

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE**

**UNIVERSITE MOHAMED KHIDER – BISKRA
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES**

**DEPARTEMENT DE DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES
FILIERE DE FRANCAIS**



**MEMOIRE PRESENTE POUR L'OBTENTION
DU DIPLOME DE MASTER**

OPTION : Didactique des langues-cultures

**Installation des compétences lectorales par la
mise en œuvre de la méthode Borel-Maissonny
- méthode phonético-gestuelle -
Cas des apprenants de la troisième année primaire**

**Directeur de recherche :
ZERARI Siham**

**Présenté et soutenu par :
ROUINA Selma**

**Année universitaire
2014 / 2015**

Remerciements

L'aboutissement de ce travail n'aurait pas été possible sans la précieuse contribution de nombreuses personnes que je veux remercier. Je tiens à exprimer ma vive gratitude et mes remerciements les plus sincères envers :

Mes parents pour leur encouragement, leur patience et leur compréhension,

Mon encadreur Mme. ZERARI Siham pour son soutien et son dévouement et surtout les conseils utiles qu'elle m'a fournis afin d'arriver au terme de ce travail,

Notre chef de filière Mr. KHEIDER Salim pour ses orientations toujours précieuses et enrichissantes, son aide inestimable ainsi que pour sa disponibilité.

Le directeur de l'école 8 mars qui m'a accueilli chaleureusement tout au long de la période de mon expérimentation,

Aux élèves pour m'avoir considéré comme leur deuxième enseignante et avoir participé à cette étude,

Je tiens aussi à remercier toutes les personnes qui ont pu m'aider et qui sont intervenues d'une manière ou d'une autre dans la réalisation de ce travail.

A mes parents, ma sœur, mes frères, mon fiancé.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENT

DEDICACE

INTRODUCTION GENERALE 4

PREMIER CHAPITRE : LA LECTURE : ELEMENTS

DE DEFINITION

1. Concept de lecture	8
1.1. Acte de lire	8
1.2. Décodage grapho-phonologique	12
1.2.1. La logographique	13
1.2.2. L'alphabétique	13
1.2.3. L'orthographique	14
1.3. La compréhension	15
2. Difficultés de l'apprentissage de lecture	17
2.1. Dyslexie	18
2.2. Causes de dyslexie	19
2.3. Types de dyslexie	21
2.3.1. Dyslexie profonde	21
2.3.2. Dyslexie de surface	21
3. Méthodes de lecture	22
3.1. La méthode indirecte d'accès au sens	23
3.1.1. La démarche phonologique ou phono-graphique	24
3.1.2. La démarche syllabique	25
3.1.3. La démarche grapho-phonologique	25
3.2. La méthode directe d'accès au sens	26
3.2.1. La démarche globale	27
3.2.2. La démarche idéovisuelle	27
3.2.3. La démarche naturelle	27
3.3. La méthode mixte	29
3.3.1. La méthode mixte conjointe	30
3.3.2. La méthode mixte enchainée	30

DEUXIEME CHAPITRE : ECLAIRCISSEMENTS SUR

LA METHODE BOREL-MAISONNY

1. Historique et descriptif de la méthode Borel-Maisonny	33
1.1. Aperçu historique	33

1.2. Eléments biographiques de Suzanne Borel-Maisonny	35
1.3. Descriptif de la méthode Borel-Maisonny	35
2. Principes de fonctionnement	37
2.1. Acquisition du mécanisme	37
2.1.1. la méthode est phonétique	38
2.1.2. L'ordre de la lecture	40
2.1.3. Intermédiaire gestuel	41
2.2. Lecture d'un texte	43
2.3. Premières dictées	44
3. Analyse des gestes mis en jeu et progression de la Méthode	
Borel-Maisonny	45
3.1. Analyse des gestes	45
3.1.1. Les voyelles.....	46
3.1.2. Les consonnes	49
3.1.2.1. Les consonnes continues	49
3.1.2.2. Les consonnes occlusives	50
3.2. Progression de la méthode	52
<u>TROISIEME CHAPITRE : MISE EN PRATIQUE DE</u>	
<u>LA METHODE BOREL-MAISONNY</u>	
1. Présentation et description des conditions de l'expérience	55
1.1. Lieu de l'expérience	55
1.2. Durée de l'expérience	56
1.3. Echantillon	56
1.4. Matériel de travail	57
2. Phase de l'expérimentation	57
2.1. Organisation du temps de travail	57
2.2. Déroulement de l'expérience	59
3. Résultats de l'activité expérimentale	67
3.1. Déroulement de l'activité expérimentale	67
3.2. Présentation et analyse des résultats	68
3.3. commentaire comparatif des résultats	72
CONCLUSION GENERALE	76
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	80
ANNEXE	

INTRODUCTION GENERALE

Comment enseigner la lecture ? Depuis quelques années, la réponse à cette question est devenue un enjeu majeur. La lecture restant mal assurée pour de nombreux apprenants en fin de scolarité, malgré un contact assidu avec l'écrit et un apprentissage bien accompli.

Nombreuses sont les recherches qui ont été effectuées dans différents domaines (psychologie, sociologie, neurologie) en vue d'une détection des causes réelles de la non-maîtrise de la lecture. Parmi ces recherches, nous jugeons utile de mettre l'accent sur celle de Stanislas Dehaene (psychologue cognitif et neuroscientifique français) qui, à la faveur de ses enquêtes en neuro-imagerie cognitive, a montré l'inefficacité de la méthode globale appliquée dans les écoles élémentaires françaises (maternelle, primaire).

En effet, dans le journal de 20 heures¹, sur *France 2*, Isabelle Sabourault et Benjamin LUKIN ont réalisé un dossier intitulé " Quelle méthode pour apprendre à lire ?", à travers lequel S. Dehaene a accusé la méthode globale tout en accordant l'importance à la méthode syllabique.

Sur le terrain algérien, le manuel adopte pareillement cette méthode auprès des apprenants de classes primaires, en alternance avec la dite syllabique. C'est un constat qui nous a marqué lors de notre pré-enquête effectuée l'an dernier, dans de nombreuses écoles primaires (classes de troisième et cinquième année), où un nombre considérable d'apprenants présentent de sérieuses difficultés pendant la lecture, tout en entravant la réalisation des autres activités (prononciation, orthographe, conjugaison...). C'est à partir de ces dispositions qui touchent l'enseignement de la lecture que prennent racines nos motivations et notre intérêt à ce domaine pertinent de la didactique du Français.

¹ SABOURAULT. I et LUKIN. B, *Quelle méthode pour apprendre à lire*, disponible sur : www.youtube.com/watch?v=u9b0BRiV3t8, consulté le 10/11/2014, à 15 :15 (vidéo)

L'objectif suprême de ce travail de recherche sera donc ciblé essentiellement à amener les apprenants à acquérir les automatismes nécessaires qui leur permettent de mieux appréhender l'apprentissage de la lecture, mais aussi l'apprentissage de l'écriture qui ne peut pas être dissocié du premier, et aussi pour alimenter leur désir à lire.

A la lumière de ce que nous avons dit, et en guise de connaître quelle méthode sera qualifiée pour assurer une bonne acquisition de la lecture, nous jugeons nécessaire de traiter la problématique suivante :

Comment peut-t-on amener l'apprenant à approprier solidement les mécanismes primaires propres à la lecture ?

Pour répondre à notre problématique, nous émettrons l'hypothèse suivante : nous pourrions amener l'apprenant à approprier les mécanismes primaires de la lecture en proposant une méthode qui porte sur la combinaison de la gestuelle et la phonétique, et ajoute un aspect ludique en vue de garantir un bon apprentissage de la lecture. Cette méthode est nommée « méthode Borel-Maisonny », elle suppose que le langage gestuel et le travail phonatoire permettent aux apprenants de mémoriser rapidement les formes graphiques, d'assimiler correctement les mots et donc de déchiffrer aisément le code complexe de la langue.

Dans l'intention de mener à bien notre mémoire, nous opterons pour la démarche expérimentale et analytique (statistique) : il s'agit de la recherche action qui visera à concevoir dans quelle mesure la méthode proposée se démontre efficace. Nous nous tiendrons aussi sur la démarche comparative qui dicte une étude comparative entre les résultats des apprenants du groupe expérimental et ceux du groupe témoin.

La matière sur laquelle nous nous baserons pour effectuer cette recherche est un échantillon de dizaine d'apprenants de troisième année

primaire de l'école de 8 mars à Biskra. Notre intérêt à cette année se justifie par le fait qu'il s'agit du premier contact des élèves avec la langue française, qui n'ont aucune maîtrise, ni du lexique ni des phones de cette langue.

Notre plan de travail sera réparti en trois chapitres : Dans les deux premiers, nous essayerons de circonscrire les deux mots clés de notre intitulé. Le premier chapitre sera consacré aux principaux paramètres de l'acte de lire et à la description des difficultés qu'accusent les apprenants. Nous le terminerons par une mise au point des différentes méthodes de lecture.

Dans le deuxième chapitre, sera l'occasion de présenter un bref historique de la méthode Borel-Maisonny, puis nous passerons à la description tout en explicitant les bases auxquelles s'accote cette méthode. En prime, nous analyserons les gestes mis en jeu lors de son application et enfin nous évoquerons la progression proposée par la fondatrice de la méthode.

Quant au troisième chapitre, il ouvre la voie d'une part à la description et l'explication du déroulement de notre expérience auprès de notre échantillon, tout en proposant par ailleurs une batterie d'activités afin de leur bien faire acquérir les compétences lectorales. D'autre part, nous procéderons à l'analyse des résultats obtenus après avoir proposé un texte à lire, pour le groupe avec lequel nous avons pratiqué la méthode, et pour un deuxième groupe pris comme témoin.

Enfin, notre travail s'achèvera par une conclusion générale, dans laquelle nous présenterons une synthèse et un bilan de notre recherche qui confirme ou infirme notre hypothèse, en ouvrant ainsi notre problématique vers d'autres perspectives pour une ultérieure recherche.

PREMIER CHAPITRE
LA LECTURE :
ÉLEMENTS DE DEFINITION

"La lecture apporte à l'homme plénitude, le discours assurance, et l'écriture exactitude"

Francis Bacon

Le travail de l'automatisation des mécanismes propres à l'activité de lecture chez l'apprenant s'avère, de nos jours, une mission très difficile pour l'enseignant, attendu qu'évidemment la lecture est une tâche multidimensionnelle qui se greffe sur diverses habiletés : cognitive, sociale, linguistique, et la multitude des méthodes de lecture qui rend l'enseignant très démuné.

Dans ce contexte, l'enseignant doit subir une bonne formation académique qui tient compte de l'installation des savoirs et des savoir-faire touchant, à la fois, à la didactique, la pédagogie, la sociologie et à la psychologie qui lui permettent de mener sa tâche de façon rigoureuse et hautement raisonnée, en se basant sur des procédés et techniques bien précis.

A travers ce chapitre, nous tâcherons de proposer quelques définitions qui éclaircissent l'acte de lire, tout en mettant au point ses principaux mécanismes. Nous tenterons également de jeter la lumière sur les difficultés accusées par les apprentis lecteurs et en dernier lieu nous rappelons des différentes méthodes de lecture.

1. Concept de lecture

1.1. Acte de lire

Depuis des décennies, la lecture a fait l'objet de nombreux travaux dans de différents domaines, que ce soit : sociolinguistique, psycholinguistique, phonologique ou neurologique. Elle se distingue par le fait qu'elle est une activité très complexe qui nécessite une coordination fluide d'un grand nombre de capacités sensorielles et cognitives ainsi qu'un apprentissage spécifique. Etymologiquement, la lecture est un mot

d'origine latine : «*lectura de lectum, sapin de leger, [qui signifie] proprement recueillir puis lire*»¹.

Le *Robert* définit l'acte de lire comme suit :

- « *Suivre des yeux en identifiant (des caractères, une écriture). Lire des lettres, des numéros.*
- *Prendre connaissance du contenu de (un texte) par la lecture. Lire un roman.* »²

Nous supposons, d'après ces définitions, que toute personne sachant lire, perçoit l'information par le canal de vue (parcourir des yeux les signes visuels), sait assembler les lettres en mots et enfin assimile bien leurs significations.

En outre, dans l'ouvrage collectif "*former des enfants lecteurs*", Jovette Jolibert précise autrement cet acte en s'ouvrant sur le volet sociétal : « *lire, c'est questionner de l'écrit comme tel à partir d'une attente réelle (besoin-plaisir) dans une vrai situation de vie.* »³, c'est-à-dire, face à une situation de vie réelle où le lecteur rencontre des mots dont il ne connaît pas les sens ou des mots qui sont polysémiques, il est obligé de faire des hypothèses et de les vérifier à la faveur d'indices pouvant mener aux significations en contexte.

Ce questionnement demande au lecteur d'activer l'ensemble de ses habiletés linguistiques, textuelles et contextuelles, ses connaissances antérieures ainsi que celles qui sont implicites.

¹ <http://dictionnaire-le-littre.googlecode.com>, consulté le 30/12/2014, à 18 :56.

² *Le Robert*, Dictionnaire de Français, éd. Le Robert, Paris, 2011, p.264

³ JOLIBERT. J, *Apprendre pour de bon sans manuel*, in *Québec français*, [en ligne], n° 61, 03/1986, p. 48, disponible sur : www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1219122/49893ac.pdf, consulté le : 12/02/2015, à 12 : 00.

En termes scientifiques, le neurologue S. Dehaene explique en se basant sur la neuro-imagerie cognitive : « *apprendre à lire consiste à accéder, par la vision, aux aires du langage parlé* »¹

L'architecture cérébrale de lecture

Apprendre à lire consiste à accéder, par la vision, aux aires du langage parlé.

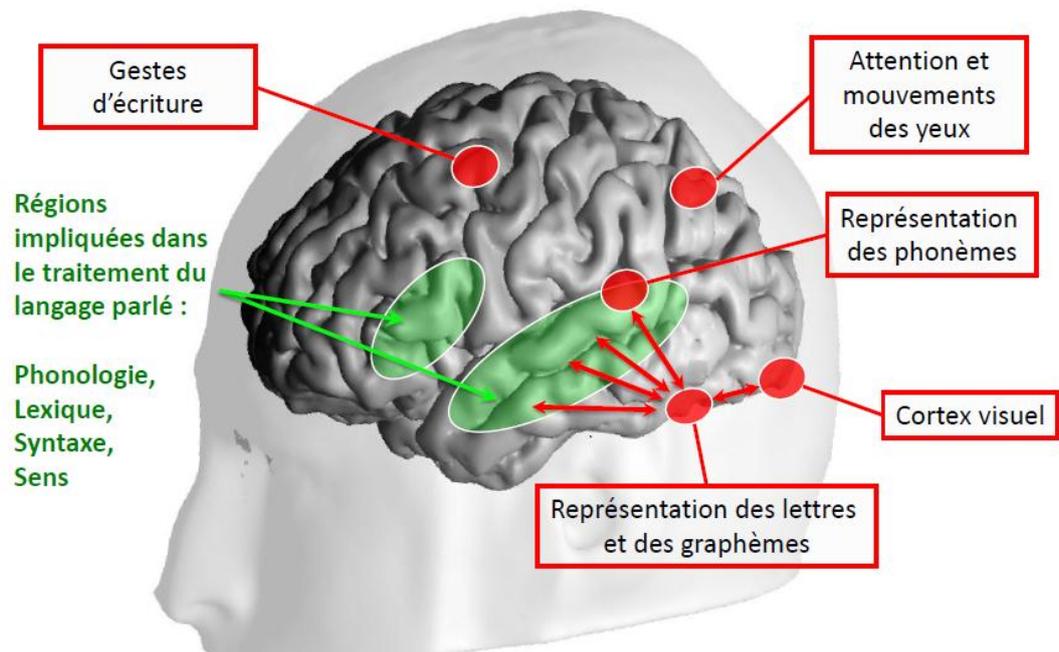


Figure n° 1 : l'architecture cérébrale de lecture²

Cela traduit que l'acte de lire est une action éminemment physique (visuelle) qui nécessite tout un processus de communication hautement complexe requérant l'accomplissement de plusieurs circuits neuronaux. S. Dehaene dénombre deux régions cérébrales, au niveau de l'hémisphère gauche, qui font le travail d'équipe pour permettre au lecteur de reconnaître

¹ DEHAENE. Stanislas, Apprentissage de la lecture : L'apport des sciences cognitives, in *L'apport des sciences cognitives à l'école : quelle formation des enseignants ?*, Paris, 13/11/2014, disponible sur : <http://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/symposium-2014-11-13-09h40.htm>, consulté le 12/03/2015, à 14 :12 (vidéo)

² Ibid.

le son et l'approprier à sa graphie : une région pour la reconnaissance visuelle des graphèmes et une autre pour la reconnaissance des phonèmes.

Nous comprenons donc que pour lire un mot, le cortex visuel identifie la nature de l'image reçue ; s'il s'agit d'un objet, d'un visage ou d'un groupe de lettres. Lorsqu'il est le cas de ce dernier, la région spécialisée pour la reconnaissance des lettres et des graphèmes, appelée l'aire occipito-temporale ventrale, s'active en se mettant en connexion avec les aires cérébrales de deux zones constituant de grands réseaux.

Ceux-ci prennent en charge le traitement du langage parlé : l'un s'occupe de la conversion phonologique, voire l'articulation, et l'autre s'intéresse à la construction de sens. Autrement dit, Quand il s'agit d'une chaîne de lettres, cette région se consacre au découpage des lettres, ces dernières seront converties en sons et c'est ensuite qu'apparaît le sens des mots lus.

En didactique, lire signifie « *s'approprier le sens d'un message* »¹, c'est-à-dire l'aptitude de l'apprenant à savoir relier les mots à leurs significations (syntaxique). Pour installer cette compétence, l'enseignant se charge de faire acquérir à son apprenant à la fois :

- un savoir déclaratif : la maîtrise langagière qui s'appuie sur les connaissances lexicales, morphologiques, syntaxiques et textuelles ;
- et un savoir procédural : les stratégies auxquelles les apprenants font recours afin qu'ils puissent trouver les significations contextuelles des mots nouveaux, en exploitant les indications qui sont fournies.

¹ ROBERT. J. P, *Dictionnaire pratique de didactique de FLE*, éd. Ophrys, coll. L'essentiel du français, Paris, 2008, p. 116

La définition proposée par J. Ziegler rejoint la première, mais celle-ci est encore plus précise :

« en ce qui concerne les mécanismes d'apprentissage de la lecture, il faut savoir tout d'abord que l'enfant avant de lire, maîtrise le langage oral, donc il a accès à des représentations sonores des mots ce qu'on appelle parfois la musique des mots qui, elle, est associée à la signification. Pour apprendre à lire, il suffit donc d'apprendre un certain nombre de règles qui correspondent à des lettres, des groupes de lettres qui permettent à l'enfant de déchiffrer, de décoder, de transmettre ces lettres en groupes phonologiques ou groupes sonores. »¹

La tâche de lecture s'appuie donc essentiellement sur le "déchiffrage phonologique" qui signifie la reconnaissance des mots à travers l'identification des graphèmes (lettres ou groupes de lettres) et des phonèmes (sons ou groupes sonores) et la capacité de les mettre en correspondance. C'est ce qu'on nomme aussi la conversion graphème-phonème. Par exemple : dans le mot « gâteau », il y'a quatre phonèmes [g], [a], [t], [o], qui traduisent les graphies suivantes g-â-t-eau, pour chaque graphème, l'apprenant doit appliquer le principe alphabétique et l'accorder fidèlement à son phonème, voire le prononcer assez correctement.

Hoover et Gough (1990), de leur part, établissent qu'il existe deux opérations qui s'effectuent durant le processus de lecture, une pour le décodage grapho-phonologique et une autre pour la compréhension. Ils suggèrent la formule suivante : $L = D + C$

L : performance en lecture / D : décodage grapho-phonologique /

C : compréhension.

1.2. Décodage grapho-phonologique

Comme il est déjà cité plus haut, pour identifier un mot, le lecteur compose inconsciemment des représentations orthographiques et

¹ ZIEGLER, J, *Les mécanismes d'apprentissage de la lecture*, <http://lireaucp.fr/actualite-cp/articles-conseilles/mecanismes-apprentissage-lecture-ziegler>, consulté le 06/11/2014, à 15 :32 (vidéo)

phonologiques : il perçoit l'information par le canal visuel, assemble les lettres en mots et les associe à leurs sons. Ce transcodage grapho-phonémique exige la construction des règles de correspondance afin que le lecteur puisse traduire promptement le langage écrit en langage oral. Cette phase se doit basique et indispensable pour l'apprentissage de lecture, qui se développe tout au long de ce processus.

En vue d'installer cette capacité de déchiffrement des mots chez l'apprenti lecteur, Uta Frith a instauré trois grandes phases successives (d'après son modèle en 1985) :

1. La logographique
2. L'alphabétique
3. L'orthographique

1.2.1. La logographique :

Elle représente l'étape initiale où la lecture est limitée, elle assure la reconnaissance de certains mots dans leur globalité (comme image, dessin) à l'aide d'indices contextuels et visuels tels que : les logos publicitaires, les noms et les prénoms..., cela signifie que l'apprenant procède à un traitement exclusivement visuel, voire pictural, afin de retenir un mot sans toutefois avoir une information linguistique ou lexicale.

1.2.2. L'alphabétique :

La base sur laquelle s'appuie cette étape est la reconnaissance des liens qui existent entre les formes graphiques et leurs correspondantes sonores. Cela exige d'expliquer à l'apprenant le principe alphabétique qui porte sur les graphèmes et les phonèmes, et de l'amener à prendre conscience de la structure sub-lexicale et phonologique des mots, on parle ainsi de maîtrise métaphonologique, voire conscience phonologique.

J.E. Gombert définit cette notion comme : « *la capacité d'identifier les composantes phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler de façon délibérée* »¹, cela montre que la médiation phonologique aide énormément l'apprenti lecteur à acquérir les habiletés nécessaires pour pouvoir repérer, d'une manière intentionnelle, les différentes unités phoniques de la langue, grâce à la segmentation inférieure des mots parlés : syllabe, attaque, rime, phonème.

La procédure phonologique est suivie d'un travail de découpage des mots, en exploitant le principe analogique qui sert à trouver des mots nouveaux à partir des ressemblances graphiques avec les mots pris en charge. Prenons l'exemple de l'analogie sur la rime : le mot "roue", la rime est la même avec les mots "boue", "joue" et "moue".

Ce faisant, l'apprenant automatise et développe progressivement son système de règles de conversion graphème-phonème qui lui permet d'identifier aisément les mots.

1.2.3. L'orthographique :

Dans la période finale de ce processus, arrive la procédure orthographique. Celle-ci permet une aptitude à reconnaître visuellement des groupes de lettres constituant les mots, de façon économique (sans passage par la phonologie), avec un accès immédiat aux sens qui leur sont associés.

Cette période est faite, dans un premier temps, grâce au système orthographique lexical construit progressivement au préalable, en assimilant les différentes formes graphiques des mots qu'elles soient régulières ou irrégulières. Et dans un deuxième temps, à la mise en place d'un système sémantique afin que l'apprenti lecteur se constitue un

¹ BRIQUET-DUHAZE. S, *Entraînement de la conscience phonologique et progrès en lecture d'élèves en grande difficulté*, éd. L'Harmattan, coll. Enfance et Langage, Paris, 2014, p.21

dictionnaire mental. L'activité de lecture doit être toujours accélérée pour que le dictionnaire s'enrichisse de plus en plus.

Au bout du compte, parvenir à identifier les mots reste un processus qui s'automatise et se développe petit à petit, il constitue un stade primordial pour acquérir les mécanismes de la lecture ; la mise en relief de la procédure alphabétique, phonologique et orthographique favorise l'installation des compétences de lecture chez l'apprenant.

1.3. La compréhension

On sait bien que l'enseignement de la lecture déborde considérablement l'installation des habiletés à décoder le code écrit, cette dernière sollicite pareillement un travail sur le sens. La compréhension peut se concevoir comme l'activité mentale qui permet d'élaborer des significations par le biais d'idées majeures fournies dans le texte, avec l'activation d'autres informations apprises et stockées au préalable.

Autrement dit, pour accéder au sens, il faut rallier une interprétation au niveau littéral (les idées qui sont explicitement affichées) et une autre au niveau inférentiel (les idées qui sont implicitement exposées et les aspects contextuels de la situation de lecture).

Pour ce faire, il est requis de construire la cohérence locale et globale du texte, c'est-à-dire, le lecteur est amené à resituer les informations, figurées dans le texte ou extraites du contexte, dans une représentation structurée et les insérer dans une architecture globale, permettant dès lors de construire le sens global (au niveau du thème du texte et de ses buts) et local (au niveau de l'hierarchie entre les propositions) de l'ensemble des informations fournies.

Il faut mettre en relief qu'apprendre à comprendre des énoncés écrits est une tâche difficile car elle se déclare comme le produit de multiples mises en relation, voire l'imbrication de diverses compétences. Nous nous basons sur la conception de Bianco Maryse¹ qui établit quatre types d'habiletés :

- **L'identification des mots** : c'est la capacité de pré-lecture et de dénomination des mots, la capacité d'analyse phonémique et la mémoire à court terme phonologique ;
- **Une mobilisation des connaissances sur le langage** : l'intégration des connaissances morphologiques, sémantiques, syntaxiques, des connaissances sur les différents types de texte, sur leurs organisations et sur leurs structures et aussi des connaissances culturelles générales.
- **Efficiences cognitives générales** : pour récupérer l'information en mémoire, certaines facultés se mettent en place, telles que la perception et l'attention visuelles, la mémoire de travail, le raisonnement et la planification spatiale, l'autoévaluation, le rappel, etc.
- **Habiletés de traitement des textes et du discours continu** : sur ce point, il est question de construction du "modèle de situation". Cette notion consiste à incorporer les connaissances antérieures, stratégiques et inférentielles afin de concierter les textes, voire construire sa cohérence globale (macrostructure sémantique) et locale (microstructure sémantique).

De cela, nous retirons que pour comprendre un texte, le lecteur doit être en mesure d'élaborer des stratégies de combinaison de multiples et diverses connaissances.

¹ BIANCO. M, Enseigner la compréhension en lecture, in : *L'apport des sciences cognitives à l'école : quelle formation des enseignants ?*, Paris, 13/11/2014, <http://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/symposium-2014-11-13-10h00.htm>, consulté le 12/03/2015, à 14 :55 (vidéo)

2. Difficultés de l'apprentissage de lecture :

L'acte de lire est une tâche assez complexe, qui exige la mise en place et la solidarité étroite de nombreuses compétences cognitives à la fois verbales (phonologique, lexicale, syntaxique...) et non-verbales (graphisme, attention visuelle, raisonnement, planification, mémoire de travail...) s'appuyant l'une sur l'autre. Raison pour laquelle certains apprenants, en dépit d'une intelligence normale et d'une scolarisation régulière, se trouvent souvent entravés par diverses difficultés dont les signes consistent dans :

- La mauvaise manipulation des syllabes d'un mot : l'apprenant inverse les syllabes.
- La confusion des unités sonores : l'apprenant ne réussit toujours pas à discriminer les sons, particulièrement ceux dont les graphies se ressemblent en miroir: « p » / « q », « d » / « b ».
- L'incapacité d'identifier les composantes sonores des unités linguistiques, de reconnaître et de produire des rimes (déficit en analyse phonémique).
- La lenteur d'accès au lexique : le temps de la dénomination des mots écrits n'est pas ordinairement rapide.
- la présence de nombreuses erreurs en lecture orale.

La persistance de ces troubles chez l'apprenant s'explique par l'incapacité d'acquérir certaines compétences cognitives et automatismes propres à l'activité de lecture, traduisant un retard de dix-huit mois au moins par rapport à l'âge réel. On parle, de ce fait, de la dyslexie développementale.

2.1. Dyslexie

L'idée véhiculée sur la dyslexie développementale est qu'elle recouvre toutes les formes d'écueils qui se manifestent en cours d'apprentissage de la lecture, provoquant des échecs pour l'identification des graphies et des phonies constitutives des mots en dépit de la capacité de construction des significations aux énoncés écrits et même oraux. C'est ce dont parle J. C. Ringard :

« Le déficit chez les dyslexiques se définit par une incapacité à identifier correctement les mots écrits. Alors qu'ils identifient correctement les stimuli visuels, qu'ils accèdent facilement au sens des mots s'ils leur sont présentés oralement, ils sont dans l'incapacité d'établir un système de reconnaissance des mots. »¹

La dyslexie a donné lieu à un nombre impressionnant de travaux, citons ceux de Sprenger Charolles et Colé en 2003 qui à travers lesquels ont pu attribuer à la dyslexie la conception suivante :

« La dyslexie est un trouble développemental durable et persistant qui induit une désorganisation du processus d'acquisition du langage écrit. Elle apparaît chez les enfants ne présentant aucun déficit intellectuel ou sensoriel, aucun trouble psychologique ou psychiatrique, aucune lésion cérébrale acquise, ni aucune carence dans le cursus scolaire. »²

Dans ce cadre, Sprenger Charolles et Colé considèrent la dyslexie comme une altération grave, persistante qui fait partie des troubles de développement et d'apprentissage spécifique à la lecture, gênant le processus d'acquisition de ses mécanismes: identification des graphèmes, identification des phonèmes, mise en correspondance de ces deux ordres de faits (relation graphème-phonème).

¹ <http://www.ffdys.com/a-la-une/actualites/le-rapport-de-jean-charles-ringard-sur-la-dysphasie-et-la-dyslexie.htm>, consulté le 15/04/2015, à 17 : 20

² MARIN. B et LEGROS. D, *Psycholinguistique cognitive : lecture, compréhension et production de texte*, éd. De Boeck, coll. Ouvertures psychologiques, Belgique, 2008, p. 49

Ils ajoutent que la dyslexie ne s'explique ni par des affections musculaires ou neurologiques, par des malformations avérées, par un déficit d'acuité visuelle ou auditive, voire perceptive, ni par des désavantages psychologiques et émotionnels : milieu socioculturel hostile et peu stimulant ou une éducation perturbée et irrégulière.

2.2. Causes de dyslexie :

La dyslexie se comprend par un dysfonctionnement localisé qui survient aux zones cérébrales inhérentes à la lecture, par exemple celle de la reconnaissance visuelle des lettres ou celle de la reconnaissance des phonèmes, ce qui perturbe l'apprentissage de la lecture et nuit aux différentes fonctions cognitives sous-jacentes à ce processus (phonologie, syntaxe, lexique, compréhension...)

D'après les recherches scientifiques de F. Ramus en 2006, il est établi que la dyslexie possède une origine biologique, à savoir génétique et neurologique. Cela explique que les dyslexiques ont un déficit congénital héréditaire des représentations phonologiques manifestant des problèmes en lecture.

Lors du colloque¹ intitulé : *Surmonter les difficultés de lecture chez l'enfant*, J. Ziegler s'est chargé d'énumérer des différentes causes de la dyslexie ; il a émis la première hypothèse significative de ce trouble en précisant qu'elle touche le niveau des « lettres » et qu'elle est recherchée dans un déficit qui a plutôt des dimensions visuo-attentionnelles.

¹ ZIEGLER. J, Surmonter les difficultés de lecture chez l'enfant, in : *L'apport des sciences cognitives à l'école : quelle formation des enseignants ?*, Paris, 13/11/2014 disponible sur : <http://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/symposium-2014-11-13-11h00.htm>, consulté le 06/04/2015, à 19 :26 (vidéo)

Cette hypothèse est soutenue par l'étude de Sylviane Valdois, qui pointe vers le déficit de l'empan visuo-attentionnel, c'est-à-dire, l'incapacité de la focalisation attentionnelle ou la difficulté de stockage et de mémorisation immédiate des données visuelles d'un groupe de lettres, au niveau du cerveau, avant de l'articuler.

J. Ziegler montre que tout déficit visuel (acuité visuelle), déficit du codage de position (difficulté de traitement des caractéristiques visuelles des lettres et de leurs positions spatiales dans les mots) ou déficit de l'empan visuo-attentionnel engendrent des troubles de la perception visuelle, qui perturbent l'analyse correcte des séquences orthographiques (par exemple : l'inversion des lettres).

La deuxième hypothèse comptée par Ziegler renvoie au niveau des « phonèmes », il suppose que la plupart des sujets dyslexiques souffrent d'une déficience cognitive de type phonologique, c'est-à-dire, ils présentent un déficit de conscience phonologique, déficit de discrimination phonémique et un déficit de mémoire phonologique à court terme (déficit d'assemblage des composantes phoniques résultant du décodage phonologique pour dénommer le mot entier). Ces déficits entravent la mise en place du processus de déchiffrement phonologique sur lequel se base l'apprentissage de la lecture.

Une troisième hypothèse admise aussi comme cause de la dyslexie, celle du déficit de l'accès rapide et automatique au lexique phonologique. La lenteur prononcée dans le décodage et la dénomination des mots est due forcément à un vocabulaire appauvri, à la négligence de l'entrée phonologique des mots et à l'absence d'un apprentissage orthographique. Elle renvoie sous cet effet au niveau du « lexique phonologique ».

2.3. Types de dyslexie :

La dyslexie peut se manifester en deux façons différentes : l'une est dite dyslexie profonde ou phonologique et l'autre dyslexie de surface.

2.3.1. La dyslexie profonde :

Elle est associée à des déficiences spécifiques à la conversion grapho-phonémique des mots nouveaux et des logatomes, illustrant une atteinte de la voie phonologique. Lorsqu'un apprenant parvient à lire de façon globale les mots déjà rencontrés et mémorisés, grâce à une approximation visuelle, et il échoue cependant dans la segmentation phonémique et la manipulation consciente de leurs éléments sonores, on peut dire qu'il éprouve un trouble de traitement phonologique.

Donc, la lecture des mots nouveaux présente une source d'erreur qui se caractérise par des paralexies morphologiques (omission, addition, déplacement des phonèmes, par exemple : *oranger* lu *orange*), ou des paralexies sémantiques (par exemple : *vaisseau* lu *bateau*).

2.3.2. La dyslexie de surface :

Elle est liée tant à des troubles visuo-attentionnels qu'à des troubles visuels (capacité d'attention assez faible). Elle se caractérise par un déficit de la voie lexicosémantique qui se traduit par l'incapacité de reconnaître visuellement les unités sublexicales constituant les mots irréguliers ou inconnus supposés mémorisés auparavant.

De plus, elle représente un déficit au niveau de la mémorisation des composantes phoniques des mots en les subvocalisant, c'est-à-dire, ces dysidétiques sont inaptes à prononcer les mots en un seul coup et ils sont astreints à déchiffrer les unités les unes après les autres (syllabe par syllabe).

Elle se présente sous forme de prééminence de la régularisation dans la lecture des mots irréguliers (tabac lu [tabak]), des inversions des positions des lettres (patrie lu partie), des inversions des lettres symétriques (p/b, q/d) ou des lettres proches dans leurs formes (m/n, g/q), des problèmes majeurs de compréhension et un débit de lecture très lent et ralenti.

Un certain nombre d'apprenants cumulent les deux types de dyslexie, on postule dans ce cas qu'ils sont atteints d'une dyslexie mixte.

3. Méthodes de lecture :

Tout d'abord et avant de passer à la classification des différentes méthodes de lecture, nous nous arrêtons de premier abord au mot « méthode ». Qu'entendons-nous par ce terme ?

Afin de répondre, nous proposons la définition publiée dans l'ouvrage de l'Observatoire National de la Lecture (l'ONL français) titré " *le manuel de lecture au CP, 2003*", celle que nous trouvons suffisamment clarifiante, englobante et précise :

« Par méthode, nous entendons l'ensemble des soubassements théoriques qui construisent un modèle méthodologique opérationnel de la lecture. Chaque méthode repose ainsi sur un ensemble de caractéristiques identifiables qui la distingue des autres méthodes. Elle peut ensuite être diversement déclinée en démarches qui exploitent de manière spécifique et précise tout ou partie de ces caractéristiques, grâce à des activités appropriées. »¹

En termes plus simples, toute méthode de lecture est bâtie sur des fondements et orientations théoriques issus de nombreuses recherches sur l'apprentissage de la lecture, ce que nomment B. Germain et A. Bentolila *une idéologie et politique éducative*.

¹ <http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/a-methodes.asp>, consulté le 03/04/2015, à 15 :52.

Chaque méthode se décline en plusieurs démarches qui la mettent à exécution de façon spécifique et distincte : les unités et la progression du traitement diffèrent d'une méthode à une autre, par exemple : la méthode synthétique commence par la plus petite unité pour arriver à la plus grande (lettre-son → syllabe → mot → phrase → texte) alors que la méthode analytique progresse inversement.

Nous nous focalisons sur la typologie ¹des deux linguistes B. Germain et A. Bentolila (en se basant sur leurs travaux collaboratifs en 2005) qui distinguent trois méthodes : la méthode indirecte d'accès au sens, la méthode directe d'accès au sens et la méthode mixte.

3.1. La méthode indirecte d'accès au sens :

Germain détermine que la méthode indirecte d'accès au sens : « *consiste à faire découvrir les éléments les plus petits de la langue (les unités minimales), à l'oral et à l'écrit, et à établir les correspondances qui les relient.* »², c'est-à-dire, elle se fonde essentiellement sur la découverte des unités minimales constitutives du code oral et du code écrit, ainsi que leur mise en corrélation. C'est dans ce sens que J. Downing et J. Fijalkow préfèrent la qualifier par *la méthode de décodage atomistique*.³

Pour ce faire, l'apprenant est demandé d'effectuer un nombre d'opérations à savoir la segmentation, la combinaison et la synthèse, afin d'aller progressivement de la formation des syllabes, puis des mots, des phrases et enfin des textes, vers la construction du sens. C'est dans cette mesure que B. Germain et A. Bentolila préfèrent la nomenclature de « méthode indirecte d'accès au sens ».

¹ BENTOLILA. A et GERMAIN. B, *Apprendre à lire : choix des langues et choix des méthodes*, in *Unesco*, 21/06/2005, pp. 9-13

² Ibid, p. 9

³ DOWNING. J et FIJALKOW. J, *Lire et raisonner*, éd. Privat, 1984, cité par : COURBON. B, *Concours de professeurs des écoles, Epreuve de français*, éd. Vuibert, Paris, 1997, p. 24

Trois démarches sont prises en compte :

3.1.1. La démarche phonologique ou phono-graphique :

Comme son nom l'indique, elle donne la grande importance à l'aspect phonologique. Elle se résume à développer chez l'apprenant l'habileté à discriminer les différentes unités du code oral en faveur de passer à la transcription graphique d'une manière automatique. Elle représente une démarche intellectuelle et réflexive qui requiert de l'apprenant une véritable attention, en l'exerçant à une logique de synthèse au travers de l'appréciation et l'assimilation des principaux assemblages syllabiques (les différentes associations CV, CVC, CCV, etc.) et le travail de la combinatoire.

Il y a trois exigences qui sont réclamées par la démarche phonologique:

- **La conscience phonémique :** il s'agit de porter l'accent sur l'analyse phonémique qui insiste sur la valeur acoustique, en faisant entrer l'apprenant dans la connaissance explicite que le code graphique ne représente que le moyen de codifier les propriétés sonores de la langue, en l'amenant à produire des discriminations fines des phonèmes et en se centrant surtout sur la bonne articulation des sons.
- **La compréhension du principe alphabétique :** l'apprenant a besoin de comprendre qu'il existe un mécanisme de correspondance entre phonie-graphie et graphie-phonie, et que le système d'écriture de la langue française est dit alphabétique, qui veut que chaque segment graphique ne convient en principe qu'à un segment phonique unique.

Cette réciprocité assure en conséquence la récupération des composantes sonores de l'écrit de façon mécanique aisée. Il est notoire pour autant que le système alphabétique n'est pas totalement transparent (les syllabes qui se décomposent en plusieurs lettres, les digraphies et les trigraphies), c'est pourquoi il faut accentuer le travail de l'analyse consciente du langage oral.

- **L'automatisation de l'identification des mots :** plus la capacité phonologique est approfondie et le système alphabétique est assimilé, plus l'apprenant sera adroit de converser automatiquement les formes linguistiques en formes phonologiques qui composent les mots, même ceux dont il n'a jamais lu auparavant. Les exercices oraux permettent aussi d'habituer l'apprenant à discerner et reconnaître les phonèmes et les graphèmes.

3.1.2. La démarche syllabique :

Elle privilégie l'entrée alphabétique et phonique de la lecture en prenant pour point de départ l'étude des éléments les plus simples : lettres et sons, pour arriver à l'opération combinatoire et partant la composition des syllabes puis des mots.

3.1.3 La démarche grapho-phonologique :

Dans cette méthode, il est question de centrer l'apprentissage sur le système orthographique de la langue, ce qui permettra à l'apprenant d'approprier la morphologie du lexique. En outre, l'intérêt est accordé à l'aspect phonologique tout en mettant en place un entraînement des compétences métaphonologiques. C'est la procédure nommée communément *décodage/codage*.

Il faut noter que cette méthode exige la mise en application d'une batterie d'activités portant sur la compréhension des textes et la culture du livre. Il convient de rappeler dans ce contexte que sur cet élément « la compréhension » que cette méthode a reçu de nombreux commentaires.

Downing et Fijalkow réclament qu'elle ne répond pas au « *besoin de comprendre les fonctions de communication de langue écrite* »¹. Ils voient que son principe néglige le travail fondamental de la compréhension et des fonctions du langage, celles du schéma de R. Jakobson (déterminer le destinataire, le destinataire, le contexte, le message, le contact, le code), d'où la mauvaise formation des lecteurs.

Un autre commentaire dicte que l'apprentissage de la lecture de cette manière abstraite, répétitive et purement mécanique pourra démobiliser la motivation de certains apprenants.

3.2. La méthode directe d'accès au sens :

« Elle consiste à considérer la compréhension des textes comme l'objectif de l'apprentissage de la lecture et comme le moyen de l'enseigner »². Cette méthode est axée sur l'immersion dans les groupements du code écrit afin de les analyser et les décortiquer en unités élémentaires, en focalisant l'attention de l'apprenant sur le sens et en la bornant exclusivement dans une perspective hypothétique.

Vu qu'elle commence de grandes fractions pour aller aux plus petites, J. Downing et J. Fijalkow trouvent légitime de parler de *méthode de fractionnement significatif*³, à ce titre, la combinatoire n'est abordée qu'intuitivement par l'apprenant lui-même.

¹ COURBON. B, op. cit.

² BENTOLILA. A, et GERMAIN. B, op. cit, p. 11

³ COURBON. B, op. cit.

Cette méthode propose trois démarches qui sont plus ou moins rapprochées :

3.2.1 La démarche globale :

Elle impose également la rétention des mots de manière logographique, voire globale. Sa principale caractéristique consiste à s'appuyer sur la mise de l'apprenant à la présence de phrases et de mots afin qu'à travers les hypothèses qu'il construit grâce aux éléments contextuels, il en saisit le sens d'une façon globale, quand bien même certains mots demeurent incompris.

3.2.2. La démarche idéovisuelle :

Promue par J. Foucambert, la démarche idéovisuelle favorise, au départ, la mémorisation auditive et visuelle des mots, l'observation, l'identification, le classement, l'analyse, l'interprétation et une critique des textes.

3.2.3. La démarche naturelle :

La méthode naturelle de lecture (MNL) est une pédagogie originale issue des conceptions de Célestin Freinet, qui soutient les échanges, les situations de quêtes, le tâtonnement expérimental et l'expression libre des apprenants à l'aide d'un ensemble de techniques : des textes libres relevant de leur vécu, l'imprimerie, le travail de groupe...

La MNL se fonde sur quatre mots clés intimement liés, comme le souligne Danielle de Keyzer : « *la spécificité de la MNL est qu'elle traite en interaction constante « le sens et le code », les apprentissages de la lecture et de l'écriture étant indissociables.* »¹, cela explique que cette méthode accorde la

¹ DE KEYZER. D, *La lecture ? Parlons-en !*, in. *Le journal de l'Alpha*, n° 162, 02/2008, p. 16, disponible sur : http://publications.alphabetisation.be/images/documents/journalalpha/ja_162.pdf, consulté le 14/02/2015, à 16:30

priorité au « sens » dans l'apprentissage de la lecture favorisant les lectures authentiques, analytiques et les situations intellectuelles de recherche qui servent à amener l'apprenant à s'approprier les différents types de texte et les systèmes d'écriture, de surcroît, à le mettre dans une atmosphère suffisamment motivante.

La méthode directe d'accès au sens s'est vue reprocher sur le fait que le travail phonologique et phonémique est enseigné, selon les termes de F. Ramus, "*de manière très tardive et aléatoire*"¹, le plus souvent nié, étant donné que l'apprenant ne saura en aucun cas lire des mots nouveaux, ni devenir autonome en les déverrouillant.

J. Downing et J. Fijalkow dénoncent qu'elle ne répond pas au besoin « *de comprendre les concepts techniques que nous employons pour parler de l'oral et de l'écrit* »², cela signifie : la non maîtrise de la correspondance graphème-phonème à cause de l'absence de l'analyse de la structure linéaire et de la négligence du lien entre celle-ci et la langue orale.

Une deuxième critique qui se met au rang du compte, celle du travail d'hypothèses sur le sens. En réalité cette activité se révèle très complexe : attendu que les hypothèses ne sont évidemment que des bases instables (sceptiques), le sens demeure toujours variable et fluctuant qui s'actualise en contexte.

Cela résume que cette procédure est plus ou moins demandeuse d'énergie, de compétences langagières et un arrière-fond culturel considérablement élevés, une aptitude de compréhension déjà acquise et un apprentissage continu et homogène : des exigences qui ne sont pas majoritairement répondues.

¹ RAMUS. F, *Evaluer scientifiquement les méthodes d'apprentissage de la lecture*, radio. France culture, émission. Rue des écoles, diffusé le 07/05/2014, à 15 :00, consulté le 15/02/2015, à 17 :45

² COURBON. B, op. cit.

Il faut rappeler aussi que la dernière des critiques est prélevée par le neuroscientifique S. Dehaene. Celui-ci livre récemment ses conclusions expérimentales prouvant la non efficacité de cette méthode (qui procède à l'analyse), il démontre que le cerveau humain "lisant" met en place un circuit qui est toujours le même : dans l'hémisphère gauche du cerveau, une zone nommée le cortex occipital, comporte quatre régions très spécialisées, chacune est consacrée à la reconnaissance d'un objet visuel précis : un visage, un lieu, une image, des lettres..., la région spécialisée aux chaînes de lettres se charge de les traduire en sons et le parcours continuera tel que nous l'avons expliqué au préalable.

Pour cette méthode, il ne s'agit pas de reconnaissance de chaînes de lettres, mais plutôt des images tant que les mots sont appris globalement. Cette carence de circuit tourne l'attention de l'apprenti lecteur vers l'hémisphère droit de son cerveau qui est beaucoup moins actif et efficace pour l'apprentissage de la lecture, entraînant par la suite une acquisition très faible et incohérente des compétences de lecture ; c'est sur ce point que la présente méthode a été accusée.

3.3. La méthode mixte :

La controverse entre les partisans de la méthode directe d'accès au sens et les avocats de la méthode indirecte d'accès au sens a donné naissance à une méthode mixte qui combine partiellement les principes et les pratiques de la première et de la deuxième. Elle propose un compromis entre l'enseignement qui prend en charge le sens et le travail logographique, et celui qui s'intéresse à l'étude systématique du code et au travail métaphonologique.

3.3.1. La démarche mixte conjointe :

Elle propose une entrée simultanée dans l'écrit en recourant à un savant mélange entre les deux approches : analytique et synthétique. Cela se traduit par la mise en œuvre de textes, à profusion, où l'apprentissage se fait de manière logographique parallèlement à l'observation minutieuse des petites unités, en garantissant par ailleurs le travail phonologique : étudier le texte oralisé et décomposer les groupements sonores en petites unités (syllabes, lettres, sons). Ainsi, il faut accorder une bonne place à la compréhension globale du texte et les significations des mots.

3.3.2. La démarche mixte enchainée :

Elle présente dans un premier temps un apprentissage étayé par le travail lexical et syntaxique des textes proposés (cela touche également la segmentation) et un apprentissage qui focalise l'attention de l'apprenant sur la décomposition des mots dans un second temps.

La mixité des deux méthodes s'avère, en fait, très pernicieuse et périlleuse ; accomplir un apprentissage de lecture couplé de deux méthodes inverses pourrait induire sans doute des déstabilisations chez l'apprenant. Même si la méthode mixte exploite le meilleur des deux méthodes (créer la motivation et développer l'autonomie), elle emprunte aussi le pire des deux (méconnaissance du transcodage grapho-phonémique, accès difficile au sens). Ce qui fait que son application ne sera effectivement efficace sans la parfaite connaissance et la bonne maîtrise de tout enseignant des deux méthodes.

De ce qui a été abordé au cours de ce chapitre, nous comprenons suffisamment comment le processus d'acquisition de la lecture est assez complexe ; nous avons pris connaissance des diverses capacités qui se mettent en corrélation afin de traduire les écritures en des paroles et d'en saisir les significations. De ce fait, nous retenons également que tout éducateur doit être en mesure de remplir ses pratiques enseignantes de façon qu'elles soient méthodiques et savantes.

Afin de proposer une méthode de lecture qui tient compte tous les paramètres expliqués auparavant et qui permet à coup sûr de prévenir les imbroglios qui peuvent survenir durant l'apprentissage de la lecture, nous avons choisi l'adoption d'une méthode qui nous semble "efficace" et "ludique". Nous consacrerons le chapitre suivant à fournir des éclaircissements sur les fondements de cette méthode, ses principes et sa progression.

DEUXIEME CHAPITRE
ECLAIRCISSEMENTS SUR LA METHODE
BOREL-MAISONNY

« L'effort d'apprentissage doit être important, grâce à des méthodes qui insistent sur la morphologie des mots, sur l'enrichissement du vocabulaire, sur la discrimination des phonèmes avant même la lecture. [...] Par exemple, le fait de toucher les lettres, d'en tracer les contours avec le doigt, semble avoir un impact très positif sur l'apprentissage de la lecture. [...] Peut-être le geste permet de désambiguïser des lettres visuelles proches (b et d). »¹

C'est à partir de ces propos, qui se basent sur les convictions neuroscientifiques, que nous avons opté pour la décision de mettre en pratique la méthode Borel-Maisonnny ou la dite méthode phonétique et gestuelle. A travers ce message destiné aux enseignants, S. Dehaene dénonce les méthodes de lecture qui se donnent comme soubassement théorique la démarche analytique, voire globale, et prescrit les règles sur lesquelles doit se tenir toute méthode de lecture dite "efficiente".

Dans ce chapitre, nous tâcherons de présenter la méthode Borel-Maisonnny, d'expliquer ses fondements et de mettre en évidence les procédures de son application et sa progression. Nous rappelons que toutes les étapes énumérées et les indications évoquées sont prises de l'ouvrage de S. Borel-Maisonnny.

1. Historique et descriptif de la méthode Borel-Maisonnny

1.1. Aperçu historique

La méthode Borel-Maisonnny fut le premier et le seul manuel de référence pour l'enseignement de la lecture qui met en jeu la juxtaposition de deux théories solides pour la lecture : la phonétique et la gestuelle. Elle se base sur un ensemble de « *représentation spatiale ; épellation phonétique ; symbolisation gestuelle ; notion de nombre et de rythme, écriture* »².

¹ http://www.mondeo.fr/index.php?option=com_content&task=view&id=99&Itemid=1 , n° 11, janvier/février/mars 2008, consulté le 30/11/2015, à 10 :45.

² BOREL-MAISONNYY. S, *langage oral et écrit*, tome 1. Pédagogie des notions de base, 3^e éd. Delachaux et Niestlé, France, 1989, p. 7

La méthode phonético-gestuelle a été publiée en 1949 ensuite en 1956 sous les auspices du *Bulletin mensuel de la Société Alfred Binet* sous le nom de *Méthode de lecture*, et en 1960 dans l'ouvrage de Suzanne Borel Maissonny, elle-même, intitulé *Langage oral et écrit*. De prime abord, elle a été mise au point pour les enfants malentendants, puis pour la rééducation des enfants posant des problèmes psychopédagogiques, tels que : la dyslexie, l'hypoacousie et la dysorthographe, elle se faisait d'un grand secours pour eux.

Depuis 1962, la méthode Borel-Maissonny s'est révélée très vite vu le nombre énorme des diffusions et des éditions successives qui témoignent son succès, et s'est propagée pour être, selon les termes de l'orthophoniste J. P. Thomas, « adaptée à un apprentissage collectif normal de la lecture qui présente, contrairement à d'autres méthodes, le très gros avantage de prévenir les troubles dyslexiques »¹, car elle permet d'assurer un bon départ pour les cas habituels et d'obvier toute sorte d'entraves, ainsi qu'elle aide les handicapés à surmonter leurs difficultés.

Cette méthode a été répandue ultérieurement à l'aide des éditions et rééditions régulières de l'ouvrage de Clotilde Sylvestre de Sacy : *Bien lire et aimer lire*, dans lequel elle a proposé un manuel pertinemment structuré et cohérent. A un niveau plus technique, C.S. de Sacy avait le souci de guider autant les enseignants que les apprenants et leurs parents à la bonne application de la méthode en présentant sa progression de façon simplifiée et bien ordonnée, des conseils pédagogiques ont été aussi mis en valeur.

Yves Blanc, de son côté, a tant et plus renforcé cette méthode par son ouvrage qui porte sur des batteries d'exercices variés entre exercices de

¹ DE SACY. C. S, *Bien lire et aimer lire*, 29 □ □ □éd. ESF, coll. Didactique du Français, France, 2000, p.9

discrimination phonémique et d'écriture, en suivant toujours la même planification : chaque batterie d'exercices correspond à sa leçon.

1.2. Éléments biographiques de Suzanne Borel-Maisonny

Suzanne Borel-Maisonny est une phonéticienne et grammairienne de formation. C'est à elle qu'on attribue la fondation de l'orthophonie moderne en France depuis un siècle. Elle a acquis ses premières expériences grâce à son occupation d'un groupe d'enfants opérés de vision palatine, que lui a confiée le Docteur Victor Veau, dans le but de les rééduquer et améliorer leurs voix et leurs articulations.

En profitant de ses concluantes interventions purement expérimentales, S. Borel-Maisonny a pu faire amplifier son champ d'investigation par la création d'une discipline de réadaptation : l'orthophonie, en portant l'accent sur les actes de rééducation, le fonctionnement de la parole, les troubles de : dyslexie, dysphasie, dysgraphie et les troubles associés à la compréhension et à l'expression du langage écrit et oral. Du fait d'un travail assez cohérent et approfondi, elle a créé la méthode phonético-gestuelle en vue de remédier les difficultés de lecture chez les enfants et corriger leurs déformations et partant prévenir l'illettrisme.

1.3. Descriptif de la méthode Borel-Maisonny

La fondatrice de la méthode phonético-gestuelle, l'orthophoniste Suzanne Borel-Maisonny, estime que l'apprentissage de la lecture : *« exige un effort de mémoire, une série, plutôt, d'actes de mémoire que les enfants qui apprennent à lire n'accomplissent qu'avec plus ou moins de difficultés. »*¹ C'est dans cette optique qu'elle s'est donnée le souci de créer une méthode qui mêle

¹ BOREL-MAISONNY. S, op.cit, p.18

deux domaines, la phonétique et la gestuelle, d'une façon cohérente et assez raisonnable.

S. Borel-Maisonny a voulu soutenir sa méthode par la phonétique parce que la première entrée de la lecture doit forcément avoir affaire à tout ce qui est : installation des capacités de transcodage grapho-phonémique, développement de la compétence métaphonologique, analyse phonémique, etc. Elle offre, de ce fait, un appui à l'acquisition et à l'appropriation de la relation graphème-phonème. Elle l'a fondé aussi sur la gestuelle car, selon elle, le geste constitue une condition sine qua non à la reconnaissance des lettres de l'alphabet, elle démontre en se tenant sur ses travaux expérimentaux auprès des dyslexiques :

« Or, l'expérience des dyslexiques nous a montré combien cette mémorisation était facilitée en accompagnant chaque signe, au moment où on l'écrit au tableau, d'un geste symbolique, qui y sera attaché jusqu'à l'acquisition complète de ce signe. »¹

C'est-à-dire, l'exploitation qu'a voulue S. Borel-Maisonny tirer de la gestuelle réside dans le fait que les symbolisations corporelles et spatiales facilitent la prise en mémoire des signes écrits et leurs sons.

S. Borel-Maisonny a proposé un ensemble de gestes parfaitement structurés, chaque geste possède une signification pertinente qu'elle soit une signification d'articulation, de manière d'écriture ou d'idée d'écoulement. A juste titre, l'orthophoniste Annie Dumont, chargée des cours à l'université Paris 6, explique :

"La méthode phonétique et gestuelle consiste en fait à associer le geste de la main aux lettres ou aux graphèmes de l'alphabet, [...]. [Elle fournit] une information visuelle quant à la forme de la lettre, une information sonore, puisqu'on peut mieux préciser le son et une information qu'on appelle phonétique puisque ça précise où ce fait le son de cette lettre là [...], c'est quelque chose qui est ressentie mais qui est toujours congruente avec une

¹ BOREL-MAISONNY. S, op. cit.

multisensorialité. Donc la méthode Borel-Maissonny certes elle est ancienne, mais elle est tout à fait justifiée par les travaux neuropsychologiques actuels qui la valident. " ¹

Les paroles d'Annie Dumont, prouvent que le travail phonatoire, étayé par le canal visuel, permet aux apprenants une mémorisation rapide et surtout solide des formes graphiques, d'une assimilation correcte des mots et partant d'un déchiffrement aisé du code complexe de la langue.

2. Principes de fonctionnement

L'enseignement de la lecture se veut, selon la fondatrice de la méthode, réparti en deux phases essentielles : la première concerne l'acquisition du mécanisme et la seconde consiste à l'application à la lecture d'un texte, tout en les accompagnant d'exercices de dictée.

2.1. Acquisition du mécanisme

Le point de départ de la méthode Borel-Maissonny consiste principalement à donner le plaisir pour apprendre à lire aux apprenants. Donner le plaisir n'est en fait pas de la chose gratuite ; il s'agit initialement d'impliquer l'apprenant dans ce processus d'enregistrement du mécanisme. En réalité, cette méthode s'oppose à la conception que l'apprenant est un sujet réceptacle passif des savoirs, elle l'estime plutôt comme un acteur interactif savant des principes de son apprentissage.

Pour amener l'apprenant à automatiser les mécanismes de la lecture, trois principes sont mis en valeur :

¹ DUMONT. A, *La méthode Borel-Maissonny*, disponible sur : <http://savoir.neopodia.com/20100423-sante-medecine-dyslexie-dyslexique-methodes-reeducation-multisensorielle-neuropsychologie-cognitive>, consulté le: 29/04/2014, à 17:30 (vidéo)

2.1.1. La méthode est phonétique

Comme nous l'avons précisé plus haut, la méthode Borel-Maisonnny est dite phonique qui se donne pour un point d'appui "la conscience phonologique" et le développement de "l'analyse phonémique". S. Borel-Maisonnny affirme à cet égard que : « *la conscience de la position articulatoire est une condition sine qua non à l'émission d'un phonème.*»¹, en ce sens, la mise en place de cette dernière est reconnue comme étant un prédicteur de l'apprentissage de la lecture, et une condition nécessaire et suffisante pour la bonne production des différents sons de l'alphabet.

Elle prescrit que l'apprentissage de la lecture soit centré, dans un premier temps, sur la prise de conscience de la nature des phonèmes produits où l'enseignant est appelé à procéder à une analyse spécifique de ses apprenants qui porte sur l'identification de leurs défaillances en prononciation en vue d'une intervention rectificative immédiate, c'est ce que l'on nomme, de nos jours, la pédagogie différenciée qui insiste sur la prise en charge des différences pédagogiques et socioculturelles des apprenants.

Nous tenons d'en parler car les appartenances régionales influencent souvent les habitudes articulatoires. De là, l'enseignant doit mettre en exergue ces habitudes particulières et amener les apprenants à une pleine conscience pour corriger leurs articulations incorrectes.

De plus, il doit être en mesure de leur expliquer le fonctionnement de l'appareil phonatoire, voire le timbre, le mode et le lieu d'articulation de chaque phonème : Qu'est-ce qu'un son ? D'où provient-il ? Quels sont ses traits articulatoires ?... Pour chaque son, il est nécessaire de fournir des

¹ BOREL-MAISONNYY. S, *Langage oral et écrit I*, éd. Delachaux et Niestlé, Paris, 1966, cité par : PAVY. M, *Quelle exploitation avec des élèves de CP peut-on tirer de la méthode Borel-Maisonnny ?*, mémoire de Master, Institut universitaire de formation des maitres, Pas-de-Calais, 2013, p. 9

renseignements théoriques sur : les différentes positions de la langue et des lèvres, les organes intervenants pour la production du son, la manière d'écoulement de l'air, la cavité qui à travers laquelle l'air sort...

Dans un deuxième temps, il est fondamentalement demandé aux apprenants de prêter attention à leurs mouvements articulatoires, à leur perception motrice et à l'attention auditive, qui leur permettent d'imiter fidèlement le son entendu et de créer un modèle articulatoire correct.

Sur ce point, Piaget ajoute :

« Si nous étudions simultanément la phonation et l'ouïe, [...], on s'aperçoit que l'ouïe et la voix sont liées pour l'enfant, non seulement l'enfant normal règle avant tout sa propre phonation sur les effets acoustiques qu'il perçoit, mais encore la voix des autres semble agir d'emblée sur l'émission de la sienne »¹,

Cela explique qu'il existe une création d'un rapport entre le champ auditif et celui vocal favorisant le phénomène d'autocontrôle de la phonation. Donc, une parfaite perception des sons résulte automatiquement une bonne articulation.

Pour cela, il est important de noter qu'un travail phonatoire est indispensable. Il s'agit de travailler la gymnastique articulatoire qui sert en fait à aider les apprenants à maîtriser leurs respirations : un geste respiratoire bien économisé est grandement susceptible à favoriser le bon ajustement de l'articulation. En prime, il est essentiel de pratiquer certains gestes articulatoires : étirer et arrondir les lèvres, assouplir les muscles de la bouche (la langue et les lèvres), innerver les cordes vocales, tout en s'évertuant à produire les sons avec pureté et netteté. Cela permettra d'établir des liens entre les informations théoriques et le ressenti physiologique.

¹ PIAGET. J, *la naissance de l'intelligence chez l'enfant*, éd. Delachaux et Niestlé, Paris et Neuchâtel, 1948, p. 370, cité par : MIALARET. G, *L'apprentissage de la lecture*, 2^e éd. Presse Universitaire de France, coll. SUP, Paris, 1968, p. 26

Arrivant au point de la compétence de discrimination phonémique, il est à rappeler que l'enseignant est censé développer les compétences analytiques et les habiletés segmentales dans le traitement des énoncés oraux et écrits, c'est-à-dire, il est appelé à amener ses apprenants à pouvoir décomposer les séquences de mots en unités de plus en plus petites, à les identifier et les soustraire, à discriminer les rimes, et à fusionner les éléments présentés séparément.

S. Borel-Maisonny conçoit les voyelles comme des sons uniformes tant que l'air qui les produit découle de la cavité buccale, largement ou moyennement ouverte. Elle entend sous le terme de "voyelles" celles qui sont alphabétiques et même les diphtongues, tout en considérant cette catégorisation comme le point capital de la méthode ; elle a classé toutes les formes graphiques du système orthographique correspondantes aux sons autre que ceux des consonnes, sous le titre de : *voyelles nasales, diphtongues et graphies complexes*.

En revanche, les consonnes sont comprises comme étant des bruits créés par l'expiration de l'air de la cavité buccale à peine ouverte ou totalement fermée, produisant un frottement ou une explosion. Il s'agit d'enseigner les consonnes en insistant proprement sur leurs sons, c'est-à-dire, s'éloigner de toute autre appellation telle que : èf, fe, ji, ka, èl, zed...

2.1.2. L'ordre de la lecture

S. Borel-Maisonny désigne par "l'ordre de lecture" plutôt "l'ordre de sons". Pour ce principe, il est question d'un travail de syllabation, d'association de plus de deux phonèmes qui donne des syllabes complexes, des diphtongues..., de ce fait, l'importante attention est accordée à l'analyse auditive.

La professeure Isabelle Breil a résumé la technique recommandée dans cette méthode en quatre étapes progressives¹ :

1. L'identification de l'ensemble des lettres : la primauté est accordée à l'étude des lettres en associant premièrement chaque phonème à sa forme symbolique, et ensuite, l'enseignant entame l'association orthographique dès que les apprenants assimilent bien les gestes.
2. L'association consonnes-voyelles : l'apprenant entre dans l'étude de syllabation : il compose des syllabes, les reconnaît et identifie les phonèmes qui les construisent.
3. L'association de trois lettres : l'enseignant manipule les lettres en les posant selon un ordre différent : CVC, CCV, l'opposition (pro- por), les digraphes (au- eu), les trigraphes (oin- ien), les consonnes spécialisées (c- g) et les sons complexes (euille- aille).
4. L'introduction de l'écrit : dans ce procédé, un intérêt est attribué à l'écriture à travers les exercices proposés.

2.1.3. Intermédiaire gestuel

Attendu que la lecture est une tâche purement abstraite, elle est incontestablement plus au moins dans le besoin de se soutenir sur un support, que ce soit visuel, auditif ou tactile. C'est en tenant compte de ce point que la fondatrice de la présente méthode s'est servie du canal visuel : la symbolisation gestuelle, elle a suggéré un ensemble de gestes qui correspondent chacun à son son ayant pour objectif majeur la mémorisation rapide et sûre à la fois du phonème et de sa graphie.

Ces représentations gestuelles aident énormément le support mnémotechnique des apprenants, elles contribuent au développement des capacités de mémorisation à long terme et une installation extrêmement

¹ <http://ecolereferences.blogspot.com/2011/09/bien-lire-aimer-lire-bm-la-methode.html>, consulté le 30/04/2014, à 14 : 45

rapide des signes sonores et écrits de l'alphabet, sur ce point, Bernard Rime justifie : « [le geste possède] *une influence structurante sur la mémorisation par ses caractéristiques temporelles et spatiales* »¹.

Nous évoquons un autre point méritant d'être souligné, celui de l'implication d'autres facteurs lors de l'exécution des gestes : travailler la tension, l'intensité et la durée du phonème. Certains gestes gardent les traits articulatoires de leurs phonèmes tels que le [f], nous disons que c'est une consonne fricative (continue) ; le geste évoque cette caractéristique à travers un glissement de la main de droite à gauche en insistant sur la friction et la continuité de la production du son.

La méthode impose qu'au début de l'apprentissage, la focalisation doit être sur l'association geste-son en passant outre à celle de geste-graphie. Après avoir bien assimilé les gestes de sorte que l'apprenant parvient à les maîtriser et prononcer leurs sons, l'enseignant passe à l'association geste-graphie.

En somme, nous tenons à dire que les symbolisations gestuelles sont prises en compte dans un ordre où elles constituent véritablement un intermédiaire facilitateur : les spécialistes parlent autant de la nécessité de la correspondance graphème-phonème dans l'acquisition de la lecture. Cette habileté apparaît toutefois ardue pour certains apprenants vu son abstraction.

S. Borel-Maisonny explique que pour faire entrer les apprenants dans le langage oral, c'est-à-dire le transcodage des segments écrits en segments oraux, il est grandement utile d'insérer les gestes entre ces deux ordres de faits afin de garantir une bonne mémorisation du principe alphabétique. En d'autres termes, elle suggère de commencer par l'association geste-son,

¹ RIME. B, *langage et communication*, éd. PUF, coll. Psychologie sociale, Paris, 1984, cité par : PAVY. M, op. cit, p. 7

ensuite geste-graphie pour faciliter l'accès à l'association son-graphie, ce dont insistent les dernières théories neuroscientifiques.

Outre que le rôle d'intermédiaire, la gestuelle possède un rôle psychoaffectif, son aspect ludique fournit une atmosphère affective et motivante car elle fait sortir l'apprenant de l'air abstrait à un air plus interactif et vif par le biais de la concrétisation gestuelle.

2.2. Lecture d'un texte

Après avoir installé les premières compétences prépondérantes à la lecture, l'enseignant passe à un stade plus approfondi, celui de la compréhension. Le travail sur le sens, selon cette méthode, est requis au fur et à mesure de l'automatisation des mécanismes primaires (le décodage grapho-phonémique).

Par ailleurs, il faut porter l'effort sur les exercices de *lecture accélérée* qui peuvent être des exercices de dictée au tableau ou des exercices du carton percé sur le livre. Le deuxième exercice consiste à poser, sur les mots d'un texte, un carton percé d'une petite fenêtre à travers laquelle paraît un fragment que l'apprenant doit lire et mémoriser son écriture, car il sera camouflé après un instant, l'apprenant est demandé dans ce cas de réécrire le fragment. Cette fenêtre s'élargira de plus en plus pour arriver à une phrase complète.

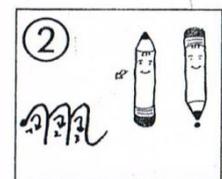
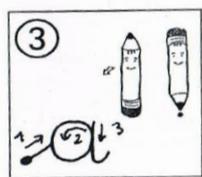
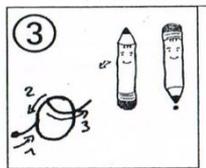
Les textes sur lesquels se base l'enseignant doivent être compréhensibles et intelligibles. Il est utile d'avancer progressivement en mettant en jeu des textes dont les histoires sont faciles à déchiffrer et à comprendre, pour arriver aux textes classiques et anciens tels que *Cendrillon* ou *Blanche Neige*.

2.3. Premières dictées

Au départ, l'engagement à l'application de dictée commence par des *exercices préalables de détente*, voire des *exercices d'orientation*, qui servent à aider les apprenants à bien maintenir le stylo et de savoir l'orienter en les habituant à tracer des lignes horizontales (de gauche à droite), des lignes verticales (ascendantes ou descendantes), des lignes obliques, des cercles et des demi-cercles.

Ensuite, l'enseignant est demandé d'expliquer aux apprenants les gestes graphiques de chaque lettre avant de leur demander de les écrire globalement, il s'agit de mettre en jeu des analyses parlées des mouvements lors de l'exécution d'écriture, par exemple : monter, tourner, descendre...

Exemple¹ : la lettre « o », « a », « m ».



Le matériel, la manière et la position d'écriture jouent un grand rôle dans l'exécution des lettres avec détente et sans astreinte syncinétique, il vaut mieux accoutumer les apprenants à utiliser le marqueur au tableau blanc (sur un plan vertical), puis le crayon tendre à grosse mine et enfin la plume à bout rond pour aborder l'écriture sur la table (sur un plan horizontal), pour l'effectuer méthodiquement, il est exigé :

¹ BLANC. Y, *Bien lire et aimer lire*, livre 3 : *Recueil d'exercices de lecture syllabique*, 7 □ □ □éd. ESF, France, 2008, pp. 12-20

- Un matériel parfait : une chaise à hauteur réglable, un pupitre de légère obliquité et des barres d'appui à différentes hauteurs afin que les apprenants puissent poser leurs pieds.
- Une position très commode : chaque apprenant pose ses bras confortablement sur le pupitre : il met le bras gauche de manière que le coude s'appuie sur la table et la main sur la feuille (en haut et à gauche), et le bras droit de manière que le coude soit près de la frontière de la table.

La feuille sur laquelle écrit l'apprenant doit être posée à distance de quelques centimètres du bord inférieur de la table, et l'angle entre le bas de la feuille et la frontière de la table doit être d'environ 15 à 20° si l'écriture est penchée, et de 5 à 10° si l'écriture est droite.

3. Analyse des gestes mis en jeu et progression de la méthode Borel-Maisonny

3.1. Analyse des gestes

Les gestes sont envisagés selon trois sortes¹ :

- **Les uns sont représentatifs de la forme** : certains gestes représentent une entrée implicite dans l'écrit en rapprochant l'apprenant à la forme écrite par une image spatiale du phonème, par exemple : la lettre "o" : la formation d'un rond avec les doigts exprime l'orthographe de la lettre. Ainsi que la lettre "s", il s'agit clairement d'une petite "s" dessinée dans l'espace.
- **D'autres sont représentatifs d'une image articulatoire** : certains gestes miment les mouvements produits par des organes articulatoires comme par exemple la lettre "l" : l'index de la main est incliné en haut, devant la bouche imitant de cette manière la levée

¹ BOREL-MAISONNY. S, op. cit, pp. 18-19

de la langue. Certains d'autres, précisent le lieu d'articulation, la lettre "r" sert le bon exemple : de doigt est mis à côté du cou indiquant le larynx, c'est le lieu où se produit le son.

- **D'autres soulignent l'idée d'écoulement** : prenons l'exemple de la lettre "n", c'est un son nasalisé qui s'explique par l'écoulement de l'air de la cavité nasale ; le geste évoque cette caractéristique avec les deux doigts qui coincent le nez.
- **Enfin ceux représentatifs d'une petite scène au signe** : le geste est figuré par l'association du signe avec une petite scène, par exemple : la digraphie "oi" qui est symbolisée par l'aboïement du chien, la main est pointue en avant, elle s'ouvre et se ferme comme si une tête d'un chien qui aboie.

Pour les caractéristiques articulatoires des voyelles et des consonnes, nous nous basons sur le classement proposé par Pierre et Monique Léon¹.

3.1.1. Les voyelles



[ɑ] : C'est une voyelle antérieure, écartée et très ouverte. L'apprenant est demandé d'ouvrir bien sa main droite de façon que la paume et le pouce représente la forme orthographique de la lettre. Ce geste rappelle ainsi l'ouverture claire de la bouche.



[o] : est une voyelle postérieure, arrondie, elle est prise, dans un premier lieu, seulement comme voyelle ouverte. Le geste associé à ce son est un arrondissement buccal, une formation d'un cercle en joignant les deux doigts, le pouce et l'index, et en rapprochant les autres doigts. Ce geste convient conformément à la graphie de la lettre. Dans un second lieu, il sera question du deuxième trait de la voyelle : le [o] fermé, avec la présentation des graphies correspondantes : au, eau, ô, aud, aux...

¹ LEON. M et LEON. P, *La prononciation du Français*, éd. Armond Collin, Paris, 2010, pp. 22-26



[e]: est une voyelle antérieure, écartée et fermée. Elle est représentée par la mise de la main toute ouverte sur le front en l'inclinant en bas, cela renvoie à l'accent au dessus de la lettre.

Cette inclination en bas constitue un point important qui distingue le [e] et le [ɛ].



[ɛ]: est une voyelle antérieure, écartée et ouverte. Elle est symbolisée par le geste qui consiste à lever la tête et placer la main en arrière sur son sommet. Les différentes formes écrites

qui correspondent à ce son sont toutes prises en charge : è, ê, ai, ei, aie, ait, aix, aient, est, es.



[i] : est une voyelle antérieure, écartée et très fermée. Elle a pour expression symbolique un geste de l'index levé, avant-bras dressé et coude au corps. Encore une fois, le geste représente la

forme écrite : "i", "y".



[y] : est une voyelle antérieure, arrondie, orale et très fermée.

Le geste attribué à ce son est encore représentatif de sa forme graphique par un prolongement en avant des lèvres et une

formation d'un petit "u" avec les deux doigts : l'index et le majeur.



[ə] : est une voyelle antérieure, arrondie et moyenne. Le phonème est présenté par la main ouverte baissée. Il est possible de représenter spatialement la forme graphémique de ce son

avec la main gauche.



[œ] : est une voyelle antérieure, arrondie et ouverte. Pour symboliser cette graphie, il faut croiser le majeur et l'index autour le pouce.



[ã] : est une voyelle postérieure, écartée, très ouverte et nasale. Puisque ce phonème provient de la nasalisation du son [a], son geste porte sur la mise de la main à côté du nez en gardant le geste du phonème [ɑ]. L'apprenant a besoin d'une explication de ce geste pour qu'il puisse rapidement l'assimiler.



[õ] : est une voyelle postérieure, arrondie, fermée et nasale. Le même principe pour la symbolisation du phonème [ã] est appliqué pour le présent phonème. Il s'agit de poser, sur la narine, le pouce et l'index collés pour former le cercle de "o".



[ẽ] : est une voyelle antérieure, écartée, ouverte et nasale. Phonétiquement parlant, elle est comprise comme la nasalisation du phonème [e]. Cependant, il faut la présenter aux apprenants comme étant la nasalisation du phonème [i] de crainte que l'apprenant tombe dans les confusions des signes avec ceux du phonème qui suit, car la principale graphie de ce phonème est "in". Le symbole choisi donc pour cette voyelle est : l'index rapproché au nez.



[œ] : est une voyelle antérieure, arrondie, ouverte et nasale. Le choix de ce geste aussi prévient les confusions, il revoie à la seule graphie de ce phonème : "un". L'apprenant combine le geste de la lettre "u" et rapproche sa main à son nez indiquant la nasalisation.



[u] : est une voyelle postérieure, arrondie et très fermée. Le geste symbolique associé à cette voyelle est un peu compliqué car il juxtapose les gestes de deux phonèmes, "o" et "u", il s'agit de former avec le pouce, l'annulaire et l'auriculaire le cercle de "o" et avec l'index et le majeur la forme de "u". C'est une symbolisation spatiale de son orthographe.

3.1.2. Consonnes

3.1.2.1. Consonnes continues



[f] : est une consonne labio-dentale, orale et non voisée. Pour cette consonne, il est choisi le geste du bras qui se déplace horizontalement de la gauche vers la droite. Il traduit en effet le trait phonétique qui caractérise ce son : la continuité et le frottement lors de la production.



[s] : est une consonne pré-dorso-alvéolaire, orale et non voisée. Le geste associé à ce phonème renvoie à la fois au caractère de continuité lors de l'émission du son ainsi qu'à la graphie qui conforme au dessin formé en l'air.



[ʃ] : est une consonne pré-dorso-pré-palatale, orale et non voisée. L'apprenant applique le pouce et l'index sur ses joues. Ce geste met en valeur la forme originale de la bouche en prononçant le son.



[v] : est une consonne labio-dentale, orale et voisée. L'expression gestuelle consiste à joindre les poignets et écarter les mains en créant la forme orthographique de la lettre. Pour ce son, il faut évoquer la vibration du larynx.



[ʒ] : est une consonne pré-dorso-pré-palatale, orale et voisée. L'apprenant pose son index sur sa joue comme pour la piquer. Il faut insister sur la sonorisation du larynx.



[z] : est une consonne pré-dorso-alvéolaire, orale et voisée. Dans l'espace, l'apprenant dessine un tracé zigzagué en mouvement descendant, ceci renvoie à la vibration des cordes vocales.



[l] : est une consonne apico-alvéolaire, orale et latérale. Elle est symbolisée selon le point de son articulation : le mouvement ascendant de l'index de la main traduit clairement celui de la langue.



[m] : est une consonne bi-labiale, nasale et voisée. Son geste rappelle fortement la graphie de la lettre : il s'agit d'utiliser le pouce, l'index et le majeur et les poser sur un plan, pour figurer les trois jambages.



[R] : est une consonne dorso-uvulaire, orale et voisée. Le geste destiné à cette consonne se réfère à son point articulaire : l'apprenant pose son index sur le cou et exactement dans la région de l'amygdale d'où provient le son.



[n] : est une consonne apico-dentale, nasale et voisée. Elle est représentée par la position légère de l'index et le majeur sur les deux parois du nez en montrant que l'air sort du nez.

3.1.2.2. Consonnes occlusives



[p] : est une consonne bi-labiale, orale et non-voisée. Sa symbolisation est une représentation concrète du mode articulaire du son [p]: l'apprenant tient sa main fermée avec le bras tendu en l'air, et au moment de la production du son, il l'ouvre brusquement représentant une sorte de petite explosion.



[t] : est une consonne apico-dentale, orale et non-voisée. Le son de la lettre "t" est représenté aussi par un geste qui décrit l'action physique : il s'agit de pincer le corps de la lettre à l'endroit de la barre, entre le pouce et l'index, ce qui correspond au mouvement de la pointe de la langue qui monte en haut. Ce geste est très

rapide conformément à la durée du son qui est extrêmement courte. Il confère aussi une information graphique de la lettre.



[k] : est une consonne dorso-vélaire, orale et non-voisée. Le geste de ce phonème consiste à avancer l'index vers la bouche en pinçant les autres doigts. Il faut expliquer aux apprenants que l'articulation se fait dans le fond de la bouche, c'est ce que le montre l'index.



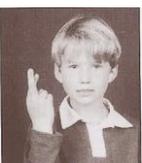
[b] : est une consonne bi-labiale, orale et voisée. Le geste réservé à ce son ne nous paraît pas assez clair pour l'expliquer ou pour trouver sa liaison avec son phonème. Cependant, nous supposons, dans ce cas, que le corps représente la barre et la paume posée sur la poitrine dessine le demi-cercle. Chose que nous avons faite lors de notre expérimentation.



[d] : est une consonne apico-dentale, orale et voisée. Le fait de mettre la main gauche derrière le corps, en bas du dos, désigne une image de la lettre "d" : le corps forme la barre, et le bras dessine le demi-cercle. Nous optons à cette idée afin d'opposer les deux lettres "d" et "b" dont les graphies sont très souvent confondues par les apprenants.



[g] : est une consonne dorso-vélaire, orale et voisée. Ce geste se ressemble à celui du phonème [k] sauf que ceci exige la mise du pouce sous le menton désignant la sonorité laryngée.



La lettre "x" peut être prononcée de deux façons : [ks] ou [gz]. L'enseignant doit rappeler le voisement de la deuxième articulation. La symbolisation choisie est une image graphique constituée par le croisement de l'index et le majeur.



[wa] : pour ce son, il est réservé un geste qui représente une scène d'un aboiement du chien : le mouvement de la main, et même de la bouche, se répartissent en deux : la main fermée et les lèvres arrondies, et puis la main et la bouche s'ouvrent ensemble.



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



[j] : ce son doit être clair dans l'esprit de l'apprenant comme étant un emploi double de la voyelle "i". Le geste destiné à ce son figure un "i" inversé.



[ɲ] : la symbolisation de ce geste est une combinaison de deux gestes : créer le mouvement gestuel de la consonne "g" ; poser l'index incliné sur le nez. Cela traduit la forme graphique de ce son "gn".

3.2. Progression de la méthode :

L'enchaînement des leçons que propose S. Borel-Maisonny est comme suit :

- Les voyelles
- Les consonnes continues
- Les consonnes occlusives sourdes
- Les consonnes occlusives sonores
- Les voyelles nasales, les diphtongues et les graphies complexes.

Cette progression permettra de conduire les apprenants à acquérir les sons, commençant des plus faciles pour atteindre les plus difficiles.

Il est donc pertinent de considérer la méthode Borel-Maissonny comme méthode efficace tant qu'elle donne l'importance au développement de toutes les facultés inhérentes à l'automatisation des mécanismes de la lecture. Elle représente un appui pour la bonne perception auditive, un renforcement à la bonne articulation des sons et une entrée savante à l'activité de l'écriture que l'immense majorité des spécialistes s'accordent largement sur l'efficacité de sa mise en relation avec la lecture et de son rôle prépondérant à l'appropriation du langage oral et écrit.

Dans le but de savoir quelle exploitation pouvons-nous tirer de cette méthode, nous décidons de la mettre en application auprès d'un groupe d'apprenants de classes primaires. Les procédures de notre pratique expérimentale seront abordées dans le troisième chapitre.

TROISIEME CHAPITRE
MISE EN PRATIQUE DE LA METHODE
BOREL-MAISONNY

L'enseignement de la lecture, selon les conclusions des récentes recherches expérimentales, s'accote primordialement sur deux processus complémentaires. Dans un premier temps, il est question du processus primaire, voire de bas niveau, qui recommande d'inculquer les compétences métaphonologiques : la correspondance graphème-phonème, la conscience phonologique, etc. Dans un second temps, il s'agit du processus de haut niveau, la compréhension, qui impose le travail sur : le raisonnement, les hypothèses et le recours aux connaissances lexicales et contextuelles.

En guise de procéder comme suit, nous avons suggéré, tel que nous l'avons annoncé au début de cette recherche, la méthode Borel-Maisonny qui se veut fondée sur ces deux processus, en suivant également le même enchaînement. En faveur de vérifier l'apport et l'efficacité que peut avoir cette méthode dans un contexte différent, voire avec des apprenants non francophones, nous avons opté pour une stratégie de vérification d'ordre expérimental et analytique.

Donc, le présent chapitre sera consacré à la description de notre expérimentation, les conditions de notre travail, l'échantillon sur lequel nous nous sommes appuyées, et à la présentation et l'analyse des données collectées obtenues du test destiné aux apprenants avec lesquels nous avons pratiqué la méthode proposée et à d'autres que nous avons pris comme témoins.

1. Présentation et description des conditions de l'expérience

1.1. Lieu de l'expérience

Notre travail sur terrain a eu lieu dans l'école primaire 8 Mars, située au centre de la ville de Biskra. Elle est considérée comme la plus ancienne des écoles primaires de la ville qui date depuis 1979. Elle reçoit environ 80

élèves par an, qui viennent de diverses cités : hai el khobzi, hai essaihi, hai elizdihar. Outre que ces caractéristiques, cette école se situe près de notre lieu de résidence, cela nous a donné la grande opportunité d'élaborer facilement notre travail pratique.

1.2. Durée de l'expérience

Notre expérimentation a été effectuée en deux mois et demi : du 14 Février jusqu'à 28 Avril. La programmation que nous avons tracée c'était de travailler chaque Samedi durant le premier mois, et compte tenu de la densité des cours que nous devons donner, nous avons jugé nécessaire de travailler chaque Mardi et Samedi pendant le deuxième mois. En total, nous comptons quinze séances, chacune durait deux heures : pour le Samedi, de 9:00h à 11:00h, et pour le Mardi, de 13:00h à 15:00h.

1.3. Echantillon

Nous tenons à préciser que pour réaliser notre expérience, nous avons choisi deux groupes de troisième année primaire : un groupe de l'expérimentation et un groupe témoin. Chaque groupe comprend dix apprenants, dont l'âge varie entre 8 et 9 ans, et de sexe différent : le groupe d'expérimentation contient 6 filles et 4 garçons, et le groupe témoin contient 4 filles et 6 garçons.

Parlons du groupe expérimental, il faut signaler qu'au départ, nous avons reçu premièrement une quinzaine d'apprenants qui assistaient régulièrement. Mais après trois séances, nous avons observé l'absentéisme de quelques uns, ce qui nous a mené à réduire le nombre de notre échantillon à une dizaine.

Nous sommes parvenues à travailler avec un groupe de troisième année primaire après avoir échangé les avis avec une enseignante de la

même école, qui nous a donné profusément de renseignements sur les trois niveaux. Après cet entretien, nous avons déduit que le premier niveau d'enseignement de Français, voire la troisième année, est le niveau le plus opportun et propice pour l'application de la méthode Borel-Maissonny étant donné qu'elle est destinée aux apprentissages élémentaires et primaires.

1.4. Matériel de travail

En guise d'une bonne maîtrise et d'une application parfaite de la méthode phonétique et gestuelle, nous faisons recours à l'ouvrage de C.S. de Sacy, qui a décrit toutes les recommandations prescrites par sa créatrice. Nous nous sommes accotées sur ceci dans le but de pister le même enchaînement et de présenter les mêmes mots, les mêmes phrases et les mêmes textes qui sont bien étudiés et organisés selon l'ordre des leçons.

La mise en pratique de cette méthode n'exige qu'un marqueur afin d'écrire au tableau les lettres et les mots, et une baguette pour désigner et montrer l'élément à prononcer ou lire. De plus, le travail sur les ardoises est imposé pour les exercices successifs de dictée.

2. Phase de l'expérimentation

2.1. Organisation du temps de travail

Voici le tableau de notre programmation d'enseignement qui montre comment nous avons réparti les séances et organisé notre expérimentation :

Les jours	La leçon proposée
14/02/2015	Les voyelles : « a », « o », « é », « u », « i », « y » + exercices.
21/02/2015	« f », « s », « ch » + un rappel aux voyelles en procédant à la syllabation CV + exercices.

28/02/2015	« v », « j », « z » + exercices + travailler sur la syllabation de type CVC.
07/03/2015	Les lettres : « e », « s », « t » ne se prononcent pas à la fin du mot + « un » + « n » + « une » + « p » + exercices + lecture.
10/03/2015	« c » + « d » + « b » + [ə] + « è », « ê », « est » = [ɛ] + exercices + lecture.
14/03/2015	« les », « des », « mes », « tes », « ses » + « nt » ne se prononce pas à la fin du mot + travailler sur la syllabation de type CCV + « g » + exercices + lecture.
21/03/2015	« an », « am » + « anne », « amme » + « on », « om » + « onne », « omme » + exercices + lecture.
24/03/2015	Révision + « oi » + « ou » + exercices + lecture.
28/03/2015	« qu », « k » + « au », « eau » + « et » = [e] + exercices + lecture.
11/04/2015	« in », « yn », « im », « ym » + « ai » + « ei » + « et » à la fin du mot = [ɛ] + exercices + lecture.
18/04/2015	« er », « ez » = [e] + « ph » = f + exercices + lecture.
21/04/2015	« c » = [k] / « c » = [s] + « ç » + « g » = [g], « g » = [ʒ] + « ain », « aim », « ein » + exercices + lecture.
25/04/2015	« en », « em » + « ss » = [s] / « s » = [z] + « x » + exercices + lecture.
28/04/2015	Cette séance a été consacrée pour le test de lecture avec groupe de l'expérimentation.
09/05/2015	Cette séance a été consacrée pour le test de lecture avec le groupe témoin.

Il est à souligner que durant toutes les séances, nous avons procédé à faire un rappel de la leçon précédente et une préparation à la leçon suivante, chose qui est infligée dans l'ouvrage de C. S. de Sacy. Nous avons aussi diversifié les exercices entre ceux de dictée sur les ardoises, et ceux de discrimination phonémique...

2.2. Déroulement de l'expérience

Dans des conditions de travail assez favorables, nous avons entamé les leçons avec aisance et souplesse surtout une volonté remarquable de la part des apprenants. Il faut mettre en évidence certaines indications pédagogiques sur lesquelles nous nous sommes basées afin de réussir l'application de la méthode.

Ces indications pédagogiques¹ se résument ainsi :

- Il nous a été obligatoire d'éviter toute sorte de condensation ; nous nous sommes arrêtées, pour faire une pause, dès que nous avons relevé que la concentration des apprenants commence à se perdre.
- Nous avons insisté, lors de l'exposition des gestes, sur une position centrale, en face des apprenants. Ainsi, nous avons circulé entre les rangs afin de vérifier et de corriger les articulations et les mouvements gestuels.
- Nous nous sommes servies d'une baguette pour indiquer une lettre ou un mot à lire.
- Dans le but de conduire les apprenants à une imitation fidèle et exacte des gestes, nous avons employé notre main gauche. Cela a facilité aux apprenants de représenter les gestes avec leurs mains droites. En effet, cela ne s'est limité pas seulement à la main, mais

¹ BOREL-MAISONNY. S, *langage oral et écrit*, éd. Delachaux et Niestlé, tome. 1. Pédagogie des notions de base, France, 1989, p. 22

nous avons aussi utilisé la partie gauche de notre corps : la joue (pour le [ʒ]), le bras (pour le [b] et le [d]), le côté gauche du cou (pour le [R]).

- Nous avons différencié entre les voyelles et les consonnes à travers la couleur : la couleur rouge a été désignée aux voyelles et les diphtongues et la couleur noire aux consonnes. Mais, lorsque les apprenants ont assimilé les deux catégories, nous avons fait recours à la même couleur : le noir.
- Afin de simplifier aux apprenants les caractéristiques articulatoires des consonnes et des voyelles, nous avons jugé très fructueux et utile de mettre en jeu quelques signes complémentaires : le signe \sim au dessus d'une graphie pour exprimer la nasalisation, et le signe $\sim\sim$ au dessous d'une graphie pour désigner la vibration.

Nous avons procédé à une progression structurée comme celle qui est astreinte par S. Borel-Maisonny. La première séance a été réservée aux voyelles alphabétiques, durant laquelle, nous avons analysé les niveaux langagiers des apprenants, leurs compétences articulatoires et celles lecturales (les apprenants que nous avons reçus, ont déjà commencé leurs cours à l'école).

Nous avons demandé aux apprenants de réciter les lettres de l'alphabet français, c'est à travers cette question, que nous avons repéré les capacités et les défaillances de chacun : tous les apprenants apprenaient l'alphabet par cœur, mais la nature d'insuffisances que nous avons relevée est celle de l'articulation, surtout avec les voyelles « é », « i », « u », et avec les consonnes « f » / « v », « p » / « b » entre lesquelles ils confondent souvent.

Au départ, nous avons abordé la différenciation entre voyelle et consonne grâce à l'idée articulatoire ; nous avons justifié par le fait que toutes les voyelles se prononcent en ouvrant la bouche, ce qui n'est pas le

cas pour les autres sons, les consonnes, qui font intervenir d'autres organes phonatoires pour leur production, comme par exemple le son [s] où les dents se collent, ou le son [m] où les lèvres se plaquent.

La présentation des leçons a été axée d'abord sur la correspondance geste-son et ensuite sur celle de geste-graphie : nous avons commencé par l'articulation des voyelles selon l'ordre suivant : « a », « o », « é », « u », « i », « y » en associant chaque son à son geste et en expliquant les traits articulatoires avec un langage assez simplifié.

Il nous est apparu préférable d'inciter les apprenants à prononcer les sons premièrement de façon collective, et deuxièmement, de façon individuelle avec une prise en charge de toute articulation incorrecte et toute mal gestion d'expiration. Nous avons essayé d'informer chaque apprenant sur les carences qu'il accuse afin de l'exhorter à prendre la responsabilité de se corriger et se perfectionner, tout en tâchant d'escorter les pensées de Rayna et Rieunier : « *si l'apprenant comprend les raisons de son erreur et s'il est informé des directions à prendre pour progresser, il a toute les chances d'améliorer sa performance* »¹

A ce sujet, il nous convient d'évoquer le cas d'un garçon qui avait du mal à produire le son [o] car sa voix était très aigüe et sa bouche était très petite, nous avons l'impression qu'il ne prononce que le [o] fermé. Pour agir, il nous a fallu lui demander de pousser un cri en le prononçant et en focalisant son attention sur l'arrondissement de ses lèvres.

Nous citons aussi l'exemple du son [y] qui est considéré parmi les sons difficiles de la langue française, il nous a été délicat de rectifier les prononciations incorrectes des apprenants, mais la symbolisation gestuelle était très avantageuse : elle a contribué à aider les apprenants à mémoriser

¹RAYNA. F et RIEUNIER. A, cité par : MINDER. M, *Didactique fonctionnelle: objectifs, stratégies, évaluation*, 8^e éd. De Boeck & Larcier, coll. Pédagogie en développement, Paris, 1999, p. 191

les sons et à réviser leurs articulations erronées, ils se sont servis du geste qui leur a permis de se rappeler la manière de produire le son.

Il faut avouer que les apprenants avaient tendance à se référer aux gestes afin de s'assurer de leurs articulations comme s'ils représentaient leur source de confiance. Il a été également efficace de leur montrer la manière d'écriture, tant qu'ils l'ont déjà abordée pendant leurs cours, par un tracé du contour des deux doigts qui forment la graphie « u ».

En effet, les symbolisations gestuelles servaient de façon pertinemment ludique et motivante à procurer une idée sur la forme écrite du son ; suite à toute représentation gestuelle d'un son, son écriture a été exposée au tableau, de surcroît, il a été demandé aux apprenants de rédiger les formes graphiques premièrement au tableau et deuxièmement sur leurs ardoises.

Pour leur apprendre à écrire, nous avons tenté de les habituer à prendre une position correcte pour pratiquer commodément leurs écritures, ensuite, nous avons exécuté les gestes graphiques numérotés (nous l'avons évoqué dans le deuxième chapitre).

Pour les exercices, nous avons préconisé ceux de dictée. Il s'agissait d'exécuter un mouvement gestuel quelconque, et c'est aux apprenants de découvrir la graphie qui convenait et de l'écrire sur leurs ardoises. Afin d'établir des écritures nettes, nous avons insisté sur les grandes dimensions et nous les avons persévérées bien longtemps.

Nous avons engagé les activités de discrimination phonémique en profitant de l'ouvrage d'Yves Blanc, consacré aux exercices. Ces activités consistent à présenter aux apprenants un dessein ; à leur donner la chance de retrouver son nom, quand ils ne l'arrivent pas nous le déclarerons ; tout

ce qui est demandé aux apprenants est de lever le bras s'ils entendent le son étudié.

Et dans une autre activité, nous avons demandé de compter combien de fois ils perçoivent le son dans le mot prononcé. Ce genre d'activités était très efficace et profitable en vue d'amener les apprenants à maîtriser excellemment l'analyse phonémique des sons ou des groupes de sons.

A dater de la deuxième séance, nous avons introduit les consonnes. Celles-ci ont été réparties en trois catégories : consonnes continues, consonnes occlusives sourdes et consonnes occlusives sonores.

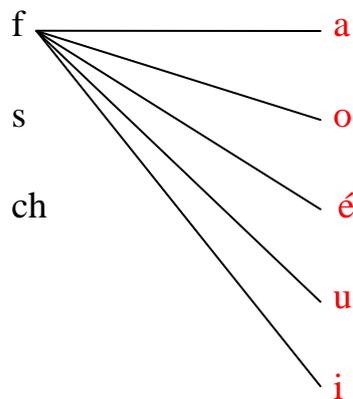
L'enseignement des consonnes s'est effectué comme celui des voyelles, c'est-à-dire, nous avons passé de l'association geste-son à l'association geste-graphie. Il est à noter que l'assimilation des consonnes était très rapide et vigoureuse par rapport aux autres sons.

Nous n'avons rencontré qu'un seul cas qui avait une difficulté à prononcer la consonne « p » dans un groupe de syllabes, mais qu'il l'avait bien prononcé isolément. Il est parvenu à l'émettre correctement après un entraînement intensif portant sur le développement de sa conscience lors de la production du son : il s'agissait d'accentuer son attention sur le mode et la façon d'exécuter le son avec surtout une lenteur et une forte concentration.

Après les avoir bien retenus, nous avons recouru à la leçon de voyelles pour travailler sur la syllabation. Il est enjoint pour cette dernière une disposition¹ bien étudiée qui recommande de poser les consonnes à apprendre en colonne verticale et les lier l'une après l'autre à l'ensemble des voyelles qui sont mises en colonne verticale, elles aussi, et toujours

¹ BOERL-MAISONNY. S, op. cit

écrites en rouge. Nous donnons l'exemple de la lettre « f » pour mieux expliciter comment se fait la schématisation au tableau :



La syllabation a été plus au moins variée : réversibilité, syllabation de type CVC ou celle de type CCV.

Les exercices de dictée et de discrimination phonémique ont été constamment faits tout en gardant l'aspect ludique de la méthode et en alimentant l'envie de déverrouiller les gestes symboliques en sons et en graphies. Dans un premier temps, nous avons limité la dictée aux représentations gestuelles sans déclaration des sons. Et dans un deuxième temps, nous avons prononcé les sons des lettres n'ayant toutefois pas recours aux gestes : nous nous sommes appuyées sur la correspondance voulue atteindre "phonème-graphème", chose qui est prise comme étant la base de la méthode.

Nous avons poursuivi avec toutes les autres consonnes en jetant la lumière sur quelques points d'exception au niveau du décodage grapho-phonémique tels que la suppression des lettres « t », « s », « e », « nt » pendant la lecture, les différentes prononciations de l'ensemble "er", au milieu et à la fin du mot, etc. Au fur et à mesure, la lecture s'est élargie à la lecture des mots et des petites phrases dont l'écriture était de la même couleur. C'est ainsi que débutait l'activité effective de la lecture.

Il faut signaler que tout le long de notre expérimentation, nous avons opéré, à chaque fois que nous présentons une leçon, une révision de la leçon précédente et une préparation à la leçon suivante. Ce qui a assuré effectivement l'acquisition sûre des consonnes et des voyelles.

Nous avons continué avec les voyelles nasales, les diphtongues et les graphies complexes tout en les présentant comme unités globales, c'est-à-dire, sans décomposition de leurs lettres constitutives. Cette catégorie n'a pas été entièrement accomplie vu le temps qui ne nous a pas suffi, raison pour laquelle nous avons focalisé notre attention sur quelques digraphies et trigraphies que nous avons estimées élémentaires.

Il est à souligner qu'il a été difficile aux apprenants de prononcer les sons « an » et « ain » parce qu'ils appuyaient sur la consonne finale « n » de cette façon [ãn] et [ẽn]. Nous avons résolu cet obstacle grâce aux articulations répétitives : les productions et les rectifications continues ont fortement étayé leur installation, c'est ce qu'on appelle concrètement l'apprentissage par la procédure ¹:

Essai → *erreur* → *essai* → *évaluation formative/formatrice* → *appropriation*

Quant au [ə] caduc, certains sont parvenus à le prononcé séparément, mais lorsqu'il est introduit dans un mot long, ils l'émettent défectueusement, ce problème n'a pas été absolument ajusté malgré nos interventions.

A l'égard des exercices, il nous a fallu concentrer nos efforts sur un ensemble d'exercices oraux, de discrimination phonémique, parce qu'il nous est apparu que les apprenants ont bien acquis les différentes formes orthographiques en les reconnaissant de manière très rapide et agile.

¹ MEKHNACHE. M, cours de *Pédagogie de projet*, 2015

La lecture a été axée sur des petites phrases que nous avons retirées dans l'ouvrage *Bien lire et aimer lire* de C.S. de Sacy, nous avons abordé également un texte qui s'intitule "*Le petit sapin*"¹. De crainte que certains apprenants tombent dans les confusions par l'effet du champ de vision vaste, une réglette de carton a été mise à leur disposition, servant à cacher la ligne au-dessous de celle qu'ils sont en train de lire, et en conséquence à centrer leurs regards et à leur faciliter l'activité de lecture. Cette prédominance importante de pratique de lecture a apprivoisé les apprenants à cette activité et les a rendu beaucoup plus habiles et adroits.

Une importante attention a été concédée à la compréhension : nous avons amorcé l'explication des termes dès que nous avons accédé à la lecture des mots et des phrases. En effet, le travail de sens a fortifié la dynamique et la vitalité des apprenants ; nous l'avons constaté véritablement à travers la lecture du texte, *Le petit sapin*, où ils avaient l'air de pénétrer et s'intégrer dans le monde de l'histoire.

Il nous semble que l'ouvrage produit par Yves Blanc est un support très diligent et efficace. Il apporte effectivement un renforcement à la méthode Borel-Maisonny au profit des batteries d'exercices suggérées, qui sont bien triées suivant l'ordre des leçons proposées. Nous ne sommes pas parvenues à y tirer exploitation à cause de la compression de temps. A vrai dire, nous avons entamé quelques batteries, néanmoins cela nous a pris énormément de temps.

Il nous est obligatoire de reconnaître le rôle que remplissent les gestes afin d'assimiler les sons et les graphies des lettres, car les apprenants étaient très motivés et actifs en assurant une forte volonté et beaucoup de participations. Nous avons constaté également que lorsqu'un apprenant se

¹ DE SACY. C.S, *Bien lire et aimer lire*, livre 2 : *Fin de cours préparatoire, cours élémentaires*, éd. ESF, coll. Didactique du Français, France, 2006, pp. 42-44

met devant un mot à lire, et il n'arrive pas à identifier tel ou tel son, nous intervenons par la représentation gestuelle, et immédiatement il retrouvera le son : elles représentent, pour eux, une source de référence.

3. Résultats de l'activité expérimentale

3.1. Déroulement de l'activité expérimentale

Le choix de l'activité que nous avons présentée, dans l'intérêt de tester les compétences installées chez les apprenants, fait partie du programme de la 3^e année primaire, qui propose comme support un texte à lire. Ceci s'intitule "*La petite poule rouge*", il se compose de quatre paragraphes et se caractérise encore par une lisibilité topographique et linguistique dont les mots qui sont un peu difficiles sont abordés auparavant. Nous avons voulu illustrer le texte par des images des animaux qui représentent les personnages, afin de permettre aux apprenants de bien saisir le contenu du texte et sa signification.

Le test proposé avait pour objet de vérifier en quelle mesure cette méthode a contribué à l'installation des mécanismes de lecture : la capacité de décodage grapho-phonémique. Et de comparer les habiletés du groupe expérimental avec celles du groupe témoin.

Nous avons consacré une séance pour le groupe d'expérimentation et une autre pour le groupe témoin. Durant ces deux séances, nous avons procédé à une lecture magistrale du texte tout en tentant de l'expliquer à l'aide de scènes gestuelles, par exemple les cris des animaux en question, leurs mouvements, etc. Cela est dans l'objectif d'amener l'apprenant à comprendre les mots, et partant, à comprendre le texte dans sa globalité, et le guider à construire sa cohérence locale et globale. En plus de la lecture magistrale, nous avons donné l'occasion aux apprenants de lire silencieusement le texte pendant dix minutes.

Afin de recueillir des preuves tangibles qui peuvent nous montrer, parmi les compétences à installer, celles qui sont véritablement saisies, il nous s'est avéré légitime de filmer les apprenants pendant leur activité de lecture (voir annexes). Les résultats issus du test seront présentés et analysés dans ce qui suit.

Nous tenons à révéler que nous avons jeté notre dévolu sur une date retardée afin de s'assurer que le groupe témoin a reçu toutes les leçons ; chose qui a été confirmée par leur enseignante.

3.2. Présentation et analyse des résultats

Nous présentons deux tableaux dans lesquels sont figurés les résultats obtenus du test, l'un est attribué au groupe de l'expérimentation et l'autre au groupe témoin. Nous nous sommes basées sur une grille d'évaluation afin que notre prise de décision soit objective tout en mettant au point un ensemble de critères et une échelle de notation précise. Visualisons maintenant, à l'aide de ces deux tableaux que nous contentons de reporter, les données compilées.

Le tableau ci-dessous est réservé aux résultats obtenus auprès du groupe expérimental :

Grille d'évaluation	Les résultats obtenus			
	Mauvais	Assez bien	Bien	Très bien
Vitesse de lecture	/	3	5	2
Identification globale des mots	/	/	1	9
Identification				

des consonnes	/	/	/	10
Identification des voyelles et des diphthongues	/	1	2	7
Articulation	/	/	6	4

D'après la lecture de ce tableau, il est à remarquer qu'aucun apprenant n'est lent en reconnaissance des mots. Trois parmi eux sont légèrement lents. Cinq sujets ont atteint le niveau moyen, nous avons constaté qu'ils sont fluides mais ils ont un ton perturbé et ils lisent mot à mot. Les deux sujets restants sont vraiment rapides et stratégiques, ils lisent avec un rythme, une intonation et une expression en tenant compte de la ponctuation.

Ce tableau nous amène aussi à considérer les apprenants majoritairement comme excellents au niveau de l'identification globale des mots, représentant 9 sujets sur 10 notés de très bien, et un seul apprenant qualifié de bien.

En ce qui concerne l'identification des consonnes, les chiffres étalent que la totalité des apprenants sont parvenus à reconnaître toutes les consonnes n'accusant aucune confusion ou inversion.

Nous inscrivons, selon le critère d'identification des voyelles, qu'un seul cas n'arrivant pas à identifier correctement les voyelles, il éprouve des défaillances au niveau de : [in] pour désigner [ɛ̃] dans le mot « moulin ».

En revanche, les apprenants restants sont estimés comme bons, représentant deux cas qui ont eu la notation bien et sept cas ont eu celle de très bien.

Les résultats aux quels nous avons abouti pour l’articulation, montrent que tous les sujets soumis au test articulent les sons de manière correcte, il est à dénombrer six cas qui ont atteint l’appréciation bien et quatre cas ont atteint celle de très bien. La fréquente difficulté à percevoir est celle du phonème [ə] dans le mot « sema » et « petite » qui était émis [u], nous remarquons cependant que ce son est bien articulé avec « je » et « le », ainsi qu’un autre cas où un sujet a inversement commis l’erreur : il a produit le son [ə] pour désigner le son [u] dans le mot « moulin ».

Le tableau ci-dessous indique les résultats obtenus auprès du groupe témoin.

Grille d'évaluation	Les résultats obtenus			
	Mauvais	Assez bien	Bien	Très bien
Vitesse de lecture	1	4	5	/
Identification globale des mots	2	4	4	/
Identification des consonnes	/	2	7	1
Identification des voyelles et des diphtongues	1	9	/	/
Articulation	/	2	6	2

La lecture de ce tableau indique qu'un seul apprenant est pris comme étant mauvais dans la rapidité d'identification des mots, en d'autres termes, il assure une durée plus au moins étendue pour traduire les graphies des consonnes et des voyelles en phonies, d'où la lenteur de la formation des syllabes.

Nous déterminons quatre apprenants qui sont un peu mieux que ces derniers étant donné que leur vitesse paraît acceptable. Nous tenons à attribuer, à la moitié restante, la qualification de bien ; ils sont capables de lire les groupes de mots avec un ton détendu. Il faut aussi retenir qu'il n'y a aucun candidat, parmi les dix, n'est excellemment rapide en lecture.

Ces chiffres nous révèlent, au surplus, que deux sujets souffrent d'une identification globale des mots assez mauvaise, cela est dû à leurs échecs répétitifs à reconnaître les mots. Pour ceux qui sont notés d'assez bien, ils représentent la moitié du nombre restant, voire quatre apprenants, nous mentionnons quelques erreurs qui sont rencontrées la plupart du temps : « canard » lu [kanare], « elle » lu [ələ], « et » lu [et] et [ɛt], « quand » lu [kand], « dindon » lu [dɛ̃d], « blé » lu [bale] et [bla], et il ya d'autres mots qui ne sont pas tout à fait reconnus. Et même pour ceux qui ont atteint le niveau moyen, nous comptons quatre, nous dégageons les mots : « cria » qui n'est pas reconnu par la majorité, « pas » lu [pas] et « fut » lu [foet]. Nous ne comptons aucun apprenant qualifié capable au sens propre du terme à identifier les mots et les groupes de mots.

Pour l'identification des consonnes, nous pouvons relever à la première vue qu'un seul cas sur l'ensemble de dix, qui a abouti à reconnaître toutes les consonnes, sept sont appréciés de bien et les deux restants ont eu la notation assez bien. Pour ce qui est de la confusion des consonnes, nous la dénotons redondante entre les sons dont les graphies sont proches, par exemple : les consonnes « b » et « d » dans le mot « blé »,

« p » et « b » dans les mots : « porter », « porterai » et « petite », et encore les consonnes « q » et « g » dans le mot « qui ». Il est à mentionner aussi la méconnaissance de certaines règles orthographiques, telles que : « c » prononcé [k] dans le mot « ce » et [s] dans le mot « canard », et « g » prononcé [ʒ] dans les mots : « grain » et « grattait ».

En effet, l'analyse du corpus reflète que l'aptitude de l'identification des voyelles est assez diminuée. Concrétisons cette observation par des chiffres : nous recensons neuf apprenants obtenant la notation assez bien et un apprenant conçu comme mauvais. En revanche, nous n'apercevons aucun sujet assujetti au test ayant la notation de bien ou de très bien. Nous nous permettons de déclarer sérieusement que la non maîtrise de l'identification des voyelles est critique vu le nombre alarmant des apprenants incompetents, nous enregistrons les voyelles suivantes : « u » prononcée [ə], « e » prononcée [u], « a » prononcée [o] dans le mot « pas ». Aussi, les suivants ensembles n'ont pas été reconnus : « ui », « on », « es », « ez », « er », « ain », « in », « ou », « au », « ai ».

Nous terminons par l'aptitude à bien articuler, pour ce critère, nous visualisons deux cas éprouvant des difficultés au niveau de leurs prononciations, six apprenants ont de bonne articulation, les deux qui restent ont une très bonne articulation. Nous concevons l'incapacité des apprenants à bien articuler certains sons, en dépit de nos corrections, ils relisent les sons incorrectement, citons quelques uns : le même obstacle qui se répète, celui du « e » prononcé [u], « u », « an », « ain ».

3.3. Commentaire comparatif des résultats

L'analyse des résultats issus du test nous montre de manière franche la différence entre les capacités de lecture chez les apprenants subis à la méthode Borel-Maisonny et celles chez les apprenants recevant un apprentissage ordinaire.

Nous précisons tout d'abord avec la vitesse de lecture, nous remarquons que les deux groupes arrivent moyennement à être rapides dans leur lecture.

Parlant de l'identification globale des mots, nous trouvons saillant la compétence des apprenants du groupe d'expérimentation par rapport à ceux du groupe témoin, ces derniers ont du mal à déchiffrer correctement les mots et à reconnaître leurs images globales, nonobstant ils ont subi un apprentissage de lecture basé essentiellement sur la méthode globale.

Les statistiques en matière de l'identification des consonnes traduisent que l'ensemble complet des apprenants (10/10) a atteint l'appréciation de très bien. C'est ce que nous l'avons souligné, durant la description de notre expérimentation avec le groupe choisi, en déclarant que l'acquisition des consonnes a été très rapide et assurée. Tandis que pour le deuxième groupe, les apprenants provoquent de sérieux problèmes au niveau des consonnes, ils sont inaptes à distinguer les graphies notamment celles qui sont semblables, de plus, une méconnaissance du système orthographique de la langue.

Nous affirmons en sus que le groupe de l'expérimentation maîtrise bien les voyelles, la majorité des membres sont doués pour les reconnaître sans hésitation ou confusion. Alors que les apprenants témoins, ils éprouvent de difficultés assez considérables, ils sont, outre mesure, inaptes à discriminer les voyelles des voyelles nasales, et incapables de décoder les graphies complexes, d'ailleurs le terme "complexes" est un peu injuste parce que nous n'avons choisi que celles qui sont abordables et fréquentes.

En ce qui concerne l'articulation, nous la considérons comme très bonne chez la grande majorité du groupe expérimental, elle est accompagnée d'une gestion articulatoire assez maîtrisée et d'une forte

fluidité et harmonie lors de la prononciation. Les membres de l'autre groupe présentent une articulation moyennement bonne, mais ils restent encore dans le besoin d'un travail articulatoire afin de les aider à maintenir leur sortie d'air lors de l'émission des différents sons.

En somme, il est à retenir que les apprenants de l'expérimentation sont, à proprement parler, autonomes. Leur maîtrise de la correspondance graphème-phonème et leur conscience de la nature de chaque son qu'ils produisent leur permettent de bien lire et partant d'aimer lire. Par contre les apprenants témoins sont loin d'être véritablement compétents en lecture tant qu'ils manifestent un nombre considérable d'obstacles.

A la fin de notre expérimentation, nous pouvons dire que la méthode Borel-Maisonnny est une méthode efficace pour l'enseignement de la lecture. Il se révèle que l'harmonie entre la phonétique et la gestuelle constitue une méthode, stricto sensu, basique pour un apprentissage solidement accompli, tout en conduisant à une appropriation rapide et surtout sûre des automatismes propres à l'activité de lecture.

De surcroit, les symbolisations gestuelles permettent de créer, en classe, une atmosphère tout à fait dynamique, vigoureuse, notamment ludique, tout en amenant l'apprenant à être pleinement énergétique et allant, un fait qui a été relevé lors de notre expérimentation.

CONCLUSION GENERALE

En finalité de ce travail, nous arrivons à comprendre que pour apprendre à lire, deux recommandations sont exigées : l'automatisation de la compétence grapho-phonémique et la compréhension de l'écrit. Les conclusions des recherches neuroscientifiques appellent toute école primaire à inculquer ces deux compétences et à les mettre en place de manière purement respectives.

Les sciences cognitives mettent en relief trois variables en assurant qu'elles président la réussite de cet apprentissage : « *la connaissance des phonèmes, la taille du vocabulaire oral, la présence de livres dans l'environnement de l'enfant* »¹. Sous cet effet, il est fermement enjoint de créer des bibliothèques dans toutes les classes afin de donner aux apprenants la chance d'emprunter les livres, cela leur permet d'installer un vocabulaire oral enrichi et varié et partant de les accoutumer à l'activité de lecture.

Une forte raison pour laquelle, notre but assigné, n'est seulement pas de rendre la lecture comme un savoir à acquérir, mais plutôt de l'intégrer dans les pratiques quotidiennes des enfants. Ce faisant, ces derniers s'autoconstruisent au fur et à mesure des savoir-faire et savoir-être, des compétences culturelles et civilisationnelles générales, des valeurs et des principes comportementaux, individuels et sociaux, d'où l'acculturation et la formation d'une société "cultivée".

A travers cette tentative de recherche, nous avons tâché de démontrer les principaux processus de lecture, et nous avons mis en lumière les différentes méthodes de son enseignement ainsi que les difficultés de son apprentissage, tout en traitant la problématique qui cherche à proposer une méthode de lecture obéissante à toutes les directives

¹ DEHAENE. Stanislas, Apprentissage de la lecture : L'apport des sciences cognitives in *L'apport des sciences cognitives à l'école : quelle formation des enseignants ?*, Paris, 13/11/2014, consulté le 12/03/2015, à 15 : 36

revendiquées, notamment celles des sciences cognitives : la méthode de l'orthophoniste Suzanne Borel-Maisonny connue sous le nom de "*méthode phonétique et gestuelle*".

En vue de mettre en marche les conceptions théoriques de cette méthode, nous avons opté pour deux démarches : expérimentale et analytique, qui nous ont dicté respectivement : de rassembler un groupe d'apprenants de troisième année primaire avec lesquels nous avons pratiqué la présente méthode ; et d'analyser les résultats obtenus du test de lecture que nous avons proposé afin d'évaluer les compétences acquises.

L'examen des données relevées de la pratique pédagogique que nous avons menée, nous a autorisé à confirmer l'hypothèse que nous avons avancée au début de notre travail de recherche, celle de la contribution de la méthode phonétique et gestuelle à une meilleure installation des compétences lectorales chez les apprenants de classes primaires.

Il nous est avéré que la méthode Borel-Maisonny constitue une méthode purement "*complète*" étant donné qu'elle prend en charge le renforcement de toutes les capacités intervenant durant l'acte de lire. Elle soutient le canal visuel par des représentations spatiales et des symbolisations gestuelles ; elle fortifie le travail phonologique par les épellations phonétiques et même par les gestes qui visualisent les mouvements articulatoires ; elle installe les compétences réflexives et les automatismes de la compréhension ; elle renforce aussi l'entrée à l'écriture. Par ailleurs, elle se veut comme une source confortée pour l'assimilation des compétences lectorales avec une manière tout à fait ludique et motivante.

Nous portons en connaissance que notre application de cette méthode n'était pas complètement exhaustive, nous escomptons donc, dans un cas

où elle s'applique avec rigueur et scrupule, obtenir des résultats plus élevés et supérieurs.

Pour conclure, il nous est apparu important de prétendre qu'il n'y a pas uniquement une méthode à employer, mais il y a aussi la manière dont se comporte l'enseignant pour effectuer ses tâches. Il s'en faut, que le comportement majeur de tout enseignant soit soucieux et consciencieux des missions conductrices et des actions formatrices, et de les orienter conformément à une vision profondément responsable. Il est demandé, en outre, d'amener les apprenants à une pleine conscience de leurs fonctions et leurs rôles pour garantir la réussite de ce projet d'apprentissage.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages

- BLANC. Yves, *Bien lire et aimer lire*, livre 3 : *Recueil d'exercices de lecture syllabique*, 7^e éd. ESF, France, 2008
- BOREL-MAISONNY. Suzanne, *Langage oral et écrit*, tome 1. Pédagogie des notions de base, 3^e éd. Delachaux et Niestlé, France, 1989
- BRIQUET-DUHAZE. Sophie, *Entraînement de la conscience phonologique et progrès en lecture d'élèves en grande difficulté*, éd. L'Harmattan, coll. Enfance et Langage, Paris, 2014
- COURBON. Bernard, *Concours de professeurs des écoles, épreuve de français*, éd. Vuibert, Paris, 1997
- DE SACY. Clotilde Sylvestre, *Bien lire et aimer lire*, 29^e éd. ESF, coll. Didactique du Français, France, 2000
- LEON. Monique et LEON. Pierre, *La prononciation du Français*, éd. Armond Collin, Paris, 2010
- MARIN Brigitte et LEGROT Denis, *Psycholinguistique cognitive : lecture, compréhension et production de texte*, éd. De Boeck, coll. Ouverture psychologique, Belgique, 2008
- MIALARET. Gaston, *L'apprentissage de la lecture*, 2^e éd. Presse Universitaire de France, coll. SUP, Paris, 1968
- MINDER. Michel, *Didactique fonctionnelle: objectifs, stratégies, évaluation*, 8^e éd. De Boeck & Larcier, coll. Pédagogie en développement, Paris, 1999
- ROBERT. Jean Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique de FLE*, éd. Ophrys, coll. L'essentiel du français, Paris, 2008

Dictionnaires

Le Robert, Dictionnaire de Français, éd. Le Robert, Paris, 2011

Articles

- BENTOLILA. Alain et GERMAIN. Bruno, Apprendre à lire : choix des langues et choix des méthodes, in *Unesco*, 21/06/2005
- DE KEYZER. Danielle, La lecture ? Parlons- en !, in. *Le journal de l'Alpha*, n° 162, 02/2008
- JOLIBERT. Jovette, Apprendre pour de bon sans manuel, in *Québec français*, n° 61, 03/1986

Sitographie

- <http://dictionnaire-le-littre.googlecode.com>
- <http://recette-igp.inserm.fr/thematiques/neurosciences-sciences-cognitives-neurologie-psychiatrie/dossiers-d-information/troubles-des-apprentissages-dyslexie-dysorthographie-dyscalculie>
- <http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/a-methodes.asp>
- <http://ecolereferences.blogspot.com/2011/09/bien-lire-aimer-lire-bm-la-methode.html>
- <http://www.ffdys.com/a-la-une/actualites/le-rapport-de-jean-charles-ringard-sur-la-dysphasie-et-la-dyslexie.htm>
- <https://www.youtube.com/channel/UCVrUyHbtXEukCEoC29CR70g>

Mémoires

- PAVY. Mary, *Quelle exploitation avec des élèves de CP peut-on tirer de la méthode Borel-Maisonny ?*, mémoire de Master, Institut universitaire de formation des maitres, Pas-de-Calais, 2013

Cours universitaires

- MEKHNACHE. Mohamed, cours de *Pédagogie de projet*, 2015

Colloques

- DEAHAENE. Stanislas, Apprentissage de la lecture : L'apport des sciences cognitives in *L'apport des sciences cognitives à l'école : quelle formation des enseignants ?*, Paris, 13/11/2014
- BIANCO. Maryse, Enseigner la compréhension en lecture, in : *L'apport des sciences cognitives à l'école : quelle formation des enseignants ?*, Paris, 13/11/2014
- ZIEGLER. Johannes, Surmonter les difficultés de lecture chez l'enfant, in : *L'apport des sciences cognitives à l'école : quelle formation des enseignants ?*, Paris, 13/11/2014

Vidéos

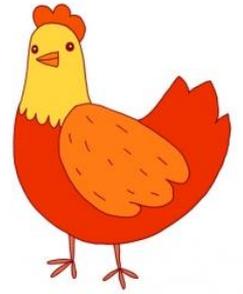
- ZIEGLER. Johannes, *Les mécanismes d'apprentissage de la lecture*, disponible sur : <http://lireaucp.fr/actualite-cp/articles-conseilles/mecanismes-apprentissage-lecture-ziegler>
- DUMONT. Annie, *La méthode Borel-Maisonny*, disponible sur : <http://savoir.neopodia.com/20100423-sante-medecine-dyslexie-dyslexique-methodes-reeducation-multisensorielle-neuropsychologie-cognitive>
- SABOURAULT. Isabelle et LUKIN. Benjamin, *Quelle méthode pour apprendre à lire*, disponible sur : www.youtube.com/watch?V=u9b0BRiV3t8

Radio

RAMUS. Franck, *Evaluer scientifiquement les méthodes d'apprentissage de la lecture*, radio. France culture, émission. Rue des écoles, diffusé le 07/05/2014, à 15 :00

ANNEXES

La petite poule rouge



La petite poule rouge grattait dans la cour,
quand elle trouva un grain.

- Qui va semer le blé ? dit-elle
- Pas moi, dit le dindon
- Ni moi, dit le canard

Ce sera donc moi, dit la petite poule rouge.

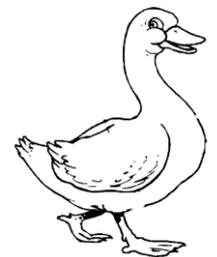


Et elle sema le grain de blé. Quand le blé fut mûr, elle dit :

- Qui va porter ce grain au moulin ?
- Pas moi, dit le dindon
- Ni moi, dit le canard
- Alors, je le porterai, dit la petite poule rouge.

Et elle porta le grain au moulin. Quand le blé fut moulu,
elle dit :

- Qui va faire du pain avec cette farine ?
- Pas moi, dit le dindon
- Ni moi, dit le canard
- Je le ferai, alors, dit la petite poule rouge.



Et elle fit du pain avec la farine. Quand le pain fut cuit, elle dit :

- Qui va manger ce pain ?
- Moi, cria le dindon
- Moi, cria le canard
- Non, pas vous ! dit la petite poule rouge. Moi et mes poussins, nous le mangerons... cott, cott, cott, venez mes petits.