



La méthode S. Borel Maissonny : apprentissage de la lecture et élèves rencontrant des difficultés

Cassandra Zakoïc

► To cite this version:

Cassandra Zakoïc. La méthode S. Borel Maissonny : apprentissage de la lecture et élèves rencontrant des difficultés. Education. 2023. dumas-04157125

HAL Id: dumas-04157125

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04157125>

Submitted on 10 Jul 2023

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
CAEN
NORMANDIE



Institut national
supérieur du professorat
et de l'éducation
Normandie - Caen

Mémoire

En vue de l'obtention du master

« Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation »

Mention « premier degré »

Université de Caen Normandie

Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation

La méthode S. Borel Maisonny : apprentissage de la lecture et élèves rencontrant des difficultés

Zakoïc Cassandra

21706703

Année universitaire 2021-2022

Elise Ouvrard

Atelier ressources et documents

Remerciements

À mon encadrante, madame Elise Ouvrard qui m’a accompagné de manière investie tout au long de mon mémoire.

À mes professeurs, qui m’ont permis de faire des liens explicites entre les enseignements et ma recherche.

A Marion Tellier qui m’a permis de réaliser un entretien constructif et enrichissant autour de ma thématique.

Aux professeurs m’ayant accueilli dans leur classe, qui m’ont accueillie dans leur classe et qui m’ont permis de réaliser mes observations et entretiens, et la mise en place de mon dispositif expérimental.

À Adrien pour ses conseils, sa présence, et son soutien tout au long de l’année.

À mon entourage proche, pour leur présence, leur bonne humeur et leurs encouragements.

À toutes les personnes qui m’ont encouragée, soutenue, inspirée par leur présence, leur savoir et leur expérience.

Table des matières

PARTIE 1 : processus de problématisation

1.Problématisation.....	10
1.1.Choix initial de la thématique et lien avec l'atelier	10
1.2.Evolution du questionnement.....	11
1.3.Complexification.....	12
2.Définition des mots clés.....	16
2.1.La méthode S. Borel-Maisonny	16
2.1.1 Une stratégie d'apprentissage comme soutien à l'enseignement de la lecture	16
2.1.2.Une aide pour les enfants rencontrant des lacunes	16
2.1.3.Un outil pédagogique d'accompagnement à la lecture.....	17
2.2.Le geste	17
2.2.1.La genèse et l'utilisation du geste.....	17
2.2.2.Le geste pour activer la mémoire dans l'apprentissage	18
2.2.3.Une méthode alternative pour surmonter les difficultés.....	18
2.2.4.La pédagogie du geste	19
2.3.La mémoire kinesthésique	19
2.3.1.Définition.....	19
2.3.2.L'origine du terme « kinesthésique »	19
2.3.3.Une mémoire pour des enfants en mouvement	20
2.3.4.Une approche kinesthésique	20
2.4.L'apprentissage de la lecture	21
2.4.1.Un apprentissage continue dès la maternelle.....	21
2.4.2.L'apprentissage de la lecture : une tâche complexe	21
2.4.3.Apprendre à lire	22
2.4.4.Apprendre à écrire	22
2.4.5.Les différentes approches pour enseigner la lecture.....	23

<i>2.5La réussite de l'élève dans les apprentissages.</i>	23
2.5.1.La réussite scolaire c'est avant tout apprendre	23
2.5.2.Un apprentissage efficace pour une mémorisation à long terme	24
2.5.3.Un élève en difficulté, c'est quoi ?	25
2.5.4.Confiance en soi propice à la réussite scolaire	26
2.5.5.La place des émotions dans la réussite scolaire	27
2.5.6.Confiance en soi propice à la réussite scolaire	27

PARTIE 2 : préparation du terrain

1.Présentation de deux terrains d'étude	32
1.1.Les terrains d'observations	32
1.2.Justification du choix de terrain	33
1.3.Les thèmes abordés dans les observations	34
2.Présentation des entretiens	35
2.1.La contextualisation des entretiens	35
2.2.Le profil des enquêtés	35
2.2.1.L'enseignante de CP : Madame Y	35
2.2.2.Marion Tellier : chercheuse dans la gestuelle	36
2.3.Justification des choix d'entretiens	36
2.4.Les thèmes abordés dans les entretiens	36
2.5.Présentation du dispositif utilisé : l'apprentissage de l'alphabet en grande section	37
2.5.1.Contextualisation	37
2.5.2.Justification des choix de ce dispositif expérimental	38
2.5.3.Mise en place du dispositif	39
2.6.Grille d'observation de séance	41
2.7.Les limites de la méthodologie	41

PARTIE 3 : analyse des données

1.L'utilisation de la méthode S. Borel-Maisonny : un levier pour la compréhension	46
1.1.La fonction informative de la méthode	46
1.2.Réduction des confusions et des problèmes de prononciation	49
1.3.La présence des affichages illustrant les gestes S. Borel-Maisonny : un référentiel à gestes permanent pour tous les élèves	51
2.Gestuelle et confiance en soi des élèves	53
2.1.La gestuelle comme aide-mémoire pour les profils kinesthésiques.....	53
2.2.Un entre-deux légitime favorisant la confiance en soi	56
2.3.La théâtralisation du corps pour faire émerger la confiance en soi	57
2.4.Des marques de satisfaction encourageant la confiance en soi	60
2.5.Le développement d'une confiance en soi limité pour certains élèves	62
3.Une intégration des élèves favorisée par une culture commune.....	65
3.1.Posture enseignante et intégration des élèves dans sa diversité	65
3.2.La gestuelle, un code secret, permettant une appartenance à un groupe	67
3.3.L'inclusion de certains profils d'élèves grâce à la méthode phonético-gestuelle.....	68
3.4.Discussion.....	69

Annexes

Références scientifiques	74
Références institutionnelles	76
Références professionnelles	77
Dictionnaires	78
 Annexe 1 : observation 1, Saint Contest.....	 80
Annexe 2 : observation 2, Ifss.....	81

<i>Annexe 3 : observation 3, Ifs</i>	83
<i>Annexe 4 : observation 4, Ifs</i>	85
<i>Annexe 5 : entretien avec une enseignante.....</i>	86
<i>Annexe 6 : entretien avec Marion Tellier</i>	96
<i>Annexe 7 : observation 1 : l'apprentissage de la comptine : le scarabée bleu, Philippe Roussel</i>	106
<i>Annexe 8 : observation 2 : l'apprentissage de la comptine : le scarabée bleu, Philippe Roussel</i>	107
<i>Annexe 9 : observation 3 : l'apprentissage de la comptine : le scarabée bleu, Philippe Roussel</i>	109

PARTIE 1 : processus de **problématisation**

1. Problématisation

1.1. Choix initial de la thématique et lien avec l'atelier

« *Ceux qui n'arrivent à lire qu'avec peine n'arrivent pas à bien lire* » (Borel-Maisonny, 1970, p.7). Pour moi être professeure des écoles, c'est avant tout donner les bagages suffisants pour qu'un enfant puisse devenir indépendant. Lire est primordial dans la vie quotidienne. Ce n'est pas seulement pour enrichir ces connaissances, mais c'est bien la frontière qui sépare la société enfantine de la société des adultes. G. Chauveau le dit pleinement : « *lire c'est nécessairement lire pour : s'informer, se divertir, agir, imaginer apprendre, se cultiver, répondre à une question, satisfaire sa curiosité, s'émouvoir* » (J-L. Dufays, L. Gemenne, D. Ledur, 2005, p. 145)

C'est en effectuant un stage d'observation au sein d'une école primaire en janvier 2021, durant ma troisième année de licence, que j'ai pu observer une classe de CP, et y découvrir une démarche particulière : l'utilisation des gestes dans l'apprentissage de la lecture. Son utilisation au quotidien a été adoptée à l'unanimité par les enfants. Ainsi, ceux rencontrant des difficultés de lecture ont réussi à traduire le son de la lettre à travers un geste. J'ai trouvé celle-ci astucieuse. Suite à ce stage, je me suis beaucoup questionnée sur cette méthode, c'est pour cela que je souhaiterais, à travers ce mémoire, approfondir mes connaissances sur ce sujet. J'ai intégré l'atelier de recherche « ressources et documents » dirigé par Élise Ouvrard, dans le but de me centrer sur les ressources exploitées au quotidien par les enseignants. Ils peuvent utiliser des gestes pour aider les enfants dans l'apprentissage de la lecture.

Chaque enseignant crée tout au long de sa carrière un bagage de ressources diversifiées, qui façonne sa manière d'enseigner. Il choisit sa ressource, la transforme, l'adapte pour ses élèves, ne l'utilise plus, la retrouve, la partage. Les recherches d'informations dépendent fortement du contexte d'enseignement : c'est-à-dire du niveau et de la taille de classe, du programme et de la discipline concernée. Dans ce contexte, l'enseignant a effectué des recherches sur le français, et plus particulièrement sur les difficultés de lecture. L'acquisition de cette méthode a modifié l'apprentissage de la lecture perçu par l'élève, l'organisation de séance par l'enseignant et la progression annuelle de l'enfant par l'administration.

Les ressources institutionnelles comme le programme, restent une ressource principale. Néanmoins, le professeur des écoles est libre d'effectuer des recherches numériques pour avoir accès à l'information et à des revues pertinentes sur l'utilisation des gestes, s'il est relié aux objectifs mis en place.

Grâce à cet atelier de recherche, je pourrai élaborer toute une réflexion autour des ressources utilisées par les professeurs des écoles en lien avec l'utilisation de la gestuelle dans un apprentissage précis.

Ainsi, selon Reverdy, ma recherche s'encrerait dans les ressources matérielles et plus précisément culturelles, humaines. Cette méthode s'inscrit aussi dans des ressources matérielles car c'est un outil didactique car elle permet d'accompagner une situation d'enseignement-apprentissage utilisé dans une discipline précise, celle de la lecture, et servant des objectifs précis tels aider les élèves rencontrant des difficultés. Cependant la gestuelle s'intègre plus particulièrement dans des ressources culturelles puisque l'enseignant s'intéresse aux prérequis des élèves afin d'aborder une discipline au plus proche de leurs connaissances mais aussi de leur obstacle. Ainsi, la méthode S. Borel-Maisonny, serait une approche disciplinaire permettant d'apporter une aide pour des enfants pouvant rencontrer des difficultés dans l'apprentissage de la lecture. Enfin, mon sujet s'inscrit dans des ressources humaines car, grâce à l'expérience et les savoirs professionnels, l'utilisation de la gestuelle se découvre avec l'expérience du terrain et des collègues.

1.2. Evolution du questionnement

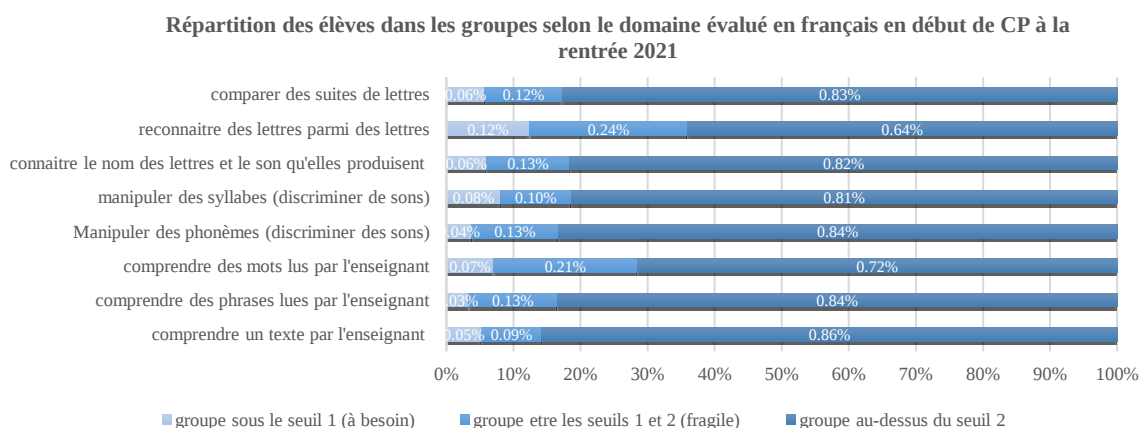
Comme évoqué précédemment, mon questionnement est arrivé durant un stage en école primaire. Souhaitant être professeure des écoles, je pense que connaître cette pratique de la gestuelle pour apprendre à lire est intéressante. Suite à mes recherches, cette méthode peut s'apparenter à l'apprentissage de la langue des signes. Les gestes complètent l'écriture et l'oral et donnent une nouvelle dimension à l'enseignement. Les élèves peuvent ainsi utiliser un autre type de mémoire et la développer.

En entrant en master, j'ai souhaité travailler sur la langue des signes comme un élément d'étayage pour surmonter les difficultés des élèves dans l'apprentissage de la lecture. Dans cet atelier, nous avons dû rechercher une référence scientifique. J'ai rencontré des difficultés à en trouver une pertinente. Cependant c'est intéressant car si un sujet ne dispose pas de beaucoup de ressources en lien directes avec ma recherche, cela peut signifier que c'est un thème innovant et d'actualité. De plus, j'aimerais adopter un regard sociologique en me focalisant sur l'élève rencontrant des difficultés à l'intérieur de la classe, et plus précisément lors de l'enseignement de la lecture. En effectuant plusieurs recherches sur google scholar j'ai trouvé une auteure particulière : Suzanne Borel Maisonny. Cette femme a créé la méthode phonético-gestuelle

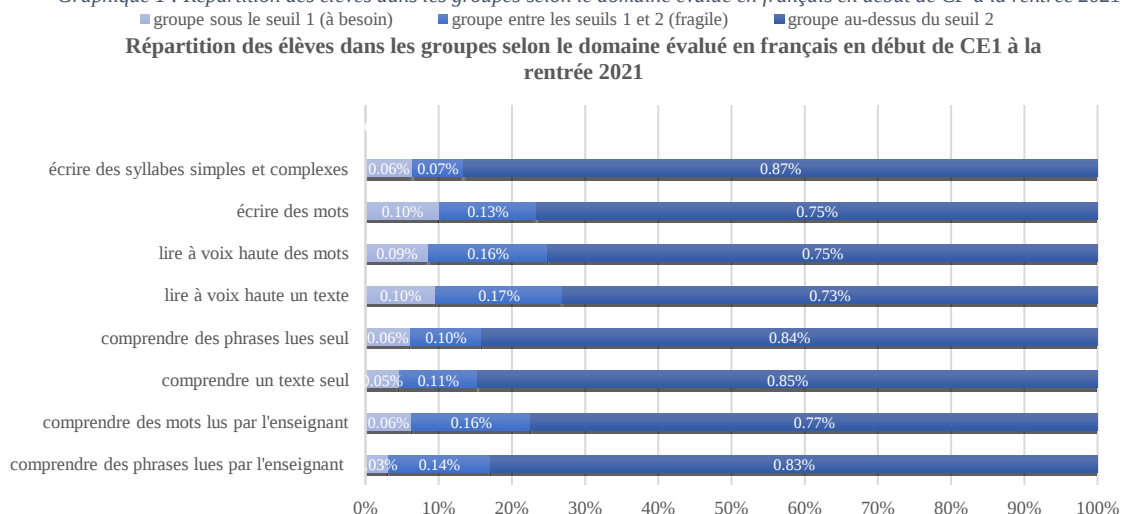
dans laquelle l'apprentissage des sons est associé à des gestes. J'ai alors choisi de centrer mon sujet sur la méthode Borel Maisonnay dans l'apprentissage de la lecture.

1.3. Complexification

Le programme officiel de 2020 pour le cycle 2 indique que « les enfants qui arrivent au cycle 2 sont très différents entre eux. Ils ont grandi et ont appris dans des contextes familiaux et scolaires divers qui influencent fortement les apprentissages et leur rythme » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2020, p. 4). Il est important que l'enseignant prenne en considération cette diversité, en arrivant en CP et plus particulièrement dans l'apprentissage de la lecture. Son rôle est donc d'accompagner les élèves durant les divers enseignements. Dans ce programme, « Tous les enseignements concourent à développer les compétences méthodologiques pour améliorer l'efficacité des apprentissages et favoriser la réussite de tous les élèves » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2020, p. 6).



Graphique 1 : Répartition des élèves dans les groupes selon le domaine évalué en français en début de CP à la rentrée 2021



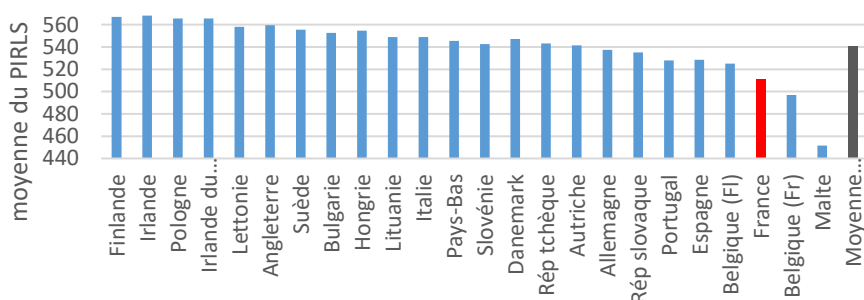
Graphique 2 : Répartition des élèves dans les groupes selon le domaine évalué en français en début de CE1 à la rentrée 2021

Source : MENJS-DEPP, Point d'étape CP et CE1. Réalisation : Cassandra Zakoïc. 2022

À l'échelle régionale, les évaluations nationales en CP-CE1 à la rentrée scolaire 2021, montrent des résultats intéressants. Nous pouvons distinguer 3 groupes différents : le groupe à besoins, le groupe fragile, et le groupe au-dessus du seuil 2. Il y a donc deux groupes en difficultés (groupe à besoins et groupe fragile). Ainsi, 35,9% des CP ont des lacunes dans la reconnaissance de la lettre. 27,3% des CP rencontrent des difficultés à connaître la lettre et le son qu'elle produit. 28,4% de CP et 22,6% des CE1 ne comprennent pas tous les mots lus par l'enseignant. 22,9% des CE1 rencontrent des problèmes à écrire des mots et 22,9% ont des défaillances dans la lecture d'un texte à haute voix. Pour résumer, si on s'appuie sur le programme officiel voulant la réussite de tous les élèves, nous pouvons dire que 31,9% des CP et 24,1% des CE1 rencontrent au moins une difficulté.

À l'échelle internationale, le Programme International de Recherche en Lecture Scolaire (PIRLS) permet de comparer le niveau de la France par rapport aux autres pays.

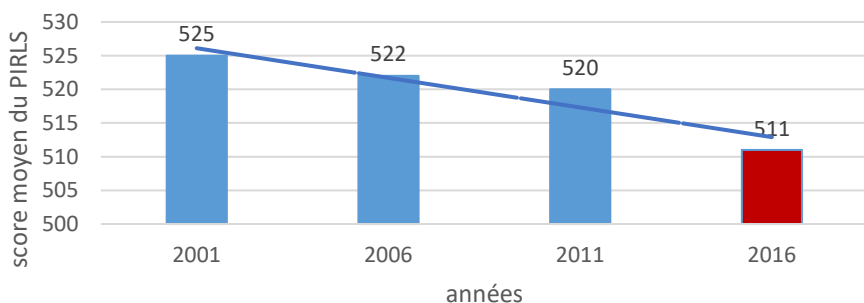
Classement des pays européens selon le niveau de lecture en 2016



Pays européens

Graphique 3 : Classement des pays européens selon le niveau de lecture en 2016

Evolution du score moyen de la France depuis 2001



Graphique 4 : Évolution du score moyen de la France depuis 2001

Sources : IEA - MEN-DEPP. Réalisation : Cassandra Zakoïc. 2022

Cette étude révèle donc 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) ». Comme l'évoque cette enquête, « depuis PIRLS 2001, la performance globale française baisse progressivement à chaque évaluation ». Suite à cela, l'ancien Premier ministre, Jean-Michel Blanquer a choisi de fortement recommander la méthode syllabique pour que les élèves en CP puissent se concentrer sur le codage des lettres.

Ses élèves ayant des lacunes ne doivent pas être stigmatisés ni marginalisés. C'est ce qu'il s'est passé depuis les années 1960 : ils ont été caractérisés comme des handicapés sociaux, des élèves en échec scolaire, des élèves en difficultés scolaires. Cependant, ses élèves sont de plus en plus pris en considération. Selon Jean-Michel Blanquer, la lecture suivie « de question ne suffit pas », 1/5 des élèves sont en difficultés à l'écrit en rentrant en 6^{ème}.

La méthode phonético-gestuelle créée par Suzanne Borel-Maisonny peut être une solution. Elle a été l'une des femmes fondatrices de l'orthophonie, qui a permis de rééduquer les différents troubles liés aux langages oraux et écrits, ce qui inclut les enfants DYS. Dès 1946, elle commence à effectuer des recherches sur l'apprentissage de la lecture en mettant au point cette méthode. « C'est une recherche longuement murie, qui, fondée sur une connaissance précise des possibilités, des intérêts, et des difficultés de l'écolier, aboutit à une méthode d'enseignement » (Borel-Maisonny, 1970, p. 5). Les élèves rencontrant des difficultés peuvent déchiffrer un texte et décoder un son plus facilement. Cela permet d'avoir une réelle progression de la part de l'élève.



Photographie 1 : Portrait de S. Borel-Maisonny
Source : www.fno.fr

En effet, durant mon stage de janvier 2021, l'enseignante utilisait cette méthode, elle traduisait les sons par des gestes, et différenciait les voyelles des consonnes par des couleurs. Ainsi, les enfants ayant des lacunes peuvent s'impliquer davantage dans l'apprentissage de la lecture. Cela permettait de créer un groupe homogène à l'intérieur de la classe. Dans le socle commun, « les méthodes et outils pour apprendre » : « ce domaine a pour objectif de permettre à tous les élèves d'apprendre à apprendre, seuls ou collectivement, en classe ou en dehors, afin de réussir dans leurs études et, par la suite, se former tout au long de la vie » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015). Toutes les méthodes utilisées en tant qu'enseignant doit permettre à tous les enfants d'accéder à un savoir pour se développer : ainsi, la lecture en fait

partie. De plus, cette méthode a d'abord été utilisée pour inclure les enfants sourds dans les établissements scolaires. En effet, d'après l'article « *la place de la langue des signes dans le milieu institutionnel de l'éducation : enjeux, blocages et évolution* », la langue des signes est « *un outil de communication* » (Dalle, 2003, p. 49) utilisé dans des activités en classe pour permettre d'intégrer les enfants sourds dans classe. De plus, « *la langue des signes est réduite à un outil de transmission d'informations* » (Dalle, 2003, p. 50). La méthode de la gestuelle s'est inspirée de celle-ci dans un usage précis : aider les enfants ayant un trouble de langage dans l'apprentissage notamment de la lecture. Comme l'évoque Philippe Perrenoud dans son article « *qu'est-ce qu'apprendre ?* », l'apprentissage peut être « *une source d'identité, de bonheur, de maîtrise, d'estime de soi, l'apprentissage peut aussi être une source de souffrance, d'humiliation, d'aliénation* » (Perrenoud, 2003, p. 9). Utiliser la gestuelle en classe permettra de mettre de côté cette conséquence négative de l'apprentissage chez ses élèves.

La méthode de la gestuelle est fortement présente dans les écoles maternelles car les enseignants doivent faire attention à l'articulation pour se faire comprendre, et pour permettre aux enfants de différencier chacun des sons que compose un mot. De plus, il y a une forte présence de comptines à gestes tels que « *petit escargot* », « *dans ma maison un grand cerf* », ou encore « *J'ai un gros nez rouge* ». Cependant, cette méthode n'est généralement pas approfondie lors du passage au cycle 2, il n'y a pas de réelle continuité, ce qui engendre des difficultés chez certains enfants, notamment ceux ayant une mémoire kinesthésique. Mais j'ai pu remarquer que la méthode de S. Borel-Maisonny se démocratise : de plus en plus d'enseignants y ont recours, que ce soit quotidiennement ou partiellement. L'apprentissage de la lecture est primordial en tant qu'individu. L'enseignant doit trouver des solutions pour aider les enfants rencontrant des lacunes dans ce domaine. Pour une pleine réussite de cette stratégie d'apprentissage, la place des émotions est importante, notamment lorsque l'école est celle de la bienveillance, selon Jean-Michel Blanquer. Elle favoriserait ainsi la confiance en soi, la persévérance, et plus généralement la réussite de l'élève.

Pour donner suite à cette analyse, nous pouvons alors poser la question suivante : ***Dans quelle mesure la méthode S. Borel-Maisonny favorise-t-elle la réussite de l'élève dans l'apprentissage de la lecture en grande section- classe préparatoire ?***

J'ai formulé trois hypothèses afin de répondre à cette problématique.

Tout d'abord, l'utilisation de la méthode S. Borel Maisonny permettrait à l'élève de pouvoir accéder à la compréhension. L'utilisation de la gestuelle permet à un enfant rencontrant des difficultés de comprendre grâce à un nouvel outil pédagogique. De plus, la gestuelle est bien

connue chez l'enfant, puisqu'à sa venue au monde, ce dernier ne connaissait pas la langue maternelle, il a donc dû utiliser la gestuelle pour communiquer. C'est donc un intermédiaire à l'oral pour comprendre.

Ensuite, l'utilisation de la gestuelle en classe favoriserait la confiance en soi et l'estime de soi de l'élève. En effet, l'utilisation de la gestuelle, pourrait favoriser la motivation, et la bienveillance à l'égard de l'élève, et donc, de progresser sur le long terme en faisant évoluer cette confiance et son estime de soi, pour lui permettre de persévérer. Cela pourrait, par la suite, lui permettre de voir positivement l'apprentissage scolaire, et encourager vers la réussite.

Enfin, cette méthode de S. Borel-Maisonny favoriserait la dynamique de groupe dans une classe. En effet, l'utilisation de cette méthode aiderait les élèves rencontrant des difficultés dans l'apprentissage de la lecture à s'intégrer dans cette dynamique de classe durant la séance, et favoriserait leur participation.

Pour synthétiser, chacune des hypothèses évoquées est complémentaire.

2. Définition des mots clés

2.1. La méthode S. Borel-Maisonny

2.1.1 Une stratégie d'apprentissage comme soutien à l'enseignement de la lecture

La méthode Borel-Maisonny est un soutien à l'apprentissage de la lecture en particulier de la prononciation. Elle a d'abord été utilisée auprès des enfants sourds, puis reprise par les enseignants pour répondre aux besoins des élèves. L'adulte doit accompagner sa séance de phonème par un geste qui lui est propre. Cette méthode permettra de rendre plus accessible les caractéristiques acoustiques de la lettre. Cette spécialiste a choisi l'utilisation de la gestuelle pour permettre une conscience phonologique, ce qui est beaucoup utilisé en maternelle. Cette méthode est un intermédiaire entre le phonème et le graphème lors de l'apprentissage de la lecture.

2.1.2. Une aide pour les enfants rencontrant des lacunes

La gestuelle est employée pour des enfants rencontrant des difficultés (trouble du langage, défaut d'articulation au moment de l'apprentissage de la lecture, les enfants DYS). Ces enfants rencontrent des lacunes à percevoir les sons : il y a de fortes confusions sonores notamment pour les lettres comme p, t, b, d. Ils peuvent avoir des troubles de la mémoire, de l'anxiété, de la perte de confiance en eux, voir un rejet total de l'école. Ainsi, une adaptation pédagogique est fortement conseillée peut leur permettre de réussir en classe.

2.1.3. Un outil pédagogique d'accompagnement à la lecture

Pour utiliser cette méthode, il est important de s'assurer que l'enfant a une bonne prononciation des sons parlés, afin de pouvoir distinguer les différents sons que comporte une syllabe, un mot : « *tout défaut d'articulation doit donc, en premier lieu, être corrigé* » (Borel-Maisonny, 1970, p. 16). Cela permet à l'enfant de connaître le son, et de savoir d'où il vient. C'est une phase primordiale dans l'apprentissage de la lecture. Les gestes restent alors intermédiaires : c'est un outil ayant un effet sur la mémoire visuelle ou kinesthésique, qui doit être exécutée lentement et avec une grande ampleur. En effet, comme le dit l'auteur, « *dans l'association « geste symbolique, son, signe écrit » le geste constitue l'instrument de mémorisation* » (Borel-Maisonny, 1970, p. 19). Cependant, ces derniers doivent être abandonnés quand l'enfant évoquera le son de la lettre sans avoir à réfléchir, ce qui montre son acquisition de l'association de la lettre au son. Les gestes ont diverses fonctions : travailler l'intensité et la durée du phonème. Cela permet d'aider les enfants à fabriquer le son : vibrations glottales, vibrations orales ou nasales, position de la langue.

Enfin, la présence de la dictée est essentielle pour retranscrire les sons entendus et repérer les erreurs. « *Si des erreurs de succession se répètent, il faudra recourir, sans se lasser, aux exercices d'écoulement* » (Borel-Maisonny, 1970, p. 21). Cela signifie qu'il faudra décomposer les différents sons de la syllabe ou du mot par des gestes pour que chaque enfant puisse retranscrire au mieux les syllabes / mots de la dictée. Cela permet alors de faciliter la compréhension. De plus, si la gestuelle apparaît, il est important que l'enfant la maîtrise avant d'apprendre un nouveau geste. Cela permet d'avoir une efficacité maximale dans son apprentissage.

2.2. Le geste

2.2.1. La genèse et l'utilisation du geste

À l'origine la gestuelle avait pour fonction de communiquer, notamment avec des personnes de langues étrangères. Le geste est un langage primitif (développé dès la présence des hommes pour communiquer), qui permet de soutenir le langage. En effet, la gestuelle apparaît dès que l'incompréhension commence à régner entre deux individus. C'est notamment grâce à ce type de langage que nous avons pu communiquer avec les personnes sourdes et muettes. Comme le dit Diderot, cela a permis de créer une nouvelle formation du langage. De plus, il évoque la présence essentielle des gestes dans le théâtre, ce qui apporterait une adéquation du geste et du langage oral.

D'après Eduscol, la langue des signes est un mode de communication en français permettant la relation entre l'écrit et l'oral. De plus, la gestuelle peut s'inscrire dans un projet plus grand permettant la communication avec des enfants en situation de handicap et donc de participer à l'inclusion des élèves. L'utilisation de la gestuelle a donc un enjeu bien plus important que simplement la communication.

2.2.2. Le geste pour activer la mémoire dans l'apprentissage

Selon Reuter, le geste se définit comme un mouvement du corps ou d'une partie du corps comme le visage, les mains, les bras. Il permet d'envoyer une indication visuelle à son correspondant permettant d'établir une communication. C'est un outil qui vient même dans certaines conditions remplacer le langage oral. De plus, d'après, G. Gimenes, V, Pennequin et L. Taquenin, la gestuelle est donc un moyen de travailler la mémoire : « *les gestes porteurs de sens, comme les signes, seraient quant-à-eux traités par la boucle phonologique* ». La boucle phonologique est définie selon Baddeley comme le maintien à court terme des informations phonologiques et d'un processus de répétition verbale permettant la mémorisation. Cependant, les unités sonores phonologiquement proches apportent une difficulté pour les élèves. La méthode S. Borel-Maisonny permet d'apporter un éclairage et une différenciation sur les sons. La gestuelle peut permettre de stimuler la mémoire du travail, indispensable dans les apprentissages.

2.2.3. Une méthode alternative pour surmonter les difficultés

De plus en plus de chercheurs et professionnels effectuent des recherches sur cette alternative auprès des enfants entendants et rencontrant des difficultés ou des troubles d'acquisition du langage, dans le but de démontrer son efficacité. Tout enfant a besoin d'un moyen de communication pour se développer. Sa jeunesse lui permet de s'approprier facilement des moyens de communication diverses, qui lui conviennent, grâce à la capacité d'adaptation de son cerveau. Ce système de communication basé sur les gestes est naturellement abandonné quand l'enfant n'en a plus besoin. La gestuelle apparaît comme un moyen temporaire permettant à l'enfant de passer un cap, et de surpasser des difficultés, afin qu'il accède au sens. Cela devient pour lui un soutien du langage oral, pour progresser. Cela permet à l'enfant de comprendre et de s'exprimer librement, sans avoir des lacunes. D'après Langevin, le geste est principalement utilisé lors des apprentissages, en vue de développer des habilités phonologiques, de faciliter la compréhension orale, de construire un langage plus riche, ainsi que de l'autonomie et de la confiance en soi.

2.2.4. La pédagogie du geste

L'utilisation des gestes peut venir spontanément à toute personne n'arrivant pas à s'exprimer ou communiquer. C'est alors une question sociale qui permet de s'adapter avec l'interlocuteur. « *La gestuelle ne constitue pas un handicap mais apporte à la notion un éclairage supplémentaire, concret, visuel, physique* » (Rauter, 2007). En plus des sons et du graphique de la lettre, l'élève bénéficie du geste, comme une aide à l'apprentissage. De plus, s'il est employé avec rigueur et maîtrise, cela crée une dynamique de classe qui entraîne rapidement l'adhésion des élèves.

« *La notion de gestes pédagogiques regroupe l'ensemble des mouvements créés par l'enseignant, est utilisé volontairement pour servir l'action pédagogique* » (Tellier, 2014). La gestuelle impacte la façon d'enseigner mais aussi la mémorisation des contenus par les élèves. L'échange entre élèves et enseignants n'est en aucun cas déstabilisé. Au contraire, les gestes leur permettent d'accéder au sens, en toute discrétion. Les gestes pédagogiques s'articulent en trois grandes fonctions : « *informer, évaluer et animer* » (Tellier, 2008). Son utilisation devient un code gestuel commun et partagé avec les élèves d'une même classe. Il doit cependant toujours être associé au même sens, avoir une utilisation fréquente pour permettre la mémorisation, et garder le même aspect afin que les élèves les identifient. Toutes ces conditions vont créer chez les apprenants des automatismes dans les apprentissages.

2.3. La mémoire kinesthésique

2.3.1. Définition

L'action d'apprendre permet de mettre l'accent sur les divers fonctionnements du cerveau. « *Sa fonction n'est pas seulement de réactiver le passé, elle est aussi de détecter la nouveauté et de permettre l'apprentissage* » (Tiberghien, 1991). Les plus connues sont : la mémoire auditive, visuelle et kinesthésique. Connaître le fonctionnement de la mémoire permet de déterminer sa capacité la plus forte pour assimiler de nouvelles informations. L'enseignant doit adapter ces méthodes pour que chaque élève, en fonction de sa mémoire, puisse apprendre.

2.3.2. L'origine du terme « kinesthésique »

Ce qui nous intéresse ici est la mémoire kinesthésique. Il a été employé pour la première fois en 1923 par Von Economo à travers le terme « *hyperkinétique* ». Il le définissait comme des « *enfants et des adultes [...] avaient un comportement caractérisé par le désordre des mouvements incessants, l'incapacité à rester en place, à se concentrer, des troubles cognitifs de la mémoire et des apprentissages, et enfin des troubles de l'adaptation sociale avec des*

difficultés à vivre en commun ». C'est donc une maladie que l'on peut retrouver dans l'hyperactivité motrice, caractérisé par une agitation motrice excessive. En effet, à travers ce terme, apparait le préfixe « *hyper* » signifiant une abondance de quelque chose, en particulier le mouvement.

D'après lesdéfinitions.fr, le mot kinesthésique utilisé par H. Gardner (1983), est d'origine grec « *kinesis* » qui signifie mouvement et « *aisthesis* » qui signifie sensation, perception. Ainsi, l'enfant grâce à cette mémoire apprend efficacement grâce à la perception des mouvements, qui lui permet de mettre en action son apprentissage. Il comprend donc des postures, des orientations du corps, des organisations spatiales puisqu'il est capable de s'exprimer par le mouvement du corps. Ce dernier étant l'origine de l'action, il facilite la coordination entre l'esprit et le mouvement. Cette approche permet donc de rompre avec les mécanismes traditionnels, pour faciliter un apprentissage diversifié pour favoriser une égalité pour tous les élèves.

2.3.3. Une mémoire pour des enfants en mouvement

La mémoire kinesthésique caractérise les enfants qui bougent de manière compulsive. Ils aiment le temps de récréation, le sport. Ils doivent sans cesse être en action et apprennent mieux grâce aux mouvements. Ils peuvent être reconnaissable par plusieurs critères notamment son énergie, sa capacité à être bruyant et fatiguer les personnes qui les entourent. C'est pour cette raison que ses élèves ayant cette mémoire kinesthésique peuvent rencontrer des difficultés car ils auront tendance à être diverti, déconcentré, inactif dans les apprentissages. Cette méthode permet à des enfants très actifs de se concentrer en effectuant des mouvements dans une finalité d'apprentissage. Les élèves doivent être actifs, avec l'intermédiaire des gestes, pour apprendre à lire.

2.3.4. Une approche kinesthésique

Cette approche est un moyen de stimuler la curiosité des élèves, ce qui favorise son attention. L'enseignant peut mobiliser diverses approches en fonction du type de mémoire de ses élèves, pour permettre la réussite de tous. Si ce n'est pas le cas, certains ne se sentiront pas intéressé par le contenu de la séance, ce qui va engendrer des difficultés. Si ses élèves se mettent en mouvement, ils vont pouvoir laisser des traces de ces expériences dans leur mémoire. En effet, ils pourront passer par l'intermédiaire du corps, par la sensation et par la manipulation pour faciliter l'apprentissage. Ainsi, si en tant qu'enseignant, nous diversifions nos approches pédagogiques durant les apprentissages, cela permettrait de stimuler des mémoires diverses.

2.4. L'apprentissage de la lecture

2.4.1. Un apprentissage continue dès la maternelle

L'enseignement de la lecture et de l'écriture « *s'effectue tout au long de la scolarité* » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2020, p.12). C'est un processus basé sur le long terme, qui lors des premières années d'apprentissage, s'apparente pour comprendre, à du déchiffrage. Cependant pour déchiffrer un mot, il faut pouvoir comprendre le lien entre le langage oral et celui de l'écrit. L'apprentissage de la lecture commence lorsque l'élève possède une bonne maîtrise du vocabulaire. C'est pour cette raison que lire est un apprentissage continu qui prend racine en maternelle : « *un enfant n'apprend pas à lire aussi naturellement qu'il a appris à marcher* » (Meyer, 2002, p. 62).

« *Le décodage joue un rôle central dans l'apprentissage de la lecture* » (J. Ziegler, 2018), c'est ce qui est principalement travaillé au cycle 1 afin de préparer les élèves à la lecture. Ainsi, la conscience phonémique sera travaillée grâce à des rimes et des décompositions de mots, ce qui leur permettront de rentrer dans l'écrit progressivement à travers l'écriture tâtonnée. C'est donc un travail de curiosité de la langue qui est développé, et préconisé dans les programmes de cycle 1 : « *l'une des conditions pour apprendre à lire et à écrire est d'avoir découvert le principe alphabétique selon lequel l'écrit code en grande partie, non pas directement le sens, mais l'oral (la sonorité) de ce qu'on dit* » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2020, p.11). Le principe alphabétique est donc un moyen de découvrir le principe phonémique pour permettre à l'élève de rentrer en CP avec l'acquisition de la relation entre l'oral et l'écrit. Ainsi, ils seront capables, d'écrire des mots simples, de connaître la sonorité des lettres, et d'isoler les différents sons entendus.

2.4.2. L'apprentissage de la lecture : une tâche complexe

Un apprenti lecteur devient lecteur quand son activité de déchiffrage devient automatique et que toute son attention est portée sur le sens. Son enseignement comporte trois composantes qui s'articulent ensemble : lire, comprendre et écrire. Chacune comporte trois niveaux : le mot, la phrase et le texte. De plus l'apprentissage de la lecture se compose de deux stades : l'automatisation du mécanisme et l'application de la lecture d'un texte. Ce mémoire, centré sur l'utilisation des gestes S. Borel-Maisonny, sera centré sur ce premier stade. D'après E. Demont et J-E Gombert, « *dans les sociétés occidentales, 20 à 25 % des enfants présentent des difficultés d'apprentissage de la lecture* » (E. Demont et J-E Gombert, 2004). C'est donc une variable à prendre en compte lors des apprentissages car « *elle implique la mise en œuvre coordonnée d'opérations de différentes natures* » (E. Demont et J-E Gombert, 2004). Les

différentes tâches correspondent à l'encodage, la fluence, la compréhension. C'est donc une triple tâche que l'enfant doit exécuter durant la lecture. D'après le cours de psychologie, cette capacité à accomplir plusieurs choses en même temps est appelée « l'attention divisée ». Cependant des élèves ont besoin d'effectuer une tâche après l'autre pour en comprendre le sens et l'objectif, c'est-à-dire, identifier les syllabes que compose un mot mais n'identifie pas le mot en lui-même. Il devra donc identifier le mot, et ensuite se poser des questions sur le sens. L'attention divisée est donc une tâche ne révélant pas de difficultés pour des élèves en réussites, mais peut s'avérer complexe pour des enfants rencontrant des difficultés à faire plusieurs choses en même temps. L'enfant est donc mis à l'épreuve dans l'apprentissage de la lecture où le processus est plus long. Cela demande à l'enseignant de s'adapter à chaque profil de sa classe pour permettre à chaque élève d'avancer à son rythme et de progresser dans l'apprentissage de la lecture.

2.4.3. Apprendre à lire

Pour commencer à lire, il faut apprendre « *l'identification et la production des mots* » (Goigoux, 2004). Le principe alphabétique, aussi appelé, phase de décodage, permet de coder les sons écrits par des sons oraux. L'enfant commence par l'apprentissage du phonème (qui est la plus petite unité sonore). D'après un cours mené à l'INSPE par madame Jeannin, ses différents sons sont classifiés dans l'alphabet phonétique international (API). Ensuite, l'enseignement continue avec l'apprentissage du graphème. C'est un ensemble de lettres, traduit par des sons. La lecture se construit donc par des correspondances grapho-phonétiques. Par exemple, la lettre S se prononce [S] ou [Z], et la combinaison B et A se prononce [BA]. Après avoir identifié diverses syllabes, il faut identifier les mots. Les enseignants privilégient ce déchiffrage pour que les élèves puissent commencer à lire et à écrire. Néanmoins, les compétences de décodages peuvent être contraignants lorsque les mots sont longs et/ou inconnus, ce qui rend difficile leur compréhension. Ainsi, ce processus d'identification n'est pas suffisant. Les élèves, doivent en complément, réaliser des entraînements réguliers de lecture à voix haute et la fluidité du texte.

2.4.4. Apprendre à écrire

La connaissance du fonctionnement de l'écrit dans l'apprentissage de la lecture est fondamentale. L'entrée dans l'écrit commence par un ensemble de compétences motrices développées par des activités graphiques. Plus particulièrement, c'est la capacité de percevoir les traits caractéristiques d'une lettre, de l'analyser et de la reproduire pour écrire des mots, des phrases, des textes. L'élève doit être capable d'écrire tout en apprenant le code alphabétique.

2.4.5. Les différentes approches pour enseigner la lecture

Pour enseigner la lecture, il existe 3 grandes approches possibles : la méthode syllabique, globale et interactive. Pour définir ces types de lectures, je m'appuierais principalement sur le cours de madame Jeannin et un livre du CPRE « *Professeur des écoles* » (Delplace, Dubois, Groenen, Pasquier, 2020).

La méthode syllabique met l'accent sur le décodage. On commence par la plus petite unité à la plus grande : la lettre, la syllabe, le mot, la phrase et le texte. L'élève commence par des textes pauvres en sens. Mais cette approche permet de former l'élève sur le déchiffrement des mots. Cependant il aura plus de difficultés dans la compréhension des textes.

La méthode globale donne la priorité au sens, ce qui signifie que l'on part du texte pour ensuite déchiffrer des unités de plus en plus petites. Ainsi, l'élève fait appel au décodage lorsque la démarche est nécessaire. Cependant l'élève cherche plus à deviner qu'à lire concrètement. Ce qui peut engendrer des confusions (le mot camarade devient copain).

Enfin, la méthode interactive choisie de réunir le décodage et l'accès au sens. C'est une méthode peu utilisée aujourd'hui. On y retrouve des pages réservées au décodage et d'autres munies de textes variés pour développer la compréhension.

Pour inclure la méthode de S. Borel-Maisonny dans l'apprentissage de la lecture, il faudrait alors privilégier la méthode syllabique, pour permettre une lecture évolutive avec l'utilisation des gestes.

2.5 La réussite de l'élève dans les apprentissages.

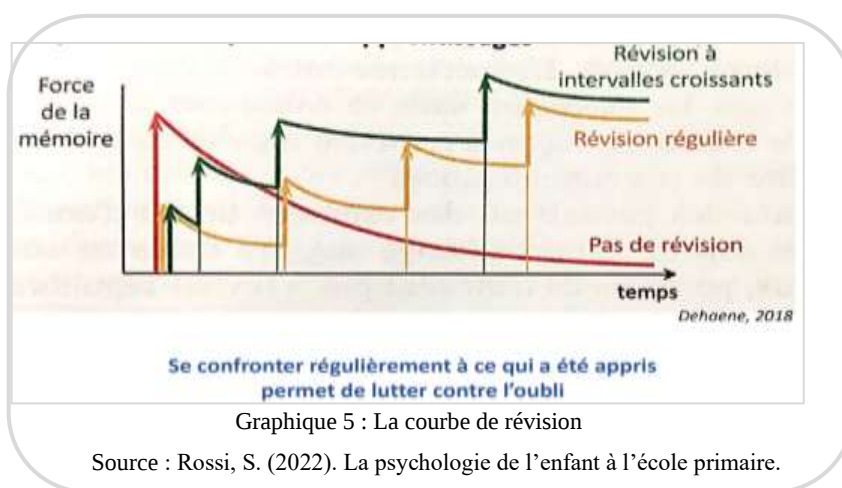
2.5.1. La réussite scolaire c'est avant tout apprendre

Le programme officiel du cycle 2 prône « *la réussite de tous les élèves* » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2020, p. 6). La réussite scolaire peut être définie par un élève ayant de bons résultats, en ayant répondu aux attentes du professeur. D'après Meyer, la réussite scolaire est déterminée dès l'arrivée à la maternelle. La propreté d'un enfant ou encore la relation des parents envers l'école, est un signe de réussite. Généralement, ces situations sont des indices permettant d'identifier si un élève aura la capacité de réussir scolairement. Cependant, Je souhaiterais définir la réussite scolaire où un enfant doit « *réaliser que leur objectif à l'école est d'apprendre et non de réussir* » (Galand, Bourgeois, 2006, p. 36). En effet, apprendre signifie se tromper. Les erreurs peuvent être rectifiées, ainsi les élèves n'appréhendent plus l'échec, ce qui encourage l'estime de soi. De plus, « *un enseignant sage doit faire de l'apprentissage un plaisir quotidien* » (Galand, Bourgeois, 2006, p. 97), cela souligne de

nombreuses questions notamment celle de la place des émotions, de la motivation, de l'espoir, de la fierté dans la réussite scolaire.

2.5.2. Un apprentissage efficace pour une mémorisation à long terme

L'apprentissage et la mémorisation sont propres à chaque élève. Cependant, des chercheurs en psychologie ont permis de construire une courbe de l'apprentissage, c'est le cas d'H. Ebbinghaus avec la courbe de l'oubli. L'être humain oublie entre 50% et 80% au bout d'une journée, et plus de 90% au bout d'un mois. Pour lutter contre cela, M. Montessori affirme que la répétition est indispensable pour l'apprentissage, c'est une phase clé permettant d'affiner les connaissances et de les maîtriser. C'est aussi ce que développe S. Dehaene à travers une « *programmation programmée* » (S. Dehaene, 2018) :



L'apprentissage efficace se définit par une répétition courte sur une longue durée. Ainsi, en termes de pédagogie, la courbe verte semble la plus pertinente pour permettre à l'enfant d'acquérir un apprentissage à long terme. Une révision tout d'abord proche, puis de plus en plus irrégulière, avec un intervalle croissant permet de consolider un apprentissage. De plus, un bon apprentissage se fonde sur un engagement actif des élèves. L'utilisation de la gestuelle est donc un moyen d'engager les élèves dans l'apprentissage de la lecture. De plus, comme évoqué précédemment, la méthode de S. Borel-Maisonny est un support pour les élèves. La reproduction gestuelle est répétitive durant l'apprentissage des graphèmes et des phonèmes, qui tend à disparaître lors de son acquisition. La courbe de S. Dehaene, comme la méthode gestuelle permet de fixer une connaissance dans notre mémoire à long terme.

2.5.3. Un élève en difficulté, c'est quoi ?

Le terme de difficulté scolaire est très souvent utilisé aujourd'hui dans les classes. Cependant il est nécessaire de le comprendre pour aider les élèves. « *Élève rencontrant des difficultés* » signifie que celle-ci est avant tout repérée et identifiée par les enseignants mais aussi que l'élève en est le porteur. Il est alors stigmatisé. De plus comme peut le dire E. Goffman, c'est désormais un « *stigmat visible* » (E. Goffman, 1975) aux yeux de tous, auquel le terme de « difficulté » prend le dessus sur l'être humain de l'enfant. Cela signifie qu'il sera d'abord identifié comme rencontrant des difficultés et non comme ayant des besoins. Cela va donc influencer les actions de l'enseignant sur l'enfant. Pour y remédier, il faut alors positionner les élèves dans l'apprentissage en lien avec son potentiel, ce qui est promulgué par la loi du 11 février 2005 mettant en avant l'égalité des chances. L'enseignant doit alors identifier l'obstacle de l'élève le mettant en position de difficulté afin d'y remédier :

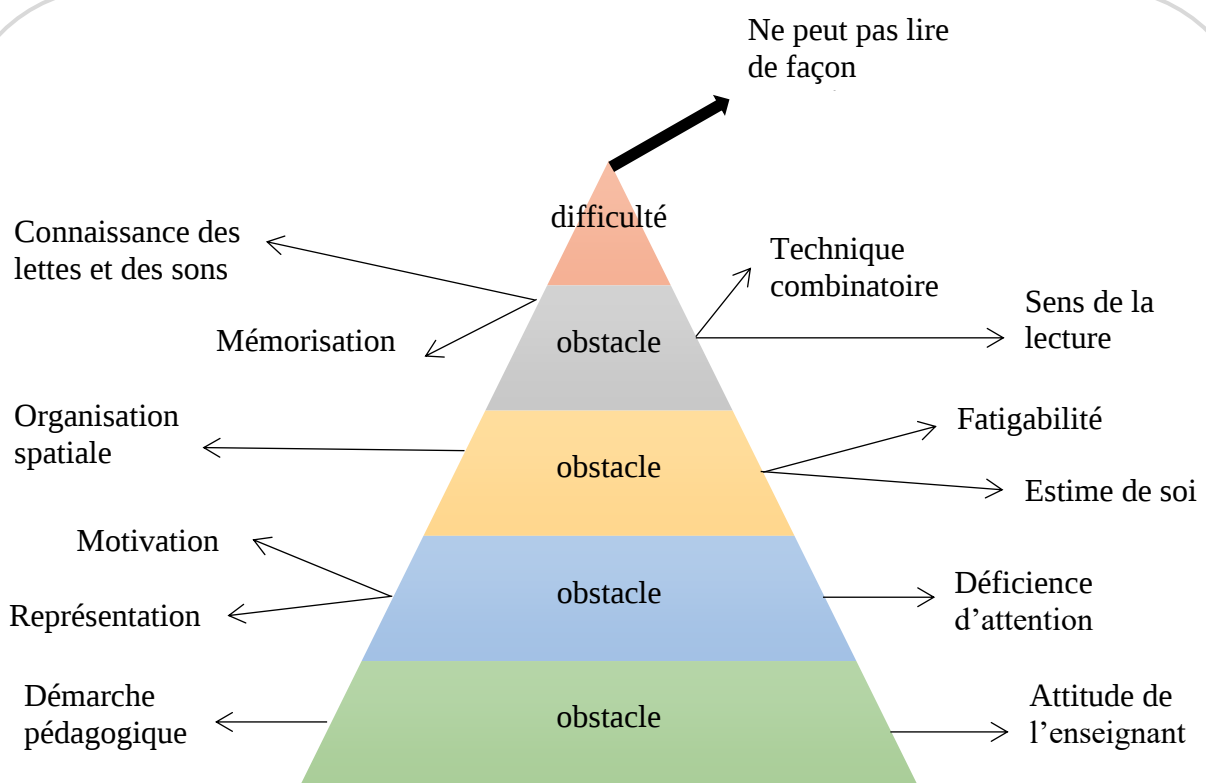


Schéma 1 : La pluralité des obstacles

Source : Bataille, P. Midelet, J. (2018). L'école inclusive. Réalisation : Cassandra Zakoïc. 2022

Nous pouvons alors observer à travers ce schéma que plusieurs types d'obstacles existent et peuvent mettre en difficulté un élève dans une tâche. La difficulté d'apprentissage est caractérisée par une tâche provisoirement irréalisable, qui nécessite une aide personnalisée de l'enseignant mettant à disposition des outils pour aider l'élève à surmonter cet obstacle. L'enseignant a donc une part de responsabilité que l'on retrouve dans le multi agenda et les

postures de D. Bucheton. L'attitude et les démarches pédagogiques de l'enseignant requièrent une préparation réfléchie au profil des élèves. L'atmosphère de la classe est tout aussi importante qu'à travers son aménagement, permettant la motivation, la confiance en soi et favorisant l'attention des élèves durant les séances d'apprentissages. Le pilotage et tissage aident les élèves à se remémorer, à rester concentrer, et à se rappeler des séances précédentes. La remobilisation du savoir leur remet en mémoire les connaissances nouvelles, qui leur permettront de présenter plus facilement leur savoir-faire à travers des exercices d'applications.

Parler d'élèves rencontrant des difficultés est un terme vaste, qu'il faut approfondir pour comprendre la relation entre difficultés, élèves et enseignant. En effet, la difficulté est le lien principal permettant le savoir, les progressions et les évaluations. C'est grâce à ce lien que les enseignants permettent, notamment avec leurs savoirs, d'apprendre aux élèves toutes les notions du programme scolaire, que ce soit le savoir, la sociabilité ou encore la relation avec le monde. En définitive, ce sont les élèves qui sont et qui nous mettent en difficulté durant une phase d'apprentissage. Ainsi, la complexité pour l'enseignant est de trouver une variété de formules pédagogiques mobilisant des stratégies spécifiques selon les besoins des élèves.

2.5.4. Confiance en soi propice à la réussite scolaire

Le jugement de confiance (G. Gimenes, V. Pennequin, L. Taconnat, 2016) correspond au ressenti d'un individu sur les qualités et l'exactitude de ces performances. Ainsi, les réponses apportées par les élèves durant la séance de lecture et la reprise de l'enseignant, impactent positivement ou négativement le jugement de confiance de l'élève à l'égard des apprentissages.

Ce jugement n'est pas directement lié au processus d'encodage (correspondant aux attendus de la Classe Préparatoire), mais sur l'accessibilité de la tâche demandée. Plus explicitement, le jugement de confiance permet de faire le lien avec la mémoire de travail de l'élève, en fonction de son niveau de difficulté. De plus, d'après ces mêmes auteurs, le jugement de confiance n'est pas affecté par les interférences gestuelles dans les apprentissages car puisque celui-ci se construit principalement grâce aux interactions verbales. La gestuelle est donc secondaire sur la confiance en soi dans la lecture. L'évaluation de ce jugement s'effectue par la capacité à verbaliser. En d'autres termes, les élèves évaluent leur confiance en soi en fonction de leur capacité à encoder ou décoder une syllabe, un mot, une phrase ou encore un texte. Les outils utilisés pour y accéder ne jouent pas un rôle direct, mais plutôt indirect. Cependant les enfants rencontrant des difficultés peuvent, évaluer leur confiance en soi sur des objectifs plus réduits, en fonctionnant par étape. En effet, ces derniers la développeront par l'intermédiaire de la

gestuelle en particulier lorsqu'ils penseront avoir la capacité à maintenir en mémoire les gestes et leurs significations, qui serait sans doute un signe de réussite.

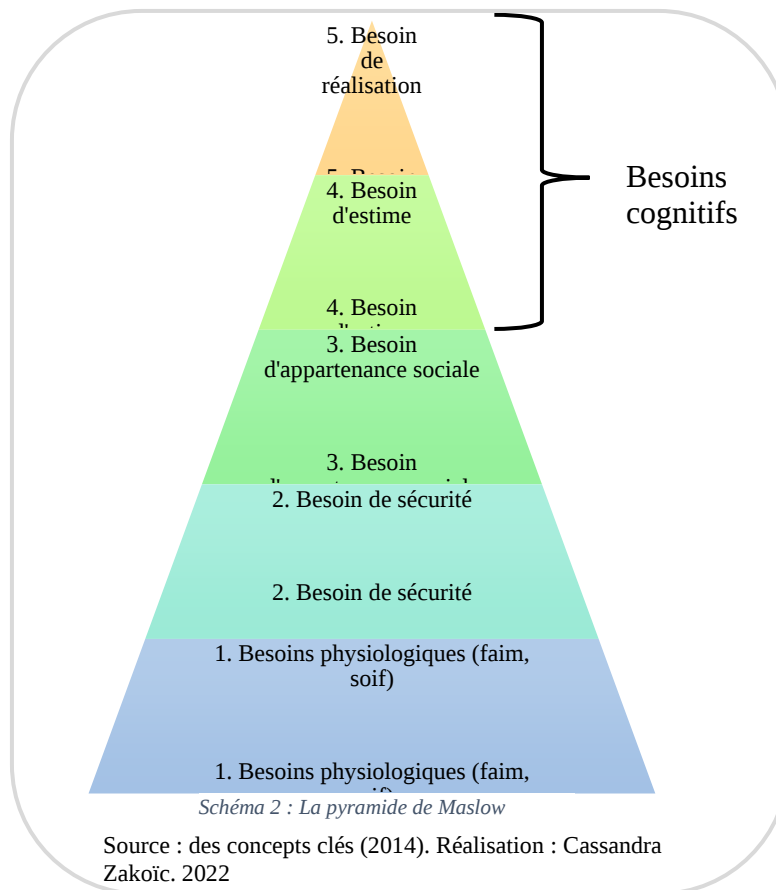
Pour conclure, nous pouvons observer deux fonctionnements différents sur le jugement de confiance. Dans la généralité, les élèves évaluent leur confiance en fonction de l'objectif principale à atteindre : encoder ou décoder. Pour les enfants en difficultés, la confiance en soi se développe par étapes, qui sont très importantes dans la progression de la lecture, et notamment avec l'utilisation de la gestuelle, qui lui permet d'atteindre un palier après l'autre.

2.5.5. La place des émotions dans la réussite scolaire

Dans le programme officiel, les émotions commencent à prendre de l'ampleur. C'est désormais l'un des attendus de fin de cycle 2 : « *identifier et partager des émotions, des sentiments* » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2020, p. 43). La place des émotions devient centrale et légitime dans la réussite scolaire. Ils sont au cœur de l'être humain et des relations sociales. Le regard sur les enfants devient plus humaniste, c'est ce qu'E. Morin évoque : « *une réforme des apprentissages en vue d'un enseignement repensé, efficient, et adapté au monde d'aujourd'hui, enfin, on enseigne à vivre* ». Les émotions sont désormais prises en compte car ils peuvent jouer un rôle positif dans les apprentissages et procurer de la motivation et de la persévérance mais aussi de l'émerveillement et de la créativité. Ils sont liés aux activités cognitives (être attentif, motivé), ce qui favorise la mise en place de stratégies pour réussir diverses activités proposées par l'enseignant. Des pratiques pédagogiques mises en place, peuvent favoriser la motivation et les émotions positives des élèves en situation d'apprentissage. La réussite scolaire n'est plus simplement basée sur la performance et les bons résultats, mais aussi sur des compétences de savoir-vivre, de la compréhension du monde et de l'autre.

2.5.6. Confiance en soi propice à la réussite scolaire

La pyramide de Maslow (1940) représente la hiérarchisation des besoins de l'élève permettant la motivation. Elle regroupe les différents besoins d'un individu dans une société. De plus, l'école étant « *la sphère médiane* » (Hegel) entre la famille et la société, ce dispositif peut permettre d'apporter une aide dans la motivation de l'élève dans les apprentissages. Cette pyramide, de par sa fonction sociale, va permettre de faire le lien entre la motivation et le climat de classe à l'école. L'enfant va devoir combler son premier besoin avant de combler le suivant. Ainsi, la priorité est donnée aux besoins physiologiques, où l'enseignant n'a pas de pouvoir.



Cependant, ce qui semble plus intéressant pour permettre de mettre en relation avec l'école et l'apprentissage sont les besoins suivants. En effet, le professeur des écoles joue un rôle primordial dans la sécurité. L'école est un lieu qui doit avant tout être sécurisant pour l'enfant, afin qu'il soit dans de bonnes conditions d'apprentissage. Il doit donc veiller aux relations avec ces pairs, à s'épanouir dans les apprentissages. Ensuite, l'appartenance sociale est essentielle dans une classe. Chaque élève, durant une année appartient et se reconnaît appartenant à un groupe classe nommé et référencé par un enseignant. Ainsi, l'entraide, la bienveillance, la solidarité, doit permettre à chaque élève de se développer dans un environnement positif pour socialiser. De plus, cela est préconisé dans les programmes : « *Respecter les règles et autrui, accepter l'autre et ses différences, développer l'estime de soi et regarder avec bienveillance la prestation de ses camarades* » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2020, p. 40). Chaque enfant joue un rôle et est indispensable dans un groupe social, c'est donc un statut reconnu par tous les membres du groupe.

Le besoin d'estime de soi est essentiel pour permettre à l'enfant de progresser dans les apprentissages. L'élève se compare sans cesse avec ces pairs. Cependant, d'après mon cours de psychologie à l'INPE, la comparaison engendre de la compétition. Or, la compétition n'est favorable que pour les élèves étant déjà en réussite scolaire, leur permettant de se perfectionner

les uns les autres. Or ceux rencontrant des difficultés, cela produit l'effet inverse. Se comparer aux autres, ne favorise pas la confiance en soi et bien au contraire, cela engendre un désinvestissement dans son travail, ce qui installe un cercle vicieux et contribuera à son échec scolaire. C'est donc le devoir de l'enseignant le limiter au maximum les comparaisons entre les uns et les autres, pour leur permettre à chacun de croire et de persévérer dans les apprentissages.

Enfin, le besoin de réalisation est la dernière étape. L'enfant doit réaliser une tâche seule. C'est l'occasion pour l'élève de s'épanouir et de développer la motivation. C'est donc toutes ces étapes, en lien avec la relation aux pairs, qui est primordial pour valoriser un apprentissage et permettre de progresser quotidiennement tout en développer une confiance en soi.

Conclusion de partie

L'enseignant, grâce à sa qualification peut avoir recours à une diversité de ressources permettant d'enseigner dans une classe mais aussi de s'adapter à la singularité des élèves. L'utilisation de la gestuelle et plus particulièrement de la méthode S. Borel-Maisonny, est une des ressources à disposition des enseignants pour aider les élèves rencontrant des difficultés.

De plus, chaque début d'année la présence des évaluations nationales permet d'identifier le niveau des élèves, notamment dans la lecture. Cela permet donc de mettre en lumière les améliorations prioritaires que l'enseignant doit apporter aux élèves dès le début de l'année.

L'utilisation de la méthode S. Borel-Maisonny peut donc apporter une solution dès l'entrée en CP. Cela permet avant tout de faire un lien avec la maternelle et plus particulièrement la grande section (avec une forte utilisation de la gestuelle) et le CP, ce qui permet de maintenir un repère pour les élèves. De plus, la gestuelle peut aider à déchiffrer un texte ou décoder un son. C'est donc une aide permettant d'entrer dans la lecture.

Cet outil à disposition des enseignants permet de développer des compétences de compréhension et de communication notamment avec les élèves ayant une mémoire kinesthésique, qui a besoin d'effectuer des mouvements pour mémoriser plus efficacement.

Afin de répondre à la problématique, et d'effectuer une étude d'analyse pertinente, la préparation du terrain est nécessaire. La deuxième partie portera donc sur le cadre méthodologique et plus particulièrement sur la mise en place des outils, notamment des entretiens, des observations et d'un dispositif expérimental.

PARTIE 2 : préparation du **terrain**

Grâce à ma licence de sociologie et en particulier ma 3^{ème} année de licence, j'ai pu constater que la méthodologie constitue une médiation entre le questionnement de départ, c'est-à-dire nos hypothèses, et notre objet de recherches, c'est-à-dire les données émises par notre observation et nos entretiens individuels. La mise en place de cette médiation produit des effets tant sur le questionnement initial, que sur l'objet de la recherche dont elle contribue à la construction.

Pour ce mémoire j'ai alors choisi de réaliser une enquête qualitative et comparative. Qualitative car l'utilisation de la méthode S. Borel-Maisonny a tout d'abord été conçue pour aider les élèves rencontrant des difficultés. Cela permettrait d'adopter une « démarche compréhensive » (Dumez, 2016, P.179). Le but étant de se centrer sur les élèves, sur leurs évolutions mais aussi sur leur motivation dans l'apprentissage de la lecture. Cette méthode répond alors à mes objectifs d'enquête. De plus, je souhaiterais faire une étude comparative, car j'ai pu observer deux classes où des élèves réagissaient différemment à l'utilisation de la gestuelle en classe. Je pourrai alors comprendre l'impact de la méthode sur un groupe d'élèves hétérogène ou certains rencontraient des difficultés. De plus, il serait intéressant de varier les données, c'est pour cela que j'ai voulu effectuer des observations et des expérimentations, mais aussi des entretiens avec un professionnel (professeur des écoles), ou encore une chercheuse.

La première partie sera dédiée à présenter les terrains d'étude en présentant les classes observées, en justifiant mes choix mais aussi en expliquant les différents thèmes abordés dans la grille d'observation. Puis, dans un second temps, je vais évoquer la présentation de mes entretiens, en les contextualisant, en justifiant mes choix mais aussi en expliquant les thèmes abordés. Enfin, dans un dernier temps, je présenterai mon dispositif expérimental que je mettrai en place, j'évoquerai ensuite le contexte d'étude et le justifierai.

1. Présentation de deux terrains d'étude

1.1. Les terrains d'observations

Durant les stages proposés durant la formation de master un, « Métier de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation », j'ai pu réaliser quatre observations dans deux classes différentes.

La première a été effectuée dans une classe double niveau de CP-CE1, avec 10 CP. Dans laquelle se trouvait un enfant en situation de handicap. La classe était plutôt bruyante et très

peu d'affichages décoraient la classe. Les autres observations ont été effectuées dans une classe simple niveau avec 24 CP, qui était calme et colorée. Dès mon arrivée, j'ai remarqué un rituel des sons, utilisant les gestes de S. Borel-Maisonny. Ces deux contextes bien différents en apparence m'ont permis de réaliser une étude comparative.

J'ai alors réalisé trois observations exclusives et une observation participante, toutes, concernant l'apprentissage de la lettre, mais aussi de dictée, qui se déroulait le jeudi matin de 9H25 à 10H15.

Ma première observation exclusive porte sur la classe double niveau de CP-CE1. Avant de réaliser cette observation, l'enseignante m'a précisé utiliser la gestuelle. Les deux autres observations exclusives ont été réalisées dans la classe de CP. Enfin, j'ai pu réaliser une observation participante, durant un temps de dictée afin d'accompagner un élève rencontrant des difficultés dans le passage de l'oral à l'écrit.

1.2. Justification du choix de terrain

J'ai choisi de réaliser des observations exclusives afin de pouvoir observer et de porter attention sur certains détails qui ne seraient pas visibles si j'aurais été actrice. De plus, j'ai pu accompagner un élève rencontrant des difficultés durant l'observation participante. La proximité avec l'élève, m'a permis d'entendre son raisonnement et sa façon de procéder durant ce temps de dictée.

De plus, ce sont deux classes différentes, qui ont en apparence que des oppositions (classe simple et classe double niveau, classe calme, classe bruyante, utilisation de la gestuelle ritualisée, utilisation partielle). Cependant, durant le détail des séances, les enjeux mis en place par les enseignants vont permettre à l'enfant rencontrant des difficultés de lecture de progresser. Le rôle de l'enseignant est d'amener l'enfant à progresser et de lui permettre d'acquérir la lecture.

J'ai également pu découvrir l'utilisation de la méthode gestuelle durant mon stage réalisé en licence trois de sociologie. Cependant la découverte ne permet pas d'apporter une analyse. C'est pourquoi j'ai effectué des observations exclusives qui ont été fondamentales puisqu'elles m'ont permis de comprendre cette méthode mais aussi de pouvoir dégager des enjeux principaux et de créer des hypothèses.

1.3. Les thèmes abordés dans les observations

Mes grilles d'observations ont été communes pour chacune de mes observations, elle comporte sept grandes parties.

La première partie s'intitule « **le recueil du climat de classe** ». Celle-ci permet de connaître les conditions dans lequel peut apprendre et peut évoluer un enfant rencontrant des difficultés. En effet, ce dernier dans une classe solidaire, d'entraide et bruyante n'évoluera pas de la même façon que dans une classe calme et concurrente. Toutes ces variables influencent la confiance en soi de l'élève, mais aussi la dynamique de groupe.

La seconde partie porte sur « **la fréquence de l'utilisation de la méthode S. Borel-Maisonny** ». Ainsi, je pourrai avoir un aperçu de cette méthode, des différents échanges et des réactions entre l'enseignant et les élèves dans la classe. Cette partie permet alors essentiellement de travailler sur la compréhension d'un élève rencontrant des difficultés mais aussi sur la dynamique de groupe.

La troisième partie permet d'aborder « **la place de l'enseignante dans l'apprentissage** », cela me permet de répondre à une hypothèse : celle de la confiance et l'estime de soi. En effet, la méthode pourrait conduire l'élève à prendre confiance en lui. Cependant, la posture de l'enseignante et l'utilisation des outils à disposition (en complément ou non de la méthode) pourraient avoir un impact positif comme négatif sur l'élève, son apprentissage et sa confiance en soi.

La quatrième partie s'intéresse à « **la place des enfants dans l'apprentissage** », ainsi, je pourrai travailler sur la dynamique de groupe. En effet, je pourrai observer les différents profils d'élèves, leur attitude, leur mémoire et leur participation. Cela permet plus principalement d'observer l'élève et de déterminer son rôle dans son apprentissage de la lecture.

La cinquième partie me permet d'observer « **la place de la mémorisation** ». Je répondrai donc à l'une de mes hypothèses : celle de la compréhension. En effet, si un élève mémorise le geste ainsi que sa signification, il accédera plus facilement au sens. De plus, le geste étant un outil intermédiaire, il s'effacera lorsqu'il ne sera plus nécessaire. Il pourrait également augmenter la confiance en soi, puisque l'élève pourrait se rendre compte de ses capacités à réussir dans une activité comme celle de la lecture.

Enfin, la dernière partie porte sur « **la réussite de l'élève** », ce qui développerait la confiance en soi de l'élève. En effet, le marque de satisfaction corporelle ou émotionnelle est

déterminante dans les apprentissages. Comme évoqué dans la définition des mots-clés, la réussite se qualifie par des émotions positives et la bienveillance des pairs et de l'enseignant.

2. Présentation des entretiens

2.1. La contextualisation des entretiens

Dès mon second stage dans une classe simple de CP, j'ai pu observer l'utilisation de ces méthodes. Après quelque temps, j'ai trouvé intéressant d'avoir le point de vue de l'enseignante sur sa classe. C'est pour cette raison que je lui ai proposé un entretien sur l'utilisation des méthodes de S. Borel-Maisonny et son efficacité dans l'apprentissage de la lecture. Ce premier entretien d'approximativement une heure s'est réalisé après la journée de classe, vers 16H30. Ce temps a été propice à de la fatigue.

Suite à cela, j'aurais voulu m'entretenir avec des conseillers/ ères pédagogiques, ou encore des inspecteurs / trices afin de recueillir leur avis sur la méthode. Mon objectif dans ce mémoire était de pouvoir réaliser une enquête verticale partant des supérieurs jusqu'à l'observation dans la classe. Cela aurait permis d'avoir un regard critique et réflexif sur cette méthode. Cette méthode étant trop peu connue, j'ai choisi de m'orienter vers des chercheurs/ euses ayant travaillé sur la confiance en soi, la motivation ou encore la gestuelle. Pour cela, j'ai cherché des articles sur la gestuelle. Un seul nom apparaissait : Marion Tellier, chercheuse principale de mon mémoire. Ainsi, pour cette raison, j'ai choisi de la contacter afin d'obtenir son avis sur l'utilisation de la gestuelle en classe et notamment la spécificité de la méthode S. Borel. Maisonny.

Cet entretien c'est donc réalisé via la plateforme ZOOM étant donné qu'il n'était pas possible de les rencontrer en personne. Cela nous a donc permis de nous rencontrer visuellement.

2.2. Le profil des enquêtés

2.2.1. L'enseignante de CP : Madame Y

Cette enseignante a eu son concours il y a plus de 12 ans dans l'académie de Rouen. Elle a commencé à enseigner avec des CP, puis, après de nombreux changements de cycle elle a pu retrouver ce niveau, il y a 6 ans. Elle a connu la méthode de S. Borel-Maisonny grâce à l'une de ses collègues, qui l'a encouragé à l'utiliser. Ses années d'enseignement lui ont permis d'adapter et de perfectionner cette méthode.

2.2.2. Marion Tellier : chercheuse dans la gestuelle

Marion Tellier est actuellement une professeure des universités d'Aix-Marseille, spécialisée dans la didactique des langues, cela lui permet de former des futurs professeurs de français en langue étrangère. De plus cette chercheuse a réalisé un doctorat sur la gestuelle pour des enfants de 5 ans afin de démontrer le bénéfice de l'utilisation du geste dans les écoles. Depuis, elle s'est spécialisée sur le geste pédagogique, et plus particulièrement sur l'utilisation de la gestuelle par les jeunes enseignants.

2.3. Justification des choix d'entretiens

Suite aux différentes observations réalisées, des entretiens ont été réalisés avec l'enseignante et une chercheuse afin d'avoir un point de vue différent sur une même situation. S'entretenir avec l'enseignante de cette classe m'a permis de mieux cerner les différents profils des élèves.

Concernant Marion Tellier, effectuer cet entretien m'a permis de connaître la réelle spécificité du geste comme étant un outil pédagogique pour l'enseignant. De plus, étant l'une de mes sources principales, il m'a semblé pertinent de la contacter afin d'avoir une contextualisation personnalisée de la gestuelle en classe, notamment car les articles sur la méthode S. Borel-Maisonny sont relativement rares.

Cette chercheuse, m'a donc fourni le contact de Sandrine Eschenauer. Cette chercheuse me semble importante dans mon mémoire notamment par ses recherches sur la confiance en soi et la théâtralisation. À première vue, cela n'a pas réellement de lien avec la gestuelle et l'apprentissage de la lecture. Mais comme évoqué précédemment, la gestuelle joue un grand rôle puisqu'elle met en scène le personnage et favorise une confiance en soi. C'est donc avec ses liens implicites que j'ai souhaité m'entretenir avec elle.

2.4. Les thèmes abordés dans les entretiens

Mes grilles d'entretiens ont été communes pour chacun avec toutefois quelques adaptations. Elles comportent six grandes parties.

La première partie s'intéresse à « *la présentation de l'interviewé* ». Grâce à la connaissance du contexte d'enseignement, il sera possible de faire un lien entre la classe et l'utilisation de la gestuelle. Le contexte personnel d'un enseignant impacte ses choix méthodologiques, et donc l'utilisation de la gestuelle en classe.

La seconde partie portant sur « *l'utilisation de la méthode en classe* », a pour but de répondre à l'une de mes hypothèses : celle de la dynamique de groupe. Sa fréquence ou sa manière d'être utilisé en classe impact les élèves dans son apprentissage (être actif, et son implication dans la séance).

La troisième partie s'intéresse aux « *profils des élèves* », ce qui permet de répondre à la question de la compréhension. L'enseignante peut proposer diverses méthodes alternatives pour les différents profils des élèves en classe pour s'adapter aux élèves. En effet les mémoires sont diverses, tout comme l'accès à la compréhension (car s'il n'y en a pas, cela freine l'élève dans son apprentissage).

La quatrième partie abordera « *les supports* » utilisés par les enseignants pour aider les élèves rencontrant des difficultés, pour répondre à la question de la compréhension mais aussi de la confiance en soi. La manière d'apporter les outils méthodologiques et les supports en classe impactera les relations qu'ils auront avec les élèves. Cela engendrait alors des réactions d'apprentissage comme la motivation, la confiance en soi, mais elle peut aussi développer le renfermement, et l'échec scolaire.

La cinquième partie porte sur « *la complémentarité de la méthode* ». Comme pour l'observation, cela a pour but de se centrer sur la compréhension. Cette méthode ne peut se suffire à elle-même. D'autres méthodes ou outils doivent aussi être utilisés pour valoriser la compréhension et la confiance en soi de l'élève, pour lui permettre d'apprendre et de progresser tout au long de l'année.

Enfin, la sixième partie évoquant « *les résultats* » permet de travailler sur la dynamique de groupe et la confiance en soi. En effet, si les élèves prennent confiance en eux, ils participeront plus en classe, et s'intégreront dans cette dynamique de classe durant un temps donné. De plus, l'attitude de l'élève et son évolution dans la classe, influence la confiance en soi de l'élève.

2.5. Présentation du dispositif utilisé : l'apprentissage de l'alphabet en grande section

2.5.1. Contextualisation

Ayant eu un poste de contractuel dans une classe de grandes sections, de 23 élèves, j'ai choisi de mettre en place un dispositif expérimental permettant l'apprentissage de l'alphabet.

Cela me permettra de répondre aux différentes hypothèses : la compréhension (ou dans ce cas la mémorisation), la confiance en soi et enfin la dynamique de groupe.

J'ai choisi cette comptine car elle répond aux attentes du programme de cycle 1 puisque les élèves commenceront la découverte du principe alphabétique à travers une comptine. Ils commenceront à prendre conscience de l'existence des lettres et des sonorités comme les voyelles, auxquelles ils pourront associer la graphie à sa phonie. Cela leur permettra par la suite de découvrir la composition des sons dans une syllabe et de repérer des sons de la comptine.

Dès le début de l'année, l'enseignante a choisi de réactiver des connaissances antérieures sur la reconnaissance de la lettre capitale. Pour cela, chaque matin les élèves doivent retrouver leur étiquette et l'accrocher sur le tableau des présents. Cela leur permet de visualiser la première lettre de leur prénom. De plus, ils ont désormais un rituel leur permettant de faire l'appel. Pour cela, ils doivent alors identifier les lettres et associer le son pour découvrir le prénom. Cependant, beaucoup rencontrent des difficultés. C'est pour cela qu'en parallèle l'enseignante et moi-même allons apprendre une comptine sur l'alphabet accompagné de gestes et d'images permettant de suivre une progressivité dans la reconnaissance de la lettre, mais aussi pour solidifier les compétences du principe alphabétique pour qu'ils puissent découvrir et décomposer des syllabes, des mots, des lettres.

2.5.2. Justification des choix de ce dispositif expérimental

Au fur et à mesure de mes recherches, j'ai choisi de mettre en place ce dispositif expérimental car il me semblait important de compléter mes entretiens et observations. Ce dernier sera donc effectué en classe de maternelle. Il me semble important de faire un lien entre la grande section et la classe préparatoire car c'est, la relation entre ces deux classes qui m'ont permis d'élaborer mon questionnement.

Ce dispositif utilisant la gestuelle répond aux attendus de fin de cycle et développe diverses compétences. Tout d'abord la gestuelle, inspiré de la langue des signes, permet aux enfants de connaître une approche sur les langues étrangères : « *Ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français : par exemple [...] la langue des signes* » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2020, p. 7). De plus, cela leur permet d'apporter d'aider à la mémorisation de la comptine et du principe alphabétique notamment dans la reconnaissance du phonème et du graphème. Ce qui permettra par la suite de travailler des compétences de différenciation de sons dans les syllabes. De plus, cela apporte des

informations sur l'utilité de la gestuelle et en particulier en mettant l'accent sur les spécificités des gestes.

2.5.3. Mise en place du dispositif

Avant de mettre en place ce dispositif au sein d'une classe, il est important que j'effectue un travail personnel. Tout d'abord, l'apprentissage et la maîtrise de la gestuelle doivent être acquis. Pour cela, j'utiliserai les gestes de S. Borel-Maisonny, auquel une adaptation pourrait être réalisée pour faciliter la compréhension des élèves et leur apporter une aide en fonction de leurs besoins. De plus, durant mes recherches, le geste s'avère être un outil pédagogique, il doit donc être précis et comporter un seul sens. D'où l'attention particulière apportée à la bonne maîtrise de chaque geste.

Ce dispositif sera mis en place en parallèle de plusieurs activités réalisées en classe avec ma collègue et moi-même. Premièrement, l'élève, aura pour objectif de reconnaître l'initiale de son prénom et l'écrire en lettre capitale durant le rituel du matin. La seconde étape sera focalisée sur l'apprentissage des lettres alphas notamment grâce au film animé, permettant une première approche. Grâce à cela, les élèves découvriront le principe alphabétique qui sera approfondi pendant la période 1.

Ainsi, la comptine « le scarabée bleu » de Philippe Roussel, permettrait de mobiliser les lettres, leurs noms et leurs sons (en particulier pour les voyelles). De plus, j'ai choisi d'ajouter les gestes de S. Borel-Maisonny car il y a une forte ressemblance avec les lettres alphas. Cela permettra premièrement d'apporter une aide supplémentaire dans la reconnaissance de la lettre pour les élèves. Deuxièmement, au vu de la ressemblance entre les lettres alphas et les gestes, que ce soit pour le « E », le « B », le « D », le « M » etc, l'utilisation de la gestuelle servirait à théâtraliser et animer les lettres alphas.

Voici la comptine qui sera utilisée en grande section :

Le scarabée bleu,

Un jour Lucie trouva A A A

Un joli scarabée B B B

Il avait l'aile cassée C C C

Lucie voulut l'aider A B C D

Le vieux scarabée bleu E E E

Dit je m'appelle Joseph F F F

J'habite ce potager G G G
C'est là que je me cache E F G H
Alors Lucie lui dit I I I
Je fais de la magie J J J
Je joue de l'harmonica K K K
Et je répare les ailes I J K L
Pour ça il faut une crème M M M
Faites avec quelques graines N N N
Mélangées à de l'eau O O O
Et ne pas se tromper M N O P
Joseph fut convaincu Q Q Q
Que c'était une sorcière R R R
Je veux que tu me laisses S S S
Ne viens pas m'embêter Q R S T
Vieux scarabée têtard U U U
Je voulais te sauver V V V
tu es vraiment trop bête Analphabète de refuser mon aide W X Y Z

Philippe Roussel

Source : <http://blog.ac-versailles.fr/>

Texte 1 : *Le scarabée bleu*, Philippe Roussel

Afin de recueillir des données, plusieurs observations de séances seront mises en place. Une première sera réalisée lors du premier apprentissage de la comptine, une seconde au milieu de l'apprentissage et enfin une dernière sera réalisée lorsque les élèves connaîtront la comptine. Cela me permettra de déterminer l'impact sur la compréhension notamment grâce à la maîtrise, et la répétition, la confiance en soi ou encore de son intégration dans le groupe classe. Cette observation sera prise en note dès la journée terminée (c'est pour cela que le chant sera effectué en fin de journée), notamment à cause de plusieurs contraintes. Les élèves n'ont pas d'autorisation du droit à l'image pour des travaux hors de l'école. De plus, étant contractuelle, et seule en classe, il est impossible de prendre des notes en complément et durant la journée.

2.6. Grille d'observation de séance

La grille d'observation est réalisée à partir de trois critères, permettant d'identifier les éléments importants pour répondre à mes hypothèses soit : le savoir pour répondre aux problèmes d'incompréhension, le savoir-faire notamment pour travailler sur la compréhension, ainsi que la confiance en soi puisque cela est un lien direct avec la prise de parole et la timidité de l'élève. Enfin, le troisième critère est le savoir-être afin de travailler sur la dynamique de groupe et la confiance en soi des élèves en fonction de leur attitude.

Le premier critère est concentré sur le savoir car c'est l'un des éléments fondamentaux permettant de répondre aux attentes du programme officiel, et d'acquérir des connaissances. Dans notre cas, l'apprentissage est ciblé sur la mémorisation et la reconnaissance de la graphie-phonie d'une lettre. Pour cela, il est essentiel d'identifier l'objectif et de faire le lien avec le programme du cycle. De plus, pour construire le savoir, la planification de la séance et la posture enseignante utilisée semblent importantes pour formaliser un savoir auprès des élèves. Cela me permettra alors de répondre à l'une de mes hypothèses et plus particulièrement sur l'accès à la compréhension.

Le second critère est le savoir-faire. L'étude des moyens pédagogiques mis en place et des situations d'apprentissage permettent de favoriser la participation de l'élève et son implication dans l'activité. Pour cela, la posture de l'élève, les outils pédagogiques et la participation de l'élève seront attentivement observés. Cela apportera des réponses concernant l'estime de soi ainsi que l'accès à la compréhension.

Le dernier critère est le savoir être. Ce paramètre est plus difficile à examiner, cependant il me semble important d'observer les attitudes et la motivation de l'élève à l'égard de l'apprentissage proposé. Ainsi, cela permettra d'éclaircir sur l'estime de soi et la dynamique de groupe.

2.7. Les limites de la méthodologie

Ses différentes approches engendrent plusieurs limites. En effet, tout d'abord, concernant les observations durant mes stages, les enseignants ont pu artificialiser les séances ou être influencé par l'observateur. De plus, du fait que l'observation n'a pas été mentionné, l'enseignante n'a pas pu se concentrer sur la réaction des élèves durant la séance spécifique liée aux gestes. C'est donc une observation de classe, centré sur des élèves ciblés par l'observateur. Des informations ont donc pu ne pas être vu, et interprétées. Ainsi, il a été essentiel de me

concentrer sur quelques élèves en particulier afin de noter leurs difficultés, leurs réactions, leurs interactions ainsi que leurs réussites et leurs évolutions au sein de la classe.

Les entretiens, quant-à-eux ont été réalisés dans des contextes différents. Celui de l'enseignante a été réalisé après une journée chargée. Les réponses ont donc parfois été synthétiques et non développées à cause de la fatigue de l'enseignante. De plus, celui concernant la chercheuse a été réalisé via une plateforme de vidéoconférence, ce qui ne favorise pas la proximité des explications et démonstrations.

Enfin, la mise en place d'un dispositif a été effectuée dès le début de l'année, ce qui ne permet pas d'évaluer les élèves et de connaître leur compétence avant de mettre en place le dispositif. Une attention soutenue de tous les élèves et la prise de notes doit donc être intensive afin d'éviter de perdre des informations concernant les évolutions. De plus, des phases précises seront à évaluer, ce qui sera effectué durant la mise en place du dispositif.

Conclusion de partie

La méthodologie est une phase réflexive importante qui permet de choisir un angle particulier d'analyse.

L'étude sur l'apprentissage de la lecture et l'utilisation de la gestuelle de S. Borel-Maisonny est une enquête particulière à mener, puisque les choix de terrains sont réduits. Pour comprendre l'impact de la gestuelle sur les élèves d'un point de vue sociale, l'étude comparative permet de combiner plusieurs méthodes complémentaires. Ainsi, l'observation, l'entretien et la mise en place d'un dispositif permettent d'avoir une analyse complète, basé sur des recueils de données diverses.

Pour recueillir des informations ayant un contexte, un créneau horaire ainsi que le choix des objectifs similaires me semblent importants. De plus, l'apport d'un entretien avec une chercheuse me permet d'apporter un aspect théorique et professionnel sur un sujet encore peu étudié. Enfin, la mise en place d'un dispositif dans une classe apporte une réflexivité sur le long terme, sur l'évolution des élèves et sur l'adaptation des élèves, et de l'enseignant.

Enfin, il est aussi important de prendre en compte les limites de ces recueils de données afin d'adopter un regard réflexif sur ce mémoire et d'en comprendre l'enjeu, qui aborde une thématique nouvelle dans les écrits scientifiques, apportant un début d'analyse dans l'utilisation de la gestuelle dans l'apprentissage, comme étant un appui pédagogique pour certains élèves.

PARTIE 3 : analyse des **données**

1. L'utilisation de la méthode S. Borel-Maisonnny : un levier pour la compréhension

1.1. La fonction informative de la méthode

Pour cette première sous-partie, je vais m'appuyer sur l'entretien que j'ai mené avec Marion Tellier ainsi que sur certaines de ses publications. La gestuelle est un moyen éducatif utilisé par l'enseignant pour permettre aux élèves l'acquisition d'un apprentissage et selon Tellier (2008), elle comporte plusieurs fonctions : « *informer, évaluer et animer* ». L'utilisation de cette méthode, élaboré par une orthophoniste, répond principalement à la fonction « informer » puisqu'elle apporte un renseignement sur la lettre accompagnée de sa phonie :

« Le geste Borel-Maisonnny, là, c'est une forme fixe, qui pourrait suffire à lui-même, si les élèves le connaissent ils pourraient le comprendre, sans que j'aie besoin de dire le son qu'il correspond » (Marion Tellier, chercheuse dans la didactique des langues).

La gestuelle est donc une méthode supplémentaire et propre à elle-même. Elle permet d'informer sur la langue et plus particulièrement sur la formation des sons. Pour cela, nous pouvons classer les gestes en quatre catégories. La première est une représentation gestuelle de la lettre, notamment pour le « S », le « M », ou encore le « V » :



Photographie 2 : Le « S »

Source : S. Borel Maisonnny, Langage oral et écrit ; pédagogie des notions de base



Photographie 3 : Le « M »

Source : S. Borel Maisonnny, Langage oral et écrit ; pédagogie des notions de base



Photographie 4 : Le « V »

Source : S. Borel Maisonnny, Langage oral et écrit ; pédagogie des notions de base

La seconde est représentée par une image gestuelle pour indiquer une information permettant de former le son de la lettre. En effet, « *Les gestes d'information phonologique [...] peuvent mettre l'accent sur des caractéristiques articulatoires d'un son* » (M. Tellier, faire un geste pour l'apprentissage : le geste pédagogique dans l'apprentissage précoce, 2018, p. 5)

C'est le cas pour le « R » (une vibration glottale), le « A » (la bouche grande ouverte), ou encore le « L » (le placement de la langue) :



Photographie 5 : Le « R »

Source : S. Borel Maisonnny, Langage oral et écrit ; pédagogie des notions de base



Photographie 6 : Le « O »

Source : S. Borel Maisonnny, Langage oral et écrit ; pédagogie des notions de base



Photographie 7 : Le « L »

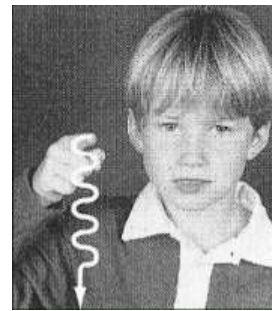
Source : S. Borel Maisonnny, Langage oral et écrit ; pédagogie des notions de base

La troisième catégorie souligne l'idée d'un glissement comme le « F » où la prononciation s'accompagne d'un mouvement horizontal, ou le « Z » s'accompagnant d'un zig zag vertical.



Photographie 8 : Le « F »

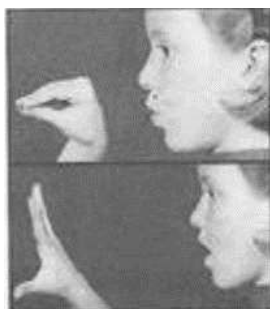
Source : S. Borel Maisonnny, Langage oral et écrit ; pédagogie des notions de base



Photographie 9 : Le « Z »

Source : S. Borel Maisonnny, Langage oral et écrit ; pédagogie des notions de base

Enfin, la quatrième catégorie met en scène le son de la lettre comme le « OI » (pour un aboiement) ou le « P » (pour une chute ou un choc). Nous pouvons aussi appeler cela la phonomimie définit comme l'accompagnement du geste par une onomatopée, un son.



Photographie 10 : Le « OI »

Source : S. Borel Maissonny, Langage oral et écrit ; pédagogie des notions de base



Photographie 11 : Le « P »

Source : S. Borel Maissonny, Langage oral et écrit ; pédagogie des notions de base

Cela permet d'avoir un appui supplémentaire pour les élèves, comme c'est le cas chez des enfants sourds, puisque la gestuelle permet de transmettre des informations phonologiques et de communiquer autrement qu'avec l'écrit ou encore l'oral. De plus, par sa fonction informative, elle instaure une compréhension unanime :

« Alors que Borel-Maissonny c'est un code que l'on va apprendre donc c'est l'association phonie et geste, qui sont appris par pairs et qui sont désambiguïsés par la façon dont ils sont appris » (Marion Tellier, chercheuse dans la didactique des langues).

La transmission par le geste et sa fonction informative enlève toute l'ambiguïté du geste et l'interprétation de celui-ci par les élèves. C'est donc une méthode qui permet d'avoir un code commun lors de l'apprentissage de la lecture. De plus, elle aide à résoudre les problèmes de lecture :

Un élève X n'a pas réussi à dire le « Z » du mot GAZ. L'enseignante a effectué le geste, l'élève a tout de suite fait le rapprochement et il a dit le mot en entier. Sans intervention orale de l'enseignante. (Observation 3, durant un temps de dictée, dans la classe de Madame Y).

Cet élève rencontre des difficultés pour comprendre une lettre écrite et sa prononciation. Cette méthode a permis de lever cette ambiguïté grâce à sa fonction informative. En effectuant la gestuelle, et sans son intervention orale, l'enfant a prononcé le mot. On peut en déduire l'automatisme du geste et de sa signification dans la lecture. La gestuelle est donc un outil permettant d'aider les élèves à reconnaître la lettre et le son qu'elle produit (soit pour aider 27,3% des CP d'après les évaluations nationales à la rentrée 2021).

1.2. Réduction des confusions et des problèmes de prononciation

Les confusions ainsi que les problèmes de prononciation sont nombreux au cycle 2. Un travail sur la discrimination du son commence au cycle 1, lors de plusieurs séances dédiées, comme l'encodage, afin d'affiner l'oreille aux sons difficiles. En effet, d'après la psychologie de l'enfant présentée par des enseignants de l'INSPE, les enfants, dès le plus jeune âge, sont sensibles aux différents sons qui les entourent. C'est pour cette raison qu'il faut les confronter aux sons pour une discrimination sensible. Cela peut s'expliquer par la capacité du cerveau à créer plus de trois milles neurones par seconde, favorisant une grande plasticité pour faciliter les apprentissages. Cependant, dans la langue française, plusieurs sons peuvent être proches, ce qui engendre des difficultés de lecture. La gestuelle peut donc réduire ces confusions :

« Mais tu vois, pour le [B] et le [D] je m'en sers toute l'année car ils vont le confondre jusqu'en CE1. Je montre toujours mon ventre et mon dos »
(Madame Y, enseignante dans une classe simple de CP).

La méthode S. Borel-Maisonny permet d'apporter un geste mnémotechnique permettant d'aider un élève ayant des confusions. Le cerveau a la capacité d'effectuer des effets miroirs c'est-à-dire d'identifier une seule lettre pour deux lettres ayant un effet superposable. C'est ce qui peut se réaliser avec le « D » et le « B ». La méthode S. Borel-Maisonny permet de différencier ces lettres :



Photographie 12 : Le « D »

Source : S. Borel Maisonny,
Langage oral et écrit ;
pédagogie des notions de base



Photographie 13 : Le « B »

Source : S. Borel Maisonny,
Langage oral et écrit ;
pédagogie des notions de
base

Grâce à cela, les élèves peuvent se rappeler que le « D », poing dans le dos, commence par la même lettre que le « dos », de même pour le « B » pour le mot « bidon » ou encore « bébé ». Ainsi, il sera donc plus facile de réaliser le son. Ils peuvent rencontrer également d'autres confusions entre le « F » et le « V » :

« Oui voilà, et puis, les [F] et les [V] quand je vois, par exemple qu'un enfant s'est trompé pour écrire un mot avec un [F] ou un [V], je vais lui faire le geste, à ce moment-là il va tout de suite se corriger, il va se corriger facilement » (Madame Y, enseignante dans une classe simple de CP).

La conscience phonologique, c'est-à-dire la capacité à percevoir les différentes unités sonores de la langue ou le passage à l'écrit, peut rester difficile pour certains enfants. Cependant, d'après le guide orange, la langue française comporte des phonèmes ayant plusieurs graphèmes, et des graphèmes ayant plusieurs phonèmes. On peut les retrouver dans l'Alphabet Phonétique International, composé de plus de trente-cinq sons pour vingt-six lettres de l'alphabet. Toute la complexité de la langue ne peut engendrer que des confusions dès le début de l'apprentissage. Cette nouveauté pour l'enfant étant complexe, c'est à l'enseignant de commencer à *« concentrer l'enseignement initial sur les relations simples et univoques, ce qui est vrai de la plupart des voyelles [...] et de nombreuses consonnes [...] avant d'introduire des correspondances plus complexes et ambiguës »* (guide orange, 2019, p. 25), et donc d'utiliser la méthode syllabique recommandé par l'Éducation nationale. Ainsi, utiliser la gestuelle permet à l'élève d'avoir accès à un outil intermédiaire pour corriger des sons ayant des sosies labiaux. En effet, unités de sons dites labiales, venant du latin *labia* signifiant lèvre, permettant d'effectuer des sons dans lequel la bouche est la principale actrice du phonème, d'où la proximité des sons. Il peut ainsi comprendre son erreur et recommencer la discrimination des sons.

« Pour les enfants qui sont visuels car il y a des enfants qui ne sont pas auditifs, qui n'entendent pas bien les sons, qui ne différencient pas bien les sons dans les mots, et en décortiquant, en associant le geste à une lettre, c'est plus simple pour ces enfants-là. » (Madame Y, enseignante dans une classe simple de CP).

La liaison lettre-son est essentielle pour le langage oral comme celui de l'écrit, et la compréhension. D'après, N. Van Grunderbeeck, les élèves rencontrant des difficultés auditives essaient de retrouver le son aux différents graphèmes qui composent un mot. La gestuelle permet alors d'avoir une image visuelle du son, et de le manipuler pour faciliter la correspondance entre l'oral et l'écrit. L'enfant actif dans les apprentissages, retiendra plus facilement le geste associé à la lettre.

1.3. La présence des affichages illustrant les gestes S. Borel-

Maisonny : un référentiel à gestes permanent pour tous les élèves

Les affichages en classe jouent un rôle essentiel pour les élèves. Cette « *stratégie globale requiert de ne pas se contenter, après découverte de mots nouveaux, de construire des traces écrites [...] Il est indispensable de mettre en œuvre une structuration explicite du vocabulaire* » (Guide orange, 2019, p. 103). Les élèves pourront alors se référer et les consulter quotidiennement en classe pour leur permettre d'inscrire ces nouvelles connaissances dans la mémoire à long terme. C'est donc pour cette raison que les affichages doivent être « *construits selon les relations mises à jour* » (Guide orange, 2019, p. 100). De plus, cela développera une autonomie visuelle de l'élève pour se rappeler de la graphie, et des différents outils utilisés par l'enseignant pour l'aider lors du travail en autonomie. Voici les affichages des lettres de Madame Y :



Photographie 14 : Affichage dans la classe de madame Y

Source : cassandra zakoic, Ifs, 01/2022

Nous pouvons donc observer plusieurs outils pour permettre de répondre aux styles cognitifs (Van Grenderebeck, 1994) des élèves. Les trois principaux sont visuelles, auditives ou encore kinesthésiques. Nous pouvons y retrouver une image illustrant le mot et la lettre étudiée en rouge favorisant la boucle phonologique. De plus, nous avons la présence d'alphas :

« Mes collègues d'en face ils ont fait aussi les alphas. L'année dernière, j'avais des gamins qui connaissaient tous les alphas, donc ouais ça les aide

quand même pas mal » (Madame Y, enseignante dans une classe simple de CP).

Les alphas permettent d'entrer dans la lecture que ce soit en fin de cycle 1 comme les premiers jours du cycle 2. Cela peut faciliter la transition dans l'apprentissage de la lecture et commencer à encoder et décoder. L'affichage permet de faire un lien entre les deux cycles. Les élèves ont donc un repère familier auquel ils peuvent donner du sens. À cela s'ajoute la méthode Borel-Maisonny avec la gestuelle de chaque lettre étudiée. Tous les outils affichés et colorés, permettent de répondre à la diversité des processus cognitifs des élèves. De plus, durant la découverte de la lettre, l'enseignante accorde un temps particulier à l'affichage, devenu un rituel dans la lecture et la découverte des lettres :

Un temps est dédié à la découverte de la lettre durant toute la phase d'apprentissage (couleur, image, illustration du mot, alphas). (Observation 2 dans la classe de Madame Y)

L'affichage est donc utilisé au quotidien dans les phases d'institutionnalisation, manipulé et compris par les élèves. C'est donc un affichage didactique à destination des élèves, visible quelle que soit la place de travail :

Les affichages sont dans un coin dédié à côté du tableau, les élèves peuvent les voir facilement et se déplacer si besoin (observation 2 dans la classe de Madame Y)

Cependant, ce n'est pas forcément le cas dans toutes les classes :

L'affichage est situé en haut à gauche du tableau, dans un endroit peu éclairé et peu accessible visuellement, les affichages ne sont pas colorés (observation 1 dans la classe de Madame X)

Voici les affichages de la classe de Madame X :



Photographie 15 : Affichage de la classe de madame X

Source : cassandra zakoic, Saint-Contest 10/2021

Pourtant, l’affichage participe au processus d’apprentissage des élèves dans toutes les disciplines scolaires. D’après Goigoux, ces environnements matériels sont des outils à dispositions des élèves pour les aider à apprendre, à lire et leur permettent aussi de dynamiser l’activité. L’affichage joue donc un rôle important puisqu’il permet un accompagnement verbal, méthodologique et métacognitif durant les différentes phases d’apprentissage.

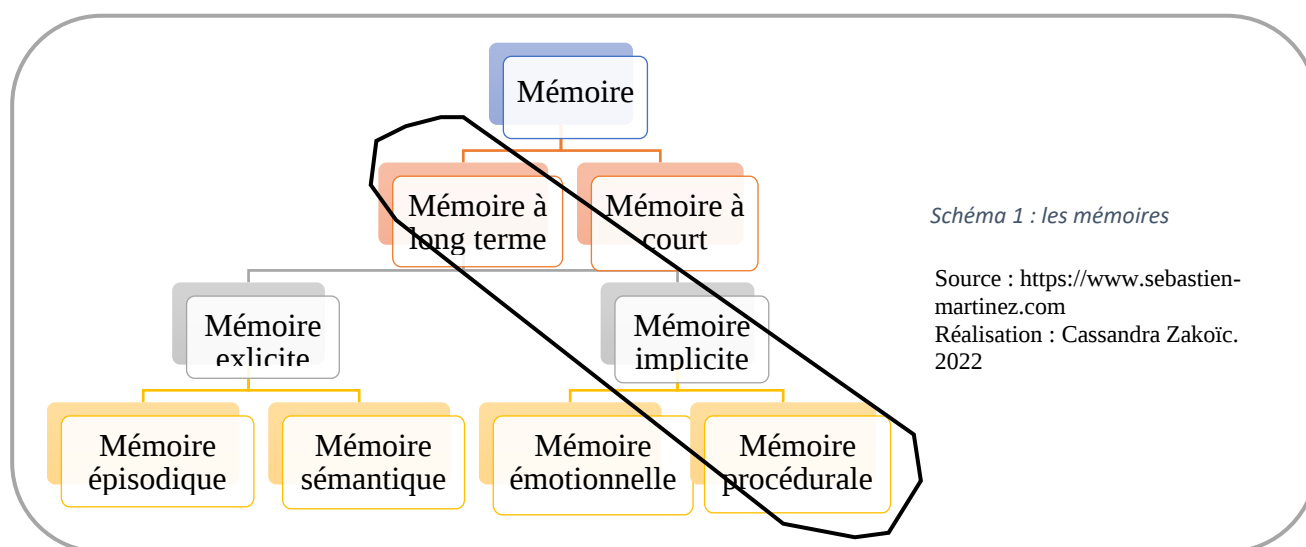
2. Gestuelle et confiance en soi des élèves

2.1. La gestuelle comme aide-mémoire pour les profils kinesthésiques

La mémoire kinesthésique, signifie en latin la présence massive de mouvements, influençant le comportement de l’enfant, et donc sa mémoire et son apprentissage. Il aura des facilités à mémoriser lorsqu’il sera en action dans les activités proposées par l’enseignant, car comme le dit S. Borel-Maisonny, la gestuelle est un « *instrument de mémorisation* » (Borel-Maisonny, 1970, p. 19). Cette méthode permet d’aider les élèves ayant un mémoire autre que visuelle et auditive :

« *Le fait de l’accompagner d’un geste, il y a la mémoire motrice qui est sollicitée, et du coup c’est un codage de plus dans le système cognitif* »
(Marion Tellier, chercheuse dans la didactique des langues).

Commençons par définir le terme de « mémoire motrice », aussi appelé mémoire procédurale. D'après le cours de l'INSPE sur la psychologie de l'enfant, c'est un système d'action qui est lié au mouvement. Il permet de faire du vélo, nager et d'autres activités où la pratique est essentielle. C'est une mémoire primordiale qui développe un savoir-faire et un encrage à long terme. Pour mieux comprendre le fonctionnement et la place de la mémoire procédurale, voici un schéma :



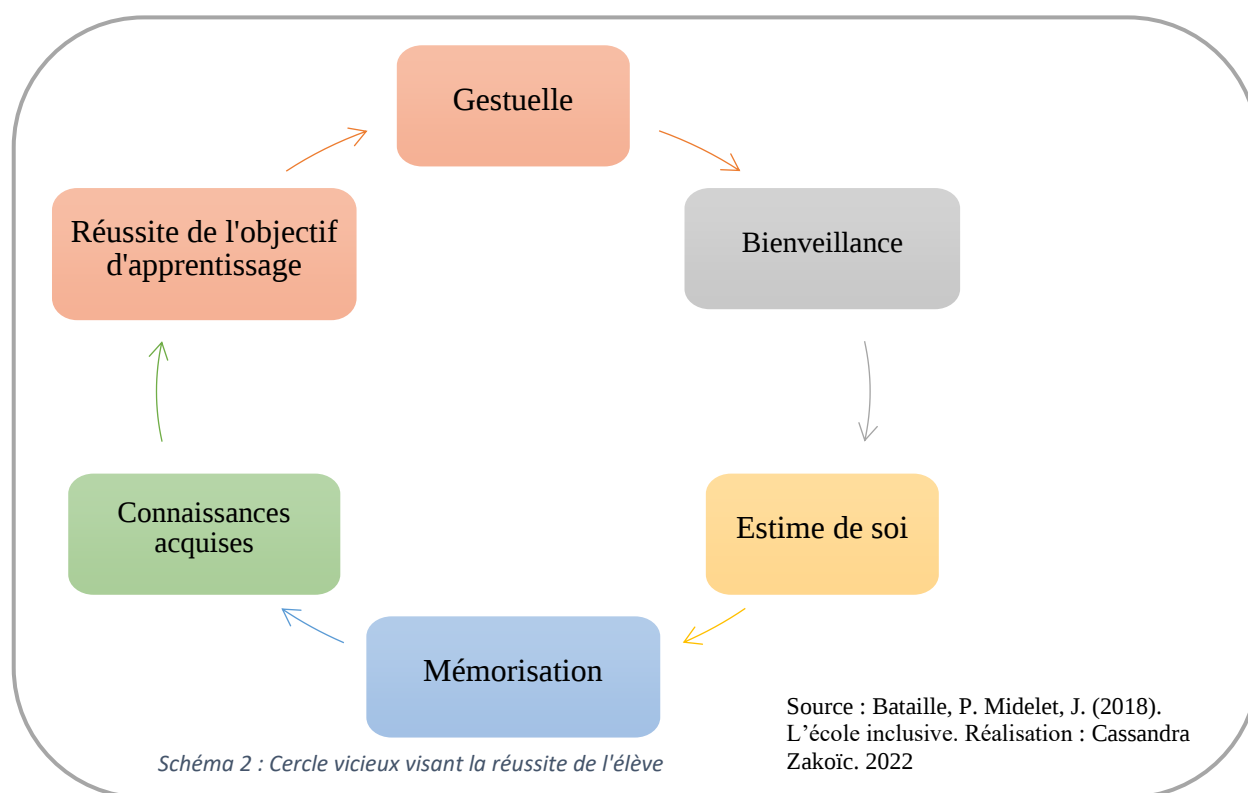
La mémoire procédurale ou motrice est un processus permettant de garder les informations dans la mémoire à long terme, et de les garder intactes tout au long de notre vie. De plus, celle-ci fait partie des mémoires implicites, cela signifie que lorsque l'enfant réalise des actions effectuées par le mouvement, la mémoire sera s'y référencer, sans devoir y repenser. Autrement dit, l'enfant, réalisant la gestuelle, utilise sa mémoire procédurale. Une fois le son associé au geste et à la lettre, la mémoire sera s'en rappeler instinctivement. C'est donc un atout pour les élèves kinesthésiques.

Le système cognitif et notamment le terme « cognitif » renvoie tout d'abord à la notion de mémoire de travail. Cela signifie que l'homme est capable d'acquérir de nouvelles informations et de les mémoriser à long ou à court terme. De plus, d'après ma formation MEEF 1^{er} degré, en particulier le cours concernant la psychologie de l'enfant, ce concept permet d'aborder la notion de fonctions cognitives. Celles-ci correspondent à des processus mentaux qui s'activent durant les temps d'apprentissage. Cela concerne plus précisément la perception, l'attention, et la mémoire de langage (soit comprendre, écrire ou encore parler). Ainsi, le style cognitif (Van Grenderbeeck, 1994) étant propre à chacun, la mémoire kinesthésique est donc une façon

parmi d'autres pour qu'un élève puisse apprendre, comprendre et retenir. Cette méthode leur permet de développer leur confiance en soi :

« La méthode les aide à travailler, alors bien travailler les valorise forcément. Alors oui ça les aide, ça les valorise. On tourne en rond, c'est le serpent qui se mord la queue » (Madame Y, enseignante dans une classe simple de CP).

Cette méthode est efficace pour aider les élèves rencontrant des difficultés mais cela permet aussi de les encourager dans leurs efforts. Comme évoqué précédemment, la confiance en soi est un travail personnel, accompagné par l'enseignant et sa bienveillance, lui permettant de prendre en compte ses capacités ainsi que son potentiel à réussir durant les apprentissages. En effet, si nous reprenons le schéma sur la pluralité des obstacles, toutes les conditions sont réunies pour favoriser la réussite de l'élève. Voici donc un schéma permettant de visualiser la pensée de l'enseignante à travers l'analyse de deux enseignantes et formatrices : P. Bataille, J. Midelet :



C'est donc un cercle vicieux favorisant, dans ce cas, la confiance en soi. De plus les élèves ayant une mémoire kinesthésique peuvent eux aussi bénéficier de certains atouts :

« Et kinesthésique, la mémoire du geste, tu vois je pense qu'un gamin comme MXXX a une mémoire du geste, il écrit très bien » (Madame Y, enseignante dans une classe simple de CP).

En effet, cette mémoire permet d'apporter des avantages, c'est-à-dire que ses élèves vont avoir des facilités dans l'écriture grâce à une certaine motricité fine, et plus particulièrement dans la manipulation du crayon, des doigts et du poignet. Avoir un cahier bien écrit peut encourager la motivation dans leur savoir-faire. C'est donc une façon d'enrichir leur confiance en eux, et de surmonter les obstacles auxquels ils pourront être confrontés.

2.2. Un entre-deux légitime favorisant la confiance en soi

L'utilisation de la gestuelle dans l'apprentissage de la lecture peut permettre de favoriser la confiance en soi. En effet, cet outil peut être utilisé comme un intermédiaire naturel pour aider l'enfant :

« Le développement langagier de l'enfant, il se construit tout le temps avec des étapes gestuelles, l'enfant avant de dire des mots il fait des gestes de pointage, il passe par une étape pour mimer, ensuite il va faire des énoncés qui vont mélanger le geste et les mots. Toutes les étapes de développement de l'enfant, y'a du geste » (Marion Tellier, chercheuse dans la didactique des langues).

L'enfant commence à communiquer par l'intermédiaire des gestes pour se faire comprendre auprès de son entourage. Comme vu précédemment, le geste est un langage primitif pour soutenir le langage oral. En effet, l'enfant commence par communiquer par le geste pour que les parents puissent subvenir à ses besoins primitifs.

De plus, dès lors qu'une personne est dans l'incompréhension ou peine à s'exprimer, nous utilisons les gestes. Comme l'évoque Marion Tellier, le geste et le langage ne sont qu'un seul et même système. Ainsi, l'utilisation de la méthode S. Borel-Maisonny permet d'impliquer l'enfant dans les apprentissages :

« Les enfants ont peut-être déjà s'impliquer gestuellement et corporellement avant de prendre la parole. Donc oui, ça peut être une étape intermédiaire intéressante pour prendre confiance en soi » (Marion Tellier, chercheuse dans la didactique des langues).

« Accepter le regard sur soi, ça passe aussi par le regard sur le corps » (Marion Tellier, chercheuse dans la didactique des langues).

« Appréhender son corps » (Marion Tellier, chercheuse dans la didactique des langues).

Pour prendre confiance en soi, il faut tout d'abord connaître son corps et accepter le regard des autres. La progression c'est avant tout de s'appuyer sur des erreurs pour les comprendre et s'améliorer. Comme l'évoque B. Galand, réussir c'est savoir appréhender l'échec mais c'est aussi accepter que l'autre nous regarde nous tromper. La gestuelle permet alors à l'enfant de s'investir petit à petit dans la séance :

Durant un temps de dictée, un élève s'appuyant sur la gestuelle, a choisi de retranscrire chaque syllabe dictée par l'enseignante, avant de pouvoir les écrire sur son cahier. (Observation 3 dans la classe de Madame Y)

Cette méthode permet à l'élève de pouvoir se conforter dans ces acquisitions mais c'est aussi un appui et un intermédiaire tout à fait pertinent pour favoriser la confiance en soi. En effet, lors du temps de dictée, le cerveau doit faire face à plusieurs tâches. L'enfant est donc en position d'attention divisée. Il doit alors se concentrer sur les syllabes, les sons, sur la reconnaissance du son et de la lettre, et de la retranscription écrite. C'est une tâche complexe pouvant mettre les élèves en difficultés. L'élève décrit ici, prend le temps de transcrire chacun des sons entendus par le geste associé, pour écrire la lettre sur son cahier. C'est donc un outil naturel, avec une utilisation quotidienne et personnalisée qui est à porter de l'enfant pour lui permettre d'avancer à son rythme et de trouver des repères sur la complexité des tâches demandées en classe préparatoire. L'utilisation de la méthode peut donc favoriser une attitude positive sur l'apprentissage, encourageant la confiance en soi.

2.3. La théâtralisation du corps pour faire émerger la confiance en soi

Le rôle du corps dans les apprentissages, comme c'est le cas pour ceux ayant une mémoire kinesthésique, est essentielle pour valoriser les élèves à l'école. En effet, voici

l'évolution des attitudes des élèves durant l'apprentissage d'un chant (le scarabée bleu, Philippe Roussel) :

Plusieurs élèves ne chantent pas, ce qui déstabilise les autres qui arrêtent de chanter au fur et à mesure de la séance. (Observation 1, apprentissage d'une comptine)

Motivation descendante car ils ne maîtrisent pas la chanson et ne souhaitent pas se tromper. (Observation 1, apprentissage d'une comptine)

Dès la première séance, les élèves semblent être déstabilisés dans l'apprentissage. La comptine et l'utilisation de la voix mettent en scène l'élève et l'utilisation de son corps. Apprendre une comptine relève du champ de l'éducation musicale, ainsi l'une des compétences travaillées lors de la production est le chant et la théâtralisation. Cela signifie donc que le corps est mis en scène et est indispensable pour effectuer cette tâche. Or, les élèves semblent avoir un blocage, notamment ceux ayant une personnalité timide et réservée. Un rapprochement peut s'effectuer avec l'interprétation des conduites des élèves, permettant d'identifier les émotions à travers les étapes de Gilles Bui-Xuân. Ici, les élèves appartiennent de l'étape émotionnelle. Cela signifie qu'ils ont une réaction au dispositif. En effet, être en classe une fois par semaine, les élèves sont encore dans la découverte de l'enseignant (chacun doit apprendre de l'autre et trouver son équilibre). Or dans cette phase, ils doivent utiliser leur corps. Cela peut donc être perçu comme un blocage.

Cependant, au fil de quelques séances les élèves ont progressé :

Deux élèves ayant du mal à s'exprimer, réclame la chanson en chantant des passages « AAA, le scarabée BBB ». (Observation 2, apprentissage d'une comptine)

Les élèves ayant envie de bouger chantent fort et sont concentrés sur la gestuelle. (Observation 2, apprentissage d'une comptine)

Les élèves timides chantent en discrétion mais sont actifs dans les apprentissages. (Observation 2, apprentissage d'une comptine)

Deux personnalités émergent et réagissent différemment. Les élèves ont évolué et sont désormais l'étape supérieure : l'étape fonctionnelle. Cela correspond à une amélioration de l'attitude de l'élève, qui « transgresse » ces repères et adoptent les principes d'actions. L'élève

sort de sa « zone de confort » et se « prête au jeu », et ce, de manière différente selon les personnalités. Les élèves timides et réservés vont chanter en discrétion, mais commencent à se servir de leur corps, quant-à-eux, les élèves très actifs, veulent faire acte de présence, en mettant en scène leur corps, et plus particulièrement leur voix, qui est imposante contrairement au reste du groupe.

Enfin, les élèves se sont approprié la comptine :

Lorsqu'ils ne connaissent plus, ils vont dire les lettres de l'alphabet en se référant à la gestuelle. Ainsi, le déroulé de l'histoire n'est pas connu mais les lettres sont reconnues. (Observation 3, apprentissage d'une comptine)

Les élèves essaient de faire le geste en chantant. (Observation 3, apprentissage d'une comptine)

Les élèves sont passés à l'étape technique dans lequel ils cherchent à exploiter au mieux les capacités de leur corps en recherchant des critères d'efficacité. Ses différentes étapes semblent nécessaires afin de connaître et de visualiser les émotions mais aussi la proximité avec l'éducation musicale, en particulier avec une enseignante présente seulement un tiers du temps. Les élèves ont réussi à exploiter leur corps et notamment leur voix, et à l'ajuster pour permettre une dynamique de groupe. L'éducation musicale et plus particulièrement le chant, est une pratique collective, dans lequel chacun doit s'écouter s'observer et être ensemble pour chanter. D'après le manuel objectif CRPE 2022, utiliser la voix permet de gérer la respiration ainsi que l'articulation, mais aussi de théâtraliser et donc de mettre en avant une partie de son corps devant les autres, d'accepter le regard de l'autre et à long terme de prendre confiance en soi. De plus, l'utilisation de la gestuelle par l'enseignante ajoute un atout visuel pour les élèves, et un repère dans la comptine. Mais nous pouvons observer l'attitude des élèves, qui, souhaitent réaliser les gestes en même temps que le chant. Comme l'évoque Marion Tellier en parlant des travaux de Sandrine Eschenauer :

C'est « une entrée corporelle, avant de prendre confiance et prendre la parole » (Marion Tellier, chercheuse dans la didactique des langues).

Ainsi, en évoquant cette chercheuse nous pouvons faire le lien avec le paradigme de l'énaction, qui correspond à la créativité propre au vivant, qui se transforme sans cesse. Ainsi, la connaissance n'est pas issue d'un apprentissage de savoir, qui se situe à l'extérieur de l'élève, mais bien à l'intérieur. L'élève doit donc être en situation d'agir pour intérioriser le savoir et

favoriser la mémorisation. Ce paradigme est donc nourri par l'émergence des différents langages, et plus particulièrement non verbaux (dans ce cas nous pouvons faire référence à l'utilisation de la gestuelle). Cependant, comme l'évoque G. Gimenes, V. Pennequin et L. Taquenin, le jugement de confiance n'est pas affecté par les interférences gestuelles. C'est principalement les interactions verbales qui influenceront la confiance en soi de l'élève. Cependant, la théâtralisation, le paradigme de l'énaction, et l'utilisation du corps sont un intermédiaire qui aura des effets sur la confiance en soi.

La méthode de S. Borel-Maissony permet d'intérioriser la connaissance, pour « faire partie » de l'élève.

« Le geste, je ne me suis jamais réellement posé la question de cette façon-là, mais c'est peut-être une forme de théâtralisation et que quand je fais mes « A » en début d'année » (Madame Y, enseignante dans une classe simple de CP).

En effet, son utilisation permet de théâtraliser le corps, notamment grâce à des postures, des gestes, des émotions pour communiquer dans un « espace-entre », c'est -à-dire dans un espace où la relation à autrui, et à l'environnement est présente. C'est ce que J. Aden appelle le translangagier. La théâtralisation du corps grâce à la voix et aux gestes aurait plusieurs effets, notamment sur la mémorisation grâce au savoir incorporé, afin d'avoir une sensibilité motrice et sensorielle.

L'apprentissage par le corps à travers la voix (l'éducation musicale) et la gestuelle (outils à disposition de l'enseignant) permettent de faciliter la confiance en soi, que nous pouvons observer par l'attitude des élèves et l'interprétation de leurs émotions en passant par 3 étapes. Cela explicite leur réaction face à l'apprentissage proposé. De plus, le paradigme de l'énaction, met en scène le corps, ce qui aurait des effets sur la confiance en soi, mais aussi sur la mémorisation.

2.4. Des marques de satisfaction encourageant la confiance en soi

Aujourd'hui, à l'école la place de l'émotion est nécessaire dans les apprentissages pour favoriser la réussite et la motivation scolaire. D'après le cours à l'INSPE sur la psychologie de l'enfant, la mémoire émotionnelle est importante dans l'apprentissage. En effet, ce que l'élève ressent au moment présent de l'apprentissage impactera la retenue de l'information dans la mémoire à long terme. C'est-à-dire, plus les émotions sont fortes (positives, comme négative), plus les phases d'institutionnalisation auront trouvé leur place dans la mémoire à long terme.

Pour les élèves kinesthésiques, comme pour les autres, les émotions sont indissociables de l'apprentissage, d'où la nécessité d'être actif dans les activités :

Dans la classe cet élève avait le sourire et souhaitait montrer à l'enseignante qu'il pouvait écrire les syllabes et les mots sans aucune faute. Il prend conscience de ses capacités. (Observation 3 dans la classe de Madame Y)

Il serre le poing avec un sourire en disant « YES ». (Observation 2 dans la classe de Madame Y)

L'utilisation de la gestuelle permet à cet élève de s'impliquer dans la séance de lecture. De plus il semble être très émotif et extériorise facilement ses émotions. Les sentiments, recommandés par l'Éducation Nationale, jouent un rôle important pour booster l'enfant à apprendre. C'est dans ce sens que le climat de classe peut impacter les apprentissages scolaires :

Dans cette classe, nous observons une situation d'entraide et de convivialité entre les élèves (observation 3 dans la classe de Madame Y)

Le climat de classe et plus particulièrement les relations entre les élèves sont importantes pour favoriser des conséquences positives dans les apprentissages. La bonne relation entre les élèves influence donc la motivation et la confiance en soi. C'est ce que nous retrouvons dans la pyramide de Maslow à travers le besoin de sécurité, et l'appartenance sociale. De plus la disposition de la classe peut permettre d'avoir un effet sur les élèves et favoriser un climat de confiance :

Voici la disposition des tables dans la classe de Madame Y :



Photographie 16 : La classe de Madame Y

Nous remarquons la disposition des tables de la classe en forme de U. Selon A. Giraudet, cette disposition favorise un bon climat de classe puisque les élèves sont disposés de façon à voir et à communiquer avec les autres, tout en ayant un visuel sur l'enseignante. De plus, cela favoriserait l'appartenance au groupe classe. Ce contexte de climat de classe via la disposition des tables et les relations entre élèves permettent à un enfant ayant peu confiance en lui de la développer plus sereinement.

2.5. Le développement d'une confiance en soi limité pour certains élèves

La disposition de la classe peut favoriser une entente et un climat favorable dans les apprentissages scolaires. Ainsi, nous pouvons remarquer dans cette seconde classe la disposition relativement similaire à la première. Ce climat, devenu primordiale selon l'Éducation Nationale, varie d'un établissement à un autre. Voici donc la disposition de la classe de Madame Y :



Source : cassandra zakoic, Saint Contest, 10/2021

Photographie 17 : La classe de Madame X

L'inclusion sociale est au plus proche de cet établissement car une élève en situation de handicap est accueillie dans la classe de CP-CE1. Cependant nous pouvons aussi observer la place de l'enfant dans la classe :



Source : cassandra zakoic, Saint Contest, 10/2021

Photographie 18 : Une élève dans la classe de Madame X

Cela peut jouer un rôle fondamental dans le positionnement de cette élève dans la classe, mais aussi dans son groupe d'appartenance. Cette situation particulière, peut engendrer des inégalités de comportements et une hiérarchisation des élèves. Ce qui peut engendrer un climat scolaire plus varié :

Les élèves entretiennent des relations difficiles. Des groupes se créent et « s'affrontent ». Aucune entraide s'exerce entre ces groupes. Ce sont des

élèves plutôt individuels et moqueurs. (Observation 1 dans la classe de madame X)

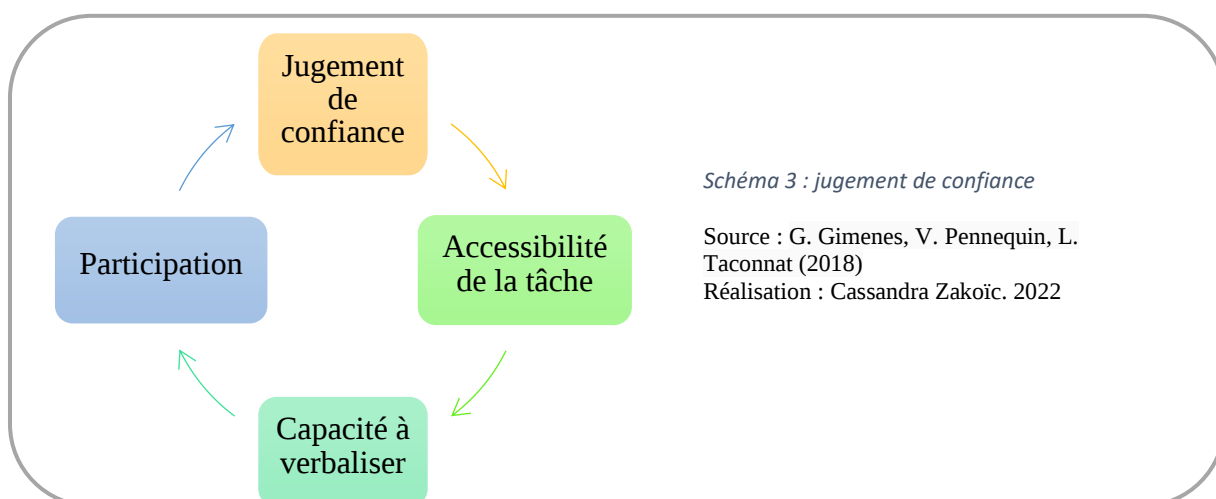
Ces relations individuelles ne permettent pas de développer un climat de classe favorable à la réussite scolaire de tous, ni de développer la confiance en soi des élèves rencontrant des difficultés scolaires. En effet, ces confrontations entre les groupes, que ce soit fréquents ou occasionnellement, engendrent de grandes perturbations. De plus, quelques élèves de Madame X ne semblent pas montrer d'émotions :

Elève triste et sans expression durant la séance (observation 1 dans la classe de Madame X)

L'élève est renfermé sur lui, il ne prend pas en compte ses capacités qu'il peut développer pour progresser (observation 1 dans la classe de Madame X)

Elève timide, renfermé et réservé, ne montrant aucune émotion (observation 1 dans la classe de Madame X)

La prise en compte des émotions, préconisé par l'Éducation Nationale semble nécessaire pour favoriser la réussite des élèves. Comme évoqué précédemment, les émotions sont au cœur de l'être humain et de ces relations. Exprimer ces sentiments permettrait donc de développer la persévérance et la motivation des élèves durant les séances. Cependant, les élèves ne semblent pas montrer leurs émotions, cela peut donc avoir des effets inverses comme la démotivation, le désinvestissement, le manque de confiance en soi. En effet, si nous reprenons le jugement de confiance évoqué par G. Gimenes, V. Pennequin et L. Taquenin, les élèves participent et verbalisent leurs connaissances plus facilement lorsqu'ils ont un sentiment de confiance :



Comme nous pouvons à travers les observations, des élèves timides, renfermés et réservés ne participent pas à l'activité d'enseignement apprentissage de l'enseignante. Plusieurs interprétations peuvent être réalisées. La première serait que l'enseignante n'a pas adapté sa pédagogie à la difficulté de l'élève, qui se sent alors exclus. Elle n'aurait pas assez différencié son enseignement. Une autre interprétation, du point de vue de l'élève peut aussi être effectuée. En effet, le manque de participation révèle une tâche importante dans les apprentissages scolaires grâce au langage oral, qui permet de verbaliser les connaissances. Cette phase est primordiale dans l'apprentissage de la lecture. L'élève peut manquer de confiance en soi. En effet, il peut juger la tâche demandée trop difficile ou l'incompréhension de la tâche demandée. Ainsi, le jugement de confiance (qui permet de faire le lien entre l'exactitude des performances de l'élève, et du niveau de difficulté) montrerait un gros écart entre ce qui est demandé par l'enseignante et ce que l'élève est en capacité de faire. De plus, le jugement de confiance s'effectue par des interactions verbales, or l'élève n'est pas en interaction. La gestuelle est un outil permettant d'aider la verbalisation, mais il peut ne pas être adapté pour aider tous les élèves.

Ainsi, l'élève, face à la difficulté développe un comportement austère à l'apprentissage et se renferme sur lui, de sorte à s'exclure. La gestuelle ne permet pas à cet élève de pouvoir verbaliser ces connaissances, ce qui rompt ce schéma ci-dessus dès le début de ce cercle, n'encourage pas une participation et donc plus globalement la confiance en soi lors des apprentissages et notamment lors des interactions.

3. Une intégration des élèves favorisée par une culture commune

3.1. Posture enseignante et intégration des élèves dans sa diversité

La posture de l'enseignante, comme l'évoque Dominique Bucheton, aura un impact sur les apprentissages des élèves. C'est donc un choix pédagogique nécessaire et réfléchi par l'enseignant, pour favoriser la réussite des élèves, notamment dans le domaine de l'apprentissage de la lecture :

« C'est important de faire des parallèles avec la voix, de la même façon qu'il faut travailler les modalités de la voix, pour capter l'attention, pour insister sur des choses importantes, c'est sûr que le geste fonctionne de la même façon » (Marion Tellier, chercheuse dans la didactique des langues).

L'utilisation de la gestuelle a donc une utilité visuelle dans la posture enseignante. Comme l'évoque M. Tellier, la gestuelle impacte la façon d'enseigner. Ainsi, la posture est tout

aussi importante pour intéresser les élèves dans les apprentissages, d'où la nécessité d'analyser les postures enseignantes avec celles proposées par Dominique Bucheton :

Une première phase d'enseignement pour que les élèves puissent accéder aux apprentissages fondamentaux (reconnaissance et son de la lettre) puis une seconde phase avec une posture de lâcher prise car l'enseignante laisse les élèves en autonomie. Ils ont à disposition un bâton. Chacun doit « jouer le rôle de l'enseignante » en faisant lire l'un de ses camarades. Chacun jouera le rôle de l'enseignante. (Observation 1 dans la classe de Madame X)

La posture d'enseignement permet à l'enseignante de structurer les savoirs, ce que l'élève ne peut pas faire seul. Une fois cette phase effectuée, elle choisit d'adopter une posture de lâcher prise, c'est-à-dire qu'elle responsabilise les élèves dans leur travail de lecture en autonomie. Ainsi, ils entrent dans un contrat de confiance avec celle-ci. Cette posture permet alors à l'enseignante de se détacher et de gérer sa classe double niveau. Cependant l'utilisation de la gestuelle n'est pas fortement utilisée. Nous pouvons le contraster avec l'observation de cette classe simple niveau :

La séance commence par une posture du magicien, grâce à un temps consacré aux devinettes. Ensuite nous entrons dans une phase d'enseignement dans l'apprentissage du geste, puis dans une posture d'accompagnement lors des exercices d'applications (observation 2 dans la classe de Madame Y)

Les postures choisies par les enseignantes sont alors très différentes d'une classe à l'autre. On retrouve notamment une phase commune, d'enseignement et d'institutionnalisation. Cependant ces phases ont des contenus différents, puisque Madame Y donne une place importante de l'apprentissage du geste dans sa classe. De plus, elle commence par des devinettes, une phase inductrice pour les élèves, afin qu'ils puissent être intéressés par la phase suivante, celle de l'enseignement de la lettre et du geste associé, grâce à la méthode S. Borel-Maisonny. Enfin, elle poursuit avec un temps d'accompagnement, se caractérisant par une aide ponctuelle pour surmonter les obstacles de certains élèves. Elle choisit principalement de les aider avec l'utilisation du geste, suivie de la parole.

Ainsi, les postures sont différentes, et permettent tout autant d'impliquer les élèves dans les apprentissages de la lecture, un temps permettant aux élèves d'acquérir l'une des compétences primordiales avec une utilisation des méthodes différentes.

3.2. La gestuelle, un code secret, permettant une appartenance à un groupe

Dès mon arrivée dans la classe de Madame Y, j'ai pu remarquer que l'apprentissage du geste était un rituel, commencé dès le début de l'année scolaire. Ses élèves étaient tous demandeurs pour apprendre, puisque ce système gestuel était commun et interne à toute la classe.

« Ils sont demandeurs en plus, parce que quand je fais le [EN] par exemple, je n'avais pas pris le temps de regarder le [EN] car je ne l'utilise pas, et les enfants m'ont demandé spontanément « Comment c'est le geste du [EN] ? » (Madame Y, enseignante dans une classe simple de CP)

Ils réclament la chanson. (Observation 3, apprentissage d'une comptine)

De manière instinctive, les élèves demandent le geste. Ainsi, nous observons la présence d'un code commun qui permet de dynamiser le groupe classe. Cette méthode permet à tous de bénéficier d'une culture de classe (Bourdieu, 1979). En effet, d'après Bourdieu, elle désigne des conditions de vie homogène d'un groupe d'individus qui lui est spécifique. Ici, la pratique de la gestuelle dans l'apprentissage de la lecture permet de créer une culture de classe, propre à eux-mêmes :

« Les enfants qui apprennent la méthode Borel-Maisonny ont l'impression d'apprendre un code secret quelque part, que les parents ne connaissent pas. C'est un peu ce code qui est partagé, qui est dans la classe » (Marion Tellier, chercheuse dans la didactique des langues).

Ce code commun rend l'apprentissage de la lecture unique et permet d' enrôler les enfants sur le long terme dans cette discipline. De plus, ce sont des élèves actifs durant la séance ce qui permet de la dynamiser. Ces enfants expriment des émotions positives à l'utilisation de cette méthode :

« Ils sont contents de rapporter ça à la maison, pour l'expliquer à leurs parents. Je pense que c'est un petit langage codé » (Madame Y, enseignante dans une classe simple de CP).

Ce langage codé permet d'inclure tous les élèves dans un groupe et de ressentir une appartenance de classe. En effet, ils partagent les mêmes normes et valeurs internes à la classe, qu'ils peuvent partager dans leur sphère familiale.

3.3. L'inclusion de certains profils d'élèves grâce à la méthode phonético-gestuelle

Les outils mis en œuvre par l'enseignant permettent d'aider les élèves à s'intégrer durant la séance. La gestuelle en fait partie. Son utilisation permet d'aider les élèves ayant une mémoire kinesthésique, c'est-à-dire pour des enfants qui ont besoin d'être en mouvement quotidiennement :

Vous avez des enfants qui ont besoin de bouger, ils bougent sur leur chaise, c'est un besoin physiologique. Donc, le fait de leur donner la responsabilité de leur faire reproduire des gestes, vous répondez à ce besoin-là. » (Marion Tellier, chercheuse dans la didactique des langues).

L'école, et notamment l'école primaire, a un environnement de travail plus stricte que l'école maternelle, ainsi les enfants qui ont eu, auparavant, beaucoup d'espaces pour bouger et circuler, se retrouvent restreints, avec des règles à suivre. Utiliser la gestuelle est donc un moyen de les intégrer et d'accepter leur personnalité en leur proposant un outil leur permettant de bouger. Ainsi, ils participeront dans cette dynamique de groupe spécifique à l'apprentissage de la lecture. Cela permet aux élèves d'être plus attentifs et actifs durant des temps d'institutionnalisation ou d'exercices.

« Les gamins comme SXXX, qui est tout le temps dans son monde et qui a du mal à se concentrer, quand il nous voit faire des trucs, il relève un peu plus la tête » (Madame Y, enseignante dans une classe simple de CP).

De plus, la gestuelle est aussi un soutien pour les élèves rencontrant des difficultés :

« On va dire que les enfants qui ont des difficultés ça va les aider donc ils vont rattraper un petit peu le niveau des autres, ils sont plus intégrés » (Madame Y, enseignante dans une classe simple de CP).

L'utilisation de la méthode S. Borel-Maisonny apporte un support et des informations sur la lettre et sa phonie. Les élèves peuvent s'appuyer sur un nouvel outil, afin de faciliter la compréhension, étant indispensable. Ainsi, l'enseignante, en adoptant ces pratiques aux différents profils de ses élèves, permettra de les intégrer dans une dynamique de groupe et

d'avancer ensemble. Nous remarquerons que la gestuelle permet donc de favoriser la participation de tous :

Dans la classe, les enfants sont demandeurs de la gestuelle et de la parole. Ils sont attentifs et actifs dans les apprentissages. (Observation 4 dans la classe de Madame Y)

Très motivé lorsqu'ils chantent avec l'audio. (Observation 2, apprentissage d'une comptine)

C'est donc un outil à disposition du professeur permettant de favoriser la participation de tous les élèves, et de créer une certaine dynamique de groupe, où chaque élève est impliqué et concentré durant ces phases d'apprentissage.

Enfin, l'utilisation de la gestuelle à travers un audio permet de créer une dynamique de groupe en grande section :

Au vu du groupe classe, la chanson a permis de créer un réel groupe, qui était difficile à mettre en place depuis le début de l'année.

La comptine est une réussite pour créer une dynamique et une identification à un groupe. (Observation 3, apprentissage d'une comptine)

Les élèves, notamment en maternelle, ont des difficultés à voir l'appartenance à un groupe de fait de leur exclusivité. La création d'un groupe pour chanter la comptine crée une unité qu'ils ont pris en compte en chantant ensemble et en s'écoutant les uns les autres. D'après le programme du cycle 1 : « *La classe et le groupe constituent une communauté d'apprentissage qui établit les bases de la construction d'une citoyenneté* » ((Ministère de l'Éducation Nationale, 2020, p.6).

3.4. Discussion

Cette méthode peut permettre d'aider les élèves à participer et s'inclure dans un groupe classe, cependant nous pouvons trouver des limites car certains ne s'intègrent pas dans cette dynamique :

Dans cette classe, deux élèves sont en retrait, ils participent moins que les autres. De plus, ce sont des élèves en difficultés, n'étant pas toujours concentrés. Un petit garçon semble être perdu puisqu'il a le regard ailleurs. (Observation 1 dans la classe de Madame X)

Un enfant qui est rêveur dans une classe n'est pas concentré et attentif sur les différentes phases d'un apprentissage, il pourra rencontrer des difficultés scolaires. C'est alors l'installation d'un cercle vicieux, cela signifie qu'il n'a probablement pas compris la séance de lecture, et donc ne connaît pas le geste associé à la lettre. Il rencontrerait des difficultés durant le travail personnel, et donc pendant les évaluations de connaissances associées. Cet enfant va alors adosser une posture de « mauvais élève », ce qui va engendrer un comportement tel que la rêverie en classe, ou encore l'isolement. L'utilisation de la méthode S. Borel-Maisonny ne permet de pas résoudre ce problème premier de cet élève, car c'est avant tout un souci d'investissement dans le travail. Ce n'est pas le seul élève ou la méthode ne permet pas d'aider un élève rencontrant des difficultés et de les inclure dans une dynamique de groupe :

Un élève en particulier, rencontrant des difficultés n'a pas associé le son au geste, il a un blocage à l'oral durant le temps de lecture en classe. Cependant c'est un enfant en capacité de réussir. (Observation 4 dans la classe de Madame Y)

Cet élève est caractérisé par l'enseignante de « faible lecteur » c'est-à-dire qu'il a passé un test pour identifier son niveau de lecture, il rencontre donc des difficultés à combiner les mots et de les décoder. Ainsi, l'enseignante a recours à la gestuelle et d'autres outils permettant de l'accompagner, cependant cet élève est dans l'incapacité de prendre la parole devant la classe pour lire une phrase d'un texte.

Après analyse de ses deux élèves, nous pouvons retrouver des points communs notamment sur leur personnalité :

Ils sont « dans la lune ». C'est un élève timide et réservé, renfermé sur lui (observation 1 dans la classe de Madame X)

Cet élève est renfermé, timide et réservé (observation 4 dans la classe de Madame Y)

Ces deux enfants rencontrent des similitudes, nous pouvons donc supposer que la méthode S. Borel-Maisonny peut avoir des limites en fonction de la personnalité des élèves. En effet, la gestuelle n'a aucun effet sur ses enfants timides, renfermés, et réservés tout en rencontrant des difficultés. Cet outil peut paraître non adapté pour ces personnalités. Cette remarque n'est qu'un constat qui ne peut être réellement démontré à travers des études concrètes sur ce sujet.

Conclusion de partie

D'après nos analyses de données, la gestuelle apparaît comme un outil pédagogique qui permet à l'enseignant d'apporter une aide dans le domaine de la lecture. C'est avant tout un levier pour la compréhension grâce à sa fonction informative sur chacune des lettres de la langue française. Les élèves ayant une mémoire kinesthésique peuvent être un atout dans les apprentissages parce qu'elle permet d'ancrer directement et instinctivement les connaissances acquises par le mouvement, dans la mémoire à long terme. De plus, pour les élèves rencontrant des difficultés, la gestuelle permet de décomposer les différentes tâches à effectuer, pour aider l'enfant à automatiser sa lecture.

Cette méthode permet aussi, selon notre recueil, de créer une appartenance de classe et donc de créer des relations exclusives entre tous. La gestuelle est un lien entre tous les élèves qui favorise la culture de classe et son appartenance. Les émotions y sont donc fortement présentes, jouant un rôle à part entière sur la mémorisation des apprentissages et la confiance en soi.

Enfin, la posture l'enseignante peut être multiple. Nous avons pu voir cependant que la théâtralisation au travers de la gestuelle reste essentielle pour maintenir l'attention et l'intéressement des élèves. Cela est primordiale pour accepter son corps, et le regard des autres, ce qui impactera donc la confiance en soi de l'élève.

Conclusion

L'étude réalisée dans ce mémoire avait pour objectif d'estimer les effets de la méthode gestuelle, et en particulier celle de S. Borel-Maisonny sur les élèves rencontrant des difficultés dans l'entrée dans la lecture. Pour cela, je me suis alors posé la question suivante : ***Dans quelle mesure la méthode S. Borel-Maisonny favorise-t-elle la réussite de l'élève dans l'apprentissage de la lecture en grande section- classe préparatoire ?*** Pour cela, j'ai proposé trois hypothèses. Tout d'abord, les gestes S. Borel-Maisonny permettraient de résoudre des problèmes d'incompréhension, ensuite, la gestuelle encouragerait la confiance en soi des élèves, et enfin elle favoriserait une dynamique de classe.

Les recherches documentaires ont permis de mettre en lumière les facteurs influençant la réussite et les difficultés des élèves. En effet, d'après l'Éducation Nationale, les compétences acquises restent fragiles et peuvent créer un décalage de plus en plus grand entre les élèves. Comme l'a évoqué le président de la République, un sixième sur deux n'a pas le niveau requis en lecture. Ainsi, l'apport d'outils pédagogiques peut permettre d'aider les élèves dès l'entrée dans cet apprentissage. C'est donc la complexité et l'importance de cet enjeu qui rendent cette thématique de recherche essentielle.

L'analyse des données, quant-à-elle, m'a permis de mettre en relation l'apprentissage de la lecture au sens strict, la confiance en soi, le rôle de la sociabilité et des émotions à l'école, la place de l'enseignant dans les difficultés scolaires des élèves et la posture théâtrale utilisée dans les apprentissages, et enfin l'aménagement de la classe.

Cette analyse m'a permis de mettre en avant le rôle de la gestuelle dans la compréhension et la mémorisation en grande section et en classe préparatoire. Cette méthode est un appui pour les élèves qui peuvent rencontrer des difficultés à réaliser des tâches multiples. Elle s'adapte à la diversité des élèves, notamment grâce aux enjeux de son utilisation. En effet, cet outil crée un code commun dans la classe, et développe une appartenance particulière entre les élèves et l'enseignante. La place des émotions étant centrale dans les échanges sociaux, cela impacte directement l'apprentissage à long terme de l'élève. A cela peut s'ajouter le lien indirect de la confiance en soi. Le fait d'acquérir des connaissances et de suivre sa progression au fil des apprentissages, permet d'améliorer le jugement de confiance et donc la croyance de nos capacités respectives, pour valider les attendus de fin de cycle. Cet apprentissage et cette confiance s'acquiert lors d'une démarche répétitive et progressive dans l'accomplissement de soi.

Cependant, nous pouvons en déterminer des limites, puisque la gestuelle ne permet pas de répondre à tous les besoins de l'enfant. Malgré sa diversité d'usage, la compréhension, la mémorisation, la confiance en soi, la théâtralisation, son langage primitif, certains ne semblent pas réceptives à cette méthode.

Pour conclure cette recherche, la première hypothèse (le geste S. Borel-Maisonny permettrait de résoudre des problèmes de compréhension) est validée puisque la gestuelle favorise l'encodage, la reconnaissance des lettres et des sons grâce à sa forme visuelle. La seconde hypothèse (celle encourageant la confiance en soi) est validée car la méthode encourage l'usage du corps, le regard sur soi et la mise en avant de soi par rapport aux autres. Cependant, l'analyse de la confiance en soi reste difficile à analyser, je me suis alors centrée sur l'attitude évolutive des élèves, il aurait fallu compléter cette analyse avec un entretien des élèves. Enfin, la dernière hypothèse (favorisant la dynamique de groupe) est validée puisqu'une grande place est laissée aux élèves dans l'apprentissage ce qui encourage une unicité et une culture commune à l'intérieur d'une classe.

Ce mémoire m'a permis de développer plusieurs compétences professionnelles. Le premier étant « la connaissance des élèves et les processus d'apprentissages » puisqu'apprendre à lire relève un processus complexe dans lequel se croisent plusieurs enjeux cognitifs. De plus, la compétence « construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves » a aussi été développée à travers la place du corps dans le langage. Il est un moyen d'expression et un outil accompagner les élèves lorsqu'ils en sentent le besoin. De plus l'usage du corps est transversal notamment à travers un genre littéraire (le théâtre), l'éducation musicale (mise en voix, timbre), mais c'est aussi un moyen d'expressions artistiques.

Par la suite, il semblerait intéressant d'étudier les relations entre l'utilisation de la méthode S. Borel-Maisonny et les personnes en situation de handicap. Plus précisément, la gestuelle peut permettre une ouverture sur la langue des signes pour communiquer auprès des personnes sourdes et malentendantes. Cela aurait donc pour objectif de sensibiliser les élèves à la diversité des langues en démontrant son utilité dans la société et en enrichissant le parcours du citoyen de l'élève.

Bibliographie

Références scientifiques

Aden, J. (2017). Théâtre et langues dans un paradigme enactif. *Pour un apprentissage créatif des langues à l'Université de Strasbourg*. Université de Strasbourg, 28 avril 2017.

Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : Puf

Astolfi, J-P. (1991). *L'école pour apprendre*. Paris : Puf

Borel-Maisonny, S. (1970). Chapitre 1 : lecture. In *Langage oral et écrit ; pédagogie des notions de base* (p.7-91). Paris : Delachaux et Niestlé.

Bragard, A. Marchal, P, Biard, M-C. (2019). Apport de l'Alphabet des Kinèmes Assistés (AKA) sur le développement des compétences phonologiques des enfants déficients auditifs prélecteurs. *L'année psychologique* 119, n° 3

Bergès. J. (2010). *Les enfants kinesthésiques*. Psychanalyse et clinique. Erès

Champoirail. C. (2021). *L'approche kinesthésique dans l'enseignement et l'apprentissage de la phonétique : propositions d'activités de remédiation phonologique et prosodique en FLE, pour un groupe d'adultes débutants (A1-A2)*.

Dalle. P. (2003). La place de la langue des signes dans le milieu institutionnel de l'éducation : enjeux, blocages et évolution. In Cuxac. C, *Langue française, la langue des signes statuts linguistiques et institutionnels* (p.12-31). Paris : Larousse

Dehaene, S. (2017, juin). CP « 100% de réussite » : apprentissages fondamentaux en lecture et écriture. Communication présentée à l'ESENESR, Paris. Consulté à l'adresse URL <https://eduscol.education.fr/cid117919/100-de-reussite-encp.html>

Demont. E, Gombert. J-E. (2004). *L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite* in *Enfance*. (P. 245-257).

Eschenauer. S. (2018). *Créativité et empathie dans les apprentissages performatifs, vivre et incorporer ses langues*. Consulté à l'adresse URL <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.6061>

- Gimenes. G, Pennquin. V, Taconnat.L. (2016). *Sur quels indices jugeons-nous la mémoire de travail gestuelle ?* in L'année psychologique. (P. 1-19)
- Goffman. E. (1975). *Stigmate, les usages sociaux des handicaps*. Editions de minuit
- Goigoux, R. Cèbe, S. (2007). *Apprendre à lire à l'école, tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Paris : retz.
- Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. L'apprentissage de la lecture. In *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 1, 37-56.
- Goigoux, R. Nonnon, E. (2007). *Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture*. Consulté le 26/04/2022. [Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture \(openedition.org\)](https://openedition.org/Travail-de-l-enseignant-travail-de-l-élève-dans-l-apprentissage-initial-de-la-lecture)
- Jeannin, M. (2021). L'apprentissage de la lecture. En ligne. 03/01/2022. [Intermediaire Modele-diaporama-pedagogique \(unicaen.fr\)](https://unicaen.fr/intermediaire/Modele-diaporama-pedagogique)
- Lieury, A. Fenouillet, F. (2006). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod
- Masson, J. (2019). *Bienveillance et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- Meirieu, P. (2015). *Apprendre, oui mais comment ?* ESF.
- Morin. E. (2015). Enseigner à vivre, manifeste pour changer l'éducation, Actes sud
- Mortier. R. (1997). Diderot et la fonction du geste, in *Recherche sur Diderot et sur l'Encyclopédie*. (P. 79-87)
- Perrenoud, P. (2003). Qu'est-ce qu'apprendre ? In *Enfance et psy*, n°24, (p.9-17)
- Reverdy, C. (2014). Du programme vers la classe : des ressources pour enseigner. *Dossier de veille de l'IFE*, n° 96.
- Tellier, M. (2014). *Mon corps d'enseignant. Les Cahiers pédagogiques*. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/mon-corps-d-enseignant/>
- Tellier, M. (2017). *Geste et communication : 28 ans après. Les Cahiers de l'ASDIFLE*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01793777>
- Tellier, M. (2008). Dire avec des gestes. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 44, 40-50.

Tellier. M. (2018). *Faire un geste pour l'apprentissage : le geste pédagogique dans l'apprentissage précoce*.

Tiberghien, G. (1991). « Pédagogie de la mémoire humaine » In Van Der Linder, M. Bruyer, R. *Neuropsychologie de la mémoire humaine*. Grenoble : Puf.

Wallon. H. (1954). *Kinesthésie et image visuelle du corps propre chez l'enfant*, in Bulletin de psychologie. (P. 239-246)

Ziegler. J-C. (2018). *Différences inter linguistiques dans l'apprentissage de la lecture* in langue française. (P. 35-49).

Références institutionnelles

Direction de l'évaluation, de la Prospective et de la Performance (DPP). (2021). *Evaluation 2021. Repère CP, CE1. Premiers résultats*. Ministère de l'Education nationale de la Jeunesse et des Sports.

Loison. M, Delplace. J-R, Dubois. D, Groenen. H, Pasquier. I. (2020). Professeur des écoles. Paris : Vuibert, 7^{ème} édition.

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (2020). *Enseignement de la langue des signes française à l'école, au collège et au lycée*. Eduscol

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (2016). *Evaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit -évolution des performances sur quinze ans*.

Ministère de l'éducation nationale. (2020). *Programme du cycle 2*, Bulletin officiel de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Ministère de l'éducation nationale. (2018). *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*. Ressources pédagogiques. Bulletin officiel de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Ministère de l'éducation nationale. (2015). Socle commun domaine 2, Socle de connaissances, de compétences et de culture. Décret n° 2006-830. Bulletin officiel de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. 20octobre. En ligne <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.ht>

Ministère de l'éducation Nationale de la jeunesse et des Sport (2015) *Climat scolaire et bien-être à l'école*, consulté le 24/04/2022. [Climat scolaire et bien-être à l'école | Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports](#)

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2002). *L'apprentissage de la lecture à l'École*. Consulté le 24/04/2022. <https://www.education.gouv.fr/l-apprentissage-de-la-lecture-l-ecole-1028>

Références professionnelles

Académie de Nancy-Metz. (2009). *Qu'appelle-t-on élève en difficultés ?* Portail pédagogique et éducatif mosellan.

Bataille, P. Midelet, J. (2018). *L'école inclusive : un défi pour l'école. Repères pratiques pour la scolarisation des élèves handicapés*. 2^{ème} édition. Paris : collection Pédagogies.

Bourdeverre-Veyssière, S. (2019). *L'éducation positive dans la salle de classe*. Belgique : Deboeck supérieur.

David, S. Dubrel, A. Sajous, C. Courbetergues, P. Molinié, A-S. (2021). *Objectif CRPE 2022 Arts épreuves écrites d'admissibilité*. Hachette éducation. Vanves.

Dufays, J-L, Gemenne. Ledur, L, D. (2005). *Pour une lecture littéraire*. Histoire, théories, pistes pour la classe. Editeur Boeck supérieur collection savoir un pratique, 2^{ème} édition

Dumortier, C, Massot-Leprince, M. (2018). *Réussir l'eps au CRPE*. Clefs concours, Atlante

ESPE bretagne. (2021). *La pyramide de Malsow, base de la motivation scolaire ?*

Galand, B. Bourgeois, E. (2006). *(Se) Motiver à apprendre*, Paris : presse universitaire de France.

Giraudet, A. (2016). *La gestion de classe pour instaurer un climat de classe propice aux apprentissages*

Langevin, V. (2015). *L'approche kinesthésique dans l'apprentissage de la grammaire anglaise*. Université d'Angers, académie de Nantes

Legout, L. (2019). *Les apports de la méthode phonético-gestuelle développée par Suzanne Borel-Maisonny dans l'apprentissage de la lecture*. Université de Rouen

Meyer, P. (2008). *Apprendre ou à laisser L'école sous l'œil de Darwin*. Paris : Ramsay.
Université de Grenoble. (2016). *Les outils pour la classe. Les affichages dans la classe*. Consulté le 24/04/2022. [les outils pour la classe 12 - les affichages dans la classe.pdf \(ac-grenoble.fr\)](#)

Rossi, S. (2022). La psychologie de l'enfant à l'école primaire. En présentiel. 03/2022.

Roustan. A. (1996). *La kinesthésie en E.I.L.E.* université de la Réunion

Dictionnaires

Reuter, Y. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

Raynal, F. Reunier, A. (2014) *Pédagogie, dictionnaire des concepts-clés*. ESF.

Lesdéfinitions.fr [Les Définitions \(lesdefinitions.fr\)](https://lesdefinitions.fr)

Table des schémas

Schéma 1 : La pluralité des obstacles	16
Schéma 2 : les mémoires	42
Schéma 3 : Cercle vicieux visant la réussite de l'élève	44
Schéma 4 : Cercle vicieux visant la réussite de l'élève	44
Schéma 5 : jugement de confiance	49

Table des graphiques

Graphique 1 : Répartition des élèves dans les groupes selon le domaine évalué en français en début de CP à la rentrée 2021	3
Graphique 2 : Répartition des élèves dans les groupes selon le domaine évalué en français en début de CE1 à la rentrée 2021	3
Graphique 3 : Classement des pays européens selon le niveau de lecture en 2016	4
Graphique 4 : Évolution du score moyen de la France depuis 2001	4
Graphique 5 : La courbe de révision	15

Table des photographies

Photographie 1: Le « M »	35
Photographie 2 : Le « S »	35
Photographie 3 : Le « V »	35
Photographie 4 : Le « R »	36
Photographie 5 : Le « O »	36
Photographie 6 : Le « L »	36
Photographie 7 : Le « Z »	36
Photographie 8 : Le « F »	36
Photographie 9 : Le « P »	37
Photographie 10 : Le « OI »	37
Photographie 11 : Le « B »	38
Photographie 12 : Le « D »	38
Photographie 13 : Affichage dans la classe de madame Y	40
Photographie 14 : Affichage de la classe de madame X	41
Photographie 15: La classe de Madame Y	47
Photographie 16 : La classe de Madame X	48
Photographie 17 : Une élève dans la classe de Madame X	48

Table des textes

Texte 1 : Le scarabée bleu, Philippe Roussel	30
--	----

Annexes

Annexe 1 : observation 1, Saint Contest

Contexte	
Classe observée :	CP-CE1, école, Saint Contest, Madame X
Créneau horaire :	9h40 -10h15
Matière concernée :	Français- lecture – étudier la lettre N
Effectif :	Elèves : 22 en classe entière – 8CP
	Adultes : : 3 adultes dont deux stagiaires
Disposition :	Disposition en T
Type d'observation :	Observation exclusive

La classe	
La place des affichages et leur visibilité	Situé en haut du tableau à gauche Endroit peu éclairé et peu visible pour les élèves Affiche non colorée : n'attire pas l'attention des élèves
Climat de la classe durant l'apprentissage (calme, bruyant)	Climat bruyant. Classe double niveau, les CE1 en autonomie bavardent, ce qui engendre un bruit de fond.
Relation entre élèves (entraide, individuel, moquerie)	Relation difficile entre élèves. Aucune entraide. Ils sont plutôt individuels et moqueurs
La place de l'enseignante dans l'apprentissage de la lecture	
Posture enseignante	Posture d'enseignement et de lâcher prise
Quelle fréquence dans l'utilisation des gestes	Fréquence faible. Utilisation une seule fois durant la séance : elle effectue le geste « Z », lorsqu'un élève était perdu dans la séance
Autres méthodes utilisées ?	Méthode TAOKI. Méthode pour prendre confiance en soi : jouer le rôle de l'enseignante
Les étapes d'une séance d'apprentissage	- réviser la nouvelle lettre - lecture de mots - lecture de phrases - dictée de syllabe
La place des enfants dans l'apprentissage de la lecture	
La posture des élèves	Posture scolaire / posture première

Participation de la classe homogène ? / concentration ?	Deux élèves participent beaucoup moins que les autres pourtant ce sont des élèves rencontrant des difficultés. Ses deux élèves ne sont pas toujours concentrés. Mais une élève, quand elle est interrogée sait répondre à la question qui lui ai posé. Le petit garçon est perdu Autres élèves : bonne participation et concentration
Sont-ils actifs de leurs apprentissages ?	Ils sont actifs : - Dialogue tout au long de la séance entre enseignant et élèves - lecture en autonomie : ils tiennent un bâton et font lire le texte chacun leur tour à un camarade.
Mémorisation des gestes par les enfants	
Association du geste à un son	Aucune association du geste à un son
Association du geste à l'écrit	Une seule association : discrète et non visible par les élèves qui étaient concentrés à écrire la syllabe.
Acquisition des gestes antérieurs	Aucune visualisation des gestes antérieurs
La réussite des élèves	
Les élèves en difficultés ont-ils su s'adapter ?	Ils ne se sont pas réellement intégrés au groupe de classe. Seule intégration : pour faire lire le camarade avec le bâton. Mais il ne percevait pas le but réel de cette activité. C'était perçu comme un jeu.
Marque de satisfaction / réussite personnelle ?	Aucune marque de satisfaction. Cependant il avait le sourire pour aller tenir le bâton et faire lire les autres.
Estime de soi / confiance en soi	Aucune visibilité de confiance en soi. Elève timide et réservé. Renfermement sur lui-même



Annexe 2 : observation 2, Ifs

Contexte	
Classe observée :	CP école Ifs, Madame Y

Créneau horaire :	9h25 -10h15
Matière concernée :	Français- lecture – étudier la lettre V
Effectif :	Elèves : 24
	Adultes : : 3 adultes dont deux stagiaires
Disposition :	Disposition en U
Type d'observation :	Observation exclusive

La classe	
La place des affichages et leur visibilité	Situé à hauteur des élèves à droite du tableau Endroit lumineux Affiche colorée et grande Accessible à tous
Climat de la classe durant l'apprentissage (calme, bruyant)	Climat calme
Relation entre élèves (entraide, individuel, moquerie)	Relation d'entraide entre les élèves, convivialité
La place de l'enseignante dans l'apprentissage de la lecture	
Posture enseignante	Posture d'enseignement et d'accompagnement
Quelle fréquence dans l'utilisation des gestes	Utilisation au quotidien durant la séance de découverte de la lettre
Autres méthodes utilisées ?	Méthode TAOKI. Différenciation de la lettre étudiée des autres lettres. S'appuie sur les affiches (couleur, image, illustration du geste) Lettre alphas mais pas d'utilisation en classe
Les étapes d'une séance d'apprentissage	- description d'une affiche de Taoki - devinette : trouver le son étudié en recherchant le son commun à travers plusieurs mots. - découverte du geste / le faire ensemble - activité sur le fichier de Taoki : discrimination des sons
La place des enfants dans l'apprentissage de la lecture	
La posture des élèves	Posture scolaire / posture première
Participation de la classe homogène ? / concentration ?	Participation homogène. Deux élèves sans difficultés participent un peu moins que les autres. Deux élèves un peu dispersés mais ne gênent pas le déroulement de la classe Un élève en grande difficulté : bonne participation L'ensemble de la classe est concentré.
Sont-ils actifs de leurs apprentissages ?	Ils sont actifs : - à travers les gestes

	- participation - exercices sur le fichier (entraînement)
Mémorisation des gestes par les enfants	
Association du geste à un son	Association du geste à un son au début de séance. Un temps y est dédié.
Association du geste à l'écrit	Pas de visualisation du geste à l'écrit car la séance a été concentré sur l'association du geste à un son
Acquisition des gestes antérieurs	Révision des gestes ultérieurs lorsqu'un élève éprouve des difficultés
La réussite des élèves	
Les élèves en difficultés ont-ils su s'adapter ?	Les élèves en difficultés se sont adaptés. Il effectue les gestes au quotidien, pour lire, mais aussi pour parler correctement lorsqu'il a un doute. Bonne participation. Il lui arrive de couper la parole de ses camarades lorsqu'il pense avoir la bonne réponse.
Marque de satisfaction / réussite personnelle ?	Marque de satisfaction et de réussite : il serre le poing avec un sourire en disant « YES ».
Estime de soi / confiance en soi	Il montre qu'il est en train de prendre confiance en lui. Il persévère quand il a commis une erreur.



Annexe 3 : observation 3, Ifs

Contexte	
Classe observée :	CP école Ifs, Madame Y
Créneau horaire :	9h25 -10h15
Matière concernée :	Français- dictée de syllabe et de mots
Effectif :	Elèves : 24
	Adultes : : 3 adultes dont deux stagiaires
Disposition :	Disposition en U
Type d'observation :	Observation participante

La classe	
La place des affichages et leur visibilité	Situé à hauteur des élèves à droite du tableau Endroit lumineux Affiche colorée, grande et accessible à tous
Climat de la classe durant l'apprentissage (calme, bruyant)	Climat calme
Relation entre élèves (entraide, individuel, moquerie)	Relation d'entraide entre les élèves
La place de l'enseignante dans l'apprentissage de la lecture	
Posture enseignante	Posture d'enseignement
Quelle fréquence dans l'utilisation des gestes	Aucune utilisation des gestes de l'enseignante. Elle m'a demandé d'accompagner un élève en effectuant des gestes s'il rencontrait des difficultés. Mais je n'avais pas le droit à la parole.
Autres méthodes utilisées ?	Méthode TAOKI.
Les étapes d'une séance d'apprentissage	- prendre les cahiers et attendre le silence - commencer à dicter les syllabes : répétition 3 fois - dictée de mots : répétition 5 fois - relire les syllabes et les mots - lecture seule des élèves - ramasser les cahiers.
La place des enfants dans l'apprentissage de la lecture	
La posture des élèves	Posture scolaire
Participation de la classe homogène ? / concentration ?	Aucune participation. Travail à faire seul
Sont-ils actifs de leurs apprentissages ?	Ils sont actifs : - écrire les mots dictés
Mémorisation des gestes par les enfants	
Association du geste à un son	J'ai effectué l'association d'un son à un geste pour faciliter la compréhension.
Association du geste à l'écrit	L'élève a effectué le geste pour permettre de transcrire à l'écrit ce qu'il entendait.
Acquisition des gestes antérieurs	Révision des gestes ultérieurs lorsqu'un élève éprouve des difficultés
La réussite des élèves	
Les élèves en difficultés ont-ils su s'adapter ?	Durant la dictée des mots : difficultés d'écrire le mot par syllabe. Le geste lui a permis d'entendre les sons un par un pour les retranscrire. Aucune erreur à l'écrit. C'est un soutien pour l'écrit. Il exerce le geste seul. Je l'ai repris quand il a éprouvé des difficultés.

Marque de satisfaction / réussite personnelle ?	Marque de satisfaction et de réussite. Il avait le sourire et souhaitait montrer à l'enseignante qu'il avait réussi à écrire les mots sans aucune faute.
Estime de soi / confiance en soi	Prend conscience de ses capacités.

Annexe 4 : observation 4, Ifs

Contexte	
Classe observée :	CP école Ifs, Madame Y
Créneau horaire :	9h25 -10h15
Matière concernée :	Français- lecture – étude de la lettre Z
Effectifs :	Elèves : 24
	Adultes : : 3 adultes dont deux stagiaires
Disposition :	Disposition en U
Mo rôle :	Observation

La classe	
La place des affichages et leur visibilité	Situé à hauteur des élèves à droite du tableau Endroit lumineux Affiche colorée et grande
Climat de la classe durant l'apprentissage (calme, bruyant)	Climat calme
Relation entre élèves (entraide, individuel, moquerie)	Relation d'entraide entre les élèves
La place de l'enseignante dans l'apprentissage de la lecture	
Posture enseignante	Posture d'enseignement
Quelle fréquence dans l'utilisation des gestes	Utilisation des gestes faibles des gestes déjà étudiés auparavant par les enfants maîtrisent déjà le son. Cependant elle effectuait le geste quand un enfant est face à des difficultés de lecture.
Autres méthodes utilisées ?	Méthode TAOKI. Méthode des liaisons et celle d'entourer le son nouveau en rouge.
Les étapes d'une séance d'apprentissage	- note des mots au tableau pour trouver la lettre étudiée - lecture des mots par des élèves différents - découverte du nouveau geste - devinette : discrimination du son -fichier Taoki : discrimination des sons
La place des enfants dans l'apprentissage de la lecture	
La posture des élèves	Posture scolaire

Participation de la classe homogène ? / concentration ?	Participation homogène, les enfants sont attentifs et demandeurs.
Sont-ils actifs de leurs apprentissages ?	Ils sont actifs tout au long de l'apprentissage durant la phase collective comme celle individuelle
Mémorisation des gestes par les enfants	
Association du geste à un son	Un élève X n'a pas réussi à dire le « Z » du mot GAZ. L'enseignante a effectué le geste, l'élève à tout de suite fait le rapprochement et il a dit le mot en entier. Sans intervention orale de l'enseignante.
Association du geste à l'écrit	La phase de l'association du geste à l'écrit n'a pas été présente sur cette séance.
Acquisition des gestes antérieurs	Pas de révision des gestes antérieurs, mais si l'élève rencontre des difficultés, le geste est révisé et effectué en classe.
La réussite des élèves	
Les élèves en difficultés ont-ils su s'adapter ?	Un élève X c'est bien adapté à la classe, bonne participation et pas de réelle utilisation des gestes. Elève Y : n'a pas associé le son au geste, il connaît un blocage à l'oral. Cependant c'est un enfant capable de réussir
Marque de satisfaction / réussite personnelle ?	Elève X : très souriant, attentif et demandeur. Elève Y : souvent triste, sans expression.
Estime de soi / confiance en soi	Elève X : prend confiance en lui et en ses capacités de réussite. Elève Y : renfermement sur lui, ne prend pas en compte qu'il peut développer des capacités.
Personnalité des élèves	Elève X : très actif, toujours en mouvement, sans aucune forme de timidité. Elève Y : renfermé, timide, réservé, pas fortement actif dans la classe lors des apprentissages

Annexe 5 : entretien avec une enseignante

Interviewer : Cassandra - Interviewé : L'enseignante de la classe de CP

[..] = le son de la lettre

« .. » = le nom de la lettre

Quelles méthodes avez-vous déjà utilisées avec une classe de CP ?

Alors, oui, j'ai eu des CP une année. Ma deuxième année de CP, j'avais une collègue qui faisait la méthode Borel-Maissonny. C'est elle qui me l'a apprise d'ailleurs. Donc je l'ai faite à ce moment-là. Et puis, après ça fait maintenant 6 ans que j'ai des CP, et ça fait 6 ans que je le fais. En fait, je le présente à toute la classe mais je ne le fais pas systématiquement tout le temps. Je le fais en cas de besoin, en cas de ... Surtout lorsque l'on encode.

Avez-vous toujours utilisé la méthode syllabique ?

Oui, j'ai toujours fait de la méthode syllabique, je n'ai jamais fait d'autres méthodes. Tu veux le nom de mes différentes méthodes ?

Oui pourquoi pas !

La première année j'avais « Justine et compagnie ». Dans cette classe-là à Ifs, dans cette école-là, on avait d'abord grand large. Ce n'est pas une méthode totalement syllabique. Donc bon, on l'a retravaillé. Je dis « on » car je travaille beaucoup avec mes collègues. C'est une autre collègue qui est partie à la retraite, c'est elle qui m'avait formé au CP parce que j'en avais eu qu'une seule fois donc voilà. Et donc quand j'ai pris le CP dans cette école on avait grand large, et justement elle se servait de Borel-Maissonny pour faire tout le syllabique du début d'année qui manquait dans cette méthode parce qu'en fait, ce sont des histoires, des textes qui sont assez compliqués, donc en début d'année les gamins, qui n'avaient aucune notion de lecture, c'était compliqué, c'était trop global. Donc elle reprenait chaque semaine, elle reprenait un son dans la progression de Borel-Maissonny. Donc elle commençait... Je ne sais plus. Car moi j'ai arrêté de faire comme ça, maintenant je suis ma méthode. Mais, elle utilisait la progression des sons de Borel-Maissonny pour réintégrer la notion de syllabique dans le global. Voilà. Et puis sinon, j'ai eu Taoki. Ah, si j'ai eu des CP en une journée par semaine quand j'ai débuté, par contre l'enseignante n'utilisait pas du tout Borel-Maissonny, du coup je ne l'utilisais pas.

Depuis combien de temps avez-vous une classe de CP ?

Ça fait bien 12 ans que j'ai eu mes premiers CP. Donc voilà, je n'ai pas eu des CP durant 12 ans non plus.

La méthode Borel-Maissonny est-elle poursuivie tout au long du cycle pour les enfants rencontrant des difficultés ?

En fait, je m'en sers principalement pour le début d'année. Mais tu vois, pour le [B] et le [D] je m'en sers toute l'année car ils vont le confondre jusqu'en CE1. Je montre toujours mon ventre et mon dos.

Donc ce sont pour des sons difficiles à prononcer.

Oui voilà, et puis, les [F] et les [V] quand je vois, par exemple qu'un enfant s'est trompé pour écrire un mot avec un [F] ou un [V], je vais lui faire le geste, à ce moment-là il va tout de suite se corriger, il va se corriger facilement.

Ils ont intégré le geste alors ?

Oui c'est tout à fait ça, ils ont intégré le geste, ils s'en souviennent et puis dans les fiches de lecture, il y a systématiquement le son. Donc jusqu'à la fin de l'année ils l'auront quand même. Ils sont demandeurs en plus, parce que quand je fais le [EN] par exemple, je n'avais pas pris le temps de regarder le [EN] car je ne l'utilise pas, et les enfants m'ont demandé spontanément « Comment c'est le geste du [EN] ? ». Mais il y a des gestes qui ne sont pas évidents je trouve : le [OI] est dur à faire, ils s'empatouillent dans leurs doigts... Je fais aussi de la simplicité quand ça me paraît trop compliqué car sinon ça ne serait plus un outil mais une difficulté supplémentaire.

Comment mettez-vous en place l'utilisation du geste durant vos séances ? J'ai vu que c'était en début de chaque nouveau son ...

... Bah voilà, en début, pour les nouveaux sons, en dictée, en encodage, en production d'écrits. Quand je vois que l'enfant est en difficulté. Mais ça va principalement rester... En cours d'année ça va principalement être utilisé pour les sons qui se ressemblent, qui sont proches.

Savez-vous si en CE1, la méthode est réutilisée ?

Non, je ne sais pas, je ne pense pas, mais les petites techniques pour le B et le D avec les pouces, je pense que ça, elles le font, mais bon, la méthode Maissonny je ne crois pas qu'elles l'utilisent encore. Mais faudrait demander aux collègues, ça serait intéressant.

Quelle approche faites-vous dans les apprentissages : en mettant en scène le jeu, du théâtre etc ?

Eh bien ça les fait rire en général, ils aiment bien ils me le demandent. Je le fais un peu comme les alphas, donc tu vois comment je fais. Théâtrale je ne sais pas trop... Alors j'en profite toujours, avec cette méthode-là, pour expliquer ce que fait notre langue, ou elle va, pourquoi est-ce qu'on fait ce geste-là. Pourquoi le [CH] on tient les joues avec notre index et notre pouce. Eh bien c'est parce qu'on avance un peu notre bouche. Alors parfois, c'est plus associé... le geste représente le son d'un début de mot comme la joue car on montre la joue. Et parfois le geste représente notre façon de le dire, ce que fait notre bouche, quand on fait le son [O], il faut mettre la bouche en cul-de-poule pour montrer le « 0 ». On ne va pas dire que c'est le « O » de « orange », alors que joue, on montre la joue parce que la joue ça commence par un [J]. Il y a plusieurs approches avec la méthode, mais moi je l'utilise surtout pour, je me répète, mais pour différencier les sons complexes.

Pourquoi utilisez-vous cette méthode ?

Pour les enfants qui sont visuels car il y a des enfants qui ne sont pas auditifs, qui n'entendent pas bien les sons, qui ne différencient pas bien les sons dans les mots, et en décortiquant, en associant le geste à une lettre, c'est plus simple pour ces enfants-là.

La méthode Borel-Maissonny c'est surtout pour surmonter les confusions des sons comme le « B » et le « D ». Elle sert surtout pour la production écrite, pour la prononciation, le langage oral. C'est surtout pour des problèmes de prononciation.

Connaissez-vous les mémoires de vos élèves ? sont-elles visuelles ? auditives ? kinesthésiques ?

Non, franchement non. Mais je sais ceux qui ont des problèmes pour entendre les sons dans les mots par contre. Je commence à savoir ceux qui confondent beaucoup les sons. Après leur mémoire non. Je suppose que ceux qui n'entendent pas bien les sons ne sont pas auditifs. Mais il y a des enfants qui n'entendent pas bien les sons et par contre, quand ils lisent au moment de la lecture, ils n'ont aucun problème, ils ne confondent pas les sons à l'écrit. Et kinesthésique, la mémoire du geste, tu vois je pense qu'un gamin comme MXXX a une mémoire du geste, il écrit très bien, il a une bonne graphie. Je sais aussi les enfants qui ne mémorisent pas le sens de tracer, souvent ça doit être un problème de la mémoire kinesthésique. Parce que je pense, effectivement, qu'ils n'ont pas intégré le geste. Mais si, je sais quand même un peu après, grâce à des indices sur le long terme. Mais c'est vrai que dit comme ça, je peux te dire qui n'entend pas bien les sons, qui ne font pas ces tracés dans le bon sens, ceux qui font leur chiffre à l'envers, tout ça, ce sont des problèmes de ce genre-là.

D'après vos observations et vos expériences, comment qualifiez-vous la motivation des élèves avec l'utilisation des gestes en classe ?

Je pense que ça motive certains, qui aiment bien car ils sont contents de faire des gestes. Et puis, ce que je fais en début d'année, je leur dis toujours « tu as vu papa et maman, ils ne connaissent pas les gestes, c'est vous qui allez devoir leur expliquer car ils vont trouver ça bizarre que vous fassiez des choses comme ça ». Du coup, ils sont contents de rapporter ça à la maison, pour l'expliquer à leurs parents. Je pense que c'est un petit langage codé, et les enfants aiment bien.

Les enfants ayant des facilités en général et dans la lecture, aiment-ils aussi l'utilisation des gestes en classe ?

Oui, ils aiment bien aussi, ils les réclament quand je ne les donne pas. Ils ne vont pas en avoir besoin, mais ils sont contents de le savoir.

Est-ce que, l'utilisation des gestes, permet aux enfants de se concentrer plus facilement ?

Bah en fait, oui, maintenant que tu le dis, effectivement, quand tu as un taux de parole tout le temps, fin moi je parle tout le temps en continu, ça te permet de changer de registre, tu n'es plus dans la voix et l'explication, mais tu es dans le geste, donc forcément c'est plus... C'est comme les écrans, les enfants sont appelés par les écrans, quand ça bouge... Alors effectivement le geste, je ne me suis jamais réellement posé la question de cette façon-là, mais c'est peut-être une forme de théâtralisation et que quand je fais mes « A » en début d'année, les gamins comme SXXX, qui est tout le temps dans son monde et qui a du mal à se concentrer, quand il nous voit faire des trucs, il relève un peu plus la tête. Après la concentration je ne sais pas, parfois ça les énerve aussi un petit peu, parce que ça les fait rire des fois. Mais je n'arrêterai pas de faire cette méthode car je la trouve bien et elle ne dérange personne. Elle s'adapte à tout le monde et elle est utilisée que par ceux qui en ont besoin et ne gêne pas ceux qui n'en ont pas besoin.

L'utilisation du geste permet-elle d'homogénéiser la classe ? Permet-elle de réduire les

différences de niveau entre les élèves durant une séance liée à la découverte d'un son, à l'apprentissage de la lecture ?

Oui, je dirai que ça fait une culture commune, après...

Mais plutôt au niveau de la participation dans la classe, peut-être qu'il y a une plus grosse différence sur les cahiers...

Bah honnêtement c'est une bonne question, je ne serai pas trop quoi te dire là-dessus. Est-ce que ça homogénéise ? Il reste toujours des enfants... Je te dis, y'a des enfants qui ne vont pas l'utiliser donc... Ils vont avoir la même culture de classe, mais ils ne vont pas s'en servir. On va dire que les enfants qui ont des difficultés ça va les aider donc ils vont rattraper un petit peu le niveau des autres, mais bon, ce n'est pas miraculeux non plus. Les enfants en grande difficulté, ils ne vont pas rattraper le niveau des autres miraculeusement avec cette méthode, mais, ils sont plus intégrés. Quand je fais le geste, ils savent de quel son je parle. Mais en plus ce n'est pas une classe où les enfants ne sont pas réellement entrés dans la lecture. Je pense qu'y a des années où je me sers encore plus de cette méthode par rapport à cette classe-là, car il n'y a pas de gros troubles d'enfants qui n'arrivent pas du tout à produire un écrit. Dans les syllabes, à part les confusions de son qu'il n'y avait pas en début d'année, mais c'est normal en CP.

Pouvez-vous donner un exemple de classe où vous vous êtes plus servis de la méthode ?

Eh bien, ma toute première classe, de CP, je débute, je ne faisais pas beaucoup de dictée, et ils avaient un peu de mal dans la production d'écrit. Mais je l'utilise moins, après c'est peut-être un essoufflement de ma part, tous les ans, toujours la même chose, je le fais sûrement moins assidûment. Mais c'est vrai que ma première année, je n'ai pas beaucoup fait. Je le fais plus pour les élèves en difficultés, SXXX s'en est vraiment beaucoup servi cette année. Mais tu vois, est-ce que tu l'as vu faire toi ? il s'en est pas mal servi en début d'année. Y'avais MXXX, et puis AXXX, qui s'en servait. Qui c'est qui aime bien ça... KXXX, qui a pas mal de difficultés d'encodage, de confusion, d'inversion de sons, il s'en servait beaucoup. Mais ce n'est pas facile de garder une dynamique. Parfois, j'oublie que ça peut vraiment les aider, et faudrait que j'en rajoute, pour faire une piqûre de rappel pour certains.

Avez-vous eu des enfants qui n'arrivaient pas à entrer dans la lecture ?

Oui, je dirai que les alphas sont plus utiles pour les faire entrer dans la lecture que Borel-Maisonny. Lecouple est sympa. Les alphas, ne sont pas une méthode gestuelle, mais c'est une autre méthode de lecture. Je trouve que c'est celle qui fait le plus entrer dans la lecture.

Quels sont les autres outils primordiaux pour permettre aux enfants de rentrer dans la lecture ?

Bah... Les alphas... Je pense que je suis pour la méthode syllabique, car la méthode globale ne convient qu'à certains enfants. Et puis, au niveau de l'encodage, avec la méthode globale, ils n'arrivent plus à écrire un mot en décomposant en syllabe. Donc voilà. Sinon, j'ai du vocabulaire, avec la production d'écrit, j'utilise un imagier, ils ont un lexique pour se référer et s'aider, c'est important. J'en utilise sûrement pleins mais là... alors des fois, ils demandent « comment on écrit... » alors je leur réponds,

« eh bien ça si tu le décomposes tu connais tous les sons ». Il faut les guider et leur apprendre à chercher.

Quand vous écrivez des mots, des phrases au tableau quels sont vos différentes méthodes pour aider les enfants en difficultés ? Par exemple, il y a les liaisons, les lettres muettes, les changements de couleurs etc...

Oui c'est vrai que je ne fais plus trop ça les couleurs. Mais il existe un outil d'ailleurs, ça me fait penser à ça, qui peut être pas mal. Il faudrait que je te retrouve le nom. J'avais vu ça en animation pédagogique, c'est un logiciel qui permet d'écrire, et de mettre les syllabes en couleur. C'est vrai que cette année, dans mes fiches de lecture, y'a pas les syllabes de couleur... Mais quand j'ai débuté ma collègue faisait ça, elle mettait toutes les syllabes différentes de différentes couleurs en fait. Nous ce qu'on fait ici, mais là on commence seulement, mais pour les sons complexes, on écrit le [OU] de rouge, on entoure le [OU] en rouge. Les enfants en difficultés ils ont un petit support visuel avec... **[L'enseignante va chercher le support en question]**. Donc ça je le donne aux gamins qui sont assez bloqués... C'est un petit sous-main. On a ce référent-là : le [OU] de rouge, le [IN] de sapin en vert car le sapin est vert, le [AU] de jaune etc. Donc là, en a fait le son [EN], donc je leur ai fait colorier en orange dans la fiche de lecture. E n'est pas mal à utiliser et ça aide bien les enfants. Je n'ai pas toujours le réflexe, mais ce n'est pas trop mal.

Concernant les couleurs, j'ai pu remarquer que vous avez des affiches dans la classe...

Alors oui, elles sont juste à côté du tableau, d'ailleurs je vais bientôt ne plus avoir de place pour les afficher. Mais j'ai fait en sorte qu'elles soient visibles jusqu'au fond de la classe, et pour les enfants en difficultés. Et puis les enfants sont autorisés à se déplacer, s'il le faut pour aller voir les affiches. Donc, oui il y a chaque affiche pour un nouveau son. Comme tu l'as vu, il y a le son, la lettre, l'alpha, le geste et la couleur. En bleu les consonnes et en rouge les voyelles. Quand les enfants ont du mal j'essaie de reprendre les couleurs rouge et bleu en fonction des voyelles ou des consonnes pour les aider un peu sur le son qu'elle produit. Et après, en début d'année les enfants ont un syllabaire avec un récapitulatif de ce qu'ils peuvent emmener à la maison pour réviser, etc.

Comme vous avez dit que vous utilisez les couleurs en début de carrières, et que maintenant vous ne les utilisez plus, qu'est-ce qui permet de compenser l'utilisation des couleurs ? Est-ce vraiment utile ?

Ce sont les petits arcs. Tu vois, les arcs sous les syllabes suffisent, je n'ai pas senti le besoin de faire autrement. Mais ça m'arrive pour les enfants, quand on lit quelque chose et qu'ils n'arrivent pas à lire, je leur entoure les syllabes. Quand les arcs ne suffisent pas je leur colorie... Mais je ne la colorie pas forcément... C'est vrai que je ne m'en sers pas plus que ça. Mais je te parlais du logiciel, et en fait il écrit les syllabes en couleur, mais je sais plus le nom... Mais il y a des outils comme le syllabaire pour les enfants en difficultés. Mais c'est globalement la même chose pour tout le monde.

D'accord... est-ce que les enfants en difficultés, grâce aux gestes, ont-ils réussi à plus s'investir dans les séances de lecture ?

C'est un support, ça les aide, après est-ce que ça les fait s'investir plus ? Je ne sais pas.

D'après vous, à partir de combien de séance pouvez-vous les premiers progrès de lecture d'un élève en difficulté ?

Eh bien je n'en sais rien car comme je les utilise dès le début, on ne peut pas vraiment le dire, mais les alphas, quand je commence à faire la fusée qui tombe... Ça va vraiment vite. Tu vois la première semaine, quand on commence la lecture, ils sont déjà capables de lire. C'est rare les enfants... ça arrive, mais ce sont plus souvent des difficultés de compréhension de fluence. Mais des enfants qui beug sur [F] [A], ça fait longtemps que je n'en ai pas eu. Mais la toute première séance ça ne passe pas forcément pour tous, mais la séance d'après c'est bon. Je ne vais pas te dire que c'est miraculeux, il y a quand même des enfants en difficultés tu vois. ZXXX elle a peut-être mis plus de temps que les autres. C'est elle qui avait le plus de mal au début. Mais c'est venue. C'est rare que ça ne vienne jamais. Mais ça peut arriver, une année une élève, bon elle avait une déficience intellectuelle, mais le [F] [A], [F] [A], on avait du [M] [A] toute l'année. Mais ce n'est pas arrivée cette année. Mais c'est un bel outil pour commencer l'entrée dans la lecture.

Et avant, lorsque vous n'utilisiez pas les alphas, vous voyez une différence....

Oui ça allait moins vite ! quand j'ai fait Justine et compagnie la toute première année, je n'ai pas eu l'impression que c'était si rapide. Là tous les ans, je me fais la remarque. Après ce n'est pas parce que ça démarre en flèche qu'après ils vont devenir de supers bons lecteurs, car il y a aussi, la fluence à travailler et c'est compliquer à travailler. Tu vois, quand ils lisent, quand tu les entends lire, c'est haché, et ça peut le rester en CE2, CM1, CM2. C'est ça le problème c'est que là, y'a combinatoire et y'a lecture. La combinatoire elle passe, mais la lecture c'est plus difficile car la lecture c'est de la compréhension, c'est lire assez vite pour comprendre ce que tu lis, car quand tu ne lis pas vite, tu as oublié ce que tu as lu en premier. C'est logique que tu ne puisses pas mettre du sens dans ce que tu lis. Et ça s'appelle de la fluence la rapidité de lecture. Et la fluence, en CP j'avoue qu'on ne la travaille pas énormément car ce n'est pas facile de faire de la fluence et du déchiffrage. Quand tu leur apprends à lire, tu ne peux pas leur apprendre à lire vite dès le début en fait.

D'accord... Et si je reviens sur les alphas, savez-vous si en maternelle, et surtout en grande section, ils le travaillent ?

Oui en effet, ils l'utilisent un peu.

Donc ça leur permet aussi de rentrer plus facilement dans la lecture ?

Oui, ils connaissaient. Mais pas tous, car des enfants ne venaient pas de cette école-là, mais pendant le confinement aussi ils ont fait... Mes collègues d'en face ils ont fait aussi les alphas. L'année dernière, j'avais des gamins qui connaissaient tous les alphas, donc ouais ça les aide quand même pas mal. Par contre, Borel-Maisonny, ils ne connaissaient pas. Borel-Maisonny en s'en sert, en début d'année sous format... tu parlais de jeux, alors je reviens en arrière, mais, je m'en sers de jeu au début. Je fais le geste, ils doivent dire le son, après je dis la lettre et ils font le son. On en fait un petit jeu. Et ils adorent ça, ça passe super bien, y'a pas un gamin qui ne connaît pas le geste, je m'en sers surtout pour les voyelles. Et je le fais aussi en chanson. Je dis, je ne sais pas « A I O U, A I O U » et ils doivent le faire en geste, le plus

vite possible etc.

Concernant les alphas, vous faites ça durant combien de temps ?

Juste la première semaine. Ce qui est bien c'est qu'avec les alphas, ils connaissent déjà les voyelles. Justement, en animation, on nous a bien dit que c'était important pour les enfants en difficultés de faire le plus de sons possibles très vite pour qu'ils aient des bagages rapidement, pour qu'ils ne soient pas en défaut face à un texte avec des sons inconnus, et on donne plus de texte... Tu vois, dans les nouveaux programmes, ils disent de faire du 100% déchiffrable, ça veut dire qu'en fait, tout ce qu'on leur donne à lire, ils doivent être capable de le lire. C'est-à-dire, qu'il n'y ait aucun nouveau son dedans. Alors les seuls nouveaux sons globaux dans les textes au début, ce sont les mots-outils. Alors ça les mots-outils, on ne peut pas lire des phrases sans avoir des mots comme « et », « entre », « de », etc. C'est le seul moment global que l'on fait. Sinon c'est du 100% déchiffrable, mais c'est une méthode. C'est prôné par les programmes. Et on nous dit aussi de commencer par le visuel, en fait, je ne sais pas si elle est si appréciée que ça en fait, la méthode Borel-Maisonny et les alphas par les supérieurs. Des collègues m'ont déjà dit que les inspecteurs disaient que les gestes étaient pour les enfants en difficultés et qu'il ne fallait pas faire en classe car ce n'est pas une méthode à faire en classe. Moi je ne suis pas d'accord avec ça car on a encore notre liberté pédagogique, donc je ne pense pas que ça pénalise les enfants. Et donc, on nous dit de commencer par la voie visuelle, avant on commençait par la phonologique, par exemple, est-ce que tu entends le son ... Dans... C'est pour cela que j'ai un peu changé, tu vois je commence quand même par la voie auditive car on fait de l'oral, mais juste avant, je faisais découvrir le son, par des comptines, mais maintenant je les écris. Et je le fais depuis qu'on me l'a conseillé. Avant je ne le faisais pas car je me disais qu'ils ne connaissaient pas la lettre, donc ils n'allaient pas réussir à lire le mot. Mais par anticipation ils connaissent déjà le son d'après.

Est-ce que les enfants savent reconnaître les lettres quand vous les utilisez ?

Pas assez, justement ils ne connaissent pas bien leur alphabet. Y'a des gamins qui connaissent que les lettres qu'on a travaillées. ZXXX ou SXXX, ils ne sont pas dans l'anticipation. J'ai remarqué ça, de plus en plus, en début d'année avec les évaluations nationales, on se rend compte qu'ils ne connaissent pas bien les lettres et les sons de l'alphabet. Sans incriminer qui que ce soit car les collègues doivent faire leur maximum aussi. Ils ont des difficultés à connaître les lettres. Mais y'a aussi des gamins qui ne connaissent pas la lettre mais ils connaissent le son, mais ça je pense à mon avis que ce n'est pas très grave car est-ce qu'on a besoin de savoir qu'un « T » on l'appelle un « T » ? Si on sait que ça chante [T]. Je fais attention de différencier le son et le nom de la lettre. Mais on maternelle, est-ce vraiment utile de connaître le nom de la lettre ? je pense que c'est plus important qu'ils sachent quel son elle fait.

Avez-vous vu, en fin d'année de CP, qu'il y a des difficultés par rapport à certains sons ?

Oui, tous les sons complexes sont difficiles, les [GU], [AIL], ce n'est pas simple, et on n'a pas réellement le temps de les faire, c'est retravaillé en CE1 et CE1 car il ne fait pas... Puis les

[OU], [EN] ; [OI], tous ces sons-là ils vont le confondre, les [IEN], [IEN] etc...

Tous les sons formés avec plus d'une lettre sont compliqués ?

Oui c'est ça même le [EAU] c'est difficile. D'ailleurs, quand tu parlais d'outils, tu vois les mots repères, je m'en sers, je prends ceux de la méthode, même si je ne les trouve pas très judicieux, mais quand on écrit, quand j'ai fait la dictée mardi, je leur ai bien dit que c'était le [EN] de volant, mais... C'est le [EN] de parents. Je leur dis, vous savez on ne peut pas savoir quel [EN] c'est, c'est à force de rencontrer des mots et de lire que l'on va savoir si c'est un « A » ou un « E ».

Ensuite, il y a la question de l'estime de soi et de la valorisation, est-ce que des élèves comme MXXX, cette méthode permet de favoriser cette estime de soi ?

Est-ce que je le valorise tu veux dire ?

Plutôt de son point de vue à lui, est-ce que lui, il se valorise ?

Alors je pense que oui, MXXX, il est content quand il travaille bien. Tu as pris le bon exemple. Il est content de bien faire, il veut toujours faire plaisir, il boude quand il n'y arrive pas. C'est un petit garçon qui... Masi c'est un petit garçon qui n'avait pas temps de difficulté que ça en lecture. C'est venue assez vite aussi. Il ne comprend pas ce qu'il lit, mais il déchiffre bien.

Quelle était sa personnalité en arrivant en CP ?

Il était déjà comme ça, ce n'est pas la méthode qui n'a aidé à prendre confiance en lui. Je pense que pour des enfants en difficultés, ils sont contents d'arriver à lire, ils sont contents de montrer à leurs parents qu'ils arrivent à lire, ils sont contents de... Quand ils écrivent bien quelque chose. Alors j'essaie d'être bien vaillante quand même en production d'écrit. J'essaie de ne pas me fâcher quand ils n'y arrivent pas car ce n'est vraiment pas facile. Mais je me fâche quand même car parfois le mot est écrit au tableau et ils vont l'écrire n'importe comment car il n'a pas voulu regarder, il n'a pas voulu chercher, mais s'ils confondent des sons, je ne me fâche pas. J'essaie de les faire relire pour qu'ils se corrigent seuls.

« Qu'est-ce que tu as écrit là ? ». Souvent ils me disent ce qu'ils ont voulu écrire, « bah j'ai écrit chien », alors je leur dis non regarde bien ce que tu as écrit, « bah si j'ai écrit chien ». Mais ça peut arriver. Mais après... Je ne sais plus ta question.

C'était sur le thème de l'estime de soi, la valorisation de l'élève, est-ce que la méthode les aide ou c'est plutôt grâce à leur personnalité, leur caractère que la méthode permet de les aider

Est-ce que la méthode les aide ? alors, la méthode les aide à travailler, alors bien travailler les valorise forcément. Alors oui ça les aide, ça les valorise. On tourne en rond, c'est le serpent qui se mord la queue. Mais ça les aide, donc ils vont être contents. Et puis j'essaie aussi de les valoriser quand ils ont réussi quelque chose, surtout quand ils se corrigent. Quand ils ont mis un « B », ou qu'ils hésitent, et que je leur dis c'est [B] ici, alors là je suis contente et je leur dis que c'est très bien.

En soi, c'est la personnalité de l'élève... Si généralement il est actif on ne verra pas réellement la différence car il est très expressif. Mais si c'est un élève timide ?

Est-ce que la fait qu'il soit timide, ça va le valoriser ?

Oui, je me réexplique. Par exemple MXXX il est très actif et expressif, alors il a déjà une certaine confiance en lui, la méthode l'aide à prendre confiance dans certaines capacités. Mais est-ce qu'un élève timide ça va aussi l'aider à prendre confiance en lui pour prendre la parole durant les temps collectifs ?

Ah oui sûrement. Je suis fatigué, tu m'embrouille s(r)ire). Sûrement, en fait je n'ai pas ce recul. Je ne me suis pas interrogé là-dessus. Mais je vais y réfléchir je te redis ça jeudi prochain. Je vais essayer de retrouver des exemples. Mais sans parler de la méthode, réussir à lire avec des enfants timides, c'est une grande valorisation et surtout, des gamins sont très timides comme AXXX par exemple, qui prennent peu la parole en classe, et bien ces enfants-là c'est souvent qu'ils lèvent la main pour lire. Parce qu'ils arrivent à lire par exemple. Tu vois, AXXX elle est impressionnante, car elle a des grandes difficultés en mathématiques, jamais tu ne la verras lever le doigt, car elle a trop peur de se tromper, mais par contre, en lecture, comme elle est en réussite elle participe. Pourtant c'est une petite fille très introvertie, qui n'est pas du tout du genre à s'exprimer en classe. Mais je ne sais pas si c'est directement lié à cette méthode, peut-être que c'est grâce à cette méthode qu'elle arrive à lire et du coup elle est contente donc elle participe. Mais en tout cas, j'ai remarqué que des enfants qui sont très introvertis, lèvent le doigt pour lire, qui sont trop contents de lire parce qu'ils sont, surtout en début d'année, je les valorisais. Mais je ne sais pas si c'est grâce à la méthode, mais comme indirectement la méthode les aide pas mal... C'est donc sûrement grâce à la méthode.

Avez-vous échangé cette méthode avec d'autres enseignants ?

Bah oui tu vois, EXXX, elle m'a toujours dit que c'est moi qui lui ai enseigné le CP. Elle n'avait jamais eu de CP donc on a travaillé ensemble, je lui ai apporté des outils, après elle m'en a apporté aussi. Mais cette méthode c'est une collègue qui me l'a apporté, sans elle je ne l'aurais sûrement jamais fait en fait. Borel-Maisonny et les alphas c'est toujours les collègues qui me l'ont transmis, c'est du bouche-à-oreille.

Et comment réagissent les parents face à cette méthode ? Comme ils ne connaissent pas forcément.

Et bien la toute première fois que j'ai donné une fiche de lecture, la première fois cette année, il y a des parents qui m'ont dit « on n'a rien compris à votre fiche de lecture ». Et puis après ils sont revenus, et ils ont dit que l'enfant avait tout compris et qu'il était trop content. Et plus tard, ils m'ont dit qu'ils n'en revenaient pas des progrès rapides qu'il avait fait. Et puis les parents je leur dis à la réunion de rentrée. Mais comme j'ai souvent la moitié de l'effectif, je fais une fiche explicative. Les parents ils voient bien l'évolution des élèves. Les parents disent que ça va vite en lecture, et qu'ils ne s'attendaient pas à ça. Faut que les enfants aient envie, c'est la clé de tout. S'il a envie de lire, ça fonctionne.

Et enfin, quelles sont les limites de la méthode ?

En CE1, ils refont de la lecture avec une autre méthode : Dame Coca en reprenant les sons. C'est une méthode comme Taoki mais qu'on ne reprenne pas Taoki. ET je crois que c'est une méthode CE1. Ils me demandent parfois des choses comme les carnets de syllabes, ils s'en servent encore l'année d'après. Mais on n'a pas d'outils de liaison entre les CP et les CE1, on discute beaucoup mais il n'y a pas de continuité dans les outils en lecture.

Annexe 6 : entretien avec Marion Tellier

Interviewer : Cassandra - Interviewé : Marion Tellier

Bonjour madame Tellier, tout d'abord merci de prendre du temps pour que nous puissions échanger.

Si vous le souhaitez je vais me présenter rapidement. Je m'appelle Cassandra, je suis en M1 MEEF 1^{ER} Degré. J'ai choisi de vous contacter car vous avez beaucoup travaillé sur l'utilisation de la gestuelle (même si cela concerne plutôt les langues étrangères), ce qui est en lien direct avec mon mémoire, puisque je travaille sur cette thématique dans l'apprentissage de la lecture, et plus particulièrement sur la méthode Borel-Maisonny, qui associe un geste à un son.

Pouvez-vous vous présenter et présenter votre parcours professionnel ?

Alors je m'appelle Marion Tellier, je suis professeur des universités en didactique des langues à l'université d'Aix Marseille. Et je suis au laboratoire parole et langage, qui est un laboratoire qui appartient au CNRS et à l'université d'Aix Marseille. ET donc, j'enseigne au département de FLE en didactique de FLE. Donc moi je vais essentiellement former des profs de français langues étrangères. Et voilà, j'ai fait une thèse de doctorat en 2006 sur la gestuelle dans l'enseignement des langues aux enfants de 5ans car je m'intéressais beaucoup sur la gestuelle des enseignants et il n'y avait pas beaucoup de recherches sur ce sujet et surtout il y n'avait quasiment pas d'études qui montraient le bénéfice des gestes dans l'enseignement des langues aux enfants. J'ai travaillé dessus de manière expérimentale, ce qui était peu fait en didactique, et après je me suis spécialisé sur le geste pédagogique. Et maintenant, ce qui m'intéresse plus ces dernières années c'est comment la gestuelle des enseignants se développe comme compétence professionnelle, notamment chez les jeunes enseignants, et comment pouvons-nous former les jeunes enseignants à optimiser leur corps comme outil pédagogique.

Comme vous commencez à en parler, quelle place, pensez-vous, qu'occupe la gestuelle aujourd'hui dans l'enseignement, dans les apprentissages scolaires ? Se démocratisent-elles

Alors dans les apprentissages scolaires, c'est difficile à dire, car il y a une grande différence entre le primaire et le secondaire. Vous être plutôt concerné par le primaire c'est ça ?

Oui, exactement

Alors je pense qu'il y a déjà une différence là-dessus. Et je pense qu'en primaire et notamment en maternelle il y a plus de place laissée au corps, que ce soit les enseignants, comme les apprenants. Ce qu'on voit depuis quelque temps, c'est aussi un sujet sur lequel je travaille, c'est que l'on commence à réfléchir sur l'aménagement des classes et notamment l'aménagement flexible des classes, qui laisse une place différente au corps des apprenants avec notamment des assises différentes, une réflexion sur le corps dans la salle de classe qui est nouvelle. Et qui peut être, le mot « démocratiser » que vous utilisiez, c'est peut-être une tentative de démocratisation marginale.

Comment, en fonction de vos expériences qualifiez-vous le geste dans les apprentissages ? Est-ce une utilisation quotidienne, différenciation ?

Alors tout d'abord, je pense qu'il faut définir ce que l'on entend par geste, car le geste pédagogique souvent, il y a deux choses : le fait d'utiliser un système gestuel qui est déjà prédéfini, comme la méthode Borel-Maisonny. Donc méthode gestuelle, qui a été décrite, les gestes ont été imposés avec des formes fixes, qui sont utilisées de manière régulière. Et que certaines... Toujours dans cette catégorie des gestes que certains enseignants ont développés eux-mêmes. C'est-à-dire que quand ils vont utiliser tel geste, ils vont avoir tel sens, et les élèves savent que ce geste à tel sens approprié. C'est toujours la même signification. Par exemple on va avoir, si l'enseignant à l'habitude de dire "hop, on mémorise dans la tête" (montre la tête avec le doigt) ou faisant ce geste-là, ou "on va travailler par groupe de trois" (montre 3 avec la main). Peut-être que l'enseignant juste avec le geste les élèves savent à quoi cela correspond. Donc, ça, c'est un premier type de geste, qui pour moi, j'appelle « un code commun » donc des gestes utilisés toujours avec la même forme et les mêmes significations, de manière récurrente, soient développés par l'enseignant lui-même, soient imposées par une méthode extérieure comme Borel-Maisonny. Ça c'est la première catégorie.

La deuxième catégorie, c'est les gestes spontanés, c'est-à-dire, je suis enseignante, je dois donner une consigne, expliquer un mot de vocabulaire, faire quelque chose et spontanément je vais accompagner mon discours de gestes. Donc ce qu'on appelle les gestes "co-verbaux", les gestes que l'on produit tous quand l'on parle. Et là, c'est construit un peu ah doc, ce n'est pas une méthode gestuelle dans laquelle je pioche, mais ce sont mes gestes à moi que je crée à ce moment-là, pour ce besoin-là. Donc si je dis, par exemple, un bossé c'est quelqu'un qui a une bosse sur le dos, j'ai besoin d'un geste pour illustrer, pour mimer, pour représenter. Ce n'est pas un geste que l'utilise de manière récurrente.

Donc, est-ce que pour vous la différence est bien claire ?

Oui, je comprends mieux, car justement c'était une des questions que je souhaitais vous demander, comment qualifier le geste co-verbal. Mais voilà, du coup c'est plutôt un geste qui accompagne notre parole, donc ce n'est pas la même chose que dans la méthode Borel-Maisonny, qui est définie notamment par une méthode.

Voilà, pas du tout, le geste co-verbal il est propre à chacun, on le produit tous en parler, c'est inconscient, et deux personnes qui disent les mêmes phrases feront des gestes co-verbaux différents. Moi-même, si je dis la même phrase demain, je ferai un geste différent. Donc cela dépend du contexte dans lequel je suis, de la personne à qui je m'adresse, ça dépend plein de choses mais ça se construit avec la parole. Tout le théorème de McNeil, qui est très utilisé dans le geste co-verbal, est que le geste et la parole forment un seul et même système. C'est un geste qui se construit avec ma parole, qui est tombé sur un mot en particulier, qui représente un peu comment moi, je conceptualise les choses. Et donc c'est très personnel et individuel. Le geste Borel-Maisonny, là, c'est une forme fixe, qui pourrait suffire à lui-même, si les élèves le connaissent ils pourraient le comprendre, sans que j'aie besoin de dire le son qu'il correspond. Alors que le geste co-verbal, si on coupe le son, bah ça n'a plus aucun sens.

On peut avoir différentes interprétations...

Différentes analyses. Alors après le geste pédagogique, est un peu difficile à situer parce que sauf, des formes de gestes, fixe, comme Borel-Maisonny, et bien le geste que je vais utiliser pour expliquer à mes élèves quelque chose, il est un peu plus formé que le geste co-verbal, car il est plus iconique, il est un peu plus illustré, donc si je dis en cours de langues "à quelle heure tu t'es réveillé ce matin", on va hyper exagérer le geste et ce qu'on ne ferait jamais dans la vie de tous les jours. Donc le geste pédagogique, il est très iconique et plus marqué que le geste co-verbal.

Comme nous évoqués différents concepts, j'ai pu lire que vous parlez de fonction informative, est-ce que cette notion pourrait être utilisée pour qualifier la méthode Borel-Maisonny ?

Oui je pense que ça serait... En fait, pour moi le geste pédagogique a trois fonctions : informer, animer et évaluer, qui était initialement les trois fonctions pour la parole, donc là pour la gestuelle ça marche aussi. Donc informer, la méthode Borel-Maisonny rentrerait dans la catégorie d'informer parce que c'est lié à des sons ?

Oui exactement, elle associe un geste à un son.

Voilà, donc en fait, ça informe sur la langue, ce n'est pas un geste qui sert à évaluer comme "super", ni un geste qui sert à donner des consignes comme "moins fort", "plus fort", "mettez-vous par groupes de 2" etc, qui sont des consignes ou de l'animation de classe. Donc, oui on est plutôt du côté de l'information.

Très bien, merci pour cet éclaircissement. Ensuite, j'ai une autre question. Selon vous, la gestuelle est-elle un atout dans la réussite de l'élève qui rencontre des difficultés ? donc vous, par exemple dans les langues ?

Alors... on disait que pour les mathématiques ça aide, il n'y a pas mal de travaux là-dessus. Je ne sais pas si vous êtes tombée sur les travaux de Suzan Goldin-Meadow ou Martha Alibali par exemple. Ce sont des travaux en anglais qui montrent vraiment l'intérêt du geste pour faire

conceptualiser des travaux mentaux aux enfants. Du coup le fait de faire des pointages pour illustrer l'opération mentale, ça aide à mieux comprendre et ça aide à mémoriser. Et sur les langues, effectivement, les gestes aident à mémoriser le lexique. Là, j'ai une doctorante qui travaille sur, mais bon elle n'a pas encore publié, elle travaille sur l'apprentissage du lexique en langue maternelle, en grande section, notamment en vue de faciliter l'apprentissage de la lecture, puisqu'on sait que l'acquisition lexicale est un facteur facilitant l'apprentissage de la lecture. Et elle voudrait comparer avec des enfants en REP et REP+, et notamment des enfants peuvent être allophone, pour voir si ça les aide davantage à entrer dans la lecture, et le langage. Et donc, pour l'instant je n'ai pas réellement de réponse là-dessus, mais on peut imaginer que des enfants qui sont en difficultés bénéficient du geste parce que ça donne une modalité supplémentaire dans l'apprentissage. Donc si vous apprenez quelque chose, vous apprenez parce que vous entendez, vous voyez, je ne sais pas un mot, on peut l'écrire, l'entendre, le répéter etc... Le fait de l'accompagner d'un geste, il y a la mémoire motrice qui est sollicitée, et du coup c'est un codage de plus dans le système cognitif, et donc il n'y a pas là d'étude là-dessus, qui montre que cela renforce les apprentissages peuvent en bénéficier tout autant, si ce n'est plus.

Et, pensez-vous que l'utilisation de la gestuelle, permet de dynamiser un groupe de classe ? par exemple, vous, dans vos enquêtes ou durant vos observations ? Et donc d'inclure des enfants qui rencontrerait des difficultés dans cette matière notamment sur l'attention ?

Alors je n'ai pas fait des études comparatives de ça, mais c'est sûr que le geste c'est comme la voix chez l'enseignant. Donc un enseignant monocorde, c'est comme un enseignant qui ne bouge pas, donc pour capter l'attention c'est un peu compliqué. Donc le fait d'utiliser la gestuelle, ou de moduler sa voix, ça va capter l'attention, ça va illustrer et rendre vivant le cours. Il n'y a pas d'étude à ma connaissance qui analyse cet effet-là. Je suis en train de réfléchir, mais tu pourrais faire des études de perception en fait. Demander des élèves de regarder sur une vidéo un cours, c'est un peu bizarre mais bon. Un prof qui ne bouge pas versus un prof qui fait des gestes et leur demander ce qu'ils ont retenu sur les deux cas. Mais c'est vrai que je ne connais pas d'études expérimentales comme ça sur des enfants. Mais c'est sûr, on sait que des gens bénéficient d'informations quand on leur a présenté des gestes, et là ça a été démontré expérimentalement avec des adultes. Et donc du coup cela voudra dire qu'ils portent plus d'attention à ce qui se passe. Mais c'est vrai que je ne connais pas d'étude là-dessus. Mais au tout cas c'est important de faire des parallèles avec la voix, de la même façon qu'il faut travailler les modalités de la voix, pour capter l'attention, pour insister sur des choses importantes, c'est sûr que le geste fonctionne de la même façon.

Et pensez-vous que le geste permet de développer la confiance en soi ? C'est-à-dire d'être plus à l'aise à l'oral ou encore de commencer à prendre la parole pour des élèves timides par exemple ?

Alors là du coup ça serait des gestes utilisés par les élèves ?

Ça peut l'être. Par exemple, dans la méthode Borel-Maisonny, l'enseignante utilise le geste, mais l'élève peut l'effectuer quand il le souhaite, pour l'aider à parler.

C'est vrai que ça peut être une étape intermédiaire, un élève qui n'a pas envie de parler tout de suite, peut faire le geste, et donc ça serait une forme de réponse à la sollicitation du prof, mais sans s'engager verbalement. Mais on voit qu'il n'y a pas mal de pédagogie autour du théâtre ou d'expression corporelle ou de dynamique de groupe, ou on voit que les enfants ont peut-être déjà s'impliquer gestuellement et corporellement avant de prendre la parole. Donc oui, ça peut être une étape intermédiaire intéressante pour prendre confiance en soi. Et moi, quand je travaille avec des profs ou des futurs profs, c'est aussi un truc sur lequel je travaille parce que ça fait partie d'accepter le regard sur soi. Car quand on est un jeune prof, et que l'on a plein de paires de yeux qui nous regardent et alors, plus encore dans le secondaire où le regard des élèves n'est pas toujours bienveillant, accepter le regard sur soi, ça passe aussi par le regard sur le corps, sur s'exprimer etc. Et, prendre confiance l'a dedans. Donc on travaille beaucoup avec le théâtre pour appréhender son corps parce qu'on ne sait pas toujours quoi faire de son corps quand on est un jeune prof dans sa classe. On tient un stylo, une feuille, on est un peu embarrassé par son corps.

Dernière petite question : pensez-vous que la gestuelle permet de motiver les enfants dans les apprentissages, de donner un sens dans les apprentissages et dans ce qu'ils apprennent ?

Heu... Alors si on voit comme un truc ludique, une activité ludique, on pourrait utiliser les gestes Borel-Maisonny pour faire quelque chose de ludique, impliquer le corps. Je sais, il me semble que les enfants qui apprennent la méthode Borel-Maisonny ont l'impression d'apprendre un code secret quelque part que les parents ne connaissent pas. C'est un peu ce code qui est partagé, qui est dans la classe. Et peut-être aussi que cela joue sur l'affectif, il y a quelque chose de corporelle, de gestuelle qui est moins formel que l'écrit qui peut jouer. Je ne sais pas, je n'ai pas réellement de réponse.

Pas de soucis, et vous durant vos observations, vos enquêtes, avez-vous pu remarquer quelque chose allant dans ce sens ? Pouvant aider la confiance en soi, l'attention, la motivation ?

Heu... Je le pense, j'en suis convaincu, après je n'ai pas... Je réfléchis un peu... Car il y a plusieurs choses dans vos questions, donc ça risque de recouper plusieurs trucs. Les études expérimentales sur la gestuelle visent à montrer que l'apprentissage est meilleur. Mais elle n'évalue pas toujours sur le bien-être, de la confiance en soi etc, car c'est plus dur à évaluer. Après, peut-être que vous êtes tombé sur les travaux de ma collègue, Sandrine Eschenauer, je ne sais pas si ça vous dit quelque chose ?

Non, son nom ne me dit rien...

Sandrine travaille beaucoup sur le paradigme de l'énaction et notamment sur le théâtre chez les enfants, donc elle a fait sa thèse là-dessus, elle travaille toujours dessus, et elle a écrit pas mal de trucs sur... notamment sur les enfants allophones ou en difficultés scolaires, c'est pour l'apprentissage des langues mais bon... Et comment justement elle travaille avec eux sur une entrée corporelle, avant de prendre confiance et prendre la parole. Alors peut-être que Sandrine

Eschenauer peut être intéressant pour vous. Voilà, après c'est vrai que c'est plus difficile à évoluer la confiance, pas que le geste sur la confiance en soi, car il peut y avoir des paramètres qui entrent en ligne de compte. Donc je ne sais pas. Là en travaillant maintenant sur l'aménagement flexible des classes, je vois qu'il y a des choses aussi sur le bien-être à l'école qui commence à se discuter, notamment sur le confort du corps, mais ça s'éloigne peut-être un peu de Borel-Maisonny.

Ensuite, les prochaines questions seront plutôt sur les limites de l'utilisation de la gestuelle. Pensez-vous qu'il y ait des limites de l'utilisation de la gestuelle en classe ? Au niveau de son utilisation ? Faut-il faire attention à un certain nombre de choses ?

J'en vois plusieurs. Alors si on se place sur une méthode gestuelle comme Borel-Maisonny ou des méthodes gestuelles dans l'enseignement des langues, pour laquelle je suis assez critique d'ailleurs... Le problème c'est que le geste est imposé au prof. Alors Borel-Maisonny, ce n'est pas très grave car il n'y a pas un grand nombre de geste à mémoriser et ça marche. Mais vous avez des méthodes de langue où vous avez un geste par mot, avec des gestes parfois un peu étranges ou peu symboliques... Je pense à la méthode qui s'appelle AIM où il y a "le petit monsieur" donc on va voir un "le" comme un "L", "monsieur" avec une moustache. Et en fait on va avoir un geste par mot, ce qui est assez contreproductif, car en langue vaut mieux illustrer les mots-clés que tous les mots de la phrase, ça surcharge un peu. En plus les profs doivent utiliser ces gestes-là utilisés par la méthode. Donc ils doivent mémoriser une très grande quantité de geste, qui ne sont pas leurs gestes, donc qui ne se sont pas forcément bien appropriés, donc on se formate dans une méthode gestuelle et on perd ce côté spontané du geste que moi j'aime bien. Donc là, c'est une première limite de ce point vue-là. Après sur des gestes plus spontanés, que j'ai pu remarquer, alors notamment chez les enfants, c'est que parfois, je ne sais pas sur quelle tranche d'âge vous travaillez...

C'est plutôt autour de la classe de CP...

D'accord, donc moi j'ai pas mal travaillé sur les enfants de 5ans, grande section de maternelle, et donc j'ai pu remarquer de pas mal de gestes qui sont assez symboliques utilisés par les adultes, ne sont pas bien compris des enfants. Par exemple ce geste-là, nous, on l'utilise pour dire boire, nous en adulte, on imagine une bouteille, avec un goulot près de la bouche. Donc nous on est capable d'avoir cette visualisation abstraite, de la bouteille. Pour des enfants de 5 ans c'est sucer son pouce, car eux ne voient pas la bouteille, dans leur imaginaire à eux, dans leur représentation à eux, c'est pas du tout une bouteille donc ça ne représente pas du tout boire. Alors que ça, mimer prendre un verre et porter à sa bouche est plus compréhensible pour eux. et donc, même des gestes emblématiques comme petit, dire petit avec deux doigts comme ça, les enfants pour dire petit, avec les enfants avec qui j'ai travaillé, ils ne comprenaient pas ce geste-là, c'est un geste qu'ils acquièrent beaucoup plus tard. C'est très abstrait. Donc des gestes d'adultes anodins et faciles à comprendre, bah finalement pour des enfants, ils peuvent l'interpréter complètement de travers. Et donc ça, ça peut être une limite.

Dans ce cas-là, pensez-vous que les gestes Borel-Maisonny... Fin, comme vous aviez dit que des gestes pouvaient être mal interprété par des enfants... pensez-vous que ce sont des gestes vraiment adapter pour des enfants pour comprendre, ou les enfants ont dû s'adapter à cette méthode et cette signification du geste ?

Oui alors je ne connais pas assez bien pour les évaluer. Mais là, on est en train d'apprendre des sons, donc l'associer à un geste... associe geste et son.... C'est suffisamment clair dans l'exposition des gestes par l'enseignant, dans cette correspondance geste sons, pour que ça ne crée pas d'ambiguïté pour l'enfant. Moi, les cas que j'ai regardé c'est dans le cas des langues étrangères, donc effectivement si je suis dans la langue étrangère avec les enfants, et que j'utilise des gestes, et que les gestes sont ambigus, là, c'est sûr que c'est contreproductif, alors que Borel-Maisonny c'est un code que l'on va apprendre donc c'est association phonie et geste, qui sont appris par paires et qui sont désambiguïsés par la façon dont ils sont appris.

Pensez-vous que le fait de communiquer par le geste, ça serait un frein au langage ? C'est-à-dire, qu'à force de communiquer avec le geste, on oublie la signification du mot.

Alors là, pas du tout, toutes les études sur le geste montrent que le geste et la parole sont liés, non je pense que le geste n'est pas un frein à la parole. Si vous regardez le développement langagier de l'enfant, il se construit tout le temps avec des étapes gestuelles, l'enfant avant de dire des mots il fait des gestes de pointage, il passe par une étape pour mimer, ensuite il va faire des énoncés qui vont mélanger le geste et les mots. Toutes les étapes de développement de l'enfant, y'a du geste. Quand le geste n'est plus nécessaire, soit il est abandonné, soit il coconstruit la parole, il vient s'articuler avec.

Donc au contraire, ça permet de développer et d'améliorer le langage au lieu de le freiner ?

Il ne faut pas... Voilà, quand on parle du geste co-verbal, il faut absolument arrêter de le voir comme quelque chose de séparé de la parole, voire même inférieur, comme un rapport hiérarchique avec la parole. Le geste, la parole c'est un seul et même système. Au tout cas le geste co-verbal. Donc, il ne faut pas les mettre en compétition, ils fonctionnent ensemble.

Alors, maintenant, je vais plutôt vous poser des questions concernant le profil des élèves, alors je ne sais pas si vous pourrez répondre en fonction de votre expérience... Déjà, je voudrais savoir si, par rapport à chaque élève, en fonction de son caractère, de sa mémoire ou de sa difficulté, si le geste sera reçu différemment par rapport à ses élèves-là ? Ou au contraire, si le geste est reçu de façon universel ?

Alors là, j'ai fait des études là-dessus en 2009, donc je pense que vous allez trouver sur internet. Je ne sais plus le titre... En fait, ou justement j'ai montré à des enfants de 5 ans une vidéo en anglais, donc c'étaient des enfants qui ne parlaient pas du tout anglais. Une personne qui expliquait des choses avec plein de modalités, il y avait des images, des gestes, de la prosodie... Ensuite j'ai demandé aux enfants ce qu'ils avaient compris, sachant que c'était dans une langue complètement inconnue pour eux. Et, c'était très intéressant de voir que certains enfants avaient

compris grâce aux gestes, d'autres grâce aux images, d'autres aux mimiques faciales. Ils ne racontaient pas tous la même chose. Donc, en fait, il verbalisait, mais on voyait qu'ils n'avaient pas tous la même préférence en fonction des modalités. Il y en avait qui avait vraiment, les gestes étaient vraiment importants, ils regardaient et disaient "voilà, il a fait ça comme geste" etc. D'autres disaient "ça tête était comme ça", ou "elle avait mis ces images-là". Donc en fait, c'est très intéressant de voir cette variabilité. Tous les enfants n'utilisent pas les modalités à leur disposition de la même façon. Il y en a qui ne vont pas être intéressé par la gestuelle, et d'autres qui vont faire attention à autre chose et c'est pareil chez l'adulte. Donc c'est pour ça que c'est intéressant d'être un prof multimodal, utiliser des images, des gestes, travailler sur l'expressivité faciale, sur la prosodie. Parce que chacun du coup pioche ce qu'il préfère, ce qui lui convient le mieux. Donc ça, non il n'y a pas d'universalité dans la façon dont on se sert des gestes. Et d'ailleurs, vous verrez, si vous avez une classe d'enfant devant vous et que vous leur faite, une chanson à geste, y'en a qui vont juste faire les gestes et pas chanter, d'autres vont chanter et pas faire les gestes, et y'en a qui vont chanter et faire les gestes. Donc vous avez déjà une variabilité là-dedans.

Justement, j'avais pensé dans mon mémoire, de travailler sur l'apprentissage des gestes. Parce que je suis dans une classe de CM1-CM2, et donc leur apprendre une chanson, poésie, avec les gestes, la parole et peut-être aussi des images. Au vu du recueil de données difficiles à rassembler.

Et après ils pourront vous redire en fait, de quoi ils se souviennent et grâce à quoi, via l'image, les gestes etc... Je vais essayer de vous retrouver la référence de l'article de 2009. Donc c'est un protocole que vous pourriez utiliser sans problème. Mais je vais vous l'envoyer, après l'entretien.

Merci beaucoup. Et avez-vous des conseils pour pouvoir mettre en place cette situation ?

Ce protocole ? Si vous pouvez vous pouvez filmer les élèves quand vous feriez les entretiens avec eux. Parce que ce qu'ils vont vous dire, ils vont le gestualiser aussi. Mais moi je vois, certains enfants que j'avais filmés, disait "oui elle a fait ça" et donc ils font un geste. Et si vous n'avez pas l'enregistrement de la vidéo vous ratez des données très importantes pour l'analyse. C'est important de les filmer. Et puis surtout, si vous faites des entretiens avec les élèves, il faut faire attention à ne pas biaiser les réponses. Donc, ce sont des questions très larges : « comment tu as compris cette chanson ? Qu'est-ce qui t'a aidé ? » Voilà, pas dire "est-ce que tu t'es servis des gestes pour comprendre, parce que vous biaisez trop la réponse. Voilà les choses ouvertes pour analyser leurs réponses.

Il faudrait aussi préciser que c'est transférable au français. Mais après peut-être que vous éloignez de votre sujet Borel-Maisonny. Parce qu'encore une fois, soyez prudente, Borel-Maisonny c'est un code gestuel, c'est une méthode. Le geste pédagogique que vous utilisez vous, pour faire apprendre telle ou telle chose, c'est le geste du prof, créé par le prof. Pour moi c'est un peu différent, d'autant plus que Borel-Maisonny ce n'est pas iconique. Vous avez un geste montrant l'articulation, un geste pédagogique sera très iconique, qui illustre et qui sont

moins abstraits que des gestes issus d'une méthode. Donc à voir. Il y a quand même des distinctions à faire.

D'accord... J'avais une autre petite question, un peu spécifique sur la mémoire kinesthésique, mais pensez-vous que le fait de percevoir un geste, le fait qu'un élève soit timide ou au contraire rempli d'énergie, cela aura un impact sur son efficacité ?

Recevoir c'est-à-dire juste le voir ?

Le voir, le comprendre et l'utiliser.

Le reproduire ou pas ?

Justement cela fait partie de la question.

Oui, oui, alors vous avez toute la théorie des neurones miroirs qui, je ne sais pas si vous avez vu ça, mais de voir un geste ça active les neurones cognitifs, les aires motrices. Je ne sais pas si c'est autant que la reproduction d'un geste mais au tout cas c'est assez fort. Mais est-ce que ça va varier suivant si on est face à un enfant plutôt calme ou dynamique, je ne sais pas au niveau cognitif, mais au niveau de la canalisation de l'attention, je pense qu'il enfant qui aura envie de bouger il va peut-être plus bénéficier de ça, car il a peut-être besoin de s'engager physiquement pour être attentif. Vous avez des enfants qui ont besoin de bouger, ils bougent sur leur chaise, **c'est** un besoin physiologique. Donc, le fait de leur donner la responsabilité de leur faire reproduire des gestes, vous répondez à ce besoin-là. Après je ne sais pas s'il y a des études là-dessus, mais au moins, peut-être qu'ils vont en bénéficier... Je ne sais pas s'ils en bénéficient plus, mais ils en bénéficient différemment. Le fait d'avoir le droit de bouger, bah ça change beaucoup de choses, car l'école est très contrainte pour ces enfants-là, c'est très dur. C'est être assis des heures sur une chaise inconfortable, et se faire punir ou réprimander à chaque fois que l'on bouge, que l'on se tortille, pour moi ça me questionne beaucoup.

Avez-vous pu voir des élèves qui avez besoin de bouger, d'être en action, quand l'enseignante utilisait la gestuelle ?

Non je n'ai pas fait mais ça serait super intéressant à étudier. Je ne travaille plus chez les petits maintenant mais, et je travaille plutôt sur les collégiens et il n'y a pas souvent où les enseignants peuvent faire des gestes. Mais, ça serait super intéressant de voir si les enfants qui sont plutôt... Je vais le noter c'est une bonne idée ! qui sont plutôt dynamiques bénéficient, au tout qu'à s'engage différemment.

Tout à l'heure vous parliez de la maternelle, avez-vous vu une différence quand des enfants avait besoin de bouger et qui étaient très attentifs lors de l'utilisation des gestes comme durant les comptines ?

Bah dans mes études. Mais j'ai enseigné quelques années l'anglais à des enfants, mais je n'ai pas fait assez attention pour y répondre, c'était quand même il y a 20 ans.

Ah oui, d'accord ! Merci ! Enfin une dernière question sur le profil des élèves, pour vous, la gestuelle aurait-elle un impact différent entre un élève DYS et un élève rencontrant des difficultés ? Y aurait-il une différence entre les deux, ou au contraire, il recevrait le geste de la même façon ?

Je ne sais pas, il doit y avoir des études là-dessus. Je me demande s'il n'y aurait pas des études aux Pays Bas... Heu... Si je retrouve la référence je vous l'enverrai. J'ai plus en tête les résultats. Je me souviens d'avoir discuté, bah comme vous, une doctorante aux Pays Bas qui voulait travailler dessus et qui demandait des conseils méthodo. Je vais regarder.

Merci beaucoup ! ensuite, je souhaiterais vous poser des questions pour avoir des conseils. C'est vrai que la méthode Borel-Maisonny c'est vraiment très difficile de trouver des recherches et des études faites... Même si on parle de la gestuelle, on ne parle pas réellement de la méthode. Et c'est pour ça que j'ai choisi d'interroger des chercheurs pour voir la différence entre les terrains et les études qui ont été faites. Connaissez-vous des chercheurs que je pourrais contacter, afin d'avoir leur avis sur la question ?

Sur Borel-Maisonny ? Hum...

Ou plus largement sur l'utilisation de la gestuelle, la mémoire kinesthésique, sur la confiance en soi, qui me permettrait d'apporter quelques réponses sur mon sujet ?

Bah, il y aura peut-être ma collègue Sandrine Eschenauer qui travaille sur l'implication corporelle et notamment chez les différents enfants. Mais là, je ne sais pas trop... En France au tout cas, je ne sais pas. Il n'y a pas d'études ?

C'est vraiment difficile, car par exemple je tape Borel-Maisonny ou même l'utilisation de la gestuelle, je tombe tout de suite sur votre nom, et sur toute la page google et après y'a pas grand-chose, donc c'est vraiment difficile, et je ne souhaitais pas me baser que sur des recherches de terrains car ça n'aurait pas une dimension concrète de recherche et d'analyse.

Oui oui, bah en fait, il y a des études expérimentales sur le geste et l'apprentissage, ou sur le lexique en langue étrangère, y'a pas mal d'article, surtout en anglais. Mais c'est vrai que sur les méthodes de lecture que ce soit Borel-Maisonny ou une autre qui lui ressemblerait, je ne connais pas. Mais après j'avoue que ce n'est pas trop mon champ, je me rappelle d'avoir cherché quand j'étais instit car ça m'intriguait, mais, et j'ai vu qu'il n'y avait pas vraiment d'étude, après il y en a peut-être. Je ne sais pas si vous en avez trouvé...

Eh bien il y a des articles, mais ils parlent plutôt de l'impact de la méthode, comme quoi ça faciliterait la motivation, l'attention etc... Mais ce n'est pas concret avec des enquêtes.

Et vous avez cherché sur Google Scholar ?

Oui, j'ai regardé partout. Pour commencer je voulais me centrer sur l'Éducation Nationale en interrogeant des conseillers pédagogiques, des inspecteurs, voir s'ils connaissaient la méthode pour faire un parallèle avec le terrain. Mais il n'y en a pas beaucoup qui connaissent.

Ah oui c'est fou ! Alors peut être dans le domaine de l'orthophonie, il y aurait des trucs. Et il y a une revue d'orthophonie où j'ai vu, il me semble du Borel-Maisonny mais alors je ne sais plus. Car en orthophonie on utilise la gestuelle, donc vous aurez peut-être des pistes par là. Et puis, après je sais qu'il y a des méthodes utilisées dans l'Éducation Nationale comme Naramus, mais je ne connais pas. Y'a pas grand-chose, mais faut regarder en maths, ou dans l'apprentissage de la lecture en langue étrangère, ou il y a beaucoup d'études. Ça serait des bases de réflexions, on sait que le geste sert à ça et à ça, donc on suppose que / on peut imaginer que cela se transpose.

Merci beaucoup d'avoir pris le temps pour me répondre et d'avoir fait cet entretien.

Annexe 7 : observation 1 : l'apprentissage de la comptine : le scarabée bleu, Philippe Roussel

1 ^{ère} observation Classe entière de 23 élèves, coin regroupement,		
Le savoir	Objectif	Reconnaissance de la lettre et mémorisation graphie phonie
	Compétence	Dire de mémoire plusieurs comptines ou poésies
	Déroulé de séance	Apprentissage de la comptine « le scarabée bleu » Philippe Roussel 1) Ecoute de la chanson 2) Relecture + explicitation du sens 3) Apprentissage des 4 premières phrases sans audio 4) Chanter avec l'audio
	Posture enseignante	Posture du magicien (théâtralisation grâce à l'utilisation de la gestuelle) <u>Méthode</u> : jeu du miroir (je chante, les élèves répètent)

Le savoir faire	Posture de l'élève	Posture première : se lancent dans l'activité sans trop réfléchir, ils veulent chanter
	Moyens mis en place	Audio, imagier permettant le déroulé de la chanson Gestuelle des gestes S. Borel-Maisonny (car lien avec les alphas qu'ils étudieront très prochainement)
	La production de l'élève	Les élèves sont attentifs lors des deux premières phrases et arrivent chanter ensemble dans un groupe. Plusieurs élèves ne chantent pas, ce qui déstabilisent les autres qui arrêtent de chanter au fur et à mesure de la séance.
Le savoir être	Attitude	Enthousiastes, contents, sourires aux lèvres, trouvent la chanson drôle et rigolote. Ils essaient de la chanter dès la première écoute grâce à la répétition des lettres
	Motivation	Motivation descendante car ils ne maîtrisent pas la chanson et ne souhaitent pas se tromper.

Annexe 8 : observation 2 : l'apprentissage de la comptine : le scarabée bleu, Philippe Roussel

2 ^{ème} observation Classe entière de 23 élèves, coin regroupement,		
Le savoir	Objectif	Mémoriser le chant et commencer à maîtriser la chanson
	Compétence	Dire de mémoire plusieurs comptines ou poésies
	Déroulé de séance	Apprentissage de la comptine « le scarabée bleu » Philippe Roussel 1) Chanter avec l'audio (permet de savoir jusqu'où les enfants se souviennent)

		2) Apprentissage de la suite des vers sans miroir 3) Chanter avec l'audio
	Posture enseignante	Posture du magicien (théâtralisation grâce à l'utilisation de la gestuelle) <u>Méthode</u> : jeu du miroir (je chante, les élèves répètent)
Le savoir faire	Posture de l'élève	Posture première : réclame la chanson, ils veulent chanter et sont contents (sourire, chante fort, ils veulent montrer qu'ils ont appris la chanson et s'en souviennent)
	Moyens mis en place	Audio, imagier permettant le déroulé de la chanson Gestuelle des gestes S. Borel-Maisonny
	La production de l'élève	Les élèves sont attentifs et volontaire dans le chant. Deux élèves ayant du mal à s'exprimer, réclame la chanson en chantant des passages « AAA, le scarabée BBB » Les élèves ayant envie de bouger chantent fort et sont concentrés sur la gestuelle. Les élèves timides chantent en discrétion mais sont actifs dans les apprentissages
Le savoir être	Attitude	Enthousiastes, contents, sourires aux lèvres, dynamique, ils chantent en cœur et la réclame à plusieurs moments de la journée.
	Motivation	Très motivé lorsqu'ils chantent avec l'audio, elle descend lorsque l'on apprend la suite de la chanson. Cependant lorsque je remets l'audio, les élèves retrouvent leur enthousiasme.

Annexe 9 : observation 3 : l'apprentissage de la comptine : le scarabée bleu, Philippe Roussel

3 ^{ème} Classe entière de 23 élèves, coin regroupement, observation		
Le savoir	Objectif	Chanter la chanson le plus loin possible sans se référer aux gestes
	Compétence	Dire de mémoire plusieurs comptines ou poésies
	Déroulé de séance	Apprentissage de la comptine « le scarabée bleu » Philippe Roussel 1) Chanter avec l'audio (permet de savoir jusqu'où les enfants se souviennent) 2) Présent à différents moments de la journée, pour que le soir, chacun puisse la chanter en cœur ensemble
	Posture enseignante	Posture du magicien (théâtralisation grâce à l'utilisation de la gestuelle)
Le savoir faire	Posture de l'élève	Posture première : Les élèves chantent le passage connu. Lorsqu'ils ne connaissent plus, ils vont dire les lettres de l'alphabet en se référant à la gestuelle. Ainsi, le déroulé de l'histoire n'est pas connu mais les lettres sont reconnues. De plus, ils commencent à se remémorer la comptine classique de l'alphabet (que nous n'avons pas évoqué en classe) qui est le but pédagogique de cette chanson
	Moyens mis en place	Audio, imagier permettant le déroulé de la chanson Gestuelle des gestes S. Borel-Maisonny
	La production de l'élève	Les élèves sont attentifs et volontaire dans le chant.

		Deux élèves ayant du mal à s'exprimer, réclame la chanson en chantant des passages « AAA, le scarabée BBB » (durant toute la période de chant) Les élèves ayants envie de bouger chantent fort et sont concentrés sur la gestuelle. Les élèves timides chantent de moins en moins discrètement, sont actifs dans les apprentissages
Le savoir être	Attitude	Enthousiastes, contents, demandeurs, dynamique, ils chantent en cœur et la réclame à plusieurs moments de la journée. Les élèves essaient de faire le geste en chantant Au vu du groupe classe, la chanson a permis de créer un réel groupe, qui était difficile à mettre e place depuis le début de l'année. La comptine est une réussite pour créer une dynamique et une identification à un groupe.
	Motivation	Très motivé lorsqu'ils chantent avec l'audio, elle descende lorsque l'on apprès la suite de la chanson. Cependant lorsque je remets l'audio, les élève retrouvent leur enthousiasme. Motivation ++

Résumé

Mots clés : Classe préparatoire (CP) – grande section (GS) – Confiance en soi – difficultés - Gestes– Lecture – kinesthésie - S. Borel Maisonnny –

Ce mémoire a pour objectif d'étudier la relation entre la gestuelle (la méthode de S. Borel-Maisonnny) et la fracture de l'utilisation de la gestuelle étant importante entre le cycle 1 et le cycle 2, cela peut poser la question de son impact pour certains élèves, rencontrant des difficultés mais aussi pour ceux ayant une mémoire kinesthésique voire visuelle. Pour répondre à ce questionnement, j'ai choisi de réaliser des entretiens, des observations mais aussi de mettre en place un dispositif afin de faire corrélérer les points communs et les différences entre tous. Pour comprendre l'impact de la gestuelle dans l'apprentissage de la lecture et notamment sur les élèves rencontrant des difficultés, une première approche permet de déterminer le rôle de la gestuelle dans la compréhension et notamment entre la lettre et le son. Une seconde porte le développement de la confiance en soi. Et, enfin, une troisième partie se consacre à l'intégration des élèves rencontrant des difficultés dans le groupe classe durant l'apprentissage de la lecture.

Abstract

Keywords : Primary schol years 2 – large section - Self-confidence –difficulties – Gestures – Reading – Kinesthetic–S. Borel-Maisonnny –

The dissertation aims to study the relationship between gestures (the method of S. Borel-Maisonnny) and the learning of reading in the second years in the primary school. The divid in the use of gestures being important between the first years and the second years in the primary school, this may raise the question of this impact for some children facing difficulties but also for those with kinesthetic or visual memory. To answer this question, I chose to conduct interviews, observations, but also to set up a device to correlate the common points and differences between all. To understand the impact of gestures in learning to read and especially on children facing difficulties, a first approach makes it possible to determine the role of gestures in comprehension, more precisely between the letter and the sound. A second carries the development of self-confidence. And the finally, a third part is devoted to the integration children facing difficulties in the group class during the learning of reading.