

DU Troubles Spécifiques du langage et des apprentissages

Nancy-Université. Université Henri Poincaré

Année universitaire 2012-2013

Apprendre l'anglais lorsque l'on est atteint de troubles spécifiques du langage est-il un défi impossible, voire inutile?

Sujet : Existe-t-il des pratiques pédagogiques favorables à l'apprentissage de l'anglais par les élèves porteurs de troubles du langage ?

Résumé : *L'anglais est considéré comme une langue particulièrement difficile à apprendre pour les élèves porteurs de troubles spécifiques du langage. Pourquoi ? Quelles difficultés rencontrent ces élèves face à cette langue ? Sont-elles insurmontables pour tous ? Existe-t-il des pratiques pédagogiques favorables à l'apprentissage de l'anglais par les élèves porteurs de troubles du langage ? L'objectif de ce mémoire est de faire un état des lieux des difficultés rencontrées par les élèves « dys » dans l'apprentissage de l'anglais, et de présenter des exemples de pratiques et de démarches pédagogiques favorables qui peuvent permettre l'accès à des connaissances minimales en anglais à l'heure où la maîtrise d'une langue étrangère constitue un atout souvent indispensable pour l'accès au monde du travail*

Mémoire soutenu par **Véronique Bancel**, professeur certifiée d'anglais, à ESPE de Lorraine, Université de Lorraine.

Tuteur de mémoire : **Paul-Eric Morillot**, Maître de conférences (Etudes anglo-saxonnes) ESPE de Lorraine, Université de Lorraine

SOMMAIRE

Remerciements

INTRODUCTION

PARTIE 1 : Enjeux et difficultés de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère pour les élèves porteurs de troubles « dys »

I. Langues vivantes et société, quels enjeux ?

A. Qu'est-ce qu'apprendre une Langue Vivante Etrangère ?

B. Apprendre une LVE : un enjeu sociétal et scolaire

1. Apprendre une LVE, un enjeu sociétal :
2. Apprendre l'anglais : une nécessité ?
3. Apprendre une LVE à l'école : un défi didactique

C. L'apprentissage des LVE en France, de l'école au lycée

1. la révolution du CECRL
2. les langues à l'école élémentaire
3. les langues au collège et au lycée : vers une autonomie en langue vivante

D. Des langues pour tous ?

II. Troubles « Dys » et langues : quelles difficultés ?

A. Dysphasie et langues :

1. Dysphasie et langue maternelle
2. Dysphasie et langues étrangères

B. Dyslexie et langues

1. Dyslexie et langue écrite
2. Dyslexie et langues vivantes
3. Quelle langue pour les dyslexiques ?

PARTIE 2 : Apprendre l'anglais pour un élève porteur de troubles « dys » : un défi linguistique et pédagogique ?

I. Apprendre l'anglais : un défi linguistique pour les « dys » ?

A. Qu'est-ce qui rend cette langue aussi difficile d'accès ?

1. la phonétique
2. le lexique
3. la syntaxe

B. Conséquences de ces difficultés de la langue pour les élèves sur la mise en œuvre des activités langagières : constats d'enseignants en classe ordinaire

II. Enseigner l'anglais à des « dys » : un défi pédagogique pour les enseignants ?

- A. Un défi qui dépasse le cadre linguistique
- B. Renoncer ou agir ?
- C. Comment relever ces défis ? Premières réponses.
 - 1. Connaître l'élève
 - 2. Différencier, individualiser l'enseignement
 - a. Adapter les objectifs
 - b. Adapter les supports
 - c. Adapter les évaluations
 - 3. Adaptations spécifiques liées aux compétences langagières en anglais
 - a. Compréhension de l'oral
 - b. Production orale
 - c. Compréhension de l'écrit
 - d. Production écrite

PARTIE 3 : Adaptations spécifiques et pratiques favorables pour l'enseignement de l'anglais aux élèves porteurs de troubles « dys »

I.Exercices et outils d'aide adaptés aux difficultés linguistiques

- A. phonologie : travailler la « musique de la langue »
 - 1. apprendre les sons spécifiques de l'anglais par les couleurs
 - 2. apprendre à discriminer les sons
 - 3. produire et reproduire les sons
 - 4. l'accentuation
- B. lexique et orthographe
 - 1. faciliter le décodage
 - 2. aider à la mémorisation du lexique
- C. syntaxe : comment construire la langue
 - 1. utiliser les pictogrammes et verbaliser
 - 2. les figurines
 - 3. favoriser la manipulation
 - 4. utiliser un code couleurs selon la fonction des mots

II. Enseigner à l'aide de stratégies adaptées

- A. conseils généraux
- B. l'approche multi sensorielle
- C. l'approche actionnelle

III. Expérimentation : approche sensorimotrice et théâtrale

CONCLUSION

ANNEXE : questionnaire enseignants

BIBLIOGRAPHIE

Remerciements

à mon fils Théo, qui m'a tant appris
à ses frères Hugo et Sacha,
à mon mari, pour son soutien et son engagement,
à Paul-Eric Morillot, mon tuteur
à l'ensemble des formateurs du DU TSA pour la qualité de leurs interventions
à l'équipe de l'IJS La Malgrange pour leur accueil lors de mon stage d'observation
à Nicole et Edith, mes fidèles « disciples » et à toutes les personnes qui s'investissent
dans la formation aux troubles « dys »
à tous les petits et grands dys et leurs parents de l'association Dyspraxie France Dys
à toutes celles et ceux qui œuvrent pour l'inclusion des personnes handicapées

Introduction

Lorsque j'ai débuté ma carrière de professeur d'anglais, je n'avais aucune connaissance des troubles des apprentissages. J'ai découvert la dyslexie par hasard, lorsque, un jour de rentrée, un jeune garçon de 6^{ème} est venu me trouver pour me dire : « Madame, ma mère m'a dit de vous dire que je suis dyslique. Mais ne vous en faites pas, je vais voir une ortoficienne. Elle m'a dit que comme j'avais déjà de gros problèmes en français, l'anglais ça allait pas être facile pour moi ».

Dédouanée en quelque sorte par les paroles de cet élève et par le fait que « l'ortoficienne » prenait en charge sa dyslexie, j'ai constaté ses difficultés avec une forme de fatalisme : il échouait, c'était ainsi, j'étais impuissante. Dans les années qui ont suivi, j'ai rencontré beaucoup d'élèves en difficulté face à l'apprentissage de cette langue que j'avais pourtant apprise moi-même avec facilité au cours de mon cursus scolaire et universitaire. J'ai donc commencé à m'intéresser à ce qui pouvait générer des difficultés d'apprentissage dans ma discipline, et, surtout, à questionner et à faire évoluer mes pratiques, comme le font la plupart des enseignants. Mais c'est la naissance de mon second fils et, avec lui, ma plongée dans l'univers des « troubles dys » qui a transformé radicalement à la fois la mère et l'enseignante que je suis. Porteur de troubles complexes à la fois du langage oral, écrit et des praxies, il s'est trouvé dès la maternelle en échec scolaire, réalité difficile à comprendre et à accepter pour un parent enseignant. Il m'a donc fallu essayer de comprendre pour tenter de l'aider à mettre en place des stratégies de compensation afin d'accéder aux apprentissages. Mon regard sur les élèves en difficulté dans mes propres cours a radicalement changé, m'amenant à m'intéresser davantage, voire prioritairement, à eux, puisqu'au fond ils avaient davantage besoin de moi que les autres. Etaient-ils porteurs de troubles dys ou non ? Je n'en ai pas toujours été informée et, avant la création des Centres Référents en 2005, il était difficile d'obtenir des diagnostics. Il est évident, compte tenu de la prévalence des troubles, que j'ai, au cours de ma carrière, enseigné l'anglais à un nombre important d'élèves « dys » sans forcément le savoir, et sans forcément avoir été capable de leur apporter une réponse pédagogique efficace face à leurs « dysfficultés » d'apprentissage dans ma discipline.

Devant les difficultés persistantes voire l'échec total de certains mes élèves, comme cet élève dysorthographique en terminale ayant obtenu 1/20 en anglais au baccalauréat, j'ai été amenée à m'interroger sur mes propres difficultés d'enseignante : pourquoi suis-je en échec ? Suis-je totalement responsable ? Au fond, que puis-je faire, moi, enseignante d'anglais non spécialiste des troubles d'apprentissage, pour lutter contre la dyslexie de mes élèves ? N'est-ce pas finalement l'affaire des spécialistes, des « ortoficiennes » ? Comment réussir à faire progresser dans une langue étrangère des élèves qui maîtrisent déjà peu ou mal leur langue maternelle ?

En plus d'un défi évident pour l'enseignant, l'apprentissage de l'anglais n'est-il également pas un défi insurmontable, voire inutile pour l'élève ? N'est-ce pas trop demander que de les confronter à des difficultés supplémentaires ? Doit-on les contraindre à subir un enseignement a priori voué à l'échec ? D'ailleurs, sont-ils tous en échec face à l'anglais ? Et si certains le sont plus que d'autres, est-ce lié à la sévérité de leur trouble, à la méthode d'enseignement, voire à l'enseignant lui-même ? Est-ce lié à la langue anglaise ? En quoi serait-elle plus difficile à apprendre pour un élève « dys » qu'une autre langue ?

Ce sont toutes ces questions qui m'ont amenée à voir autrement à la fois les enjeux et les modalités d'apprentissage et d'enseignement de l'anglais, et à réfléchir sur la pertinence même d'apprendre l'anglais pour les élèves porteurs de troubles « dys », ce qui renvoie à un dilemme : faut-il renoncer ou agir ? Apprendre l'anglais lorsque l'on est atteint de troubles spécifiques du langage est-il un défi impossible, voire inutile ? Et dans le cas contraire, quelle pédagogie peut-on mettre en œuvre pour tenter de concilier ces contraires ?

PARTIE 1

Enjeux et difficultés de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère pour les élèves porteurs de troubles « dys »

I. Langues vivantes et société, quels enjeux ?

A. Qu'est-ce qu'apprendre une Langue Vivante Etrangère (LVE) ?

Apprendre une langue, c'est apprendre un système de signes ainsi que l'utilisation de ces signes dans un contexte de communication : le langage. Apprendre une langue étrangère, c'est apprendre à communiquer dans une autre langue que sa langue maternelle, c'est à dire apprendre à utiliser un nouveau code linguistique, mais également à maîtriser de nouvelles compétences sociolinguistiques et pragmatiques. Il convient donc pour l'apprenant d'apprendre à développer des compétences linguistiques nouvelles, des savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonologie, à la syntaxe avec la visée de maîtriser le « système » de la langue. Le niveau de maîtrise de la LVE dépend de l'étendue et de la qualité des connaissances, mais aussi des capacités du locuteur à les stocker, mémoriser et organiser cognitivement de manière à les rendre accessibles dans une situation linguistique donnée. Mais il s'agit également d'apprendre à maîtriser des compétences sociolinguistiques, qui renvoient à des paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. En effet, parler n'est pas uniquement faire des phrases. La langue, dans son utilisation, est un phénomène social. Il s'agit donc pour l'apprenant de développer des capacités à maîtriser, par exemple, les marqueurs de relations sociales, les règles d'adresse et de politesse. Enfin, il est nécessaire d'apprendre à utiliser la langue en situation, c'est à dire de développer des compétences pragmatiques en utilisant de manière fonctionnelle les ressources de la langue pour réaliser des actes de paroles : organiser, adapter, structurer le discours.

Communiquer dans une langue vivante étrangère implique donc l'utilisation fonctionnelle d'un code linguistique nouveau, dans un contexte socio-culturel et linguistique autre car étranger à sa culture première. Il s'agit d'un défi à la fois sociétal et scolaire.

B. apprendre une LVE : un enjeu sociétal et scolaire

1. Apprendre une LVE, un enjeu sociétal :

L'enseignement du latin et du grec a constitué pendant longtemps l'essentiel de l'éducation. L'apprentissage des langues classiques, symboles d'érudition, permettait d'accéder à des savoirs et connaissances écrites dans des textes anciens. A la fin du 18^{ème} siècle, le développement des échanges internationaux a conditionné la demande sociale de connaissances des langues « modernes » comme l'anglais, l'italien, l'allemand ou le français. On constate alors une évolution de la fonction de la langue étrangère. La langue devenue « vivante », est considérée dans son usage social, culturel et pragmatique.

Aujourd'hui, apprendre une langue étrangère est un enjeu linguistique et culturel, mais aussi social et professionnel. En maîtriser une ou plusieurs est un facteur d'enrichissement personnel et culturel, qui permet de s'ouvrir à d'autres civilisations : cela facilite la mobilité des personnes, tout en favorisant la compréhension mutuelle. La langue étrangère peut ainsi être considérée comme un vecteur de compétences citoyennes nouvelles qui ouvre les

horizons et fait tomber les frontières entre les peuples. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), outil d'harmonisation des politiques des langues en Europe, a été conçu en 2001 pour répondre à l'objectif général du Conseil de l'Europe de « parvenir à une plus grande unité parmi ses membres », avec un objectif d'abord politique : asseoir la stabilité européenne en luttant contre la xénophobie et veiller au bon fonctionnement de la démocratie. Les langues et les cultures peuvent y contribuer par une meilleure connaissance des autres. L'anglais est la première langue vivante enseignée en France. Est-il nécessaire de maîtriser cette langue en particulier ?

2. Apprendre l'anglais : une nécessité ?

Selon une enquête de la Commission Européenne de février 2006, 38 % des citoyens interrogés disent maîtriser un niveau suffisant en anglais pour pouvoir avoir une conversation : « English remains the most widely spoken foreign language throughout Europe. 38 % of EU citizens state that they have sufficient skills in English to have a conversation ». ¹L'anglais est la langue la plus parlée en Europe. Les statistiques concernant la place de l'anglais dans le monde varient selon le type de classement. Selon les statistiques mondiales publiées en 2013,2 elle n'apparaît qu'au 3^{ème} rang des langues les plus parlées par nombre de locuteurs natifs, derrière le mandarin et l'espagnol. Elle occupe le second rang des langues les plus parlées par le nombre de locuteurs natifs et non natifs, derrière le mandarin. Malgré la montée en puissance actuelle du mandarin, qui témoigne d'une corrélation forte entre l'influence économique d'un pays (la Chine) et l'influence de sa langue, l'anglais reste cependant la langue la plus parlée et enseignée au monde, la langue internationale des affaires, du commerce, et de la finance. Dans le contexte de la mondialisation, la maîtrise de l'anglais est donc un atout essentiel.

A l'inverse, la non maîtrise de cette langue est un frein à l'obtention de certains diplômes, à l'orientation vers certaines filières et à la poursuite d'études dans le supérieur. La maîtrise de l'anglais, est devenue un outil d'intégration sociale indispensable. A fortiori, pour un élève porteur de difficultés scolaires ou de troubles d'apprentissage, l'absence de formation en anglais, fût-elle minimale, devient un facteur d'exclusion d'autant plus irrémédiable que le niveau d'études et la profession exigent un niveau de qualification peu élevée.

3. Apprendre une LVE à l'école : un défi didactique

Si la question de la nécessité d'apprendre une LVE ne se pose plus, la question des méthodes d'enseignement reste un défi : comment faire apprendre une LVE dans le contexte « artificiel » de l'école ? Comment mettre en œuvre des conditions et des situations d'apprentissage propices ? Quelles démarches didactiques et pédagogiques adopter ?

Si l'on s'intéresse à l'évolution des méthodes d'enseignement des langues, on constate qu'elles ont évolué au cours des siècles selon les objectifs d'utilisation. Jusqu'au 19^{ème} siècle, on utilisait une méthode fondée sur l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire, qui permettait avec des exercices de traduction d'accéder aux textes anciens. Cette conception ne visait pas la communication.

Dès le début du 20^{ème}, elle a fait progressivement place à des méthodes dites « directes » puis « actives » plus intuitives, où l'apprentissage se faisait directement, sans utilisation du français pour amener l'élève à s'exprimer directement, sans traduction mentale, à penser directement en langue étrangère . Une langue s'apprend par elle-même et pour elle-même. Se

1 Special Eurobarometer 243 « Europeans and their languages » p.4

2 <http://www.statistiques-mondiales.com/langues.htm>

sont greffés ensuite les outils audio-visuels qui ont permis d'apporter une forme d'authenticité au sein de la classe. Dans les années 1980, à la suite des recommandations du Conseil de l'Europe, une approche notionnelle/fonctionnelle et essentiellement communicative est préconisée. Elle vise à tempérer les tendances skinnériennes et béhavioristes des méthodes exclusivement fondées sur la répétition. Aujourd'hui, les programmes et instructions officielles préconisent l'utilisation fonctionnelle de la langue dans l'action, en contexte réel. On s'intéresse et on crée le besoin et l'envie de communiquer. L'élément psychologique, jusqu'alors négligé, apparaît en force, la langue étant un instrument qui intervient dans la réalisation de la plupart des tâches sociales qui exigent la mise en œuvre de compétences langagières générales. La classe devient une micro-société authentique qui privilégie l'interaction inter-individuelle. Les apprenants sont des acteurs sociaux qui doivent se coordonner, collaborer, agir dans la langue cible, par la réalisation de tâches et de projets.

C. L'apprentissage des LVE en France, de l'école au lycée :

1. La révolution du CECRL :

Les programmes et instructions officielles relatifs à l'enseignement des langues vivantes en France ont été entièrement repensés sur la base du CECRL. Le CECRL est le fruit de plusieurs années de recherche linguistique menée par des experts des Etats membres du Conseil de l'Europe. Son but est de repenser les **objectifs** et les **méthodes** d'enseignement des langues en Europe.

Agir en contexte, agir avec les autres, être en situation de besoin, telle est la base commune qui anime la conception des **programmes** et des référentiels. Il définit les **niveaux de compétence** qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage.

2. Les langues à l'école élémentaire

Les programmes et instructions officielles pour l'enseignement des LVE à l'école publiés au BO du 30 août 2007 définissent trois objectifs prioritaires :

- « développer chez l'élève les comportements et attitudes indispensables pour l'apprentissage des langues vivantes (curiosité, écoute, attention, mémorisation, confiance en soi dans l'utilisation d'une autre langue) et faciliter ainsi la maîtrise du langage
- éduquer son oreille à des réalités mélodiques et accentuelles d'une nouvelle langue
- lui faire acquérir dans cette langue des connaissances et des capacités, prioritairement à l'oral »

Par « connaissances » on entend l'acquisition de savoirs dans les domaines de la phonologie (rythmes, phonèmes, schémas intonatifs), de la culture (la personne, la vie quotidienne, l'environnement) et de la grammaire (qui s'acquière progressivement à travers l'apprentissage d'énoncés en situation, vers l'observation comparée des différents systèmes).

Par « Capacités » on entend la maîtrise d'activités de « communication langagière » qui permettront à l'apprenant de développer des capacités à comprendre, parler et écrire dans la langue cible. Il s'agit d'apprendre à comprendre, réagir et parler en interaction orale / à comprendre à l'oral / à parler en continu / à lire / à écrire.

Les activités de la classe doivent donc être conçues sur la base de ces compétences de communication à acquérir, en tenant compte des connaissances culturelles, lexicales, grammaticales et phonologiques de l'apprenant. L'apprentissage régulier, méthodique et progressif, à raison de 54h annuelles (3 séances de 30 minutes ou 2 séances de 45 minutes hebdomadaires) dès le CP doit permettre en fin de cycle 3 l'acquisition des capacités,

connaissances et attitudes du **niveau A1** du CECRL, qui correspond à celui de « l'utilisateur élémentaire », capable de communiquer de façon simple, « si l'interlocuteur parle lentement et distinctement. » Le CECRL définit 3 niveaux de langue : l'utilisateur élémentaire (A1-A2), l'utilisateur indépendant (B1-B2), l'utilisateur expérimenté (C1-C2).

Il est essentiel de noter que le premier objectif énoncé dans les programmes de l'école élémentaire en LV est de développer des comportements et « attitudes » face à la langue vivante : il conviendra alors pour l'enseignant de susciter la curiosité et l'envie de communiquer, en développant son ouverture sur le monde et l'altérité.

3. Les langues au collège et au lycée : vers une autonomie en langue vivante

Le niveau de compétences attendu en fin de collège est le niveau **A2** (intermédiaire ou usuel), celui de « l'utilisateur élémentaire », capable d'utiliser la langue dans des situations simples comme, par exemple, « comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de près »³. Progressivement, on vise la montée en puissance de la maîtrise des différentes capacités de communication, pour atteindre, à la fin du lycée, le niveau **B2**, qui correspond au locuteur « indépendant », capable d'apporter une « réponse appropriée dans des situations courantes » (Trim)⁴. Si l'accent est mis à l'école élémentaire sur le développement des compétences de **l'oral** (écouter, parler), il convient au collège, puis au lycée, de construire progressivement **l'écrit** et de permettre d'élaborer des stratégies efficaces de lecture et d'écriture. Les apprentissages se complexifient, et l'on peut donc se demander s'ils sont accessibles à tous les élèves.

D. Des langues pour tous ?

Pour certains élèves, l'apprentissage d'une LVE s'effectuera sans difficulté particulière. Ils franchiront les différents niveaux et développeront les compétences attendues dans une, voire plusieurs langues, parfois avec un plaisir évident et une facilité déconcertante pour les réfractaires aux LVE. Qu'est-ce qui peut expliquer ces écarts entre les individus ?

Nous ne sommes pas égaux devant les apprentissages. Un élève qui ne maîtrise pas ou mal sa langue maternelle peut-il être performant en LVE ? La maîtrise de la langue maternelle est-elle un pré-requis à l'apprentissage d'une LVE ? Dans ce cas, peut-on et doit-on enseigner les LVE à tous les élèves ? Pour les élèves en difficulté avec leur langue maternelle, l'apprentissage d'une LVE ne constitue-t-il pas un fardeau supplémentaire ?

Que dire des élèves porteurs de troubles des apprentissages, dysphasiques, dyslexiques, dysorthographiques ? Leur enseigner une langue vivante étrangère alors qu'ils ont le plus grand mal à maîtriser leur langue maternelle, n'est-ce pas une hérésie, un non sens pédagogique ?

Le consensus qui semble établi actuellement sur la nécessité d'apprendre une, voire deux LVE au cours de la scolarité renvoie ces nombreuses questions au pédagogue chargé de la mise en œuvre des programmes. Il convient donc d'évoquer désormais les difficultés que peuvent rencontrer les élèves « dys » dans l'apprentissage des langues vivantes et de montrer en quoi l'anglais est une langue particulièrement difficile pour eux.

II. Troubles « Dys » et langues : quelles difficultés ?

3 Un cadre européen commun de référence pour les langues . Version électronique. p26

4 Un cadre européen commun de référence pour les langues . Version électronique. p24

Pour comprendre les implications des troubles « dys » sur l'apprentissage d'une langue étrangère, il est essentiel de comprendre les difficultés qu'ils engendrent sur l'acquisition de la langue maternelle.

Après avoir présenté la dysphasie et la dyslexie dans leur rapport aux langues (maternelle et étrangère), nous étudierons les difficultés spécifiques posées par l'anglais.

A. Dysphasie et langues :

1. Dysphasie et langue maternelle

La dysphasie est un trouble spécifique dans l'acquisition du langage oral. Il ne s'agit pas d'un trouble de la communication - l'enfant a le désir de communiquer et il le montre, « il utilise naturellement le mime, le regard, la désignation »⁵ - mais de « troubles de son support oral »⁶. Ils peuvent affecter le versant expressif et/ou le versant réceptif, et entraîner des difficultés sévères et durables dans le domaine de la phonologie, du lexique, de la syntaxe et de la pragmatique. « La dysphasie [...] ne renvoie pas à un apprentissage mais à l'acquisition d'une fonction cérébrale pré-programmée » explique le Dr A.Pouhet. Alors que le langage oral se met naturellement en place par « le seul fait de partager une langue maternelle avec ses proches », chez l'enfant dysphasique, il ne sera « jamais parfaitement automatisé, donc restera coûteux, conscientisé »⁷. On imagine donc facilement les conséquences sociales et psychologiques de ce trouble qui empêche l'enfant de communiquer naturellement avec ses pairs et pour qui sa propre langue maternelle est en quelque sorte « étrangère » : « incapable de s'exprimer, souvent perdu dans le langage trop rapide et trop complexe des adultes, l'enfant va mal », résume parfaitement A. Pouhet. Sur le plan scolaire, il sera en difficulté dès son entrée en maternelle, « car il est difficile d'apprendre quand on parle peu ou mal, et encore plus quand on a des difficultés à comprendre le langage »⁸.

2. Dysphasie et langues étrangères :

Comment dès lors envisager l'apprentissage d'une LVE dès le CP pour un enfant qui ne maîtrise pas ou mal les sons, la syntaxe, le lexique de sa propre langue, maternelle ? Le bon sens imposerait que l'on diffère l'apprentissage d'une LV1 au moment où l'élève aura acquis une maîtrise suffisante de sa langue maternelle, pour éviter la surcharge cognitive et ne pas créer de confusions entre les langues. Toutefois, mon expérience professionnelle de l'enseignement de l'anglais à l'école maternelle et primaire m'a souvent montré que l'enseignement simultané de plusieurs langues renforce les apprentissages de chacune.

De plus, aussi surprenant que cela puisse paraître, si l'on se réfère au développement ordinaire d'un enfant qui apprend à parler avant d'apprendre à lire, on préconise, pour l'enfant dysphasique mais aussi pour l'enfant sourd, l'apprentissage de la lecture avant même que le langage oral ne soit fonctionnel.⁹ L'écrit est en effet un point d'appui sur lequel ils construisent la langue orale. Pourquoi alors ne pas imaginer, dans ce cas, qu'une LVE ait des fonctions similaires d'aide ? Le fait « d'éduquer l'oreille à des réalités mélodiques et

5 . A.Pouhet, *S'Adapter en classe à tous les élèves dys*

6 . M. Touzin, *100 idées pour venir en aide aux enfants dysphasiques*.

7 A.Pouhet, *S'Adapter en classe à tous les élèves dys*

8 M. Touzin, *100 idées pour venir en aide aux enfants dysphasiques*

9 M. Touzin, *100 idées pour venir en aide aux enfants dysphasiques*

accentuelles d'une nouvelle langue » (cf. programmes officiels) ne permettrait-il pas d'améliorer les compétences déficitaires d'écoute, de discrimination auditive des sons, du rythme, des schémas accentuels dans sa propre langue maternelle?

Il n'existe pas, à ma connaissance, de recherche soutenue menée dans cette direction. On sait en revanche que la dysphasie existe dans toutes les langues mais que les troubles ne sont pas toujours équivalents dans les différentes langues. Se pourrait-il alors qu'un élève dysphasique français ait plus de facilités à maîtriser une autre langue vivante que sa langue maternelle ? Nous aborderons la question du degré de difficulté des langues vivantes dans un prochain paragraphe.

B. Dyslexie et langues

1. Dyslexie et langue écrite

Si le langage oral s'acquiert naturellement par immersion (bain linguistique), l'accès au système symbolique arbitraire que constitue la langue écrite requiert un enseignement, via un médiateur qui donnera à l'apprenant les clés du code. En cas de dyslexie, l'apprenant éprouvera des difficultés parfois sévères et durables pour accéder à ce code. La dyslexie, en effet, est un trouble de l'apprentissage de l'identification des mots écrits, et elle freine considérablement l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. L'enfant dyslexique éprouve des difficultés à traiter l'information phonologique (mise en place de la correspondance graphème / phonème), et peine à mettre en œuvre les activités de décodage (conversion lettre / son) et d'encodage (conversion son / lettre) nécessaires à la lecture et à l'écriture, parce que les pré-requis indispensables à l'acquisition de l'écrit telle que la capacité à discriminer les sons de la langue (conscience phonologique) sont déficitaires.

Qu'elle soit phonologique, de surface ou mixte, la dyslexie perturbe significativement les apprentissages scolaires et les activités quotidiennes où la lecture intervient.

Je fais le choix ici de ne pas détailler les différents types de dyslexies, mais de recenser les types de difficultés que les « troubles dyslexiques » induisent. Les troubles « visuels » entraînent des confusions visuelles de lettres proches, une mauvaise reconnaissance globale de mots, des substitutions de mots visuellement proches, des sauts de lignes. Les troubles phonologiques, induisent des confusions de sons proches, omission ou adjonction de sons, et les troubles séquentiels des inversions de lettres, de syllabes. Sont souvent associés des troubles de la mémoire de travail qui empêchent la constitution d'un stock lexical important. D'une manière générale, l'élève dyslexique a une lecture lente, hésitante et peu efficace, avec un décodage laborieux qui se fait souvent au détriment du sens. Sur le plan de l'écriture, la dyslexie s'accompagne souvent d'une dysorthographe ainsi que d'une difficulté à produire des écrits structurés.

La dyslexie perturbe significativement tous les apprentissages scolaires et les activités quotidiennes où l'écrit intervient.

2. Dyslexie et langues vivantes :

Quelles sont les répercussions des troubles dyslexiques sur l'apprentissage d'une LVE ? Dans la mesure où les élèves dyslexiques maîtrisent généralement plutôt bien les compétences d'expression et de compréhension orales dans leur langue maternelle, certains chercheurs postulent que si les enseignants n'utilisent pas de supports écrits dans la langue cible (pédagogie de « tout oral »), il n'y a aucune raison pour que les jeunes dyslexiques ne réussissent pas à parler et comprendre cette LVE¹⁰. Peut-on et doit-on privilégier un

10 . Javorsky, Sparks, & Ganschow, 1992, in Crombie *Cognition and learning difficulties*

enseignement exclusivement oral ? Qu'advient-il au collège puis au lycée, avec l'exigence croissante des compétences écrites ?

Les recherches menées par Margaret Crombie auprès d'élèves dyslexiques anglophones montrent qu'une bonne maîtrise des compétences orales de leur langue maternelle n'empêche pas les élèves dyslexiques d'éprouver de grandes difficultés avec une LVE. Ces difficultés sont liées, selon elle, aux conditions artificielles de la salle de classe qui ne reproduisent pas la situation d'immersion dans laquelle on apprend la langue orale, à l'âge auquel l'enseignement de la LVE débute, au niveau de sévérité du trouble et aussi à la motivation, l'attitude, au style d'enseignement, et à l'estime de soi. Les difficultés (ou la réussite) de l'élève dyslexique en LVE peuvent donc varier d'un individu à l'autre, en fonction de la sévérité de son trouble, des stratégies de compensation qu'il a su mettre en place dans sa langue maternelle, du niveau d'enseignement, des compétences travaillées, de son attitude, de sa motivation, autant de facteurs qui nous montrent qu'il ne peut y avoir de tableau unique. Selon Crombie, les anglophones dyslexiques éprouvent des difficultés dans les domaines de la discrimination auditive et de la phonologie, de la mémorisation et de la réactivation du vocabulaire, de la syntaxe, de la vitesse de traitement de l'information qui ralentira les apprentissages dans la langue cible.

3. Quelle langue pour les dyslexiques ?

La plupart des études menées sur la dyslexie proviennent des pays anglo-saxons. Cet intérêt scientifique est-il lié à un nombre plus important de dyslexiques dans les pays anglophones ou à une spécificité de l'apprentissage de l'anglais ? Certaines langues sont plus transparentes que d'autres, c'est à dire que leur orthographe est plus régulière et facilite l'accès à la lecture. C'est le cas de l'italien où « à chaque lettre ne correspond qu'un son et un seul, de sorte qu'il n'existe quasiment pas de mots irréguliers, et que quelques mois d'apprentissage suffisent à lire pratiquement tous les mots »¹¹. En revanche, d'autres langues sont plus opaques, avec une correspondance graphème / phonème irrégulière comme le néerlandais, le portugais, voire extrêmement irrégulière, comme le français ou l'anglais. Il est ainsi plus complexe d'apprendre à lire pour un jeune Anglais que pour un Italien, et a fortiori, pour un Anglais dyslexique.

Nous allons à présent nous intéresser aux difficultés spécifiques de l'anglais et aux conséquences qu'elles induisent à la fois pour l'élève et pour l'enseignant, et tenter d'expliquer en quoi cette langue en particulier constitue un défi linguistique et pédagogique

11 S. DEHAENE. *Les neurones de la lecture*. 2007. p59

PARTIE 2

Apprendre l'anglais pour un élève porteur de troubles « dys » : un défi linguistique et pédagogique ?

I. Apprendre l'anglais : un défi linguistique pour les « dys » ?

L'anglais est un obstacle majeur pour les « dys » parce que c'est une langue particulièrement opaque, et dont le système linguistique est très éloigné du français.

A. Qu'est-ce qui rend cette langue aussi difficile d'accès ?

J'aborderai ici la langue dans son acception de « compétence linguistique » pour présenter une partie des difficultés dans les domaines de la phonologie, du lexique et de la syntaxe. Comme il est impossible de répertorier l'ensemble des difficultés dans un tel écrit, je renvoie ici à l'excellent travail effectué par Emilie Peneveyre, sous la direction de Loïc Gamot et de l'Institut d'orthophonie de Lille¹².

1. la phonétique

Dès le début de l'apprentissage à l'école primaire, l'élève va devoir s'habituer à une nouvelle prosodie. Sur le plan de la **phonétique**, il va découvrir la différence entre voyelles courtes (/i/ de « fish ») et longues (/i:/ de « tea »), les diphtongues (/ei/ de « snake », /ai/ de « bike »), des consonnes sourdes ou sonores, des plosives (/p/, /t/, /k/), et des sons spécifiques comme le fameux « th » par exemple. Les difficultés seront à la fois liées à la réception de ces sons, la capacité à les discriminer, mais aussi en production : il va falloir apprendre à ajuster les positions de la langue, le relâchement des muscles des joues, la tension des muscles du cou ou encore l'arrondissement des lèvres pour parvenir à les prononcer à l'anglaise. On comprend ici la difficulté d'une telle tâche pour les élèves dysphasiques en particulier, et tous ceux qui souffrent de dyslexie phonologique.

Mais l'anglais a aussi la particularité d'être une langue accentuelle, où la maîtrise de l'accentuation des mots et de la phrase conditionne la compréhension du message oral. Quand le français prononce « éléphant », l'anglais prononce « **e**lephant », avec un accent tonique sur la première syllabe qui fait que la suite du mot est inaccentuée. Par ailleurs, les mots dans la phrase sont accentués ou non selon leur fonction. « **Yesterday, I went to town with my friend Jane and I met Paul.** » : dans cette phrase, seuls les mots lexicaux, porteurs de sens, sont accentués, et les mots grammaticaux, qui servent à articuler le discours, ne le sont pas. Ce phénomène accentuel, l'amenuisement, auquel les francophones ne sont pas habitués nous donne l'impression que les anglophones « avalent » la moitié des mots. Enfin, l'anglais est marqué par une utilisation d'une palette beaucoup plus large d'**intonations**, ce qui conduit à une amplitude mélodique plus grande, difficile à reproduire.

Si ce code phonologique est mal maîtrisé, l'élève aura le plus grand mal à comprendre et à se faire comprendre car, en anglais, phonologie et sens sont intrinsèquement liés. Il éprouvera des difficultés dans les activités de compréhension orale (discriminer des sons, comprendre un message long) et de production orale (prononcer des sons, répéter des mots, des phrases, lire à voix haute...) d'autant plus grandes que l'absence de contexte ou de réalité ne lui offrira

12 site <http://perso.numericable.fr/anglaisdyslexie/>

aucune piste pour choisir entre différentes interprétations.

2. le lexique

Sur le plan **lexical**, le problème majeur en anglais est la correspondance graphie/phonie. « George Bernard Shaw aimait à souligner qu'en anglais le mot *fish* pouvait s'écrire « ghoti » : le son f peut s'écrire gh comme dans *enough*, le son i se dénoter o comme dans *women*, et le son sh s'écrire t comme dans *notion* ! »¹³. Shaw, comme de nombreux élèves dyslexiques anglophones sans doute détestait les irrégularités de l'anglais. Comment s'y retrouver en effet dans une langue où par exemple le son /i:/ (i long) peut être transcodé par les graphèmes E dans *we*, EE dans *sheep*, EA dans *tea*, IE dans *piece*, EI dans *receive*, EY dans *key*, EO dans *people* et... I dans *magazine* ! Les 40 phonèmes de l'anglais peuvent se combiner en 1120 graphèmes, ce qui complique l'apprentissage de la lecture chez les jeunes anglophones, même non dyslexiques, et rendre cette langue si difficile pour les « dys » des autres langues. Lors de mon stage à l'IJS de La Malgrange, j'ai rencontré C. un élève de 5^{ème}, lors d'une prise en charge orthophonique. A ma question : « aimes-tu l'anglais ? » il m'a répondu : « Oui, mais c'est dur. C'est surtout dur à écrire, parce que les lettres ne font pas les mêmes sons ». L'irrégularité de la langue va avoir des conséquences sur les activités de production d'écrits même simples (copier sans faute, écrire / orthographier correctement des mots), et sur la lecture (comment se prononce ce que je vois ?) Comme en français, l'élève « dys » handicapé par une mémoire de travail défaillante aura du mal à se constituer un stock lexical suffisamment riche pour pouvoir construire des énoncés.

3. la syntaxe

Enfin, sur le plan de la **syntaxe**, l'anglais a de quoi déstabiliser l'apprenant. Pour illustrer quelques spécificités syntaxiques, j'aime à expliquer à mes élèves que les anglais « font tout à l'envers » : ils roulent à gauche, mettent les adjectifs avant les noms (a black cat), le nom du possesseur avant l'objet possédé (John's car). Les règles d'accord de l'adjectif possessif sont aussi différentes : il s'accorde avec le possesseur, pas avec l'objet (her car = *sa voiture à elle* vs his car = *sa voiture à lui*). En revanche, parfois, ils simplifient, comme avec les adjectifs qui sont invariables. Cependant, la terminologie et les concepts relatifs à l'organisation syntaxique étant souvent mal maîtrisés (qu'est-ce qu'un « verbe », un « auxiliaire », un « adjectif », « adverbe », quelles sont leurs fonctions ?), il est nécessaire d'avoir recours à d'autres stratégies pour aider l'élèves « dys » à organiser les éléments de la phrase et à construire un discours cohérent, même simple.

B. Conséquences de ces difficultés de la langue pour les élèves sur la mise en œuvre des activités langagières : constats d'enseignants en classe ordinaire

En plus de mes propres constats effectués sur mon fils et qui peuvent être subjectifs, j'ai pu, au cours des formations que je dispense dans le cadre de mon travail de formatrice, confronter les constats de nombreux enseignants du 1^{er} et 2nd degré accueillant des élèves « dys » en classe ordinaire. J'ai proposé cette année un questionnaire¹⁴ à une dizaine de collègues d'anglais de collège et lycée « ordinaires ». L'objectif était de recenser les difficultés rencontrées par les élèves « dys » en anglais dans la mise en œuvre des activités langagières orales et écrites, mais aussi les stratégies et adaptations mises en place par les enseignants,

13 S. DEHAENE. *Les neurones de la lecture*. 2007. p58

14 Exemple d'un questionnaire enseignants en annexe

leur attitude face à l'évaluation et à la notation, et enfin des exemples de pratiques qu'ils estiment « favorables » pour ces élèves. J'ai eu 7 retours, ce qui ne permet pas de tirer de conclusions valides bien entendu, mais permet d'établir un certain nombre d'observations.

Les constats sur le plan des difficultés rencontrées dans la mise en œuvre des activités langagières « écouter », « lire », « s'exprimer oralement en continu », « prendre part à une conversation » et « écrire » sont les suivants : les deux activités langagières dans lesquels les élèves « dys » sont le plus en difficulté sont prioritairement « **écrire** » (expression écrite), et « **lire** » (compréhension écrite), soit les compétences liées à l'écrit. Ils sont plus performants pour « **écouter** » (compréhension orale) et « **s'exprimer en continu** » (expression orale), soit dans les compétences liées à l'oral.

Cela ne signifie pas qu'ils possèdent de « bonnes » compétences orales, mais simplement qu'ils sont plus performants à l'oral qu'à l'écrit. Les enseignants relèvent des difficultés dans la lecture à voix haute (prosodie), la reformulation d'énoncés, et surtout dans la « construction spontanée d'un énoncé cohérent », c'est à dire un énoncé non préparé, dans une situation d'interaction orale. On retrouve donc ici des difficultés liées à la syntaxe.

Ce qui semble le plus poser de problème, c'est donc la confrontation à l'écrit. Pour la production écrite, ces élèves ont tous des difficultés dans des tâches a priori « simples » comme la copie (« recopier correctement »), et plus complexes comme « produire une phrase syntaxiquement correcte ». Ils ont aussi beaucoup de mal à « se relire afin d'améliorer sa production ».

II. Enseigner l'anglais à des « dys » : un défi pédagogique pour les enseignants ?

A. Un défi qui dépasse le cadre linguistique :

Si ce questionnaire fait ressortir les difficultés des élèves « dys » en anglais, il fait également émerger l'inquiétude des enseignants face à leurs propres difficultés de pédagogue à apporter des aides efficaces à ces élèves. Mme B, enseignante expérimentée de lycée mais particulièrement déstabilisée, écrit à propos d'un élève de seconde : « cet élève a des difficultés dans tellement de domaines que je ne sais pas comment m'y prendre avec lui. Je ne connais absolument pas ses troubles, personne ne m'en a parlé. Je ne sais pas comment adapter mes cours pour lui. Il a des soucis de structure de phrase, de compréhension de la grammaire anglaise ».

Ce témoignage, en plus des échanges sur le terrain avec d'autres collègues, révèle donc un certain nombre de difficultés globales pour les enseignants en milieu ordinaire:

- ils connaissent peu ou mal les troubles « dys » et les difficultés qu'ils induisent, et ils ne reçoivent pas toujours les informations relatives aux besoins des élèves, et encore moins les pistes pour les aider (déficit dans la formation initiale et continue)
- ils sont contraints par des conditions d'exercice parfois difficiles : classes chargées, horaires réduits (manque de temps)
- ils ont des contraintes liées à des objectifs (programmes) et aux évaluations (niveau A2 pour le brevet des collèges ; baccalauréat : toutes les compétences, écrites et orales, sont désormais évaluées)
- ils se sentent souvent seuls et impuissants et demandent qu'on les aide

Lors de mon stage effectué à l'IJS La Malgrange et au regard des témoignages de deux

collègues anglicistes titulaires du 2CASH (enseignants ayant reçu une formation spécialisée pour le 2nd degré) en ULIS dys, il apparaît que si les difficultés des élèves sont identiques, les contraintes et conditions d'enseignement ne sont pas similaires dans le milieu ordinaire et spécialisé. A L'IJS La Malgrange comme en ULIS, les effectifs sont réduits (de 6 à 12 élèves maximum), ce qui permet de meilleures conditions de travail (moins de bruit, meilleure qualité d'écoute, d'attention), plus de disponibilité de l'enseignant, de **temps** (pour la mémorisation, l'analyse, la réflexion sur la langue), et surtout une meilleure connaissance des élèves, de leurs points faibles et aussi des compétences préservées sur lesquelles on va pouvoir s'appuyer. La proximité des rééducateurs et les réunions d'équipe régulières à l'IJS rendent possibles les transferts de connaissances entre professionnels : orthophonistes, ergothérapeutes, médecins, enseignants peuvent s'enrichir mutuellement de leurs observations et pratiques. La possibilité de travailler en équipe, de réfléchir ensemble à des solutions adaptées est un atout pour ces enseignants et leurs élèves.

Est-ce à dire, pour autant, qu'il est préférable de scolariser les élèves « dys » en classes spécialisées ? D'aucuns le pensent. J'ai entendu certains enseignants dire ouvertement que tel élève n'avait « pas sa place » à l'école ordinaire. Une enquête de Mme Tamara Léonova sur le développement socio-émotionnel des élèves dyslexiques montre d'ailleurs que l'estime de soi est davantage préservée en milieu spécialisé qu'en milieu ordinaire pour les élèves dyslexiques¹⁵

Ce n'est pas le propos de cet écrit, mais il me semble opportun de rappeler les enseignants à leurs obligations : la loi de février 2005 précise que la scolarisation de tous les élèves handicapés en classe ordinaire est un **droit**. Il est donc du **devoir** de chaque enseignant d'apporter des réponses pédagogiques adaptées à chaque élève, quel que soit son handicap. L'inclusion des élèves handicapés représente une révolution pour l'école et constitue certainement un défi majeur pour l'enseignant aujourd'hui : elle amène à se questionner non pas sur la place de chaque élève dans le système éducatif, mais sur les **missions** et le rôle de chaque enseignant. Elle oblige à interroger sur les attitudes enseignantes et à faire évoluer les pratiques pédagogiques.

B. Renoncer ou agir ?

Il convient de se demander toutefois s'il est raisonnable d'enseigner à tout prix une LVE à des élèves atteints de troubles sévères. N'est-ce pas un « fardeau insupportable » sur des épaules déjà bien chargées, comme le suggère Crombie¹⁶ ? Jusqu'où pousser le curseur ? Quels risques prend-on et fait-on prendre à cet élève, tant sur le plan scolaire que psychologique ? Face à certaines difficultés, l'enseignant n'a pas toujours de solution. J'ai été confrontée à la difficulté de faire apprendre l'heure en anglais à mon fils. Il ne la maîtrise pas en français. J'ai eu beau chercher tout type de supports à lui faire manipuler, ce fut un échec. J'ai renoncé. Faut-il que Mme B. baisse les bras face aux difficultés de son élève ? Les objectifs semblent inaccessibles pour lui et sa réussite aux examens compromise. Et pourtant, même si c'est essentiellement l'aspect purement linguistique de la langue qui lui pose problème, « il aime bien interagir dans des jeux de rôle, dialoguer » dit-elle. Cet élève a donc une attitude positive face à la langue, une envie d'apprendre. On ne peut pas renoncer. Avec les avancées législatives récentes en lien avec la loi de février 2005, il est désormais

15 Tamara Leonova (2012). Depression in Dyslexic Children Attending Specialized Schools: A Case of Switzerland, Dyslexia - A Comprehensive and International Approach, Prof. Taeko Wydell (Ed.), ISBN: 978-953-51-0517-6, InTech, Available from: <http://www.intechopen.com/books/dyslexia-a-comprehensive-and-international-approach/depression-in-dyslexic-children-attending-specialized-schools>

16 M. Crombie, Foreign language learning and dyslexia

possible pour les élèves porteurs de troubles du langage oral et/ou écrit d'être dispensés des épreuves écrites et ou orales en LV1 et en LV2¹⁷. La LVE n'est donc plus un obstacle pour l'obtention du diplôme. La dispense d'épreuve ne signifie pas pour autant la dispense de cours, mais la levée des freins que constituent les objectifs d'apprentissage et d'évaluation libère l'élève et l'enseignant d'une forte pression et permet de se concentrer sur la valorisation des compétences et des points forts des élèves, et de développer une attitude positive car « libérée » face à la LVE.

La réponse au dilemme « Faut-il enseigner l'anglais à tous les dys ? » est donc incontestablement : oui. Le référentiel de compétences des enseignants actualisé au BO du 25 juillet 2013 stipule que tout enseignant se doit de « Prendre en compte la diversité des élèves ». C'est donc une obligation professionnelle et une évidence éthique. M. Crombie dans son étude sur l'enseignement d'une LVE pour les dyslexiques anglophones affirme : « Si nous nous devons de promouvoir l'idée de l'apprentissage d'une langue étrangère pour tous [...] la question reste de savoir COMMENT ? »

C. Comment relever ces défis ? Premières réponses.

1. Connaître l'élève

Pour pouvoir aider l'élève, il semble essentiel de pouvoir anticiper les difficultés qu'il rencontre dans sa langue maternelle, mais aussi de pouvoir évaluer ses capacités d'apprentissage plus globales : rythme de travail, capacité d'attention, de mémorisation à court terme, à long terme. Sur le plan de l'anglais, comprendre les difficultés spécifiques liées à la langue et les confronter aux difficultés de l'élève constitue une première étape essentielle. Il conviendra ensuite d'élaborer des stratégies, méthodes et outils adaptés à l'élève. Le titre de l'ouvrage du Dr Alain Pouhet « s'adapter en classe à tous les élèves dys », illustre parfaitement cette nécessité d'apporter des réponses individualisées face à des profils tous différents et renvoie l'enseignant au cœur de la différenciation pédagogique.

2. Différencier, individualiser l'enseignement :

Tout comme il n'existe aucun élève « dys » semblable à un autre, il n'existe pas de réponse pédagogique unique. L'enseignant doit donc apporter des réponses individuelles dans le domaine des objectifs, des supports, de l'évaluation.

a. Adapter les objectifs

« Prendre en compte la diversité des élèves », induit la nécessité d'adapter les objectifs que l'on se fixe pour chacun. Il convient donc pour tous les élèves, et a fortiori pour un élève « dys », « de définir avec un maximum de précision des objectifs immédiatement valables au regard des besoins des apprenants et réalistes du point de vue de leurs caractéristiques et des moyens disponibles », comme le préconise le CECRL. Au regard de cette définition, on peut concevoir que les objectifs « valables » et « réalistes » peuvent ne pas être les mêmes pour tous. Mais alors, que viser pour un élève « dys » ? Il semble raisonnable de s'en tenir pour le collègue aux attentes du « socle commun »¹⁸, qui correspond au niveau A2 en langues

17 Arrêté ministériel du 15 février 2012

18 Le « socle commun de connaissances et de compétences » présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Introduit dans la loi en 2005, il constitue l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur

Le CECRL évoque la notion de « compétence partielle en langue », c'est à dire l'idée que l'on peut privilégier le développement de telle ou telle compétence selon les objectifs visés : « *Il est des cas où l'apprentissage d'une langue étrangère vise avant tout à faire que l'apprenant acquière une maîtrise de la composante linguistique d'une langue (connaissance de son système phonétique, de son vocabulaire et de sa syntaxe) sans souci de finesse sociolinguistique ni d'efficacité pragmatique. Dans d'autres circonstances, il se pourra que l'objectif soit avant tout d'ordre **pragmatique** et cherche à mettre en place une **capacité d'agir** dans la langue étrangère avec des moyens linguistiques limités et sans recherche particulière d'adéquation sociolinguistique.* » On pense à tous ces élèves « bloqués » par les contraintes linguistiques de l'anglais et chez qui les compétences socioculturelles et pragmatiques peuvent être développées, en s'appuyant sur leur désir de s'ouvrir aux autres cultures, et de communiquer par l'action. Nous développerons ces pistes dans la 3^{ème} partie. Adapter les objectifs ne signifie donc pas renoncer à avoir des exigences, même partielles.

b. adapter les supports

D'une manière générale, les principes d'adaptation des supports sont transférables d'une discipline à l'autre. Pour l'anglais, il convient de soigner particulièrement la trace écrite que l'élève emportera à la maison, et de s'assurer de sa lisibilité ainsi que de la correction orthographique des mots nouveaux (beaucoup d'erreurs de copie). L'idéal est de faire copier la trace écrite par l'AVS ou de donner une version numérique du cours, avec une police et une taille de lettres adaptées à l'élève, des codages couleurs pour l'aide au repérage des différents types de mots. On peut prévoir des textes à trous que l'élève pourra compléter.¹⁹

c. adapter les évaluations :

L'adaptation des évaluations va de pair avec l'adaptation des supports et des objectifs. La question reste cependant délicate et est loin de faire consensus auprès de tous les enseignants. Pour certains, adapter les évaluations pour un élève « dys » revient à l'avantager par rapport aux autres élèves. Et s'il réussit mieux son évaluation qu'un élève « non-dys », mais en simple difficulté scolaire, c'est injuste. Cet argument peut être contrecarré ainsi : d'une part, l'élève « dys » est en situation de handicap, donc d'iniquité. L'adaptation de son évaluation sert à compenser un défaut d'accessibilité lié à son handicap, comme le fauteuil roulant pour un paraplégique ou les lunettes pour un myope. D'autre part, cette évaluation adaptée ne peut-elle pas être une aide pour les élèves en difficulté ? L'enseignante de 6^{ème} de mon fils a fini par donner les évaluations adaptées qui lui étaient destinées à un tiers des élèves de sa classe... Comment adapter les évaluations en anglais ?

- consignes données en français
- réduire la tâche d'écriture : exercices à trous, faire associer une image à un mot, donner des amorces de mots ou de phrases, QCM
- ne pas pénaliser l'orthographe
- pour la production écrite : donner des amorces de mots ou de phrases, des textes rédigés mais découpés et à remettre dans l'ordre
- évaluer certains exercices à l'oral
- réduire le nombre d'exercices pour compenser le 1/3 temps
- aide du professeur ou de l'AVS pendant l'évaluation : relecture, reformulation, secrétariat

citoyen.

¹⁹ Pour des exemples de supports adaptés en langues et autres disciplines, consulter sur le site EDUSCOL les « ressources disciplinaires pour les enseignants du 2d degré » (à paraître en septembre 2013)- Contribution de V.Bancel aux séquences d'anglais de 6ème et 3ème.

Pour tous ces aménagements pédagogiques, l'enseignant n'aura pas d'autre choix que de procéder, par tâtonnements et essais-erreurs, considérant que ce qui fonctionne pour un élève ne fonctionne pas nécessairement pour l'autre. Leur efficacité dépend donc à la fois des compétences pédagogiques et didactiques de l'enseignant, mais aussi de sa capacité à adapter son attitude enseignante face à l'élève dys. Pour créer les conditions les plus favorables aux apprentissages, il convient en effet également de développer un climat de confiance mutuelle, qui donnera à l'élève l'envie de se lancer dans ce nouveau défi. Comme le souligne Crombie, « la motivation, l'attitude, le style d'enseignement, l'estime de soi et la détermination sont tout aussi fondamentaux pour les apprentissages ».

A la question relative aux bonnes pratiques dans le questionnaire enseignant, Natacha répond : « *le leitmotiv de base est pour moi bienveillance, patience, respect, valorisation de l'élève, et créativité !* ». Je cite aussi Patricia, qui écrit : « *je tourne autour de mes poussins comme une mère poule pour les rassurer et les guider* ».

En résumé, adapter, c'est adopter une pédagogie dont le curseur est poussé à fond vers l'envie, la motivation, l'authenticité : faire et être pour ces jeunes.

3. Adaptations spécifiques liées aux compétences langagières en anglais

Ma pratique professionnelle, mes observations, mes échanges avec les enseignants, ainsi que l'analyse des questionnaires permettent de mettre en évidence un certain nombre d'adaptations utiles pour les élèves « dys » dans le domaine des compétences orales et écrites en anglais.

a. compréhension de l'oral :

- adaptation des consignes
- aide de l'AVS qui reformule
- différenciation pédagogique : exercices gradués selon le niveau de difficulté des élèves
- recours aux technologies : travail en laboratoire de langue ou avec des MP3, fichiers sons systématiques, enregistrés par le professeur, de ce que les élèves doivent apprendre
- on peut vérifier la compréhension d'un message oral par des alternatives à l'écrit : dessiner ce que l'élève a compris, numéroter des images dans l'ordre où il les a entendues, remettre des vignettes dans l'ordre...

b. Production orale :

- recours à des pictogrammes pour faciliter et étayer la prise de parole
- recours à des cartes mentales pour guider l'expression (exemple de Patricia : « se présenter » : « **Me** » au centre et autour, des cases avec les mots : « address / age / pets / family/ hobbies » des cœurs et des cœurs barrés pour « likes » et « dislikes ») : cela les rassure, ils peuvent organiser leurs idées sans paniquer, ni perdre le fil. »
- aide du professeur : productions orales en continu préparées à l'écrit, corrigées, puis apprises pour faciliter la production en continu ou en interaction avec la classe
- recours à des diaporamas avec des images déclencheuses de parole, textes à trous...

c. compréhension de l'écrit:

- oralisation systématique des consignes et des supports écrits, pour permettre de lire et écouter le texte en même temps. Utilisation d'une synthèse vocale (logiciel type Text to Speech) L'élève est équipé d'un casque et peut réécouter le texte autant de fois que nécessaire.
- adaptation des supports : polices accessibles aux élèves « dys » (arial, time new

- roman, en 14); interligne 1,5 ; textes sans surcharges visuelles ;
- textes étudiés en classe systématiquement projetés au rétroprojecteur ou sur diaporama avec mise en relief de certains éléments (mots clés : personnages, lieux, indications de temps...) pour entraîner les stratégies de repérage
- recours à l'ordinateur : les élèves équipés d'un ordinateur ont le document sous format numérique et travaillent dessus de façon autonome, en utilisant la synthèse vocale. Sinon, séances en salle informatique, avec possibilité sur l'ordinateur de zoomer (aide à la lecture), de sélectionner certaines parties du texte, de mettre en couleurs...
- prolongement à la maison par un travail ciblé : mots-croisés reprenant les mots du texte, textes faux à corriger

d. Production écrite :

Pour étayer et accompagner la production écrite, proposer :

- des textes à trous à compléter
- la possibilité d'avoir recours à une aide lexicale et / ou grammaticale (carnet de vocabulaire, cahier...). Les enseignantes de l'IJS ont mis en place une « toolbox » sous forme d'un classeur individuel que les élèves enrichissent à mesure des apprentissages (listes de mots, tableaux de conjugaison, référents phonologiques...) et qu'ils peuvent consulter autant que de besoin
- utilisation de pictogrammes pour construire les énoncés, puis aide de l'adulte (AVS, assistant, professeur) pour l'oralisation et le secrétariat : l'élève dicte ce qu'il veut écrire. Une fois le travail de secrétariat effectué, les productions sont rendues avec des codes couleur : à charge pour eux de réfléchir à ce qui ne va pas et de modifier, d'améliorer leur production.
- aide des pairs : travail en binômes, en groupes
- réduire le nombre de mots attendus
- ne pas pénaliser l'orthographe

On voit, à travers ces pistes, réflexions, propositions d'aménagements recueillies auprès d'enseignants en milieu ordinaire ou spécialisé, que la question des « dys » et de l'anglais interroge constamment le pédagogue sur ses pratiques. Certaines techniques utilisées en petits groupes dans des dispositifs particuliers (Ulis, ateliers linguistiques...), des expérimentations menées au sein de groupes recherches, les savoirs faire de certains enseignants de français, voire les outils et exercices de rééducation utilisés par les orthophonistes gagneraient à être plus largement connus et diffusés. La dernière partie de ce mémoire propose des exemples concrets d'exercices, de démarches et expérimentations auprès d'élèves « dys » directement transférables dans la classe d'anglais ordinaire.

PARTIE III

adaptations spécifiques et pratiques favorables pour l'enseignement de l'anglais aux élèves porteurs de troubles « dys »

I. Exercices et outils d'aide adaptés aux difficultés linguistiques

Je tiens à saluer ici tous les enseignants qui mutualisent leurs « trouvailles » pour venir en aide aux élèves « dys », et qui partagent sur des sites libres d'accès une multitude de trucs et d'outils dont chacun peut se saisir pour améliorer ses pratiques et gagner du temps²⁰. Il ne faut pas en effet négliger le fait que les adaptations et outils d'aide constituent un travail fastidieux et chronophage, qui peut parfois décourager les enseignants les plus motivés.

A. phonologie : travailler la « musique de la langue »

1. apprendre les sons spécifiques de l'anglais par les couleurs

Pour apprendre les sons spécifiques de l'anglais, le recours à l'alphabet phonétique induit l'apprentissage d'un nouveau système de symboles difficiles à lire et à mémoriser d'autant plus quand on est « dys ». En français, enseignants et orthophonistes ont souvent recours à l'utilisation d'un code couleur pour favoriser le décodage de l'écrit : à un son, on fait correspondre une couleur et on colorise les sons à l'intérieur du mot écrit pour en faciliter la lecture. Par exemple, on peut associer le graphème /ou/ à la couleur rouge (mouton), le son /eu/ à la couleur bleue (il pleut), etc. Dans un texte, les sons /ou/ seront coloriés en rouge, les sons/eu/ en bleu, etc. Le logiciel « la macro de Charles »²¹ permet, entre autre, d'effectuer les coloriages des sons dans un texte selon les critères définis par l'enseignant. En anglais, une démarche identique est possible : au son /e/ correspond la couleur « red », à /:3/ la couleur « purple », à /i:/ la couleur « green ». Sophie Mau et Aurélie Pailhes, enseignantes en collègue et investies dans le Groupe de Recherche- Formation « Maîtrise de la langue et dyslexie, une gageure? » de l'Académie de Strasbourg présentent leurs expérimentations dans un article intitulé « la phonétique par les couleurs »²². Utiliser un code couleur dès le début de l'apprentissage permet de poser les bases de la phonétique, puis d'effectuer ensuite des classements tout au long des apprentissages. A l'aide de référents élaborés en classe, on peut ensuite construire des « maisons des sons » : dans la « maison » du son /ei/, associé à la couleur « grey », l'élève notera par exemple les mots « snake », « make », « cake » etc Ces « maisons des sons » aideront l'élève à s'approprier les spécificités phonétiques de l'anglais et à élaborer en parallèle un répertoire lexical associant à la fois le mot écrit à sa prononciation, et à sa signification (associer le mot à sa prononciation, ainsi qu'à une image pour faciliter la mémorisation)²³. On peut ainsi créer des associations « mots-couleurs », du type « it's a black cat », « it's a blue shoe », « it's a red pen », qui sont autant d'outils mnémotechniques favorisant la mémorisation du code phonétique.

2. apprendre à discriminer les sons :

Associés à l'apprentissage des sons, des exercices de discrimination auditive systématiques et

20 Sites listés en bibliographie

21 « La macro de Charles », site cartablefantastique.fr

22) cf. GRF Strasbourg : « la phonétique par les couleurs », article II, fluence 10

23 Démarche présentée dans les modules en lignes cités en note 19

renforcés sont nécessaires pour « éduquer l'oreille » aux sonorités propres à l'anglais comme la différence entre voyelles courtes et longues (« ship » vs « sheep » ; « cat » vs « car ») ; les diphtongues, et sons complexes (comme le fameux « th »). Utiles pour tous, ils sont encore plus nécessaires à l'élève « dys » chez qui les sons de la langue maternelle restent parfois complexes.

3. produire et reproduire des sons

Il convient également d'entraîner les élèves à reproduire et produire ces sons nouveaux, par des exercices de « mise en bouche » qui peuvent se révéler ludiques : Chinese whispers (téléphone arabe), tongue twisters (virelangues) exercices de diction accompagnés d'une gestuelle (pour les voyelles longues par exemple dans les mots « tea », « sheep », dire le/ i:/ long en exagérant le mouvement des lèvres ou en tirant sur un élastique). On peut aussi reproduire ces sons devant un miroir pour visualiser le mouvement des lèvres, dire des tongue twisters en exagérant le mouvement des lèvres, en serrant les dents, avec un crayon dans la bouche, jouer en quelque sorte avec les sonorités nouvelles pour en dédramatiser la complexité.²⁴

4. L'accentuation : pour travailler l'accentuation d'un mot, on peut identifier par un gros rond la syllabe accentuée dans le mot, et rythmer en tapant dans les mains en même temps que l'on dit le mot à voix haute, en frappant plus fort sur la syllabe accentuée. Pour travailler l'accentuation de la phrase, on peut créer des phrases courtes à scander, à la manière du slam ou du rap et travailler sur les « Jazz Chants » de Carolyn Graham.

Pour travailler la « musique de langue », l'enseignant pourra s'appuyer sur les nouvelles technologies (synthèse vocale, MP3, audacity...), qui permettent de fournir aux élèves des enregistrements de sons, de mots, de virelangues, de phrases scandées, de comptines, poèmes, et textes qu'ils peuvent ré-écouter et re-dire à la maison en s'appuyant en parallèle sur le support écrit.

B. lexique et orthographe : L'apprentissage de l'orthographe anglaise restera sûrement une des difficultés majeures pour l'élève dyslexique tant l'irrégularité est grande.

1. faciliter le décodage :

Pour aider au décodage des mots écrits, on a vu l'utilité d'un codage couleur et des activités de classement des sons. Dans cette logique de classement et d'élaboration de référents, on peut travailler la correspondance graphie/phonie par des activités du type « je vois la lettre ..., j'entends le son... », comme le font les enseignants au début de l'apprentissage de la lecture en français. (ex : je vois « a », j'entends /ei/, comme dans « grey », /a/ comme dans « cat », ou /a:/ comme dans « car »). Des référents visuels sont construits, affichés en classe et collés dans les cahiers. Les élèves les alimentent progressivement au cours des leçons. Emilie PENEVEYRE²⁵ présente le principe de la « Fleur Phonologique » qu'utilisent certains enseignants : « Le principe de la fleur phonologique est de représenter les différentes graphies pour un son. Le son est représenté au milieu de la fleur et les pétales contiennent toutes les combinaisons graphémiques. Ce moyen mnémotechnique est utile pour les enfants dyslexiques qui ont du mal à retenir ce genre d'information et confondent facilement les combinaisons de lettres. C'est un moyen ludique d'apprendre le système phonologique et

²⁴ Natacha Gousserey « Dyslexie et apprentissage de l'anglais, p. 2 : enseigner le son et le sens de la langue : une approche ludique »

²⁵ Site <http://perso.numericable.fr/anglaisetdyslexie/>

orthographique anglais. Un exemple pour chaque graphie peut être inscrit sur les pétales ou en continuité. On peut également envisager de créer une fleur phonologique avec les diphtongues du système anglais et un exemple pour illustrer. Ces fiches pourront être affichées dans la classe pour que l'enfant puisse s'y référer. On peut augmenter les exemples au fur et à mesure de l'année. »

2. aider la mémorisation du lexique

Les élèves dys ont souvent des troubles mnésiques associés, aussi est-il nécessaire de mettre en oeuvre des stratégies adaptées pour mémoriser les mots nouveaux, et aider l'élève à se construire un stock lexical. Au moment de l'apprentissage, il convient d'utiliser les différents canaux pour activer les différents types de mémoires (visuelle, auditive, kinesthésique) : associer au mot entendu son référent écrit ainsi qu'une image, un geste, un symbole ou une couleur pour la prononciation si besoin. On peut aussi :

- sur le cahier ou dans un répertoire, classer les mots selon leur prononciation (mots en /ei/), selon le principe de la « maison des sons », ou par thèmes (« animaux »)
- avec les technologies nouvelles (MP4) on peut créer parallèlement un répertoire lexical audio, les mots nouveaux étant enregistrés par l'enseignant (ou à l'aide d'un logiciel Text to Speech en anglais comme « vozme » par exemple)
- sur le cahier, associer la trace écrite du mot à un référent visuel, un « truc » mnémotechnique.
- Créer des listes de mots usuels indispensables (« kit de survie ») : mots grammaticaux (mots interrogatifs, adverbes de temps...), expressions idiomatiques, en permettant aux élèves de le consulter autant que de besoin.

C. la syntaxe : comment construire la langue

Chez l'élève « dys » la terminologie et les concepts relatifs à l'organisation syntaxique sont mal maîtrisés: qu'est-ce qu'un « verbe », un « auxiliaire », un « adjectif », « adverbe », quelles sont leurs fonctions ? Comment les organiser pour construire un discours cohérent ?

1. utiliser des pictogrammes et verbaliser

Le recours à des **pictogrammes ou étiquettes** symbolisant les différents éléments de la phrase constitue un étayage efficace pour mieux comprendre et organiser le discours.

Natacha Gousserey²⁶ propose une construction schématique du présent simple qui vise à rendre « concrets » les concepts de sujet, verbe, auxiliaire, complément. « Avec les élèves nous avons élaboré une histoire afin de rendre concret certains concepts grammaticaux. Ainsi le verbe, 'roi de la phrase' est-il symbolisé par une couronne. Le 'personnage' sujet est, quant à lui, relativement transparent. La valise représente le/les compléments, on y met tout ce qui n'est ni sujet, ni verbe. Quant à l'auxiliaire, c'est la 'mule' que l'on charge. Il prend 'sur son dos' les éléments dont le 'roi verbe' ne saurait s'encombrer. C'est encore à lui qu'il incombe de porter la négation qui a besoin d'un support pour se déplacer. C'est la 'mule-auxiliaire' toujours qui lors de la 'parade interrogative' annoncera la venue du/des sujet(s), puis celle du verbe. »

2. les figurines :

26 Natacha Gousserey « Dyslexie et apprentissage de l'anglais, fiche VI Construction schématique du présent simple

J'ai moi même appris le mécanisme complexe de l'anglais à l'aide de figurines, outil souvent peu utilisé dans les salles de langues, qui permettait de présenter visuellement les « outils » de la langue (mots grammaticaux, lexique) illustrés par des signes (une croix pour la négation par exemple), des symboles (une silhouette masculine pour « he », un groupe de silhouettes pour « they »), puis de les manipuler et les faire manipuler par les élèves pour construire des énoncés, les transformer (ajouter la négation, faire passer l'auxiliaire devant le sujet pour poser une question, passer de « he » à « they » etc.), en somme de « jouer à construire la langue ». L'utilisation des figurines avec des personnages qui parlent dépasse le concept de mot pour faire produire des verbes, de l'action. Il permet l'action, l'identification et il prépare au sketch.

3. favoriser la manipulation

Aujourd'hui, le TBI permet de reproduire partiellement les figurines et symboles et de les faire manipuler par les élèves.. Il est possible de fabriquer un stock de « flashcards » (étiquettes-images) et « wordcards » (étiquettes- mots) pour permettre la manipulation directe et interactive par les élèves. On peut leur demander de construire des phrases dictées par l'enseignant ou par un autre élève ; pour un travail de groupe, on peut faire construire des « phrases vivantes », en attribuant des figurines différentes aux élèves qui doivent s'organiser entre eux pour construire des phrases correctes. La manipulation concrète est une aide à la conceptualisation et à la mémorisation kinesthésique.

4. Utiliser un code couleur selon la fonction des mots

Afin d'aider l'élève dyslexique à percevoir la nature des mots , la mise en place d'un code couleurs peut être utile. Chaque mot (nom, verbe, adjectif, etc) est représenté par une couleur. Si l'élève possède déjà un code couleurs en français, il convient de le connaître pour éviter les incohérences.

On voit derrière tous ces aménagements, ces trucs et astuces, ces outils, une réflexion qui dépasse la pédagogie de l'anglais et qui interroge plus largement sur les processus d'apprentissage et sur les stratégies favorables à la réussite des élèves « dys ».

II. Enseigner à l'aide de stratégies adaptées

A. conseils généraux :

M. Crombie préconise quelques stratégies favorables telles que

- l'adoption d'une approche méta-cognitive , qui permet d' amener les élèves à réfléchir sur et comprendre la structure de la langue ; comprendre la manière dont ils apprennent, mémorisent des informations
- le travail sur les analogies entre les langues
- l'entraînement de la mémoire : utiliser des techniques spécifiques et mnémotechniques
- l'entraînement de la discrimination auditive
- l'utilisation de supports variés et motivants : jeux, flashcards, nouvelles technologies (ordinateurs, CDRom, DVD, supports audios, lecteurs MP3).

B. l'approche multisensorielle :

Crombie préconise surtout le recours à une approche **multisensorielle**, par des supports et

activités permettant d'activer tous les canaux d'apprentissage (auditifs, visuels, kinesthésiques) et favoriser à la fois la compréhension et la mémorisation : « *always make learning as multisensory as you can - see it, hear it, say it write it, type it, draw it, act it out!* »²⁷. Une approche dynamique avec des entrées variées qui amène le recours à des activités motivantes telles que le jeu, le chant, le théâtre, et qui doit aussi être structurée, en respectant une logique d'acquisition de la langue : d'abord écouter, ensuite voir/ lire et, ensuite seulement parler et écrire. L'approche multisensorielle structurée, « Multisensory Structured Language », décrite par Ganschow, Sparks et Schneider (1995) est basée sur les travaux de Gillingham et Stillman (1960) auprès d'élèves en difficultés d'apprentissage dans leur langue maternelle. Selon eux, le processus d'apprentissage de la langue maternelle pour les élèves en difficultés doit se faire en développant les compétences langagières prioritairement dans l'ordre suivant, « hearing, seeing, speaking and writing the language »²⁸.

Or, dans la salle d'anglais, ne va-t-on pas souvent trop vite avec l'écrit ? Ne demande-t-on pas trop vite à l'élève de s'exprimer à l'oral, alors qu'il n'est pas « prêt » pour cela ?

C. l'approche actionnelle :

Dans les programmes actuels, c'est l'approche **actionnelle** qui est préconisée, avec l'utilisation de la langue dans l'action, en contexte. Elle prône la mise en œuvre de situations de communication et d'interaction authentiques, où la langue naît du besoin, de l'envie de communiquer. Une approche particulièrement favorable pour les « dys » puisqu'elle envisage la langue prioritairement dans sa fonction **sociale**. Apprendre la langue étrangère **dans et par** l'action voilà qui nous mène vers la place du **théâtre** dans la classe d'anglais.

III. Expérimentation : approche sensorimotrice et théâtrale

Au cours d'une formation professionnelle lorsque j'enseignais en lycée, j'ai découvert les apports des techniques théâtrales ou « drama » en anglais. Cette formation m'a amenée à approfondir la piste du théâtre pour les élèves « dys » en particulier. La lecture d'ouvrages sur la fonction du théâtre en pédagogie en général et sur le théâtre en anglais en particulier, ainsi que la rencontre avec la troupe « Drama Ties »²⁹ m'ont amenée à conduire en 2011 une expérimentation avec la classe de mon fils en 6^{ème}. Dans cette classe ont été regroupés plusieurs élèves dyslexiques, dyspraxiques et en difficulté scolaire. Une AVS est présente pour deux élèves.

Le projet est mené sur dix séances hebdomadaires d'une heure, inspirées des travaux de Asher sur la méthode sensorimotrice du TPR (Total Physical Response), des expérimentations menées par Aden et Lovelace sur les apports du *drama* en cours d'anglais, et de mes formations au « drama ». La conduite des séances se fait exclusivement en anglais, afin d'inciter les élèves à développer « toutes les stratégies à leur disposition pour comprendre »³⁰.

Asher préconise l'apprentissage d'une langue vivante à travers les mouvements du corps, reproduisant ainsi le processus d'acquisition de la langue maternelle ; le jeune enfant est capable de démontrer sa compréhension d'un message avant de produire toute forme de

27 M.Crombie, Some tips to help support dyslexic learners in modern language classes

28 M. Crombie, Foreign language learning and dyslexia

29 Drama Ties est une compagnie d'acteurs anglophones, spécialisée dans le théâtre scolaire (www.drama-ties.fr)

30 Aden, 3, 2, 1 Action,

langage intelligible, par des réponses non verbales, en actes attestant sa compréhension. Il élabore ce que Asher appelle « carte cognitive complexe »³¹. Le langage se met progressivement en place. Dans ce processus d'acquisition naturelle, les compétences de compréhension orale précèdent de loin les compétences de production orale : « *Listening skill is far in advance of speaking. For instance, it is common to observe young children who are not yet able to produce more than one-word utterances, yet they demonstrate perfect understanding when an adult says : « Pick up your red truck and bring it to me!»* »³²

Les situations d'apprentissage de Asher sont basées exclusivement sur la communication non verbale et la « réponse corporelle » à des injonctions verbales simples, accompagnées de gestes : des ordres sont donnés (*Stand up ! Sit down ! Walk ! Stop ! Turn ! Touch the door !*), en même temps que les actions sont effectuées par l'enseignant modèle, et copiées par l'apprenant. Progressivement, l'élève doit agir seul et répondre aux injonctions données par les mouvements de son corps. On remarque alors que la parole, qui n'est jamais exigée, arrive spontanément quand l'élève se sent « prêt à s'exprimer » : « *Do not attempt to force speaking from students. As the students internalize a cognitive map of the target language through understanding what is heard, there will be a point of readiness to speak* »³³

Cette approche qui diffère le temps de la **production** orale et écrite et qui favorise le développement de la mémoire kinesthésique et émotionnelle se retrouve dans le *drama* présenté par Aden : « *Avant d'être capable de « dire » ou de « produire » dans une autre langue que la sienne, il faut laisser le temps d'une autre forme d'action : la construction mentale par l'écoute, le repérage des indices (attitudes, intonation, contexte, etc.), l'expérience collective et individuelle* »³⁴.

Phase 1 : écouter, comprendre et communiquer avec son corps.

Pour dédramatiser la plongée dans un univers linguistique « étranger », il est important que les élèves réalisent que le sens d'un message ne passe pas nécessairement par la compréhension de la langue, mais que le langage corporel et émotionnel favorise la communication et la mémorisation.

Pour développer leur conscience du corps, nous débutons chaque séance par des exercices d'échauffement physique. En cercle, l'enseignant donne des ordres en même temps qu'il les exécute (*move your head, your shoulders, clap your hands, jump, walk*) et les élèves l'imitent. Au fur et à mesure des séances, les ordres se complexifient par l'ajout d'éléments langagiers nouveaux (*walk to the center of the circle and jump!*) : la langue se construit.

Observations :

- Surpris et déstabilisés, certains élèves rient et s'agitent, notamment L, dyspraxique et porteur de troubles de l'attention. L'enseignante et l'AVS interviennent pour canaliser l'attention. De bonnes capacités de concentration sont nécessaires pour le déroulement des activités, et il faut créer un environnement calme : des exercices de relaxation seront mis en place et s'avèrent très utiles.

- Au début, tous les élèves fixent l'enseignant pour l'imiter, et lorsque les ordres sont devenus familiers, ils se détachent du modèle pour agir de manière spontanée. Les élèves dys ne montrent alors pas plus de difficultés que les autres.

Progressivement, des jeux de déplacements et de mimes sont introduits: les verbes d'action appris en classe (*walk, jump, turn, run, dance, swim*) sont réinvestis; des personnages rencontrés sur une image du livre servent à un travail de mime (*a jogger, an old man*) qui, associé aux verbes, permet d'enclencher le processus mental de construction syntaxique (*run like a jogger, walk like an old man*). Pas de problème apparent, mais certains élèves traduisant

31 Asher, *Learning another language through actions, the complete teacher's guidebook*

32 Asher, *Learning another language through actions, the complete teacher's guidebook*, p3

33 Asher, *Learning another language through actions, the complete teacher's guidebook*, p4

34 Aden, 3,2, *1 Action !* p23

les consignes en français (besoin de réassurance ?), nous posons alors comme contrainte l'interdiction de prononcer le moindre mot lors de ces phases de mime.

Phase 2 : introduction progressive de la production orale : du son à la phrase

Comme le recommandent Asher et Aden, nous n'introduisons que très progressivement les activités de production orale en nous limitant, à un travail sur la production de sons.

Nous commençons par des exercices de discrimination auditive des sons spécifiques ou complexes de l'anglais, puisque, pour bien les *reproduire*, il faut d'abord bien les *percevoir*. Ces activités phonologiques sont précédées d'exercices de relaxation, pour créer un environnement favorable à l'écoute et à une bonne réception. Allongés sur le sol, les yeux fermés, les élèves écoutent une série de sons spécifiques. Cette *mise en oreille* va précéder la *mise en voix*. Les élèves répètent ensuite ces sons sur différents modes : en modulant la voix, avec un stylo entre les dents, puis dents serrées. Ils prennent ainsi conscience de la spécificité du système phonatoire en anglais, comme dans la prononciation du « th » par exemple, qui ne ressemble ni au [s], ni au [z] français. Puis on associe la prononciation à un mouvement du corps : pour la mise en voix des voyelles « A E I O U », on se déplace dans l'espace et on les répète en exagérant le mouvement des lèvres, pour marquer le son long de E [i:] ou l'association des deux sons (diphtongues) dans A, I et O

Observations :

Les élèves « dys » présents n'ont pas de difficulté particulière avec la prononciation des sons complexes; cependant, la mauvaise mémorisation d'une séance à l'autre nécessite la mise en œuvre d'exercices supplémentaires.

Aide :

- Pour mémoriser la conscience des sons vocaliques longs et courts, on sélectionne des mots aux sonorités proches comme *chick* [i] et *cheek* [i:] ou *ship* et *sheep*. Pour les voyelles courtes [i], on effectue un petit saut sur place en prononçant le mot. Pour les voyelles longues [i:], on fait un grand pas en avant tout en faisant « traîner » le son.

- Pour faire saisir la coexistence de deux sons voyelles dans les diphtongues, on distribue un son à chaque élève: [o] et [i] qui donne [oi] comme dans *boy* ou [e] et [i] qui donne [ei] comme dans *cake*. L'enseignant prononce un mot contenant une diphtongue, et les élèves doivent se regrouper par paire : ils prononcent le son tout en mimant le mot, qui servira de référent ultérieur.

Progressivement, les élèves sont amenés à des productions orales très courtes (un mot, une phrase simple, un mini dialogue), qui permettent de travailler à la fois les sonorités, l'accentuation, le rythme et l'intonation, autres complexités de la langue anglaise.

Phase 3 : vers la mise en mémoire via la mise en scène

Les travaux de Aden et Lovelace démontrent la valeur éducative du *drama* et notamment son rôle essentiel dans la mémorisation : « *Il y a trois modes principaux de mémorisation : la répétition, l'attention et l'émotion [...]. Le drama s'appuie de façon équilibrée sur ces trois modes de mise en mémoire, ce qui explique la force de l'outil et le justifie pleinement.* »³⁵

Je rends compte ici du travail effectué autour de la mise en scène de la fable d'Esopé « *The Fox and the Goat* », en précisant que l'élève T, dyspraxique, a déjà travaillé sur ce texte deux ans auparavant lors d'un atelier théâtre mené avec mes étudiants de l'IUFM.

Séance 1: L'objectif de mise en scène d'une fable est expliqué aux élèves, puis la séance débute par la présentation de *flashcards* représentant les deux personnages : le renard et le bouc. Ce stimulus visuel déclenche aussitôt une réaction surprenante chez l'élève T qui se met à réciter des passages de la fable apprise deux ans auparavant, en imitant parfaitement les voix et les gestuelles. Nous lui demandons d'expliquer comment il se souvient de ce texte

35 Aden, 3,2, 1 Action ! p32

alors qu'il a de grandes difficultés de mémorisation. T répond : « Je ne sais pas, on s'est bien amusés ! J'aime bien le théâtre ». La mise en mémoire du texte, chez cet élève en grande difficulté d'apprentissage, mérite que l'on s'intéresse aux capacités du *drama* à développer la mémoire kinesthésique et émotionnelle, par le biais des activités proposées, mais aussi par le *plaisir de jouer*, qui corrobore la thèse de Tardie pour qui « le cerveau émotionnel domine le cerveau rationnel et le corps. »³⁶

L'expérience se poursuit par la mise en œuvre de jeux de mime, de déplacements, d'intonation, puis par la découverte du texte exclusivement à l'oral, mis en voix et mimé par l'enseignant. Chaque élève se voit ensuite attribuer un rôle, et le travail de mémorisation du texte débute en classe. Répartis en deux groupes (renards et chèvres), les élèves pratiquent différentes activités de répétition alliant travail sur l'intonation et la gestuelle.

Séance 2 : L'objectif est de repérer les difficultés rencontrées par les élèves « dys » au moment du passage à l'écrit, en lecture, avec la confrontation à un système orthographique complexe puisque, nous l'avons vu, la difficulté majeure en anglais c'est que l'orthographe ne reflète pas l'organisation des sons .

Aides apportées par anticipation :

Le texte est adapté pour faciliter le repérage visuel et la prise d'indices (caractères agrandis, espaces élargis, répliques colorisées) et reproduit à l'identique au tableau, puis lu par l'enseignant, avec pour consigne de repérer les mots qui à l'écrit ne ressemblent pas à ce que l'on entend. Les remarques sont nombreuses et pertinentes :

- **where** ressemble à **here**, mais le « e » ne se prononce pas pareil
- quand on voit « in » dans *drink* et « im » dans *climb*, ça ne se prononce pas de la même façon, et ça ne ressemble pas au français [ɛ̃]
- la lettre « i » se prononce [ai] dans *I*, nice mais [i] dans *if*

Observations :

Les élèves sont conscients des pièges du codage phonétique anglais. Une mise en voix collective du texte permet de travailler les sonorités particulières, que tous les élèves semblent bien **percevoir** et **reproduire**.

Suit une phase de production orale en binôme : les élèves doivent dire leurs répliques à voix haute en se déplaçant dans la salle, en veillant à la prononciation. On remarque un problème de concentration pour L et C, dyspraxiques, qui s'agitent et se démobilitent : le bruit émanant de cette activité les déconcentrent, ils ont du mal à lire le texte; en dépit des aides apportées, ils commettent des erreurs de prononciation systématiques, et se perdent dans le texte.

Au contraire, T effectue l'exercice avec un plaisir évident et sans difficulté. Son souvenir du texte ne s'arrête donc pas à l'oralisation de la fable : il semblerait que sa mémoire émotionnelle et kinesthésique l'aide dans son acte de lecture.

Pour la 3^{ème} séance, on demande aux élèves de se souvenir de leur rôle, et de se lancer une ou deux répliques à chaque fois qu'ils se croisent dans le collège.

Séance 3, Il s'agit de jouer en binôme devant les autres élèves, spectateurs et critiques. Le texte est reproduit au tableau.

Observations :

L'expérience est un échec pour C et L. C a oublié la totalité de son texte, et reste figé, essayant de s'en souvenir en fermant les yeux. L lui aussi a tout oublié, mais il a visiblement intégré le jeu corporel; il « incarne » son rôle mais les mots ne viennent pas, il essaye de lire discrètement ses répliques au tableau : sa dyspraxie visuo-spatiale lui joue alors un mauvais tour car il confond les répliques, saute des mots, et commet des erreurs systématiques de prononciation. Avant même que les spectateurs ne donnent leur avis critique, L, mécontent de lui, dit qu'il a

été « nul » et n'a pas « assuré ». Nous lui proposons alors de recommencer, tableau fermé, en lui demandant de se souvenir *avec son corps*. Soutenu par ses camarades qui lui soufflent et miment si besoin les répliques, il se lance alors dans une prestation remarquable et applaudie. Le corps semble avoir gardé en mémoire les répliques qu'il avait apprises, mais l'écrit sur lequel il pensait pouvoir compter l'a totalement paralysé, l'acte de lecture ayant mobilisé tous ses moyens cognitifs.

Bilan et perspectives.

La participation active des élèves, leur adhésion au projet, et le plaisir tiré de ces séances montrent que la pratique théâtrale est une plus value dans la classe de langue. Elle offre un « espace sécurisant » permettant aux personnes handicapées « d'échapper au handicap, à la souffrance, ou à la solitude [...] de se sentir libres »³⁷. Le TPR et le drama donnent la liberté aux élèves de s'exprimer lorsqu'ils se sentent prêts, l'accès au monde et aux mots par les émotions: l'apprentissage progressif et la mise en mémoire de la langue étrangère deviennent possibles.

C'est donc une piste à exploiter, favorable pour les « dys » et bien entendu pour tous.

37 Meirieu, *Se (re)connaître par le théâtre*, p21

CONCLUSION

La maîtrise d'une langue vivante étrangère constitue, outre une ouverture culturelle et citoyenne, un atout professionnel considérable à l'heure de la mondialisation. Comme le montrent les travaux récents menés dans le cadre du groupe de travail européen « DysTEFL » (« Dyslexia for Teachers of English as Foreign language »), la question de l'apprentissage d'une LVE dès lors que l'on se trouve en difficulté d'apprentissage avec sa propre langue maternelle intéresse de plus en plus la recherche en didactique des langues. L'anglais est, nous l'avons vu, une langue particulièrement opaque qui met en grande difficulté les « dys » anglophones, ainsi que tous les « dys » qui l'apprennent. Tenter de répondre à leurs besoins spécifiques amène les pédagogues et thérapeutes du langage à mieux comprendre leurs difficultés spécifiques, et à expérimenter des outils et pistes d'adaptation favorables. Si les questions, sont nombreuses, les tentatives de réponses le sont aussi, qu'elles soient de bon sens et transversales, ou plus spécifiques à l'enseignement-apprentissage de la langue, maternelle ou étrangère. Le fruit de la recherche en didactique du français, mais aussi les pistes proposées par l'éducation spécialisée, ainsi que les récents travaux de la recherche en neurosciences éclairent et enrichissent la recherche en didactique de l'enseignement de l'anglais.

Les élèves « dys » scolarisés en classes ordinaires, dans le sens où ils constituent souvent une « énigme » pour les enseignants non spécialisés, contribuent donc à alimenter les réflexions et des expérimentations qui amènent à des évolutions plus globales des pratiques enseignantes dont on se rend compte in fine qu'elles sont également favorables à tous les élèves. Une enseignante d'anglais interrogée explique dans son questionnaire que les adaptations qu'elle a mises en place pour un élève « dys » au départ sont au final utilisées pour un tiers de ses élèves. Une autre écrit : « Ce ne sont plus des aménagements que je mets en place, mais bien ma pratique professionnelle qui a évolué ». C'est ce même constat que j'ai fait au cours des dernières années : ma découverte de l'univers des « dys » à travers mon expérience personnelle a éclairé ma pratique professionnelle, et m'a amenée à considérer avec un autre regard à la fois les enjeux et les modalités de l'apprentissage et de l'enseignement de l'anglais pour tous les élèves. La créativité et les innovations nées pour faciliter l'accessibilité des personnes handicapées servent toujours la société toute entière : la télécommande, inventée pour pallier le défaut d'accessibilité aux boutons des téléviseurs pour les personnes à mobilité réduite, est devenue indispensable à tous ; les mamans en poussette apprécient les rampes d'accès pour les fauteuils qui facilitent l'accès des lieux publics. Dans la classe, l'inventivité et la créativité des enseignants pour pallier les difficultés des élèves « empêchés d'apprendre » en raison de leurs troubles « dys » facilitent les apprentissages pour tous.

Les questions soulevées sur les « méthodes » d'enseignement les plus favorables restent cependant nombreuses et il n'existe aucune certitude quant à la meilleure méthode pour enseigner l'anglais aux « dys ». L'objet de cette réflexion est de démontrer qu'il n'existe pas « une » pratique, mais bien « des » pratiques favorables qui varient selon le profil des apprenants, les conditions d'enseignements, l'attitude de l'élève. La traduction, par exemple, longtemps bannie des salles d'anglais, semble être un passage efficace pour certains « dys ».

Par ailleurs, on constate que certains élèves « dys » obtiennent des performances en LVE comparables à d'autres élèves. Autrement dit, certains « dys » ne sont pas plus en difficulté que des élèves « non dys » face à l'anglais. J'ai reçu le témoignage du père d'un jeune garçon dyslexique, ayant vécu aux Etats Unis de sa naissance jusqu'à l'âge de 12 ans. Scolarisé dans une école française, il était en très grande difficulté, et bénéficiait d'une rééducation orthophonique en français. Toutefois, baigné dans un environnement entièrement bilingue, il maîtrisait parfaitement l'anglais oral. Faut-il en déduire que l'immersion est une voie

incontournable pour la maîtrise d'une LVE quand on est dys ? La salle de classe étant incapable de reproduire une situation réellement authentique et d'offrir d'un bain linguistique « réel », la solution ne serait-elle pas d'offrir à tous les « dys » la possibilité d'une immersion totale ? Lors d'un échange avec le Dr Pouhet, celui-ci me livre son point de vue sur les « dys » et l'anglais : « si l'on calcule le nombre d'heures d'anglais que reçoivent les élèves « dys » tout au long de leur scolarité, ainsi que le nombre d'heures de cours particuliers que les parents leur paient pour au final atteindre un niveau aussi médiocre, il serait certainement moins coûteux et plus efficace de les envoyer en immersion totale dans le pays pendant six mois ! » .La question ne se pose d'ailleurs pas exclusivement pour les élèves « dys » et interroge, plus largement, sur les conditions d'enseignement des LVE en France. Avec des horaires réduits, des classes surchargées, une formation initiale et continue limitée, des méthodes d'enseignement encore souvent trop ancrées sur la « langue pour la langue », comment créer des situations optimales pour les « dys », et au final, pour tous les élèves ? L'évolution récente des modalités d'évaluation au baccalauréat qui introduit l'évaluation des quatre compétences (compréhension oral et écrite, évaluation orale et écrite) réaffirme fortement la nécessité de travailler davantage en classe les compétences de l'oral, dans lesquels les élèves « dys » sont plus performants. La seule certitude que nous pouvons affirmer, c'est que dans le domaine des LVE peut-être plus encore que dans les autres disciplines scolaires dans la mesure où elles constituent un défi qui semble a priori « insurmontable » pour les « dys », l'attitude de l'enseignant et de l'élève conditionnent de manière intrinsèque la réussite ou l'échec de l'enseignement-apprentissage de cette discipline.

Pour conclure, je dirais donc qu'apprendre l'anglais lorsque l'on est atteint de troubles spécifiques du langage reste un défi, à la fois pour l'élève et l'enseignant. Il est loin d'être impossible à relever à condition toutefois de réussir à susciter chez l'apprenant l'envie de s'impliquer dans cet apprentissage complexe. « Dis-moi et j'oublierai, explique-moi et je me souviendrai, **implique**-moi et je comprendrai »: cette citation d'Aristote prend tout son sens dans le cadre d'une pédagogie où l'on rend l'apprenant réellement acteur de l'apprentissage, où l'on réussit à l'impliquer dans le cadre d'une pédagogie active et motivante. Mais n'est-ce pas là, finalement, le plus grand défi de tout pédagogue, de toute discipline ?

QUESTIONNAIRE RELATIF A LA DISCIPLINE "LANGUES VIVANTES"

I. Contexte d'enseignement :

Type(s) d'établissement(s) dans le(s)quel(s) vous enseignez :

X urbain rural ECLAIR ZEP RRS

Effectif moyen des classes : 28

Enseignez-vous à des élèves diagnostiqués en situation de handicap ? OUI

déficience sensorielle

X troubles dys (dyslexie, dyspraxie, etc.)

troubles de l'efficacité intellectuelle (retard mental)

trouble du comportement,

autisme,

autres :

Niveau de classe concerné : 6^e + 3^e

II . Mise en œuvre des activités langagières :

1. Dans quelles **activités langagières** cet élève est-il le plus en **difficulté** ? (classez par ordre d'importance en numérotant à partir de 1 pour l'activité posant le plus de difficulté)

4 Écouter (compréhension orale)

2 Lire (compréhension écrite)

5 S'exprimer oralement en continu (expression orale)

3 Prendre part à une conversation (expression orale en interaction)

1 Écrire (expression écrite)

2. Dans lesquelles est-il plus **performant**? (classez par ordre d'importance en numérotant à partir de 1 pour l'activité dans laquelle il est le plus performant)

2 Écouter (compréhension orale)

4 Lire (compréhension écrite)

1 S'exprimer oralement en continu (expression orale)

3 Prendre part à une conversation (expression orale en interaction)

5 Écrire (expression écrite)

ORAL :

3. Dans le cadre du **travail de la compréhension de l'oral**, apportez-vous des adaptations ?

Cochez la case correspondante :

jamais ou très rarement non nécessaire autre raison (ex: manque de formation)

ponctuellement

X régulièrement

systématiquement

4. Si oui, lesquelles ? Cochez la/les case (s) correspondante (s) et donnez dans chaque cas un exemple bref et concret.

<input type="checkbox"/>	adaptation du cadre de travail	
--------------------------	--------------------------------	--

<input checked="" type="checkbox"/>	adaptation des consignes	Moins de détails et réponses en français
<input checked="" type="checkbox"/>	différenciation pédagogique	Grille d'écoute parfois
<input checked="" type="checkbox"/>	aide du professeur	Reformulation des consignes
<input checked="" type="checkbox"/>	aide des pairs	Travail en binômes
<input type="checkbox"/>	aide de l'AVS (reformulation, ...)	
<input type="checkbox"/>	recours à des outils spécifiques (nouvelles technologies par exemple)	
<input type="checkbox"/>	autres	

5. Concernant les activités de **production orale** (en continu et en interaction), quelles sont les difficultés majeures rencontrées par cet élève? Cochez la ou les cases correspondantes :

- le simple fait de prendre la parole
- lire à voix haute
- réciter un texte appris
- reproduire un énoncé correctement
- reformuler un énoncé
- construire spontanément un énoncé cohérent
- rendre intelligible à tous un énoncé
- dialoguer avec le professeur
- prendre part à des échanges avec ses pairs

6. Face à ces difficultés, apportez-vous des adaptations ? Cochez la case correspondante :

- jamais ou très rarement non nécessaire autre raison (ex: manque de formation)
- ponctuellement
- régulièrement
- systématiquement

7. Si oui, lesquelles ? Cochez la/les case (s) correspondante (s) et donner dans chaque cas un exemple bref et concret.

<input type="checkbox"/>	modification des configurations de classe et de travail	
<input checked="" type="checkbox"/>	adaptation des consignes	
<input checked="" type="checkbox"/>	différenciation pédagogique	Mots clés ou semi guidé
<input checked="" type="checkbox"/>	aide du professeur	

<input checked="" type="checkbox"/>	aide des pairs	
<input type="checkbox"/>	aide de l'AVS (reformulation, ...)	
<input type="checkbox"/>	recours à des outils spécifiques (nouvelles technologies par exemple)	
<input type="checkbox"/>	autres	

ECRIT :

8. Concernant les activités de **compréhension écrite**, quelles sont les difficultés majeures rencontrées par cet élève? Cochez la ou les cases correspondantes :

- comprendre les consignes
- "entrer" dans le texte
- partir du connu pour compenser l'inconnu
- dégager l'information principale d'un texte (thématique)
- dégager les idées essentielles d'un texte
- repérer l'organisation d'un texte (titre, paragraphe, alinéa,...)
- repérer les articulations logiques d'un texte

9. Comment contournez-vous ses difficultés ? Cochez la/les case (s) correspondante (s) et donner dans chaque cas un exemple bref et concret.

<input type="checkbox"/>	modification des configurations de classe et de travail	
<input checked="" type="checkbox"/>	adaptation des consignes	
<input type="checkbox"/>	adaptation des supports	
<input checked="" type="checkbox"/>	différenciation pédagogique	Mots clés ou semi guidé
<input checked="" type="checkbox"/>	aide du professeur (passage par l'oral par exemple)	
<input checked="" type="checkbox"/>	aide des pairs : travail en binômes, tuteur...	
<input type="checkbox"/>	aide de l'AVS (reformulation, ...)	
<input type="checkbox"/>	recours à des outils spécifiques (nouvelles technologies par exemple)	
<input checked="" type="checkbox"/>	prolongement par un travail ciblé à la maison	

<input type="checkbox"/>	autres	
--------------------------	--------	--

10. Concernant les activités de **production écrite**, quelles sont les difficultés majeures rencontrées par cet élève? Cochez la ou les cases correspondantes :

- "entrer" dans l'écrit
- recopier correctement problème d'attention difficultés d'ordre graphique
- produire une phrase syntaxiquement correcte
- enchaîner des énoncés simples
- se relire afin d'améliorer sa production

11. Comment contournez-vous ses difficultés ? Cochez la/les case (s) correspondante (s) et donner dans chaque cas un exemple bref et concret.

<input type="checkbox"/>	modification des configurations de classe et de travail	
<input checked="" type="checkbox"/>	différenciation pédagogique	
<input checked="" type="checkbox"/>	aide du professeur	
<input type="checkbox"/>	aide des pairs : travail en binômes, tuteur...	
<input type="checkbox"/>	aide de l'AVS (secrétariat, ...)	
<input checked="" type="checkbox"/>	recours à des outils spécifiques (nouvelles technologies par exemple)	ordinateur
<input type="checkbox"/>	prolongement par un travail ciblé à la maison	
<input type="checkbox"/>	autres	

12. Évaluation

Avez-vous des **objectifs** différents pour cet élève? oui non

Apportez-vous des aménagements particuliers dans les **modalités d'évaluation** ? oui

non Si oui, sont-ils relatifs à la forme de l'évaluation ? (supports différenciés, autre sujet, exercices présentés différemment,...)

Si oui, sont-ils relatifs aux contenus ? :

- * privilégiez-vous certaines activités langagières par rapport à d'autres ? oui non
- * concevez-vous un appareil d'évaluation allégé ? oui non
- * acceptez-vous des réponses simplifiées ? (mots-clés, schémas, ...) oui non

Des **aides** particulières sont-elles apportées par le professeur ? oui non

Lesquelles ?

Des **aides** particulières sont-elles apportées par l'AVS ? oui non Lesquelles ?
Exercices semi guidés et police plus grosse ...

Dans ce dernier cas, quelles consignes donnez-vous à l'AVS au moment des évaluations ?

13. Notation

Adoptez-vous un système de notation différencié pour cet élève ? oui non

Si oui, avez-vous des interrogations personnelles quant à cette pratique ? : équité par rapport aux autres élèves, validité des résultats, communication en direction des autres élèves et au sein de certaines instances (conseil de classe) ... oui non

En tant qu'enseignant, on sait pourquoi mais il serait bon de sensibiliser les élèves de la classe aux problèmes rencontrés par leurs camarades de classe appelés 'dys' et ce en début d'année pour 2 raisons : 1 . éviter toutes notions d'injustice (à leurs yeux) pour les uns et 2. permettre aux élèves concernés de travailler dans un climat plus propice car en étant mieux compris par leurs pairs, ils ne seront plus montrés du doigt et éviteront de passer pour ce qu'ils ne sont pas, à savoir des handicapés -et par conséquent de s'épanouir dans l'apprentissage en supprimant un obstacle qui génère un stress supplémentaire!!

14. Bonnes pratiques

Avez-vous expérimenté des **approches pédagogiques** qui se sont avérées particulièrement efficaces (pour favoriser la mémorisation, pour encourager la prise de parole, pour améliorer la qualité de la production orale ou écrite, pour lever les inhibitions et gagner en réassurance...) ? Pouvez-vous les résumer en quelques mots ?

Des codes de couleur, des schémas, tableaux, frises, brainstorming ... et des cartes mentales pour favoriser la mémorisation (mind mapping). Des stratégies d'épellation. Des procédés mnémotechniques. Des travaux de groupes collaboratifs pour lever la pression à l'écrit, supprimer la 'souffrance' du travail individuel et ainsi favoriser la prise de parole en interaction.

Aborder des thématiques qui les concernent et qui les touchent décuple la motivation. Des approches ludiques comme des 'memory games', etc. Parallèlement au cours traditionnel, mise en place d'un atelier de tutorat anglais pour privilégier une sensibilisation phonémique -lien phonème/graphème- dès la 6è .

15. Travail en équipe

La recherche d'adaptations pour faire face aux difficultés de cet élève en situation de handicap fait-elle l'objet d'un travail avec des collègues d'autres disciplines ? oui non pas pour l'instant

Si oui, quelles sont ces disciplines ?

Donner un exemple d'adaptation partagée (il vous est possible de joindre une mise en œuvre plus détaillée si vous le souhaitez).

BIBLIOGRAPHIE

ADEN, J et LOVELACE, K (2004) *3,2,1...Action ! Le drama pour apprendre l'anglais au cycle 3*-CRDP Académie de Créteil

ASHER, J. (1983) *Learning another language through actions, the complete teacher's guidebook*

CASONI, DOUGLADE-VAL, MALLARD (2013) *Drama Activities . Repères pour agir*-SCEREN- CRDP de Lorraine

CRUNELLE, D. (2010), *Aider l'élève dyslexique au collège et au lycée : propositions d'aménagements pédagogiques* - CRDP Lille.

CROMBIE, M. (2005) *Foreign language learning and dyslexia ; Cognition and learning difficulties ;some tips to help dyslexic learners in modern languages classes; articles en ligne sur le site du Dr Crombie : <http://www.languageswithoutlimits.co.uk/dyslexia.html>*

DEHAENE. S. (2007) *Les neurones de la lecture.* Odile Jacob.

GRAHAM, C (2003) *Small Talk: More Jazz Chants* Oxford.

KIRBY,Z.et PETERS,L (2010) *100 idées pour aider les élèves dyspraxiques* TomPousse

MERIEU, M (2002) *Se (re)connaître par le théâtre.* Chronique Sociale

POUHET, A. (2011) *S'adapter en classe à tous les élèves dys* - SCEREN.

TOUZIN, M. et LEROUX, MN : (2011) *100 idées pour venir en aide aux enfants dysphasiques.* TomPousse.

TEXTES OFFICIELS:

BO hors-série n° 8 du 30 août 2007 : "*Programmes de langues étrangères pour l'école primaire. Mise en œuvre du cadre européen commun de référence pour les langues. Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences*".

<http://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs8/default.htm>

Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.

Version électronique :http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf

[Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances](#)

www.legifrance.gouv.fr/WAspad/UnTexteDeJorf?numjo...

Décret n° 2012-223 du 15 février 2012 relatif à la dispenses des épreuves d elangues vivantes pour les élèves porteurs de troubles du langage

[:www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte...dateTexte...id](http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte...dateTexte...id)

SITOGRAFIE

Site du Dr Alain POUHET <https://sites.google.com/site/dralainpouhet/>

Site du MEN (Eduscol) modules de formation à distance :

<http://eduscol.education.fr/cid61219/modules-de-formation-pour-les-enseignants.html>

Site de l'académie de Strasbourg :

- article III FLUENCE 01 du GRF Alsace :

<http://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/lettres/elevés-en-difficultés/dossier-dyslexie/3eme-partie-fluence-et-dechiffrage/>

- article « la phonétique par les couleurs », article II, fluence 10

<http://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/lettres/elevés-en-difficultés/dossier-dyslexie/3eme-partie-fluence-et-dechiffrage/>

Site de l'académie de Poitiers: article de Natacha GOUSSEREY, « Dyslexie et apprentissage de l'anglais, p. 2 : enseigner le son et le sens de la langue : une approche ludique »

<http://ww2.ac-poitiers.fr/anglais/spip.php?article176>

Site de Emilie PENEVEYRE <http://perso.numericable.fr/anglaisetdyslexie/>

Eurobaromètre européen :

http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_en.pdf

Sites en langue anglaise

<http://www.englishclub.com/learning-difficulties/dyslexia.htm>

<http://www.languageswithoutlimits.co.uk/dyslexia.html>

<http://johnbald.typepad.com/language/2008/11/dyslexia-and-language-learning---notes-from-a-training-day.html>

<http://www.thefreelibrary.com/Dyslexia+and+foreign+language+learning-a0146219121>

<http://www.addressingdyslexia.org/pages/index.php?category=36>