



HAL
open science

Les apports de la méthode phonético-gestuelle développée par Suzanne Borel Maissonny dans l'apprentissage de la lecture

Laura Legout

► To cite this version:

Laura Legout. Les apports de la méthode phonético-gestuelle développée par Suzanne Borel Maissonny dans l'apprentissage de la lecture. Education. 2019. dumas-02404188

HAL Id: dumas-02404188

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02404188>

Submitted on 11 Dec 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.

UNIVERSITÉ DE ROUEN

ESPE – ACADÉMIE DE ROUEN

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »
Mention 1**

Année 2018-2019

LEGOUT Laura

*Les apports de la méthode phonético-gestuelle développée par
Suzanne Borel Maissonny dans l'apprentissage de la lecture*

Sous la direction de : **EMERY Pierre**

Remerciements

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à Monsieur Pierre EMERY, qui a assuré la direction de ce mémoire et m'a accompagné et conseillé durant toute la rédaction de celui-ci. Je le remercie pour le temps qu'il a consacré à m'apporter les outils méthodologiques indispensables à la conduite de cette recherche.

J'adresse mes sincères remerciements à tous les professeurs de l'ESPE de Rouen, qui ont par leurs interventions, guidés et alimentés mes réflexions.

Je remercie également les professeurs des écoles pour m'avoir donné l'occasion de réaliser ce travail de terrain. Je les remercie sincèrement de m'avoir accordé la possibilité de les interroger et de les observer, la réalisation de ce mémoire a été possible grâce à leur concours. Par ailleurs je tiens à remercier les élèves qui m'ont accueilli dans leur classe et se sont prêtés au jeu de l'observation.

Enfin, j'aimerais témoigner ma reconnaissance à toutes les personnes qui ont de près ou de loin enrichi ce travail par leurs conseils et leurs critiques. Je les remercie d'avoir pris le temps de s'intéresser à mon travail car, chacun de ces échanges ont fait avancer mon analyse.

Table des matières

Introduction	1
Partie 1 : Le cadre théorique	3
Chapitre I : La lecture	3
1. Éléments de définition	3
2. Savoir lire	3
3. Mécanismes d'apprentissage de la lecture	4
4. Les différents stades de la lecture	6
5. La littératie	7
6. Les stratégies de compréhension	7
7. Les difficultés liées à l'acquisition de la lecture	8
7.1 L'origine des difficultés	8
7.2 Classification des troubles développementaux cognitifs spécifiques	9
7.3 La dyslexie	10
Chapitre II : Suzanne Borel-Maisonny et sa méthode	10
1. Éléments biographiques de Suzanne Borel-Maisonny	10
2. Histoire de la méthode	11
3. Fondements de la méthode	12
4. Présentation des gestes	13
5. Repères de progressivité	16
6. Observation et entretien exploratoire	16
7. Présentation de la problématique et des hypothèses	17
Chapitre III : Définition des concepts	18
1. La mémoire	18
1.1 Éléments de définition	18
1.2 Les différentes mémoires	19
1.3 Processus de mémorisation	20
2. La motivation	20
2.1 Perception de la valeur de l'activité	20
2.2 Perception de sa compétence	21
2.3 Perception de contrôlabilité	21

3. Les gestes dans les apprentissages	21
Partie 2 : Méthodologie de la recherche.....	22
Chapitre I : Les dispositifs de recueil de données	22
1. Une approche qualitative	22
2. L'entretien.....	23
3. L'observation	23
Chapitre II : Les groupes d'études	24
1. Présentation des interviewés	24
2. Présentation des groupes observés.....	24
3. Procédures d'analyse des données	25
4. Limites de l'enquête par entretien	26
5. Limites de l'enquête par observation.....	26
Partie 3 : Présentation et analyse des résultats	27
Chapitre I : L'utilisation de la méthode	27
1. La progression.....	27
2. Les motivations	28
3. Les modes préférentiels d'apprentissage	28
3.1 Les différentes intelligences	28
3.2 Les profils d'apprentissage	29
3.3 Multiplier les supports	29
4. Un outil de différenciation pédagogique	30
5. Un outil pour l'élève et pour l'enseignant	31
6. Les modalités d'utilisation du geste.....	31
7. Un outil combiné	32
7.1 L'utilisation des alphas	32
7.2 Les limites de la méthode « la planète des Alphas »	33
8. Rappel des hypothèses	34
Chapitre II : Le geste comme instrument de mémorisation	34
1. L'association geste-graphie	34
2. L'association son-graphie	35

3.	Retour sur l'hypothèse	35
Chapitre III : Le geste comme outil pour « désambiguïser »		36
1.	L'automatisation du geste	36
2.	Le geste comme outil d'aide à la prononciation	36
2.1	L'explicitation	36
2.2	Les sons nasals	37
2.3	L'explicitation : une idée controversée	38
3.	Le geste pour désambiguïser les lettres visuellement proches	38
4.	Le geste pour désambiguïser les sons proches.....	39
5.	Retour sur l'hypothèse	39
Chapitre IV : Le geste comme soutien de la motivation		40
1.	Le geste comme soutien de l'attention.....	40
1.1	L'aspect corporel	40
1.2	L'aspect visuel.....	41
2.	L'aspect ludique.....	41
2.1	Le geste : un outil ludique ?.....	41
2.2	Les stratégies ludiques	42
3.	Sentiment de compétence	42
4.	Retour sur l'hypothèse	43
Chapitre V : Les résultats de la méthode		44
5.	Les apports de la méthode.....	44
6.	Les limites de la méthode	45
7.	Les limites de l'enquête	45
8.	Les perspectives de l'enquête	46
Conclusion.....		46
Bibliographie.....		48
Annexes		49

« *La lecture est une porte ouverte sur un monde enchanté.* »

François Mauriac

La maîtrise de la langue orale, mais aussi écrite, est essentielle pour être entendu et reconnu au sein de notre société alphabétisée. En effet, lire et écrire sont des conditions nécessaires pour pouvoir jouir de ses droits et exercer ses devoirs de citoyen. Par ailleurs, la lecture joue un rôle important dans le développement intellectuel et social de l'enfant. Lire, c'est comprendre le monde, comprendre les autres et se comprendre soi-même. En effet, la lecture est un véritable outil pour interpréter le monde, structurer ses pensées et construire des connaissances. Accompagner un élève dans l'apprentissage de la lecture c'est donc lui permettre d'avoir accès à tous les savoirs et lui ouvrir les portes de tous les enseignements. En outre, la maîtrise du langage oral et du langage écrit développe des compétences scolaires mais également sociales telles que des capacités de raisonnement, d'expression et de communication. Par ailleurs, nous avons à cœur de transmettre aux élèves le goût pour la lecture, en effet cette activité culturelle participe au développement personnel, « je n'ai jamais eu de chagrin qu'une heure de lecture n'ait dissipé » disait Montesquieu.

L'acquisition du langage oral et écrit découle d'une immersion naturelle dans la société cependant sa maîtrise relève également d'un véritable apprentissage. Mais comment enseigner la lecture ? Quelle méthode privilégier pour favoriser chez l'élève l'acquisition des mécanismes en jeu dans l'acte de lecture ?

Depuis quelques années, la réponse à ces questions est devenue un enjeu majeur. En effet, une étude internationale baptisée PIRLS (Programme International de Recherche en Lecture Scolaire), mesure les performances en compréhension de l'écrit des élèves en fin de CM1. Cette étude a révélé qu'« avec un score de 511 points, la France se situe au-delà de la moyenne internationale (500 points) mais en deçà de la moyenne européenne (540 points) et de celle de l'OCDE (541 points). Depuis PIRLS 2001, la performance globale française baisse progressivement à chaque évaluation. »¹

À l'occasion des résultats de cette enquête, le ministre de l'Éducation nationale et de la jeunesse, Jean-Michel Blanquer a formulé plusieurs recommandations. Parmi elles, l'emploi d'une méthode de lecture syllabique. Le guide ministériel « pour enseigner la lecture et l'écriture au CP » publié le 26 avril 2018 appuie cette instruction en déclarant que « le temps consacré au travail sur le code sera prioritaire au cours préparatoire ».

¹ Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid21049/pirls-2016-evaluation-internationale-des-eleves-de-cm1-en-comprehension-de-l-ecrit-evolution-des-performances-sur-quinze-ans.html> consulté le 02/01/2019

Cependant, nous pouvons compter une multitude d'approches et de manuels fondés sur cette méthode. Une question persiste alors ; quel(s) outil(s) utiliser pour répondre aux besoins des élèves et ainsi permettre la réussite de tous ?

L'approche syllabique associée à la phonomimie² donne naissance à des méthodes de lecture qui utilisent le corps comme vecteur d'apprentissage. L'activité corporelle devient le soutien de l'activité intellectuelle. En effet, ces méthodes utilisent le langage corporel comme fenêtre d'entrée dans le langage écrit. Les éléments vocaux sont personnifiés, ce qui ajoute à l'aspect kinesthésique, une dimension affective. La Méthode Jeannot, la pédagogie Jean qui Rit et la méthode Borel Maisonnny sont fondées sur cette symbolisation gestuelle et visuelle des apprentissages langagiers.

Cependant, emportant l'adhésion de nombre d'enseignants, l'approche phonético-gestuelle développée par Suzanne Borel Maisonnny a particulièrement retenu notre attention. Nous pouvons noter, par ailleurs, que les gestes proposés par Suzanne Borel Maisonnny ont été introduits dans des méthodes de lecture telles que Léo et Léa ou encore Pilotis. La démocratisation de cette méthode d'apprentissage par le corps nous amène à nous interroger sur les apports de la méthode phonético-gestuelle dans l'apprentissage de la lecture.

Après avoir présenté les fondements de notre travail, nous allons construire le cadre théorique de notre recherche afin de répondre à nos premières interrogations et élaborer plus précisément notre question de recherche. Pour cela, nous nous attacherons dans une première partie, à définir l'acte de lecture et présenter la méthode développée par Suzanne Borel Maisonnny, puis nous mettrons la focale sur les concepts auxquels renvoie notre objet d'étude. La seconde partie sera consacrée à la présentation de la méthodologie de recherche. Enfin dans une troisième partie nous procéderons à une présentation des résultats que nous analyserons pour terminer.

² « Procédé pédagogique par lequel on figure les sons de la voix par des gestes » Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales

Partie 1 : Le cadre théorique

Cette partie consiste à construire un état de l'art, nous allons dresser un panorama des savoirs actuels en lien avec notre objet d'étude. Par conséquent, nous présenterons les différentes études existantes ainsi que les divers travaux réalisés afin de structurer notre projet de recherche et déterminer son positionnement dans le champ scientifique.

Chapitre I. La lecture

Une étude conduite par le sociologue Joffre DUMAZEDIER révèle que la lecture « est une activité de loisir en progrès », en même temps qu'un moyen, utilisé pour satisfaire le désir ou le besoin d'une documentation sérieuse. (Dumazedier, 1960)

Mais que signifie réellement le terme lecture ? Quels mécanismes sont en jeu dans l'activité de lecture ?

1. Eléments de définition

« La lecture peut être définie comme une activité psychosensorielle qui vise à donner un sens à des signes graphiques recueillis par la vision et qui implique à la fois des traitements perceptifs et cognitifs. » (Klein, 2010)

En effet, la lecture est une activité complexe qui mobilise un nombre important de connaissances et de compétences. Il s'agit d'une tâche multidimensionnelle qui requière des capacités cognitives, sociales et linguistiques vastes. La lecture met en œuvre des opérations cognitives complexes.

Selon Gérard CHAUVEAU, la lecture est avant tout une activité culturelle ; « lire, c'est nécessairement lire pour : s'informer, se divertir, agir, imaginer, apprendre, se cultiver, répondre à une question, satisfaire sa curiosité, s'émouvoir, etc. » (Chauveau, 2010)

2. Savoir lire

Les travaux scientifiques s'accordent à considérer que l'acte de lire repose sur deux grands principes ; l'identification des mots écrits et leur compréhension.

Deux processus fondamentaux et transversaux puisque savoir lire présuppose que l'identification des mots soit suffisamment automatisée pour permettre d'accéder à la compréhension. La lecture est une activité cognitive de haut niveau puisqu'elle met l'élève en situation de double tâche, l'élève doit à la fois fournir une lecture textuelle et imagière de l'écrit.

Selon Josette JOLIBERT, « lire, c'est questionner de l'écrit comme tel à partir d'une attente réelle (besoin-plaisir) dans une vraie situation de vie. » (Jolibert, 1986) Questionner un texte, implique pour l'apprenti lecteur d'activer ses habiletés linguistiques, textuelles et contextuelles. Pour accéder à la compréhension, il doit faire appel à ses connaissances antérieures et doit produire des inférences.

Le lecteur aborde la tâche de lecture avec ses structures cognitives et affectives et met en œuvre différents types de processus pour comprendre le texte. L'enjeu pour le jeune lecteur est d'élaborer des stratégies efficaces visant à repérer et interpréter les éléments implicites de l'histoire, c'est-à-dire ce que l'auteur ne dit pas explicitement.

3. Mécanismes d'apprentissage de la lecture

Selon Johannes ZIEGLER, directeur de recherche au CNRS et directeur d'un laboratoire de psychologie cognitive ;

« En ce qui concerne les mécanismes d'apprentissage de la lecture, il faut savoir tout d'abord que l'enfant avant de lire, maîtrise le langage oral, donc il a accès à des représentations sonores des mots ce qu'on appelle parfois la musique des mots qui, elle, est associée à la signification. Pour apprendre à lire, il suffit donc d'apprendre un certain nombre de règles qui correspondent à des lettres, des groupes de lettres qui permettent à l'enfant de déchiffrer, de décoder, de transmettre ces lettres en groupes phonologiques ou groupes sonores. »³

D'après les travaux du psychologue cognitiviste et neuroscientifique, Stanislas Dehaene, la lecture n'est pas le résultat d'une seule région cérébrale, mais bien le résultat d'un circuit qui comprend plusieurs régions cérébrales coordonnées et c'est cette coordination fluide qui caractérise un bon lecteur.

³ Ziegler, J. (2017). *Les mécanismes d'apprentissage de la lecture*, <https://amupod.univ-amu.fr/video/0952-johannes-ziegler-apprentissage-de-la-lecture-et-les-troubles-de-lapprentissage/>, [vidéo] consultée le 02/01/2019

En effet, la lecture active les aires visuelles et notamment *l'aire de la forme visuelle des mots* qui concentre l'information sur les lettres (graphèmes). Par ailleurs, la lecture donne accès aux régions du *langage parlé* qui font partie des aires auditives. Ce sont ces régions du langage parlé qui codent les phonèmes.

Pour résumer, « l'apprentissage de la lecture spécialise une région du cortex visuel pour la reconnaissance des chaînes de lettres (graphèmes) et la connecte aux régions spécialisées dans le traitement des sons du langage (phonème) »

À cela s'ajoute, le circuit de *l'attention et du mouvement des yeux* qui entre en activité lorsque l'enfant doit décoder lentement.

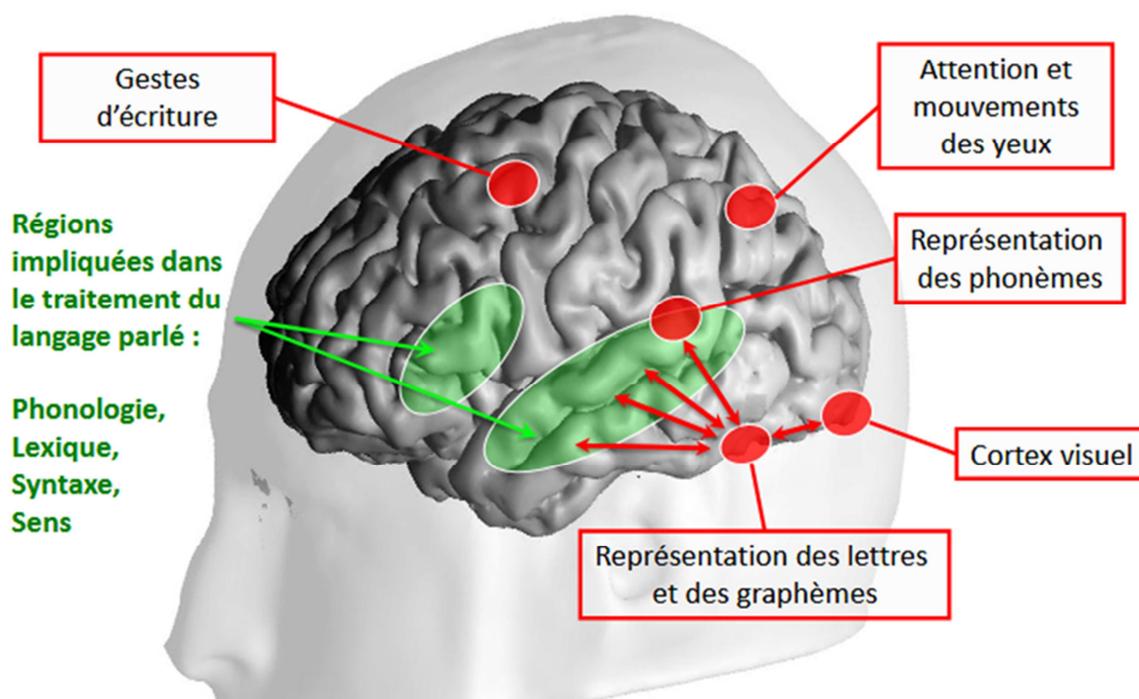
Et enfin intervient le circuit qui est connu pour son rôle dans le *geste* et notamment dans le geste d'écriture. En effet, il joue un rôle dans la reconnaissance des lettres manuscrites.

Nous pouvons noter que c'est l'intensité de la connexion entre les régions liées aux phonèmes et celles liées aux graphèmes, qui permet de fluidifier la lecture et ainsi d'accéder au sens des mots.

Lorsque cette liaison est parfaitement établie, le lecteur sollicite l'aire visuelle puis très rapidement c'est la région liée au traitement de l'information qui intervient. Pour accéder au sens, le lecteur expert ne fait plus appel à la région du langage parlé.

Pour conclure, l'apprentissage de la lecture entraîne une réorganisation du fonctionnement des aires cérébrales. La lecture s'automatise lorsque se met en place une voie de lecture plus rapide qui permet de passer directement de l'aire visuelle à l'aire du lexique pour accéder au sens. Cependant, avant d'atteindre ce niveau de lecture experte, selon Stanislas Dehaene, il est indispensable de travailler sur le décodage grapho-phonologique. Pour rappel, la conscience grapho-phonologique est la capacité de reconnaître, à l'écrit, des lettres isolées et des mots.

Figure 1 : Schéma de l'architecture cérébrale



Source : Conférence de Stanislas DEHAENE⁴

4. Les différents stades de la lecture

Selon Uta FRITH, psychologue du développement, il y a trois grandes étapes dans l'installation de la capacité des lecteurs à reconnaître les mots écrits.

Durant le stade *logographique* l'enfant reconnaît certains mots dans leur globalité, à l'aide d'indices contextuels et visuels. L'information linguistique est traitée comme une image, l'enfant procède à un traitement exclusivement visuel, voire pictural, à ce stade il ne peut donc pas lire seul. Pour réussir la transition vers le stade suivant, il est nécessaire d'amener l'élève à développer sa conscience phonologique pour qu'il ait accès aux habiletés liées à la conscience phonémique. Par ailleurs, la compréhension du système alphabétique est également une des conditions à l'acquisition du *stade alphabétique*.

⁴ Dehaene, S. (2014). Apprentissage de la lecture : l'apport des sciences cognitives. Collège de France [vidéo] consultée le 05/01/19 disponible sur : <http://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/symposium-2014-11-13-09h40.htm?fbclid=IwAR3iI4HzTgu84VzNaoZjhnsWGUCCMaKXyfspidP1MUr-mdLe-bKDFcNIifs>

Durant ce second stade, l'élève va accéder au décodage, en installant sa capacité à convertir les symboles qui constituent les mots écrits (les graphèmes), en leurs correspondants phonologiques (les phonèmes). À ce stade, par correspondances graphophonologiques, l'enfant peut tout lire de manière autonome.

Le dernier stade dit *orthographique* est caractérisé par la lecture experte, les processus d'identification de mots s'automatisent. La procédure orthographique va permettre au lecteur d'accéder directement au système sémantique sans passer par la médiation phonologique.

5. La littératie

Ce terme est issu de l'anglais literacy, il est utilisé par l'OCDE dans son test PISA. Il s'agit de « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités »⁵. Cette notion est intéressante car elle renvoie à la capacité de mobilisation des savoirs scolaires dans les actes de la vie quotidienne. Le réinvestissement des apprentissages est la finalité de tout enseignement. L'école joue un rôle essentiel dans l'acquisition des compétences en littératie. Cette notion est très liée à celle de compréhension de l'écrit.

6. Les stratégies de compréhension

La Maître de conférence et chargée de recherche, Maryse BIANCO, a mis en lumière les mécanismes cognitifs utilisés lors des activités de compréhension de l'écrit.

Dans un premier temps, le lecteur met en place **des stratégies de pré-lecture**, elles consistent à parcourir rapidement le texte ou certains éléments clés comme le sommaire ou le résumé, également poser des questions préalablement à la lecture etc.

Dans un second temps, le lecteur adopte **des stratégies liées à la construction d'une représentation mentale cohérente**, ces stratégies comprennent notamment l'ensemble des traitements inférentiels. Il s'agit d'interroger le texte en le paraphrasant, en l'expliquant, en questionnant et en organisant l'information afin d'en saisir la cohérence.

⁵ Par l'OCDE. (2000). Rapport : *La littératie à l'ère de l'information*. Consulté le 08/01/19 sur : <http://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/39438013.pdf>

Le lecteur met également en œuvre **des stratégies postérieures à la lecture**, elles rassemblent toutes les activités qui consistent à critiquer, évaluer, comparer et résumer l'information lue.

7. Difficultés liées à l'acquisition de la lecture

« Lire oralement, c'est, devant un signe écrit, retrouver sa sonorité porteuse de sens. Il y a là un effort de mémoire, une série, plutôt, d'actes de mémoire que les enfants qui apprennent à lire n'accomplissent qu'avec plus ou moins de difficulté. » (Borel-Maisonny, 1985)

En effet, l'acte de lecture mobilise de nombreuses compétences cognitives, à la fois verbales et non verbales, comme le raisonnement et la planification. Par ailleurs, l'activité de lecture met en action la mémoire de travail.

7.1 L'origine des difficultés

Selon Sylviane VALDOIS, orthophoniste et neuropsychologue, les difficultés en lecture peuvent avoir des origines multiples.

Parmi les sources possibles nous pouvons retenir l'*origine environnementale*. En effet, d'après l'auteure, certains élèves ne rencontrent pas ou peu dans leur environnement les stimulations nécessaires à l'acquisition d'un niveau de langage compatible avec l'apprentissage de la lecture. Les élèves peu familiarisés avec les livres et qui ont rarement bénéficié de l'oralisation de textes écrits présentent plus de difficultés à produire des inférences ou encore traiter des anaphores et des constructions syntaxiques complexes. Il s'agit cependant d'un phénomène plus complexe, les raisons profondes de ces difficultés allient des dimensions langagières avec des aspects plus affectifs et motivationnels.

Les difficultés en lecture peuvent également avoir une *origine sensorielle*. Certains élèves présentent des troubles de la sphère auditive ou visuelle, lorsque ces troubles sont sévères, le diagnostic a lieu généralement très tôt dans la scolarité de l'enfant.

En revanche, les troubles légers peuvent passer inaperçus et se révéler à travers les difficultés d'apprentissage de la lecture.

L'*origine cognitive* peut également être la source de difficultés en lecture. Selon la Fédération Française des Dys, « les fonctions cognitives représentent tous les processus cérébraux par lesquels l'être humain acquiert l'information, la traite, la manipule, la communique et s'en sert pour agir. Elles incluent la perception, l'attention, la mémoire, les fonctions exécutives, le langage oral, le langage écrit, le calcul, la représentation dans l'espace et le temps, le geste, le raisonnement, les émotions, la capacité à se connaître, à interagir avec autrui. » Les troubles cognitifs sont donc susceptibles d'altérer les capacités liées à la mémoire et à la compréhension ainsi que les processus sous-jacents au raisonnement et au jugement.

7.2 Classification des Troubles développementaux cognitifs spécifiques

La Fédération Française des Dys propose une classification de ces Troubles Spécifiques des Apprentissages.

On y retrouve, les **Troubles spécifiques du développement du langage oral** ; dont les formes les plus sévères sont communément appelées dysphasies.

Mais également, les **Troubles spécifiques de l'acquisition du langage écrit** ; qui regroupent les altérations de l'acquisition de la lecture, appelée dyslexie et ou de l'orthographe, appelée dysorthographe.

Ainsi que, les **Troubles spécifiques du développement du geste et/ou des fonctions visuospatiales** ; également appelés dyspraxies.

On y compte également, les **Troubles spécifiques du développement des processus attentionnels et des fonctions exécutives** ; qui définissent le « trouble déficit de l'attention/hyperactivité. »

Mais aussi les **Troubles spécifiques du développement des capacités mnésiques** ; qui touchent la mémoire.

Et enfin, les **Troubles spécifiques des activités numériques** ; appelés dyscalculies.

Parmi ces troubles qui affectent l'apprentissage des langages à l'école ; dire, lire et écrire, nous nous définirons particulièrement la dyslexie puisqu'elle touche l'acquisition du langage écrit, qui constitue l'objet de notre recherche.

7.3 La dyslexie

Selon l'Organisation Mondiale de la Santé ; « la dyslexie est un trouble spécifique de la lecture. Il s'agit également d'un trouble persistant de l'acquisition du langage écrit caractérisé par de grandes difficultés dans l'acquisition et dans l'automatisation des mécanismes nécessaires à la maîtrise de l'écrit (lecture, écriture, orthographe...). »

La dyslexie se caractérise principalement par des difficultés à maîtriser le stade dit alphabétique de l'apprentissage de la lecture, à savoir la connaissance des règles de conversion graphèmes-phonèmes et leur automatisation. Au stade suivant, le trouble se manifeste par une incapacité à mémoriser la forme visuelle des mots et à les reconnaître globalement (stade orthographique).

Cependant, bien que la méthode ait été originellement développée dans le cadre de la rééducation d'enfants présentant notamment des troubles du langage écrit, notre objet d'étude porte davantage sur l'aspect préventif de la méthode.

Chapitre II. Suzanne Borel Maisonnny et sa méthode phonétique et gestuelle

Après avoir dressé un portrait succinct des notions liées à la lecture, nous présenterons dans cette partie des éléments biographiques de la fondatrice de la méthode ainsi que les grands principes qui régissent celle-ci.

1. Eléments biographiques de Suzanne Borel Maisonnny

Suzanne Borel Maisonnny, née en 1900 à Paris, est une phonéticienne et grammairienne de formation. Elle a obtenu une licence de lettres classiques en 1921, puis un diplôme de philologie, elle fut élève de l'Abbé Jean-Pierre Rousselot, l'un des fondateurs de la phonétique expérimentale. C'est à elle que l'on attribue la fondation de l'orthophonie moderne en France. En 1926 elle est appelée par le chirurgien Victor Veau, dans le but de venir en aide à des enfants opérés de fente palatine⁶, qui rencontrent des difficultés pour communiquer et plus particulièrement articuler.

⁶ « Fente labiopalatine (ou bec-de-lièvre) : Malformation caractérisée par une fente de la lèvre supérieure et/ou du palais. » Larousse Médical

D'une manière tout à fait expérimentale, elle commença alors ses premières rééducations et publia ses résultats dans la Revue de phonétique en 1929.

Elle s'intéressa ensuite aux troubles de la voix et de la parole puis aux troubles du langage oral et écrit et fit émerger une nouvelle discipline de réadaptation ; l'orthophonie. Entourée d'une équipe de pionnières, dont Clotilde Silvestre de Sacy, elle obtint en 1955 la délivrance des premières Attestations d'étude d'orthophonie.

2. Histoire de la méthode

C'est en 1946, accompagnée d'un neuropsychiatre et entourée d'une équipe de recherche pluridisciplinaire en psychologie et psychopathologie de l'enfant, qu'elle commence à travailler sur les troubles instrumentaux des enfants ; dysgraphie, dyslexie et troubles du schéma corporel. Elle publia alors ses recherches sur l'apprentissage de la lecture, de l'orthographe et la rééducation des dyslexies et des dysorthographies.

La méthode de lecture qu'elle développe est publiée pour la première fois en 1949 puis en 1956 dans le *Bulletin mensuel de la Société Alfred Binet* sous le nom de « Méthode de lecture – Atlas », enfin en 1960 dans le premier volume, Langage oral et écrit, pédagogie des notions de bases. À cette époque, la méthode s'adresse aux enfants présentant une hypoacousie, une dyslexie ou une dysorthographie.

Clotilde Silvestre de Sacy, institutrice et proche collaboratrice de Suzanne Borel-Maisonny, propose en 1960 une méthode d'apprentissage de la lecture fondée sur l'approche phonétique et gestuelle. Il s'agit d'une seule méthode ayant deux utilisations ou progressions différentes. Elle s'adresse à la fois à des enfants à rééduquer et à des enfants qui apprennent à lire, en effet, alors que Suzanne Borel-Maisonny réservait l'usage des gestes aux rééducateurs, Clotilde Silvestre de Sacy introduit l'idée qu'ils constituent également un outil pour les enseignants. Suzanne Borel-Maisonny a donné à la méthode les bases d'orthophonie, de phonétique et les gestes. Tandis que Clotilde Silvestre de Sacy a adapté dans l'ouvrage Bien lire et aimer lire, régulièrement réédité depuis 1963, la progression de la méthode, à l'apprentissage même de la lecture.

3. Fondements de la méthode phonétique et gestuelle

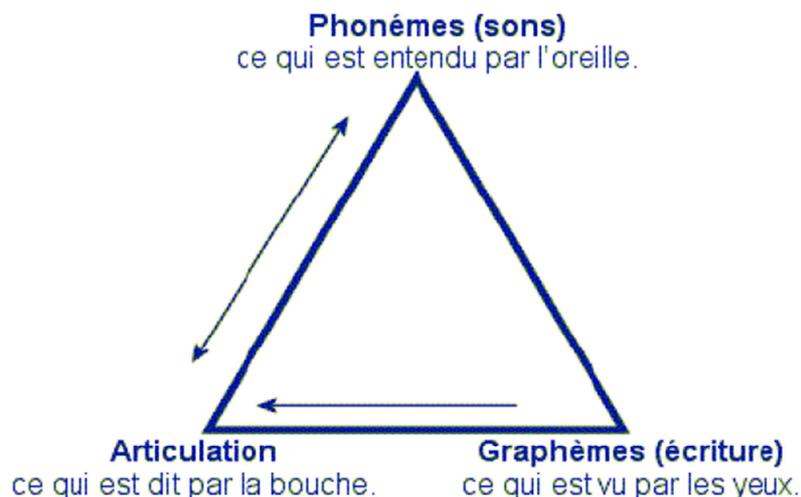
Cette méthode initialement destinée aux « enfants qui n'apprennent à lire qu'avec peine », est issue « d'une recherche scientifique longuement mûrie [...], fondée sur une connaissance précise des possibilités, des intérêts et des difficultés de l'écolier » (Simon, Launay, 1985)

Elle prend appui sur la méthode syllabique, les sons s'accrochent progressivement les uns aux autres, pour former des syllabes puis des mots, puis des phrases.

« La méthode syllabique, dite aussi « alphabétique », est centrée sur l'apprentissage systématique et progressif du code des correspondances graphophonologiques, en partant de l'étude des signes écrits, les « graphèmes », que l'élève apprend à oraliser.» (Deauvieu, Reichstadt, Terrail, 2015)

La méthode est donc basée sur 3 éléments ; les phonèmes, ce qui est entendu par l'oreille, les graphèmes, ce qui est vu par les yeux et l'articulation, ce qui est dit par la bouche.

Figure 2 : Représentation schématique des trois composantes de la méthode



Source : Document Institution Régionale des Sourds et des Aveugles

En outre, « l'enseignement de la lecture comprend lui-même deux stades : le premier concerne l'acquisition du mécanisme ; le second, l'application à la lecture d'un texte. » L'enjeu pour Suzanne Borel Maisonny est d'impliquer l'apprenant dans ce processus d'enregistrement du mécanisme.

Elle considère que pour aider les apprenants à entrer dans le langage oral, c'est-à-dire le transcodage des segments écrits en segments oraux, il est pertinent d'introduire des gestes symboliques. En effet, la théorie de Suzanne Borel Maissonny repose sur l'idée que la lecture gestuée ou phonomimie favorise l'acquisition du principe alphabétique. Par ailleurs, elle suggère de commencer par l'association geste-son, ensuite geste-graphie pour faciliter l'accès à l'association son-graphie.

En effet, elle affirme ; « chez les dyslexiques l'association geste-son est plus rapide et plus sûre que l'association geste signe-écrit. Nous avons vu des enfants lire les gestes, prononcer les sons qui leur sont montrés de cette façon, et qui cependant restaient encore incapables de lire l'écriture. Il faut donc recourir aux gestes sans se lasser avant de ne laisser subsister que ce qui importe, c'est-à-dire l'association signe écrit-son.»

In fine, l'enjeu de la méthode est de développer les capacités de transcodage grapho-phonémique des élèves. Le geste constitue un support à la relation graphème-phonème. En effet, cette symbolisation corporelle et spatiale a pour but de favoriser le décodage du code complexe de la langue.

Elle précise ; « des gestes seront attachés à chacun des signes écrits et y resteront attachés jusqu'à acquisition complète de l'énonciation de ces derniers. » Par ailleurs, elle ajoute qu'ils doivent être maniés de telle façon qu'ils soient encore un rappel constant de l'ordre de la lecture.

En outre, Suzanne Borel Maissonny recommande qu'il n'y ait pas d'apprentissage de l'alphabet mais juste du son des lettres, pour ne pas avoir de confusion sur le nom de la lettre et le son qu'elle fait.

4. Présentation des gestes

La méthode consiste à associer à chaque phonème, un geste, et ce quelles que soient les graphies de ce son. Ainsi, il y a un geste pour le son O : [ɔ̃] et [o]. Ce même geste vaut pour les différentes graphies.

Figure 3 : Représentation du geste associé au phonème [o]



Source : Photographie provenant du site BIEN LIRE. Disponible à l'adresse ; <http://www.bien-lire.net/>

Par ailleurs, les gestes imaginés par Suzanne Borel Maissonny peuvent être classés en quatre catégories. **Certains sont représentatifs d'une forme graphique**, ils constituent une entrée implicite dans l'écrit car image spatiale du phonème se rapproche de la forme écrite de la lettre.



[s]

Le geste associé à la lettre s, se construit en représentant la forme graphique de la lettre l'index tendu.



[m]

Pour produire le geste associé à la lettre m, on placera le pouce, l'index et le majeur, rigides, le bout appuyé sur la table.



[v]

Le v, se construit de la manière suivante, poignets joints et paumes écartées.

D'autres gestes sont représentatifs d'une image articulatoire, ils miment les mouvements produits par les organes articulatoires mobilisés.



[R]

Pour le geste r, on placera l'index sur le côté du larynx, afin que l'enfant puisse sentir le raclement qui accompagne l'émission de cette consonne.



[a]

Le a, on montrera la main ouverte rappelant la bouche ouverte. Cette analogie suffit aux enfants.



[l]

L, on porte l'index devant la bouche en le dressant vers le haut, comme fait la pointe de la langue dans la prononciation de cette consonne.

D'autres gestes souligneront l'idée d'écoulement.



[f]

F, on accompagne la prononciation d'un mouvement de tout le bras de droite à gauche si on fait face à l'enfant. Ce mouvement rappelle à la fois le son et la barre horizontale.

Ou bien enfin, tout simplement, on associe le signe à une petite scène : phonomimie.



Oi, on fait entendre un aboiement, on ouvre et ferme le poing avec vivacité, on dessine une tête de chien.



In, le geste est associé au rythme du cri du canard. Avec le pouce et le majeur, l'apprenant crée une forme d'un bec, et il les pose sur le nez pour expliquer la nasalisation du son.

La méthode Borel-Maisonny est dite phonique parce qu'elle se donne pour point d'appui « la conscience phonologique » et le développement de « l'analyse phonémique ». L'enjeu est que l'élève prenne conscience de ce qu'est un son et d'où il vient. Pour cela, Suzanne Borel Maisonny propose tout un travail de gymnastique phonatoire.

La conscience de la position articuloire est une condition sine qua non à l'émission d'un phonème. D'après Suzanne Borel Maisonny, l'enfant doit distinguer les vibrations glottales, orales et nasales. En effet, elle considère que pour chaque son, il est important d'aborder les différentes positions de la langue et des lèvres, les organes intervenants dans la production du son, la manière d'écoulement de l'air, la cavité par laquelle l'air sort.

Pour cette raison, les gestes évocateurs proposés par la fondatrice, se rapportent souvent aux organes phonateurs.

Certains gestes gardent les traits articuloires de leurs phonèmes tels que le [f], nous disons que c'est une consonne fricative (continue) ; le geste évoque cette caractéristique à travers un glissement de la main de droite à gauche en insistant sur la friction et la continuité de la production du son. Par ailleurs, le geste permet aussi de travailler la tension, l'intensité et la durée du phonème.

5. Repères de progressivité

Suzanne Borel Maisonny divise la méthode en 30 leçons soigneusement détaillées. Elle préconise l'étude des voyelles et des consonnes de manière simultanée. Ainsi, les consonnes dont le son peut être facilement prolongé seront vues en premières, ainsi rapidement les élèves connaîtront les sons ; f, ch, s, v, j, z, l, r, m, n. En parallèle ils étudieront les voyelles ; a, o, u, œ, é, i, y. La deuxième leçon porte sur la nasalisation des sons a et o ; an, am, on, om, oi, oin. C'est lors de la troisième leçon que les consonnes instantanées occlusives seront présentées ; p, t, k. Viendront s'ajouter dans une cinquième leçon les sons ; b, q et h. Cependant, Suzanne Borel Maisonny précise qu'aucun nouveau signe ne doit être présenté si les premiers ne sont pas suffisamment connus.

6. Observation et entretien exploratoire :

Nous avons eu l'occasion d'assister à une séance de lecture au sein d'une classe de CP qui pratique la méthode phonétique et gestuelle. Nous avons participé à des activités portant sur l'étude du phonème [ʒ], qui peut s'écrire j, g ou ge.

Nous avons pu constater que la symbolisation gestuelle semblait agir comme un support mnémotechnique des signes écrits et de leurs sons. Par ailleurs, le son étudié est très proche du phonème [ʃ] qui a pour graphie ch. Certains élèves ont fait cette confusion, mais l'utilisation et la mise en opposition des deux gestes a semblé permettre aux élèves de discriminer aisément et rapidement les deux sons.

Les gestes prennent appui sur le fonctionnement de l'appareil phonatoire, le mode et le lieu d'articulation de chaque phonème. Ce qui semble permettre d'ôter les éventuelles ambiguïtés.



[ʒ]

Pour produire le geste, il faut poser l'index et exercer une pression sur la joue comme pour la piquer. Il faut insister sur la sonorisation du larynx.



[ʃ]

Pour réaliser le geste, il faut applique le pouce et l'index sur les joues. Ce geste met en valeur la forme particulière de la bouche lors de l'émission du son.

Cette explication semble être suffisante pour permettre aux élèves de distinguer les deux phonèmes.

Par ailleurs, les élèves semblaient investis dans la tâche et enthousiastes à l'idée d'apprendre un nouveau geste.

7. Présentation de la problématique et des hypothèses :

L'ensemble de ces éléments issus de la recherche scientifique et de notre observation de terrain, nous ont amené à nous poser la problématique suivante ; **en quoi la méthode phonético-gestuelle développée par Suzanne Borel Maissonny favorise-t-elle l'apprentissage de la lecture ?**

Cela revient à nous demander ; quelles compétences lectorales cette méthode développe-t-elle chez les élèves ? Ou encore ; quels sont les apports de la gestuelle dans l'apprentissage de la lecture ?

De plus, nos recherches nous amène à considérer que le geste symbolique constitue une image visuelle et kinesthésique et devient ainsi un instrument de **mémorisation** pour les élèves.

Par ailleurs, nous envisageons le geste comme un intermédiaire facilitateur qui permettrait de « **désambiguïser** » des lettres visuelles ou sonores proches et ainsi éviterait certaines confusions.

En outre, nous supposons que la gestuelle offre un cadre **motivant**, propice aux apprentissages.

Tout l'enjeu de ce travail de recherche réside donc dans la validation ou la réfutation de ces trois hypothèses. Cependant ces suppositions renvoient à des notions spécifiques qu'il convient de définir au préalable, c'est pourquoi nous abordons dans le chapitre qui suit, les concepts liés à la mémoire, la gestuelle et la motivation.

Chapitre III Définition des concepts

1. La mémoire

« Les élèves qui réussissent disposent d'une compétence complémentaire [par rapport aux élèves en difficulté]: une organisation des connaissances en mémoire à long terme leur permettant d'effectuer avec cohérence la mise en relation des informations nouvelles à traiter avec les anciennes » (Perraudau, 2006)

1.1 Eléments de définition

Le dictionnaire Larousse, définit la mémoire comme une « activité biologique et psychique qui permet d'emmagasiner, de conserver et de restituer des informations. » La mémoire représente donc la capacité de notre cerveau à enregistrer, stocker et récupérer des informations dans le but d'utiliser ces connaissances acquises antérieurement. Cette notion est très proche de celle de l'apprentissage. En effet, ce même dictionnaire définit l'apprentissage de la manière suivante ; « ensemble des processus de mémorisation mis en œuvre par l'animal ou l'homme pour élaborer ou modifier les schèmes comportementaux spécifiques, sous l'influence de son environnement et de son expérience ».

L'apprentissage est donc un « processus systématiquement et intentionnellement orienté vers l'acquisition de certains savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir. » (De Ketele, 1989)

Par ailleurs, « l'apprentissage est l'activité qui permet à un individu de passer d'une ancienne représentation des choses ou manière de faire, jugée inefficace, insatisfaisante, frustrante, etc., à de nouvelles compétences plus adéquates aux situations neuves qu'il a décidé de maîtriser.» (Tilman, Grootaers, 1994)

Les recherches menées en psychologie cognitive ont montré que la mémoire joue un rôle clé dans le système cognitif des individus. En effet, c'est la mémoire qui reçoit les informations issues de l'extérieur, qui les sélectionne et leur accorde une signification. Puis, c'est elle qui les organise en les plaçant dans une structure cognitive existante et ainsi permet leur utilisation dans d'autres contextes.

1.2 Les différentes mémoires

Il existe différents types de mémoire, selon le modèle d'Endel TULVING, il y a plus précisément « 5 systèmes » interconnectés qui impliquent différents réseaux neuronaux.

Le psychologue et neuroscientifique de la cognition a mis en évidence la **mémoire de travail** parfois nommée mémoire immédiate, elle correspond à notre capacité à manipuler les informations stockées dans notre mémoire à court terme.

Elle fonctionne comme un espace actif qui permet de réaliser des traitements sur des informations maintenues ponctuellement en mémoire.

TULVING a également révélé l'existence de la **mémoire sémantique**, qui permet de stocker les faits et les concepts théoriques, elle renvoie aux connaissances générales sur soi et le monde.

Il a également dévoilé l'existence de la **mémoire épisodique**, qui fait référence aux informations qui concernent les événements vécus et leur contexte.

Le spécialiste a, par ailleurs, mis en lumière la **mémoire procédurale** qui correspond à la mémoire des automatismes, des habiletés et des savoir-faire.

Enfin, il a mis en exergue la **mémoire perceptive** qui fonctionne en relation avec les sens. Elle stocke des informations obtenues par des perceptions visuelles, auditives, tactiles, gustatives et sonores.

On rassemble parfois toutes les mémoires autres que celle de travail sous le nom générique de **mémoire à long terme**. Par ailleurs, on distingue souvent les mémoires **explicites** ; épisodique et sémantique, des mémoires **implicites** ; procédurale et perceptive.

1.3 Processus de mémorisation

D'après des théories issues de la psychologie cognitive, nous pouvons distinguer trois phases dans le processus de mémorisation :

Premièrement il y a une phase d'**encodage**, il s'agit du premier processus à intervenir lors de la mémorisation de stimuli, il consiste à traiter l'information perçue sensoriellement afin de la transformer en représentation mnésique.

Par la suite vient la phase de **stockage**, elle consiste à renforcer la trace mnésique des stimuli efficacement afin que celle-ci se déplace en mémoire à long terme et ne soit plus soumise à l'effacement progressif en mémoire à court terme.

Pour finir, la phase de **rappel**, également appelée phase de « récupération », le rappel fait référence au processus qui permet à une information d'être extraite de la mémoire. C'est la capacité à restituer une information préalablement apprise.

2. La motivation

Selon la définition donnée par Rolland VIAU, la motivation est « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (Viau, 2003)

La motivation en contexte scolaire est un phénomène complexe qui met en jeu plusieurs variables. En effet, d'après le modèle de VIAU, la motivation est produite par les perceptions que l'élève a ; de la valeur, de la compétence et de la contrôlabilité de l'activité. Nous pouvons ainsi retenir quatre indicateurs de motivation, le choix, la persévérance, l'engagement et la performance.

2.1 Perception de la valeur de l'activité

« La perception de la valeur d'une activité se définit comme le jugement qu'un élève porte sur l'intérêt et l'utilité de cette dernière et ce, en fonction des buts qu'il poursuit » (Viau 1999). Comme le souligne l'enseignant-chercheur, cette perception va être influencée par deux facteurs, l'intérêt et l'utilité de l'activité. L'intérêt va être étroitement lié au plaisir intrinsèque qu'éprouve l'élève à la réalisation de l'activité. L'utilité renvoie quant à elle aux avantages potentiels qu'il va pouvoir retirer de cette activité.

Ces perceptions trouvent leurs origines dans les buts poursuivis par l'élève, les buts sociaux, les buts scolaires et les buts éloignés. Les buts sociaux sont liés au fait de la socialisation. Les buts scolaires renvoient aux apprentissages et aux performances. Les buts éloignés sont directement liés à la perspective future de l'élève.

2.2 Perception de sa compétence

Il s'agit donc de la perception qu'a l'élève sur sa capacité à réussir l'activité demandée. Selon Bandura, la perception de compétence est largement influencée par plusieurs facteurs, les expériences antérieures, les observations d'autres élèves, les états physiologiques et émotifs et enfin, la persuasion verbale.

Un élève qui se trouve en posture de réussite, aura une perception élevée de ses compétences et par conséquent s'engagera plus facilement dans les activités. À l'inverse, un élève régulièrement en échec aura une perception négative de sa compétence et ne sera pas enclin à s'engager cognitivement et à persévérer dans les activités qui seront proposées.

2.3 Perception de contrôlabilité

VIAU définit la contrôlabilité comme étant « le degré de contrôle qu'un élève croit exercer sur le déroulement d'une activité ». Un élève qui pourra effectuer des choix sur ses apprentissages aura une perception de contrôlabilité élevée. À l'inverse, un élève qui n'aura pas d'autres choix que de suivre l'organisation imposée par l'enseignant aura une faible perception de contrôlabilité. La possibilité d'effectuer des choix encourage l'élève à s'engager dans les activités et à persévérer.

3. Les gestes dans les apprentissages

Selon Michel BESSON ; « écrire sur du papier met en œuvre une participation corporelle - on le voit bien lorsqu'un enfant apprend à écrire - mais l'habitude aidant, on ne perçoit plus cette dimension [...] Non seulement le corps n'est plus interrogé mais une scission tend à s'instaurer qui conduit à ne plus se rendre compte que le corps est constamment partie prenante, y compris dans l'élaboration du concept. »⁷

⁷ BESSON Michel, Des techniques corporelles pour apprendre, CAHIERS PEDAGOGIQUES, N288.

En effet, avant d'être perceptive, sémantique ou encore symbolique, l'information est de nature sensorielle. Nous percevons toutes les informations au travers des récepteurs sensoriels sous forme de stimuli, nous pouvons donc considérer que le corps est le point de départ de tout apprentissage.

Pour Maria Montessori, « les deux aspects de l'être humain, l'esprit et le corps, ne doivent jamais être pris séparément ». Elle va même plus loin en affirmant que « si, au cours du développement, ces deux courants d'énergie [...] viennent à divorcer, complètement ou partiellement, il faut s'attendre à des déviations. » En effet, les expériences tactiles sont importantes pour les élèves, c'est aux travers leurs organes sensoriels qu'ils créent des modèles et des représentations. Par ailleurs, plus les sens sollicités sont nombreux, plus l'apprentissage va être efficace et durable, ainsi la manipulation est un canal d'entrée légitime dans les apprentissages.

Par ailleurs, il existe trois profils d'apprentissage, visuel, auditif et kinesthésique qui déterminent nos principaux canaux de mémorisation. Chaque individu dispose d'un profil dominant, cependant cela ne signifie pas que les deux autres sont inexistantes. Par conséquent, nous pouvons aisément affirmer que développer les activités tactiles est bénéfique pour l'ensemble des élèves.

Partie 2 : Méthodologie de recherche

La recherche regroupe l'ensemble des actions entreprises en vue de produire et développer les connaissances scientifiques. La recherche scientifique alimente l'innovation technologique et sociale. Pour cela, elle doit être portée par une démarche rationnelle et organisée. Tout l'enjeu de notre travail réside dans ces deux points.

Chapitre I. Les dispositifs de recueil de données

1. Une approche qualitative

Nous avons souhaité recueillir auprès d'enseignants, des informations sur les motivations, les pratiques et sur les résultats de la méthode. Ces données ont été recueillies sous la forme de perceptions, de ressentis et jugements au cours d'entretiens individuels. Par ailleurs, afin d'avoir une approche complète et ainsi produire une analyse riche et précise sur l'apport de la méthode dans l'apprentissage de la lecture, nous avons souhaité collecter à l'aide d'observations, des données sur les comportements des élèves.

Par cette méthodologie de recherche, nous avons inscrit notre enquête dans une approche qualitative. En effet, la recherche qualitative ne vise pas à quantifier ou à mesurer, elle consiste à recueillir des données verbales et non verbales permettant une démarche interprétative. En effet, cette méthode semble appropriée aux besoins de notre étude puisque la recherche qualitative, par son approche compréhensive, s'intéresse particulièrement aux déterminants des comportements des acteurs.

2. L'entretien

Pour approfondir nos premières explorations et ainsi répondre à notre problématique et nos hypothèses, nous avons souhaité réaliser des entretiens semi-directifs auprès d'enseignants, afin d'analyser le sens qu'ils donnent à l'utilisation de cette méthode d'apprentissage de la lecture. Nous avons privilégié cette forme d'entretien puisqu'elle a l'avantage de garantir l'étude de toutes les thématiques qui nous intéressent, tout en restant centré sur le discours du sujet interrogé. Afin de structurer l'entretien, nous avons réalisé un outil, prenant la forme d'un guide, que nous vous proposons de consulter en annexe 1.

Nous avons été vigilants à ne pas proposer un cadrage trop serré, l'enjeu de ce guide était qu'il soit suffisamment souple et ouvert pour permettre à notre interlocuteur de s'exprimer librement. Nous avons veillé à ne pas proposer trop de questions qui induiraient une réponse binaire. Par ailleurs, nous avons été attentifs au nombre et à la nature de nos relances afin de ne pas orienter le discours des interviewés et ainsi obtenir des résultats objectifs.

Par ailleurs, afin d'obtenir des données exploitables, nous avons procédé à l'enregistrement audio de nos entretiens. Pour produire les fichiers vocaux, nous avons obtenu l'accord des interviewés et nous nous sommes engagés à en garantir l'anonymat.

3. L'observation

En parallèle, de notre recueil des perceptions des enseignants, nous avons souhaité réaliser des observations directes afin de rendre compte et analyser en situation le comportement des élèves. Ce second dispositif de collecte d'informations avait pour objectif d'appuyer, compléter et illustrer les données recueillies lors des entretiens. En effet, observer directement les pratiques scolaires en étant présents dans la situation où elles se développent est un moyen de les reconstituer avec plus de précision qu'au travers le seul discours des acteurs, recueilli par entretien.

Nous avons porté une attention systématique, sans jugement et sans interprétation à notre objet d'étude. Afin de mettre en perspective ces observations, nous avons organisé notre prise de notes à l'aide d'une grille, que nous vous proposons en annexe 2.

Chapitre II. Les groupes d'études

1. Présentation des interviewés

Nous avons réalisé quatre entretiens auprès d'enseignantes ayant entre 16 et 30 d'expérience professionnelle. Pour que nos résultats soient les plus complets, riches et représentatifs possibles, nous avons souhaité que les lieux d'exercice des professionnels interrogés soient variés. Pour cela, nous avons rencontré une enseignante en poste au sein d'une école située dans une zone péri-urbaine à quelques kilomètres de Rouen, que nous appellerons A pour les besoins de l'analyse. Ainsi que deux professeures exerçant sur les hauts de Rouen au sein d'établissements relevant de l'éducation prioritaire, que nous nommerons ici B et C. Enfin, une enseignante spécialisée exerçant au sein d'un dispositif ULIS, situé en milieu rural, à environ 35 kilomètres de Rouen, que nous désignerons D.

Nous souhaitons par ailleurs, nous entretenir avec un professionnel de santé spécialisé dans le traitement des troubles du langage, tel qu'un orthophoniste ou encore un enseignant chargé de mettre en place des aides spécialisées à dominante pédagogique, tel qu'un Maître E. En effet, « nous nous trouvons, en fait, face à une seule méthode ayant deux utilisations ou progressions différentes, selon qu'on s'adresse à des enfants à rééduquer ou à des enfants qui apprennent à lire. » (Henning, 1976)

Cependant, l'opportunité de rencontrer des professionnels utilisant la méthode Borel Maissonny à des fins de remédiation, ne s'est pas présentée pour des raisons de disponibilité et de délais.

2. Présentation des groupes observés

Les observations directes ont été organisées avec l'aide de deux des enseignantes que nous avons rencontrées dans le cadre des entretiens (C et D). La première a donc été réalisée au sein d'une classe relevant du Réseau d'Éducation Prioritaire renforcé, REP+, la seconde au sein d'un dispositif ULIS. Par conséquent, nous avons observé deux classes rassemblant chacune 12 élèves.

Nous avons pour ambition de réaliser davantage d'observations, cependant, nous avons remis en question la pertinence de ce type d'étude au vu de la période de l'année à laquelle nous avons débuté notre enquête. En effet, suite aux premières observations, que nous avons réalisées au mois de mars, nous avons fait le constat qu'un bon nombre d'élèves s'était détaché des gestes. Les éléments observables étaient par conséquent restreints et les résultats auraient été probablement assez peu représentatifs.

Bien que nous n'ayons pas poursuivi cette démarche d'investigation, l'observation exploratoire ainsi que les deux observations directes que nous avons effectuées nous ont permis de recueillir des données que nous exploiterons afin de déterminer des tendances.

3. Procédure d'analyse des données

Dans un premier temps, nous avons procédé à la retranscription des enregistrements de chacun des entretiens que nous avons menés. Nous avons transcrit les interviews de manière littérale, en effet, nous avons souhaité convertir l'intégralité du texte vocal sans y apporter de modifications langagières. Vous trouverez en annexe les retranscriptions des échanges que nous avons eus avec les enquêtés. L'annexe 3 retrace l'entretien de l'enseignante A, l'annexe 4 celui de l'enseignante B, de la même manière l'annexe 5 est consacrée à l'enseignante C et l'annexe 6 à l'enseignante D.

Afin de synthétiser nos entretiens, nous avons relevé pour chacun d'eux les éléments remarquables puis, nous les avons consignés dans des tableaux. Ce travail de synthèse nous a permis de mettre en exergue les notions et les idées fortes de chacun des discours. Nous vous proposons les quatre tableaux synthétiques, correspondant respectivement aux quatre entretiens, en annexe 7, 8, 9 et 10.

Nous avons ensuite croisé, les différentes données au sein d'un nouveau tableau, afin de mettre en évidence les points de convergences et de divergences des quatre discours. Vous pourrez consulter le tableau croisé qui constitue le point de départ de notre analyse, en annexe 11.

Concernant les observations, nous avons poursuivi la même démarche, en croisant les données obtenues au sein d'une même grille, que nous vous proposons de consulter en annexe 12.

4. Les limites de l'enquête par entretien

Nous avons pu constater que l'entretien est une technique qui se révèle complexe à mettre en place car les thèmes que l'enquêteur souhaite aborder doivent être intégrés dans le fil discursif de l'interviewé. La formulation des questions et les techniques de relances doivent être préparées et maîtrisées. L'attitude du chercheur doit être également adaptée au risque que l'interviewé adopte un mode de communication défensif. En effet, la conduite de l'entretien joue un rôle majeur dans la nature des données recueillies.

Les thématiques sélectionnées par l'enquêteur peuvent modifier la dynamique et influencer le discours de l'interviewé. En effet, l'entretien est orienté par le chercheur, par conséquent le sens que donne le répondant au sujet peut être déterminé par les questions précédentes. L'enquêté peut également de manière inconsciente répondre selon les attentes présumées de l'enquêteur. Bien qu'il ait de nombreux avantages, l'entretien semi-directif peut s'il n'est pas mené avec certaines précautions, s'avérer être moins objectif qu'un entretien libre, cette dimension est à prendre en compte pour notre analyse.

Par ailleurs, les emplois du temps très denses des enseignantes qui nous ont reçus, nous ont imposé un rythme d'interview relativement soutenu. Ces contraintes horaires ont pu écourter le développement de certaines réponses. En outre, notre intérêt pour le discours des interviewés a rendu difficile la manipulation de notre guide d'entretien, ce qui a eu pour effet, l'omission de certaines thématiques importantes.

5. Les limites de l'enquête par observation

De la même manière que pour les situations d'entretien, nous pouvons nous interroger sur l'objectivité de l'observation. La présence du chercheur influence l'observé, elle peut entraîner des modifications du comportement ou créer des situations tout à fait artificielles.

Par ailleurs, nous avons pu constater lors de la création de notre grille, qu'il n'est pas aisé de trouver des éléments observables et objectifs, certaines précautions sont à prendre pour ne pas risquer une interprétation des faits observés.

En outre, la perception humaine a des limites, malgré le fait que nos observations aient eu lieu dans des classes à effectif réduit, il est impossible d'observer simultanément douze élèves, d'autant plus lorsqu'ils sont répartis en ateliers comme ça a été le cas pour nous.

Partie 3 : Présentation et analyse des résultats

Durant cette enquête, nous avons souhaité comprendre les motivations liées au choix de la méthode, puis nous nous sommes attachés à découvrir ses apports dans l'apprentissage de la lecture. Par ailleurs, nous nous sommes intéressés à sa mise en œuvre ainsi qu'aux difficultés rencontrées par les enseignants et les élèves afin d'en apercevoir les limites. Enfin, nous avons mesuré son efficacité en nous appuyant sur ses résultats, qui sont étroitement liés à la réussite des élèves.

Chapitre I. L'utilisation de la méthode

Bien qu'elle ait été éditée dans les années 1950, la méthode phonétique et gestuelle, influence encore aujourd'hui les manières d'enseigner la lecture. Cependant les enseignantes que nous avons rencontrées se sont inspirées de nombreux éléments développés par Suzanne Borel Maissonny, mais tout en les adaptant aux problématiques actuelles qu'elles rencontrent. En effet, la méthode ne donne pas lieu à une application littérale, ce phénomène est tout à fait intéressant et mérite que l'on s'y attarde, c'est pourquoi nous évoquerons dans cette partie les modalités d'utilisation de la méthode.

1. La progression

Dans son ouvrage Mme Borel Maissonny préconise l'enchaînement des sons suivant ; les voyelles, les consonnes continues, les consonnes occlusives sourdes, les consonnes occlusives sonores, les voyelles nasales, les diphtongues et les graphies complexes. Cependant, les enseignantes que nous avons interrogées, n'appliquent pas la progression recommandée par Suzanne Borel Maissonny, elles n'empruntent à la méthode, que les gestes.

En effet, trois d'entre elles utilisent le manuel Taoki, en raison des recommandations dictées par le Ministère de l'Éducation nationale et d'une reconnaissance des bienfaits de la méthode syllabique. Tandis que la quatrième enseignante interrogée a adopté pour des raisons budgétaires, la méthode Ribambelle, mise en place au sein de l'école depuis plusieurs années, elle ajoute ; « *j'ai suivi la progression même si y a des choses qui m'ont gênées.* »

Les enseignantes ont par la suite introduit les gestes dans leurs pratiques, dans le but d'alimenter leur méthode de lecture actuelle, elles ne souhaitaient pas en changer.

L'enseignante A nous explique que ; « *pour les enfants en difficulté, c'est très important d'être sur une méthode très syllabique et puis de multiplier les supports pour leur venir en aide.* »

Par conséquent, elles n'ont pas systématiquement consulté l'ouvrage de Mme Borel Maissonny, mais ont découvert les gestes par l'intermédiaire notamment de sites pédagogiques ou d'échanges avec un Maître d'adaptation également appelé Maître E. En effet, l'une d'elles nous raconte ; « *c'est un instit de RASED qui m'en avait parlé, après c'est en fouillant sur internet mais vraiment je me suis pas plongée dans le manuel qui explique exactement la méthode.* »

2. Les motivations

La motivation principale des deux enseignantes exerçant au sein d'un établissement relevant de l'éducation prioritaire, était la mise en place d'un outil d'aide à la prononciation des sons difficiles notamment pour les élèves dont la langue maternelle est une langue étrangère. En effet, l'enseignante D nous confie ; « *elle aide vraiment les enfants qui sont, par exemple, allophones, c'est à dire qui parlent pas Français à la maison, c'est pas leur langue première et c'est qu'ici le geste permet vraiment de faire prononcer les sons difficiles pour certains enfants.* »

Les deux autres enseignantes, souhaitaient diversifier leurs supports, afin de répondre aux besoins de tous les élèves ; « *je me suis dit, la méthode ça ne me suffit pas et sur les sites ils proposaient l'utilisation des alphas et l'utilisation donc de la méthode gestuelle Borel Maissonny et j'ai trouvé ça vraiment très intéressant.* »

3. Les modes préférentiels d'apprentissage

Par ailleurs, selon les enseignantes, chaque élève disposerait d'un mode préférentiel d'apprentissage et c'est dans une logique de développement des habilités mentales de chacun, que les quatre enseignantes ont introduit les gestes développés par Suzanne Borel Maissonny.

3.1 Les différentes intelligences

Les enseignantes que nous avons rencontrées ont toutes fait référence de manière explicite ou implicite aux travaux d'Howard GARDNER sur la théorie des intelligences multiples.

L'enseignante C a évoqué le fait que parmi les élèves *« certains sont plus kinesthésiques, vont avoir besoin du mouvement pour apprendre, donc le geste, d'autres vont être visuels, d'autres beaucoup plus auditifs etc. »*

L'enseignante A ajoute ; *« l'intelligence sociale aussi, des enfants qui ont des aptitudes à être avec les autres etc. C'est pas quelque chose que l'on note, parce que dans beaucoup d'écoles on reste sur quelque chose de plus scolaire mais je trouve que c'est une ouverture d'aller voir que l'enfant n'est pas que scolaire. »*

Le psychologue cognitiviste, a élaboré huit types d'intelligences, correspondant chacune à une aptitude spécifique. Dans cette classification, nous retrouvons, notamment l'intelligence corporelle aussi appelée kinesthésique et l'intelligence visuo-spatiale.

3.2 Les profils d'apprentissage

Le philosophe et pédagogue Antoine DE LA GARANDERIE, a développé le concept de profil pédagogique. Le principe est de considérer que chaque apprenant dispose d'un profil spécifique d'apprentissage, celui-ci détermine notamment, le type d'information qu'il va sélectionner, la manière dont il va la traiter et les stratégies de mémorisation qu'il va déployer.

L'enseignante B s'insère dans ce courant de pensée, en affirmant que le geste est *« un étayage supplémentaire pour effectivement des enfants qui seront plutôt dans une mémoire kinesthésique ou une mémoire visuelle. »*

Dans sa classification, que nous avons évoquée plus haut dans notre propos, TULVING reconnaît également la mémoire tactile, elle est l'une des sous-catégories de la mémoire perceptive, au même titre que la mémoire visuelle et la mémoire auditive.

3.3 Multiplier les supports

L'enseignante A nous explique ; *« la méthode Borel c'est visuel et en même temps on associe le visuel du geste, au son que l'on dit et ça je trouvais ça intéressant parce que ça permet pour les élèves qui sont plus visuels, plus auditifs etc. ça leur permet d'utiliser ce qu'ils préfèrent. »* Puis elle ajoute ; *« c'est vrai que le geste c'est le corps qui parle et c'est vrai que pour certains enfants je pense qu'avoir cette possibilité là justement pour intégrer le son c'est important. »*

André GIORDAN, spécialiste notamment de la didactique et de l'épistémologie des sciences, défend l'idée selon laquelle chaque individu utilise des stratégies qui lui sont propres pour mémoriser, selon lui, l'idéal serait donc de toutes les combiner.

L'enseignante A rejoint également cette idée ; *« l'idéal serait de pouvoir aborder les sons avec toutes ces intelligences-là, l'intelligence musicale, par rapport à une petite chanson où il y aurait un son qui revient tout le temps, peut-être que ça rentrerait mieux. »*

4. Un outil de différenciation pédagogique

Comme nous venons de l'évoquer, les enseignantes ont le souci répondre aux besoins de tous les élèves. Elles reconnaissent que les modes de fonctionnement cognitif et les cheminements internes qu'effectuent les élèves pour percevoir, intégrer puis évoquer des connaissances sont variés, par conséquent, elles mettent en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage.

En effet, les enseignantes sont « en quête d'une médiation toujours plus efficace entre l'élève et le savoir ». (Meirieu, 1989) Par conséquent, nous pouvons considérer que les gestes constituent un outil de différenciation pédagogique. Puisqu'il s'agit de « permettre à tous les élèves d'atteindre les mêmes objectifs mais par des voies différentes ». (Laurent, 2001) La différenciation pédagogique prend appui sur une expertise didactique forte des enseignantes, elle vise à varier ses formules pédagogiques afin d'anticiper ce qui va se jouer en classe.

Par ailleurs, les gestes sont utilisés ici dans le cadre de la prévention et non dans une logique de remédiation. Les quatre enseignantes proposent systématiquement lors de l'étude d'un son, le geste qui y est associé. Ce n'est pas l'émergence d'une difficulté qui entraîne la mise en œuvre de la méthode, les enseignantes déploient des outils en amont, pour que les élèves aient à leur disposition des moyens de surmonter les obstacles.

L'enseignante B nous confirme ; *« on est totalement dans le cadre de prévenir des difficultés des élèves et de leur apporter un outil dès le début parce qu'on pourrait se dire : tiens j'attends de voir et ceux qui seront en difficulté je vais les prendre après et puis leur apprendre. Mais non, c'est vraiment moi, je l'installe pour tout le monde et s'en sert qui veut. »*

Le geste étant utilisé pour son aspect préventif, il ne constitue pas un outil de remédiation, en revanche, nous pouvons aisément l'envisager comme un outil d'étayage au service de la différenciation.

5. Un outil pour l'élève et pour l'enseignant

L'étayage caractérise « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ. » (Bruner, 1983)

Le geste est donc un outil d'étayage utilisé par l'enseignant pour soutenir temporairement l'activité de l'élève et ainsi l'accompagner au mieux vers l'autonomie.

Cependant, l'utilisation du geste est également un outil pour l'élève, il vise à l'accompagner dans la construction d'outils intellectuels internes qui lui permettront progressivement de suppléer aux aides externes. Le geste peut être un médiateur favorisant à la fois le décodage et l'encodage, en effet, il est une aide à l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes.

Le geste est un « *outil utilisable par l'enfant ou par l'enseignant pour aider l'enfant* ». Cette même enseignante ajoute cependant que ; « *tout seul les enfants vont l'utiliser plus dans la lecture, dans l'écriture c'est moi qui vais les aider avec ce geste, ils vont pas le faire eux d'eux-mêmes.* »

Elle nous rappelle que le geste est un outil, à la condition que l'élève se soit approprié et imprégné de la méthode. Les élèves doivent percevoir l'intérêt du geste, ils doivent lui donner du sens pour que celui-ci soit efficace et profitable.

En effet, l'enseignante B nous confirme qu'il y a « *des enfants qui oublient des lettres quand ils encodent au début ou qui retrouvent pas la graphie, d'un coup ils comprennent l'intérêt, de faire le geste et que c'est vraiment un support d'aide pour eux.* »

6. Les modalités d'utilisation du geste

Les quatre enseignantes laissent la possibilité aux élèves d'utiliser ou ne pas utiliser le geste, par conséquent certains élèves ne pratiquent pas et n'ont jamais pratiqué la méthode.

Tandis que d'autres l'utilisent en début d'année mais s'en détache assez rapidement, de manière naturelle.

L'enseignante B insiste ; *« ils l'utilisent en fonction de leurs besoins. Il y a des enfants qui l'utilisent pas du tout, il y a des enfants qui l'utilisent un petit peu au début parce qu'ils ont besoin de cet appui et que ça les aident et puis très vite finalement ils ont mémorisé et ils s'en détachent tout seul. »*

En revanche, le geste accompagne certains élèves durant toute l'année de Cours Préparatoire. Les enseignantes n'imposent pas aux élèves l'abandon du geste, s'ils ressentent le besoin de l'utiliser, ils sont libres de le faire.

En effet, de manière unanime, les enseignantes constatent que *« les enfants prennent ce qui leur servent et donc certains utilisent plus particulièrement les gestes, d'autres pas du tout. »* Ce phénomène est conforme et renforce l'idée qu'« il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt. » (R.W. Burns, 1972).

7. Un outil combiné

Comme nous l'avons démontré, les enseignantes ont le souci de répondre à la diversité des profils des élèves. Cependant, pour satisfaire les besoins de tous, nous pouvons aisément affirmer qu'un outil n'est pas suffisant, il convient de multiplier les supports.

Dans trois des quatre situations que nous avons rencontrées, les enseignantes ont présenté aux élèves, en parallèle de la gestuelle, les figurines appelées « alphas ». Mis en scène dans un conte, ces personnages ont à la fois la forme des lettres et une raison d'émettre le son. De la même manière que la gestuelle, les alphas, issus de la méthode intitulée « La planète des alphas », visent à matérialiser le lien entre les phonèmes et leurs représentations graphémiques.

L'enseignante D évoque les intérêts de la méthode ; *« c'est en revoyant l'alpha que hop la lettre revient, que ça leur revient en mémoire donc vraiment en début d'année je les ai utilisés, je les utilisais aussi pour commencer à combiner les sons. »*

7.1 L'utilisation des alphas

De la même manière que pour la gestuelle, les alphas sont utilisés pour enrichir la méthode de lecture principale. Il s'agit d'offrir aux élèves, les moyens d'avoir à leur disposition une palette d'outils, leur permettant de surmonter les obstacles auxquels ils seront confrontés.

Cependant, les alphas sont davantage destinés aux élèves ayant besoin d'une entrée affective dans la lecture. En effet, la méthode prend en compte l'âge et les intérêts des enfants, afin de les accompagner progressivement dans l'apprentissage de lecture. Cela passe par l'intermédiaire d'un film d'animation et d'un album, par ailleurs, il s'agit d'une méthode complète qui propose des jeux à visées éducatives et pédagogiques.

Une des enseignantes utilisant les alphas nous explique ; *« on nous demande d'aller très très vite maintenant sur l'apprentissage des phonèmes, graphèmes, on nous demande d'éjecter vite fait les voyelles donc la grâce au dessin animé des alphas [...] bah oui on se souvient de monsieur hahahaha et madame hihihhi et comme ça, ça va beaucoup plus vite. »*

7.2 Les limites de la méthode « la planète des alphas »

Les enseignantes ont pu constater que la méthode des alphas, demande davantage de faire appel à la mémoire, en effet, elle implique pour l'élève de se représenter le personnage. L'enseignante A, précise à ce sujet ; *« les alphas ils ne les ont pas forcément sous les yeux, alors on peut leur dire “souviens-toi, la dame au gros derrière”, mais là ils doivent faire appel à leurs souvenirs, alors que les gestes ils les portent sur eux. »* Les enseignantes affirment alors que l'utilisation des alphas est plus limitée que l'utilisation de la gestuelle.

Par ailleurs, la méthode des alphas est jugée utile particulièrement en début d'année lorsqu'il s'agit de développer la conscience phonologique, c'est-à-dire lorsque l'élève construit les concepts d'unités phonologiques comme la syllabe et le phonème. Néanmoins, sur le long terme, les enseignantes interrogées semblent moins percevoir l'intérêt des alphas, par conséquent, ils ne sont pas utilisés de manière durable comme peut l'être la gestuelle.

L'enseignante D nous confie ; *« je le présente à chaque fois qu'on travaille sur un nouveau graphème et euh après il est présent sur la petite fiche de lecture, il apparaît, il est là mais euh presque plus en décoration aujourd'hui, alors qu'en tout début d'année il était vraiment important. »*

En outre, une des enseignantes n'utilise pas la méthode, bien que persuadée de son efficacité, elle n'affectionne pas l'idée de personnification des lettres. Elle nous explique ; *« c'est un avis très très personnel parce que je pense que ça aide les élèves hein, mais moi il y a quelque chose que euh, madame machin qui va euh dans monsieur truc euh, et que on dise pas non euh c'est la lettre r qui fait le son /r/, qu'on personnifie et qu'on se détache du coup complètement d'un codage qui est le codage de la langue française me gêne un petit peu. »*

8. Rappel des hypothèses

Pour rappel nous considérons que le geste symbolique constitue une image visuelle et kinesthésique et devient ainsi un instrument de **mémorisation** pour les élèves. Nous envisageons également le geste comme un intermédiaire facilitateur qui permettrait de « **désambigüiser** » des lettres visuelles ou sonores proches et ainsi éviterait certaines confusions. En outre, nous supposons que la gestuelle offre un cadre **motivant**, propice aux apprentissages.

Tout l'intérêt de ce travail de recherche réside dans la validation ou l'invalidation de ces suppositions. Nous avons donc confronté nos hypothèses à l'expérience et l'expertise de quatre enseignantes, puis nous les avons mises à l'épreuve des observations. L'analyse des données de cette enquête nous permettra donc d'apprécier le degré de validation des hypothèses.

Chapitre II. Le geste comme instrument de mémorisation

Nous avons émis l'hypothèse que les symbolisations corporelles et spatiales constituent une image visuelle, qui associée au travail phonatoire facilite la prise en mémoire des signes écrits et de leurs sons.

Selon Bernard RIMÉ, docteur en psychologie, le geste a « une influence structurante sur la mémorisation par ses caractéristiques temporelles et spatiales. » (Rimé, 1984) Deux des enseignantes que nous avons rencontrées semblent confirmer cette hypothèse.

Notons que les propos des deux autres enseignantes ne réfutent pas cette supposition, ils n'y font simplement pas référence. Selon William COWPER, « l'absence de preuve n'est pas preuve d'absence », c'est pourquoi, nous considérerons les arguments avancés par les enseignantes.

1. L'association geste-graphie

L'enseignante C nous évoque l'association geste-graphie ; « *c'est un palier tu vois, donc pour l'instant si le "ou" elle l'entend encore pas bien mais que tu fais ça [le geste] et hop elle a compris que ça c'est o et u, c'est qu'elle a mémorisé déjà la graphie du son, donc oui obligatoirement c'est un moyen de mémorisation.* »

Selon cette enseignante, le geste est notamment un support de mémorisation pour la graphie, par conséquent il se révèle particulièrement intéressant lors des activités d'encodage.

L'enseignante B a réalisé ce même constat ; « *l'élève qui a besoin d'encoder un mot et qui ne sait plus, si moi je lui fais le geste, il va pouvoir se repérer et retrouver la graphie et du coup de ce va-et-vient, la mémorisation de la graphie se fait aussi.* »

2. L'association son-graphie

Cependant, cette même enseignante considère de manière plus générale, le geste comme un intermédiaire qui vise à mémoriser les correspondances graphophonologiques. En effet, elle précise ; « *pour des élèves en difficulté, je pense que effectivement le fait de faire le geste les aident à mémoriser cette correspondance entre le son et la lettre ah oui ça j'en suis intimement convaincue.* » L'enseignante confirme ici que la symbolisation corporelle constitue un support à la relation graphème-phonème. Le geste accompagne le son, puis la graphie, afin de faciliter l'association son-graphie.

3. Retour sur l'hypothèse

Le geste est perçu par les deux enseignantes comme un support mnémotechnique qui favorise la mémorisation à long terme. Le terme mnémotechnique est défini par Le Petit Robert comme étant la capacité à « aider la mémoire par des procédés d'association mentale qui facilitent l'acquisition et la restitution des souvenirs ». D'après cette définition, les techniques et procédés mnémotechniques sont basés sur l'association.

Suzanne Borel Maisonny, propose d'associer le geste au son, puis le geste à la graphie afin de faciliter l'accès à l'association son et graphie.

Par ailleurs, les registres sensoriels, permettent de capter, par nos sens, l'information, par conséquent, le corps joue un rôle essentiel dans la construction des traces mnésiques. (Buchel, 2011). En effet, dans un premier temps c'est le corps qui est en relation avec l'environnement (Mayen, 2015). Ainsi, afin de se souvenir d'une information relative à un objet, il conviendrait de se rappeler l'interaction sensorielle et motrice entre le corps et l'objet (Damasio, 2010)

Cependant, n'oublions pas que les enseignantes considèrent que « *pour certains enfants, [la gestuelle] c'est pas une façon qui va les aider à apprendre.* »

En effet, des élèves n'utilisent pas la méthode, elle ne présente donc pas un caractère systématique. Pour ces raisons nous pouvons admettre que le geste permet de fixer et restituer les connaissances mais uniquement pour certains élèves. Par conséquent nous ne pouvons que partiellement valider notre hypothèse.

Chapitre III. Le geste comme outil pour « désambiguïser »

1. L'automatisation du geste

Nous supposons que le geste associé au phonème permet de créer un conditionnement à l'identification de la lettre écrite et à l'articulation de celle-ci. Cet automatisme permettrait ainsi de limiter les confusions liées à des lettres visuelles et sonores proches.

L'enseignante B affirme que le geste ; « *aide particulièrement au niveau de l'encodage, quand ils sont sur de la dictée ou qu'ils doivent encoder des mots, le fait que moi je montre le signe, donc là ils sont vraiment dans quelque chose de visuel, donc là tout de suite ils refont le lien avec la lettre.* » À travers ces propos, nous pouvons comprendre que le geste, par sa dimension visuelle, crée un mécanisme d'automatisation qui réactive les connaissances.

Ce conditionnement provoqué par l'élément artificiel que représente le geste peut limiter certaines confusions, qui peuvent aussi bien se produire lors du décodage que lors de l'encodage et peuvent être de nature auditive ou visuelle.

2. Le geste comme outil d'aide à la prononciation

Trois des enseignantes que nous avons interviewées s'accordent à dire que le geste est une aide à la prononciation notamment des sons complexes.

2.1 L'explicitation

Pour favoriser une bonne expression des sons, les enseignantes explicitent la construction du geste, notamment lorsque celui-ci est représentatif d'une image articulatoire ; « *je leur dit vous sentez bien que le son vient de la gorge, on entend bien le raclement. Justement le fait de montrer la gorge quand on fait ce son-là, c'est important.* » L'enseignante B prend l'exemple suivant ; « *quand on est sur le n, ils sentent bien qu'il y a quelque chose qui vient effectivement du nez donc oui moi je trouve que [l'explicitation], ça aide les enfants.* »



Le phonème [n] est représenté par la position légère de l'index et le majeur sur les deux parois du nez afin de montrer que l'air sort du nez.

Suzanne Borel Maisonnay insiste particulièrement sur le fait que les élèves doivent distinguer les vibrations glottales de vibrations orales et nasales pour émettre un phonème. Les trois enseignantes que nous avons rencontrées insistent particulièrement sur les sons nasals, produits lorsque l'air s'échappe par le nez.

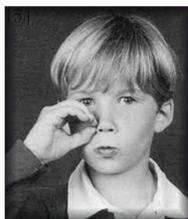
2.2 Les sons nasals

L'enseignante D témoigne ; *« le geste permet vraiment de faire prononcer les sons difficiles pour certains enfants comme les arabophones. Le “on” n'existe pas, c'est le “an” et donc ils disent euh je sais pas “ah t'es branzé” et pas “t'es bronzé” et donc le fait d'associer aux gestes, de faire la différence entre le “an” et le “on” avec le geste, c'est une vrai aide en plus quoi. »*

En effet, certains gestes soulignent les modes d'émission des sons, c'est le cas notamment pour le phonème /on/.



Sur cette image, la main forme un cercle pour représenter la forme graphique de la lettre o.



Sur cette photographie ce même geste est reproduit mais il est rapproché du nez pour exprimer la nasalisation du son.

Les gestes associés aux phonèmes /un/, /an/ et /in/ sont construits de la même manière. C'est la raison pour laquelle les enseignantes qui ont fait le choix d'explicitier les gestes, considèrent qu'il s'agit d'un levier important ; *« je refais faire aux enfants justement par exemple, ceux qui n'arrivent pas à faire le /on/, “allez on repart o... on” et on garde la même forme de la bouche finalement pour faire le /on/. »*

2.3 L'explicitation, une idée controversée

L'enseignante spécialisée considère que le travail de phonologie se trouve en dehors de ses compétences et relève davantage des missions confiées aux rééducateurs des troubles de la parole et du langage. « *Pour moi ça reste quand même plus du côté de l'orthophoniste et j'ai pas envie d'interférer pour ceux qui vont déjà chez l'orthophoniste, donc je maîtrise pas assez pour me permettre de faire ça, donc je fais pas pour l'instant.* »

Par ailleurs, elle estime que dans le cadre du dispositif ULIS, l'explicitation liée à l'émission des sons n'est pas particulièrement pertinente ; « *ils vont pas forcément le sentir au niveau de leur corps eux, parce que certains n'ont pas tout à fait encore le schéma corporel.* »

3. Le geste pour désambiguïser les lettres visuellement proches

Outre les aspects phonologiques, comme nous venons d'évoquer, le geste est un support pour l'encodage. En effet, certains gestes sont représentatifs d'une forme graphique, ils permettent ainsi de distinguer des lettres visuellement proches.

Pour illustrer nos propos, nous pouvons prendre l'exemple suivant ; « *y a le b, y a le d, qui sont vraiment source de confusion pourtant quand on dit /b/ et quand on dit /d/, avec la bouche y a pas de confusion possible, c'est le passage à l'écrit et c'est là où en faisant le geste b, tout de suite on voit le ventre en avant, d tout de suite on voit le sac à dos derrière, le point dans le dos et ça vraiment vraiment ça dépanne.* »



Ce geste représente une image de la lettre d, le corps forme la barre et le poing posé dans le dos dessine le demi-cercle.



De la même manière, le geste au son b évoque la forme de la lettre. Le corps représente la barre et la paume posée sur la poitrine dessine le demi-cercle.

Notons que parmi les confusions visuelles courantes, on retrouve les lettres p et q, mais également u et n, ainsi que m et n, ou encore f et t. Le geste permettrait donc de limiter ces confusions d'origine visuelle.

4. Le geste pour désambiguïser les sons proches

Le geste permet également de limiter les confusions liées aux phonèmes proches ; *« par exemple le geste v, permet de faire la différence avec la lettre f, c'est complètement différent [...] comme je leur dis les sons sont presque identiques dans la bouche, donc eux je leur dis vraiment ayez en tête l'alpha plus le geste. »*

Parmi les confusions auditives récurrentes, on retrouve les consonnes s et z ainsi que g et k mais également f et v ou d et t, on compte également ch et j, ou encore b et p et enfin b et d.

L'enseignante A nous confirme que ; *« à partir du moment où il y a confusion de son, pour les élèves qui ont un peu de mal, le geste c'est très très important je trouve, parce qu'il est vraiment différent. »*

5. Retour sur l'hypothèse

Trois enseignantes s'accordent à dire que le geste ; *« évite des confusions, ça appuie quelque chose sur ce qu'on dit. Ils aident au niveau de la prononciation aussi. »*

En effet, le français est composé de 36 phonèmes, cependant, les systèmes phonologiques varient d'une langue à l'autre. L'inventaire des systèmes sonores montre des variations qui vont de 12 à 141 phonèmes avec une moyenne de 32 par langue. Cette diversité nous amène à relever l'importance des gestes et plus particulièrement pour les élèves allophones.

Cependant, l'enseignante intervenant en ULIS n'envisage pas la méthode de la même manière, selon elle, le geste ne permet pas d'éviter les confusions. En effet, elle explique ; *« si il y a pas quelqu'un à côté qui va lui faire le geste finalement, tu vois, la confusion elle est là parce qu'elle est visuelle donc si à côté je lui fais pas ces gestes-là, elle va pas s'en rendre compte toute seule. »*

Elle envisage davantage le geste comme outil de remédiation des erreurs basé sur le principe de l'autocorrection. En effet, nous avons pu, constater lors de notre observation dans cette classe, que les gestes étaient très présents lors des activités de lecture et d'écriture, mais davantage utilisés par l'enseignante et l'Accompagnante des Elèves en Situation de Handicap plus connue sous son sigle AESH. Les élèves y avaient effectivement peu recours de manière spontanée.

Au vu de tous les éléments que nous avons exposé dans cette partie, nous ne pouvons que valider partiellement cette hypothèse.

Chapitre IV. Le geste comme soutien de la motivation

Le terme motivation vient du latin *motivus* qui signifie mobile et de *movere* qui veut dire mouvoir. Etymologiquement, la motivation est donc très liée à l'idée de mouvement. Le dictionnaire Larousse, définit la motivation de la manière suivante ; « raisons, intérêts, éléments qui poussent quelqu'un dans son action ». Cette définition révèle l'existence de facteurs qui favorisent la mise en activité.

1. Le geste comme soutien de l'attention

Nous supposons que la méthode phonétique et gestuelle est une méthode propice aux apprentissages par son aspect interactif. En effet, l'apprenant est impliqué dans le processus d'enregistrement du mécanisme, il est au centre de l'apprentissage et en est l'acteur principal.

1.1 L'aspect corporel

« La marche a quelque chose qui anime et avive mes idées ; je ne puis presque penser quand je reste en place ; il faut que mon corps soit en branle pour y mettre mon esprit » disait déjà Jean-Jacques Rousseau au 18^{ème} siècle.

La motivation renvoie indéniablement à la notion de mouvement. L'enseignante D considère en effet, que « *le fait de bouger, de faire un geste, de voilà pas être juste statique à écouter la maîtresse et à lire, forcément ça les remet dans l'activité, ça permet de retrouver une concentration.* »

Selon Henriette BLOCH, ancienne directrice du Département de Psychologie à l'Université de Haute-Normandie ; « les apprentissages dits corporels ne se réduisent pas à l'acquisition de nouvelles organisations de mouvements, elles contribuent à façonner la connaissance. » (Bloch, 2003).

En effet, un élève qui est action s'engage plus facilement cognitivement dans la tâche, par conséquent, il construit davantage de connaissances.

1.2 L'aspect visuel

La dimension visuelle du geste joue également un rôle important dans le soutien de l'attention ; l'enseignante A nous explique « *je ne fais que le geste et dans c'est cas là c'est vrai que je trouve que le fait de ne pas utiliser ma voix et bah fait que je capte encore plus l'attention et ils regardent à ce moment-là beaucoup plus que quand finalement je parle où des fois ils peuvent avoir la tête ailleurs.* » Puis elle ajoute, « *ils ont tellement l'habitude de nous entendre parce que en général on est des bavards, que finalement ça change.* »

L'enseignante C nous évoque un autre intérêt de l'aspect visuel du geste ; « *tu vois, des fois tu regardes l'élève, tu fais un geste, ça suffit, ça ne perturbe pas les autres et lui ça l'aide, ça je trouve ça bien aussi.* »

2. Aspect ludique

Nous supposons que par son aspect ludique, la gestuelle joue un rôle psychoaffectif et favorise ainsi les apprentissages. « *Il faut essayer de capter son auditoire comme je dis toujours* », l'une des préoccupations des enseignantes relève donc bien de cet aspect ludique.

2.1 Le geste : un outil ludique ?

Par ludique nous entendons, dont le sens suscite une attitude ludique. Ce n'est pas l'activité en elle-même qui définit son caractère ludique, mais bien le sens qui lui est donné. La notion d'enjeu est fondamentale, en effet pour vivre une situation de manière ludique, l'élève doit avoir été séduit par la perspective d'un enjeu, il doit pouvoir s'y engager librement et en retirer un bénéfice hédoniste.

L'enseignante A nous explique que « *le fait d'utiliser les alphas et les gestes et bien c'est quelque chose d'un peu différent pour eux, ce qui fait que voilà on les capte un peu plus facilement* »

Mais cette idée n'est pas partagée par toutes, l'une d'elles estime que « *certaines le font parce que bah voilà on fait à l'école, on fait la gestuelle et c'est pas forcément pour s'amuser mais c'est vraiment euh, ça leur permet vraiment d'être au travail, de se reconcentrer.* »

L'enseignante B considère ; « *il y a quelque chose d'assez ludique je dirais en début d'année et puis qui les met en mouvement donc ça c'est toujours motivant un peu pour les élèves plutôt que d'être passif euh après je crois qu'au bout d'un moment, le ludique se perd et ça devient une habitude de travail finalement.* »

C'est pourquoi les enseignantes adoptent des stratégies qui relèvent du jeu pour susciter l'intérêt des élèves.

2.2 Les stratégies ludiques

L'enseignante A nous explique « *des fois je fais des petites euh, je dis qu'on va faire la dictée des sourds muets par exemple [...] donc voilà c'est fait sous forme de jeu un peu.* »

De la même manière, l'enseignante B nous raconte ; « *on a fabriqué avec mes collègues de CP des espèces de petites cartes euh avec des gestes et il doit retrouver l'encodage et écrire le mot juste à partir des gestes, donc on fait des petits jeux comme ça, donc il y a quelque chose d'assez ludique.* »

Par ailleurs, l'enseignante D a mis en scène les élèves pour construire des supports visuels propres à la classe. Chaque enfant a reproduit un geste et a été photographié, il est alors devenu le référent du son pour toute la classe, pour exemple ; le /on/ de Lison.

« *Il y a la photo des enfants, quand je mettais les vieilles photos en noir et blanc des années 70 où on voit les enfants avec des styles très anciens, ça voilà ils regardaient les gestes "ah d'accord c'est ce geste-là", maintenant c'est "en c'est qui sur la photo" ?* »

3. Le sentiment de compétence

Le sentiment de compétence joue un rôle important dans l'estime de soi, la motivation et la persévérance scolaire. Ce sentiment de compétence se développe au fil des réussites.

Ainsi lorsque l'on interroge l'enseignante C sur l'impact du geste sur la motivation des élèves, elle affirme ; « *il est source de réussite. Je ne sais pas si t'as vu la bouille de M, mais tu sens elle est heureuse alors que des fois elle me fait des blocages, là ça débloque complètement donc ça veut dire que l'estime de soi, on réussit quelque chose.* »

Ces notions sont fondamentales, puisqu'en effet, si un élève se sent compétent dans une tâche, il peut retrouver confiance en lui et augmenter son niveau d'estime de soi. Par ailleurs si l'élève a un niveau d'estime de soi fort, il a une confiance en lui et un sentiment de

compétence important alors il se fixe des buts plus ambitieux. Ces notions sont donc interdépendantes.

Cependant, l'enseignante D ne partage pas le même point de vue ; *« ils sont vraiment dans la recherche, j'essaie de lire et puis le geste m'a aidé à lire, bah j'ai réussi à lire, je sens pas forcément ce sentiment d'être valorisé pour avoir réussi, je le sens pas forcément. »*

4. Retour sur l'hypothèse

Pour valider ou invalider cette hypothèse nous allons nous appuyer sur les trois piliers de la motivation développés par Rolland VIAU.

D'après l'enseignante B, les élèves perçoivent la valeur de l'activité ; *« ils comprennent que ça va les aider après vraiment au niveau de la combinatoire de pouvoir enchaîner les sons et puis de l'encodage, de pouvoir écrire des mots. »*

Selon Philippe Meirieu, *« il faut faire en sorte de faire passer ce qui les intéresse [les élèves] à ce qui est dans leur intérêt »* (Meirieu, 2014). Pour ces mêmes raisons les enseignantes ont mis en place des stratégies ludiques.

Par ailleurs, L'enseignante C, considère que la gestuelle favorise la réussite, nos observations tendent à établir le même constat. Nous aurons par conséquent tendance à considérer que la gestuelle favorise en effet, le sentiment de compétence.

En outre, comme nous l'avons évoqué précédemment, les quatre enseignantes laissent la possibilité aux élèves d'utiliser ou non la gestuelle, par conséquent, ils possèdent une certaine liberté. La méthode n'est pas imposée, les élèves sont autonomes, la perception de la contrôlabilité sera donc plutôt élevée.

Cependant, de la même manière que pour les deux premières hypothèses, il convient de rappeler que tous les élèves n'utilisent pas les gestes, par conséquent nous devons prendre en compte cet élément avant de valider promptement notre hypothèse. Il est nécessaire d'être précautionneux et de nuancer une fois de plus nos résultats, le geste offre bien un cadre motivant mais sous certaines conditions, par conséquent nous validons partiellement cette hypothèse.

Chapitre V. Les résultats de la méthode

Pour clôturer ce travail de recherche nous aborderons dans ce dernier chapitre les apports et les limites de la méthode phonético-gestuelle.

1. Les apports de la méthode

Pour rappel, notre problématique était la suivante ; **en quoi la méthode phonético-gestuelle développée par Suzanne Borel Maisonnny favorise-t-elle l'apprentissage de la lecture ?**

Lorsque l'on interroge l'enseignante B sur les plus-values de la méthode elle nous évoque ; « *la mémorisation. Ça aide au début au niveau de la fluidité de la combinatoire, de pouvoir montrer à l'enfant que, on enchaîne les gestes. Il y a au niveau de l'encodage, de pouvoir se référer à quelque chose pour encoder, d'avoir une méthode qui les aident au niveau des correspondances pour l'encodage.* »

En effet, la méthode est jugée riche par les enseignantes, du fait de ses aspects à la fois auditifs, visuels et kinesthésiques. Elle permet de comprendre le caractère combinatoire des sons et des lettres mais elle représente également une aide à la mémorisation des correspondances grapho-phonologiques. Par ailleurs, elle aide à la prononciation des sons complexes et constitue un outil d'étayage et support pour les activités de décodage et encodage.

Trois des enseignantes considèrent cette méthode efficace, l'enseignante A nous dit ; « *même les enfants au départ qui arrivent avec des fois des difficultés, ils trouvent leur compte. On peut pas les oublier quoi c'est pas possible, ils vont trouver forcément une façon euh, ils vont trouver leur compte voilà.* ».

Avant d'ajouter ; « *j'ai vraiment l'impression qu'ils partent en CE1 avec un meilleur bagage.* » Le psychologue constructiviste David Ausubel remarque à ce sujet que « les connaissances antérieures déterminent la réussite de l'apprentissage » (2011)

Tandis que l'enseignante C nous explique que la méthode est ; « *extrêmement efficace, pour certains élèves. Elle est pas foncièrement mauvaise même pour les autres. Mais je dirais même presque essentielle. C'est ce qui a déclenché la lecture chez certains.* »

2. Les limites de la méthode

Malgré les nombreux bienfaits de la méthode que nous avons exposés et développés, nous avons relevé quatre principales limites ou écueils liés à son utilisation.

Le premier point de vigilance concerne l'automatisation, le risque est qu'il ne suscite pas la réflexion mais crée simplement des liens artificiels, qui ne seront pas suffisamment mémorisés.

Par ailleurs, l'aspect visuel du geste peut avoir des aspects moins avantageux en effet ; *« l'enfant doit te regarder, or, quand il lit, il regarde son texte, donc ce qui fait que pour lui, il met le regard sur l'histoire mais il faut qu'il te regarde toi pour que tu l'aides au niveau du geste. »* Cette méthode pourrait être un obstacle pour les élèves qui auraient notamment des difficultés de repérage spatial.

En outre, l'enseignante C, s'est trouvée confrontée à la réticence des parents. Une élève qui avait pour habitude d'utiliser le geste a fini par cesser ; *« y a pas très longtemps elle m'a dit "de toute façon ça fait gogole de faire les gestes." Donc à partir de là elle les utilise pas, du moins elle les utilise pas à la maison. »*

Pour terminer, nous avons relevé les propos de l'enseignante D ; *« pour moi elle peut pas être efficace elle toute seule, je ferais pas de Borel Maisonnny, uniquement de Borel Maisonnny. »* En effet, il semble maintenant certain que la méthode ne se suffit pas à elle-même ; *« j'ai l'impression qu'on en laisse moins de côté quand même. »*

Cependant, moins n'est pas synonyme d'aucun, par conséquent nous pouvons conclure que la méthode ne répond pas aux besoins de tous les élèves. Elle effet, elle n'ôte pas toutes les difficultés ; *« après là dans mon dispositif, après la difficulté ça va être aussi de segmenter en syllabes, c'est pour ça que je mets les syllabes en couleurs. »*

Par ailleurs, l'enseignante B souligne le fait que des élèves *« ont des gros gros problèmes au niveau de la mémorisation, et pour le coup on arrive aux limites parce que malgré le geste et l'étayage du geste bon bah ça ne rentre pas et du coup, là c'est compliqué. »*

3. Les limites de l'enquête

Il nous semble important de rappeler que les apports et les limites que nous avons développés ne sont pas exhaustifs.

En effet, à l'aide de notre recherche qualitative, nous ne pouvons qu'établir des tendances, nos stratégies d'enquête ne nous permettent pas d'exprimer des généralités.

Par ailleurs, nous avons rencontré des difficultés à mettre en perspective nos résultats avec la recherche scientifique, notre sujet n'a pas fait l'objet de nombreuses études documentaires, ni d'enquêtes de terrain. Par conséquent, nous avons appuyé nos arguments essentiellement sur le discours des professionnels interrogés et les faits observés.

4. Les perspectives de l'enquête

L'enseignante A nous a dit utiliser les gestes également lors des Activités Pédagogiques Complémentaires, nous n'avons pas insisté sur cet élément, il aurait cependant été intéressant d'effectuer une comparaison, entre l'application de la méthode en classe entière, dans le cadre d'activité de découverte et en groupe restreint, dans le cadre d'activités d'approfondissement et de remédiation.

Par ailleurs, l'enseignante D nous explique ; « *quand les enfants vont chez l'orthophoniste euh la méthode gestuelle est utilisée, en tout cas par une des deux orthophonistes donc c'est intéressant aussi de pouvoir créer du lien comme ça, quand y a de la rééducation voilà au moins ils ont les mêmes gestes.* » Il aurait été particulièrement intéressant de nous entretenir avec l'orthophoniste pour obtenir son point de vue et ainsi comprendre les enjeux liés à la rééducation du langage oral et écrit.

Nous aurions pu à l'aide de ces deux témoignages proposer une analyse riche et complète, basée sur les deux aspects de la méthode.

Pour conclure, d'après le document d'accompagnement intitulé Lire au CP ; « comme la plupart des activités scolaires, la lecture fait appel à la fois à des capacités (attention, mémoire...), à des savoirs (connaissance des lettres...) et à des savoir-faire (déchiffrer ou chercher le sens d'un mot à partir de son contexte...) »

Nous avons démontré au cours de cette recherche que la méthode Borel Maisonnay vise l'acquisition de ces mêmes objectifs, elle constitue par conséquent un support d'apprentissage intéressant.

Par ailleurs, cette enquête nous a permis de comprendre les mécanismes et processus en jeu dans les apprentissages pour ainsi définir les conditions favorisant l'acquisition des connaissances et compétences.

Cette réflexion, nous permettra, nous l'espérons, de proposer aux élèves des méthodes et outils adaptés à leurs besoins. Ce travail de recherche a largement influencé notre conception de l'enseignement et a participé à la construction de notre identité professionnelle.

En outre, il nous a donné l'occasion d'acquérir de l'expérience avec les différents outils d'enquête et a participé au développement de nos capacités d'analyse. En effet, il a permis de nous familiariser et nous a donné le goût pour la recherche.

Bibliographie

Les ouvrages :

- Borel-Maisonny, S. (1985). *Langage oral et écrit, Pédagogie des notions de base*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Chauveau, G. (2010). *Comprendre l'enfant apprenti lecteur : Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*. RETZ.
- Deauvieux, J. Reichstadt, J. Terrail, JP. (2015). *Enseigner efficacement la lecture*. Paris : Odile Jacob.
- De Ketele, J.M. et al. (1989). *Guide du formateur, Pédagogies en développement*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Giordan A. et Saltet J. (2007). *Apprendre à apprendre*. Librio Mémo.
- Henning, G. (1976). *Bien lire et aimer lire : guide méthodologique*. Québec : ESF.
- Jérôme S. Bruner. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir-faire, savoir dire*. PUF, coll. Psychologie d'aujourd'hui.
- Perraudeau, M. (2006). *Les stratégies d'apprentissage : comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs*. Armand Colin.
- Rimé, B. (1984). *Langage et communication*, coll. Psychologie Sociale, PUF. Paris.
- Tilman, F. et Grootaers, D. (1994). *Les chemins de la pédagogie – Guide des idées sur l'éducation et l'apprentissage*. Chronique sociale. Couleur livre.
- Viau, R. (2003). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université.

Les articles :

- Jolibert, J, Apprendre pour de bon, sans manuel, n° 61, 03/1986, p. 48.
- Meirieu, P. (1989). Différencier la pédagogie, Les Cahiers Pédagogiques.

Les vidéos :

- Ziegler, J. (2017). *Les mécanismes d'apprentissage de la lecture*, <https://amupod.univ-amu.fr/video/0952-johannes-ziegler-apprentissage-de-la-lecture-et-les-troubles-de-lapprentissage/>, consultée le 02/01/2019.
- Dehaene, S. (2014). *Apprentissage de la lecture : l'apport des sciences cognitives*. Collège de France, <http://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/symposium-2014-11-1309h40.htm?fbclid=IwAR3iI4HzTgu84VzNaoZjhnsWGUCMaKXyfsiDP1MUr-mdLe-bKDFcNIifs>, consultée le 05/01/19.

Annexe 1 : Guide d'entretien

Phase introductive : Remerciements, justification de l'enregistrement, principe de confidentialité et d'accès aux données.

<i>Thématiques à aborder</i>	<i>Quelques précisions à apporter</i>
<p>Éléments de présentation :</p> <p>Quelle est votre ancienneté en tant qu'enseignant(e) ?</p> <p>Combien d'années avez-vous enseigné en CP ?</p>	
<p>Avant la méthode BM :</p> <p>Depuis combien d'années utilisez-vous la méthode BM ?</p> <p>Avez-vous utilisé d'autres méthodes de lecture ?</p>	<p>Comment l'avez-vous découverte ?</p> <p>Pourquoi a-t-elle retenu votre attention ?</p> <p>Lesquelles avez-vous utilisées auparavant ?</p> <p>Pourquoi les avoir abandonnées ?</p>
<p>Le choix de la méthode :</p> <p>Pourquoi utilisez-vous la méthode BM ?</p>	<p>Quelle est la plus-value de la méthode ?</p> <p>Quelles compétences développe-t-elle chez les élèves ?</p>
<p>Les apports de la gestuelle associée au travail phonatoire:</p> <p>Quel est l'impact du travail phonatoire ?</p> <p>Quel est le rôle de la dimension kinesthésique ?</p> <p>Quelle est la place de l'approche syllabique ?</p>	<p>➤ Favorise la mémorisation ?</p> <p>C'est l'image <i>visuelle</i> qui constitue un instrument de mémorisation ? C'est l'aspect <i>corporel</i> et <i>spatial</i> qui favorise la prise en mémoire ?</p> <p>➤ Permet de désambiguïser des lettres proches ?</p> <p>Permet de créer un conditionnement à l'identification de la lettre ? Permet d'éviter certaines confusions ?</p> <p>➤ Source de motivation ?</p> <p>Aspect ludique ? Méthode interactive ?</p> <p>L'élève est acteur ? Au centre de l'apprentissage ?</p> <p>Il perçoit la valeur de l'activité ? Sa contrôlabilité ? Il a un sentiment de compétence ?</p>
<p>La mise en œuvre :</p> <p>Comment la méthode est-elle mise en place dans votre classe ?</p> <p>Avez-vous rencontré des difficultés à sa mise en place ?</p>	<p>Progression ? Supports ? Entraînements ? Evaluation ?</p> <p>Réticence des parents ?</p>
<p>Les résultats :</p> <p>Globalement, cette méthode est-elle efficace ?</p>	<p>Répond-elle aux besoins de tous les élèves ?</p> <p>Permet-elle de prévenir des difficultés ?</p> <p>Quelle est l'origine de cette efficacité ?</p>
<p>Les limites :</p> <p>Quelles en sont les limites ?</p>	<p>Se suffit-elle à elle-même ? Ou a-t-elle besoin d'être couplée avec une autre méthode ?</p>

Annexe 2 : Grille d'observation

		--	-	+	++
Mémoriser	Les élèves associent rapidement le geste au son				
	Les élèves associent systematiquement le geste au son				
	Le geste crée une automatisation à l'identification geste-son				
	Les élèves associent rapidement le geste au(x) signe(s) écrit(s)				
	Les élèves associent systematiquement le geste au(x) signe(s) écrit(s)				
	Le geste crée une automatisation à l'identification geste-graphie(s)				
	Les élèves parviennent à associer le son à sa/ses graphie(s)				
	Le geste crée une automatisation à l'identification son-graphie(s)				
	Les élèves sont en capacité de restituer les acquis antérieurs				
Désambiguïser	Les élèves associent correctement le geste au son				
	Les élèves associent correctement le geste au(x) signe(s) écrit(s)				
	Les élèves associent correctement le son au(x) signe(s) écrit(s)				
	Les élèves sont en capacité de déceler leur(s) erreur(s)				
	Les élèves sont en capacité de corriger leur(s) erreur(s)				
Motiver	Les élèves perçoivent l'intérêt du geste				
	Les élèves sont en situation de réussite				
	L'activité est perçue comme valorisante par les élèves				
	Les élèves explicitent le lien entre le geste et le son				
	Les élèves associent avec facilité le geste au son				
	Les élèves explicitent le lien entre le geste et le(s) signe(s) écrit(s)				
	Les élèves associent avec facilité le geste au(x) signe(s) écrit(s)				
	Les élèves contrôlent : ils ont le choix d'utiliser le geste ou ne pas l'utiliser				
	Le climat de classe est positif				
	Les élèves font preuve d'attention et d'intérêt				
	Les élèves participent : ils interagissent entre eux et avec l'enseignant				

Effectif	
Horaires	
Modalité(s) de travail	
Organisation(s) spatiale(s)	
Mode(s) de prise de parole	
Forme(s) affichages dans la classe	
Support(s) utilisé(s)	

Annexe 3 : Retranscription de l'entretien avec l'enseignante A

Intervieweur : « Alors est-ce que vous pourriez me dire depuis combien d'années vous enseignez. »

Interviewé : « euh.. alors j'ai passé le concours en 1988, attends que je ne me trompe pas, non pas 88, attends euh... oui oui c'est ça 1988, euh... donc oui l'année dernière j'ai fêté, ça me fait peur, 30 ans, j'ai fêté euh... mes 30 ans de carrière, c'est ça 30 ans de carrière. »

Intervieweur : « Et depuis combien d'années vous enseignez en CP ? »

Interviewé : « Alors en CP, 2003 donc ça fait à peu près euh..., ça fait 16 ans, donc ici en faite, ici dans cette école. Je suis arrivée dans cette école c'était une classe de CP qui se libérait, donc voilà j'ai pris le CP. »

Intervieweur : « D'accord, et depuis d'années vous utilisez la méthode Borel-Maisonny ? »

Interviewé : « Alors ça c'est beaucoup plus récent, ça doit faire 5 ans à peu près. »

Intervieweur : « D'accord, et avant cette méthode vous utilisiez quelle méthode ? »

Interviewé : « Avant celle-ci j'avais la méthode euh... "Justine et compagnie" qui était une méthode semi globale. Il y avait du globale, beaucoup trop à mes yeux maintenant, je ne referais plus le chemin inverse, maintenant je ne la reprendrais plus du tout. Mais je me rendais bien compte qu'il fallait faire rapidement du syllabique donc j'insistais vraiment sur les sons mais c'est une méthode qui n'allait pas assez vite au niveau des sons. C'était un son par semaine et donc j'ai fait le choix de changer, j'ai regardé beaucoup de sites différents et puis euh je me suis lancée sur Taoki qui avait beaucoup d'avis positifs, donc j'ai choisis la méthode Taoki qui est une méthode vraiment très syllabique et où l'enfant lit que ce qu'il ne peut lire et donc en parallèle je me suis dit, la méthode ça ne me suffit pas et sur les sites ils proposaient l'utilisation des alphas et l'utilisation donc de la méthode gestuelle Borel Maisonny et j'ai trouvé ça vraiment très intéressant et puis voilà euh je me suis lancée là-dedans et ça me plaît énormément, j'apprécie beaucoup de combiner les trois ; la méthode Taoki, les alphas et Borel Maisonny. »

Intervieweur : « Donc vous avez fait le choix d'utiliser la méthode Taoki et de l'enrichir avec des outils tels que les alphas et les gestes ? »

Interviewé : « Disons que plutôt que ne faire que Taoki j'ai vu que en parallèle on pouvait alimenter avec au départ les alphas, en sachant que la collègue des maternelles les utilisent donc ça permettait de s'appuyer dessus en passant quand même assez vite au départ parce c'est qu'ils connaissent assez bien. Les gestes par contre je les ai mis en place en CP, parce qu'elle ne les mets pas en place en maternelle et donc ce qui permet pour les enfants d'avoir le livre avec l'histoire, les textes progressifs, les sons. Et dans le livre, ils ont les alphas, ce qui leur permet de faire travailler le visuel et la méthode Borel c'est visuel et en même temps on associe le visuel du geste, au son que l'on dit et ça je trouvais ça intéressant parce que ça permet pour les

élèves qui sont plus visuels, plus auditifs etc. ça leur permet d'utiliser ce qu'ils préfèrent. Certains l'utilisent pas forcément mais c'est vraiment un support important en début d'année. »

Intervieweur : « Donc vous laissez la possibilité aux élèves d'utiliser le geste ou ne pas l'utiliser ? »

Interviewé : « Tout à fait. C'est vrai qu'à chaque fois que l'on étudie un son, on étudie sa graphie, on regarde l'alpha qui lui correspond et on voit le geste qui correspond avec la méthode Borel Maisonnny. Et c'est vrai qu'à chaque fois que l'on fait référence à un son, même maintenant, même s'ils ne l'utilisent pas réellement on fait toujours appel à ce geste là quand même parce que pour certains enfants bon il n'y a pas ce besoin et pour d'autres ils ont encore besoin de faire le geste. Alors je me rends compte que au fur et à mesure, il le laisse, ce qui est normal puisqu'on est quand même au mois de mars. C'est que, jusqu'au mois de décembre je dirais, il y a des élèves qui s'appuient vraiment dessus pour le geste, pour le son. Mais il y a une petite dans la classe qui est en difficulté, elle a besoin de s'appuyer sur le geste vraiment pour avoir le son. Donc c'est vraiment quelque chose qu'elle utilise encore, c'est vrai que pour les élèves qui n'ont aucune difficulté, ils apprendraient à lire sur n'importe quelle méthode je dirais presque. Mais les enfants en difficulté, très important d'être sur une méthode très syllabique et puis de multiplier les supports pour leur venir en aide. Voilà donc Borel Maisonnny pour ça c'est vraiment très intéressant. Mais au fur et à mesure on a vraiment beaucoup de gestes et de sons, donc c'est vrai que à un moment même moi il faut des fois que je me remémore le son, mais c'est vrai que je m'appuie encore dessus. Là je vois on fait le son [g], je m'appuie encore sur les gestes pour différencier le [j] du [gu], on fait encore appel à ce geste pour certains enfants c'est encore important de le voir en même temps pour bien faire la différence entre les deux. »

Intervieweur : « Les élèves ont conscience de l'intérêt du signe ? »

Interviewé : « Oui, l'avantage de Borel Maisonnny c'est que on est même pas obligé de faire le son, juste l'enfant nous regarde et on fait le geste, le geste suffit, l'enfant a intégré de quel son il s'agit. Je fais des dictées juste de gestes, les élèves ont intégré que le geste correspondait juste à un son et ils font bien la différence, le geste est différent donc le son est différent. Et à partir du moment où il y a confusion de son, pour les élèves qui ont un peu de mal, le geste c'est très très important je trouve, parce qu'il est vraiment différent. »

Intervieweur : « Le fait que l'élève soit en action, en même temps qu'il apprend, est ce que cet aspect corporel joue un rôle ? »

Interviewé : « Oui oui, parce que c'est que les enfants ont différentes sortes d'intelligences et c'est vrai que j'avais lu des livres un peu là-dessus sur les différentes sortes d'intelligence, intelligence musicale, visuelle, intelligence corporelle etc. Les enfants qui sont un peu plus dans l'action qui ont besoin de même apprendre une poésie en marchant, en faisant des gestes, de façon théâtrale. Et c'est vrai que le geste c'est le corps qui parle et c'est vrai que pour certains enfants je pense qu'avoir cette possibilité là justement pour intégrer le son c'est important. On ne le fait pas suffisamment en classe mais ça les différentes intelligences c'est quelque chose que l'on devrait travailler plus souvent en classe. C'est vrai que sur certains sites je me suis

rendu compte qu'il y a des écoles qui travaillent vraiment sur ces différentes sortes d'intelligences, 7 sortes d'intelligences, intelligence sociale aussi. Des enfants qui ont des aptitudes à être avec les autres etc. C'est pas quelque chose que l'on note, parce que dans beaucoup d'école on reste sur quelque chose de plus scolaire mais je trouve que c'est une ouverture d'aller voir que l'enfant n'est pas que scolaire. Il n'y a pas que le scolaire avec les maths, le Français etc. L'idéal serait de pouvoir aborder les sons avec toutes ces intelligences-là, l'intelligence musicale, par rapport à une petite chanson ou il y aurait un son qui revient tout le temps, peut-être que ça rentrerait mieux. Justement le geste c'est plus pour les enfants qui sont plus dans le corporel, la danse, toutes ces choses-là. »

Intervieweur : « Est-ce que vous explicitez aux élèves le geste ? Par exemple quand le son est nasal le geste se fait près du nez, est-ce que c'est quelque chose que vous expliquez aux élèves ? »

Interviewé : « Oui je le dis en termes assez simple, par exemple quand on fait le lettre r qui fait le son [r], je leur dit vous sentez bien que le son vient de la gorge, on entend bien le raclement. Justement le fait de montrer la gorge quand on fait ce son-là, c'est important. Tous les sons nasaux c'est important, c'est vrai que quand on fait tous les sons complexes, les [on], les [an] etc. comme je leur dit vous entendez bien, le [a] il n'y a aucun soucis il est loin du nez, par contre je fais exprès d'accentuer ce côté nasal parce que je leur dit on se rapproche du nez, je bouche un peu le nez avec ma main en plus et je fais le [an] de façon très nasale, comme le [o] et le [on], le [i] et le [in] etc. Donc à chaque fois on se réfère au premier son qui est loin du nez et après on se rapproche du nez donc on le dit plus avec son nez, donc je leur dit voilà c'est un peu plus nasal, c'est un peu plus sourd, donc ça oui je leur dit. »

Intervieweur : « Il y a également des gestes qui représentent la forme graphique des lettres, est-ce que vous l'expliquez aussi aux élèves ? »

Interviewé : « La forme de la lettre par exemple le geste v permet de faire la différence avec la lettre f, c'est complètement différent, et oui c'est vrai que quand c'est comme ça j'ai tendance à insister un peu. Et je me réfère aussi à l'histoire des alphas où on a la fusée, parce que c'est pareil c'est très visuel en faite. Donc les enfants qui ont des difficultés au niveau des sons, quand des sons sont presque identiques, comme je leur dis les sons sont presque identiques dans la bouche, donc eux je leur dis vraiment ayez en tête l'alphas plus le geste qu'on va refaire et quand on les prend en soutien voilà on s'appuie énormément là-dessus donc c'est vrai que je suis ravie d'avoir changé de méthode parce que c'est vraiment quelque chose que je ne faisais pas du tout avant. Et je le dis je suis passée à côté de beaucoup de choses mais en faite j'étais pas débutante en tant qu'enseignante, j'étais débutante en tant qu'enseignante de CP. Donc voilà j'ai pris la méthode qui était dans mon ancienne école, j'aurais dû pousser plus, mais quand je débutais en CP je découvrais un peu tout. Pendant un temps c'était vraiment globale globale, mais c'est vrai comme je disais tout à l'heure, un enfant sans difficultés pourrait apprendre sur n'importe quelle méthode mais un enfant qui a des difficultés vraiment, et on nous l'a reconseillé, on a eu des réunions dernièrement et on nous a dit mais il faut aller vraiment sur du syllabique il y a pas le choix. C'est vrai qu'à un moment donné moi quand je faisais le global je me souviens y avait une boîte d'étiquettes alors les enfants devaient retrouver les étiquettes,

l'étiquette Justine, l'étiquette mange, je sais plus enfin voilà et c'était des phrases toutes faites, ils étaient perdus dans leurs étiquettes. Ils devaient faire des phrases, on s'arrachait les cheveux à faire des phrases, on perdait les étiquettes enfin j'ai laissé tomber cette histoire d'étiquettes et maintenant je me dis, je perdais du temps et puis en fin de compte les enfants on avait l'impression qu'ils savaient lire dès le début alors qu'en fin de compte ils faisaient de la récitation du texte qui était quand même assez long. Le premier texte je me souviens c'était, la semaine prochaine Justine entrera au CP, ou quelque chose comme ça, déjà on avait un futur à l'intérieur, le texte était compliqué. C'est pour ça que moi je me détachais du texte et j'essayais enfin pas au début, au fur et à mesure des années, pour aller plus vers le son, parce que je voyais bien que c'était ça qui était important. Avec mon changement de méthode là il n'y a pas de soucis, c'est vraiment ça. Et il y a des personnes qui n'utilisent aucune méthode mais qui utilisent quand même les alphas et les gestes aussi en parallèle et qui créent eux même leur méthode avec leurs textes à eux, les textes des enfants, voilà. »

Intervieweur : « Et comment avez-vous mis en place la méthode dans votre classe, quels supports avez-vous utilisé ? »

Interviewé : « Alors moi je suis allée, sans faire de publicité, c'était Lutin Bazar, je me suis retrouvée à aller là-dessus, je trouvais que c'était assez riche, et quand j'ai vu tous leurs affichages, justement c'est ceux-là (montre les affichages de la classe). Alors il y avait des affichages avec ou sans le petit personnage et la méthode Borel-Maisonny, et puis je me suis dit qu'est-ce que je fais, je me suis posée la question, et puis je me suis dit quitte à se lancer autant faire de façon complète, et euh j'ai bien fait finalement j'ai sorti les affiches comme ça puis je regrette pas d'avoir fait tout en parallèle, parce que on a l'impression au départ, que comment dire, qu'on complique les choses euh. »

Intervieweur : « Oui et qu'on va perdre les enfants dans un flux d'informations. »

Interviewé : « Dans trop d'informations, voilà et en faite non. Au contraire, on simplifie, ce que l'on nous a dit aussi c'est de ne pas hésiter à aller très vite, c'est à dire il faut surtout pas, faire euh. Avant je faisais un son par semaine, alors le a c'est bon, ils l'avaient déjà vu, le i, ils l'avaient déjà vu, alors je suis passée, au bout de 3 semaines j'avais fait le a, le i et j'avais fait que le r c'est tout. Là je fais 2 sons par semaine, et en faite c'est pas du tout les mettre en difficulté, bien au contraire. Ils ont fait des sondages, et à priori, plus on va vite et plus on a vu de sons, admettons jusqu'à la Toussaint, et finalement meilleurs sont les résultats des enfants. Et on ne les noie pas parce que justement on leur fourni des outils, donc euh au contraire c'est les aider, même si au départ, il y a beaucoup d'informations, c'est plutôt les aider. Et là c'est vrai que moi je trouve que les enfants, alors avant ils sortaient de CP, voilà ils étaient dans la lecture, il y en a certains qui lisaient très bien, d'autres qui étaient comme ils sont actuellement mais là je trouve qu'ils rentrent plus rapidement dans la lecture et j'ai l'impression d'en laisser moins de côté quand même avec cette méthode là et le fait justement d'utiliser les gestes, d'utiliser la graphie, les alphas etc. J'ai vraiment l'impression qu'ils partent en CE1 avec un meilleur bagage et euh j'ai l'impression qu'on en laisse moins de côté quand même, même les enfants au départ qui arrivent avec des fois des difficultés, ils trouvent leur compte. On peut pas

les oublier quoi c'est pas possible, ils vont trouver forcément une façon euh, ils vont trouver leur compte voilà. Soit avec les gestes, soit avec les alphas etc. et donc je trouve qu'on a des meilleurs résultats. »

Intervieweur : « D'accord, et est-ce que des parents ont été réticent par rapport à l'instauration des gestes ? Est-ce que certains les réutilisent à la maison ? »

Interviewé : « Alors réticent non, pas du tout, parce qu'ils ont bien vu que c'était vraiment pour aider les enfants et certains me disent que l'enfant à la maison a besoin de refaire le geste. Alors au départ c'est plutôt de la curiosité, mais donc euh déjà ils me font confiance parce que je suis dans l'école depuis longtemps, ils voient bien que je ne suis pas nouvelle dans le métier, je fais le CP depuis un moment, j'ai eu des fois leurs frères et sœurs et puis euh je pense que voilà de bouche à oreille il y a une confiance qui s'instaure dès le début, donc ça c'est important. Donc ils ont bien vu que même si je changeais de méthode, je partais pas n'importe comment et que c'était vraiment pour apporter un plus à leurs enfants donc euh non non pas de réticence par contre oui des fois ils me disent euh "bah mon enfant il continu à faire les gestes est-ce que c'est embêtant", ah bah non pas du tout. »

Intervieweur : « Oui un peu d'inquiétude ? »

Interviewé : « Voilà oui, euh et je vois par exemple, je pense à une petite fille dans la classe, qui jusqu'à Noël, elle ne pouvait pas se passer des gestes, c'était à chaque fois, elle les faisait pour me dire et là en ce moment elle est vraiment dans la phase où elle oublie, enfin elle oublie pas les gestes mais elle n'a plus besoin de les faire pour dire les sons et puis pour avancer dans la lecture donc là bon on avance tout à fait correctement. »

Intervieweur : « Chaque élève s'en détache de manière naturelle quand il n'en ressent plus le besoin. »

Interviewé : « Voilà quand il veut et si il a envie de continuer à le faire, j'ai une autre petite fille qui a un petit peu de difficultés, elle je sais que sur les sons compliqués, elle sait qu'il faut encore qu'elle fasse attention et de temps en temps quand voilà, elle va avoir besoin de ce support-là. Mais sinon non non au niveau des parents c'est plutôt de la confiance par rapport à ce que je peux employer, à la limite ils étaient plus, ils avaient plus peur avec mon ancienne méthode où dès le début il y en a certains qui me disaient "oui mais on a l'impression que notre enfant ne lit pas vraiment, il fait plus de la récitation" alors je les rassurais en disant "ne vous inquiétez pas le texte, j'essaie de passer au-delà, j'essaie de m'appuyer beaucoup sur les sons etc." et pour eux ils entendaient aux médias "alors il ne faut surtout plus utiliser la méthode globale". Et ils avaient l'impression que j'étais encore dans le global et ça leur faisait plus peur, et là au contraire je dirais que le fait que l'on soit vraiment dans le syllabique, et puis ils s'aperçoivent que leur enfant ça avance ça avance. Les textes sont quand même maintenant assez conséquents et qu'ils se débrouillent très bien donc euh il y a aucuns soucis là-dessus. »

Intervieweur : « Est-ce que l'utilisation des gestes permet aux enfants d'avoir confiance en eux ? »

Interviewé : « Oui oui parce qu'ils savent qu'ils peuvent s'appuyer là-dessus, il y a pas de soucis quoi euh voilà s'ils font ça, ça vient en même temps, le son vient en même temps et ils vont faire [v], (montre le geste en même temps), donc voilà l'enfant qui a encore des problèmes avec les différents sons, faire le geste c'est vraiment s'appuyer sur quelque chose de stable. Les alphas aussi mais les alphas ils ne les ont pas forcément sous les yeux, alors on peut leur dire "souviens-toi, la dame au gros derrière", mais là ils doivent faire appel à leurs souvenirs, alors que les gestes ils les portes sur eux. »

Intervieweur : « D'accord, ils ont conscience que c'est un outil. »

Interviewé : « Oui voilà, comme ils ont par exemple en expression écrite des outils avec des expressions qu'ils utilisent fréquemment, donc ils doivent s'appuyer là-dessus, tout ce qui est dans la classe bah moi je n'enlève rien donc ils ont vraiment besoin de regarder parfois les mots outils etc. mais c'est toujours leur dire "attend tu as des outils pour t'aider, qu'est-ce que tu peux utiliser ?" Voilà ça peut être rappelle-toi les alphas etc. Ils ont en mathématiques, il y a un marque page, là ils ont aussi un marque page derrière qu'ils utilisent parfois, non là c'était plus pour les CE1 mais il y en certains qui viennent quand même le chercher, ça c'est des choses stables, voilà des outils qu'ils peuvent utiliser, là-dessus ils sont sûr d'eux et ça leur permet de progresser. »

Intervieweur : « D'accord, est-ce qu'on peut dire que cette méthode correspond à tous les élèves ? D'une certaine manière ça vient prévenir des difficultés ? »

Interviewé : « Oui oui, alors c'est vrai que, je dirais que quand on débute dans le métier on se rend pas trop compte. Un enfant qui a des difficultés, au début on sait pas trop quoi faire, mais l'enfant en faite, il a envie de faire plaisir, se faire plaisir, faire plaisir aux parents, il a envie de faire plaisir à la maîtresse, donc un enfant qui n'y arrive pas et qui n'arrive pas à écrire ses sons, qui n'arrive pas à écrire ses syllabes etc., il n'en fait pas exprès, en général c'est qu'il y a un souci, donc là c'est vrai que maintenant si on se rend compte que même avec tout ça, on arrive pas et on avance pas et il y a encore des difficultés euh moi maintenant je n'hésite pas à tirer la sonnette d'alarme en disant bah "faite un bilan orthophonique, il y a peut-être maintenant autre chose" mais déjà en amont j'essaie de travailler tous les sons différents. D'ailleurs les orthophonistes quand c'est comme ça des fois demandent aux parents quelles sont les méthodes que votre enfant a utilisé en CP, et c'est vrai que un enfant qui a utilisé une méthode admettons globale ou semi globale, alors elles vont avoir un avis, elles vont se dire cet enfant-là, une méthode syllabique aurait été préférable pour lui certainement donc oui je pense que voilà on peut déjà, je vais pas dire soigner la dyslexie, parce que ça ne se soigne pas, quelqu'un de dyslexique l'est toute sa vie mais l'enfant va trouver des voilà, un enfant dyslexique à plus de travail que les autres parce qu'il doit compenser et donc voilà on l'aide à compenser avec des outils. Alors après si c'est une dyslexie très forte évidemment il vaut mieux aller voir une orthophoniste et puis faire un travail, déjà un bilan voir où est-ce que ça ne va pas et puis faire un travail avec une orthophoniste. Après on a des enfants qui confondent que certains sons en particulier, je pense à un petit garçon le [f] et le [v], bon lui c'est compliqué. Alors on a les confusions aussi avec la graphie alors ça c'est le b, le d, le p, enfin voilà c'est la plus fréquente. Parce que bon les autres on

arrive à pallier, celle-ci c'est la plus fréquente parce qu'on a ce fameux b et d qui s'écrivent différemment en script et pour eux c'est un petit peu difficile. Surtout qu'on arrive parfois avec des sons complexes, quand on a le p suivi du r, le p suivi du l, ou alors le b etc. Donc là arrive sur les choses un petit peu plus difficile alors dans ces cas-là moi je vais plutôt utiliser la forme de l'alpha quand c'est vraiment visuel comme ça, avec le d et le b, le script, on va vraiment faire appel de nouveau, mais aussi quand même aux gestes, je réfléchis, oui c'est un peu les deux quand même, on utilise les deux quand même parce que justement le [b] et le [d], bon à chaque fois voilà on essaie de voilà. Alors je sais qu'il y a d'autres méthodes aussi, il y en a qui utilisent le b le bébé, comme aussi la femme enceinte etc., il y a différents gestes utilisés. À partir du moment où c'est instauré dans la classe bah on utilise ce qui est instauré et ce qui peut aider l'enfant voilà à s'y retrouver. »

Intervieweur : « D'accord, maintenant j'ai une question plutôt par rapport à l'aspect ludique, est-ce que être en mouvement, faire des gestes, c'est vécu par les enfants comme quelque chose de ludique ? Est-ce que selon vous l'aspect ludique est important ? »

Interviewé : « Oui oui alors c'est vrai que les alphas moi quand je les utilise je fais comme-ci c'était des petits jouets et les jouets se rencontrent, c'est facile parce qu'on manipule, on les a dans la main c'est en plastique ça fait vraiment jeu. D'ailleurs c'est vendu, il y a des parents qui achètent les alphas pour que les enfants s'amuse à la maison et puis le fait de faire le geste plus un peu faire du théâtre et alors c'est vrai que moi je théâtralise avec les alphas qui vont se rencontrer etc. Mais j'essaie que le geste soit aussi drôle, même s'il faut qu'il soit aussi précis mais alors c'est pour ça que aussi des fois je fais des petites euh, je dis qu'on va faire la dictée des sourds muets par exemple et puis je ne fais que le geste et dans c'est cas là c'est vrai que je trouve que le fait de ne pas utiliser ma voix et bah fait que je capte encore plus l'attention et ils regardent à ce moment-là beaucoup plus que quand finalement je parle où des fois ils peuvent avoir la tête ailleurs donc voilà c'est fait sous forme de jeu un peu. Mais en CP c'est vrai qu'on peut facilement s'amuser à tout ça, il faut que ça soit fait justement dans la bonne humeur mais très cadré quand même, très cadré, dans la bonne humeur et alors il faut essayer de capter son auditoire comme je dis toujours et c'est vrai que le fait d'utiliser les alphas et les gestes et bien c'est quelque chose d'un peu différent pour eux, ce qui fait que voilà on les capte un peu plus facilement à ce moment-là. Mais c'est vrai que dans le coin regroupement ça fonctionne bien, même devant c'est vrai que si on fait seulement les gestes, je leur dit "attention je ne vais faire que les gestes", là en général c'est vrai que j'ai encore plus l'attention que finalement quand c'est avec la voix. Ils ont tellement l'habitude de nous entendre parce que, en général on est des bavards, que finalement ça change. Mais c'est vrai qu'on nous conseille toujours de moins parler, mais c'est plus fort que nous, on a toujours tendance à vouloir happer tout le monde par notre voix alors qu'on peut le faire autrement. »

Intervieweur : « D'accord, donc finalement on peut dire que les gestes sont source de motivation ? »

Interviewé : « Oui, ah oui oui oui, disons que moi par exemple, maintenant ça ne me viendrait pas à l'idée d'arrêter, de dire je fais juste la méthode euh voilà, non non, ça fait vraiment parti d'un tout, c'est vrai que c'est motivant. Je repartirais pas en arrière avec l'ancienne méthode c'est sûr, alors maintenant c'est vrai, imaginons que je change d'école, j'arrive dans une autre école où c'est une autre méthode que Taoki et il y a pas de budget, je suis obligé de reprendre cette méthode, je la prend admettons ou alors je ferais ma propre méthode au choix mais c'est certain que je réutiliserais les gestes Borel Maisonnny et les alphas ça c'est sûr. Et je le conseille à toutes les personnes, j'ai une amie qui a beaucoup d'ancienneté comme moi, qui est arrivée en CP alors qu'elle en avait jamais fait, donc elle est venue dans ma classe, je lui ai montré tout ce que je faisais etc. et c'est vrai que je suis ravie de ce que je fais et j'aime bien pouvoir le montrer parce que je trouve que ça fonctionne donc voilà. Maintenant j'aimerais aussi pouvoir aller dans d'autres classes pour voir d'autres choses parce que c'est vrai que c'est toujours motivant. Mais bon j'aime bien voilà, partager ce que je peux faire, comme je t'avais proposé de venir parce que je trouve que quand il y a quelque chose qui fonctionne, bah autant faire partager. »

Intervieweur : « C'est vrai que c'est une méthode riche, à l'image de ce que l'on peut voir sur les affichages d'ailleurs. (Regarde en direction des affichages) »

Interviewé : « Oui il y la couleur, ils savent que rouge c'est la voyelle, bleu c'est la consonne, les sons complexes en vert donc dès le début ils voient bien la différence. Alors c'est vrai qu'une fois j'avais une inspectrice qui avait l'air de me dire que j'aurais pu supprimer les premiers qui étaient déjà acquis peut-être parce que je vais en avoir encore pas mal et la comme j'arrive sur les sons plus complexes, par exemple le sons [eu] ou [oeu], tu vois il y en a quatre donc tu vois tout de suite je vais remplir pas mal alors bon je ne sais pas trop, je me dis bon je peux laisser. En même temps, ce qui est pas mal aussi c'est de changer son affichage parce que si tu laisses l'affichage ils s'habituent et il ne font plus attention et ne le voit plus. Donc ça c'est pas mal, alors moi je sais qu'à chaque fin d'année j'enlève quasiment tout, bon sauf l'alphabet je laisse mais sinon j'enlève quasiment tout et j'amène au fur et à mesure. C'est comme là ici bon tout noir et blanc et au fur et à mesure, j'éclaire les mots outils que l'on étudie, mais là dernièrement j'ai changé j'avais des affichages qu'ils ne voyaient plus en fait et puis donc je les ai enlevé et j'ai changé, je me suis dit, il y a des choses qui ne sont pas utiles, j'essaie d'utiliser les murs de la classe aussi et puis je m'étale aussi à l'extérieur. Mais bon mes collègues m'ont dit que c'était très bien que ça dérangeait personne, au contraire ça décore aussi les couloirs et ça fait voir et ils aiment bien aussi, ils passent ils voient ce qu'ils ont fait, leurs productions, les relire voilà. Donc j'aime bien ça mettre en valeur, partager aux autres pour les intéresser. On le fait mais on devrait le faire encore plus. »

Intervieweur : « D'accord, et pour la progression des sons, tu as créé ta propre progression ? Tu suis celle prévue par Suzanne Borel Maisonnny ? »

Interviewé : « Non je suis la progression de Taoki, mais en fin de compte si tu prends différentes méthodes tu t'aperçois que la progression est souvent la même. En général, on essaie de voir les voyelles assez rapidement quand même, pour pouvoir justement combiner avec les consonnes qui vont arriver mais c'est

vrai que je suis la méthode Taoki. Alors c'est vrai que mon ancienne méthode ça suivait quasiment pareil aussi par contre quand on voyait un son du style [o], on voyait les différentes graphies tout de suite ensemble. Alors que là on voit le o simplement et c'est beaucoup plus tard qu'on va voir le "au" et le "eau" encore plus tard. Mais en fin de compte on les connaît déjà parce qu'on les connaît dans les prénoms, on les connaît dans les mots, donc ce qui fait que quand on arrive aux autres graphies, bah déjà on a le geste, on a déjà le son et ils connaissent déjà les autres façons de le faire. Surtout que là on est bien avancé dans l'année et en fait j'avance bien donc jusqu'à Noël, je fais tous les sons simples et après on se pose pour revoir, revoir, réviser voilà, réassocier, réécouter les textes, on se pose un peu plus parce qu'on a plus de temps. Donc là on arrive sur des sons qui sont quand même beaucoup plus difficiles et après il nous restera après les vacances, tous les sons encore plus difficiles, les [yeu], les [aille], les [ouille] etc. enfin tous les sons difficiles. Enfin par contre, je vais jusqu'au bout de la méthode, je fais bien attention justement à tout voir. Donc ils arrivent en CE1, ils ont un bagage important. »

Intervieweur : « D'accord et pour l'évaluation, de quelle(s) manière(s) vous vous organisez ? »

Interviewé : « Alors les évaluations, on fait deux évaluations dans l'année, enfin on a notre LSU, on le fait deux fois. On a décidé que c'était semestriel et c'est nettement suffisant parce que de toute façon moi je les connais par cœur, enfin je veux dire il n'y a pas de soucis. Je sais ce qui ne va pas pour untel et untel, on a pas besoin de multiplier les évaluations, je trouve que ça sert vraiment à rien. Alors cette année, on a deux LSU, on a donné le premier en fin janvier, février, oui avant les vacances de février, et puis un autre en fin d'année. Mais cette année on a eu des évaluations en début d'année, ministérielles, et des évaluations en milieu d'année alors finalement moi quand je me suis retrouvée avec mes premières évaluations en début d'année, ça m'a permis de recevoir tous les parents individuellement, donc là j'ai reçu tous les parents, je me suis un petit peu appuyée sur ces évaluations pour dire ce qui allait, ce qui n'allait pas etc. et puis après j'apprends qu'il va y avoir des évaluations de milieu d'année et ces évaluations devaient être faites fin janvier à peu près, et je me suis dit, je ne vais pas faire les évaluations ministérielles, plus d'autres évaluations pour mon LSU. Je me suis dit, je vais utiliser les évaluations de milieu pour mon LSU, et en fait c'est ce que j'ai fait. Je n'ai pas multiplié les évaluations, ça sert à rien, alors le souci c'est que les évaluations ministérielles, ce sont les mêmes évaluations pour tout le monde et ils ne tiennent pas compte forcément de notre progression. Et donc on a des enseignants qui ont fait les fortes têtes, je dirais et qui ont refusé de les faire en expliquant que ces sons-là, c'est mots-là n'étaient pas encore vus et donc ils feraient peut-être mais plus tard. Donc moi bon j'ai tenu compte de ça, c'est que à un moment donné on avait un petit texte, je pense au mot "ferme", un renard qui était dans une ferme, et bien c'est vrai que le e sans accent, er en milieu de mot, bah c'est pas quelque chose qu'on a vu. Alors bon ça m'a permis justement de différencier les enfants qui étaient déjà passés dans le cap lecture, et les autres qui étaient encore dans la combinatoire, syllabique, qui eux n'ont pas réussi finalement à lire ces mots-là, donc euh voilà j'ai fait la différence comme ceci mais c'est comme ça que par exemple on avait des syllabes à dicter avec des sons que je n'avais pas encore vus dans ma méthode mais comme c'est des choses dont on parle, comme je te

disais le o, au, eau, il y en a certains ça y est, il l'avait déjà intégré mais d'autres pas encore. Donc là j'ai pu différencier un petit peu mais j'ai utilisé donc ces évaluations pour mon LSU. Donc il y aura d'autres évaluations par contre en fin d'année. Mais c'est vrai que moi je trouve que ça sert à rien de les évaluer, les évaluer tout le temps, c'est du temps perdu alors qu'en fin de compte quand ils font leurs petits exercices sur le fichier etc. bon bah je vois bien je sais qui je dois aller aider, qui je dois aller voir pour tout de suite aller les aider etc. J'ai pas besoin de multiplier les évaluations pour voir où ils en sont. Mais les évaluations ministérielles, étaient pas mal faite, enfin pas tous les exercices, mais en général, c'était pas mal fait sur certains exercices, certains exercices étaient pas mal fait justement pour la compréhension, il y en a d'autres, certains pas très adaptés mais c'est comme tout. »

Intervieweur : « Et bien merci beaucoup, nous avons abordés tous les points que j'avais envisagés, est-ce que vous avez quelque chose à ajouter ? »

Interviewé : « Si c'est bon pour toi, c'est bon pour moi et merci à toi. »

Annexe 4 : Retranscription de l'entretien avec l'enseignante B

Intervieweur : « Pouvez-vous me dire depuis combien d'années vous enseignez ? »

Interviewé : « Depuis alors, je vais essayer de pas te dire de bêtises, mais je crois que c'est ma 16^{ème} années, je crois, oui 16 ans. »

Intervieweur : « D'accord et vous avez toujours eu un CP ? »

Interviewé : « Depuis 14 ans un CP, avec une année il y a deux ans, dans cette école là où j'étais maître supplémentaire et j'ai travaillé donc en co intervention avec CP, CE1, CE2 et puis après on a re basculé les maîtres supplémentaires sur les CP à 12 donc j'ai récupéré mon CP. Mais oui ça fait longtemps en CP, 14 ans en CP. »

Intervieweur : « D'accord et vous avez toujours utilisé la méthode Borel Maisonnay ? »

Interviewé : « Alors euh non, au tout début j'avais pas la méthode, enfin j'utilisais pas la méthode Borel Maisonnay parce que je ne la connaissais pas en faite, tout simplement et puis parce que en faite j'ai eu un CP, c'était ma 3^{ème} année d'enseignement donc j'avais fait 1 an en CE2, 1 an en CE1, et puis je me suis retrouvée en CP. Donc c'est vrai que j'étais encore jeune enseignante, je connaissais pas le CP. J'ai débarqué dans cette école-là, j'ai récupéré la méthode qui existait, enfin qui était dans l'école, et euh j'ai utilisé cette méthode qui était la méthode, rue des contes, euh pendant 3 ans je crois et puis euh après euh on s'est rendu compte que c'était une méthode qui était beaucoup trop compliquée pour les élèves d'ici parce que y avait un démarrage au niveau de la lecture qui était beaucoup en global avec des banques, enfin beaucoup de mots à retenir en global et les élèves d'ici n'y arrivaient pas du tout donc on a changé, on a repris une méthode beaucoup plus syllabique, là on a étayé finalement avec la méthode BM. »

Intervieweur : « Donc le changement de méthode c'est fait en raison de la volonté d'avoir une méthode syllabique ? »

Interviewé : « Oui par la volonté d'avoir une méthode syllabique et puis aussi le fait qu'on se rendait compte que, on est en REP+, qu'il y avait beaucoup d'élèves qui avait des difficultés à rentrer dans la lecture et qu'il fallait trouver un moyen d'étayer, d'aider ces élèves-là à rentrer dans la lecture, à mémoriser les correspondances grapho-phonétiques, trouver un outil, un appui, qu'ils aient un appui au moment de l'encodage euh voilà. »

Intervieweur : « Donc finalement on peut considérer que ce choix a été fait pour prévenir certaines difficultés ? »

Interviewé : « Oui pour prévenir certaines difficultés et pour étayer les élèves qui avaient malgré tous des difficultés ouais. »

Intervieweur : « D'accord, est-ce que vous explicitez, par exemple le r se fait de cette manière parce que la prononciation implique un raclement de la gorge. Est-ce que c'est quelque chose que vous explicitez, ce lien entre le geste et l'émission du son ? »

Interviewé : « Oui, oui au maximum, au maximum, c'est à dire que euh alors, le a c'est difficile parce que finalement il y a pas forcément de lien entre l'émission du son et le geste pour le son a, mais je leur donne des petits trucs du a avec la bouche grande ouverte et puis après sur tous les sons le r oui sentir que ça racle au niveau de la gorge. Euh le p, qu'il y a quelque chose qu'on envoie, un souffle d'air qu'on envoie, le gu, quand on fait le gu, de sentir que effectivement au niveau de glotte, qu'il y a quelque chose qui bouge, donc ça oui, j'essaie d'expliquer au maximum. »

Intervieweur : « Oui, il y a aussi le fait que lorsque le son est nasal on rapproche la main du nez et ça c'est quelque chose qui parle aux enfants ? »

Interviewé : « Oui, complètement, oui complètement, enfin moi je trouve, c'est mon sentiment de sentir que oui quand on est sur le n, ils sentent bien qu'il y a quelque chose qui vient effectivement du nez donc oui moi je trouve que ça aide les enfants. »

Intervieweur : « D'accord et toute la dimension corporelle est-ce qu'elle a un impact selon vous ? Est-ce que le fait que les élèves soient en quelque sorte en mouvement, qu'ils puissent produire un geste, est-ce que cet aspect kinesthésique joue un rôle selon vous ? »

Interviewé : « Ah oui ça j'en suis persuadée, notamment pour les élèves en difficulté, pour des élèves en difficulté, je pense que effectivement le fait de faire le geste les aide à mémoriser cette correspondance entre le son et la lettre ah oui ça j'en suis intimement convaincue. »

Intervieweur : « D'accord donc on peut considérer que c'est un outil de mémorisation? »

Interviewé : « Oui. »

Intervieweur : « Est-ce que vous demandez aux élèves d'apprendre et reproduire le geste ou vous le présenté et ils l'utilisent en fonction de leurs besoins ? »

Interviewé : « Ils l'utilisent en fonction de leurs besoins. Il y a des enfants qui l'utilisent pas du tout, il y a des enfants qui l'utilisent un petit peu au début parce qu'ils ont besoin de cet appui et que ça les aident et puis très vite finalement ils ont mémorisé et ils s'en détachent tout seul et d'autres enfants qui ont besoin plus longtemps, parfois il y a certains élèves très en difficulté qui en ont besoin sur tout le CP mais c'est selon les besoins. »

Intervieweur : « D'accord, est-ce qu'on peut considérer que le geste permet d'éviter certaines confusions ? Comme par exemple le j et le ch ? »

Interviewé : « Oui, oui, complètement, ça évite des confusions, ça appui quelque chose sur ce qu'on dit. Ils aident au niveau de la prononciation aussi, c'est à dire que euh, moi j'ai des enfants par exemple le ch, qu'on

du mal à le faire, ils font un j et le fait d'appuyer, de dire "écoute", quand on appui ça change le son finalement ça les aide aussi, au niveau de la phono à bien entendre et bien prononcer le mot et le son. »

Intervieweur : « Juste avant on a parlé de l'aspect corporel, mais l'aspect visuel vient aussi appuyer ? »

Interviewé : « Complètement, complètement et ça particulièrement au niveau de l'encodage, quand ils sont sur de la dictée ou qu'ils doivent encoder des mots, le fait que moi je montre le signe, donc là ils sont vraiment dans quelque chose de visuel, donc là tout de suite ils refont le lien avec la lettre et puis il y a les affichages dans la classe avec les sons et puis le petit geste au-dessus donc ils ont des supports pour s'aider. »

Intervieweur : « D'accord, est-ce qu'il y a eu une réticence des parents par rapport à l'utilisation de gestes ou pas du tout ? »

Interviewé : « Pas du tout, non pas du tout, alors à la réunion de rentrée on explique aux parents parce que c'est vrai que les élèves, alors la réunion elle est pas le premier jour donc en général elle est deux semaines peut-être après la rentrée donc on a déjà souvent commencé l'étude des sons et du coup les enfants, ils rentrent ils font des gestes donc on explique pourquoi les enfants peut-être quand ils font lecture le soir avec les parents, font des gestes pour euh, donc on explique que c'est pour aider les enfants à mémoriser donc mais non pas du tout de réticence de la part des parents. »

Intervieweur : « Ils pourraient penser que c'est une charge supplémentaire et que ça vient au contraire complexifier. »

Interviewé : « Oui mais la pas du tout. »

Intervieweur : « D'accord et les parents les réutilisent à la maison ? »

Interviewé : « Non je ne crois pas ça, je ne crois pas, après on est dans un quartier particulier où il y a aussi beaucoup de parents qui sont non francophones, du coup qui ne savent pas forcément lire donc euh non, ils réutilisent pas. »

Intervieweur : « Très bien, en terme de progression, vous suivez une progression en particulière, vous utilisez celle de BM ou bien vous avez créé la vôtre ? »

Interviewé : « Alors non parce que du coup on suit, on travaille sur le manuel Taoki donc on suit la progression de Taoki au niveau des sons. »

Intervieweur : « Est-ce que vous considérez que la méthode BM convient à tous les élèves ? Est-ce qu'elle correspond à tous les profils d'élèves ? Est-ce qu'elle répond à toutes les difficultés ? »

Interviewé : « Bah je dirais qu'il y en a certains qui n'en ont pas besoin, il y en a certains qui n'en ont pas besoin et du coup qui s'en détachent très vite où qui ne l'utilise pas forcément mais ça c'est pas grave finalement, c'est un étayage supplémentaire pour effectivement des enfants qui seront plutôt dans une

mémoire kinesthésique ou une mémoire visuelle. Ceux qu'en ont pas besoin, finalement, ça vient pas parasiter en tout cas ceux qui n'en n'ont pas besoin. »

Intervieweur : « D'accord, et pour les élèves en difficulté, c'est un étayage suffisant ? Ou bien vous couplez avec d'autres outils ? »

Interviewé : « Alors bah après on couple forcément avec beaucoup de choses, c'est-à-dire qu'on travaille beaucoup sur la phono, en début d'année, sur l'étude des sons un par un sur la syllabique, sur de l'entraînement à l'affluence, donc on couple avec d'autres choses, c'est un outil parmi d'autres, au niveau de la lecture hein. »

Intervieweur : « D'accord, c'est l'un des supports. »

Interviewé : « C'est l'un des supports parmi d'autres, ouais. Mais que certains élèves utilisent plus que d'autres mais non je dirais que c'est un outil, un outil en plus, un outil d'étayage en plus et de différenciation. »

Intervieweur : « Un outil d'étayage et de différenciation ? »

Interviewé : « Alors je dirais que c'est un outil d'étayage mais qui sert la différenciation, dans le sens où finalement ceux qui n'en ont pas besoin ne vont pas s'en servir. »

Intervieweur : « D'accord, donc finalement vous l'utilisez comme moyen de prévention ? »

Interviewé : « Oui, oui, on est totalement dans le cadre de prévenir des difficultés des élèves et de leur apporter un outil dès le début parce qu'on pourrait se dire tiens j'attends de voir et ceux qui seront en difficulté je vais les prendre après et puis leur apprendre. Mais non, c'est vraiment, moi je l'installe pour tout le monde et s'en sert qui veut. »

Intervieweur : « Donc on peut dire la méthode ne se suffit pas à elle-même, l'association avec d'autres éléments est indispensable ? »

Interviewé : « Moi je pense que l'association avec d'autres choses est indispensable. »

Intervieweur : « Les gestes alimentent une autre méthode finalement. »

Interviewé : « Voilà exactement. Parce que au-delà de ça il y a aussi, je crois au début, des prérequis qui sont indispensables à l'entrée dans la lecture et notamment beaucoup d'exercices de phonologie en début d'année. La connaissance des lettres, enfin des choses qui sont indispensables en plus je dirais. Donc moi je m'en sers vraiment comme d'un outil ouais. »

Intervieweur : « D'accord et vous n'avez jamais utilisé la méthode des alphas ? »

Interviewé : « Non. »

Intervieweur : « Ce n'est pas quelque chose qui vous parle ? »

Interviewé : « Alors ça me parle moins que Borel Maissonny en plus c'est très compliqué parce qu'en fait on a des enfants de CP qui arrivent de deux maternelles différentes, avec des enfants qui eux en maternelle travaillent un peu avec les alphas et les autres pas du tout. Du coup ils arrivent avec, on pourrait reprendre les alphas en début d'année mais c'est vrai qu'ils arrivent avec quelque chose qui est très différent les uns des autres donc on essaye de réaligner tout le monde un peu sur quelque chose de commun et puis alors euh la méthode des alphas elle est très très très chère donc déjà il faut avoir un sacré budget pour pouvoir acheter la méthode des alphas et tout ce qui va avec et ensuite euh alors ça c'est un avis très très personnel parce que je pense que ça aide les élèves hein, mais moi il y a quelque chose que euh, madame machin qui va euh dans monsieur truc euh, et que on dise pas non euh c'est la lettre r qui fait le son [r], qu'on personnifie et qu'on se détache du coup complètement d'un codage qui est le codage de la langue française me gêne un petit peu. Les alphas on est dans complètement autre chose, parce que y a pas de gestes avec les alphas, donc on perd complètement le côté kinesthésique, on perd complètement le côté visuel. Mais pour autant, je suis persuadée que ça aide, ça aide des élèves hein. Alors par contre, la maîtresse E, qui travaille dans l'école utilise un peu la méthode des alphas avec les petits groupes qu'elle prend en aide. »

Intervieweur : « Donc pour le coup ce n'est pas méthode Borel Maissonny mais les alphas qui sont utilisés, entre guillemets, en guise de rééducation. »

Interviewé : « Ouais, ouais. »

Intervieweur : « D'accord et est-ce que vous avez pu percevoir des limites à la méthode Borel Maissonny ? »

Interviewé : « Alors euh je dirais que oui il y a forcément des limites, quand l'élève euh ne mémorise même pas le geste, c'est-à-dire que quand il y a des élèves qui ont des vrais vrais problèmes, pour le coup on est dans de la difficulté plus plus plus qui relève pas forcément de quelque chose de pédagogique mais euh quand on a des élèves qui sont euh à la limite du handicap ou des choses comme ça et du coup ont des gros gros problèmes au niveau de la mémorisation, pour le coup on arrive aux limites parce que malgré le geste et l'étayage du geste bon bah ça ne rentre pas et du coup, là c'est compliqué. »

Intervieweur : « D'accord, alors le geste est un instrument de mémorisation pour le son, geste-son, mais est-ce que par la suite ça aide pour la graphie ? »

Interviewé : « Alors euh, ça aide pour la graphie, dans le sens où, quand on travaille en fait sur un son, il y a toujours la graphie a un moment donné qui est associé et du coup sur tous les outils de classe, les affichages des sons il y a le geste Borel Maissonny, donc pour le son et la graphie qui est associée, du coup pour l'élève qui a besoin d'encoder un mot et qui ne sait plus, si moi je lui fais le geste, il va pouvoir se repérer et retrouver la graphie et du coup de ce va et vient, la mémorisation de la graphie se fait aussi. Donc ça entraîne finalement quand même la mémorisation de la graphie. »

Intervieweur : « D'autant plus que certains gestes sont inspirés de la graphie. »

Interviewé : « Bien sûr, le v, le s, le m avec les trois ponts, oui oui voilà il y a des choses. »

Intervieweur : « On parlait de l'émission du son tout à l'heure mais il y a aussi le lien avec la graphie. »

Interviewé : « Oui le ou, je ne sais plus, où on a bien le o qui donne la main au u, donc oui oui il y a quand même des choses au niveau de la graphie qui aide les enfants aussi. »

Intervieweur : « D'accord et est-ce que cette méthode est vécue comme ludique par les élèves ou pas réellement ? »

Interviewé : « Je dirais que au début de l'année il y a quelque chose d'assez ludique dans le fait de faire les gestes et puis moi je travaille, on a fabriqué avec mes collègues de CP des espèces de petites cartes euh avec des gestes et il doit retrouver l'encodage et écrire le mot juste à partir des gestes, donc on fait des petits jeux comme ça, donc il y a quelque chose d'assez ludique je dirais en début d'année et puis qui les mets en mouvement donc ça c'est toujours motivant un peu pour les élèves plutôt que d'être passif euh après je crois qu'au bout d'un moment, le ludique se perd et ça devient une habitude de travail finalement. »

Intervieweur : « D'accord, mais est-ce que ça reste une source de motivation pour les élèves ? »

Interviewé : « Ils sont en activité mais je crois qu'au bout d'un moment ils en comprennent l'intérêt, c'est à dire que quand on commence à entrer et c'est vrai particulièrement sur l'encodage, quand on commence à entrer dans l'encodage et que y a des enfants qui oublient des lettres quand ils encodent au début ou qui retrouvent pas la graphie, d'un coup ils comprennent l'intérêt, de faire le geste et que c'est vraiment un support d'aide pour eux. »

Intervieweur : « Ils ne perçoivent pas forcément l'intérêt du geste au début ? »

Interviewé : « Au tout début non, au tout début il y a quelque chose de ok on fait un petit geste a on fait le a et puis on a pas encore commencé à combiner donc on est sur des sons simples, le a, le i, le o, donc bon, ils font le petit geste ils sont contents mais y a pas cet intérêt de comprendre que ça va les aider après vraiment au niveau de la combinatoire de pouvoir enchaîner les sons et puis de l'encodage, de pouvoir écrire des mots. »

Intervieweur : « D'accord et de quelle(s) manière(s) vous évaluez les élèves par rapport à la lecture ? »

Interviewé : « Alors y a plusieurs choses parce que y a des évaluations individuelles, de passation individuelle, d'élève avec moi en lecture à haute voix, après il va y avoir des évaluations un peu plus globales d'encodage, où on va peut-être faire tous ensemble une dictée ou quelque chose comme ça, auquel cas moi j'utilise la méthode, sur toute la première moitié de façon automatique. J'encode et je fais les gestes et puis sur la deuxième moitié de l'année, je ne fais plus les gestes et je viens faire les gestes qu'aux élèves en difficulté, donc ceux qui n'en ont plus besoin finalement je ne leur fais plus et je viens aider ceux qui en ont besoin, plus les élèves en difficulté donc ça je dirais que c'est pour la partie lecture encodage, après euh, après on a beaucoup d'ateliers, on travaille beaucoup aussi avec des ateliers autonomes et des fiches de suivi où les élèves au fur et à mesure valident et donc quand c'est validé, on valide sur le livret que l'enfant sait

faire ça donc voilà on est plus sur une, dans c'est cas là sur une évaluation individuelle, un peu au rythme de l'enfant. C'est à dire que ça y est à cette date-là, toi tu sais faire ça, peut-être qu'un autre enfant va mettre plus de temps. »

Intervieweur : « Pour conclure, est-ce qu'on peut considérer que la méthode est efficace ? »

Interviewé : « Moi je trouve. »

Intervieweur : « D'accord et pour résumer, quelles seraient les raisons de cette efficacité ? »

Interviewé : « La mémorisation. ça aide au début, ça aide au début au niveau de la fluidité de la combinatoire, c'est à dire que par exemple quand il y a un l et un o, de pouvoir montrer à l'enfant que on enchaîne les gestes, il y a quelque chose où il va un moment donné, il va faire l,o, il va passer à lo, donc il y a quelque chose au niveau qui aide les enfants je trouve. Il y a au niveau de l'encodage, de pouvoir se référer à quelque chose pour encoder, d'avoir une méthode qui les aident au niveau des correspondances pour l'encodage. Moi je suis assez convaincue effectivement que avec des élèves en difficulté c'est un appui hyper intéressant pour l'apprentissage de la lecture. »

Annexe 5 : Retranscription de l'entretien avec l'enseignante C

Intervieweur : « Est-ce que vous pourriez me dire depuis combien d'années vous enseignez ? »

Interviewé : « 22 ans. »

Intervieweur : « D'accord, depuis 22 ans et depuis combien d'années enseignez-vous en ULIS ? »

Interviewé : « Alors en ULIS ça fait 3 ans, c'est ma troisième année. »

Intervieweur : « D'accord et depuis combien d'années vous utilisez la méthode BM ? »

Interviewé : « Euh je l'ai débuté ma première année mais je l'ai pas débutée au début donc je vais te dire deux grosses années quoi, véritablement. »

Intervieweur : « D'accord et donc au début vous utilisiez quelle méthode ? »

Interviewé : « J'ai commencé directement avec Taoki, enfin les alphas et après Taoki. »

Intervieweur : « Donc vous avez gardé cette base et ensuite vous l'avez alimentée avec les gestes ? »

Interviewé : « Voilà tout à fait. »

Intervieweur : « Qu'est-ce qui vous a plu dans cette idée de mettre en place des gestes ? »

Interviewé : « Le côté visuel. »

Intervieweur : « D'accord, c'est l'aspect visuel. »

Interviewé : « Oui, parce que en ULIS surtout, certains ont besoin de visuel, que ça soit des affiches et pas que le côté visuel, le côté aussi kinesthésique, tu vois, le mouvement, et le fait qu'il n'y ait pas de sons. Tu vois des fois tu regardes l'élève, tu fais un geste, ça suffit, ça ne perturbe pas les autres et lui ça l'aide, ça je trouve ça bien aussi. »

Intervieweur : « En quelque sorte ils permettent d'attirer l'attention ? »

Interviewé : « Tout à fait, complètement oui. »

Intervieweur : « D'accord. »

Interviewé : « J'utilise d'autres méthodes de lecture puisque moi j'ai des niveaux différents et avec S qui est un lecteur et je l'utilisais l'année dernière avec deux élèves qui étaient des lecteurs, petits lecteurs, enfin déchiffreur en tout cas, j'utilise Lectorino Lectorinette, j'adore Goigoux. C'est vraiment intéressant parce que la lecture, bon le déchiffrage c'est une chose mais après t'as la compréhension donc évidemment quand ils sont non lecteur tu commences par le déchiffrage, mais très vite tu peux commencer quand même par la compréhension et l'avantage de Goigoux c'est qu'il t'apprend à comprendre. Ce n'est pas que, je donne un texte, je donne des questions basiques ; qui sont les personnages ? Où ça se passe ? Quand ça se passe ? Qu'est-ce qui se passe ? Ça c'est du classique, sauf que un élève qui sait pas répondre à ça, il faut que tu lui

donne des stratégies et Goigoux il a ces stratégies, il t'explique. Il y en a un autre aussi très intéressant, je ne sais plus comment il s'appelle, "Je lis, je comprends", je te donne le nom parce qu'il est très intéressant, je viens de le découvrir, ça c'est sur du CE2 que je te parle, "Je lis, je comprends, c'est le groupe départemental de la prévention de l'illettrisme, c'est l'académie d'Orléans. Ils font ça pour le CE1, le CE2 et le CM très intéressant parce qu'ils vont travailler différents aspects de la compréhension de lecture, ils vont travailler aussi bien le prélèvement d'indices morphosyntaxiques, tu vois c'est quand y a des guillemets, des traits etc. Ils vont travailler l'inférence, ils vont travailler les hypothèses, donc enfaite moi pour moi c'est un complément de Goigoux. Goigoux lui il va travailler aussi sur ce que pensent les personnages au fil de l'histoire et eux vont être plus sûr de l'analyse plus fine, donc très intéressant aussi. »

Intervieweur : « D'accord, donc vous utilisez ces deux méthodes en parallèle ? »

Interviewé : "Voilà, je les utilise pour S, je fais les deux. Donc l'avantage de l'autre là, "Je lis, je comprends", ça va être sur des petits exercices, moi je vais lui donner par petits morceaux, je lui donne pas la feuille entière, je l'agrandis, pas trop de quantité parce que sinon ça le, trop de choses à faire et Goigoux je le travaille avec lui aussi, là c'est sur des petits textes puis y a des images et puis on va aussi jouer ce qu'on lit, tu vois pour qu'il s'imprègne aussi de l'histoire, qu'il se fasse des images mentales, parce que ça aussi c'est ce qui manque souvent, la représentation mentale de ce qu'on lit et "Je lis, je comprends" lui va travailler aussi sur les indices euh je cherche le mot et je le retrouve pas comme ça, euh c'est pas grave, euh sur les différentes manières dans le texte qu'on va parler du personnage, on va dire là par exemple; Agnès, le bébé, le nourrisson, il etc. Donc voilà, donc en parallèle, tu travailles différents aspects de la compréhension. »

Intervieweur : « D'accord, j'ai noté les références, j'irais y jeter un œil. Euh alors pour revenir à la méthode Borel Maisonny, est-ce qu'on peut considérer qu'elle prévient certaines difficultés ? Est-ce qu'elle vient éviter certaines confusions ? Est-ce qu'on peut parler de prévention ? »

Interviewé : « J'en suis pas sûr, j'en suis pas sûr parce que il faut pour ça que l'enfant se soit approprié la méthode, donc euh oui mais si l'enfant ne s'approprie pas les gestes la confusion sera quand même là parce que la confusion elle peut être visuelles, elle peut être auditive donc euh je sais pas si on peut dire prévenir tu vois ? »

Intervieweur : « On ne peut pas arriver à cette conclusion même pour les élèves qui utilisent le geste ? »

Interviewé : « Euh tout seul non parce que si elle confond par exemple le d avec le b, quand elle va regarder, si elle est toute seule, elle va croire que ce d c'est un d alors que c'est un b mais si il y a pas quelqu'un à côté qui va lui faire le geste finalement, tu vois, la confusion elle est là parce qu'elle est visuelle donc si à côté je lui fais pas ces gestes-là, elle va pas s'en rendre compte toute seule, donc tu vois c'est pour ça que je dis je n'en suis pas sûr, je ne l'ai pas vu comme ça en tout cas. Moi je la vois vraiment plus comme un outil utilisable par l'enfant ou par l'enseignant pour aider l'enfant et euh par contre, tout seul les enfants vont l'utiliser plus dans la lecture, dans l'écriture c'est moi qui vais les aider avec ce geste, ils vont pas le

faire eux d'eux-mêmes puisque quand elle entend le ou par exemple y, elle voit pas à quoi ça correspond, donc elle peut pas te faire ce signe là, c'est quand moi je le fais que elle, elle associe le son ou "ah oui" à cette graphie là qu'est o,u, tu vois. Donc après ce n'est que personnel, j'y ai pas réfléchi comme ça, prévention mais je sais pas. »

Intervieweur : « D'accord, c'est très intéressant. Est-ce que vous avez explicité la construction du geste ? Par exemple le a qui devient an, se fait proche du nez parce que le son devient nasal. »

Interviewé : « Non, non je ne l'ai pas fait ça. J'ai expliqué pourquoi on utilisait ce geste, en quoi ça les aidait mais je ne rentre pas forcément dans les détails du son nasal, pour moi ça reste quand même plus du côté de l'orthophoniste et j'ai pas envie d'interférer pour ceux qui vont déjà chez l'orthophoniste, donc je maîtrise pas assez pour me permettre de faire ça, donc je fais pas pour l'instant. »

Intervieweur : « Les élèves ne font pas le lien par eux-mêmes ? Par exemple pour le r, parce que le geste montre le raclement de gorge. »

Interviewé : « Non non, c'est vraiment le lien geste-son, là on fait ch, parce qu'on voit la bouche qui fait ch mais voilà et le r parce que, non, en tout cas ils m'en ont jamais parlé est-ce qu'ils ont fait le lien tout seul et que voilà mais non moi je l'ai pas expliqué. »

Intervieweur : « D'accord, et il y a certains gestes qui sont inspirés de la graphie, par exemple le v et le s ou le z, enfin il y a des gestes qui ressemblent à l'écriture. »

Interviewé : « Oui mais ils l'ont fait tout seul, parce que évidemment voilà visuellement, par contre le z non, le v oui, mais je sais pas si y en a tant que ça qui se ressemblent. Ils ont par exemple tout à l'heure ils t'ont montré avec l'accent, le è, il y en a un qui a dit moi j'ai fait é et le è la casquette, je ne sais pas pourquoi ils disent le è parce que dans caquette c'est pas la même graphie mais ils ont compris ça se fait è comme dans casquette, donc je les ai laissé utiliser ça, mais euh non c'est tout. Non c'est vrai que je fais pas ce lien, ça peut être intéressant, à mieux expliciter, non, après ce sont des élèves d'ULIS donc des fois les liens sont compliqués pour eux. »

Intervieweur : « Après une fois que c'est dit, certains peuvent l'entendre, d'autres non. »

Interviewé : « C'est ça oui, ils le prennent, ils le prennent pas, parce que c'est vrai que les sons nasals, que ça vienne plus du nez, ils vont pas forcément le sentir au niveau de leur corps eux, parce que certains n'ont pas tout à fait encore le schéma corporel, donc tu vois, mais pourquoi pas ça peut quand même, certains élèves ça peut être intéressant donc c'est à noter pour moi, tout à fait. »

Intervieweur : « D'accord et est-ce que nous pouvons dire que les gestes sont un outil de mémorisation ? »

Interviewé : « Oui complètement, oui c'est un palier tu vois, donc pour l'instant si le "ou" elle l'entend encore pas bien mais que tu fais ça et hop elle a compris que ça c'est "o,u", c'est qu'elle a mémorisé déjà la graphie du son, donc oui obligatoirement c'est un moyen de mémorisation, donc là je dirais oui. »

Intervieweur : « D'accord et est-ce qu'il est source de motivation pour les élèves ? »

Interviewé : « Oui, oui parce qu'il est source de réussite. Je ne sais pas si t'as vu la bouille de M, mais tu sens elle est heureuse alors que des fois elle me fait des blocages, là ça débloque complètement donc ça veut dire que l'estime de soi, on réussit quelque chose, donc ah oui complètement oui. »

Interviewé : « D'accord, en de quelle manière les parents accueillent cette méthode ? Est-ce que certains sont réticents ? »

Intervieweur : « Ah bah complètement, donc euh je n'en ai eu qu'une, c'est avec les parents de la jeune fille qui est là, elle me la dit il y a pas très longtemps malheureusement et elle avait commencé à me le dire l'année dernière parce que je lui faisais apprendre des petits mots outils pour essayer de mémoriser certains mots outils, utilisés par la voie directe en faite parce que la voie directe était compliquée pour elle, euh même pour une autre élève, tu vois même quand elle voyait "le", elle avait du mal, pourtant, tu dois pouvoir l'utiliser en voie directe tu vois et elle était venue en me disant "mon frère il trouve ça débile d'apprendre les mots outils, ça sert à rien", donc je lui avais montré dans une petite histoire et je lui avait surligné tous les mots outils pour lui montrer à quel point c'était important et que c'était grâce à eux, qu'après on lisait de plus en plus vite et qu'on comprenais l'histoire. Donc ça a commencé comme ça, après j'ai eu le droit, "de toute façon maîtresse à la maison on dit que t'es nulle, t'es une mauvaise maîtresse parce que tu m'apprends pas à lire", bon et y a pas très longtemps elle m'a dit "de toute façon ça fait gogole de faire les gestes." Donc à partir de là elle les utilise pas, du moins elle les utilise pas à la maison. Donc là, elle les utilise, je sais pas si tu as vu tout à l'heure, pour lire le menu, voilà, alors la seule difficulté je dirais, de contraintes de cette méthode c'est que l'enfant doit te regarder, or, quand il lit, il regarde son texte, donc ce qui fait que pour lui, il met le regard sur l'histoire mais il faut qu'il te regarde toi pour que tu l'aides au niveau du geste et qu'après elle revienne et qu'elle se remette là où elle était. Il y a quand même cette petite difficulté ou alors il faudrait vraiment que tu sois à côté d'elle ou en face d'elle avec le texte et puis qu'elle te voit en même temps. »

Intervieweur : « Oui c'est quelque chose que j'ai perçu, c'est vrai que je les ai parfois vu perdu. »

Interviewé : « Voilà et du coup il faut qu'il revienne, comme il peut y avoir un problème de repérage spatial ou alors toi il faut que tu le guides et que tu le remettes avec le doigt dessus. Donc je sais pas comment ça peut se passer en grand groupe, parce que moi c'est en petit groupe donc c'est un peu plus facile, en grand groupe je ne sais pas. »

Intervieweur : « Dans ce que j'ai pu voir, c'est davantage les élèves qui ont utilisé le geste comme outil. »

Interviewé : « Ils se sont imprégnés en faite et que pour la lecture ? »

Intervieweur : « Non j'ai vu geste-son et geste-graphie, même si ça parait moins évident. »

Interviewé : « Oui, moi je te dis ils l'utilisent pas pour écrire, c'est moi qui vais les aider pour le geste et là c'est dommage si M t'a pas montré, M ça se voit vraiment quoi la difficulté, tu la vois bouger sa bouche alors elle regarde beaucoup les, elle utilise beaucoup le visuel, donc elle va rechercher les sons, elle regarde aussi les lettres et tu la vois faire des [bouger les lèvres] comme ça, mais bon là elle t'a peut-être pas montré. »

Intervieweur : « J'ai vu plein d'autres choses et est-ce qu'on peut dire que cette méthode répond aux besoins de tous les élèves ? »

Interviewé : « Non, non. »

Intervieweur : « Il est nécessaire de la combiner avec d'autres outils ? »

Interviewé : « Oui, elle est pas nécessaire et puis après si un enfant a compris très vite la combinatoire etc, il a plus besoin de l'utiliser, donc voir pas l'utiliser du tout, donc moi j'en ai certains ça les a aidé au début, ils le font quasiment plus. Le groupe jaune que tu vois là, il faut quand même savoir, G par exemple, qui a un trouble de l'attention, quand il est arrivé il y a trois ans ne lisait pas du tout, maintenant il est lecteur et il a plus du tout besoin des gestes. Par contre ce qui est assez drôle ou alors c'est juste dans mon dispositif, mais les autres vont faire les gestes pour les autres. Tu l'as peut-être pas vu mais ils l'ont fait un petit peu là-bas et des fois, alors soit ils vont montrer l'affiche comme ils ont fait avec G, ils voulaient lui montrer le g de G, pour le faire ou alors ils le font, ils lui montrent sans que je demande, des fois ils font ça. C'est de l'entraide mais alors est-ce que c'est propre à mon dispositif parce que c'est vrai qu'on est un petit groupe et c'est vrai que c'est un groupe d'entraide quand même si tu as vu, ils sont plutôt bienveillant les uns envers les autres, ça c'était de toute façon une des premières choses que j'ai instauré ici, c'est interdit la moquerie et voilà, donc après évidemment c'est un peu plus compliqué quand ils vont en inclusion mais ça se travaille et j'ai la chance d'être dans une école où l'inclusion fait partie de l'école quoi donc ça pose pas de soucis. »

Intervieweur : « D'accord, alors les limites ont les a déjà un peu abordées ? »

Interviewé : « Alors oui, moi la limite c'est que c'est visuel, le repérage, donc c'est pas évident d'être et sur sa lecture et être obligé de sortir les yeux, tu vois de mettre les yeux ailleurs et de reporter le regard après sur la lecture. »

Intervieweur : « D'accord, mais globalement est-ce qu'on peut dire que la méthode est efficace. »

Interviewé : « Extrêmement efficace, pour certains élèves. Elle est pas foncièrement mauvaise même pour les autres, mais je dirais même presque essentielle. C'est ce qui a déclenché la lecture chez certains. Parce que chaque enfant si tu reprends, voilà comme d'habitude je me rappelle pas du prénom, mais tu sais que chaque enfant est différent et apprennent, ça peut être visuel, ça peut être kinesthésique, Gardner. Gardner avec les différentes intelligences et il a raison, certains sont plus kinesthésiques, vont avoir besoin du mouvement pour apprendre, donc le geste, d'autres vont être visuels, d'autres beaucoup plus auditifs etc. Donc c'est essentiel, mais elle est pour moi en complément, mais je ne l'ai jamais vu utilisée en tant que

méthode complète avec tu sais le livre, il y a plusieurs livres etc. Je les avais eus mais finalement je les ai pas utilisés. Oui là tu vois du coup je l'ai pas abandonné mais je m'y suis pas intéressé. C'est vrai que Taoki est bien mais là on vient de me parler d'une autre méthode qui est intéressante, "Noisette", je connais pas, parce que j'ai une collègue, là qui a eu une conférence enfin une animation pédagogique en lecture et euh elle m'a parlé de Noisette, il va falloir que je m'y intéresse. Noisette et Narramus, Narramus je crois, je vais regarder. Mais ce qui y a c'est vrai que quand tu commences, si tu veux moi une méthode de lecture classique dans une classe qui va durer un an, chez moi ça dure deux ans, ils apprennent en deux ans parce que au début ça va vite mais après les sons complexes, la graphie etc. C'est beaucoup de choses pour eux et ce "en" qu'on peut écrire de plusieurs manières ce "est", tu vois, donc la avec mon groupe jaune on commence aussi à travailler en partant aussi du son et de différentes manières d'écrire ce son, ce que je ne faisais pas avant, déjà ça c'est un gros travail. Il faut y aller petit peu par petit peu, quelques petits mots comme ça. Tu vois la dictée ça va être sur cinq mots quoi, huit pour mon groupe jaune mais c'est pas évident et puis il faut retenir les lettres qui sont muettes etc. Après là dans mon dispositif, après la difficulté ça va être aussi de segmenter en syllabes, c'est pour ça que je mets les syllabes en couleurs, parce que sinon M, a beaucoup de, là ça va mieux, mais a beaucoup de difficultés parce qu'elle n'arrivait pas en faite à prendre dans le mot, syllabe par syllabe quoi, tu vois c'est, donc la couleur les aide par contre ce qui n'aide plus, parce que S tout à l'heure, il a lu le texte, il en avait besoin mais lui il est lecteur, les couleurs l'ont gêné lui, maintenant il est lecteur donc en faite on faisait son travail à sa place du coup ça paraissait presque trop rapide pour lui et ça l'a gêné, je l'ai vu. Tu vois comme quoi une méthode peut être bonne au début mais pas après. Mais bon ça voilà, c'est plus pour des dyslexies. »

Annexe 6 : Retranscription de l'entretien avec l'enseignante D

Intervieweur : « Est-ce que vous pourriez me dire depuis combien d'années vous êtes enseignante ? »

Interviewé : « 20 ans »

Intervieweur : « D'accord, 20 ans et depuis combien d'années vous enseignez en CP ? »

Interviewé : « C'est ma deuxième année ici en CP et j'avais fait du CP mes deux premières années, donc il y a 20 ans et 19 ans et est-ce que j'en ai refait depuis, oui j'en ai fait aussi dans cette école-là, y a 3 ans, donc euh voilà j'ai fait des petites pauses. J'ai fait du CP il y a très longtemps, j'en ai fait il y a moins longtemps et là c'est la première fois que deux fois d'affilé j'ai le même niveau. »

Intervieweur : « D'accord et est-ce que vous avez toujours utilisé la méthode BM ou c'est récent ? »

Interviewé : « Euh j'ai commencé à l'utiliser quand je suis arrivée dans cette école parce que les deux premiers CP que j'avais eu il y a longtemps, je connaissais pas cette méthode et j'étais dans un secteur assez favorisé où y avait pas trop de problème de prononciation des sons et moi la méthode BM elle m'aide vraiment, enfin elle aide vraiment les enfants qui sont par exemple allophones, c'est à dire qui parlent pas Français à la maison, c'est pas leur langue première et c'est qu'ici le geste permet vraiment de faire prononcer les sons difficiles pour certains enfants comme les arabophones le on n'existe pas, c'est le an et donc il dise euh je sais pas "ah t'es branzé" et pas "t'es bronzé" et donc le fait d'associer aux gestes, de faire la différence entre le an et le on avec le geste, c'est une vrai aide en plus quoi, donc voilà. »

Intervieweur : « D'accord et donc quelle méthode vous utilisiez auparavant ? »

Interviewé : « Euh qu'est-ce que j'avais fait, c'était il y a tellement longtemps, j'avais pris la méthode qui était en place alors la toute première année, c'était une très très vieille méthode, c'était il y a 20 ans, c'était une méthode traditionnelle, c'était mixte mais oui il y avait un démarrage global, je crois que c'était si je me rappelle bien, un truc du genre au fil des mots, un vieux machin, très très très vieux, mais bon voilà y avait un son, il fallait juste le dire et c'était la seule manière de, fallait s'en souvenir, l'enfant il voyait la lettre i, il fallait qu'il se souvienne que ça faisait le son i. La gestuelle, le fait de pouvoir voir la photo du geste quand ils font leur lecture à la maison par exemple, quand ils découvrent un texte, c'est vraiment, ça permet d'avoir ça qui rappelle effectivement le bruit, en plus on associe aussi la forme de la bouche, je fais bien prononcer les enfants pour les photos, exagérément, euh donc voilà c'était ça et puis euh, la deuxième année je me souviens c'était la méthode Gafi, donc pareil une méthode que j'ai suivie à la lettre, j'avais 23 ans, voilà j'avais très peur et donc je suivais pile à la lettre le guide de l'enseignant et sans gestuelle quoi. »

Intervieweur : « D'accord et est-ce que vous explicitez auprès des élèves l'origine du geste, la main qui est proche du nez parce que le son est nasal par exemple ? »

Interviewé : « Alors oui je le fais, alors que moi cette méthode je l'ai découverte un peu en tâtonnant donc je l'ai découverte, c'est un instit de RASED qui m'en avait parlé, après c'est en fouillant sur internet mais vraiment je me suis pas plongée dans le manuel qui explique exactement la méthode, j'ai pris d'abord les photos, j'ai fait un peu "voilà ah bah d'accord c'est ça, je fais comme ça, je fais ce geste" et après j'en ai plus discuté avec ce maître de RASED, ce maître E, qui m'a lui effectivement m'a expliqué que ce /a/ arrivait dans le nez pour faire le an, le o, le on, et j'ai trouvé ça super intéressant, effectivement maintenant je l'explique bien, comme le [l] où c'est vraiment la langue qui monte et donc oui oui je l'explique et parfois je refais faire au enfant justement par exemple ce qui n'arrive pas à faire le on, "allez on repart o, on" et on garde la même forme de la bouche finalement pour faire le on. »

Intervieweur : « Oui, il y aussi le r avec l'idée de raclement. »

Interviewé : « Oui le r on sent que ça gratte, oui oui oui je reprends tout ça. »

Intervieweur : « D'accord et au niveau de la graphie est-ce que ça peut les aider ? Il y a le v par exemple qui est assez représentatif. »

Interviewé : « Euh beh je pense que oui, après je m'en rends plus trop compte mais oui effectivement quand je vois des enfants qui se disent quand ils veulent écrire une syllabe dictée "vu", ah v, il suffit juste de dire rappelle-toi [v] et effectivement ça aide aussi, ouai, ouai, ouai. »

Intervieweur : « D'accord et qu'est-ce qui est intéressant dans cette méthode ? »

Interviewé : « Moi ce que j'y vois c'est que j'ai des élèves qui ont du mal à tenir en place, ce qui est tout à fait normal hein, ils ont entre 6 et 7 ans et que le fait de bouger, de faire un geste, de voilà pas être juste statique à écouter la maîtresse et à lire, forcément ça les remet dans l'activité, ça permet de retrouver une concentration, donc à ce niveau-là, je pense que certains trouvent ça ludique, mais pas tous, certains le font parce que bah voilà on fait à l'école, on fait la gestuelle et c'est pas forcément pour s'amuser mais c'est vraiment euh, ça leur permet vraiment d'être au travail, de se reconcentrer. »

Intervieweur : « D'accord, donc il y a l'aspect corporel mais est-ce que l'aspect visuel du geste joue un rôle ? »

Interviewé : « Je pense que oui, d'autant plus cette année, qu'il y a la photo des enfants, quand je mettais les vieilles photos en noir et blanc des années 70 où on voit les enfants avec des styles très anciens, ça voilà ils regardaient les gestes "ah d'accord c'est ce geste-là", maintenant c'est "en c'est qui sur la photo ?", alors parfois c'est même un peu trop, dès qu'on commence à travailler sur le son, "ah ça va être qui sur la photo", "on se concentre, maintenant je veux que vous entendiez" etc. Mais quelque part temps bah mieux parce que ils ont tellement hâte de voir qui c'est, alors après faut être très, faut faire très attention, faut que tout le monde ait eu sa photo, alors moi ça va j'ai un CP à 12, quand vous avez 24 élèves à prendre en photo, pour faire 24 signes ça prend du temps donc là ça peut avoir un côté un peu "en j'ai pas ma photo", voilà le côté un peu jalousie qui peut être un peu compliqué surtout que pour moi il faut vraiment un enfant, une photo,

pour que bah voilà c'est vraiment le on de Lison et je vais pas prendre la photo de chloé avec le on sinon bah le on de Chloé bah on sent plus quoi donc euh la y a un petit, y a quelque chose à ajuster, comment faire pour ne pas vexer ceux qui sont pas sur la photo, ceux qui n'y seront pas parce que dans leur prénom y a des sons pas possible qu'on va pas voir avant très longtemps enfin mais bon voilà moi pour l'instant j'arrive à peu près à le gérer parce que j'ai très peu d'élèves, donc ça me permet de contenter tout le monde et de faire attention de prendre en photo ceux qui ont tendance à se vexer plus vite en se disant bon comme ça, il est content il aura sa photo mais voilà. »

Intervieweur : « D'accord, est-ce que la méthode peut prévenir certaines difficultés, c'est à dire éviter certaines confusions de sons etc. ? »

Interviewé : « Ouai ouai complètement, euh clairement s'il faut écrire ou lire le mot bidule par exemple, ça c'est un mot super difficile parce que y a le [b] y a le [d], qui sont vraiment source de confusion pourtant quand on dit [b] et quand on dit [d], avec la bouche y a pas de confusion possible, c'est le passage à l'écrit et c'est là où en faisant le geste, [b], tout de suite on voit le ventre en avant, [d], tout de suite on voit le sac à dos derrière, le point dans le dos et ça vraiment vraiment ça dépanne, je dis à l'enfant "fais les gestes pour être sûr de toi" et ça marche, j'associe aussi aux alphas, vérifie quel est l'alpha mais avec le geste on y est aussi. »

Intervieweur : « D'accord et les alphas vous les utilisez aussi tout au long de l'année, vous combinez les deux ? »

Interviewé : « Alors en faite je le présente à chaque fois qu'on travaille sur un nouveau graphème et euh après il est présent sur la petite fiche de lecture, il apparaît, il est là mais euh presque plus en décoration aujourd'hui, alors qu'en tout début d'année il était vraiment important, parce qu'on nous demande d'aller très très vite maintenant sur l'apprentissage des phonèmes, graphèmes, on nous demande d'éjecter vite fait les voyelles donc la grâce au dessin animé des alphas qu'on regarde tous les jours en début d'année, donc ils sont très très contents, ça les ennui pas du tout de revoir le même dessin animé et après bah oui on se souvient de monsieur hahahaha et madame hihihihhi et comme ça, ça va beaucoup plus vite, mais heureusement qu'on a l'alpha parce que c'est en revoyant l'alpha que hop la lettre revient, que ça leur revient en mémoire donc vraiment en début d'année je les ai utilisés, je les utilisait aussi pour commencer à combiner les sons, dès qu'on a commencé avec le son, je sais plus lequel c'était, la limace je crois le [l] ça a permis de d'abord combiner que des alphas et pas avoir une liste de syllabes, la, li, lo, lu qui vraiment ouf, c'est comme si nous on nous mettait plein de signes chinois les uns à la suite des autres, au bout de deux semaines de classe, je trouve ça un peu raide donc passer par les alphas et petit à petit, ils disparaissent un peu de notre travaille quoi. »

Intervieweur : « Tandis que les signes persistent un peu plus ? »

Interviewé : « Oui oui oui les signes, je pense qu'on s'y réfère plus facilement, là par exemple, on a fait le é et les è, là le signe il est indispensable parce que même nous avec nos accents normand, on fait pas beaucoup le son è alors qu'il y est beaucoup plus souvent que voilà ce qu'on pense donc c'est vraiment une façon ouai ouai, d'aider les enfants, clairement. »

Intervieweur : « D'accord et le geste est utilisé comme un outil ? C'est à dire que l'élève est libre de l'utiliser et ne pas l'utiliser ? »

Interviewé : « Euh oui le geste est à disposition, donc euh comme un peu tout dans la classe en faite, je n'impose jamais d'utiliser telle ou telle méthode, telle façon, je propose et les enfants prennent ce qui leur servent et donc certains utilisent plus particulièrement les gestes d'autres pas du tout, donc chacun fait comme il veut. »

Intervieweur : « Est-ce qu'on peut dire que le geste est facteur de réussite et que par conséquent il entraîne de la valorisation ? »

Interviewé : « Ah c'est pas facile à évaluer en CP parce que ils sont vraiment dans la recherche, j'essaie de lire et puis le geste m'a aidé à lire, bah j'ai réussi à lire, je sens pas forcément ce sentiment d'être valorisé pour avoir réussi, je le sens pas forcément. Mais c'est un outil parmi d'autres et on l'utilise, en tout cas celui qui l'utilise, l'autre va pas se moquer, alors ça jamais, c'est sûr, sûr, sûr, sûr. »

Intervieweur : « D'accord et terme de progression, vous utilisez la méthode Ribambelle ? »

Interviewé : « Ouai donc c'était la méthode qui était en place dans l'école, donc pour des questions de finance, bah on prend ce qui y a, donc euh j'ai suivi la progression même si y a des choses qui m'ont gênées, comme euh toutes les voyelles s'enchaînent, on a : a, i, o, u, é, je crois, c'est ça, on doit en avoir cinq comme ça qui s'enchaînent avant de commencer à avoir des phonèmes consonnes, qui permettront de combiner, donc ça c'est un vrai soucis parce que voilà la lecture c'est quand même combiner des sons, c'est pas uniquement des lettre isolées donc c'est pour ça qu'on va changer l'année prochaine. On réfléchit en équipe et on se penche sur Taoki pour l'instant, qui permet la combinatoire plus rapidement, on cherche aussi sur d'autres méthodes, voilà. »

Intervieweur : « D'accord très bien, est-ce que vous avez pu constater une réticence des parents face à l'utilisation des gestes ? »

Interviewé : « Alors pas du tout, ils étaient surpris, il y en a qui sont surpris, ils trouvent ça plutôt amusant après c'est une gestuelle qui peut faire penser à la langue des signes, et dans notre école le handicap est extrêmement présent puisqu'on a deux ULIS et euh le fait d'avoir des enfants sourds, des enfants muets, des enfants en fauteuil, tout ça c'est très enrichissant et les parents sont complètement habitués à ça et euh ils sont très favorables et donc finalement même si la gestuelle pouvait paraître être "bah dis donc c'est pour les sourds, c'est pas pour les enfants ordinaires". De toute façon, ils trouvent que c'est enrichissant et non non ça a pas du tout gêné. »

Intervieweur : « D'accord et donc parfois ils le réutilisent à la maison ? »

Interviewé : « Oui, oui oui, y a bon, y a très peu de suivi quand même à la maison mais une petite fille en particulier, d'origine algérienne, la maman apprend à parler le français en même temps que sa fille apprend à lire et donc ensemble elles font les gestes, elle m'a montré qu'elle essayait, elle m'a redemandé le ou, le an et c'est très positif parce que les deux apprennent en même temps et ça aide vraiment le fait qu'il y ait un geste aussi ça aide la maman à mieux prononcer les sons. »

Intervieweur : « D'accord, c'est intéressant, du coup est-ce qu'on peut considérer globalement que la méthode est efficace. »

Interviewé : « Euh bah disons qu'elle, pour moi elle peut pas être efficace toute seule, je ferais pas de BM, uniquement de BM, la méthode qui existe, je trouve qu'elle a cet intérêt d'être kinesthésique comme on dit, par le geste mais pour certains enfants, c'est pas une façon qui va les aider à apprendre, c'est pour ça qu'en associant l'alpha qui est très visuel, le geste qui est kinesthésique et puis en continuant à beaucoup utiliser des images de référence si le geste ne suffit pas, tortue "ah oui je vois la tortue", j'essaie un peu d'aller un peu partout pour répondre aux besoins de chacun, alors je sais que certains enseignants, évaluent l'intelligence de leurs élèves, alors lui il est plutôt tactile, lui il est plutôt visuel, donc je vais lui donner ça selon, moi j'y crois pas, moi je pense que y a des enfants en début d'année ils seront plus tactile et puis après au fil du temps ils seront plus visuel, donc je trouve que tout proposer ça permet à chacun de prendre ce dont il a besoin, y a des enfants qui utilisaient beaucoup la gestuelle, qui l'utilise plus du tout, qui n'en ont plus besoin et là on a vu cet après-midi sur le é et le è, c'était quand même pour certains, il fallait en repasser par le geste parce que ça c'est un truc un peu compliqué, après pour écrire un autre mot, sans é ou sans è, ils ont plus du tout besoin du geste, ils prononcent le mot et au fur à mesure écrivent les lettres sans avoir à passer par ça, donc pour moi ça peut que, être un plus, un petit complément mais je ferais pas que ça, je trouverai ça un peu triste en plus, moi j'aime bien qu'il y ait un peu de couleur, personnages, voilà, un peu autre chose quoi. »

Intervieweur : « D'accord, alors les limites c'était un peu sous-jacent, on a parlé du fait que ça ne puisse pas correspondre finalement à tous les élèves, elle a besoin d'être combinée pour répondre au besoin de tous. »

Interviewé : « Oui tout à fait, enfin c'est ce que je pense moi. L'intérêt aussi c'est que les orthophonistes de notre secteur utilisent aussi BM, ça c'est intéressant de le savoir, que en RASED aussi, le réseau utilise les gestes, les orthophonistes aussi donc y a un vrai travail de quartier quasiment, on peut dire ça, sur le quartier quand les enfants vont chez l'orthophoniste euh la méthode gestuelle est utilisée, en tout cas par une des deux orthophonistes donc c'est intéressant aussi de pouvoir créer du lien comme ça, quand y a de la rééducation voilà au moins ils ont les mêmes gestes. Après ça se fait pas partout nous c'est le cas ici. »

Annexe 7 : Synthèse de l'entretien n°1

Thématiques	Données recueillies	Conclusions
Le choix de la méthode de lecture	« J'ai regardé beaucoup de sites différents et puis euh je me suis lancée sur Taoki qui avait beaucoup d'avis positifs, donc j'ai choisis la méthode Taoki qui est une méthode vraiment très syllabique. »	Volonté de quitter une méthode semi-globale au profit d'une méthode syllabique.
Les motivations liées à l'utilisation de la méthode BM	« En parallèle je me suis dit, la méthode ça ne me suffit pas et sur les sites ils proposaient l'utilisation des alphas et l'utilisation donc de la méthode gestuelle Borel Maisonnny et j'ai trouvé ça vraiment très intéressant. »	Volonté d'alimenter la méthode de lecture avec divers supports. (Alphas et BM)
	« Les enfants en difficulté, très important d'être sur une méthode très syllabique et puis de multiplier les supports pour leur venir en aide. »	Volonté de répondre aux besoins de tous les élèves.
Les différents profils d'apprentissage	« La méthode Borel c'est visuel et en même temps on associe le visuel du geste, au son que l'on dit et ça je trouvais ça intéressant parce que ça permet pour les élèves qui sont plus visuel, plus auditif etc. ça leur permet d'utiliser ce qu'ils préfèrent. »	Méthode qui reconnaît les différentes intelligences et correspond ainsi aux élèves ayant une sensibilité pour les informations produites de manière visuelle ou kinesthésique.
	« C'est vrai que le geste c'est le corps qui parle et c'est vrai que pour certains enfants je pense qu'avoir cette possibilité là justement pour intégrer le son c'est important. »	
Dimensions visuelle et ludique	« L'avantage de Borel Maisonnny c'est que on est même pas obligé de faire le son, juste l'enfant nous regarde et on fait le geste, le geste suffit, l'enfant a intégré de quel son il s'agit. »	Méthode qui favorise l'attention par son aspect ludique et essentiellement visuel.
	« Le fait d'utiliser les alphas et les gestes et bien c'est quelque chose d'un peu différent pour eux, ce qui fait que voilà on les capte un peu plus facilement. »	
L'explicitation	« Je leur dit vous sentez bien que le son vient de la gorge, on entend bien le raclement. Justement le fait de montrer la gorge quand on fait ce son-là, c'est important. »	Importance d'évoquer le mode d'émission du son pour accompagner la prononciation.
Aspect préventif	« À partir du moment où il y a confusion de son, pour les élèves qui ont un peu de mal, le geste c'est très très important je trouve, parce qu'il est vraiment différent. »	Méthode qui permet d'éviter les confusions liées aux sons et les difficultés liées à la graphie.
	« La forme de la lettre par exemple le geste V permet de faire la différence avec la lettre F, c'est complètement différent. »	
Plus-value de la méthode	« Faire le geste c'est vraiment s'appuyer sur quelque chose de stable. Les alphas ils ne les ont pas forcément sous les yeux, alors on peut leur dire "souviens-toi, la dame au gros derrière", mais là ils doivent faire appel à leurs souvenirs, alors que les gestes ils les portent sur eux. »	Méthode qui favorise un sentiment de compétence.
Utilisation du geste	« Pour certains enfants bon il n'y a pas ce besoin et pour d'autres ils ont encore besoin de faire le geste. Alors je me rends compte que au fur et à mesure, ils le laissent. »	Le geste constitue un support de différenciation pédagogique.
Les résultats de la méthode	« J'ai vraiment l'impression qu'ils partent en CE1 avec un meilleur bagage. »	Méthode qui garantit l'apprentissage de la lecture.
	« Même les enfants au départ qui arrivent avec des fois des difficultés, ils trouvent leur compte. »	

Annexe 8 : Synthèse de l'entretien n°2

Thématiques	Données recueillies	Conclusions
Le choix de la méthode de lecture	«C'était une méthode qui était beaucoup trop compliquée pour les élèves d'ici parce que y avait un démarrage au niveau de la lecture qui était beaucoup en global et les élèves d'ici n'y arrivaient pas du tout donc on a changé. »	Volonté de quitter une méthode globale au profit d'une méthode syllabique.
Les motivations liées à l'utilisation de la méthode BM	« Il fallait trouver un moyen d'étayer, d'aider ces élèves-là à rentrer dans la lecture, à mémoriser les correspondances graphophonétiques, trouver un outil, un appui, qu'ils aient un appui au moment de l'encodage euh voilà. »	Volonté d'alimenter la méthode de lecture afin de répondre aux besoins des élèves.
Les différents profils d'apprentissage	« C'est un étayage supplémentaire pour effectivement des enfants qui seront plutôt dans une mémoire kinesthésique ou une mémoire visuelle. »	Méthode qui correspond aux élèves ayant des aptitudes à mémoriser les informations visuelles et/ou kinesthésiques.
Dimensions visuelle, kinesthésique et ludique	« Ça aide particulièrement au niveau de l'encodage, quand ils sont sur de la dictée ou qu'ils doivent encoder des mots, le fait que moi je montre le signe, donc là ils sont vraiment dans quelque chose de visuel, donc là tout de suite ils refont le lien avec la lettre. »	L'aspect visuel favorise le processus d'encodage. Tandis que la dimension corporelle joue un rôle dans la mémorisation notamment pour les élèves en difficulté. Le mouvement est vécu comme ludique par les élèves et est source de motivation.
	« Pour des élèves en difficulté, je pense que effectivement le fait de faire le geste les aide à mémoriser cette correspondance entre le son et la lettre ah oui ça j'en suis intimement convaincue. »	
	« Il y a quelque chose d'assez ludique je dirais en début d'année et puis qui les met en mouvement donc ça c'est toujours motivant un peu pour les élèves plutôt que d'être passif euh après je crois qu'au bout d'un moment, le ludique se perd et ça devient une habitude de travail finalement. »	
L'explicitation	« Oui quand on est sur le n, ils sentent bien qu'il y a quelque chose qui vient effectivement du nez donc oui moi je trouve que ça aide les enfants. »	L'évocation du mode d'émission du son, favorise une prononciation correcte.
Aspect préventif	« Ça évite des confusions, ça appui quelque chose sur ce qu'on dit. Ils aident au niveau de la prononciation aussi. »	Méthode qui réduit les confusions lors du décodage et de l'encodage. Par ailleurs, le geste soutient la prononciation. Il représente un outil à la fois pour les élèves et pour l'enseignante.
	« L'élève qui a besoin d'encoder un mot et qui ne sait plus, si moi je lui fais le geste, il va pouvoir se repérer et retrouver la graphie et du coup de ce va-et-vient, la mémorisation de la graphie se fait aussi. »	
	« Y a des enfants qui oublient des lettres quand ils encodent au début ou qui retrouvent pas la graphie, d'un coup ils comprennent l'intérêt, de faire le geste et que c'est vraiment un support d'aide pour eux. »	
Utilisation du geste	« Ils l'utilisent en fonction de leurs besoins. Il y a des enfants qui l'utilisent pas du tout, il y a des enfants qui l'utilisent un petit peu au début parce qu'ils ont besoin de cet appui et que ça les aide et puis très vite finalement ils ont mémorisé et ils s'en détachent tout seul et d'autres enfants qui ont besoin plus longtemps. »	Le geste constitue un outil d'étayage la PE et un support de différenciation pour certains élèves.
Plus-value de la méthode	« La mémorisation. Ça aide au début au niveau de la fluidité de la combinatoire, de pouvoir montrer à l'enfant que, on enchaîne les gestes. Il y a au niveau de l'encodage, de pouvoir se référer à quelque chose pour encoder, d'avoir une méthode qui les aide au niveau des correspondances pour l'encodage. »	Méthode qui permet de représenter le principe alphabétique. Le geste constitue un support pour l'encodage.

Annexe 9 : Synthèse de l'entretien n°3

Thématiques	Données recueillies	Conclusions
Le choix de la méthode	« J'ai commencé directement avec Taoki, enfin les alphas et après Taoki. » Utilise également « Lectorino, Lectorinette » et « Je lis, je comprends »	Volonté de multiplier les méthodes pour répondre aux besoins de tous.
Les motivations liées à l'utilisation de la méthode BM	« En ULIS surtout, certains ont besoin de visuel, que ça soit des affiches et pas que le côté visuel, le côté aussi kinesthésique, tu vois, le mouvement, et le fait qu'il n'y ait pas de sons. Tu vois des fois tu regardes l'élève, tu fais un geste, ça suffit, ça ne perturbe pas les autres et lui ça l'aide, ça je trouve ça bien aussi. »	Les dimensions visuelles et kinesthésiques de la méthode sont essentielles pour certains élèves en ULIS.
Les différents profils d'apprentissage	« Certains sont plus kinesthésiques, vont avoir besoin du mouvement pour apprendre, donc le geste, d'autres vont être visuels, d'autres beaucoup plus auditifs etc. »	Reconnait et prend en compte les différents modes préférentiels d'apprentissage.
La mémorisation	« C'est un palier tu vois, donc pour l'instant si le "ou" elle l'entend encore pas bien mais que tu fais ça et hop elle a compris que ça c'est "o,u", c'est qu'elle a mémorisé déjà la graphie du son, donc oui obligatoirement c'est un moyen de mémorisation. »	Le geste est outil de mémorisation notamment pour la graphie.
La motivation	« Il est source de réussite. Je ne sais pas si t'as vu la bouille de M, mais tu sens elle est heureuse alors que des fois elle me fait des blocages, la ça débloque complètement donc ça veut dire que l'estime de soi, on réussit quelque chose, donc oui complètement. »	Le geste est source de motivation parce qu'il est facteur de réussite.
L'explicitation	« Pour moi ça reste quand même plus du côté de l'orthophoniste et j'ai pas envie d'interférer pour ceux qui vont déjà chez l'orthophoniste, donc je maîtrise pas assez pour me permettre de faire ça, donc je fais pas pour l'instant. » « Ils vont pas forcément le sentir au niveau de leur corps eux, parce que certains n'ont pas tout à fait encore le schéma corporel. »	Le travail d'explicitation est perçu comme de la rééducation. Par ailleurs, il n'a pas fondamentalement de sens si les élèves n'ont pas le schéma corporel.
Aspect préventif	« Si l'enfant ne s'approprie pas les gestes la confusion sera quand même là parce que la confusion elle peut être visuelle, elle peut être auditive donc euh je sais pas si on peut dire prévenir. » « Si il y a pas quelqu'un à côté qui va lui faire le geste finalement, tu vois, la confusion elle est là parce qu'elle est visuelle donc si à côté je lui fais pas ces gestes-là, elle va pas s'en rendre compte toute seule. »	Le geste ne limite pas les confusions, qu'elles soient auditives ou graphiques, il est davantage un outil d'autocorrection.
Utilisation du geste	« Tout seul les enfants vont l'utiliser plus dans la lecture, dans l'écriture c'est moi qui vais les aider avec ce geste, ils vont pas le faire eux d'eux-mêmes. » « Si un enfant a compris très vite la combinatoire etc, il a plus besoin de l'utiliser, donc voir pas l'utiliser du tout, donc moi j'en ai certains ça les a aidé au début, ils le font quasiment plus. »	Le geste constitue principalement un outil d'étayage pour l'enseignante, les élèves l'exploitent peu de manière spontanée.
Limites	« Y a pas très longtemps elle m'a dit "de toute façon ça fait gogole de faire les gestes." Donc à partir de là elle les utilise pas, du moins elle les utilise pas à la maison. » « L'enfant doit te regarder, or, quand il lit, il regarde son texte, donc ce qui fait que pour lui, il met le regard sur l'histoire mais il faut qu'il te regarde toi pour que tu l'aide au niveau du geste. »	La réticence des parents est l'une des limites de la méthode. Par ailleurs la méthode implique de ne pas avoir de difficultés liées au repérage spatial.
Les résultats de la méthode	« Extrêmement efficace, pour certains élèves. Elle est pas foncièrement mauvaise même pour les autres, mais je dirais même presque essentielle. C'est ce qui a déclenché la lecture chez certains. »	Méthode jugée presque indispensable. Elle favorise l'entrée dans la lecture.

Annexe 10 : Synthèse de l'entretien n°4

Thématiques	Données recueillies	Conclusions
Le choix de la méthode	« C'était la méthode qui était en place dans l'école, donc pour des questions de finance, bah on prend ce qui y a, donc euh j'ai suivi la progression même si y a des choses qui m'ont gênées. » Méthode Ribambelle.	Contrainte d'utiliser la méthode en place. Volonté de l'alimenter avec les alphas et BM.
Les motivations liées à l'utilisation de la méthode	« Elle aide vraiment les enfants qui sont par exemple allophones, c'est-à-dire qui parlent pas Français à la maison, c'est pas leur langue première et c'est qu'ici le geste permet vraiment de faire prononcer les sons difficiles pour certains enfants. »	Le geste est un outil qui soutient la prononciation.
L'aspect visuel	« La gestuelle, le fait de pouvoir voir la photo du geste quand ils font leur lecture à la maison par exemple, quand ils découvrent un texte, c'est vraiment, ça permet d'avoir ça qui rappelle effectivement le bruit. » L'enseignante utilise ses propres supports visuels. Chaque enfant a reproduit un geste et a été photographié, il devient le référent du son pour toute la classe. (le on de Lison)	Pour l'enseignante, la dimension visuelle est importante. Elle renvoie aux affichages de classe et aux fiches/leçons présentes dans les cahiers.
La dimension corporelle	« Le fait de bouger, de faire un geste, de voilà pas être juste statique à écouter la maîtresse et à lire, forcément ça les remet dans l'activité, ça permet de retrouver une concentration, donc à ce niveau-là, je pense que certains trouvent ça ludique. »	Le mouvement favorise la concentration.
Les différents profils d'apprentissage	« Moi je pense que y a des enfants en début d'année ils seront plus tactile et puis après au fil du temps ils seront plus visuel, donc je trouve que tout proposer ça permet à chacun de prendre ce dont il a besoin, y a des enfants qui utilisaient beaucoup la gestuelle, qui l'utilise plus du tout, qui n'en ont plus besoin. »	Il est nécessaire de combiner les supports d'étayage afin de répondre aux besoins de tous les élèves.
	« Je trouve qu'elle a cet intérêt d'être kinesthésique comme on dit, par le geste mais pour certains enfants, c'est pas une façon qui va les aider à apprendre. »	
L'explicitation	« Je refais faire aux enfants justement par exemple, ceux qui n'arrivent pas à faire le [on], "allez on repart o... on" et on garde la même forme de la bouche finalement pour faire le [on]. »	L'explication du mode d'émission du son est une aide à la prononciation.
Aspect préventif	« C'est là où en faisant le geste, [b], tout de suite on voit le ventre en avant, [d], tout de suite on voit le sac à dos derrière, le point dans le dos et ça vraiment, vraiment, ça dépanne. »	Le geste est un outil pour la graphie.
Utilisation du geste	« Le geste est à disposition, donc euh comme un peu tout dans la classe en faite, je n'impose jamais d'utiliser telle ou telle méthode, telle façon, je propose et les enfants prennent ce qui leur servent et donc certains utilisent plus particulièrement les gestes d'autres pas du tout, donc chacun fait comme il veut. »	Le geste constitue un support de différenciation pédagogique, les élèves peuvent l'utiliser ou ne pas l'utiliser.
Sentiment de compétence	« Ils sont vraiment dans la recherche, j'essaie de lire et puis le geste m'a aidé à lire, bah j'ai réussi à lire, je sens pas forcément ce sentiment d'être valorisé pour avoir réussi, je le sens pas forcément. »	Le geste n'induit pas de manière évidente un sentiment de compétence.
Aspect rééducation	« Quand les enfants vont chez l'orthophoniste euh la méthode gestuelle est utilisée, en tout cas par une des deux orthophonistes donc c'est intéressant aussi de pouvoir créer du lien comme ça, quand y a de la rééducation voilà au moins ils ont les mêmes gestes. »	Volonté de créer du lien entre le scolaire et les pratiques extra-scolaires.
Les résultats	« Pour moi elle peut pas être efficace elle toute seule, je ferais pas de BM, uniquement de BM. »	La méthode doit être combinée pour être efficace.

Annexe 11 : Tableau croisé des entretiens

<i>Positionnement de chaque enseignantes par thématique</i>				
<i>Entretiens</i> <i>Thématiques</i>	Entretien n°1	Entretien n°2	Entretien n°3	Entretien n°4
Expérience professionnelle	30 ans d'expérience dont 16 ans au sein d'un CP.	16 ans d'expérience dont 14 ans au sein d'un CP.	22 ans d'expérience dont 3 ans au sein d'une ULIS.	20 ans d'expérience dont 5 ans au sein d'un CP.
Lieu d'exercice actuel	Zone périurbaine à quelques kms de Rouen.	Zone urbaine (REP+). Rouen.	Zone rurale située à 35 kms de Rouen.	Zone urbaine (REP+). Rouen.
La méthode de lecture	Taoki, Alphas et Borel Maisonnny.	Taoki et Borel Maisonnny.	Taoki, Alphas, BM, Lectorino-ette, Je lis, je comprends.	Ribambelle, Alphas et Borel Maisonnny.
Reconnait les différents profils d'apprentissage	Oui a évoqué les intelligences ; sociales, musicales, corporelles et visuelles.	Oui a évoqué la mémoire visuelle et la mémoire kinesthésique.	Oui a évoqué la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner.	Oui mais considère que les prédispositions d'un élève évoluent au cours de l'année.
Explicitation et intérêt(s)	Explicite car c'est une aide à la prononciation	Explicite car c'est une aide à la prononciation	L'explicitation est du ressort de l'orthophoniste	Explicite car c'est une aide à la prononciation
Prévention	Méthode qui prévient les difficultés dans la mesure où elle permet de limiter les confusions liées aux sons et aux graphies.	Méthode utilisée dans le cadre de la prévention car il s'agit de proposer des outils divers, en amont de l'émergence des difficultés.	Le geste ne prévient pas les difficultés. Il ne limite pas les confusions. Il s'agit davantage d'un outil d'étayage.	Le geste permet de prévenir les difficultés puisqu'il limite les confusions notamment liées à l'encodage.
Utilisation de la méthode	Outil utilisé à la fois par l'enseignante et les élèves selon leurs besoins.	Outil utilisé à la fois par l'enseignante pour étayer et par les élèves.	Support utilisé principalement par l'enseignante.	Outil utilisé par l'enseignante et les élèves.
Motivation	La PE a interprété la question de manière personnelle. Elle a donc jugé la méthode motivante pour elle-même. Concernant les élèves nous n'avons pas de données.	La méthode est source de motivation car les élèves sont en mouvement, ils sont en activité.	La méthode est considérée comme motivante car elle est source de réussite.	Nous n'avons pas de données explicites concernant la motivation.
Concentration	L'utilisation des gestes favorise la concentration car la voix ne prédomine pas. Implique une attention visuelle.	Nous n'avons pas recueilli de données concernant la concentration.	L'enseignante peut intervenir sans utiliser la voix, cet aspect essentiellement visuel favorise la concentration.	Le geste met les élèves en mouvement, ils sont en activité ce qui favorise la concentration.

Mémorisation	Nous n'avons pas de données explicites au sujet de la mémorisation.	Le geste est un intermédiaire qui permet de mémoriser les correspondances graphophonologiques.	Le geste permet aux élèves de mémoriser la graphie des sons.	Nous n'avons pas de données concernant cette thématique.
Valorisation / sentiment de compétence	La méthode permet aux élèves de prendre confiance eux car le geste est outil stable auquel ils peuvent se référer.	Nous n'avons pas de données.	La méthode est source de réussite ce qui joue un rôle dans l'estime de soi.	Le geste est une aide à la lecture, il favorise la réussite des élèves. Il n'est cependant pas perçu par la PE comme source de valorisation.
Aspect ludique	Le geste est proposé par la PE de manière théâtrale, elle organise des séances de lecture sous forme de jeu. Les temps d'apprentissage doivent être « drôles » et avoir lieu dans la « bonne humeur ».	L'enseignante à crée des cartes jeux pour exercer les élèves à l'encodage. L'approche se veut dans un premier temps ludique puis devient au cours de l'année une habitude de travail.	Nous avons omis d'aborder cette thématique lors de l'entretien.	Le mouvement à caractère ludique.
Aspect corporel	Le geste est un outil intéressant notamment pour les enfants qui ont une intelligence corporelle. Ils intègrent davantage les informations lorsque le corps est en mouvement.	L'aspect corporel est très important pour les élèves qui possèdent une mémoire kinesthésique. Le mouvement favorise la prise en mémoire des sons et de leurs graphies.	Certains élèves sont plus sensibles aux informations qui sont transmises par le corps, ils ont une intelligence kinesthésique. Cette méthode reconnaît cette intelligence.	La méthode est efficace pour les élèves qui apprennent par le corps mais pour d'autres elle n'est pas suffisante.
Aspect visuel	Même si l'enseignante considère la dimension visuelle du geste, elle attribue davantage cette caractéristique aux alphas.	La dimension visuelle prend toute son importance lors de l'encodage. À cet aspect visuel du geste, s'ajoute la présence des affichages.	De la même manière que pour l'aspect corporel, certains élèves, ont une intelligence visuelle.	L'enseignante n'a pas évoqué l'aspect visuel du geste, mais à fait référence aux affichages qu'elle utilise.
Résultats	Cette méthode combinée à d'autres, garantit l'apprentissage de la lecture.	La méthode joue un rôle important dans la mémorisation. Elle permet de représenter le principe alphabétique et est un support à l'encodage.	Bien qu'elle ne soit pas indispensable pour certains élèves, elle déclenche l'entrée dans la lecture pour d'autres. Elle est essentielle.	Pour être efficace il est nécessaire de combiner la méthode avec d'autres approches.

Annexe 12 : Grille croisée des observations

Thématiques	Eléments observables	Observations	
		N°1	N°2
Mémoriser	Les élèves associent rapidement le geste au son	++	++
	Les élèves associent systematiquement le geste au son	--	-
	Le geste crée une automatisation à l'identification geste-son	++	++
	Les élèves associent rapidement le geste au(x) signe(s) écrit(s)	+	+
	Les élèves associent systematiquement le geste au(x) signe(s) écrit(s)	--	--
	Le geste crée une automatisation à l'identification geste-graphie(s)	+	+
	Les élèves parviennent à associer le son à sa/ses graphie(s)	+	+
	Le geste crée une automatisation à l'identification son-graphie(s)	+	+
	Les élèves sont en capacité de restituer les acquis antérieurs	++	++
Désambigüiser	Les élèves associent correctement le geste au son	+	+
	Les élèves associent correctement le geste au(x) signe(s) écrit(s)	+	+
	Les élèves associent correctement le son au(x) signe(s) écrit(s)	+	+
	Les élèves sont en capacité de déceler leur(s) erreur(s)	-	+
	Les élèves sont en capacité de corriger leur(s) erreur(s)	++	++
Motiver	Les élèves perçoivent l'intérêt du geste	+	+
	Les élèves sont en situation de réussite	++	++
	L'activité est perçue comme valorisante par les élèves	++	+
	Les élèves explicitent le lien entre le geste et le son	--	-
	Les élèves associent avec facilité le geste au son	++	++
	Les élèves explicitent le lien entre le geste et le(s) signe(s) écrit(s)	--	-
	Les élèves associent avec facilité le geste au(x) signe(s) écrit(s)	++	++
	Les élèves contrôlent : ils ont le choix d'utiliser le geste ou ne pas l'utiliser	++	++
	Le climat de classe est positif	++	+
	Les élèves font preuve d'attention et d'intérêt	++	+
	Les élèves participent : ils interagissent entre eux et avec l'enseignant	++	++

Résumé :

Objectifs : Comprendre les apports de la méthode phonético-gestuelle développée par Suzanne Borel Maissonny dans l'apprentissage de la lecture.

Méthode : Etude qualitative comprenant un entretien et une observation exploratoire. Ainsi que 4 entretiens semi-directifs afin d'analyser le sens que les enseignants donnent à l'utilisation de cette méthode. Mais également deux observations directes dans le but d'appuyer, compléter et illustrer les données recueillies lors des entretiens.

Questionnements : Nous avons émis les 3 hypothèses suivantes :

- Le geste est un instrument de **mémorisation**,
- Le geste permet de **désambiguïser** les lettres visuelles et sonores proches,
- La méthode permet de soutenir la **motivation**.

Résultats : Après avoir analysé les résultats obtenus au cours de notre étude, nous avons découvert que la méthode permet bien de favoriser la mémorisation, de désambiguïser et de soutenir la motivation de certains élèves. Cependant tous les élèves ne sont pas réceptifs à la méthode, en effet, tous les élèves ne perçoivent pas les intérêts de l'utilisation du geste.

Conclusion : Pour certains élèves, la méthode apporte les bénéfices que nous avons énoncés dans nos hypothèses cependant cette méthode n'a pas un caractère systématique puisque tous les élèves ne l'utilisent pas. Par conséquent, ces résultats ne nous permettent de valider que partiellement nos hypothèses.

Perspective : Au vu de nos recherches et des échanges que nous avons eus avec les professionnels de l'enseignement, il semblerait intéressant de compléter cette enquête avec le point de vue d'acteurs de la rééducation.

Mots clés : Suzanne Borel Maissonny, Lecture, Apprentissage, Outils de différenciation, Motivation, Mémorisation, Confusion.

MASTER MEEF : CHARTE DE NON PLAGIAT

Je soussignée,
Nom, Prénom : **LEGOUT Laura**
Régulièrement inscrit à l'Université de Rouen
N° étudiant : **21600722**
Année universitaire : **2018/2019**

Certifie que le document joint à la présente déclaration est un travail original, que je n'ai ni recopié ni utilisé des idées ou des formulations tirées d'un ouvrage, article ou mémoire, en version imprimée ou électronique, sans mentionner précisément leur origine et que les citations intégrales sont signalées entreguillettes.

Conformément à la charte des examens de l'université de Rouen, le non-respect de ces dispositions me rend passible de sanctions disciplinaires.

Fait à : **Rouen**

Le : **07/06/2019**

Signature : **LEGOUT Laura**