imagination de présentation avec choix personnalisés).

Dans sa construction, notons l'avantage de l'outil informatique : il existe de nombreux logiciels gratuits qui permettent de construire des cartes mentales sur Apple ou PC (iThoughts, freeplane, freemind) ou payants comme Inspiration. Ce dernier présente une facilité d'exécution et la possibilité de passer de la carte mentale au plan linéaire en un seul clic.

Le lecteur trouvera ci-dessous deux exemples de carte mentale. Le premier exemple constitue un résumé de ce qui vient d'être dit et le deuxième exemple traite la prise en charge des dys dans le cadre de l'apprentissage de l'anglais.



(...)

TOME 2

l'anglais pour les dys

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

L'anglais pour les dys

Introduction	L'anglais, la bête noire des élèves dyslexiques	p.149
Chapitre 1	Les difficultés spécifiques des dyslexiques en anglais	p.155
	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.161
	Les perceptions ¹	
	L'accès au sens	
	L'apprentissage de la phonétique	
Chapitre 3	Le passage à l'apprentissage avec des cas concrets	p.223
	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.281
Annexes	p.283

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 *Les troubles DYS, prise en charge à l'école et à la maison*, voici ce second tome, ***l'anglais pour les dys***. 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 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 « Les troubles **DYS** , prise en charge à l'école et à la maison », Tome 1 dans ce même ouvrage.

- 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 « *les troubles dys, prise en charge à l'école et à la maison* », Tome 1 dans ce même ouvrage.

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 69


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 « *Les troubles DYS, prise en charge à l'école et à la maison* ».

Voici le tableau, tel qu'il sera rempli à la fin des leçons d'apprentissage de la phonétique (sons voyelles en rouge et sons consonnes en bleu) :

TABLEAU N°2 BIS Les symboles phonétiques et les mots-images-clés			
[i:]	bee	[ʃ]	ship
[ɔɪ]		[ɔɪ]	boy
[ɑ:]	car	[ð]	feather
[ɒ]	dog	[θ]	think
[ɪ]	fish	[ʒ]	measure
[e]	bed	[dʒ]	giraffe
[ʌ]	sun	[h]	hen
[ʊ]	book	[z]	zebra
[æ]	cat	[j]	year
[ʊ:]	moon	[tʃ]	chair
[ɔ:]	horse	[r]	ring
[ɜ:]	bird	[w]	we
[ə]	woman	[ŋ]	pink
		[m]	me
		[n]	no
		[p]	pot
		[b]	baby
		[t]	top
		[d]	day
		[k]	king
		[g]	goose
		[v]	video
		[s]	snake
		[f]	foot
		[l]	lake

(...)

| 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 »



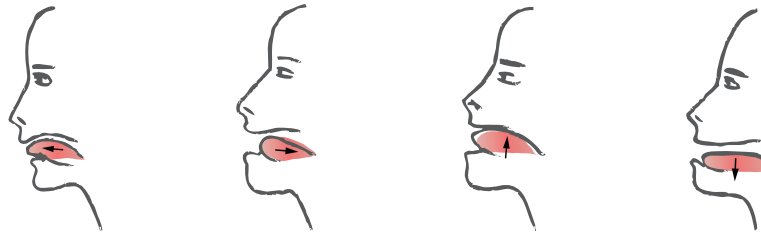
4. « Ouvrons UN PEU PLUS notre bouche »



| La langue

Là aussi, il est important de montrer à l'élève :

- comment la langue bouge dans notre bouche : d'avant en arrière, de haut en bas.



- comment la langue se place entre les dents ou en arrière.
- que l'on différencie le son [ð] du son [θ] écrits tous les deux *th* parce que [ð] nous donne un « chatouillis » sur la langue, alors que le son [θ] ne donne qu'un souffle d'air sortant entre les dents serrées, avec la langue entre les deux rangées de dents.



Le souffle dans la prononciation du **h aspiré** :

[h] de **hen** : l'air sort de la bouche et provoque de la *buée sur un miroir*.


> Travailler l'articulation et multiplier les exercices phonologiques comme :

- "How much wood would a woodchuck chuck if a woodchuck could chuck"
- "Daddy had a donkey, donkey died, daddy cried, that was the end of the donkey"
- "She sells seashells by the seashore"

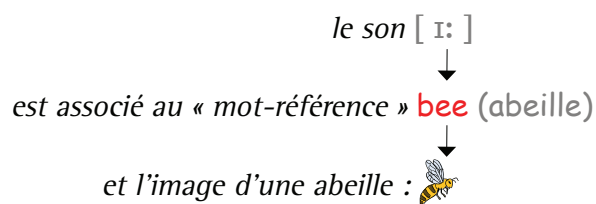
| Remarques générales pour l'apprentissage de la phonétique

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.

Du matériel pédagogique (cartes mémoires des 44 sons et alphabet mural) est également en vente sur le site. (voir photos ci-contre) sur le site de l'auteur www.dys-coaching.com.

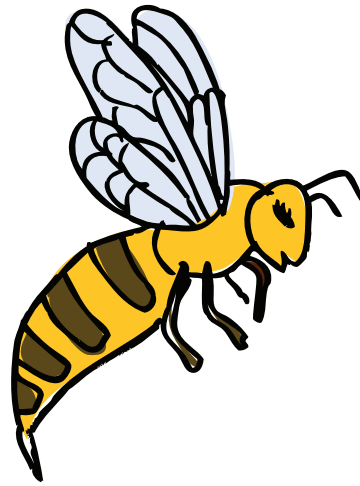


grey	[eɪ]	a					h	j	k										
green	[ɪ:]	b	c	d	e	g				p	t	v							
red	[e]				f				l	m	n	s				x		z	
white	[aɪ]						i											y	
blue	[ju:]									q		u	w						
dark	[ɑ:]										r								
yellow	[əʊ]									o									

Alphabet mural - cursive Dys-coaching - Oella Oella - www.dys-coaching.com

[I :]

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, feast, greet.



Mémoriser un son **long** :

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

(...)

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.
- > Elles sont choisies en fonction du son phonétique du NOM de la couleur.

grey	→ grey se prononce [gr <u>ei</u>]
green	→ green se prononce [gr <u>i:n</u>]
red	→ red se prononce [r <u>ed</u>]
white	→ white se prononce [w <u>ait</u>]
blue	→ blue se prononce [bl <u>u:</u>]
dark	→ dark se prononce [d <u>ɑ:k</u>]
yellow	→ yellow se prononce ['jel <u>əʊ</u>]

TABLEAU N°5 L'alphabet anglais

grey	[eɪ]	a							h	j	k									
green	[i:]	b	c	d	e	g						p		t	v					
red	[e]				f					l	m	n		s				x	z	
white	[aɪ]							i										y		
blue	[ju:]											q		u	w					
dark	[ɑ:]												r							
yellow	[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 ».

(...)

■ 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 prétérêts et les participes passés

TABLEAU N°6 Verbes irréguliers			
Infinitif graphème i phonème [ɪ] ou [ɪŋ]	prétérêt 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]	prétérêt	participe passé phonème [ʌ]	traduction
to come [ʌ]	I <u>came</u> [eɪ]	come [ʌ]	venir
to become [ʌ]	I <u>became</u> [eɪ]	become [ʌ]	devenir
to run [ʌ]	I <u>ran</u> [æ]	run [ʌ]	courir

(...)

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 233
La conjugaison et l'emploi des couleurs.	page 235
Les 3 formes de la phrase.	page 240
Confusion des adjectifs possessifs.	page 243
Confusion des pronoms possessifs.	page 245
This, these, that, those.	page 246
Le cas possessif.	page 248
Le comparatif.	page 253
La voix passive.	page 257
Le questionnement en anglais (who, what, where...).	page 259

| 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** ».



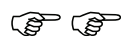
[Je désigne] désigne un animal IL ou ELLE, pictogramme d'un oiseau « **It** ».



[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 .

TABLEAU N°24 Pronoms personnels sujet et présent simple		
	I	I make a noise
	you	you make a noise
	he	he make <u>S</u> a noise
	She	she make <u>S</u> a noise
	it	it make <u>S</u> a noise
	it	it make <u>S</u> a noise
	we	We make a noise
	you	You make a noise
		
	they	They make a noise



Pour aider l'élève à retenir le « S » à la troisième personne, lui faire remarquer que la troisième personne comporte le pronom personnel **She** et que c'est le seul pronom à être orthographié avec un **S** tout comme la terminaison du verbe.

| La conjugaison et l'emploi des couleurs :

L'élève dyslexique désorienté dans l'espace/temps en français perd ses repères lorsqu'il aborde la conjugaison en anglais. L'usage des modes et des temps en français ne recouvre pas nécessairement celui des modes et des temps anglais. L'emploi des couleurs va permettre de poser des jalons et des repères dans l'espace (construction et position dans le groupe verbal, place de chaque mot dans l'ensemble sujet-verbe-complément) et dans le temps (matérialisation du temps qui passe, de la durée de l'action).

Les exemples donnés dans les pages suivantes sont traités de la même façon :

- Usage des *couleurs* (auxiliaire ou verbe conjugué en vert, base verbale en bleu ciel et participe passé en orange, *toujours les mêmes*),
- Emploi de *pictogrammes* ou symboles,
- *Matérialisation du temps de l'action* sur l'échelle du temps.

L'emploi des couleurs reste justifié tant que l'élève n'a pas acquis l'automatisme de la conjugaison avec les auxiliaires de conjugaison ainsi que l'automatisme dans la construction des temps composés.

Exemple :

"I was reading when the phone rang."³²

Écrire la phrase en couleurs dites grammaticales :

I **was reading** when the phone **rang**.

Il peut être nécessaire de surligner la conjonction de subordination pour séparer les deux propositions (principales et subordonnée) et mettre en valeur les deux temps différents utilisés, temps progressif et temps passé/action courte. Ce qui donne :

I **was reading** **when** the phone **rang**.

Tous les temps de conjugaison sont construits de la même manière, c'est-à-dire avec :

- L'auxiliaire en vert, conjugué **have-has, am-is-are**, et les modaux **must, can, may, shall, should, will, would**.
- La **base verbale** qui suit, en bleu ciel.
- Le **participe passé** (régulier **-ed** ou irrégulier) en orange.
- L'adverbe de temps, ou le groupe circonstanciel surligné en rose s'il est nécessaire d'insister sur le choix du temps de conjugaison ou d'insister sur sa place dans la phrase.
- Éventuellement, la conjonction de subordination surlignée en jaune si nécessaire.

Quelques exemples :

I **sometimes drink** wine.

John **left** home two hours ago.

He **must do** his homework.

He **has been working** the whole day.

³² Le choix de des deux constructions verbales est repris plus loin dans le paragraphe "La durée dans le temps".

(...)

| La voix passive

La forme voix passive ne pourra être abordée que lorsque l'élève aura bien assimilé les formes voix actives et passives dans sa langue maternelle (le français).

Le fait d'attribuer les couleurs dans la construction de la voix passive donne de suite un accès à la compréhension de « qui fait l'action » et « qui subit l'action ».

- La couleur **rouge** pour l'entité animée (sujet ou complément).
- La couleur **bleue** pour les noms de choses.
- La couleur **orange** pour le participe passé dans la construction de la voix passive.
- La couleur **verte** pour tout verbe conjugué (et donc pour l'**auxiliaire** dans la voix passive).

Selon le niveau de compréhension, on peut ajouter des pictogrammes.

Le choix du chat et de la souris est intentionnel car cet exemple ne présente aucune ambiguïté quant à savoir QUI mange l'autre et donc, plus d'aisance pour le passage de la voix active à la voix passive.

En première étape, s'assurer que l'élève comprend bien la structure en français, ce qui donne, à tout niveau :

■ Voix active

Avec pictogrammes

Le  mange la 



et sans pictogramme

Le **chat** mange la **souris**

■ Voix passive

Avec pictogrammes

La  est mangée par le  .







et sans pictogramme

La **souris** est mangée par le **chat**.

Le participe passé en orange signifie le résultat d'une action passée.

La construction est similaire en anglais, ce qui permet de faire des comparaisons. Il faut bien séparer les groupes nominaux en laissant des espaces, et s'assurer que les verbes irréguliers soit connus *par cœur*.

The  eats the  .
The cat eats the mouse .

The  is eaten by the  .
The mouse is eaten by the cat .

(...)

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 « les troubles dys, 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.

(...)

Références matériel

Sons phonétiques

www.dys-coaching.com

Logiciel SONS ET MOTS ANGLAIS

www.dys-coaching.com

Cartes mémoires ou "flash cards"

www.dys-coaching.com

Alphabet mural

www.dys-coaching.com

Le time timer

HOP'TOYS

www.hoptoys.fr

Dictionnaire électronique de français de LEXIBOOK

www.lexibook.com

Tableau récapitulatif de l'emploi des couleurs

couleur	représentation	exemples
rouge	<ul style="list-style-type: none"> nom d'entité animée marque la possession en anglais 	<ul style="list-style-type: none"> le facteur Alice le chien ma tante Madame Butterfly Whose this pen ? It is Paul's pen.
bleu primaire	nom de chose	un crayon
orange	<ul style="list-style-type: none"> pour les adjectifs pour les participes passés comment ? adverbes de manière comment ? adverbes de manière et compléments circonstanciels de manière 	<ul style="list-style-type: none"> beau, grand un travail fini élégamment <u>avec brio</u>
bleu ciel	<ul style="list-style-type: none"> verbe à l'infinitif base verbale en anglais 	<ul style="list-style-type: none"> manger (to) sleep
vert	<ul style="list-style-type: none"> verbe conjugué terminaisons de conjugaison 	<ul style="list-style-type: none"> Es-tu là ? How are you ? Je chantais
gris	<ul style="list-style-type: none"> terminaison -ant du participe présent traduction en français la quantité adverbes de quantité et compléments circonstanciels de quantité 	<ul style="list-style-type: none"> en mangeant I get up early Je me lève tôt Je reste <u>avec</u> trois copains.
violet	<ul style="list-style-type: none"> le lieu adverbes de lieu et compléments circonstanciels de lieu 	<ul style="list-style-type: none"> Où vas-tu ? Je vais là-bas, je vais <u>à l'école</u>.
rose	<ul style="list-style-type: none"> le temps adverbes de temps et compléments circonstanciels de temps 	<ul style="list-style-type: none"> Quand pars-tu ? When did you leave ? I left <u>last</u> month. Je pars <u>ce soir</u>.

Tableaux proposés dans cet ouvrage

Tableau n° 1		Les symboles phonétiques et leur correspondance sur le clavier	p.166
Tableau n° 2		Tableau VIDE des symboles phonétiques et les mots-images-clés	p.167
Tableau n° 2 bis		Les symboles phonétiques et les mots-images-clés	p.168
Tableau n° 3		Mots phonologiquement identiques	p.208
Tableau n° 4		Sons courts, sons longs et sons des voyelles de l'alphabet anglais	p.209
Tableau n° 5		L'alphabet anglais	p.210
Tableau n° 6		Verbes irréguliers	p.212
Tableau n° 7		Verbes irréguliers	p.212
Tableau n° 8		Verbes irréguliers	p.213
Tableau n° 9		Verbes irréguliers	p.214
Tableau n° 10		Verbes irréguliers	p.216
Tableau n° 11		Verbes irréguliers	p.217
Tableau n° 12		Verbes irréguliers	p.217
Tableau n° 13		Verbes irréguliers	p.218
Tableau n° 14		Verbes irréguliers	p.218
Tableau n° 15		Verbes irréguliers	p.219
Tableau n° 16		Verbes irréguliers	p.220
Tableau n° 17		Verbes irréguliers	p.220
Tableau n° 18		Verbes irréguliers	p.221
Tableau n° 19		Verbes irréguliers	p.221
Tableau n° 20		Verbes irréguliers	p.222
Tableau n° 21		Affixes anglais	p.226

Tableau n° 22	Tableau type de présentation de vocabulaire	p.229
Tableau n° 23	Les adjectifs et leur contraires	p.230
Tableau n° 24	Pronoms personnels sujet et présent simple	p.234
Tableau n° 25	Les 3 formes de la phrase	p.240
Tableau n° 26	Utilisation des « doudous »	p.242
Tableau n° 27	Les adjectifs possessifs	p.243
Tableau n° 28	Les pronoms possessifs	p.245
Tableau n° 29	This, these, that, those	p.246
Tableau n° 30	Mots interrogatifs	p.249
Tableau n° 30 bis	Mots interrogatifs construits avec HOW	p.249
Tableau n° 31	Question ouverte	p.260
Tableau n° 32	Question fermée	p.260
Tableau n° 33	Question portant sur le sujet	p.261
Tableau n° 34	Les nombres cardinaux	p.262
Tableau n° 35	Les nombres cardinaux (suite)	p.263
Tableau n° 36	Les nombres ordinaux	p.264
Tableau n° 37	Mémoriser un dialogue	p.275
Tableau n° 38	Exemple de présentation de tableau pour un contrôle	p.277
Tableau n° 38 bis	Exemple de présentation de tableau pour un contrôle	p.278

(...)

L'anglais pour les dys

Cet ouvrage en un seul volume est le résultat du succès - dès leur parution- du tome 1 « La dyslexie, prise en charge à l'école et à la maison » et du tome 2 « L'anglais pour les dyslexiques » aux éditions Odile Golliet (septembre 2011). En les rassemblant, nous avons souhaité que le lecteur s'approprie de l'orthopédagogie contenue dans le tome 1 pour accéder en toute expertise, à la méthodologie spécifique de l'apprentissage de l'anglais du tome 2, tout en prenant en compte l'ensemble des « troubles dys » - désormais ainsi dénommés - puisqu'interférant entre eux dans la plupart des cas.

Le lecteur trouvera des réponses simples et concrètes à son questionnement sur la nature et les causes des troubles « dys », sur la prise en charge à l'école et à la maison, ainsi que sur l'accompagnement dynamique des parents, professeurs et éducateurs pour mener l'enfant vers les automatismes d'apprentissage et donc, le mener vers une réelle autonomie avec renforcement de ses compétences personnelles. Il trouvera des clefs originales ou des outils concrets comme l'ordinateur, complément indispensable dans l'accompagnement de nos élèves dys, ainsi que de nouveaux points d'étude comme la carte mentale.

Puis en abordant l'apprentissage de l'anglais, il apprendra à mettre du sens à chaque son, chaque lettre et chaque mot grâce à l'orthopédagogie, la gestion mentale et autres outils proposés pour accéder au véritable discours par la suite.

Odile Golliet a créé en septembre 2012 un Logiciel SAAS¹ d'apprentissage de Sons et Mots Anglais qui constitue le *support audio de la partie tome 2 « Anglais pour les dys »*, spécialement élaboré pour les élèves de primaire et collège afin qu'ils apprennent les sons, les lettres et les mots, aussi bien à l'école que chez eux. Elle propose maintenant du matériel pédagogique qui complète sa méthode : des cartes mémoires dites « flash cards » et un alphabet mural.



Odile GOLLIET auteur de « *DYS sur DIX, le parcours de mon enfant dyslexique* » (Éditions Jacques André Éditeur, juin 2009), diplômée de Langues Étrangères Appliquées, est formatrice d'enseignants et de parents sur tous les troubles dys et leur prise en charge scolaire et familiale.

Elle est conceptrice de supports pédagogiques pour l'apprentissage de l'anglais. Elle donne des conférences partout en France et hors Métropole. Elle présente ici en réédition sa méthodologie de prise en charge des apprenants en « dysfficultés » avec une deuxième partie spécifique pour l'anglais. Elle travaille actuellement à l'élaboration d'une méthode unique pour les adultes qui n'ont jamais réussi à apprendre l'anglais, quelles que soient leurs difficultés.

Illustrations et photo réalisées par Caroline Ogier
 Mise en page : messaggio
 Impression : naturaptint, septembre 2014
www.messaggio.eu.com
 Imprimé en France

¹ Logiciel utilisé sur plate-forme internet avec des codes d'accès.

Prix : 29 €

ISBN 978-2954002033



9 782954 002033