



HAL
open science

Des dispositifs pédagogiques communs aux élèves sourds et à d'autres élèves rencontrant des difficultés en lecture : un exemple de dispositif pédagogique destiné aux enfants sourds pour aider des élèves de CP ayant des difficultés en lecture/décodage

Coline Boiteau

► **To cite this version:**

Coline Boiteau. Des dispositifs pédagogiques communs aux élèves sourds et à d'autres élèves rencontrant des difficultés en lecture : un exemple de dispositif pédagogique destiné aux enfants sourds pour aider des élèves de CP ayant des difficultés en lecture/décodage. Education. 2019. dumas-02163702

HAL Id: dumas-02163702

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02163702v1>

Submitted on 29 Oct 2019

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.

Mémoire présenté en vue de l'obtention du master MEEF
« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention premier degré

**Des dispositifs pédagogiques communs aux élèves sourds et à d'autres élèves
rencontrant des difficultés en lecture**

**Un exemple de dispositif pédagogique destiné aux enfants sourds pour aider
des élèves de CP ayant des difficultés en lecture/décodage**

Soutenu par

Coline Boiteau

Le mardi 4 juin 2019

Sommaire

Introduction.....	4
1. Cadre Théorique.....	6
1.1. Elèves à besoins éducatifs particuliers et école inclusive	6
1.2 La différenciation pédagogique.....	7
1.3 L'apprentissage de la lecture et les difficultés rencontrées par les élèves sourds	8
1.3.1 Décodage, conscience phonologique, principes alphabétique et orthographique	8
1.3.2 Compréhension de l'écrit	10
1.4 Des dispositifs pédagogiques communs aux élèves sourds et à d'autres élèves en difficultés en lecture	11
2. Méthodologie	16
2.1 Les élèves concernés	17
2.2 Le contexte d'expérimentation	18
2.3 La séquence d'enseignement-apprentissage.....	18
2.4 Outils d'évaluation	22
2.4.1 Le Test d'Habilités Phonologiques (TAPHO).....	22
2.4.2 La grille d'observations.....	23
3. Les résultats.....	24
3.1 L'épreuve de catégorisation syllabique (T1A)	24
3.2 L'épreuve de catégorisation phonémique (T1B).....	29
3.3 Les autres axes d'observations.....	32
4. Discussion des résultats	34
4.1 Bilan.....	34
4.2 Perspectives	36
Conclusion	38
5. Bibliographie.....	39
6. Annexes	41
Annexe n°1 : fiche de préparation de la première séance d'ateliers Borel-Maisonny	41
Annexe n°2 : fiche de préparation de la deuxième séance d'ateliers Borel-Maisonny	42
Annexe n°3 : fiche de préparation de la troisième séance d'ateliers Borel-Maisonny.....	43
Annexe n°4 : fiche de préparation de la quatrième séance d'ateliers Borel-Maisonny	44
Annexe n°5 : fiche de préparation de la cinquième séance d'ateliers Borel-Maisonny	45
Annexe n°6 : transcription d'une séance	46
Annexe n°7 : exemple de cartes mémo des gestes Borel-Maisonny utilisées lors des ateliers.....	53

Annexe n°8 : tableau de résultats bruts des premiers et deuxièmes passages de l'épreuve de catégorisation syllabique (T1A).....	54
Annexe n°9 : tableau de résultats bruts des premiers et deuxièmes passages de l'épreuve de catégorisation phonémique (T1B).....	55
Annexe n°10 : Grille d'observation n°1 : janvier 2019 (à l'issue de la première séance d'atelier Borel-Maisonny).....	56
Annexe n°11 : Grille d'observation n°2 : mars 2019 (à l'issue de la dernière séance d'ateliers Borel-Maisonny).....	57
Quatrième de couverture.....	60

Introduction

Le référentiel de compétences des professeurs des écoles¹ indique qu'une des missions fondamentales de l'enseignant est de construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves. La prise en compte de cette diversité d'élèves peut être définie comme de la différenciation pédagogique. Il est en effet primordial, pour faire progresser chaque élève, que l'enseignant différencie en adaptant le contenu de son enseignement aux capacités et aux difficultés de chacun. Cela est d'autant plus important pour les élèves à besoin éducatifs particuliers. Cela a notamment été généralisé suite à la loi du 11 février 2005 : « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » et la loi du 8 juillet 2013 « d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République ». L'accueil de ces élèves, bien que représentant une vraie richesse pour la classe, interroge les enseignants de classe ordinaire (et probablement les professeurs des écoles les moins expérimentés) à priori moins armés que les autres enseignants pour travailler auprès de ce public.

Dans le cadre de ce mémoire nous verrons que pour prendre en compte la diversité des élèves, il peut être pertinent de s'inspirer d'outils d'ordinaire pensés pour des élèves à besoins éducatifs particuliers. Ainsi, on peut accompagner des élèves ayant des difficultés en lecture, plus particulièrement en décodage, en s'inspirant de dispositifs adaptés à des élèves sourds puisque ces deux types d'élèves peuvent rencontrer des difficultés communes. D'autre part, cela simplifie le travail de l'enseignant qui différencie pour répondre aux besoins de ces différents élèves mais ne peut pas sans cesse individualiser. Cela demanderait un investissement très important à l'enseignant et ne permettrait pas aux élèves de travailler ensemble, alors que nous savons, à la lumière des théories socioconstructivistes, les bienfaits du travail en groupe.

C'est parce que j'ai un grand intérêt personnel pour la question de la scolarisation des élèves sourds et malentendants que j'ai souhaité réaliser cette recherche, afin d'être capable de répondre aux besoins de ces élèves et de les scolariser au mieux par la suite. Nous nous demanderons donc si dans le cadre d'une classe ordinaire il est possible de mettre en œuvre des

¹ Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, Bulletin Officiel du 25 juillet 2013.

dispositifs pédagogiques communs aux élèves sourds et à des élèves rencontrant d'autres difficultés dans la maîtrise de la lecture et plus particulièrement du décodage.

Cette question de l'apprentissage de la lecture chez l'élève sourd paraît d'autant plus pertinente que l'École inclusive se généralise et que ce champ de recherche est encore peu exploré. Tout d'abord nous nous intéresserons aux concepts gravitant autour de notre question de recherche : les élèves à besoins éducatifs particuliers et les lois qui fixent l'existence de cette école inclusive, la mise en place d'une différenciation pédagogique qui en est une condition. Nous relèverons aussi les difficultés des élèves sourds dans les différents constituants de l'apprentissage de la lecture et les dispositifs pédagogiques pouvant les accompagner dans cet apprentissage. Nous verrons également pour chacun de ces dispositifs en quoi ils peuvent aider d'autres élèves rencontrant des difficultés semblables dans le domaine de la lecture-décodage (ne relevant pas du handicap). Nous nous focaliserons ensuite sur un dispositif pédagogique en particulier : l'utilisation de la gestuelle Borel-Maisonny pour améliorer le niveau de décodage d'élèves de CP en difficultés. Nous aborderons sa mise en place à titre expérimental puis les résultats de cette expérimentation. Enfin nous nous intéresserons aux intérêts et limites de cette recherche puis aux perspectives qu'elle induit.

1. Cadre Théorique

1.1. Elèves à besoins éducatifs particuliers et école inclusive

Ce travail de recherche a pour objectif de proposer des dispositifs communs à des élèves sourds ou malentendants et à des élèves en difficultés dans le domaine de la lecture. Ces deux types d'élèves présentent donc des besoins éducatifs particuliers.

Les élèves à besoins éducatifs particuliers ont dans la majorité des cas plus de difficultés à apprendre que la majorité des enfants du même âge ou ont besoin de conditions d'apprentissages spécifiques dues à une situation particulière (dans une situation familiale difficile, enfants intellectuellement précoces, enfants du voyage, certains élèves primo-arrivants ...) ou à un handicap qui les empêche ou les gêne dans leurs apprentissages, que ce handicap soit physique, mental ou sensoriel. Cette définition est tirée du préambule d'un document du site education.gouv.fr, s'intitulant : *Des besoins éducatifs des élèves aux élèves à besoins éducatifs particuliers : une nouvelle posture*. Les élèves en situation de handicap sont donc à part entière des élèves à besoins éducatifs particuliers. La loi du 11 février 2005² « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » définit dans son deuxième article le handicap de cette manière : « toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant ». Cette loi, dans son article dix-neuf, fixe l'obligation pour le service public d'éducation d'assurer une formation scolaire, professionnelle ou supérieure aux enfants, aux adolescents et aux adultes présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant. L'article précise ensuite que l'Etat doit mettre en place les moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants, adolescents ou adultes handicapés. Cette volonté de scolariser tous les enfants en milieu ordinaire était alors une nouveauté, puisque jusque-là nombre d'élèves en situation de handicap étaient scolarisés dans des structures spécialisés (établissements médico-sociaux ou Classes pour l'Inclusion Scolaire³). La loi du 11 février 2005 précise ensuite que les élèves en situation de handicap doivent être le plus souvent possible

² Loi du 11 février 2005 : pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (consulté sur Légifrance.fr).

³ Depuis la circulaire du mois d'août 2015 il s'agit d'ULIS, Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire.

scolarisés dans l'établissement le plus proche de leur domicile. Les municipalités étant par ailleurs incitées par cette loi à rendre accessibles les bâtiments scolaires aux personnes à mobilité réduite.

Une autre loi a marqué un tournant exclusif dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers et la naissance d'une école inclusive. Il s'agit de la loi du 8 juillet 2013⁴, « d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école ». Depuis cette loi, le principe d'inclusion scolaire figure dès le premier article du code de l'éducation : « Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. » Nous pouvons conclure que ces lois ont l'objectif commun d'adapter l'Ecole à une diversité de plus en plus grande d'élèves et aux besoins particuliers de ces différents élèves. Il n'y est pas question uniquement des élèves handicapés mais bien de tous les élèves qui à un moment donné, parce qu'ils sont en difficultés dans un domaine en particulier peuvent présenter des besoins éducatifs particuliers. Les deux publics d'élèves visés par ce travail de recherche (élèves sourds ou malentendants et élèves en difficultés en lecture) sont donc des élèves à Besoins Educatifs Particuliers. Pour que ces élèves puissent s'épanouir dans leur scolarité et progresser au mieux il est important que leurs enseignants différencient leurs pratiques.

1.2 La différenciation pédagogique

Comme nous avons pu le voir précédemment, l'Ecole Inclusive cherche à s'adapter aux élèves à besoins éducatifs particuliers. Ce phénomène amène alors les professeurs des écoles à modifier leurs pratiques pédagogiques pour s'adapter au mieux à chacun et permettre à tous d'apprendre dans de meilleures conditions. La différenciation pédagogique constitue un moyen privilégié pour l'enseignant d'accompagner au mieux tous ses élèves. Il en existe bien entendu d'autres (mise en place de Plans d'Accompagnement Personnalisés, appel au Réseau d'Aide Spécialisé aux Elèves en Difficultés...), mais nous nous centrerons ici sur les dispositifs pédagogiques internes à la classe, pensés et mis en place par l'enseignant pour certains élèves dont les besoins sont spécifiques.

⁴ Loi du 8 juillet 2013 : d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la république. Consulté sur Légifrance.fr.

La conférence de Consensus organisée par le CNESCO (Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire⁵) définit la différenciation comme la prise en compte par les acteurs du système éducatif des caractéristiques individuelles (besoins, intérêts et motivations ; acquis, non acquis et difficultés ; modes d'apprentissage (style, rythme, pouvoir de concentration, engagement...) ; potentialités à exploiter... de chaque élève en vue de permettre à chacun d'eux de maîtriser les objectifs fondamentaux prescrits et de développer au mieux leurs potentialités, et de permettre au système éducatif d'être à la fois plus pertinent, efficace et équitable. La différenciation pédagogique peut intervenir de différentes manières dans une séance pédagogique : différenciation par la tâche (les élèves réalisent des tâches différentes mais gardent l'objectif d'acquérir une même compétence), différenciation par le matériel, les supports de travail, par les modalités de travail (travailler seul, en groupe, avec l'étayage d'un pair...selon les besoins et les capacités de chacun).

Les dispositifs pédagogiques communs que nous allons présenter concerneront les élèves rencontrant des difficultés en lecture, plus particulièrement dans le domaine du décodage. Ils seront mis en place pendant des temps de classe communs aux autres élèves mais avec un étayage particulier de l'enseignant. Ils pourront être utilisés à la fois avec des groupes d'élèves entendants et des groupes d'élève malentendants.

1.3 L'apprentissage de la lecture et les difficultés rencontrées par les élèves sourds

Dans cette partie nous nous intéresserons aux difficultés que peuvent rencontrer différents publics d'élèves en lecture, et notamment les élèves sourds et malentendants.

1.3.1 Décodage, conscience phonologique, principes alphabétique et orthographique

En 1985, la psychologue du développement allemande Uta Frith a prouvé que l'apprenti lecteur passe obligatoirement par trois stades d'apprentissage pour atteindre le statut de lecteur expert. Elle les a définis de cette façon : stade logographique, stade alphabétique et stade orthographique.

⁵ Conférence de Consensus, Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? (mars 2017).

Une des étapes primordiales du stade alphabétique est l'acquisition progressive d'une conscience phonologique. Celle-ci correspond à la capacité de reconnaître, différencier, manipuler... les différentes unités sonores de la langue française. Par ces unités sonores on désigne le travail sur les rimes et les syllabes qui interviennent en première position dans l'apprentissage de l'élève. Cela est travaillé en classe dès la grande section de maternelle et poursuivi au CP avec un travail sur les phonèmes qui se poursuit jusqu'à un niveau de maîtrise satisfaisant du décodage. C'est donc très tôt une source de difficultés pour les élèves sourds ou malentendants car ce travail se fait principalement à l'oral par des jeux de repérage, de répétitions, de frappés (frapper des mains à chaque syllabe distinguée à l'intérieur d'un mot par exemple...). Pourtant cette prise de conscience des plus petites unités sonores de la langue (phonèmes) joue un rôle fondamental dans la découverte du code et dans la capacité d'identification des mots. Un faible niveau de conscience phonologique peut donc handicaper de façon assez conséquente un élève qu'il soit sourd ou non. Elle aide aussi à la découverte du principe alphabétique de la langue française, selon lequel l'écriture du français est un code au moyen duquel on transcrit des sons. On parle ici de la correspondance phonèmes-graphèmes, qu'il est indispensable de comprendre et de maîtriser pour savoir lire et écrire le français. C'est la transcription par un signe graphique (une ou plusieurs lettres) d'une unité sonore : le phonème. Cette connaissance du lien phonie-graphie qui permet de décoder, c'est-à-dire d'identifier des mots nouveaux s'appelle la voie d'assemblage. Cette voie est utilisée dans la majorité des cas par les lecteurs débutants mais elle doit cependant être maîtrisée par tous car elle permet à un lecteur expert de déchiffrer des mots nouveaux, c'est donc une compétence qui doit être travaillée autant par les élèves sourds que par les élèves entendant. Le chercheur en psycholinguistique Alegria (1999) a montré que cette stratégie était sous-développée chez les lecteurs experts atteints de surdité. Ceux-ci passent majoritairement par une autre voie possible pour lire, la voie d'adressage, et fonctionnent donc grâce à des stratégies idéographiques de lecture. Les lecteurs sourds éprouvent moins de difficultés à retenir et reconnaître les formes écrites des mots (leur image globale) qu'à identifier des mots nouveaux. Et si pour un lecteur expert ou du moins en voie de le devenir, une stratégie peut en remplacer une autre, un lecteur débutant ne peut faire l'économie d'un passage par le code alphabétique pour lire : savoir lire c'est entrer dans un code (Richet, 2009).

D'après la théorie des stades d'apprentissage de la lecture d'Uta Frith, tout lecteur expert est passé également par un troisième stade d'apprentissage : le stade orthographique. A ce stade, les apprenants sourds sont dans la majorité des cas moins en difficultés puisqu'il s'agit de

reconnaître et d'identifier des mots outils, des morphèmes, des syllabes, des mots orthographiquement connus, etc... déjà stockés en mémoire. Selon le psycholinguiste Jacques Fijalkow (1984) il s'agit de la « couche idéographique » de la langue française ; celle-ci ne comportant pas de dimension phonologique, elle est davantage accessible aux élèves sourds ou malentendants. Les élèves peuvent utiliser des stratégies idéo-visuelles ou idéographiques.

Les stades d'apprentissage de la lecture décrit par Uta Frith sont actuellement remis en question notamment en ce qui concerne leur temporalité. En effet, si l'apprenti-lecteur passe bien par ces trois stades, il ne passe pas de l'un à l'autre de manière cloisonnée. Goignoux (2000) indique par exemple que les élèves sont capables de recourir à des processus lexicaux (ce qui correspond au stade orthographique) en lecture et en production à des moments précoces de l'apprentissage. Il n'y a donc pas de stade uniquement alphabétique où l'élève opère uniquement des stratégies de décodage phonologique ni de stade de focalisation uniquement orthographique (lexical ou grammatical). La théorie d'Utah Frith nous éclaire cependant sur les différents processus par utilisés par un apprenti-lecteur pour identifier un mot. Connaitre ces différents processus et en tenir compte peut permettre à un enseignant de mieux comprendre les réussites et les difficultés éventuelles de ses élèves.

1.3.2 Compréhension de l'écrit

L'une des difficultés majeures des élèves sourds face à l'apprentissage de la lecture trouve son origine bien avant le travail du code et même avant l'entrée à l'école maternelle. Cette difficulté est directement due à leur déficience auditive ; en effet, ces élèves n'ont pas été baignés dans un « bain de langage » oral durant leur petite enfance. Cela est d'autant plus vrai pour les élèves sourds dont les parents sont entendants, la majorité des interactions les entourant étant orales et donc inaccessibles pour eux sans la médiation d'un adulte pouvant traduire les échanges en Langue des Signes ou en Langue Parlée Complétée. Ces enfants n'ont donc que peu d'expériences du langage (oral ou écrit) et de la communication lorsqu'ils débutent leur apprentissage de la lecture (Hamm, 2010).

Ces élèves se retrouvent donc assez souvent en retard, notamment en ce qui concerne l'acquisition du vocabulaire, et des connaissances encyclopédiques (ou référentielles). Leurs connaissances du monde sont dans la majorité des cas bien moins étendues que celles des élèves entendant. Cela crée pour ces élèves un déficit de compréhension des textes lus et une capacité à réaliser des inférences amoindrie, ce qui leur est fortement préjudiciable notamment aux

cycles 3 et 4. Ils ne disposent pas tous non plus d'une culture du langage et de la communication...comme en disposent le plus souvent leurs camarades de classe entendant, ce qui complique leurs capacités à se créer des représentations de l'écrit et un projet de lecteur. Apprendre à lire et devenir lecteur expert, c'est maîtriser la combinatoire mais c'est aussi connaître les finalités et les fonctions de l'acte de lire (Chauveau, 2004). Il s'agit des compétences procédurales en jeu dans l'apprentissage de la lecture.

Quant aux compétences linguistiques en lien avec la compréhension de texte, Alegria (1992) a démontré que les lecteurs sourds ont le plus souvent recours à des stratégies centrées sur le lexique. Ils construisent le sens global du texte à partir des mots qu'ils connaissent déjà et qu'ils peuvent ainsi identifier par des stratégies idéographiques. Cette stratégie n'est cependant pas entièrement efficace car les élèves sourds ou malentendants ne prennent pas toujours en compte les informations morphologiques (genre, nombre ...), ne s'attachant qu'à la « silhouette » globale du mot et résonnant par stratégie idéo visuelle de compréhension. Cette procédure peut aussi être qualifiée de logographique. Les informations syntaxiques sont aussi sources de difficultés (structure de la phrase, négation, interrogation, voie passive...). Cela altère leur compréhension des textes étudiés, notamment des textes narratifs (caractéristiques et intentions des personnages). Les informations syntaxiques et la ponctuation représentent des éléments difficiles à cerner pour les élèves sourds puisque les signes de ponctuation sont la traduction écrite d'un effet de voix, d'une intention donnée à la phrase. Les élèves sourds se retrouvent ainsi dans une situation proche de celles des élèves scolarisés dans une langue autre que leur langue maternelle. Ils doivent lire et comprendre une langue dont ils ne maîtrisent pas encore pleinement les aspects morphosyntaxiques et les codes de l'oral (Dubuisson & Bastien, 1998). Ce constat nous amène à penser qu'il peut être pertinent dans le cadre d'une classe ordinaire de mutualiser les dispositifs pédagogiques à destination d'élèves allophones et d'élèves sourds ou malentendants. Nous voyons donc ici aussi que les difficultés des élèves sourds en langue écrite (compréhension de l'écrit) sont étroitement liées à leur manque d'expérience de l'oral.

1.4 Des dispositifs pédagogiques communs aux élèves sourds et à d'autres élèves en difficultés en lecture

Comme nous l'avons vu précédemment, l'Ecole inclusive amène les classes ordinaires à scolariser des élèves à Besoins Educatifs Particuliers et notamment de nombreux élèves

déficients auditifs. Selon le ministère de l'éducation nationale⁶ pour l'année scolaire 2017-2018, ceux-ci représentaient en France 4169 élèves dans les écoles primaires publiques et privées sous contrat. Nous avons vu quelles difficultés ceux-ci peuvent rencontrer dans l'apprentissage de la lecture. Nous allons maintenant présenter des dispositifs pédagogiques qui permettent de travailler selon les besoins et les difficultés de ces élèves tout en intégrant d'autres élèves rencontrant ponctuellement, dans des domaines d'apprentissage précis, des difficultés similaires à celles des enfants sourds. Cela permet à un professeur des écoles de classe ordinaire de différencier son enseignement plutôt que de l'individualiser. En effet, il y a rarement plusieurs élèves en situation de déficience auditive dans une même classe. Permettre aux élèves sourds et à d'autres élèves en difficulté dans le domaine de la lecture de travailler ensemble a des intérêts divers : impulser un travail de groupe et un travail dans l'échange (ce qui manque la plupart du temps dans l'environnement extra-scolaire des jeunes sourds et qui est donc à renforcer pour eux...), mutualiser les supports et les séquences d'enseignement. Ce dernier point est particulièrement important du point de vue du professeur car les ressources pédagogiques pour les élèves sourds sont peu nombreuses. Il faut par exemple noter qu'aucun manuel de lecture à destination des élèves sourds n'existe actuellement. Seul des manuels de Langue Parlée Complétée et des dictionnaires bilingues Langue des Signes Française et Français sont parfois à disposition des enseignants. S'inspirer des ressources pédagogiques existantes pour d'autres profils d'élèves paraît donc pertinent, en n'oubliant pas, bien entendu, les spécificités de ce public d'élèves sourds. Cela peut par exemple s'inscrire dans la perspective bilingue de l'éducation des sourds, où l'on considère que l'apprentissage du français pour les élèves sourds correspond à l'apprentissage de la langue scolaire (le français) pour les élèves dont la langue familiale n'est pas le français (Hamm, 2008). Les ressources pédagogiques destinées aux élèves allophones peuvent donc être utilisées avec des adaptations pour l'enseignement à des élèves sourds dans le cadre d'une classe ordinaire.

Nous avons noté précédemment que la première difficulté pour un élève sourd est d'entrer dans l'écrit. Cette entrée dans l'écrit et dans la lecture est dépendante des expériences de communication et d'interactions de l'élève dès sa petite enfance et donc dépend grandement de ses expériences de la langue orale. La problématique est sensiblement la même lorsque nous traitons des élèves allophones (qui ont donc une autre langue première que la langue scolaire : ici le français) car ceux-ci doivent à l'école, entrer dans une langue écrite dont ils n'ont pas d'expérience à l'oral. Hors, nous savons qu'une aisance à l'oral et plus particulièrement en

⁶ Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche (2018)

compréhension renforcera grandement le niveau de lecture de l'élève (Niederberger, 2007). Ici il est question de la lecture dans sa dimension compréhension et non du décodage. Il est primordial en tant qu'enseignant faisant face à un public d'élèves sourds, allophones ou en grande difficulté à l'oral de ne pas négliger cet aspect de l'apprentissage. Il serait donc pertinent de donner à ces élèves (plus encore qu'aux autres) la possibilité de travailler l'oral en production comme en compréhension. Le professeur des écoles pourra également chercher à développer les aspects communicationnels et interactionnels de l'oral (qui manquent particulièrement aux élèves sourds). Si besoin, cela peut se faire en Langue des Signes pour les élèves sourds non appareillés ou n'ayant pas du tout usage de la parole. Dans tous les cas, ce travail de l'oral doit être guidé, outillé par l'enseignant, plus particulièrement pour ce qui concerne la compréhension qui doit faire l'objet d'un enseignement explicite (Niederberger, 2007). Pour travailler ces compétences orales de compréhension l'enseignant pourra s'appuyer sur des lectures offertes, sur des récits enregistrés, des vidéos... Pour travailler le pôle « interactions », l'enseignant pourra utiliser des modalités de travail telles que le débat, les jeux de rôles, l'exposé... Ces modalités peuvent être communes à tous les élèves de la classe si le groupe classe dans son ensemble présente un besoin particulier de travailler l'oral, mais elles peuvent aussi être particulières à un groupe d'élèves ayant ce besoin et faire ainsi l'objet de différenciation pédagogique. Il ne faut pas pour autant oublier le travail nécessaire à la compréhension de l'écrit, c'est une dimension essentielle pour l'apprentissage de la lecture dont les élèves, qu'ils soient entendant ou non, ne peuvent pas en faire l'économie (Goignoux, dans *Enseigner la lecture au cycle 2*, 2000).

En tant qu'enseignant il est aussi important de ne pas uniquement travailler les domaines où les élèves sont les plus en difficultés, il faut aussi les accompagner au renforcement des domaines où ils se trouvent plus en réussite. Comme nous l'avons montré, les élèves sourds sont particulièrement performants lorsqu'il s'agit d'utiliser des stratégies idéo-visuelles de lecture, de reconnaître les silhouettes globales des mots sans en faire un déchiffrage. Pour ce travail, des exercices cherchant à développer des stratégies idéo-visuelles (ou idéographiques) peuvent paraître adaptés à ce type d'élèves (Hamm, 2008). Cependant, nous ne sommes pas en train de faire la promotion d'un apprentissage de la lecture purement et entièrement effectué de manière globale, ce qui par ailleurs est interdit depuis 2006 par un arrêté du ministre de l'éducation Gilles de Robien.

Une problématique commune à de nombreux élèves de grande-section, CP et aux élèves sourds ou malentendants est la difficulté d'acquisition d'une conscience phonologique, pourtant

donnée par la recherche comme l'une des conditions indispensables pour bien décoder. En effet, les phonèmes sont des notions abstraites pour les enfants sourds car ils n'entendent pas ou peu les différents sons de la langue orale et ne peuvent donc pas établir de correspondances graphophonétiques. Au vu de ce déficit, l'enfant atteint de surdité doit alors adopter des stratégies de compensation pour construire son répertoire phonologique malgré la surdité. Pour cela de nombreuses recherches préconisent l'utilisation de la Langue Parlée Complétée (Leybaert & Charlier, 1996). Elle apparaît comme pertinente pour aider à l'acquisition d'une conscience phonologique chez l'enfant sourd car c'est un système phonétique visuel qui distingue chaque phonème par un signe visuel (en l'occurrence un positionnement de la main sur ou autour du visage, appelé « clé »). Les phonèmes codés par les clés de la main doivent toujours venir compléter un message oralisé, d'où l'appellation : Langue Parlée Complétée. C'est bien une mise en abîme des phonèmes pour aider à la lecture labiale de l'élève et pas une langue signée en elle-même (Transler, Gombert & Leybaert, 2005). Son utilisation évite les erreurs liées à la lecture labiale par exemple la confusion entre les phonèmes [p] et [b] qui est fréquente en lecture labiale non complétée.

La Langue française Parlée Complétée permet à l'enfant sourd d'acquérir une certaine conscience phonologique et apparaît donc être particulièrement pertinente. Il est en revanche plus difficile d'imaginer l'utilisation de ce code pour accompagner les élèves en difficultés (autres que la surdité) dans l'acquisition d'une conscience phonologique puisqu'il ne renvoie concrètement à aucun outil d'apprentissage de la lecture auquel l'enseignant mais aussi l'élève et les parents pourraient se référer.

L'utilisation du LPC pour développer la conscience phonologique et l'apprentissage du code chez les lecteurs débutants n'est pas sans rappeler une méthode phonétique et gestuelle : la méthode Borel-Maisonny. Celle-ci a été élaborée par une orthophoniste : Suzanne Borel Maisonny pour la rééducation orthophonique des enfants sourds et des enfants dyslexiques. Elle a ensuite été adaptée par une institutrice : Clotilde Sylvestre de Stacy, en 1960 pour devenir une méthode d'apprentissage de la lecture par la voie phonique et gestuelle.

La méthode Borel-Maisonny associe un geste représentatif d'une forme ou d'une image articulatoire à chaque phonème (quelles qu'en soient les graphies). C'est une méthode qui aide les élèves à mémoriser les différents phonèmes (ce qui est entendu par l'oreille) et permet de faire du lien avec les graphèmes (la traduction écrite des sons), ici ce sont les gestes de la main

qui traduisent les phonèmes et indiquent le morphème correspondant⁷. Comme en langue parlée complétée on tente d'éviter les confusions entre les phonèmes ayant une image labiale proche en les codant par des gestes significativement différents. Les gestes Borel-Maisonny (illustration 1) font appels au vécu corporel, tactile et kinesthésique de l'enfant en donnant notamment des informations sur les composantes articulatoires des phonèmes (intensité, vibration, direction du souffle, indice de nasalité des voyelles, position de la langue, forme des lèvres...). Cela permet à l'élève de prendre conscience de l'importance des mouvements bucco-faciaux nécessaires à l'expression d'un son donné. Cette méthode de lecture accompagne l'acquisition d'une conscience phonologique tout en aidant à la prise de conscience du lien phonème-graphème. C'est une technique pertinente pour les élèves sourds puisqu'elle induit un support, une traduction visuelle de la correspondance phonie-graphie qui est difficile pour eux puisque les phonèmes sont des notions abstraites. Ce code fait appel aux compétences visuelles, gestuelles et kinesthésiques des élèves qui sont des compétences généralement bien développées chez les élèves sourds ou malentendants.



Illustration 1 : Images originelles de la gestuelle Borel-Maisonny (*Bien lire et aimer lire*, 1960)

L'utilisation de cette méthode s'inscrit particulièrement bien dans nos recherches puisqu'elle apparaît à la fois pertinente pour des élèves déficients auditifs et des élèves en difficulté dans le domaine de la lecture-décodage. Suzanne Borel Maisonny l'utilisa entre autre auprès d'enfants dyslexiques et dysorthographiques en séances d'orthophonie. Les gestes de la méthode Borel-Maisonny ont l'avantage de pouvoir être utilisés comme supports gestuels accompagnant l'encodage ou le décodage, indépendamment d'une méthode de lecture quelconque. Ils peuvent aussi être utilisés comme le point de départ d'une méthode de lecture dédiée : la méthode de lecture créée par Clotilde Sylvestre de Stacy, « *Bien lire et aimer lire*⁸ ».

⁷ Guide pédagogique, *Bien lire et aimer lire* (2018)

⁸ Guide pédagogique, *Bien lire et aimer lire* (2018)

Nous pourrions envisager l'utilisation du code Borel-Maissonny sur une année scolaire auprès d'une classe de GS, CP ou CE1, pour la classe entière mais en accordant une attention particulière aux élèves sourds et aux élèves en difficultés dans le domaine de la lecture ou de la conscience phonologique. Ce code peut aussi être utilisé pour un plus petit groupe d'élèves rencontrant des difficultés dans l'acquisition d'une conscience phonologique, dans la maîtrise du décodage ou étant déficients auditifs.

La méthode Borel Maissonny présentée précédemment est une méthode à conception phonético-graphique. Elle est donc particulièrement pertinente pour accompagner les élèves rencontrant des difficultés relatives à l'acquisition d'une conscience phonologique et à la compréhension du lien phonie-graphie. Elle permet de progresser vers le travail de la combinatoire et de travailler à l'apprentissage du code. Nous pouvons alors nous demander si dans le cadre d'une classe ordinaire, il est possible de mettre en œuvre un dispositif pédagogique basé sur la gestuelle Borel-Maissonny, qui soit commun aux élèves sourds et à des élèves rencontrant d'autres difficultés dans la maîtrise de la lecture et plus particulièrement du décodage.

2. Méthodologie

Un professeur des écoles doit s'adapter à des profils d'élèves toujours plus variés. Il est donc amené à toujours plus différencier. Cependant il est important de maintenir des tâches, des activités communes aux différents profils d'élèves, pour maintenir un groupe classe soudé, créer des interactions et ne pas démultiplier le temps de préparation pour l'enseignant, etc...

Ce mémoire propose donc d'expérimenter dans une classe ordinaire de CP un dispositif pédagogique permettant de travailler la conscience phonologique et la combinatoire avec des élèves sourds ou malentendants et des élèves rencontrant d'autres difficultés (non liées à un handicap). L'expérience menée repose sur l'utilisation de la gestuelle Borel-Maissonny pour renforcer le niveau de conscience phonologique et de décodage d'élèves de CP en difficultés dans ce domaine. Nous pouvons donc imaginer que le niveau de conscience phonologique et plus largement le niveau d'encodage et de décodage de ces élèves de CP aura significativement augmenté à l'issue d'une séquence d'ateliers utilisant la gestuelle Borel-Maissonny.

2.1 Les élèves concernés

L'expérimentation est menée dans une classe de CP de REP +. La classe compte douze élèves⁹. Cette expérimentation concerne plus particulièrement un groupe de quatre élèves en difficultés en lecture-décodage et plus particulièrement dans l'acquisition d'une conscience phonologique. Ces élèves n'ont pas de handicap, pas de troubles diagnostiqués et pas de suivis ou dispositifs d'aides spécifiques en dehors de la classe. C'est à partir de nombreux temps d'observations de ces élèves en classe et de discussions avec l'enseignante de la classe que nous pouvons qualifier ces élèves d'élèves en difficultés.

Dans cette classe de CP, l'enseignante ne suit pas de manuel de lecture. Elle fait parfois appel aux Alphas¹⁰ (surtout en début d'année scolaire) car ils constituent un repère ludique pour les élèves qui ont déjà travaillé avec cet outil en grande section (ce qui représente la moitié des élèves de la classe). L'enseignante utilise aussi un petit peu les gestes de la méthode Borel-Maisonny. Elle le fait dans l'objectif que les élèves éprouvent la sensation physique associée à la production d'un son, principalement lors des phases de découverte d'un nouveau son. Les élèves découvrent en général deux phonèmes chaque semaine. Parfois ils revoient un phonème déjà étudié où réalisent des exercices à partir de confusions fréquentes entre deux phonèmes ([K] et [g] ou [p] et [b] par exemple). Les gestes Borel-Maisonny sont aussi présents sur les affiches de sons de la classe et y sont mis en parallèle avec les Alphas. La progression suivie et les exercices de phonologie, de décodage et de fluence ne sont pas ceux de la méthode « Bien Lire et Aimer lire » (méthode de lecture dédiée au code Borel-Maisonny¹¹), ne renvoient pas à la gestuelle Borel-Maisonny ni à aucune méthode en particulier. La progression d'écriture élaborée par l'enseignante de la classe ne suit pas nécessairement la progression de lecture/phonologie (elle est aussi élaborée par l'enseignante). Il arrive donc, principalement lors du premier trimestre de l'année scolaire, que les élèves connaissent un phonème et le geste Borel-Maisonny qui lui est associé et n'aient pas encore appris à le transcrire en graphème. Cela est dû au fait que des phonèmes simples soient parfois traduits par des graphèmes complexes à réaliser pour un élève de début de CP. Cela est vrai pour le phonème [f] par exemple. Il est

⁹ Cette classe bénéficie du dispositif des CP dédoublés car elle est située en Réseau d'Education Prioritaire.

¹⁰ Méthode de lecture créée par Oliver Dubois Du Nilac et Claude Huguenin. Cette méthode se veut ludique puisqu'elle est constituée de figurines ayant la même forme et produisant le même son que les lettres. Ces figurines sont tels des personnages et vivent des aventures racontées dans plusieurs livres et films accompagnant la méthode.

¹¹ L'enseignante de la classe ne suit pas la progression d'un manuel ou d'une méthode de lecture

phonologiquement assez simple (à émettre, à reconnaître, à combiner...) mais il comporte deux boucles lorsqu'on l'écrit en cursive, la réalisation de ces deux boucles pouvant représenter une difficulté pour un élève de CP, en début d'année scolaire. Cela n'a pas posé de problème lors de la phase d'expérimentation puisqu'au stade de l'année où elle a eu lieu les élèves avaient déjà étudié la quasi-totalité des graphèmes et tous les phonèmes simples.

2.2 Le contexte d'expérimentation

L'expérimentation intervient en milieu d'année scolaire, du mois de janvier au mois de mars 2019. Elle a lieu à ce stade de l'année pour permettre aux élèves de la classe de nous connaître et à nous d'avoir pu identifier en amont leurs difficultés spécifiques pour constituer un groupe de travail cohérent. Réaliser cette expérimentation en milieu d'année scolaire a aussi pour effet que les élèves connaissent et comprennent le système de transcription phonique de la méthode Borel-Maisonnny en ayant déjà utilisé une partie des gestes de la méthode. Enfin, en réalisant cette expérimentation en cours d'année scolaire les élèves sont maintenant à l'aise avec le fonctionnement en ateliers différenciés. Cela m'a permis de travailler avec le groupe d'élèves en difficultés sur la conscience phonologique, l'encodage et le décodage tout en permettant aux autres élèves de travailler avec un autre adulte ou de manière autonome sur un autre travail d'encodage et de décodage.

2.3 La séquence d'enseignement-apprentissage

Les ateliers Borel-Maisonnny visaient à améliorer le niveau de conscience phonologique, d'encodage et de décodage des élèves en proposant des exercices reposant sur l'utilisation de la gestuelle Borel-Maisonnny. Les séances d'expérimentations ont donné lieu à cinq ateliers de 30 minutes (tableau 1), en début d'après-midi. Ce sont des ateliers dirigés par l'enseignant avec un groupe de quatre élèves qui n'a pas été amené à évoluer pendant la durée de l'expérimentation. Ces séances portaient sur la conscience phonologique, l'encodage et le décodage. Elles ont été articulées selon la progression et les objectifs détaillés ci-après.

Tableau 1 : Progression des séances d'ateliers Borel-Maisonny

	Déroulement	Objectifs
Séance n°1	Passage du THaPho1	Evaluer la capacité des élèves à réaliser des opérations, de catégorisation d'unités syllabiques et phonémique.
Séance n°2	Atelier Borel-Maisonny n°1 1) Quel est ce son ? (Phonème simple) 2) Retrouver et faire deviner aux autres le geste du premier phonème de son prénom. 3) Chef d'orchestre.	Evaluation diagnostique sur la connaissance des gestes Borel-Maisonny, et leur appropriation par les élèves. S'appuyer sur les gestes Borel-Maisonny pour comprendre, décoder puis coder des phonèmes simples déjà étudiés.
Séance n°3	Atelier Borel-Maisonny n°2 1) Quel est ce son ? (phonème simple) 2) Réaliser le geste et le son correspondant au phonème indiqué sur l'ardoise. 3) A partir d'une image retrouver le premier phonème de chaque mot et le geste associé.	Réaliser des activités s'appuyant sur les gestes Borel Maisonny pour comprendre, décoder puis coder des phonèmes simples déjà étudiés.
Séance n°4	Atelier Borel Maisonny n°3 1) Quel est ce son ? (phonèmes simples et complexes) 2) Transcrire à l'aide des gestes BM les syllabes indiquées sur l'ardoise. 3) Chef d'orchestre.	S'appuyer sur les gestes Borel Maisonny pour comprendre, décoder puis coder des phonèmes simples et complexes déjà étudiés.
Séance n°5	Atelier Borel-Maisonny n°4 1) Quel est ce son ? (phonèmes simples, complexe et syllabes) 2) Encodage à partir des gestes BM 3) Transcrire des syllabes à l'aide des gestes BM	Réaliser des activités s'appuyant sur les gestes Borel Maisonny pour comprendre, décoder puis coder des phonèmes simples et complexes et des syllabes.
Séance n°6	Atelier Borel-Maisonny n° 5 1) Rappel de certaines gestes/sons 2) Quel est ce son ? Collectivement puis individuellement (phonèmes complexes, syllabes, mots) 3) dictée de mots courts par gestes BM	Utiliser les gestes Borel Maisonny pour comprendre, décoder puis coder des phonèmes simples et complexes des syllabes et des mots (aller vers la combinatoire).
Séance n°7	Passage du TAPHO2	Evaluer la capacité des élèves à réaliser des opérations de catégorisation d'unités syllabiques et phonémiques.

Lors du premier atelier Borel-Maisonny une évaluation diagnostique a pu être établie. Son objectif était d'évaluer la connaissance, la maîtrise et l'utilisation des gestes Borel-Maisonny par les élèves du groupe. En plus des cinq séances d'ateliers, deux séances de tests ont eu lieu.

La première était placée en amont de la séquence de cinq ateliers. Lors de cette séance les élèves ont passé le Test d'Habilité Phonologique (THaPho) construit par Jean Ecalte (2007). Celui-ci a permis d'évaluer le niveau de conscience phonologique et plus largement d'habiletés phonologiques des élèves à partir d'opérations de catégorisations d'unités syllabiques puis phonémiques. Ce test a de nouveau été proposé aux élèves à l'issue des cinq séances de travail pour identifier si le niveau de conscience phonologique des élèves a augmenté, et si c'est le cas dans quelles dimensions et dans quelles proportions. L'évaluation de la progression et des acquis de ce groupe d'élèves sera complétée par des observations consignées au sein d'une grille critériée regroupant différents items et différents niveaux de maîtrise. Celle-ci sera complétée avant et après la séquence d'ateliers Borel-Maisonny.

Durant les séances d'ateliers, les élèves ont réalisé différentes activités prenant appui sur cette gestuelle. Ces activités ont été reprises d'une séance à l'autre mais ont évoluées selon la progression définie. Les activités s'appuyaient au départ principalement sur des phonèmes simples, puis ensuite sur des digrammes, des syllabes et enfin des mots courts (une à deux syllabes). Les phonèmes ont été traités avant les syllabes dans la progression des ateliers car pour traduire une syllabe dans la gestuelle Borel-Maisonny il faut réaliser un enchaînement de gestes ce qui peut être plus difficile pour les élèves. En gestuelle Borel-Maisonny un geste traduit une syllabe.

Les séances commençaient généralement par l'activité : « quel est ce son ? » Lors des premières séances l'enseignant codait des phonèmes simples en associant le geste Borel-Maisonny et l'image labiale de ce son. Cette activité a évolué au fur et à mesure de la séquence en intégrant des digrammes puis des syllabes. Les modalités de l'activité ont aussi évolué puisqu'au départ l'enseignant prenait seul en charge le rôle de codeur, par la suite les élèves ont pu prendre ce rôle. L'intérêt de cet exercice se situe dans la construction du lien phonème-graphème : le geste Borel-Maisonny donnant à voir cette correspondance. Les élèves en prenant aussi le rôle de codeur ont pu être pleinement acteur de l'atelier qu'ils vivaient et utiliser la gestuelle Borel-Maisonny au service de leurs apprentissages en lecture-décodage.

L'exercice inverse a aussi était mené : les élèves disposaient du graphème et devaient le traduire en phonème à l'aide de la gestuelle Borel-Maisonny. En début de séquence les élèves avaient à dispositions des cartes avec l'image du geste Borel-Maisonny associé au graphème (illustration 2). D'autres cartes de cette série sont visible annexe n°7.



Illustration 2 : Exemple de carte mémo utilisée lors des ateliers Borel-Maisonny (extrait du site : Dys é moi Zazou)

Pour cette activité également la progression du phonème simple jusqu'à la syllabe a été respectée.

La gestuelle Borel-Maisonny a aussi permis de travailler l'encodage. L'enseignant codait alors des phonèmes ou des syllabes et les élèves les écrivaient sur leurs ardoises.

Les séances se terminaient le plus souvent par un jeu durant lequel le groupe piochait une syllabe au hasard puis chaque élève piochait une carte action à réaliser à partir de cette syllabe : la lire, la coder, l'écrire, trouver un mot commençant ou terminant par cette syllabe. Cette activité particulièrement appréciée du groupe d'élèves leur permettait de réinvestir de manière ludique toutes les compétences en jeu dans ces ateliers : la conscience phonologique, le lien graphie-phonie, la capacité de décoder, d'encoder, de produire un geste et l'image labiale qui lui est associée et produire un ou des sons associés à un ou des graphèmes.

Les fiches de préparation des séances d'ateliers Borel-Maisonny sont visibles en annexe (annexes 1 à 5 : fiches de préparation des séances). La transcription d'une séance d'atelier est quant à elle visible en annexe 6.

2.4 Outils d'évaluation

Pour rendre compte de l'évolution des élèves entre le début et la fin de la séquence et donc de l'expérimentation, deux outils d'évaluation ont été utilisés : d'une part un test d'habilités phonologiques (en deux épreuves) et d'autre part une grille d'observations remplie pour chaque élève. Dans les tableaux de synthèse du test phonologique comme dans les deux exemplaires de la grille d'observations (visibles en intégralité en annexes 8 à 11) les élèves seront désignés par la première lettre de leur prénom afin de préserver leur anonymat.

Les résultats des élèves aux tests d'habilités phonologiques seront mis en relation avec les observations réalisées en début et en fin de séquence.

2.4.1 Le Test d'Habilités Phonologiques (TAPHO)

Les élèves participant à l'expérimentation ont passé deux séries de deux tests d'habilités phonologiques qui constitueront en partie les résultats bruts de cette recherche. Ce test est composé de deux épreuves. La première, l'épreuve de catégorisation syllabique, sera appelée T1A et la seconde, l'épreuve de catégorisation phonémique, sera intitulée T1B. Les élèves les ont passés en début et en fin de séquence.

La passation de ce test a permis d'évaluer le niveau de conscience phonologique et plus largement d'habilités phonologiques des élèves à partir d'opérations de catégorisation d'unités syllabiques puis phonémiques. C'est plus précisément le THaPho pour enfants de 5 à 8 ans qui a été utilisé. Ce test est constitué d'images pour focaliser les élèves uniquement sur la dimension phonologique des mots représentés. Pour chacune de ces deux épreuves, les élèves disposaient de six séries de quatre images. Dans chaque série il fallait entourer deux images représentant des mots commençant ou terminant par le même phonème (ou la même syllabe pour l'épreuve syllabique). La réponse à une série était considérée comme juste si l'élève entourait les images désignant des mots commençant ou terminant par la même syllabe (pour l'épreuve syllabique) ou le même phonème (pour l'épreuve phonémique). La comptabilisation des réponses justes a donné lieu, pour chaque élève à un score allant de 1 à 6, puisque chaque test comprenait six séries d'images. L'ouvrage du TAPHO comprend aussi des consignes rédigées par l'auteur du test et à donner telles quelles aux élèves.

Les résultats des élèves au TAPHO pourront ainsi être comparés pour mesurer l'évolution des habilités phonologiques des élèves entre le premier et le second test. Ils ont été analysés (après avoir obtenu l'accord écrit des parents d'élèves concernés) à l'aide du THaPho pour élèves en milieu de CP proposées par Jean Ecalle dans l'ouvrage du THaPho.

2.4.2 La grille d'observations

La grille d'observations du groupe d'élèves a été élaborée pour rendre compte de l'évolution des élèves. Elle est le fruit d'observations réalisées lors de temps individuels ou collectifs de lecture, de production d'écrits, d'exercices de repérage phonologique ou d'encodage. Cette grille d'observations portent sur trois sortes d'indicateurs : des indicateurs concernant la lecture (le décodage, l'encodage, le lien phonie-graphie, etc...), des critères concernant la méthode gestuelle Borel-Maissonny (utilisation des gestes, association avec le son, l'image labiale de ce son) et enfin d'autres critères ayant un impact sur les résultats et le déroulement des ateliers Borel-Maissonny (aisance à l'oral, capacité d'attention et de concentration). Les deux premières familles de critères sont évaluées à l'aide de l'échelle suivante : non maîtrisé, partiellement maîtrisé et maîtrisé. L'aisance des élèves à l'oral (dans les activités de lecture et de phonologie) et leur capacité générale d'attention et de concentration sont observés en prenant pour base les indicateurs suivants : faible, assez faible, bonne, très bonne...

Tableau 2 : Les critères d'observations

Critères d'observations
Critères en lecture (encodage et décodage)
Reconnaitre, produire et localiser des phonèmes simples
Reconnaitre, produire et localiser les phonèmes complexes (digrammes on, on, in, an)
Décoder avec aisance des syllabes isolées
Décoder avec aisance des mots
Décoder avec aisance une phrase ou un court texte
Comprendre le lien phonie-graphie
Encoder avec aisance des syllabes isolées
Encoder avec aisance des mots phonologiquement simples
Encoder avec aisance des phrases
Appropriation des gestes Borel-Maisonny
Les utiliser de manière spontanée et autonome pour matérialiser le lien phonie-graphie.
Les utiliser dans le cadre des ateliers Borel-Maisonny
Associer l'image labiale au geste du son
Associer le geste au son
Autres indicateurs
Aisance à l'oral
capacité d'attention/de concentration

Les données recueillies lors des phases d'observation et des deux passations du Test d'Habilités Phonologiques nous ont permis d'avoir un aperçu assez large des compétences du groupe d'élèves en encodage, décodage, conscience phonologique et compréhension de lien phonie-graphie. Nous allons maintenant analyser ces différentes données.

3. Les résultats

3.1 L'épreuve de catégorisation syllabique (T1A)

Nous allons nous intéresser aux résultats des élèves à l'épreuve de catégorisation syllabique du TAPHO. Les résultats que nous allons analyser on était obtenus en comptabilisant les réponses justes des élèves. Cela permet d'obtenir un score allant de 1 à 6.

Dans le tableau de résultats suivant (tableau 4) nous verrons que chaque élève est désigné par la première lettre de son prénom. Les données de ce tableau nous permettront de voir la

progression des élèves du groupe entre la première et la seconde passation de l'épreuve syllabique du test d'habilité phonologiques.

En nous intéressant aux résultats des élèves à l'épreuve T1A de ce test (tableau 4), il est aisé de constater que la totalité des élèves du groupe a progressé entre la première et la seconde passation.

Tableau 3 : Score des élèves au premier et au second passage de l'épreuve T1A

Nom de l'élève	Score de la première passation	Score de la deuxième passation
Elève D	2/6	4/6
Elève Y	3/6	6/6
Elève N	4/6	5/6
Elève C	3/6	5/6

Les résultats ci-dessus nous permettent d'affirmer que la totalité des élèves ont progressé entre les deux évaluations.

Les items du tableau 5 portant sur la syllabe (encodage et décodage), recueillis grâce à la grille d'observation, viennent corroborer les résultats précédents.

Tableau 4 : Synthèse des observations portant sur les compétences syllabique

	Décoder avec aisance des syllabes isolées		Encoder avec aisance des syllabes isolées	
	Séance 1	Séance finale	Séance 1	Séance finale
Elève C	Partiellement maitrisé	Maitrisé	Partiellement maitrisé	maitrisé
Elève D	Partiellement maitrisé	Maitrisé	Partiellement maitrisé	maitrisé
Elève N	Maitrisé	Maitrisé	maitrisé	maitrisé
Elève Y	Partiellement maitrisé	Maitrisé	Partiellement maitrisé	maitrisé

Ce tableau nous permet d'affirmer que 3 élèves sur 4 ne maîtrisaient que partiellement le décodage d'une syllabe à l'issue de la première séance d'atelier quand tous maîtrisent avec aisance cette compétence à l'issue du dernier atelier. Il en est de même pour l'encodage de syllabes : 1 seul élève maîtrisait cette compétence en début de séquence (les trois autres élèves ne la maîtrisaient que partiellement) à l'issue de la séquence tous la maîtrise parfaitement.

Nous pouvons constater que l'une des difficultés des élèves lors de l'épreuve de catégorisation syllabique (T1A) était de différencier « sons courts » et « sons longs ».

Tableau 5 : Analyse des difficultés et erreurs pour l'épreuve T1A

	Difficultés et erreurs à l'épreuve T1A	
	Séance 1	Séance finale
Elève D	Focalisation sur l'image plutôt que le son (pense canard pour poussin et rapproche donc canard et café au lieu de café et canon). Confusion entre repérage de sons courts et de sons longs, rapproche paquet et maison au lieu de bison et maison (sons courts [e] ou [ɛ]).	Focalisation sur l'image plutôt que le son (pense canard pour poussin et rapproche donc canard et café au lieu de café et canon). Confusion entre repérage de sons courts et de sons longs, rapproche paquet et maison au lieu de bison et maison (sons courts [e] ou [ɛ]).
Elève N	Confusion entre le repérage de sons courts et de sons longs, rapproche paquet et maison au lieu de bison et maison (sons courts [e] ou [ɛ]).	Pas d'erreur significative
Elève C	Consigne incomprise (pense que les deux sons à rapprocher correspondent forcément à deux images l'une à côté de l'autre). Focalisation sur l'image plutôt que le son (pense canard pour poussin et rapproche donc canard et café au lieu de café et canon). Confusion entre le repérage de sons courts et de sons longs (rapproche paquet et maison au lieu de bison et maison, sons courts [e] ou [ɛ])	Focalisation sur l'image plutôt que le son (pense canard pour poussin et rapproche donc canard et café au lieu de café et canon).

Ici, il était attendu des élèves qu'ils repèrent des syllabes communes à différents mots et non des phonèmes communs (cela correspond à une erreur de l'élève D dans les deux passations et des élèves C et N dans la première uniquement). Au vue de l'analyse de leurs difficultés et erreurs ci-dessus, il est probable que les élèves C et N ait davantage conscientisé et compris la notion de syllabe (sons longs) entre la première et la seconde passation.

La grille d'observations ci-dessous nous permet de rendre compte de l'évolution de l'ensemble du groupe d'élève en ce qui concerne les digrammes

Tableau 6 : Synthèse des observations portant sur les phonèmes complexes

	Reconnaitre, produire et localiser les phonèmes complexes (digrammes ou, on, in, an)	
	Séance 1	Séance finale
Elève C	Non maîtrisé	Maîtrisé
Elève D	Partiellement maîtrisé	Maîtrisé
Elève N	Non maîtrisé	Maîtrisé
Elève Y	Partiellement maîtrisé	Maîtrisé

Nous pouvons constater que les élèves C et N ne maîtrisaient pas les phonèmes complexes et que les élèves D et Y ne les maîtrisaient que partiellement lors du premier temps d'observations. A l'issue du second temps d'observations nous pouvons remarquer que la totalité du groupe d'élèves concerné connaît et reconnaît les phonèmes complexes précédent cités (cet item est notifié comme maîtrisé pour eux quatre).

La plus grande réussite des élèves lors de la deuxième passation de l'épreuve syllabique peut s'expliquer par un travail fréquent sur des syllabes composées de digrammes (phonèmes complexes : ou, on, in, an...) lors des ateliers Borel-Maisonny et aussi en dehors de ceux-ci.

Tableau 7 : Résultats de l'élève Y à l'épreuve T1A du TAPHO

Résultats de l'élève Y à l'épreuve T1A		
Séance 1	3/6	Ne différencie pas encore les sons [ʒ] et [o] (rapproche donc canon et roseaux et bidon et moto) : cela représente deux de ses trois erreurs.
Séance finale	6/6	Pas d'erreurs.

Lors de la première passation du test d'habileté phonologique, les élèves n'avaient que très peu manipulé de phonèmes de ce type. L'élève Y commet ainsi une erreur portant sur une confusion de digrammes lors de la première passation du test (séance 1) et ne l'a reproduit pas lors de la seconde (séance finale).

En prenant appui sur la grille d'observations de fin de séquence nous pouvons aussi constater de plus grandes réussites des élèves dans les activités d'encodage. Nous pouvons ainsi nous reporter aux compétences : « encoder avec aisance des syllabes isolées » et « encoder avec aisance des mots phonologiquement simples ».

Tableau 8 : Synthèse des observations portant sur l'encodage

	Encoder avec aisance des syllabes isolées		Encoder avec aisance des mots courts	
	Séance 1	Séance finale	Séance 1	Séance finale
Elève C	Partiellement maitrisé	Maitrisé	Non maitrisé	Partiellement maitrisé
Elève D	Partiellement maitrisé	Maitrisé	Partiellement maitrisé	Partiellement maitrisé
Elève N	Maitrisé	Maitrisé	Partiellement maitrisé	maitrisé
Elève Y	Partiellement maitrisé	Maitrisé	Partiellement maitrisé	maitrisé

Pour chacune de ces deux compétences trois des quatre élèves passent d'une maîtrise partielle à une maîtrise satisfaisante sauf pour l'élève N, pour qui l'encodage de syllabes isolées était déjà maîtrisé lors de la première phase d'observation. L'élève C passe quant à elle d'une non maîtrise à une maîtrise partielle de l'encodage de mots courts. Ces résultats peuvent s'expliquer par les modalités de travail retenues lors des ateliers Borel-Maisonny où l'encodage de syllabes isolées a été très régulièrement travaillé. L'encodage de mots simples, en revanche, n'a fait l'objet que d'une seule séance de travail ce qui peut expliquer le résultat plus nuancé de l'élève C.

3.2 L'épreuve de catégorisation phonémique (T1B)

Nous pouvons noter une progression moins importante entre la première et la seconde passation de l'épreuve de catégorisation phonémique (T1B) qu'entre la première et la seconde passation de l'épreuve syllabique (T1A).

Tableau 9 : Score des élèves au premier et au second passage de l'épreuve T1B

Nom de l'élève	Score de la première passation	Score de la seconde passation
Elève D	2/6	1/6
Elève Y	2/6	5/6
Elève N	4/6	5/6
Elève C	2/6	3/6

L'élève Y marque une grande progression passant de 2 à 5 items réussis. C marque une petite progression en passant de 2 à 3 items réussis. En revanche, les élèves D et N réussissent un item de moins au second test qu'au premier. Cela s'explique entre autre par la prise en compte de critères orthographiques qui étaient moins installés dans leurs esprits lors du premier test.

Tableau 10 : Analyse des erreurs et difficultés des élèves à l'épreuve de catégorisation phonémique (T1B)

Analyse des erreurs et difficultés des élèves à l'épreuve T1B		
	Séance 1	Séance finale
Elève D	Dans deux items, rapprochement de mots par leur [ə] caduc final (luge et bande, chaine et livre).	Rapprochement de mots par leur [ə] caduc final (chaine et livre). Rapprochement de mots selon des critères graphémiques et non phonémiques (rapproche donc cygne et cœur puis neige et bague).
Elève Y	Rapprochement de mots selon des critères graphémiques et non phonémiques (rapproche donc cygne et cœur).	Rapprochement de mots selon des critères graphémiques et non phonémiques (rapproche donc neige et bague).
Elève N	Rapprochement de mots par leur [ə] caduc final (chaine et jupe). Rapprochement de mots selon des critères graphémiques et non phonémiques (rapproche donc neige et bague).	Rapprochement de mots par leur [ə] caduc final (chaine et jupe).
Elève C	Rapprochement de mots par leur [ə] caduc final (luge et bande, jupe et livre).	Rapprochement de mots selon des critères graphémiques et non phonémiques (rapproche donc neige et bague).

Nous pouvons ainsi noter la prise en compte du graphème G, ce qui a pour conséquence de rapprocher les mots neige et bague ou du graphème C en rapprochant les mots cœur et cygne. Les élèves ont aussi prêté attention aux [ə] caduc finaux dans des mots comme jupe, chaine, cage ou encore bande et ont donc noté des réponses erronées puisque les réponses attendues portaient sur des aspects purement phonologiques.

La grille d'observations des élèves permet de notifier des évolutions dans la reconnaissance et la localisation des phonèmes simples et complexes.

Tableau 11 : Synthèse des observations portant sur les phonèmes simples et complexes

	Reconnaitre, produire et localiser des phonèmes simples		Reconnaitre produire et localiser des phonèmes complexes (digrammes on, on, in, an)	
	Séance 1	Séance finale	Séance 1	Séance finale
Elève C	Partiellement maîtrisé	Maîtrisé	Non maîtrisé	Partiellement maîtrisé
Elève D	Partiellement maîtrisé	Maîtrisé	Partiellement maîtrisé	maîtrisé
Elève N	Maîtrisé	Maîtrisé	Non maîtrisé	maîtrisé
Elève Y	Partiellement maîtrisé	Maîtrisé	Partiellement maîtrisé	maîtrisé

Nous pouvons noter que l'élève C passe d'une maîtrise partielle des phonèmes simples lors de la première phase d'observations à une maîtrise satisfaisante lors de la seconde. Il en est de même pour l'élève D. Les élèves N et D maîtrisaient déjà les phonèmes simples lors de la première phase d'observations mais étaient bien plus en difficulté avec les phonèmes complexes où ils passent respectivement de « non maîtrisé » à « maîtrisé » et de maîtrise partielle à maîtrise satisfaisante. L'élève D passe elle aussi d'une maîtrise partielle à une maîtrise satisfaisante des phonèmes complexes. Seule, l'élève C ne maîtrise que partiellement les phonèmes complexes à l'issue de la séquence, mais est tout de même en progression puisqu'elle ne les maîtrisait pas du tout lors de la première phase d'observations.

Les observations pré et postposées du groupe d'élèves nous permettent également de souligner une évolution des élèves dans leur compréhension du lien phonie-graphie, étape primordiale pour accéder à l'encodage et au décodage du français.

Tableau 12 : Synthèse des observations portant sur le lien phonie-graphie

Comprendre le lien phonie-graphie		
	Séance 1	Séance finale
Elève C	Partiellement maîtrisé	maîtrisé
Elève D	Partiellement maîtrisé	maîtrisé
Elève N	Partiellement maîtrisé	maîtrisé
Elève Y	Partiellement maîtrisé	maîtrisé

La totalité des élèves du groupe sont passés d'une maîtrise partielle de la compétence « comprendre le lien phonie-graphie » à une maîtrise satisfaisante de cette compétence. Nous pouvons penser que cette évolution est due au travail mené lors des ateliers Borel-Maisonny. La gestuelle Borel-Maisonny donnant aux élèves à voir et à vivre avec leur corps le passage entre le phonème et le graphème.

3.3 Les autres axes d'observations

La grille d'évaluation de fin de séquence montre aussi que certains élèves ce sont bien appropriés la gestuelle Borel-Maisonny et l'utilisent de façon autonome comme aide à l'encodage ou au décodage.

Tableau 13 : Synthèse des observations portant sur la gestuelle Borel-Maisonny

	Utiliser les gestes Borel-Maisonny de manière spontanée comme support du passage phonie-graphie.	
Elève C	Partiellement maîtrisé	maîtrisé
Elève D	Non maîtrisé	Partiellement maîtrisé
Elève N	Non maîtrisé	partiellement maîtrisé
Elève Y	Partiellement maîtrisé	maîtrisé

Durant la seconde phase d'observations nous avons pu remarquer que les élèves C et Y utilisent les gestes Borel-Maisonny spontanément lors d'exercices individuels de déchiffrage de texte. Ces élèves ont également fait appel aux gestes Borel-Maisonny pour s'aider dans les réponses à fournir à certains items du test d'habilité phonologique. Ce n'était pas l'objectif premier de cette étude. Cependant, l'intention de la créatrice de cette gestuelle, l'orthophoniste Suzanne Borel-Maisonny, était bien qu'elle constitue une aide au décodage pour les enfants. Parmi le groupe d'élèves avec lequel cette recherche a été effectuée C et Y étaient les élèves les plus en difficultés en lecture. Il est donc intéressant de noter que ce sont aussi ces deux élèves, qui, à l'issue de la séquence d'ateliers maîtrisent le mieux cette gestuelle et s'en aident le plus pour leur travail de lecture et de phonologie.

Enfin, dans cette grille nous pouvons remarquer des indicateurs portant sur d'autres facteurs que la lecture et notamment la capacité d'attention/de concentration et l'aisance des élèves du groupe à l'oral.

Tableau 14 : Synthèse des indicateurs portant pas sur des compétences autres que la lecture

	Aisance à l'oral		Capacité d'attention et de concentration	
Elève C	très bonne	bonne	assez faible	assez bonne
Elève D	assez faible	assez bonne	bonne	bonne
Elève N	bonne	bonne	assez faible	assez pauvre
Elève Y	faible	bonne	très bonne	très bonne

Pour ce qui est de la capacité d'attention et de concentration, la grille d'observation ne nous permet pas de noter de progression particulière ou en tous cas pas de l'attribuer à la séquence d'ateliers Borel-Maisonny. En revanche pour ce qui est de l'aisance à oral nous pouvons constater une progression pour les élèves D et Y. Il est probable que les modalités de travail retenues pour cet atelier aient pu aider Y à progresser sur ce point (il passe d'une faible à une bonne aisance à l'oral). Y semblait être un élève extrêmement extraverti lors de la première phase d'observations en classe. Ce travail en petit groupe (4 élèves) dans un espace et sur un créneau dédié sortait des habitudes de la classe et a pu permettre à cette élève de prendre confiance dans ses capacités en termes de lecture, d'encodage et de décodage.

Certains résultats obtenus aux épreuves du TAPHO s'expliquent par la construction du test en lui-même : l'image donne une information complémentaire à l'énoncé de l'enseignant, ce qui peut altérer la concentration des élèves sur la dimension phonologique des mots. C'est notamment ce qui a induit en erreur les élèves D et Y lors de la première passation : ils ont regardé l'image de façon globale et ont ainsi pensé le mot bouche alors que c'était le mot langue qui était visé par le test et énoncé par l'enseignant (il fallait prêter attention à la langue qui était désignée par une flèche dans l'image et à l'énoncé du test) et ont ainsi rapproché les mots bouche et pouce au lieu des mots langue et bague. Nous pouvons supposer qu'il n'y a pas eu d'erreurs de ce type lors de la deuxième passation du test car les élèves connaissaient déjà

l'exercice et étaient donc plus aptes à se concentrer sur la dimension phonologique des mots présents dans le test.

Pour certains élèves (élève C) ce sont les consignes du test en elles-mêmes qui ont posées problème lors de la première passation. En effet, cette élève n'avait pas compris que l'on pouvait rapprocher deux images qui n'étaient pas l'une à côté de l'autre dans la fiche de réponse et qu'il fallait se baser uniquement sur des critères phonologiques de rapprochement. Dans le cadre d'un test comme celui-ci, où les consignes sont à lire telles quelles par l'enseignant il est délicat pour lui d'aiguiller plus l'élève car cela altérerait ses réponses. Le fait que l'enseignant lise telles quelles les consignes permet un cadre de recherche strict, avec des consignes identiques pour tous les élèves lors de toutes les passations. Ici aussi nous pouvons supposer que parce que l'élève C connaissait déjà l'exercice, elle a davantage été apte à se concentrer sur la dimension phonologique des mots présents dans le test lors de la deuxième passation et n'a donc pas commis d'erreurs de ce type.

Avec l'éclairage des résultats aux deux épreuves du test d'habilités phonologiques et des deux temps d'observations nous pouvons conclure que les élèves du groupe concerné ont dans l'ensemble réalisé des progrès notables dans les domaines visés par l'expérimentation. Ces élèves ont significativement évolué dans leur niveau de conscience phonologique, leurs capacités à décoder et encoder des phonèmes et des syllabes et dans leur compréhension du lien phonie-graphie.

4. Discussion des résultats

4.1 Bilan

Nous nous demandions quels dispositifs pédagogiques communs l'on peut mettre en œuvre dans une classe ordinaire pour renforcer le niveau en lecture-décodage d'élève(s) sourd(s) et d'autres élèves en difficultés dans ce domaine. Nous pouvons constater que le dispositif expérimentant des ateliers Borel-Maisonny qui a été présenté a permis la progression non négligeable du groupe d'élèves participant à l'expérimentation et présente également divers autres intérêts. Tout d'abord, elle s'inscrit pleinement dans la perspective de l'Ecole Inclusive puisqu'elle présente un dispositif de remédiation adapté à des élèves à Besoins Educatifs Particuliers. Ce dispositif permet de travailler avec deux profils d'élèves ayant des besoins très

différents mais des difficultés qui peuvent être communes. Ainsi, les ateliers Borel-Maisonny sont des ateliers de remédiation permettant de travailler par groupes de besoins avec des élèves en difficultés en lecture, qu'ils s'agissent d'élèves sourds ou d'élèves valides. C'est donc un dispositif s'inscrivant pleinement dans les préconisations de la recherche en éducation¹² puisqu'elle relève de la différenciation pédagogique en classe ordinaire et permet à l'enseignant qui le met en place de s'adapter à la diversité de ses élèves, comme cela est indiqué dans le référentiel de compétences des professeurs des écoles¹³.

Ce dispositif permet aussi de travailler la conscience phonologique et le lien phonie-graphie d'une manière différente, qui peut ne pas avoir de lien particulier avec la méthode de lecture suivie en classe ou les modalités habituelles de travail. En effet, la gestuelle Borel-Maisonny ne sera pas forcément utile à tous les élèves, mais pourra être utilisée avec un petit groupe d'élèves plus en difficultés pour qui un passage par le vécu kinesthésique peut être pertinent.

Les ateliers Borel-Maisonny suivent aussi les préconisations de la recherche sur l'apprentissage de la lecture pour les enfants sourds^{14,15} en adaptant les modalités de travail des ateliers à ce profil d'apprenant (travail en groupe restreint, passage par l'image, le vécu corporel, les sensations physiques à la production d'un son, etc....).

La séquence présentait aussi des activités d'encodage et de jeux à partir de la gestuelle Borel-Maisonny. Ces activités apparaissent comme peut présentes dans les pratiques enseignantes et dans les manuels de la méthode. Nous avons pu constater en préparant les ateliers Borel-Maisonny, que dans l'enseignement ordinaire cette gestuelle était le plus souvent utilisée pour les phases de découverte du son ou parfois comme aide au décodage mais rarement lors de phases d'activités.

¹² Conférence de Consensus, Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? (mars 2017).

¹³ Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, Bulletin Officiel du 25 juillet 2013.

¹⁴ Mélanie Hamm, L'apprentissage de la lecture chez les enfants sourds : quels outils pédagogiques au service de quel apprentissage de la lecture ?

¹⁵ Nathalie Niederberger, Apprentissage de la lecture-écriture chez les enfants sourds.

4.2 Perspectives

L'objectif de cette recherche était d'imaginer et d'expérimenter un dispositif permettant d'améliorer le niveau de décodage et de conscience phonologique d'un groupe constitué d'élèves en difficultés modérées dans ces domaines, qui pourrait également être bénéfiques aux élèves sourds ou malentendants ayant le même type de difficultés en lecture. Le choix de l'utilisation de la gestuelle Borel-Maisonny dans tous les temps d'ateliers, celui de mener un travail en groupe restreint et celui d'avoir mené cette expérimentation avec l'éclairage de la recherche sur l'apprentissage de la lecture chez les enfants sourds permettrait d'utiliser le travail effectué avec un groupe mêlant un ou des élèves sourds et des élèves rencontrant des difficultés en lecture. Cependant, certaines modalités devraient être modifiées pour faciliter le travail avec ces enfants. Il faudra en particulier veiller à des passations de consignes différentes, celles-ci ayant été effectuées majoritairement à l'oral. L'enseignant pourrait utiliser la langue des signes s'il la maîtrise, des pictogrammes ou encore passer davantage par l'exemple en montrant aux élèves les tâches qu'ils auraient à effectuer. L'autre variable à ajuster si l'expérimentation avait été menée avec des élèves sourds ou malentendants serait la phase de passation du test d'habilités phonologiques (TAPHO). La passation des épreuves T1A et T1B telles qu'elles étaient prévues par Jean Ecalte devaient avoir lieu à l'oral. Là aussi il faudrait imaginer une manière de passer les consignes du test à des élèves sourds et malentendants. De la même façon que pour la passation de consignes durant les ateliers Borel-Maisonny l'enseignant pourrait lors de la passation du test d'habilités phonologiques utiliser davantage des images ou des pictogrammes, ou encore une fois montrer de manière concrète la tâche à effectuer. Cette dernière solution aurait pu être intéressante pour les élèves du groupe test car malgré un exemple prévu dans le TaPHo et une explication longue et précise des consignes un des élèves ne les avaient pas intégrées correctement lors de la première passation.

Les concepteurs du test d'habilité phonologique (TAPHO) préconisent une passation de la totalité des épreuves du test (il y en 7 au total) afin de réaliser une analyse globale du niveau d'habilités phonologiques des élèves. L'analyse que l'on peut faire de ces habilités est donc moins importante avec la passation de seulement deux épreuves (T1A et T1B). C'est pour cette raison qu'elle a été complétée par des temps d'observations. Cette passation restreinte s'explique par le besoin important de temps des élèves lors de la passation des deux premières épreuves (deux à trois minutes par item), des faibles résultats lors du passage de l'épreuve de catégorisation phonémique et du coût affectif que le passage des épreuves a pu avoir sur certains

(certains élèves ont eu la sensation d'être en échec à l'issue de la passation des deux premières épreuves du TAPHO).

La progression des élèves constatée à l'aide des tableaux de résultats du test d'habiletés phonologiques ainsi que dans la grille d'observations peut aussi être relativisée car elle n'est pas uniquement due au travail accompli lors des ateliers Borel-Maisonny. En effet, il est évident que durant les huit semaines d'expérimentations les élèves ont aussi progressé grâce aux activités de lecture, de décodage, d'encodage et de phonologie menées en classe par leur enseignante. Ce qui peut donc nuancer les résultats obtenus dans les compétences : « comprendre le lien phonie-graphie », « encoder avec aisance des syllabes isolées » et « connaître et reconnaître les phonèmes complexes ».

D'autre part, la grille d'observations a été remplie par mes soins lors de deux journées de classe situées en début et en fin de la séquence d'ateliers Borel-Maisonny. Outre le fait qu'une observation, même critériée détient toujours une part de subjectivité, il se peut donc que les résultats que l'on y constate puissent être nuancés par l'état physique ou émotionnel de l'élève les jours où les observations ont été réalisées.

Conclusion

Au cours de cette recherche nous avons eu l'occasion de nous interroger sur la manière dont un enfant apprend à lire et plus particulièrement arrivait à un niveau de décodage lui permettant de déchiffrer avec aisance des textes, même nouveaux. Nous avons particulièrement porté notre attention sur un public d'apprenants pour qui l'apprentissage de la lecture peut se révéler être un apprentissage extrêmement complexe : les élèves sourds et malentendants. Nous avons aussi pu nous rendre compte que les ressources pédagogiques à destination de ces élèves étaient quasi-inexistantes et que les enseignants de classes ordinaires de CP pouvaient donc se retrouver particulièrement démunis. J'ai donc imaginé un dispositif permettant de développer le niveau de conscience phonologique des élèves ainsi que leurs capacités d'encodage et de décodage. Dans le cadre de la différenciation pédagogique, cette séquence d'ateliers inspirés par la méthode Borel-Maissonny permet de travailler ces différentes compétences avec un groupe d'élèves pouvant être composés d'élèves entendant mais en difficultés modérées dans le domaine de la lecture et du décodage et d'élèves sourds ou malentendants. Ce dispositif a pu être testé auprès d'un groupe d'élèves de CP en difficulté dans le domaine de la lecture. Suite à cette expérimentation nous pouvons noter des progrès significatifs chez la majorité des élèves concernés, particulièrement pour ce qui est de l'acquisition d'une conscience phonologique et du traitement des syllabes (extraction syllabique, encodage et décodage). Cependant il aurait été intéressant de pouvoir proposer ce dispositif à un groupe d'élèves composés aussi d'élèves sourds ou malentendants. La séquence d'ateliers proposés dans ce mémoire peut servir d'appui pour un enseignant de milieu ordinaire en classe de CP, qu'il soit face à des élèves sourds ou non.

5. Bibliographie

Articles et ouvrages :

Alegria, J. (1992). Lecture, phonologie et surdité. In A. Bentolila (ed), *Lecture et Ecriture. Actes II.* (pp. 75-100). Paris : Les entretiens Nathan.

Alegria, J. (1999). *La lecture chez l'enfant sourd profond : conditions d'acquisition.*

Chauveau, G. (2004), *Apprendre à lire et à écrire*, conférence de Gérard Chauveau, Saint Samson sur Rance, mercredi 5 mars 2004. Transcription de l'enregistrement effectuée par P. Percheron (CPC Dinan Sud) et A. Valegeas (CPC Combourg).

Dubuisson, C., & Bastien, M. (1998). Que peut-on conclure des recherches portant sur la lecture par les sourds ? *Lecture, écriture et surdité: visions actuelles et nouvelles perspectives*, (pp. 73-102).

Ecalle, J. (2007). *THaPho, test d'Habilités Phonologiques pour enfants de 5 à 8 ans.* Mot   Mot Editions, Laboratoire EMC, UMR CNRS 5596, Université Lyon 2.

Fijalkow, J. (1984). *Lire et raisonner.* Privat : Toulouse.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. *Surface dyslexia*, 32. *Langage et pratiques*, 23, 27-46.

Gombert, J-E. Col , P. Valdois, S. Goigoux, R. Mousty, P. Fayol, M. (2000). *Enseigner la lecture au cycle 2.* Les repères pédagogiques. Paris : Nathan Pédagogie, (pp. 37-43).

Hamm, M. (2010). L'apprentissage de la lecture chez les enfants sourds : quels outils pédagogiques au service de quel apprentissage de la lecture ? *Education & Formation*, n , pages.

Leybaert, J, Charlier, B, Hage, C et Alegria, J. (1996). Percevoir la parole par les yeux : l'enfant sourd exposé au langage parlé complété. *L'enfant sourd.* Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Niederberger, N. (2007). Apprentissage de la lecture-écriture chez les enfants sourds. *Enfance* 2007/3 (Vol. 59), (pp. 254-262).

Richet, C. (2009). Outils pour l'enseignant au cycle 2, quelques pistes pour travailler chaque jour les « essentiels » au CP. *Chaque jour au CP*, inspection de l'éducation nationale, circonscription de Chelles.

Silvestre de Sacy, C. (2018). Guide pédagogique, *Bien lire et aimer lire.* Editions Bien Lire Cognitia.

Transler, C., & Leybaert, J., & Gombert, J. E. (2005). Le langage par les yeux chez l'enfant sourd : lecture, lecture labiale et langage parlé complété. *L'acquisition du langage par l'enfant sourd: les signes, l'oral et l'écrit* (pp. 213-251). Lyon : Solal.

Sitographie :

Le site éducation.gouv : Des besoins éducatifs des élèves aux élèves à besoins éducatifs particuliers : http://cache.media.education.gouv.fr/file/VIE_DE_L_ELEVE/92/3/Guide_EBEP_complet_687923.pdf

Casnav de l'académie d'Orléans-Tours : <http://casnav.ac-orleans-tours.fr>

Centre national de documentation pédagogique : <http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/a-methodes.asp>

CNESCO (2017) Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? Dossier de synthèse : <http://www.cnesco.fr/fr/différenciation-pédagogique>

Site internet de la méthode Borel Maisonny : <http://www.borel-maisonny.fr/>

Site internet de la méthode des alphas : <http://lesalphas.com>

Animation pédagogique sur les élèves à besoins éducatifs particuliers :
http://www.cndp.fr/crdpreims/fileadmin/documents/cddp10/Y_Kerjean_inclusion/Animation_BEP.pdf

Site ASH 42, académie de Lyon : <http://www2.ac-lyon.fr/services/loire/ash/>

6. Annexes

Annexe n°1 : fiche de préparation de la première séance d'ateliers Borel-Maissonny

Cycle 2 CP	Atelier Borel Maissonny 1	14/ 01/2018
<p>Objectif de la séance : Evaluation diagnostique sur la connaissance de la gestuelle Borel-Maissonny et leur utilisation. Manipuler les gestes BM à travers des jeux et activités, les reconnaître et les utiliser pour mieux reconnaître ou mieux différencier des phonèmes simples, aller vers un meilleur niveau de décodage, d'encodage, de conscience phonologique.</p> <p>Prérequis : Avoir déjà rencontré les phonèmes sur lesquels nous allons travailler lors de cette activité. Avoir déjà rencontré les gestes BM utilisés.</p>		<p>Eléments de programme : Savoir discriminer de manière auditive et savoir analyser les constituants des mots (conscience phonologique) ; établir les correspondances graphophonologiques ; combinatoire</p>
Modalités de travail	Déroulement	
<p>Travail en ateliers de 4 élèves, coin regroupement</p> <p>PE face élèves</p> <p>30 minutes</p> <p>Cartes orange</p> <p>Ardoise, feutre, cartes vertes consignes et cartes syllabes</p>	<p>1) <u>Découvrir ou redécouvrir les gestes Borel Maissonny</u></p> <p>Consigne : pour cet atelier nous allons utiliser des gestes pour coder des sons que vous avez déjà tous vu en classe. Je vais faire le geste à chaque fois et bien articuler le son avec ma bouche pour que vous essayiez de trouver de quel son il s'agit. Bien sûr lorsque vous l'avez trouvé il faudra expliquer pourquoi et montrer la carte correspondante. Les cartes seront à disposition dans le coin regroupement. 10 minutes Z, U, S, R, P, O, I, G, F, D, C, B, A, OU, OIN</p> <p>2) <u>S'approprier et expérimenter les gestes BM</u> utiliser le geste BM correspondant à la première lettre de son prénom à l'aide la carte son correspondante. Le montrer à ses camarades. Objectif : s'approprier et expérimenter les gestes Borel Maissonny à partir d'un son connu : première syllabe du prénom. 10 minutes</p> <p>3) <u>Chef d'orchestre :</u> Le groupe pioche une carte phonème. Le PE montre aux élèves une carte verte consigne (Geste, son, écriture du son ou trouver un mot commençant par), les élèves doivent alors réaliser l'action demandée avec le son demandé. Au départ le PE est chef d'orchestre puis s'il reste du temps les élèves peuvent prendre ce rôle. 10 minutes</p>	

Annexe n°2 : fiche de préparation de la deuxième séance d'ateliers Borel-Maisonny

Cycle 2 CP	Atelier Borel Maisonny 2	21/ 01/2018
<p>Objectif de la séance : Découvrir les gestes Borel Maisonny, les manipuler à travers des jeux et activités, les reconnaître et les utiliser pour mieux reconnaître ou mieux différencier des phonèmes simples, aller vers un meilleur niveau de décodage, d'encodage et de conscience phonologique.</p> <p>Prérequis : avoir déjà rencontré les phonèmes sur lesquels nous allons travailler lors de cette activité. Avoir déjà abordé les gestes Borel Maisonny.</p>		<p>Eléments de programme : savoir discriminer de manière auditive et savoir analyser les constituants des mots (conscience phonologique) ; établir les correspondances graphophonologiques ; combinatoire</p>
Modalités de travail	Déroulement	
<p>Travail en ateliers de 4 élèves : coin regroupement, PE face élèves, total : 30 minutes</p> <p>10 minutes Cartes Orange Borel Maisonny</p> <p>10 minutes Cartes orange et cartes vertes Ardoises et feutres à ardoise (1/élève)</p> <p>10 minutes Cartes orange et cartes vertes Ardoises et feutres à ardoise (1/élève)</p>	<p>1) <u>Quel est ce son ?</u></p> <p><u>Consigne (rappel)</u> : pour cet atelier nous allons utiliser des gestes pour coder des sons que vous avez déjà tous vu en classe. Je vais faire le geste à chaque fois et bien articuler le son avec ma bouche pour que vous essayiez de trouver de quel son il s'agit. Bien sûr lorsque vous l'avez trouvé il faudra expliquer pourquoi et montrer la carte correspondante. Les cartes seront à disposition dans le coin regroupement. Z, U, P, O, F, D, N, B, OI, ON, M</p> <p>2) <u>S'approprier et expérimenter les gestes BM</u></p> <p>utiliser le geste BM correspondant au son indiqué sur l'ardoise à l'aide de la carte son correspondante. Le montrer à ses camarades. Reproduire l'exercice avec une syllabe. <u>Objectif</u> : s'approprier et expérimenter les gestes Borel Maisonny à partir d'un son connu : première syllabe du prénom.</p> <p>3) <u>A partir d'une image :</u></p> <p>A partir d'une image retrouver le premier phonème de chaque mot et le geste qui lui est associé.</p>	

Annexe n°3 : fiche de préparation de la troisième séance d'ateliers Borel-Maisonny

Cycle 2 CP	Atelier Borel Maisonny 3	4/ 02/2019
------------	--------------------------	------------

<p><u>Objectif de la séance :</u></p> <p>Manipuler les gestes BM à travers des jeux et activités, les reconnaître et les utiliser pour mieux reconnaître ou mieux différencier des phonèmes simples et complexes, aller vers un meilleur niveau de décodage, d'encodage et de conscience phonologique.</p> <p><u>Pré requis :</u></p> <p>avoir déjà rencontré les phonèmes sur lesquels nous allons travailler lors de cette activité. Avoir déjà abordé les gestes Borel Maisonny.</p>	<p><u>Eléments de programme :</u></p> <p>savoir discriminer de manière auditive et savoir analyser les constituants des mots (conscience phonologique) ; établir les correspondances graphophonologiques ; combinatoire.</p>
---	---

Modalités de travail	Déroulement
<p>Travail en ateliers de 4 élèves coin regroupement, PE face élèves, total : 30 minutes.</p> <p style="text-align: center;">10 minutes Cartes Orange Borel Maisonny</p> <p style="text-align: center;">10 minutes Cartes orange Ardoises (1/élève) Tableau blanc et feutres à tableau blanc.</p> <p style="text-align: center;">10 minutes Cartes orange, cartes vertes et cartes syllabe Ardoises et feutres à ardoise (1/élève)</p>	<p style="text-align: center;">1) <u>Quel est ce son ?</u></p> <p><u>Consigne (rappel) :</u> pour cet atelier nous allons utiliser des gestes pour coder des sons que vous avez déjà tous vu en classe. Je vais faire le geste à chaque fois et bien articuler le son avec ma bouche pour que vous essayiez de trouver de quel son il s'agit. Bien sûr lorsque vous l'avez trouvé il faudra expliquer pourquoi et montrer la carte correspondante.</p> <p>Les cartes seront à disposition dans le coin regroupement.</p> <p>IN, é, A, OI, B, OU, K, ON, AN, G, D</p> <p style="text-align: center;">2) <u>S'approprier et expérimenter les gestes BM</u></p> <p>Transcrire à l'aide des gestes BM les sons indiqués sur l'ardoise. Faire un exemple au tableau avec le son CH</p> <p>Vous pouvez vous aider des cartes mémo des gestes</p> <p>C = A, Z, E D= N, V, OU N= B, IN, AN Y= y, G, F</p> <p>3) Reproduire l'exercice avec une syllabe. C= PA, fi, MO N= ZA, RE, CHé D= KO, LA, MOU</p> <p>Y= NA, VI, LOU</p> <p style="text-align: center;">3) <u>Chef d'orchestre</u></p> <p>Le groupe pioche une carte syllabe. Le PE montre aux élèves une carte verte consigne (Geste, son, écriture du son ou mot commençant ou terminant par le phonème pioché), les élèves doivent alors réaliser l'action demandée avec le son demandé. Au départ le PE est chef d'orchestre puis s'il reste du temps les élèves peuvent prendre ce rôle.</p>

Annexe n°4 : fiche de préparation de la quatrième séance d'ateliers Borel-Maisonny

Cycle 2 CP	Atelier Borel Maisonny 4	11/03/2019
<p><u>Objectif de la séance :</u> Manipuler les gestes Borel-Maisonny à travers des jeux et activités, les reconnaître et les utiliser pour mieux différencier des phonèmes simples et complexes, aller vers un meilleur niveau de conscience phonologique, décodage et d'encodage syllabique et phonémique,</p> <p><u>Prérequis :</u> avoir déjà rencontré les phonèmes sur lesquels nous allons travailler lors de cette activité. Avoir déjà abordé les gestes Borel Maisonny.</p>		<p><u>Connaissances et compétences mobilisées :</u> savoir discriminer de manière auditive et savoir analyser les constituants des mots (conscience phonologique) ; établir les correspondances graphophonologiques ; combinatoire</p> <p><u>Modalités de travail :</u> Travail en ateliers de 4 élèves, au coin regroupement de la classe : PE face élèves, travail collectif Total : 30 minutes</p>

Matériel nécessaire	Déroulement
<p style="color: #800080;">Cartes Orange Borel Maisonny</p> <p style="color: #800080;">Ardoises et feutres à ardoise (1/élève)</p> <p style="color: #800080;">Ardoises et feutres à ardoise (1/élève)</p>	<p style="text-align: center;"><u>1) Phase 1 : quel est ce son ?</u> 5 minutes</p> <p><u>Consigne (rappel)</u> : pour cet atelier nous allons utiliser des gestes pour coder des sons que vous avez déjà tous vu en classe. Je vais faire le geste à chaque fois et bien articuler le son avec ma bouche pour que vous essayiez de trouver de quel son il s'agit. Bien sûr lorsque vous l'avez trouvé il faudra expliquer pourquoi et montrer la carte correspondante.</p> <p>Les cartes seront à disposition dans le coin regroupement mais aujourd'hui on va essayer de se débrouiller sans, maintenant je pense que vous maîtrisez bien les gestes BM. IN, B, CH, OU, R, OI, M, K, EU, AN,</p> <p style="text-align: center;"><u>2) Phase 2: activité d'encodage phonémique</u> 15 minutes</p> <p>Variante : ici aussi il faut trouver de quel son il s'agit, les cartes sons orange sont cachées cette fois, les élèves doivent transcrire sur leur ardoise les sons/gestes réalisés par le PE. Z, GU, N, U, AN, O, A, P, S, é, è, F</p> <p style="text-align: center;"><u>3) Phase 3 : activité d'encodage de syllabes</u> 15 minutes</p> <p>Utiliser les gestes BM correspondant à la syllabe indiquée par le PE sur l'ardoise à l'aide de la carte son correspondante. Lui montrer.</p> <p>LA, FOU, MOI, DOU, LOI, LIR, DE, AN, ZIM, Noé, Fé, CHU, IN, ON, SA, FIN</p>

Annexe n°5 : fiche de préparation de la cinquième séance d'ateliers Borel-Maisonnny

Cycle 2 CP	Atelier Borel Maisonnny 5	18/03/2019
------------	----------------------------------	------------

<p><u>Objectif de la séance :</u></p> <p>Manipuler et utiliser les gestes Borel-Maisonnny au travers d'activités orientées vers l'encodage et le décodage (de phonèmes, de syllabes, de mots) pour mieux lire et différencier les phonèmes, syllabes et mots et aller vers un meilleur niveau de décodage, d'encodage et de conscience phonologique.</p> <p><u>Pré requis :</u></p> <p>avoir déjà rencontré les phonèmes sur lesquels nous allons travailler lors de cette activité. Connaître les différentes gestes BM</p>	<p><u>Eléments de programme :</u></p> <p>savoir discriminer de manière auditive et savoir analyser les constituants des mots (conscience phonologique) ; établir les correspondances graphophonologiques ; combinatoire</p> <p><u>Modalités de travail :</u></p> <p>Travail en ateliers de 4 élèves : C, Y, N, D Au coin regroupement, PE face élèves. total : 30 minutes Atelier enregistré pour transcription dans le mémoire de recherche</p>
--	---

Modalités de travail	Déroulement
<p style="text-align: center;">5 minutes Cartes Orange Borel Maisonnny</p> <p style="text-align: center;">12 minutes Ardoises et feutres à ardoise (1/élève)</p> <p style="text-align: center;">10 minutes Ardoises et feutres à ardoise (1/élève)</p> <p style="text-align: center;">3 minutes</p>	<p style="text-align: center;">1) <u>Phase 1 : rappel des gestes</u></p> <p><u>Consigne</u> : nous allons tout d'abord nous rappeler de quel geste on utilise pour coder quel son. A chaque fois nous allons faire le geste tous ensemble et bien articuler le son avec nos bouches. Attention c'est le dernier exercice pour lequel les cartes seront à disposition dans le coin regroupement.</p> <p style="text-align: center;">É, è, an, in, m, ou, b, o, l, s, d, u, r, t, g, k, j</p> <p style="text-align: center;">2) <u>Phase 2: Encodage</u></p> <p><u>Consigne</u> : à l'aide des gestes Borel Maisonnny que l'on vient de revoir je vais dire des syllabes, vous allez les écrire sur votre ardoise. Donnez-moi un exemple de syllabe. Une syllabe c'est un ensemble de deux ou trois lettres qui produisent un son ensemble mais qui ne forment pas encore un mot. (exemple avec fa puis avec PO)</p> <p>Individuellement (syllabes avec phonèmes simples): Elève C : ba, Elève D : as, Elève Y : mu, Elève N : or</p> <p>Individuellement (syllabes avec phonèmes complexes) : Elève C : ran, Elève D : oum, Elève Y : ins, Elève N : Ban</p> <p>Bo, os, ma, ur : pour ceux qui seraient plus rapides</p> <p style="text-align: center;">3) <u>Phase 3 : dictée de mot</u></p> <p>mou, car, tape, bol, été, vis</p> <p>+ explication pour la semaine prochaine : passage du TAPHO2</p>

Annexe n°6 : transcription d'une séance

Conventions de transcriptions :

- Prise de parole de l'étudiant/enseignant : PE
- Prise de parole des élèves : première lettre de leur prénom
- Pauses /
- Eléments non verbaux : ()

PE : on va rappeler quelques gestes Borel Maisonnny, vous êtes-prêt ? C poses ton carnet de son s'il te plait/ Est-ce que quelqu'un peut me rappeler le geste du son « an » que vous avez revu ce matin ?

Y : attends je ne me rappelle plus

PE : Noé met-toi devant moi sinon tu ne vas pas me voir.

C : J'ai besoin du N, comment on fait le N ?

PE : ah on n'a pas besoin du N tout seul

D : AAAANNN (fait le geste correspondant)

C : AAAANNNN (fait aussi le geste correspondant)

PE : Y regardes si tu veux, Chloé elle a trouvé / A une seule main par contre

TOUS: AAAANNNN (en faisant le geste associé)

PE : Alors, chuuut, stop ! / Je vais vous montrer les cartes dont on va avoir besoin aujourd'hui

C : uuuuuuuuu

PE : donc je ne les ai pas toutes mis, il y en a qui n'y seront pas. Quand je vous la montre vous faites

D : on va ailleurs ? On va ailleurs ?

PE : Non vous restez là. Vous faites le plus vite possible le geste. Par exemple si je vous montre ça, c'est quoi le geste du [S] ?

TOUS: (en faisant le geste associé) : SSSSSS

PE : stop, c'est bon je l'ai caché, quand vous ne la voyez plus vous arrêtez de le faire. / (Montre une nouvelle carte)

TOUS: eeeee (en faisant le geste associé).

PE : hop je l'ai cachée

C : eeeee

PE : (montre une nouvelle carte)

TOUS: AAAAA (en faisant le geste associée).

PE : Noé si tu ne fais pas le geste ça ne sert à rien de participer à l'atelier. Tu as compris ? / Y laisse ton cahier. (Montre une nouvelle carte).

D et N : gue, gue, gue, gue...(en faisant le geste associé).

PE : moi je ne le vois pas, c'est quoi ? / Ah tiens on va faire quelque chose : moi je ne le vois pas ici, je ne vois pas ce qu'il y'a écrit donc vous devez faire le bon geste et je dois voir ce que c'est.

C, Y, N : Aaaaaaaa (en faisant le geste associé).

D : Aaaaaannnnn, non c'est le an

PE : c'est le A ou le An, oui elle a raison D c'est bien le son an.

C : mais D, D elle a fait le son alors que fallait pas faire le son fallait faire le geste.

PE : si ici vous pouvez faire le son, bha si parce que je connais les gestes quand même.
(Montre une nouvelle carte)

Y : bé bé bé bé

PE : merci Y, il n'y a que Y qui a suivis là, c'est le [b], qui est prêt du bidon.

TOUS: beuh, beuh, beuh (en faisant le geste associé).

PE : chut, chuut, pour C et D qui confondent parfois avec le [d], le [d] il est dans le Dos et le [b] devant le Bidon/ non, n'importe quoi. (Montre une autre carte)

TOUS: rrrrrrrr (en faisant le geste associé).

PE : (montre une autre carte)

TOUS: Llllll (en faisant le geste associé).

PE : (montre une autre carte) C'est quoi celui-là ? (...)

TOUS : iiiiiiiinnnnnn (en faisant le geste associé).

PE : Comme Ça, ça c'est le i.

TOUS : iiiiiiiinnnnnn

PE : (montre une autre carte)

TOUS : uuuuuuuu (en faisant le geste associé).

PE: maintenant stop, on va changer la consigne, chuut, on va faire sans le son, sans bruit parce que ça va gêner les autres groupes (montre une autre carte). (...)

N : (fais le geste du è)

PE : Attention N, si vous faite ça ce n'est pas le même, ça c'est l'accent grave comme dans derrière ou colère, ça c'est l'accent aigue (montres les gestes en même temps), moi c'est celui-là que j'ai montré donc c'est par là.

Y, N : éééééé

C : et il est trop beau lui

D : moi aussi j'aime bien lui

PE : (montre une nouvelle carte)

/

Y : mmmm (en faisant le geste)

PE : oui, mmmmm. (Montre une nouvelle carte)

TOUS: iiiiii (en faisant le geste associé).

PE : chuut, c'est quoi celui-là ? Qu'est-ce que vous entendez ? (montre une nouvelle carte)

TOUS: ooooouuuu (en faisant le geste associé)

PE : oui, (montre une nouvelle carte, la voit), ah tiens on en a parlé tout à l'heure de celle-là.

D : et dé et dé et dé

PE : oui, [d] et on le fait dans le dos. Et pour finir (montre brièvement une dernière carte)

N : qu'on en finisse

TOUS: ooooooooo (en faisant le geste associé).

PE : oui, celui-là je ne remontre pas le geste vous le connaissez très bien.

C : comme cadeau, mathéo, manteau, « fnissio »...

PE : chut, chut, chut, maintenant

D : comme momo

PE : chut, maintenant chut, héhé, avec les gestes qu'on a vus je vais vous / stop N./ Je vais vous dicter des syllabes. Qu'est-ce que c'est une syllabe N ?

Y : une syllabe c'est...

PE : oui mais c'est à N que j'ai demandé. N c'est quoi une syllabe ? Est-ce que tu sais ?

N : non

PE : Est-ce que tu sais ce que c'est une syllabe Y ?

Y : une syllabe c'est le v, ou le o, c'est le o

PE : ah non, une syllabe c'est, ce sont deux lettres qui sonnent ensemble, par exemple [j] et [a] (fait les gestes associés à ces deux sons) ensemble ils font [ja] (fait l'enchaînement de gestes associés). Ça c'est une syllabe, ce n'est pas encore un mot ça.

C : comme jardin ?

PE : non jardin c'est un mot, ce n'est pas une syllabe. (...) Donc je vais vous donner une ardoise chacun.

C : ouiiii

D : regarde C j'ai une jambe haute et une jambe basse.

PE : (distribue les ardoises). Par contre vous n'aurez pas tous les mêmes syllabes.

D : maitresse j'ai mal aux fesses je peux prendre un coussin

PE : oui

C : N, arrête de faire le guignol

PE : attention, vous êtes prêts, je dis (...) Ah oui j'ai oublié de vous dire, il va falloir me regarder parce que les syllabes je vais les donner avec les gestes. Attention D, tu me regardes.

N : je veux écrire tout de suite.

PE : (fais le geste Borel Maisonnay correspondant à la syllabe voulue), attention c'est une syllabe, il y a deux lettres, on écrit les deux lettres l'une après l'autre, / Y t'es prêt ? (fait le geste correspondant à la syllabe voulue). N tu es prêt ? Attention, si tu ne me regarde pas tu ne vas pas savoir ce que je te dicte (fais le geste correspondant à la syllabe voulue). D c'est bon. C c'est à toi, C attention, (fais le geste correspondant à la syllabe voulue), deux lettres ensemble hein.

C : je ne sais pas

PE : ça c'est le quoi ?

C : le A, le S

PE : [S], N c'est pas bon, c'est pas ça que j'ai dit, je te refais le geste N, tu me regardes ? Oui c'était bon Y et D. Y et D je vous en donne un deuxième.

D : un difficile un ?

PE : Oui c'est un difficile,

Y : et moi un difficile

PE : (fais le geste pour la dictée de syllabe destinée à D) / Y, attention, oui tu effaces, Y, (fais le geste pour la dictée de syllabe destinée à Y)

C : ah oui j'ai compris

PE : N tu es bien partis mais ce n'est pas la bonne lettre après, ça commence bien par [O] mais il y a un autre son après. / C, est-ce-que tu as trouvé ou est-ce que tu as besoin d'aide ?

C : ah mais ça fait un mot

PE : oui c'est vrai, tu peux me le lire ?

C : non, non, non c'est pas ça, c'est pas ça.

PE : mais si c'est ça, c'est bon, c'est bien le mot que je t'ai dicté, je te demande juste de me le lire, pourquoi tu dis que c'est pas ça.

N : c'est bon j'ai fait le plus difficile, j'ai fait le plus difficile.

PE : je n'ai pas codé [inZ] j'ai codé [inS] pour toi Y. / N je t'en donne un autre, tu me regardes bien, (dicte la syllabe via l'enchaînement de gestes Borel Maisonnny qui lui est associé).

PE : c'est quoi cette lettre D, je ne vois pas c'est à moitié effacé.

D : R, c'est le mot or

PE : ah mais or c'était la syllabe de N, regardes bien mes doigts : je n'ai pas fait ça, j'ai fait ça.

D : bo, bo, bo (le dit, fais le geste puis l'écrit)

PE : oui Y je suis d'accord avec toi. / N, ce n'est pas bon, c'est, alors, le début c'est bon j'ai bien fait [b] (réalise le geste [ɔ] correspondant) mais par contre je n'ai pas fait j'ai fait [ã] (réalise le geste et l'image labiale du son, ne le prononce pas). C'est un son que vous connaissez bien aujourd'hui normalement.

N : ah je sais, le B et le AN, ça fait [bã] (réalise le geste en même temps puis tente d'écrire le son)

Y : mais N tu n'as pas écrit [bã], tu as écrit [bin]

D : moi j'avais [bon] et j'ai même réussi à écrire bonbon et maintenant j'ai terminé.

PE : oui D, tu attends un tout petit peu les autres.

PE : ah pardon C j'ai oublié de te donner la deuxième syllabe, tu es prête à écouter ? C, tu me regardes ? (réalise l'enchaînement de geste correspondant à la syllabe dictée).

C : j'ai terminé.

Y : un autre, un autre

PE : attention j'en redonne un dernier

Y : non plus, plus

PE : chut, C, le même que Y (réalise l'enchaînement de gestes correspondant) / chuut, C si tu n'es pas plus attentive je vais devoir te disputer

C : mais je me rappelle plus c'est quoi le geste

PE : bha il faut me le dire, je vais te le répéter pour toi C (refais l'enchaînement de gestes pour C)

Y : et après le T c'était quoi ? Ah oui je sais

C : an oui oui oui oui / c'était quoi ?

Y : Mais, mais elle doit pas faire comme moi ?

PE : si si c'est parce qu'on attend les derniers là, C et N. / C, C, si tu n'écris pas la syllabe demandée je te mets une croix (C dessine sur son ardoise).

C : (commence finalement à écrire la syllabe demandée) / mais pourquoi tu m'as recopié Y ?

Y : mais c'est la maitresse qui m'a dit

PE : dépêche-toi d'écrire C, on attend que toi là.

C : OK

N : ba moi j'ai déjà finis avant C

PE : oui on attend C et après on va écrire des mots, C as-tu besoin que je refasse les gestes pour toi ?

C : oui

PE : (refais l'enchaînement de gestes correspondant à la syllabe RAN)

C : mais tu avais pas fait ça tout à l'heure, tu avais fait RIN, comme ça.

PE : ça, ces gestes là c'est RAN C, aller, je t'attends. Attention il te manque une lettre là pour écrire RAN C

C : c'est parce que je sais plus faire le A en attaché : comment on fait le A en attaché.

PE : fais-le en majuscules, c'est pas grave là.

N : tiens regardes C le A en attaché c'est comme qu'on fait

PE : Aller stop, tout le monde a fini maintenant nous allons passer aux mots, nous allons écrire des mots.

C : tu peux me passer un effaceur ?

PE : tu as assez de place pour écrire en dessous C. Y, tu me regardes ? Y ? Si vous regardez pas vous pouvez pas savoir ce que je dicte. Attention je commence, Y. (réalise l'enchaînement de geste constituant le mot dicté).

D : oui, oui, oui je connais.

C : ah y'a un M

PE : N écris le mot, arrêtes de faire du graphisme / quand on a trouvé on écrit le mot sur son ardoise sans le dire tout haut aux copains. / Je le refais une dernière fois N, regardes bien, je crois que tu t'es trompé. (Refait l'enchaînement de gestes).

D : est-ce que c'est MOT, est-ce que c'est mot, est-ce que c'est MOT ?

Y : MOU, j'ai trouvé : c'est MOU

D : mot, c'est mot

PE : attention tu as écrit MOT, regardes bien D, je n'ai pas fait le O j'ai fait le OU

Y : c'est bon, elle a fait MOU (en parlant de D)

PE : oui, c'est le mot que j'avais demandé d'écrire, c'est le mot MOU. Ça veut dire quoi quelque chose qui est MOU ?

C : c'est pas dur

D : comme mon ventre

N : le ballon c'est MOU, les joues c'est MOU

PE : alors le suivant, attention, je fais les gestes pour le mot suivant vous me regardez ? Y ? Attention parce qu'en plus il n'est pas facile le suivant. (Fait l'enchaînement de gestes correspondant au mot dicté).

N : si il est facile pour moi

D : oh non pas celui-là

C : c'est difficile en plus

PE : un petit indice : il y a trois lettres, il y a trois lettres, chuuut, je suis partie de mon dos

Y : Deu, deu...

D : ah oui !

C : je sais !

PE : ba écris le / N dépêches toi d'écrire

N : mais j'ai écrit MOU

PE : ba il y a un mot après, c'est toi qui n'a pas écouté là, regardes N, N. N, si tu n'as pas regardé le geste que je faisais, tu ne peux pas savoir ce qu'il faut écrire.

Y : terminé !

D : c'est pas difficile

PE : amènes-moi ton ardoise, tu es sûre de toi là C ?

C : si je suis sûre

PE : N dépêches toi d'écrire

N : est-ce que c'est dur ?

PE : N je ne peux pas dire le mot tout fort, tout le monde n'a pas trouvé

C : ah mais tu as dit dos, c'est dos !

PE : non je n'ai pas dit ça, j'ai dit le premier geste il est dans mon dos, j'ai pas dit dos

N : j'ai écrit dors, dors

Y : attends je sais, je vais aider

D : moi j'ai écrit mors

PE : aller, euh on s'arrête là pour les mots.

Y : tablette ?

PE : non, on va faire autre chose avant. Je récupère les ardoises

Y : j'ai réussi

PE : bravo Y

N : et moi, hé !

PE : oui D, C et Y vous avez trouvé, bravo. / Je vais vous expliquer ce qu'on va faire la semaine prochaine.

Annexe n°7 : exemple de cartes mémo des gestes Borel-Maisonny utilisées lors des ateliers



Annexe n°8 : tableau de résultats bruts des premiers et deuxièmes passages de l'épreuve de catégorisation syllabique (T1A)

Elève et numéro de passation	Score	Difficultés et erreurs
D1	2/6	Focalisation sur l'image plutôt que le son (pense canard pour poussin et rapproche donc canard et café au lieu de café et canon). Confusion entre repérage de sons courts et de sons longs, rapproche paquet et maison au lieu de bison et maison (sons courts [e] ou [ɛ]).
D2	4/6	Focalisation sur l'image plutôt que le son (pense canard pour poussin et rapproche donc canard et café au lieu de café et canon). Confusion entre repérage de sons courts et de sons longs, rapproche paquet et maison au lieu de bison et maison (sons courts [e] ou [ɛ]).
Y1	3/6	Ne différencie pas encore les sons [ɔ̃] et [o] (rapproche donc canon et roseaux et bidon et moto) : cela représente deux de ses trois erreurs.
Y2	6/6	Pas d'erreurs.
N1	4/6	Confusion entre le repérage de sons courts et de sons longs, rapproche paquet et maison au lieu de bison et maison (sons courts [e] ou [ɛ]).
N2	5/6	Pas d'erreur significative
C1	2/6	Consigne incomprise (pense que les deux sons à rapprocher correspondent forcément à deux images l'une à côté de l'autre). Focalisation sur l'image plutôt que le son (pense canard pour poussin et rapproche donc canard et café au lieu de café et canon). Confusion entre le repérage de sons courts et de sons longs (rapproche paquet et maison au lieu de bison et maison, sons courts [e] ou [ɛ])
C2	5/6	Focalisation sur l'image plutôt que le son (pense canard pour poussin et rapproche donc canard et café au lieu de café et canon).

Annexe n°9 : tableau de résultats bruts des premiers et deuxièmes passages de l'épreuve de catégorisation phonémique (T1B)

Elève et numéro du passage	Score	Difficultés et erreurs
D1	2/6	Dans deux items, rapprochement de mots par leur [ə] caduc final (luge et bande, chaine et livre). Interprétation de la globalité de l'image sans faire le rapprochement avec l'énoncé (pense donc bouche pour langue et rapproche donc bouche et pouce au lieu de langue et bague).
D2	1/6	Rapprochement de mots par leur [ə] caduc final (chaine et livre). Rapprochement de mots selon des critères graphémiques et non phonémiques (rapproche donc cygne et cœur puis neige et bague).
Y1	2/6	Rapprochement de mots selon des critères graphémiques et non phonémiques (rapproche donc cygne et cœur). Confusion entre les sons [f] et [v] (entoure phoque et vase). Interprétation de la globalité de l'image sans faire le rapprochement avec l'énoncé (pense donc bouche pour langue et rapproche donc bouche et pouce au lieu de langue et bague).
Y2	5/6	Rapprochement de mots selon des critères graphémiques et non phonémiques (rapproche donc neige et bague).
N1	4/6	Rapprochement de mots par leur [ə] caduc final (chaine et jupe). Rapprochement de mots selon des critères graphémiques et non phonémiques (rapproche donc neige et bague).
N2	5/6	Rapprochement de mots par leur [ə] caduc final (chaine et jupe).
C1	2/6	Rapprochement de mots par leur [ə] caduc final (luge et bande, jupe et livre).
C2	3/6	Rapprochement de mots selon des critères graphémiques et non phonémiques (rapproche donc neige et bague).

Annexe n°10 : Grille d'observation n°1 : janvier 2019 (à l'issue de la première séance d'atelier Borel-Maisonny)

Critères	Elève C	Elève D	élève N	Elève Y
Critères en lecture (encodage et décodage)				
Reconnaitre, produire et localiser des phonèmes simples	Partiellement maîtrisé	Partiellement maîtrisé	maîtrisé	maîtrisé
Reconnaitre, produire et localiser les phonèmes complexes (digrammes ou, on, in, an)	Non maîtrisé	Partiellement maîtrisé	Non maîtrisé	Partiellement maîtrisé
Décoder avec aisance des syllabes isolées	Partiellement maîtrisé	Partiellement maîtrisé	maîtrisé	Partiellement maîtrisé
Décoder avec aisance des mots	Partiellement maîtrisé	Partiellement maîtrisé	Partiellement maîtrisé	Partiellement maîtrisé
Décoder avec aisance une phrase ou un court texte	Non maîtrisé	Non maîtrisé	Partiellement maîtrisé	Non maîtrisé
Comprendre le lien phonie-graphie	Partiellement maîtrisé	Partiellement maîtrisé	Partiellement maîtrisé	Partiellement maîtrisé
Encoder avec aisance des syllabes isolées	Partiellement maîtrisé	Partiellement maîtrisé	maîtrisé	Partiellement maîtrisé
Encoder avec aisance des mots phonologiquement simples	non maîtrisé	Partiellement maîtrisé	Partiellement maîtrisé	Partiellement maîtrisé
Encoder avec aisance des phrases	Non maîtrisé	Non maîtrisé	Partiellement maîtrisé	Partiellement maîtrisé
Appropriation des gestes Borel-Maisonny				
Les utiliser de manière spontanée comme support du passage phonie-graphie.	Partiellement maîtrisé	Non maîtrisé	Non maîtrisé	Partiellement maîtrisé
Les utiliser dans le cadre des ateliers Borel-Maisonny	maîtrisé	maîtrisé	Partiellement maîtrisé	maîtrisé
Associer l'image labiale au geste du son	maîtrisé	Partiellement maîtrisé	Non maîtrisé	Partiellement maîtrisé
Associer le geste au son	maîtrisé	maîtrisé	Partiellement maîtrisé	maîtrisé
Autres indicateurs				
Aisance à l'oral	Très bonne	Assez faible	bonne	Faible
capacité d'attention/de concentration	Assez faible	bonne	Assez faible	Très bonne

Annexe n°11 : Grille d'observation n°2 : mars 2019 (à l'issue de la dernière séance d'ateliers Borel-Maisonny)

Critères	Elève C	Elève D	élève N	Elève Y
Critères en lecture (encodage et décodage)				
Reconnaitre, produire et localiser des phonèmes simples	maitrisé	maitrisé	maitrisé	Maitrisé
Reconnaitre, produire et localiser les phonèmes complexes (digrammes on, on, in, an)	maitrisé	maitrisé	maitrisé	Maitrisé
Décoder avec aisance des syllabes isolées	maitrisé	maitrisé	Maitrisé	Maitrisé
Décoder avec aisance des mots	Partiellement maitrisé	maitrisé	Maitrisé	Maitrisé
Décoder avec aisance une phrase ou un court texte	Partiellement maitrisé	Partiellement maitrisé	Maitrisé	maitrisé
Comprendre le lien phonie-graphie	maitrisé	maitrisé	Maitrisé	Maitrisé
Encoder avec aisance des syllabes isolées	maitrisé	maitrisé	Maitrisé	Maitrisé
Encoder avec aisance des mots phonologiquement simples	Partiellement maitrisé	maitrisé	maitrisé	maitrisé
Encoder avec aisance des phrases	Non maitrisé	Partiellement maitrisé	Partiellement maitrisé	Partiellement maitrisé
Appropriation des gestes Borel-Maisonny				
Les utiliser de manière spontanée et autonome pour matérialiser le lien phonie-graphie.	maitrisé	Partiellement maitrisé	Non maitrisé	Maitrisé
Les utiliser dans le cadre des ateliers Borel-Maisonny	maitrisé	maitrisé	Partiellement maitrisé	Maitrisé
Associer l'image labiale au geste du son	maitrisé	Partiellement maitrisé	Non maitrisé	Maitrisé
Associer le geste au son	maitrisé	maitrisé	Partiellement maitrisé	Maitrisé
Autres indicateurs				
Aisance à l'oral	bonne	Assez bonne	bonne	bonne
capacité d'attention/de concentration	Assez bonne	bonne	Assez pauvre	Très bonne

Quatrième de couverture

Résumé

La scolarisation des Elèves à Besoins Educatifs Particuliers ne manque pas de questionner les enseignants, particulièrement en classe de CP. Au travers de ce mémoire nous nous sommes intéressés à l'apprentissage de la lecture dans sa dimension décodage et aux difficultés que peuvent rencontrer certains élèves, notamment les élèves sourds. Nous nous sommes donc demandé quels dispositifs pédagogiques communs à des élèves sourds et à des élèves rencontrant d'autres difficultés en lecture décodage pouvaient mettre en place un enseignant de classe ordinaire. Nous avons choisi d'expérimenter un dispositif utilisant la gestuelle Borel-Maisonny pour mener des activités d'encodage et de décodage. Nous avons travaillé durant cinq séances avec un groupe de quatre élèves en difficultés dans ces domaines. Nous avons pu remarquer une forte progression de ces élèves dans les domaines visés par l'expérimentation.

Mots-clés : lecture décodage CP Borel-Maisonny surdité

Resumen

La escolarización de los alumnos que tienen necesidades educativas especiales no falta de interrogar los maestros, particularmente en clase de CP. A través de este reporte interesamos al aprendizaje de la lectura en su dimensión de decodificación y a las dificultades que pueden encontrar algunos alumnos, especialmente los alumnos sordos. Entonces nos preguntamos qué dispositivo pedagógico común a los alumnos sordos y a otros que tienen dificultades en lectura para decodificar, puede utilizar un maestro de clase ordinaria. Elegimos experimentar un dispositivo particular: la utilización de los gestos Borel-Maisonny para conducir actividades de codificación y de decodificación. Trabajamos durante cinco sesiones con un grupo de cuatros alumnos que tienen dificultades en estas competencias. Notamos una grande progresión de estos alumnos en las competencias visadas por la experimentación.

Palabras-claves: lectura decodificación CP Borel-Maisonny sordera

