



HAL
open science

Dyslexie et phonologie de l'anglais : quelles stratégies d'enseignement pour accompagner les élèves dans leur apprentissage ?

Maurine Perreard

► To cite this version:

Maurine Perreard. Dyslexie et phonologie de l'anglais : quelles stratégies d'enseignement pour accompagner les élèves dans leur apprentissage ?. Education. 2023. dumas-04504498

HAL Id: dumas-04504498

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04504498>

Submitted on 14 Mar 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2022-2023

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : Anglais

Dyslexie et phonologie de l'anglais : quelles stratégies d'enseignement pour accompagner les élèves dans leur apprentissage ?

Présenté par PERREARD Maurine

Première partie rédigée en collaboration avec NEKKACHE Iliessa

Mémoire de M2 encadré par Christophe Freschi

Sommaire

Introduction.....	2
I. État de l'Art.....	3
I.1 Définition des termes du sujet.....	3
I.1.1 La phonologie.....	3
I.1.2 La dyslexie.....	4
I.2 La place des langues vivantes, et plus particulièrement de l'anglais, dans le monde d'aujourd'hui.....	6
I.3 Les difficultés spécifiques des élèves dyslexiques face à l'apprentissage de la phonologie de l'anglais.....	7
I.4 Le rôle de l'enseignant	8
I.5 Les outils que l'enseignant peut utiliser pour aider ses élèves dyslexiques.....	8
I.6 Problématique et hypothèse(s).....	10
II. Méthode.....	11
II.1 L'établissement et les participants.....	11
II.1.1 L'établissement.....	11
II.1.2 Les participants.....	11
II.2 L'expérimentation.....	12
II.2.1 Le contexte.....	12
II.2.2 Le matériel.....	12
II.2.3 La procédure.....	13
III. Recueil des données.....	14
III.1. Recensement des erreurs de prononciation des élèves.....	14
III.2 Statistiques concernant les mots appris avec les aides (Tableau 1).....	16
III.3 Statistiques concernant les mots appris sans les aides (Tableau 2).....	16
III.4 Conclusion au regard de l'hypothèse de départ.....	17
IV. Discussion.....	17
IV.1 Recontextualisation de l'expérimentation et éléments de réponse à la question posée	17
IV.2 Apports du mémoire par rapport aux recherches antérieures et à la pratique professionnelle.....	18
IV.2.1 Lien avec l'état de l'art.....	18
IV.2.2 Importance au regard de la pratique professionnelle.....	18
IV.3 Limites de la recherche menée et améliorations possibles.....	19
IV.4 Perspectives et suites éventuelles.....	20
Conclusion.....	21
V. Bibliographie.....	22
VI. Sitographie.....	22

Introduction

« L'enseignement devrait être ainsi : celui qui le reçoit le recueille comme un don inestimable mais jamais comme une contrainte pénible ». Malgré ce qu'Albert Einstein déclare dans son ouvrage *Comment je vois le monde*, de nombreux élèves sont malmenés par un système scolaire qui n'arrive pas à s'adapter à eux et par des méthodes pédagogiques qui ne prennent pas en compte leurs besoins. Cela est particulièrement vrai en ce qui concerne l'anglais et les dyslexiques : professeurs, parents et élèves soulignent en effet que la langue de Shakespeare est bien souvent source d'angoisse pour une personne atteinte de dyslexie. Aujourd'hui, l'inclusivité est pourtant vivement encouragée par l'Éducation Nationale, qui souhaite bâtir une École Inclusive qui prendrait en compte les besoins de chaque élève.

Notre envie de travailler sur l'acquisition de la phonologie chez les élèves dyslexiques est née suite à notre stage de première année de master. Durant ce stage, nous avons eu la chance d'avoir une tutrice qui s'intéressait elle-même à la dyslexie et qui mettait tout en œuvre pour aider ces élèves à besoins particuliers. En échangeant avec elle et avec les élèves, nous nous sommes rendu compte que beaucoup d'entre eux n'étaient pas vraiment accompagnés dans leur scolarité, ce qui engendrait un certain découragement de leur part voire des problèmes comportementaux. Face à ce constat nous avons donc décidé de centrer notre mémoire sur l'accompagnement de ces élèves *dys-fférents*, afin d'explorer des méthodes qui pourraient leur permettre d'aborder les cours d'anglais plus sereinement. C'est en voyant des élèves s'y reprendre à plusieurs fois pour essayer de prononcer un mot, frustrés de ne pas y parvenir du premier coup, ou répondant « je ne sais pas » lorsqu'ils étaient interrogés pour corriger un exercice par peur de mal prononcer leur réponse, que nous avons décidé d'affiner un peu plus notre sujet et de nous concentrer sur l'acquisition de la phonologie.

Ce travail nous sera sans aucun doute profitable tant dans notre manière de concevoir l'enseignement de l'anglais que dans nos pratiques pédagogiques futures.

Afin de voir comment les enseignants d'anglais pourraient mieux accompagner les élèves dyslexiques dans leur apprentissage de la langue, nous verrons tout d'abord pourquoi il est important de veiller à ce que ces derniers maîtrisent l'anglais. Dans un deuxième temps, il s'agira de comprendre pourquoi les élèves dyslexiques sont particulièrement en difficulté face à l'anglais et à sa dimension orale. Enfin, nous étudierons l'importance de l'enseignant en tant qu'accompagnateur ainsi que les outils qu'il peut utiliser pour aider les élèves dyslexiques.

I. État de l'Art

I.1 Définition des termes du sujet

I.1.1 La phonologie

Le mot phonologie est composé du préfixe phono- qui provient du grec ancien Φωνή qui signifie « voix », et du suffixe -logos dérivé du grec ancien λόγος et qui permet de former le nom d'une science. Il est particulièrement intéressant de noter que la phonologie est donc la science de la voix et diffère en cela de la phonétique, qui elle ne s'intéresse qu'aux sons en eux-mêmes. En effet, à la différence du simple son, la voix est, d'après le Littré, quelque chose qui « est destiné à mettre l'animal en relation avec les êtres doués du sens de l'ouïe ». Cela signifie donc que la phonologie s'intéresse à la communication sonore, à la manière dont les sons s'agencent pour former un énoncé et ainsi produire du sens. Si la phonétique et la phonologie sont deux sciences étudiant la dimension sonore de la langue, elles n'ont pas exactement les mêmes objets d'étude, et c'est cette différence fondamentale qui a amené Troubetzkoy à définir la première comme étant la science de la parole et la seconde comme étant la science du langage (Troubetzkoy, 1949).

La phonologie est donc une branche de la linguistique et l'on peut considérer qu'elle est constituée de quatre sous-domaines (Kustyan, 2007) :

- La prononciation des phonèmes : on s'intéresse à la différence entre les consonnes sourdes et les consonnes sonores ainsi qu'à la différence entre les voyelles courtes, les voyelles longues et les diphtongues.
- L'accentuation : on s'intéresse à la manière dont certaines syllabes sont mises en avant dans un mot et à la manière dont certains mots sont mis en avant dans une phrase.
- Le rythme : on s'intéresse à la musicalité des phrases, au schéma rythmique créé par la régularité de l'accentuation.
- L'intonation : on s'intéresse au ton, c'est-à-dire au mouvement de la voix qui monte ou qui descend.

Tous ces éléments sont au cœur des activités langagières liées à la dimension orale de l'anglais, que ce soit des activités de réception (compréhension orale) ou de production (expression orale en continu ou en interaction). Dès lors, il est nécessaire que les élèves soient capables de maîtriser ces compétences phonologiques afin de comprendre leurs interlocuteurs et d'être compris.

C'est ce qui est souligné dans le Bulletin Officiel spécial n°4 du 29 avril 2010 où il est écrit que, « à l'heure où l'enseignement des langues met en avant la pratique orale des langues vivantes, il est opportun de rappeler que la langue parlée, avec ses codes propres, est porteuse de sens jusque dans les plus petites unités de son ». En effet, dans certains cas il suffit qu'un seul phonème soit mal prononcé pour que le sens du mot change complètement. C'est par exemple le cas avec le mot <thin> qui signifie mince: le phonème /θ/, qui correspond au graphème th-, est parfois mal prononcé et remplacé par le phonème /s/, ce qui crée le mot <sin> qui veut dire péché. Un seul son est modifié mais cela suffit à changer complètement la signification du mot.

D'après ce même B.O, « c'est en redonnant à la forme sonore la place qui lui revient dans les apprentissages que l'on prévient les obstacles à la compréhension et les inhibitions souvent liées à un sentiment de l'étrange ». Cela signifie que, au même titre que la grammaire ou le lexique, la phonologie est un élément essentiel dans l'apprentissage de l'anglais et qu'elle devrait donc y occuper une place à part entière au lieu d'être reléguée au second plan comme c'est trop souvent le cas.

I.1.2 La dyslexie

Albert Einstein, Leonard de Vinci, Walt Disney, Winston Churchill, Jules Verne, John F. Kennedy. Tout le monde aujourd'hui connaît ces noms, mais peu de gens savent qu'ils ont tous un point commun : la dyslexie.

Reconnue comme par un handicap par l'Organisation Mondiale de la Santé depuis 1933, la dyslexie est définie par l'APEDYS (association d'Adultes de Parents et d'Enfants DYSlexiques) comme « une difficulté durable dans l'apprentissage de la lecture et d'acquisition de son automatisme, chez des enfants intelligents, normalement scolarisés, indemnes de troubles sensoriels et de troubles psychologiques préexistants ». Ce trouble de l'apprentissage est loin d'être le seul, mais c'est le plus fréquent. En effet, on estime que 80% des personnes ayant des troubles des apprentissages sont dyslexiques (Sally E. Shaywitz, 1998) et qu'en France la dyslexie touche 6 à 8% des enfants (Inserm, 2019).

On parle souvent de la dyslexie au singulier, mais il est en réalité important de considérer la dimension plurielle de ce trouble. En effet, il existe au moins quatre types de dyslexies :

-la dyslexie phonologique, qui est la plus courante, entraîne des difficultés à décoder les liens entre la trace écrite (c'est-à-dire les graphèmes) et le son (c'est-à-dire les phonèmes). Les élèves atteints de dyslexie phonologique ont ainsi du mal à orthographier et lire des mots nouveaux mais aussi à différencier et mémoriser des sons correspondants à différents syllabes. C'est par conséquent le mécanisme de lecture appelée voie d'assemblage qui est touché. Ce mécanisme consiste à repérer des graphèmes ou groupes de graphèmes, à les convertir en sons puis à les assembler en syllabes et en mots avant de leur donner du sens.

-la dyslexie lexicale ou de surface, qui atteint cette fois la voie d'adressage et entraîne des difficultés à décrypter des mots irréguliers et à mémoriser les mots rencontrés, ce qui entraîne la création d'un stock lexical très limité. La voie d'adressage est un système de reconnaissance visuelle des mots à partir d'un stock lexical interne : le lecteur reconnaît le mot en le comparant à ceux déjà présents dans son lexique personnel et passe alors par un processus d'identification plutôt que par un processus de déchiffrement.

-la dyslexie visuo-attentionnelle, qui découle d'un dysfonctionnement physique ou cognitif empêche l'élève de se focaliser visuellement pendant sa lecture. Pour expliquer ce problème de focalisation, Odile Golliet utilise une métaphore cinématographique : l'élève a du mal à « manipuler son focus » comme quelqu'un qui n'arriverait pas à manipuler une caméra en tournant un film.

-la dyslexie mixte qui associe plusieurs de ces formes.

Depuis plusieurs décennies, la dyslexie fait l'objet de nombreuses études scientifiques qui ont permis d'en déterminer les causes. Contrairement à ce que beaucoup pouvaient penser avant le développement de ces études, les difficultés que rencontrent les dyslexiques dans leur rapport à la langue ne sont pas le fruit d'un manque d'intelligence ou d'une paresse intellectuelle. Il apparaît en effet que la dyslexie serait le résultat de différences génétiques et neurologiques. Si certaines explications restent encore controversées aujourd'hui, il existe néanmoins un certain nombre de faits sur lesquels tous les chercheurs s'accordent, le premier étant que la dyslexie est un handicap héréditaire. Des études menées sur des familles de dyslexiques et sur des jumeaux ont ainsi démontré à plusieurs reprises que lorsqu'un des parents est dyslexique, chaque enfant a environ une chance sur deux de l'être aussi (Ramus, 2005).

Les dyslexiques héritent donc ainsi de leurs parents une organisation cérébrale particulière. En effet, le cerveau d'un dyslexique possède un hémisphère droit plus volumineux que celui d'une

personne non dyslexique et l'asymétrie entre les deux hémisphères s'en trouve alors modifiée. À cela s'ajoute également un corps calleux (sorte de pont reliant les deux hémisphères) plus important. Ces particularités signifient que les dyslexiques possèdent des millions de cellules nerveuses supplémentaires et que leurs neurones, organisés de manière moins précises que dans un cerveau de non dyslexique, se trouvent dans des zones normalement inusités (Brazeau-Ward, 2000). C'est cet excès de neurones et leur organisation approximative qui est alors à l'origine du trouble dyslexique.

I.2 La place des langues vivantes, et plus particulièrement de l'anglais, dans le monde d'aujourd'hui

Sur le site du Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, on peut lire la déclaration suivante : « L'apprentissage des langues tient une place fondamentale dans la construction de la citoyenneté, dans l'enrichissement de la personnalité et dans l'ouverture au monde. Il favorise également l'employabilité des jeunes en France et à l'étranger ». Ces propos témoignent de l'importance aujourd'hui accordée aux langues vivantes, tant au sein du système scolaire français que dans la société en général. Cette idée que les langues étrangères constituent une manière de s'enrichir personnellement et culturellement tout en facilitant la mobilité des individus et leur compréhension mutuelle est également largement véhiculée par le CECRL. En effet, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues insiste bien sur le fait que la portée de l'enseignement des langues vivantes dépasse le simple cadre de la classe : les élèves sont de futurs acteurs sociaux qui ont besoin de ces langues pour se construire en tant que citoyens internationaux et pour pouvoir interagir entre eux. Nous constatons donc que les langues vivantes en général occupent une place prépondérante dans notre société actuelle.

Parmi ces langues vivantes, il y en a une qui occupe une position dominante: l'anglais. En effet, plusieurs enquêtes menées par le réseau Eurydice ont démontré que l'anglais était la langue la plus apprise dans les pays européens et que, dans le cadre de leur scolarité secondaire et supérieure, près de 90% des élèves apprenaient cette langue. De plus, on remarque qu'en France l'anglais est, dans la majorité des cas, imposé comme LV1 aux élèves ; l'espagnol, l'italien ou encore l'allemand n'occupant qu'une place secondaire. Cette hégémonie scolaire de l'anglais peut s'expliquer par le fait que cette langue s'est imposée dans de nombreux autres domaines : dans la vie courante, dans certains domaines scientifiques tel que l'informatique, dans les médias, et surtout dans le monde du travail. Ainsi, il est parfois indispensable de maîtriser l'anglais et d'obtenir des certifications (comme

le TOEIC ou le TOEFL) pour valider un diplôme, accéder à certaines formations ou obtenir un emploi. Il apparaît alors que cette langue est nécessaire à l'intégration sociale et professionnelle. Les élèves dyslexiques, qui sont bien souvent considérés comme étant trop fragiles pour apprendre une langue étrangère aussi difficile que l'anglais (Golliet, 2014), se retrouvent alors lésés voire exclus parce qu'on ne leur a pas donné l'opportunité de développer un minimum de compétences linguistiques.

I.3 Les difficultés spécifiques des élèves dyslexiques face à l'apprentissage de la phonologie de l'anglais

Bien que l'anglais soit, comme nous venons de le voir, une langue qu'il est très important de maîtriser, c'est aussi une des langues les plus compliquées à apprendre pour les élèves dyslexiques, surtout en ce qui concerne le plan phonologique. Au cours de leur apprentissage de l'anglais, les élèves découvrent une toute nouvelle prosodie : ils doivent assimiler l'existence de nouveaux sons tels que les diphtongues, les voyelles longues ou brèves, ou encore le célèbre /θ/ (qui correspond au « th »), mais ils doivent également s'habituer au caractère accentuel de l'anglais. Comme souligné dans le B.O. n°7 du 3 octobre 2002, ces spécificités font que « la langue orale constitue certainement la principale difficulté de l'anglais pour les francophones ». Or, si la maîtrise de la phonologie de l'anglais est difficile pour les élèves francophones en général, elle l'est encore plus pour ceux qui sont dyslexiques.

L'anglais est ce qu'on appelle une langue irrégulière ou opaque, et c'est cela qui rend l'acquisition de sa phonologie difficile pour les dyslexiques. Une langue opaque est une langue où les liens entre graphèmes et phonèmes sont difficiles à saisir. En anglais, il existe plusieurs manières d'écrire un seul son, ce qui explique que la langue regroupe 1120 graphèmes pour représenter 40 phonèmes. Une des illustrations les plus connues de l'opacité de l'anglais concerne le mot *fish* : d'après William Ollier Jr, le mot *fish* (/fɪʃ/) pourrait en effet s'écrire « ghoti » et être prononcé de la même manière puisque dans *enough* le graphème « gh » se prononce /f/, dans *women* le « o » se prononce /ɪ/ et dans le mot *nation* les lettres « ti » se prononcent /ʃ/. Ce qui pose alors problème aux dyslexiques c'est que, lorsque nous parlons, un seul son sort de la bouche et un seul son entre dans l'oreille mais ce son peut être écrit de différentes manières.

Face à l'anglais, les élèves dyslexiques sont donc confrontés à de nombreuses difficultés. Ils ont du mal à percevoir les sons, à les discriminer et donc à les reproduire par la suite, tant à l'oral

qu'à l'écrit (les deux étant liés). Le problème est que s'ils n'arrivent pas à reproduire correctement ces sons, il est très compliqué pour eux de se faire comprendre par leur interlocuteur.

I.4 Le rôle de l'enseignant

Ces difficultés que les dyslexiques rencontrent lors de leur apprentissage de l'anglais entraînent bien trop souvent leur mise à l'écart. Comme le souligne Odile Golliet dans ses différents ouvrages, les enseignants manquent parfois d'informations sur ce handicap et ont donc du mal à adapter le contenu de leurs cours aux besoins particuliers de ces élèves. Bien souvent, ceux-ci se retrouvent donc encore plus en difficulté parce que les méthodes d'enseignement de l'anglais ne leur sont pas adaptées. Ainsi placés dans des situations d'échec ils sont trop fréquemment catalogués comme des élèves qui n'y arriveront pas.

Afin de lutter contre cette mise à l'écart, l'Éducation Nationale veille depuis une dizaine d'années à ce que les élèves dyslexiques soient accompagnés dans leur scolarité. En effet, avec les lois de 2013 et de 2019 le but est d'adopter une logique inclusive en garantissant à chaque élève une scolarisation de qualité « qui prenne mieux en compte leurs singularités et leurs besoins éducatifs particuliers ». Cette inclusion se fait via la mise en place de nombreux dispositifs impliquant divers acteurs : l'élève et sa famille, l'établissement, la MDPH (Maison Départementale pour les Personnes Handicapées), des médecins et bien sûr les enseignants. Ces derniers sont essentiels puisque, en plus de participer activement au suivi de l'élève, ce sont eux qui mettent en place dans leurs classes les aménagements pédagogiques qui ont été décidés.

Les enseignants d'anglais doivent donc s'efforcer d'aider les élèves dyslexiques dans leur apprentissage de la langue afin de leur permettre de réussir au même titre que leurs camarades non-dyslexiques.

I.5 Les outils que l'enseignant peut utiliser pour aider ses élèves dyslexiques

La dyslexie étant désormais très étudiée, les enseignants ont accès à de nombreux ouvrages leur offrant des conseils afin de faciliter l'apprentissage des élèves dyslexiques. Un des ouvrages de référence pour les professeurs d'anglais est sans aucun doute *L'anglais pour les dyslexiques* d'Odile Golliet. Dans ce livre, elle présente le fruit des recherches qu'elle a menées au cours de sa formation en didactique des langues et au contact des différents spécialistes (orthoptistes, orthophonistes,

psychomotriciens) qu'elle a pu rencontrer en tant que parent d'un enfant dyslexique.

Suite à la lecture de cet ouvrage, nous avons pu identifier différents outils qui pourraient permettre aux élèves dyslexiques de mieux acquérir la phonologie de l'anglais. Ces outils, qui sont décrits par Odile Golliet comme des supports d'entrées visuelles, auditives et kinesthésiques sont les suivants (la liste n'est pas exhaustive) :

-la police choisie pour écrire le mot : il faut privilégier une police du type Comic Sans MS, dépourvue de fioritures et donc plus facile à lire pour les élèves dyslexiques, et veiller à ce qu'elle soit assez grande. Cela permet aux élèves de mieux discriminer les lettres et de ne pas être gênés par une quelconque saturation visuelle. Plusieurs études (dont Marinus, Eva et al., 2016) tendent également à démontrer que l'espacement des lettres et des mots facilite l'accès au texte pour les élèves dyslexiques, peut-être plus encore que le choix d'une police épurée.

-la mise en page : il est nécessaire d'avoir une mise en page aérée et claire afin que les élèves aient facilement accès à l'information et ne soient pas distraits inutilement par des éléments de second plan. Il s'agit là encore de faciliter l'accès à l'information et d'éviter une surcharge visuelle pouvant se révéler source de confusions.

-l'intégration d'une image : illustrer un mot par une image concrète amène les élèves à lui donner du sens. De plus, cela leur permet de s'appuyer sur un élément concret plutôt que de travailler sur la base des concepts abstraits véhiculés par un mot.

-l'utilisation des couleurs : associer sons et couleurs permet aux élèves dyslexiques de mieux se souvenir de la prononciation d'un mot. Odile Golliet est loin d'être la seule à avoir mis en avant cette technique, et en ce qui la concerne elle associe les sons voyelles au bleu et les sons consonnes au rouge.

-l'utilisation d'un geste pour marquer l'accentuation : si l'élève fait un geste particulier lorsqu'ils prononce la syllabe accentuée d'un mot, il retiendra mieux le schéma accentuel de celui-ci.

-la répétition : plus les élèves répètent quelque chose, mieux ils vont le retenir. Il est donc important de leur faire répéter plusieurs fois la prononciation d'un mot afin qu'ils s'en imprègnent. D'un point de vue neurologique, la répétition permet de renforcer les circuits

neuronaux en engendrant la production de myéline, une substance qui enrobe ces circuits et les rend plus efficaces. En effet, plus les neurones sont enrobés de myéline, plus la connexion neuronale devient puissante et rapide. Dans notre cas, plus les élèves répètent un mot, plus sa prononciation devient automatique

Cette liste présente donc de nombreuses aides que les professeurs pourraient essayer d'intégrer dans leurs cours afin d'aider les élèves présentant un trouble dyslexique, et elle a été le point de départ de notre expérimentation.

I.6 Problématique et hypothèse(s)

Ce mémoire est donc centré sur les difficultés auxquelles les élèves dyslexiques sont confrontés lorsqu'ils abordent la phonologie de l'anglais, mais aussi sur les difficultés que les enseignants peuvent rencontrer lorsqu'ils doivent répondre aux besoins particuliers de ces élèves. L'objectif est de déterminer quelles stratégies d'enseignement pourraient être mises en place pour faciliter à la fois l'enseignement et l'acquisition de la phonologie. Nous nous intéressons donc à la fois aux élèves, en nous interrogeant sur les éléments qui pourraient faciliter leur apprentissage de la phonologie, et aux enseignants, en essayant de trouver des stratégies qui leur permettraient de construire un seul et même cours prenant en compte les besoins généraux de la classe et les besoins spécifiques des élèves dyslexiques.

Afin d'apporter une réponse à ces interrogations pédagogiques, nous avons fait de nombreuses recherches qui nous ont amenées à avancer l'hypothèse suivante : associer les sons à des couleurs et les syllabes accentuées à des gestes pourrait permettre aux élèves dyslexiques de mieux acquérir la phonologie de l'anglais. Ces dispositifs pouvant également être utiles aux élèves non dyslexiques, ils pourraient représenter un moyen pour les professeurs d'intégrer directement dans leurs cours des éléments répondant aux besoins particuliers des élèves dyslexiques.

II. Méthode

II.1 L'établissement et les participants

II.1.1 L'établissement

Le Collège Le Semnoz, où nous avons été affectés en décembre 2021 afin de réaliser notre stage d'observation et de mise en pratique de première année de Master, dépend de l'académie de Grenoble et accueille environ 850 répartis dans une trentaine de classes. Les élèves de cet établissement sont issus de milieux sociaux très divers : certains viennent de familles favorisées et disposent d'un suivi à la maison, tandis que d'autres viennent de milieux plus difficiles ou de familles où le français n'est peu ou pas utilisé.

Le contrat d'objectifs de l'établissement s'articule autour de six axes, dont deux qui sont particulièrement liés à la problématique de ce mémoire:

- Prendre en charge l'hétérogénéité pour lutter contre le décrochage scolaire
- Mettre en place des parcours personnalisés de réussite pour répondre aux situations particulières et permettre la progression de chacun en fonction de ses capacités

Le collège a en effet à cœur de permettre à chaque élève de réussir, peu importe son origine sociale ou ses difficultés. De manière générale, les enseignants de l'établissement sont appelés à être bienveillants envers leurs élèves et à s'adapter aux besoins particuliers de ceux-ci : le but est que chacun puisse mener une scolarité sereine et être accompagné dans son parcours afin de tirer parti au mieux de ses capacités.

II.1.2 Les participants

Notre tutrice était en charge de deux classes de 6^{ème}, trois classes de 3^{ème} et une classe de 3^{ème} Euro. Étant donné que notre sujet de mémoire concerne l'acquisition de la phonologie, il nous a semblé plus pertinent de mener notre expérimentation avec de jeunes élèves qui n'en étaient qu'à leurs premiers contacts avec la langue anglaise. Par conséquent, nous avons choisi de prendre en charge chacun une classe de 6^{ème} :

La classe de 6^{ème} 1 comptait 27 élèves aux niveaux hétérogènes dont 7 élèves dyslexiques et/ou dysgraphiques.

La classe de 6^{ème} 7 comptait également 27 élèves ayant des niveaux d'anglais assez

différents, dont 5 élèves dyslexiques et/ou dysgraphiques (l'une d'entre eux était également primo-arrivante).

II.2 L'expérimentation

II.2.1 Le contexte

Pendant le stage de pratique accompagnée, le but était de réaliser une séquence entière avec une classe de 6^{ème} . Afin de nous insérer dans le projet annuel de notre tutrice nous avons chacun mis en œuvre une séquence portant sur la description physique des super-héros, inscrivant ainsi nos projets dans les axes « L'imaginaire » et « La personne et la vie quotidienne ». Pour leur tâche finale, les élèves ont dû se mettre dans la peau de scénaristes et présenter à leurs camarades le personnage qu'ils avaient créé pour un film ou une série. Bien qu'ayant une thématique et une tâche finale identiques, nous avons construit deux séquences totalement différentes puisque nous ne disposions pas du même nombre d'heures. En effet, la classe de 6^{ème} 7 disposait de quatre heures de cours en classe entière par semaine, tandis que la classe de 6^{ème} 1 avait trois heures de cours en classe entière et une heure en effectif réduit. Par conséquent, l'une des séquences s'est déroulée au cours de seize séances d'une heure, tandis que l'autre s'est déroulée sur douze séances d'une heure en classe entière plus quatre séances d'une heure en effectif réduit consacrées à des révisions et à des exercices.

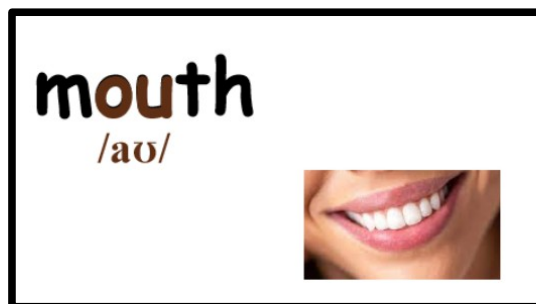
Les deux classes de 6^{ème} que nous avions étaient assez différentes dans leur attitude : bien que sérieuse, la classe de 6^{ème} 7 était un peu dissipée dans l'ensemble tandis que les élèves de 6^{ème} 1 étaient globalement calmes mais avec des profils individuels plus difficiles.

Étant donné que notre mémoire portait sur l'acquisition de la phonologie, nous avons choisi de faire une tâche finale et des tâches intermédiaires orales afin de pouvoir mener notre expérimentation tout au long de la période de stage.

II.2.2 Le matériel

Le but de notre expérimentation était de voir quelles stratégies les enseignants pouvaient mettre en place afin d'aider les élèves dyslexiques à mieux maîtriser la prononciation de l'anglais.

Afin de tester notre hypothèse – à savoir que les images et plus particulièrement les couleurs pouvaient aider les élèves – nous avons créé des sortes de *flashcards* sur lesquelles figuraient le mot à apprendre et une image correspondante. Dans ce mot, certaines lettres étaient en couleur afin de mettre en avant un son qui était retranscrit phonétiquement juste en-dessous. Les correspondances son/couleur n'étaient pas choisies de manière arbitraires, le son à maîtriser était présent à la fois dans le mot et dans la couleur. Voici un exemple de *flashcard* :



Le mot *mouth* est illustré par l'image en bas à droite, et le son /aʊ/ que l'on retrouve dans la couleur *brown* (/braʊn/) est inscrit en phonétique sous les lettres o et u qui sont donc en marron. Ainsi, les élèves savent que le graphème complexe < ou > renvoie dans ce cas-là au phonème /aʊ/ comme dans *brown* et non au phonème /ʌ / que l'on trouve par exemple dans le mot *enough*.

À ces aides visuelles s'ajoutaient si besoin des aides kinesthésiques permettant aux élèves de travailler l'accentuation. En effet, lorsqu'un mot avait plus de deux syllabes, les élèves devaient réaliser un geste lorsqu'ils prononçaient la syllabe accentuée. Ainsi, pour le mot *helmet* (/ˈhɛlmət/) par exemple, les élèves devaient taper dans leurs mains en prononçant la première syllabe.

II.2.3 La procédure

Afin de voir s'il y avait un progrès chez les élèves dyslexiques, nous avons relevé la manière dont ils prononçaient les mots avant de commencer l'expérimentation, ce qui nous permettait d'avoir une idée de leur prononciation des mots avant toute intervention de notre part et de voir si notre dispositif était efficace. Cette première étape avait lieu lors des séances où du vocabulaire nouveau pour les élèves était introduit.

La deuxième étape était de leur apprendre la prononciation de ces mots, et c'est à ce moment là que commençait notre expérimentation : certains mots étaient présentés à l'aide des *flashcards* réalisées suivant le modèle présenté ci-dessus, et d'autres étaient introduits sans aucune aide visuelle

ou kinesthésique. De cette manière, nous pouvions voir si, par la suite, les élèves prononçaient mieux les mots appris via les *flashcards* que les mots appris sans.

Puisque nous sollicitons beaucoup les élèves à l'oral, nous pouvions ensuite réaliser tout au long de la séquence des relevés concernant leur prononciation et voir s'il existait une différence suite à notre action. Les répétitions individuelles, les interrogations orales en début de séance ainsi que les tâches intermédiaires et la tâche finale étaient autant d'occasions de faire des relevés quant à l'éventuelle progression des élèves dyslexiques. Nous accordions alors une attention particulière à la manière dont les élèves prononçaient les mots de vocabulaire vus en classe (tant ceux ayant été introduits via les *flashcards* que ceux appris sans les différentes aides proposées par notre dispositif) et notions dans un carnet les potentiels changements.

III. Recueil des données

III.1. Recensement des erreurs de prononciation des élèves

Le recueil de données initial a eu lieu pendant les trois premières semaines de stage, lorsque du vocabulaire nouveau pour les élèves était introduit. Le but était de voir comment les élèves prononçaient spontanément les mots et de relever les éventuelles erreurs de prononciation qu'ils pouvaient commettre avant toute intervention de ma part. Dans les deuxièmes et troisièmes colonnes des Tableaux 1 et 2 sont recensées ces erreurs de prononciation ainsi que le nombre d'élèves concernés.

Le second recueil de données a été effectué au cours de la quatrième semaine de stage pendant que les élèves présentaient leur tâche finale. Ces derniers devaient présenter à leurs camarades un super-héros qu'ils avaient créé de toutes pièces en décrivant ses caractéristiques physiques, son costume ainsi que ses super-pouvoirs et donc réutiliser le vocabulaire vu en classe. Étant donné que la tâche finale clôturait la séquence, elle donnait lieu à un rebrassage de tout le vocabulaire appris et constituait ainsi une occasion parfaite de constater les éventuels progrès des élèves en termes de prononciation. Les données qui ont été recueillies à cette occasion sont présentées dans la dernière colonne des Tableaux 1 et 2.

N.B : Toutes les données recueillies et présentées dans les tableaux concernent les sept élèves dyslexiques qui ont participé à l'expérimentation.

Tableau 1. Erreurs de prononciation concernant les mots appris avec les aides.

MOTS APPRIS <u>AVEC</u> LES AIDES	Prononciation(s) erronée(s) des élèves	Nombre d'élèves faisant des erreurs de prononciation	Nombre d'élèves ayant fait une erreur de prononciation lors de leur tâche finale / Nombre d'élèves ayant utilisé le mot
eyes	/eɪz/ ou /eɪz/	6	2/7
mouth	/mut/ ou /mus/	3	0/7
nose	/noz/	6	0/7
skin	RAS	0	0/6
skinny	RAS	0	/
slim	RAS	0	0/3
(of) medium (height)	/médiəm/	7	0/1
cape	/kɑp/	6	0/2
bodysuit	/bodisi:t/	7	2/3
skirt	/skɪrt/	2	/
crop top	RAS	0	/
tights	RAS	0	/
helmet	/hɛlmət/	5	0/1
boots	/bɒt/	2	1/2
belt	RAS	0	/
logo	/logo/	7	0/1

Tableau 2. Erreurs de prononciation concernant les mots appris sans les aides.

MOTS APPRIS <u>SANS</u> LES AIDES	Prononciation(s) erronée(s) des élèves	Nombre d'élèves faisant des erreurs de prononciation	Nombre d'élèves ayant fait une erreur de prononciation lors de leur tâche finale / Nombre d'élèves ayant utilisé le mot
hair	RAS	0	0/7
pale	/pɑl/	7	1/1
dark	RAS	0	0/1
face	/fas/	5	3/4
square	/skwɑː/	4	2/4
round	/raʊnd/	2	1/1
oval	/oval/	3	1/2
(of) medium (length)	/médiəm/	7	0/1
big	RAS	0	/

small	RAS	0	0/3
tall	RAS	0	0/5
height	/heɪt/	7	/
armour	/ɑːɪmɜː/	5	/
gloves	RAS	0	0/2
head/eye mask	/eɪmɑːsk/	6	2/2
tiara	/tɪərə/	4	/
lasso	/lɑːso/	7	1/1
hammer	/hæmɜː/	3	/

Les mots en rouge ont été appris en semaine 1

Les mots en bleu ont été appris en semaine 2

Les mots en vert ont été appris en semaine 3

III.2 Statistiques concernant les mots appris avec les aides (Tableau 1)

Dans le but d'obtenir une vue d'ensemble concernant le nombre d'élèves faisant des erreurs avant et après mon intervention, mais aussi de faciliter la comparaison entre les données présentées dans le Tableau 1 et celles présentées dans le Tableau 2, j'ai établi des pourcentages.

Pour chaque mot appris avec les aides, j'ai calculé le pourcentage d'élèves faisant des erreurs de prononciation avant mon intervention en utilisant les données présentées dans la troisième colonne du Tableau 1 (sans prendre en compte les mots que les élèves prononçaient correctement puisque cela ne présente pas d'intérêt au vu de l'expérimentation). J'ai ensuite établi une moyenne à partir de tous ces pourcentages et j'en conclus que 77,8% des élèves faisaient des erreurs de prononciation avant mon intervention.

J'ai appliqué la même méthode aux données présentées dans la dernière colonne du Tableau 1 et je note que, suite à mon intervention, 16,2% des élèves ont fait des erreurs de prononciation.

III.3 Statistiques concernant les mots appris sans les aides (Tableau 2)

Pour chaque mot appris sans les aides, j'ai également calculé le nombre d'élèves faisant des erreurs de prononciation au moment de l'introduction du vocabulaire en m'appuyant sur les données présentées dans la troisième colonne du Tableau 2 (une fois encore sans prendre en compte les mots

que les élèves prononçaient correctement). J'en conclus que 73,3% des élèves faisaient alors des erreurs de prononciation.

J'ai appliqué la même méthode aux données présentées dans la dernière colonne du Tableau 2, et cette fois-ci 71,9% des élèves ont fait des erreurs de prononciation lors de leur tâche finale.

III.4 Conclusion au regard de l'hypothèse de départ

On remarque donc que le taux d'élèves faisant des erreurs de prononciation avant mon intervention est à peu près constant. En revanche, lors de la tâche finale on note une nette différence : les élèves font moins d'erreurs sur les mots qui ont été appris avec les aides mises en place dans le cadre de l'expérimentation. Par conséquent, on peut en conclure que ces résultats appuient l'hypothèse de départ selon laquelle l'association de couleurs et de gestes à des sons et des syllabes faciliterait l'acquisition de la phonologie de l'anglais chez les élèves atteints de dyslexie.

Au-delà de ces statistiques globales, je tiens à souligner le cas d'un élève en particulier qui, à mon sens, est significatif au regard des recherches faites dans le cadre de ce mémoire. Cet élève dyslexique prononçait au départ les mots *cape* et *pale* comme en français, occultant totalement la diphtongue /ei/. Au moment de la tâche finale, il a prononcé correctement le mot *cape*, qui avait été appris avec le système d'aides visuelles, mais a mal prononcé le mot *pale*, qui n'avait pas été appris avec les aides. Dans ces deux mots le son voyelle se prononce pourtant exactement de la même manière, et le fait que l'élève ait fait une erreur sur le mot appris sans les aides mais pas sur celui appris avec appuie d'autant plus l'hypothèse de départ.

IV. Discussion

IV.1 Recontextualisation de l'expérimentation et éléments de réponse à la question posée

Le but de l'expérimentation était de cerner les difficultés que les élèves dyslexiques pouvaient rencontrer dans le cadre du maniement oral de la langue anglaise et de tenter d'y remédier en explorant des stratégies d'enseignement. Pour cela, une hypothèse selon laquelle un travail sur des associations auditives, visuelles et kinesthésiques se révélerait utile a été avancée et semble être appuyée par les résultats obtenus à l'issue de l'expérimentation. Ces résultats nous amènent donc à

penser qu'une des réponses possibles à la question posée au début de ce mémoire, à savoir « Quelles stratégies d'enseignement peuvent être mises en place afin d'accompagner les élèves dyslexiques dans leur apprentissage de la phonologie de l'anglais ? », réside dans ces associations. En effet, une diminution significative des erreurs de prononciation est observée lorsque les élèves peuvent associer un son à une couleur qu'ils connaissent, tandis que ces erreurs persistent bien plus lorsqu'ils n'ont pas ces aides à disposition. J'ai vraiment pu constater tout au long de ce stage que les élèves dyslexiques, mais aussi les autres, semblaient de plus en plus à l'aise avec la prononciation de certains mots, et ce même s'ils ne les avaient jamais rencontrés auparavant. Mais comme cela a été souligné, cette méthode n'est qu'une des nombreuses stratégies d'enseignement qui pourraient permettre aux élèves atteints de dyslexie de mieux maîtriser la phonologie de l'anglais.

IV.2 Apports du mémoire par rapport aux recherches antérieures et à la pratique professionnelle

IV.2.1 Lien avec l'état de l'art

La mise en œuvre d'une séquence avec une classe de sixième m'a permis de me confronter aux différents types de dyslexie, aux difficultés spécifiques qu'ils entraînent au niveau phonologique concernant la perception des sons, leur discrimination et surtout leur reproduction, ainsi qu'au rôle central qu'occupe l'enseignant et aux outils dont celui-ci dispose pour aider ses élèves à progresser. C'est en jouant avec les outils mis à ma disposition (mise en page, utilisation de couleurs, répétitions, etc) que j'ai pu me les approprier et mettre en place au sein d'une classe un système qui m'était propre. Les recherches théoriques qui ont été menées dans le cadre de ce mémoire ont constitué un véritable socle sur lequel je me suis appuyée pour mettre en œuvre l'expérimentation. Ce mémoire s'inscrit donc dans le prolongement de ces recherches en approfondissant notamment la théorie sur les couleurs, et les résultats obtenus viennent confirmer à la fois les recherches antérieures et les hypothèses émises dans le mémoire.

IV.2.2 Importance au regard de la pratique professionnelle

Comme cela a déjà été souligné auparavant, ce mémoire est centré sur les difficultés des

élèves dyslexiques mais s'intéresse également aux enseignants et à leurs pratiques pédagogiques. En effet, le but était de concevoir une différenciation parfaitement intégrée dans le cours qui permettrait à l'enseignant de ne pas perdre trop de temps lors de la conception de sa séquence mais aussi lors de sa mise en œuvre. Les différenciations marquées peuvent de fait devenir très chronophages pour l'enseignant puisque qu'elles peuvent parfois impliquer des adaptations importantes aboutissant à deux cours différents, tant au niveau de la création que de la mise en pratique. Dans le cadre de la séquence mise en œuvre pendant le stage, les *flashards* conçues pour l'expérimentation ont pu être parfaitement intégrées au cours : elles ont tout d'abord servi à introduire le vocabulaire nouveau avant d'être réutilisées au début des séances suivantes lors du rituel de réactivation. Par conséquent, prendre en compte les besoins des élèves dyslexiques n'a pas engendré de travail supplémentaire pour l'enseignant qui a pu utiliser les mêmes documents pour tout le monde.

IV.3 Limites de la recherche menée et améliorations possibles

En prenant du recul sur ces quatre semaines de stage et sur l'expérimentation qui a été mise en place pendant cette période, je note l'existence de certaines limites à l'étude menée.

La première limite concerne les prérequis nécessaires à la mise en place de la méthode présentée dans l'expérimentation. Utiliser un système associant couleurs et sons nécessite que les élèves connaissent les noms des couleurs en anglais et sachent les prononcer correctement. En effet, si les élèves ne connaissent pas une couleur ils auront du mal à l'associer à un son, et s'ils la prononcent mal il y a de fortes chances pour qu'ils prononcent également de manière erronée le son auquel elle est associée. Les élèves ayant participé à l'expérimentation connaissaient bien les noms de la plupart des couleurs et leur prononciation puisqu'ils avaient travaillé dessus plus tôt dans l'année, mais lorsque j'ai introduit la couleur *burgundy* (bordeaux) pour la prononciation du <i> dans *skirt* (jupe) ils ont semblé quelque peu confus puisqu'ils ne connaissaient pas cette couleur. Un autre élément qui pourrait constituer une limite à l'utilisation des couleurs est l'éventuel daltonisme de certains élèves. C'est un problème qui reste certes marginal, mais le cas s'est présenté dans la classe dont j'étais en charge : un élève m'a expliqué que, étant daltonien, il ne voyait pas que j'utilisais des correspondances entre les couleurs et les sons.

La deuxième limite est qu'il peut être difficile de trouver des couleurs connues des élèves dont la prononciation correspond à un son précis, ce qui implique que certains mots ne peuvent pas être intégrés dans ce système. Si on prend par exemple le mot *small* (petit), il est difficile de trouver une couleur connue des élèves qui contienne le son /s:/.

Le degré d'implication des élèves conditionne également l'efficacité de ce système. En effet, s'ils ne sont pas attentifs ou s'ils ne répètent pas les mots en classe, leurs progrès sont moins importants et ils continuent à faire des erreurs qui auraient pu être corrigées. J'ai pu constater cela avec un ou deux élèves dyslexiques qui avaient des capacités mais continuaient à faire les mêmes erreurs sur le mot *eyes* (yeux) parce qu'ils ne suivaient pas assez. Pour peut-être pallier ce problème, les *flashcards* auraient pu être mises sur l'ENT afin que les élèves qui le souhaitaient puissent s'entraîner chez eux et peut-être mémoriser les couleurs auxquelles les sons étaient associés. De cette manière, ceux qui n'étaient pas très attentifs en classe auraient pu compenser par du travail à la maison.

Une dernière limite que j'avais envisagée concernait le fait que ce système de couleurs ne pouvait pas être appliqué à la fois aux sons voyelles et aux sons consonnes. En effet, cela pourrait engendrer des confusions puisqu'une couleur correspondrait à plusieurs sons : la couleur *grey* (gris) pourrait par exemple correspondre au son /ei/ et au son /g/. Mais après avoir échangé avec ma formatrice à l'INSPE, j'en suis arrivée à la conclusion que le fait que ce système ne puisse pas être appliqué aux consonnes en plus des voyelles n'était pas un réel problème. Étant donné que le but est de faciliter l'acquisition de la phonologie de l'anglais, il est normal de se concentrer sur les sons qui sont spécifiques à cette langue et donc aux sons voyelles, les sons consonnes étant la plupart du temps les mêmes qu'en français.

Rétrospectivement, je pense qu'il aurait aussi été intéressant de recueillir l'avis des élèves (dyslexiques ou non) : ils auraient pu évaluer au travers d'un questionnaire la clarté du dispositif, si cela les aidait ou pas, s'ils trouvaient cela plus intéressant, etc. En tant que professeur j'ai pu les observer et tirer des conclusions de l'expérimentation menée, mais il aurait été intéressant d'avoir également leur ressenti.

IV.4 Perspectives et suites éventuelles

L'expérimentation a été menée avec une classe de sixième, donc avec des élèves relativement jeunes qui en sont encore à leurs premiers contacts avec l'anglais et qui découvrent énormément de vocabulaire. Il pourrait néanmoins être envisageable d'utiliser ce système avec des élèves plus âgés. Il ne serait alors pas nécessairement utilisé tout au long de l'année mais plutôt ponctuellement, lorsque les élèves seraient confrontés à des mots difficiles. Il incomberait au professeur d'évaluer les éventuelles difficultés et de faire appel à cette méthode lorsqu'il le jugerait nécessaire.

Conclusion

Ce travail de recherche s'intéresse aux élèves dyslexiques, à leurs difficultés au niveau phonologique et à la manière dont les enseignants d'anglais peuvent les accompagner. L'expérimentation menée avec une classe de sixième a permis de vérifier l'hypothèse émise au début de ce mémoire, mais ce dernier reste néanmoins superficiel. En effet, analyser les résultats d'un groupe de sept élèves sur une période relativement courte (un mois) ne permet pas d'aboutir à des conclusions scientifiques rigoureuses. Une tendance selon laquelle le recours à des stimulations visuelles, auditives et kinesthésiques permet de réduire les erreurs de prononciation a pu être observée, mais ce n'est qu'une tendance. Cela aura toutefois été l'occasion de confronter ma théorie à une classe et de mieux cerner les besoins des élèves en difficulté.

V. Bibliographie

- BRAZEAU-WARD, Louise. *La dyslexie*. Centre Canadien de la dyslexie, 2000.
- DEHAENE, Stanislas. *Les Neurones de La Lecture : Préface de Jean-Pierre Changeux (French Edition)*. Odile Jacob, JACOB, 2007.
- GOLLIET, Odile. *Dys/10: Le parcours de mon enfant dyslexique*. Jacques André Editeur, 2009.
- GOLLIET, Odile. *L'anglais pour les Dys*. 3^e éd., Odile Golliet, 2017.
- LELIEVE, Françoise et FORLOT Gilles. « Éducation et plurilinguisme : quel rôle pour l'anglais ? » *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, vol. N° 5, n° 1, 2014, p. 161-71. *Crossref*, <https://doi.org/10.3917/cisl.1401.0161>.
- LEONOVA, Tamara. « Depression in Dyslexic Children Attending Specialized Schools : A Case of Switzerland » *Dyslexia - A Comprehensive and International Approach*, 2012. *Crossref*, <https://doi.org/10.5772/31074>.
- MARINUS, EVA et al. « A Special Font for People with Dyslexia : Does it Work and, if so, why ? » *Dyslexia*, vol. 22, n° 3, 2016, p. 233-44. *Crossref*, <https://doi.org/10.1002/dys.1527>.
- RAMUS, Franck. « De l'origine biologique de la dyslexie » *Psychologie et éducation*, n° 1, 2005, p. 81- 96, www.lscp.net/persons/ramus/docs/p&e03.pdf.
- SHAYWITZ, SALLY E. et al.« Functional disruption in the organization of the brain for reading in dyslexia » *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 95, n° 5, 1998, p. 2636-41. *Crossref*, <https://doi.org/10.1073/pnas.95.5.2636>.
- VAISSIERE, Jacqueline. « Phonétique et phonologie », Jacqueline Vaissière éd., *La phonétique*. Presses Universitaires de France, 2015, pp. 19-27.
- Bulletin Officiel spécial n°4 du 29 avril 2010.
- Bulletin Officiel n°7 du 3 octobre 2002.

VI. Sitographie

- « 3- Les dyslexies - Dix Sur Dys ». *Dix sur Dys*, sites.google.com/site/dixsurdys/qu-est-ce-que-la-dyslexie-dysorthographie/les-dyslexies. Consulté le 20 avril 2022.
- BILLIERES, Michel. « Phonétique et Phonologie ». *Au son du FLE*, 5 avril 2017, www.verbotonale-phonetique.com/phonetique-phonologie.

- JOBERT, Manuel et MANDON Nathalie . « Introduction au précis de phonétique et de phonologie -Anglais ». *La clé des langues - anglais*, cle.ens-lyon.fr/anglais/langue/lessentiel-de-langlais-oral/introduction-au-precis-de-phonetique-et-de-phonologie. Consulté le 20 avril 2022.
- KUSTYAN, Sylvain. « La compétence phonologique : intégrer l’objectif phonologique dans l’enseignement de l’anglais en début d’apprentissage ». *Les Langues Modernes*, n° 3, 2007. *APLV*, https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?action=accéder_document&arg=628&cle=8a78a7f20f051ab402a8377d7d6ce305a661eec8&file=pdf%2F2007-3_kustyan.pdf
- « Les langues vivantes étrangères et régionales ». *Ministère de l’Education Nationale de la Jeunesse et des Sports*, www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangees-et-regionales-11249 Consulté le 20 avril 2022.
- TOPOUZKHANIAN, Sylvia et BOIS-PARRIAUD Françoise. « Impacts de la dyslexie sur l’apprentissage des langues étrangères ». *Les Langues Modernes*, n° 2, 2018. *UNADREO*, www.unadreo.org/wp-content/uploads/2019/12/Article-Langues-Modernes.pdf.
- « Les troubles DYS | APEDYS ». *ANAPEDYS*, 30 août 2018, www.apedys.org/les-troubles-dys.

Année universitaire 2022-2023

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation **Mention Second Degré**

Titre du mémoire : Dyslexie et phonologie de l'anglais : quelles stratégies d'enseignement pour accompagner les élèves dans leur apprentissage ?

Auteur : PERREARD Maurine

Résumé : Ce mémoire, réalisé dans le cadre d'un master MEEF parcours anglais, s'intéresse aux difficultés auxquelles les élèves dyslexiques sont confrontés dans leur apprentissage de la langue, et particulièrement à sa dimension orale. Le but de ce travail est d'explorer et de proposer des stratégies d'enseignement qui pourraient être mises en place par les enseignants d'anglais afin d'aider ces élèves à surmonter leurs difficultés sans pour autant les mettre à part au sein de la classe. Il s'articule autour d'une hypothèse principale selon laquelle l'utilisation d'aides visuelles, auditives et kinesthésiques pourrait faciliter l'acquisition de la phonologie de l'anglais pour les élèves atteints de dyslexie. Cette hypothèse, mise à l'épreuve au travers d'une expérimentation menée avec une classe de sixième, semble être confirmée par les résultats obtenus. Le dispositif de *flashcards* mis en place permet de réduire les erreurs de prononciation chez les élèves dyslexiques et peut être utilisé en classe entière. Ces premiers résultats pourraient donner lieu à des recherches plus approfondies permettant d'établir des conclusions scientifiquement rigoureuses.

Mots-clés : anglais, dyslexie, phonologie, différenciation pédagogique, 6e.

Abstract : This thesis has been written as part of the first year of a Master's degree in Education allowing the teaching of English as a second language. It focuses on the difficulties dyslexic pupils face while learning English, especially when it comes to its oral dimension. The purpose of this work is to explore and suggest teaching strategies that could be implemented by English teachers to help these pupils overcome their difficulties without being marginalised from the class. It is build around the hypothesis that using visual, auditive and kinaesthetic aids could facilitate the acquisition of English phonology for dyslexic pupils. This hypothesis, tested through an experiment involving a sixth grade class, seems to be confirmed by the results. The implemented flashcard system reduces pronunciation errors made by dyslexic students and can be used with the entire class. These initial results could lead to further research resulting in scientifically rigorous conclusions.

Key words : English, dyslexia, phonology, differentiated teaching, year 7 / sixth grade