

MASTER
METIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION

Mention

MEEF premier degré

Site de formation :

Foix

MEMOIRE

La méthode Borel – Maisonnny facilite – t – elle l'entrée dans la lecture d'élèves en cycle 2 ?

Emeline RAMIREZ

Directrice de mémoire	Co-directrice de mémoire
MORCILLO Agnès Maitre de conférences en Psychologie à l'INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées	PARMENTIER Bénédicte Docteure en littérature à l'INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées
Membres du jury de soutenance :	
-	
-	
-	
-	
Remis le : 14/06/2020	

Sommaire

Remerciements.....	3
INTRODUCTION	4
CADRE THEORIQUE	5
Les « gestes pédagogiques »	5
Questions de recherche	6
Les composantes de la lecture	7
Les programmes.....	9
La conscientisation corporelle	10
Caractéristiques de la langue française	12
RECUEIL DE DONNEES	13
Problématique et population concernée	13
Première étude : le questionnaire	13
▪ Description et analyse.....	14
Deuxième étude : les tests de lecture	27
▪ Passations	27
▪ Méthode et procédure	28
▪ Traitement des données	29
▪ Analyse	30
▪ Bilan de l'expérimentation	32
CONCLUSION	36
Bibliographie	38
Annexes	41

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier ma directrice de mémoire, Madame Morcillo, pour son soutien, sa bienveillance et ses précieux conseils.

Je souhaite également remercier toute l'équipe de formateurs de l'INSPE qui ont rendu possible la réalisation de ce mémoire.

J'adresse des remerciements particuliers aux deux professeures des écoles et à leurs élèves de CE1 pour m'avoir permis de mener à bien ma recherche sur le terrain.

Enfin, je ne remercierai jamais assez ma famille pour leur soutien infaillible depuis toujours.

INTRODUCTION

« *Aide-toi du geste* » lui suggéra l'enseignante. C'est alors que l'élève en question se mit à faire un geste qui aussitôt lui permit de poursuivre sa lecture à voix haute. C'est en effet lors d'un de mes stages en classe de CP, durant mes années de Licence, que j'ai découvert un « *tout autre monde* » ; je fus surprise en observant aussi bien l'enseignante, que ses élèves, faire des gestes leur permettant de décoder.

Je me suis donc intéressée à cette pratique qui m'était totalement inconnue et qui semblait, *a priori*, bien fonctionner. L'enseignante m'a ainsi expliqué qu'il s'agissait de la méthode Borel – Maissonny, méthode phonétique et gestuelle créée par l'orthophoniste Suzanne Borel – Maissonny.

Cette méthode m'a de suite intriguée et j'ai donc fait des recherches pour en savoir davantage. Dès lors, j'ai pu accéder à ce « *monde* » où le sens kinesthésique a une place toute particulière. C'est à partir de cette observation que j'ai décidé de la future thématique de mon mémoire, en sachant que l'analyse en profondeur de cette dernière apporterait des bénéfices à mon futur métier d'enseignante.

Mots clés : METHODE BOREL – MAISONNY, LECTURE, GESTES, KINESTHESIQUE

CADRE THEORIQUE

Les « gestes pédagogiques »

L'utilisation des « *gestes pédagogiques* » a montré à plusieurs reprises son efficacité en classe. Tellier (2010) indique en effet que « *[l]e geste pédagogique [a un] impact sur l'apprentissage d'une langue [chez les] jeunes enfants* » (p. 1). Il est démontré que le geste « *joue un rôle crucial tant dans le développement langagier que dans le développement cognitif* » (Tellier, 2010, p. 2). Quels que soient les gestes, ils aideraient les « *apprenants dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère* » (Tellier, 2010, p. 3) et notamment dans l'apprentissage des mathématiques et de la lecture (cf. la méthode Borel – Maissonny). Tellier précise en revanche que les gestes permettent une meilleure compréhension d'un récit oral à condition qu'ils soient clairs et « *désambiguïsés* » (2010, p. 9) pour les élèves. En effet, les gestes permettent d'aider à la compréhension à condition qu'ils ne soient pas abstraits. Enfin, l'auteur démontre qu'au-delà d'une compréhension améliorée grâce aux gestes, la mémorisation est aussi optimisée. Il apparaît effectivement que les gestes sont d'une grande aide lorsque des enfants doivent apprendre puis mémoriser du vocabulaire dans une langue qui leur est inconnue puisque ce sont les enfants ayant bénéficié des gestes (associés à chaque mot) qui « *ont mémorisé davantage de mots [d'une langue inconnue] que leurs camarades* » n'en n'ayant pas bénéficié (Tellier, 2006, p. 10).

L'auteur a également démontré que les gestes peuvent permettre à des enfants de l'âge de 5 ans de comprendre des histoires racontées dans une langue autre que leur langue maternelle. Effectivement, les gestes apparaissent comme un support supplémentaire auquel les élèves peuvent s'appuyer pour accéder à la compréhension. (2004 – 2006, p. 7)

Par ailleurs le Soundpainting, qui est « *un langage gestuel de composition en temps réel créé par Walter Thompson en 1974 [...] pour tous les artistes dont l'art peut être improvisé* » (Eduscol, 2016, p. 1) a été adapté en classe afin de « *guider [les élèves dans] la création ou l'exploration de l'univers sonore* » (Eduscol, 2016, p.1) en éducation musicale tout d'abord, puis petit à petit élargi pour une meilleure gestion de classe. Le Soundpainting « *s'apparente à un langage codifié à partir d'un corpus de gestes* »

(Eduscol, 2016, p. 1) qui comprend plus de mille deux cents mots. Cette nouvelle pratique est un exemple de communication non verbale qui permet effectivement de passer des messages au moyen de gestes. Les enseignant·e·s les utilisent d'une part, pour rendre leurs élèves compositeurs et donc favoriser leur créativité et d'autre part, comme outil pédagogique afin d'énoncer des consignes en passant par le langage corporel.

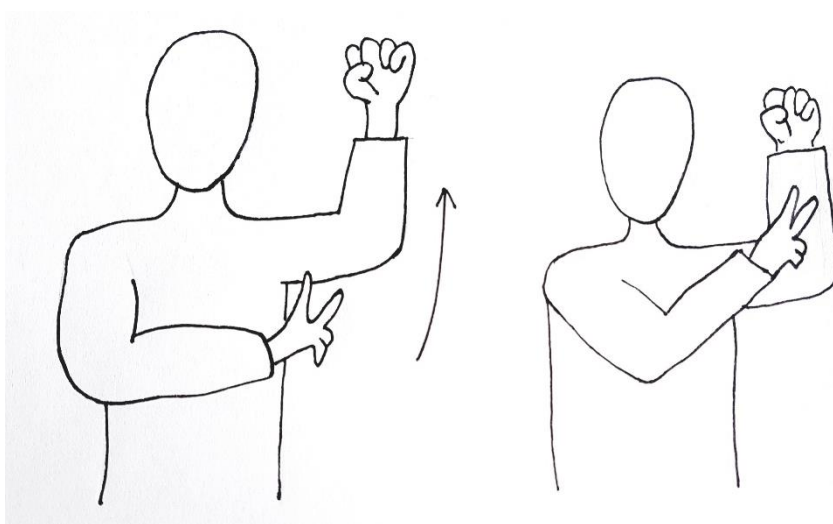


Figure 1 - Soundpainting - Volume Fader

Pour exemple, le geste « *Volume Fader* » permet d'indiquer le changement de volume. En effet, quand le « V » former par les deux doigts remonte le long de l'autre bras, cela indique que le volume doit augmenter. A l'inverse, lorsque le « V » descend le long du bras, cela signifie que le volume doit diminuer.

« *Produire une gestuelle efficace et univoque* » (Tellier, 2010, p. 11) semble donc, dans l'apprentissage précoce des langues, comme dans la vie de classe, être propice aux apprentissages.

Questions de recherche

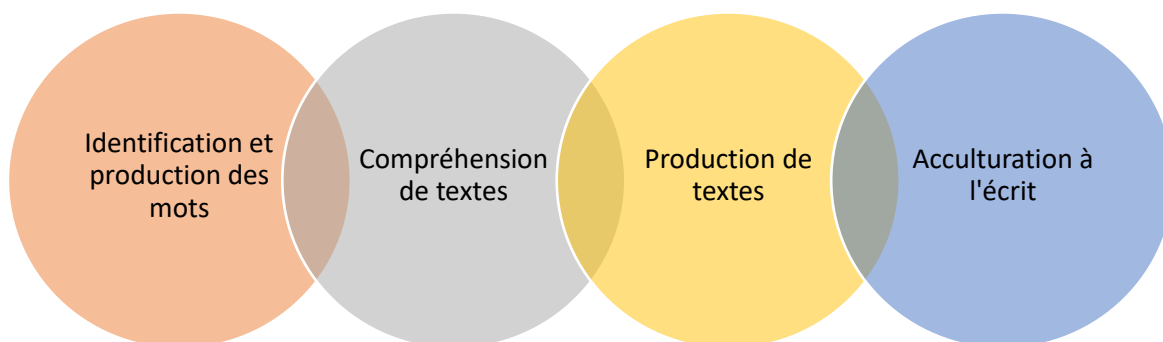
Les travaux de C. Billard, P. Gillet, et M.A. Barthez (1999) confirment ceux de Tellier concernant l'utilité de la gestuelle, où dans ce cas d'étude, la méthode Borel – Maissonny permet à des enfants « *porteurs de troubles spécifiques du développement du langage oral* » (p. 388) et plus particulièrement ayant des difficultés d'apprentissage de lecture, d'accéder au stade « alphabétique » d'acquisition de la lecture.

Nous pouvons alors nous demander si la méthode Borel – Maisonnny, méthode phonétique et gestuelle créée par l’orthophoniste Suzanne Borel – Maisonnny (qui à l’origine, *est un ensemble de gestes ayant pour but de faciliter l’entrée dans le langage* » (Plecy, 2013, p.119)) puis adaptée par Clotilde Silvestre de Sacy (1980), qui consiste à associer des gestes à des sons (phonèmes), permet réellement de faciliter l’entrée dans la lecture (et donc l’écriture).

Dans la langue française, il existe une langue orale et une langue écrite. En effet, on considère « *qu’il existe un système, la langue écrite* » (Fijalkow, 1993) et dont l’accès nécessite l’appréhension simultanée des activités de lecture et d’écriture. Il est alors intéressant d’examiner si le fait d’utiliser des « *gestes symboliques* » (Tellier, 2010, p. 2) pour chaque son (phonème), permet « *de fixer rapidement la mémoire des formes graphiques* » (Tellier, 2010, p. 3) et si, « *associé au son et à la graphie [...], le geste entraîne [réellement] facilité, exactitude, rapidité de la lecture, et très rapidement, compréhension de la phrase lue.* » (Silvestre De Sacy, 1984)

Les composantes de la lecture

L’entrée dans la lecture – écriture est donc une étape primordiale pour l’enfant. D’après Goigoux (2004), initialement, « *quatre composantes sont impliquées dans l’enseignement de la lecture et indissociable de celui de l’écriture* » (p. 38) ; par la suite, on en compte neuf car certaines ont été rajoutées, d’autres redécoupées par deux (mais nous nous centrerons sur les quatre initiales).



« *L'identification et la production des mots* » est la première composante. Elle consiste à associer des lettres (graphèmes) et des sons (phonèmes) pour ensuite savoir identifier et produire des mots. C'est la composante la plus utilisée, souvent au détriment des trois autres. En effet, les enseignant·e·s privilégient pour leurs élèves le déchiffrage de mots, afin qu'ils entrent dans la lecture - écriture.

La deuxième composante est « *la compréhension de textes* ». Apprendre à lire c'est aussi être « *capable de donner du sens à ce qu'on lit en mobilisant sensiblement les mêmes compétences que celles requises pour comprendre les textes entendus* » (Hogan, Adlof & Alonzo, 2014).

« *De nombreux travaux de recherche ont montré qu'il n'existe aucun antagonisme entre déchiffrer et comprendre* » (Goigoux, 2004, p. 41). Il est donc nécessaire d'appréhender ces deux composantes de manière équitable.

De plus, la lecture étant considérée comme un savoir-faire (Downing & Fijalkow, 1984), l'apprentissage de cette dernière se fait donc en trois phases : « *phase cognitive, phase de maîtrise et phase d'automatisation* » (Fitts & Posner, 1967). L'apprentissage de la lecture met l'accent sur la première phase (cognitive) au cours de laquelle l'apprenant cherche à comprendre ce qu'il doit faire pour acquérir le savoir lire (Théorie de la clarté cognitive). Ainsi, en avoir connaissance est donc fondamental dans l'apprentissage de la lecture - écriture car le fait de comprendre ce qu'on lit permet de rendre plus concret l'apprentissage et permet donc, de stimuler chez l'enfant le désir d'apprendre. Par conséquent, la clarté cognitive de par sa composante « *compréhension de textes* » permet d'avoir une idée claire de ce qu'est la langue écrite et de ce qu'est une situation de lecture et d'écriture. Pour parvenir à savoir lire, l'enseignant a donc tout intérêt à amener ses élèves à cette clarté cognitive, et pour ce faire, il faudrait les amener à « *explicit[er] [...] et clarifier le fonctionnement de l'écrit* ». Cela passe, non seulement par la composante « *compréhension de textes* » mais également par l'« *enseignement explicite du code alphabétique* » (NRP, 2000), qui, lui-même, pourrait être facilité par la méthode Borel – Maisonnay.

La troisième composante se nomme « *production de textes* ». L'enseignant incite ses élèves à écrire des textes (ou des phrases) avec une intention sémantique au départ. Il s'agit de la production au sens « d'invention ». Effectivement, la lecture et l'écriture considérées, respectivement, comme étant des activités de réception et de production, il est

donc nécessaire de les appréhender l'une avec l'autre, pour permettre aux élèves d'« *apprendre la langue écrite* ». (Fijalkow, 1993)

Enfin, « *l'acculturation à l'écrit* » est la quatrième composante. Dans un monde où la culture est très présente, il s'agit pour les élèves de s'approprier et de se familiariser avec la culture écrite afin de construire un « *"statut" ou une "posture" de lecteur* » (Goigoux, 2004, p. 38) Cependant, tous les élèves n'ont pas le même niveau de culture au départ. Cette technique d'enseignement est donc importante afin de ne pas désavantager certains élèves qui n'auraient pas bénéficié d'une culture hors de l'école. Les ouvrages de littérature de jeunesse constituent par ailleurs « *"la base culturelle" de l'enseignement de la langue écrite* » (Programmes de 2002, p. 42).

Les programmes

D'après le programme de cycle 2 en vigueur (2018), l'apprentissage de la lecture et de l'écriture « *s'effectue tout au long de la scolarité* » (p. 12). Par ailleurs, le cycle 2 « *constitue une période déterminante* » (p. 12) pour acquérir ces deux processus cognitifs complexes et en étroite relation. Une place toute particulière est accordée à ces apprentissages dits « *fondamentaux* » pour que les « *élèves puissent envisager sereinement leur scolarité* » (ceci d'après le guide officiel « *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP* », p. 15).

Les programmes précisent que les élèves doivent, en fin d'année de CP (cours préparatoire), « *mémoriser les composantes du code* » (p. 13), autrement dit, savoir faire correspondre les graphèmes et les phonèmes afin de décoder « *les mots nouveaux ainsi que ceux dont le décodage n'a pas encore été automatisé* » (cf. *Attendus de fin d'année de CP*, p. 4). Cependant, une des variables clés qui prédit la réussite, est la connaissance des phonèmes. En effet, la conscience phonologique, c'est – à – dire « *prendre conscience de la nécessité de l'existence de phonèmes dans les mots* » (Dehaene, 2017) doit être travaillée dès l'école maternelle pour permettre aux élèves d'accéder plus rapidement aux correspondances graphophonologiques. Il est notamment attendu en fin d'année de CE1 (cours élémentaire 1^{ère} année) que les élèves « *sachent discriminer de manière auditive et savoir analyser les constituants des mots (conscience phonologique)* » (p. 4) et dans cette continuité, qu'ils connaissent les graphèmes et les associent aux phonèmes.

Dehaene (2017), explique que cet apprentissage est la première voie de la lecture qui se nomme : « *le passage de l'écrit au son* ». La deuxième voie est « *le passage de l'écrit au sens* » et consiste à comprendre que les mots se décomposent en différents éléments porteurs de sens (morphèmes). Enfin, lorsque « *la lecture devient fluide et automatique, l'enfant cesse de se concentrer sur le décodage et peut mieux réfléchir au sens du texte* ». Cette situation de double tâche est complexe, c'est pour cette raison que l'automatisation est indispensable pour libérer « *des ressources cognitives pour la compréhension* » (Guide : « *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP* », p. 8).

La méthode Borel – Maisonnny, telle qu'elle est définie, permettrait ainsi de faciliter la première voie de la lecture, et donc d'accéder plus facilement à la compréhension. En effet, « *l'identification des mots par le décodage* » doit être « *suffisamment automatisée pour permettre d'accéder à la compréhension : c'est ce qu'on appelle la fluidité ou la fluence de lecture* » d'après le Guide « *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP* » (p. 8). Liliane Sprenger-Charolles, Alain Desrochers et Édouard Gentaz (2018) préconisent ainsi de « *privilégier une méthode centrée explicitement et systématiquement sur ces correspondances, sans toutefois négliger les activités autour de la compréhension* » (p. 63). En effet, « *l'objectif principal de l'apprenti lecteur est [...] de parvenir à comprendre ce qu'il lit de la même façon qu'il comprend ce qu'il entend* » (Sprenger-Charolles & Cole, 2013) « *Une approche « équilibrée » de l'apprentissage de la lecture* » (Pressley & Allington, 2015) est donc nécessaire pour entretenir l'envie et le plaisir de lire chez les élèves.

La conscientisation corporelle

La méthode Borel – Maisonnny vise à une « *conscientisation corporelle* » (Saez, 2014). Le geste est dit « *intentionnel* » par Marie-Louise Orlic (1967), et est donc « *chargé de sens* ». Ainsi, puisque « *la petite enfance a les caractéristiques d'une extrême malléabilité, d'une étonnante mémoire kinesthésique, visuelle, auditive* » (Mendez, 2011), les gestes associés aux sons permettraient donc de multiplier les entrées et donc de mémoriser davantage. « *L'anticipation* » soit, « *la représentation interne des gestes* » (Orlic, 1967), puis, les gestes effectifs permettraient donc de favoriser, dans un premier temps, la conscience phonologique dès l'école maternelle. En effet, les gestes permettraient « *d'identifier [et reconnaître plus facilement] les unités sonores que l'on*

emploie lorsqu'on parle français » (Programme d'enseignement de l'école maternelle, 2015, p. 8). Cette conscience phonologique est nécessaire pour, dans un deuxième temps, acquérir le principe alphabétique (c'est – à – dire « *être en capacité de traduire une séquence de lettres écrites en une séquence de sons correspondants et vice-versa* » (Dehaene, 2017) mais encore : « *comprendre que l'écriture du français est un code au moyen duquel on transcrit des sons.* » (Programme d'enseignement de l'école maternelle, 2015, p. 8)

Tout comme « *[l]a production manuscrite des lettres [qui] permet une meilleure mémorisation des mots écrits et aussi une meilleure reconnaissance en lecture, la mémoire sensorimotrice venant assister la mémoire visuelle* » (Guide : « *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP* », p. 11), les gestes associés aux sons permettraient de les fixer en mémoire. Florence Bara (2019) indique en effet, que « *mettre l'élève en action, [permet de] faciliter les apprentissages* ». De plus, plusieurs recherches ont montré que les actions motrices participent au développement cognitif. En effet, la théorie de la cognition incarnée qui est un « *courant théorique* » (Dutriaux & Gyselinck, 2016, p. 420) et qui prend sa source dans « *l'idée que nous descendons de créatures dont le système nerveux était dédié essentiellement aux traitements perceptifs et moteurs permettant d'interagir avec l'environnement immédiat* » (Dutriaux & Gyselinck, 2016, p. 420) appuie ce point de vue. Selon cette dernière, « *on ne peut pas décrire la pensée sans prendre en compte les systèmes sensorimoteurs* » (Dutriaux & Gyselinck, 2016, p. 429). Effectivement, Dutriaux et Gyselinck (2016) ajoutent que « *la trace mnésique d'une expérience est, au moins en partie, constituée d'informations sensorimotrices présentes lors de l'apprentissage de cette expérience* » (p. 431). Par ailleurs, « *de nombreuses recherches montrent que le traitement des concepts implique les aires sensorielles et plus particulièrement les aires motrices* » (Dutriaux et Gyselinck, 2016, p. 433). Ainsi, lorsqu'un élève réalise un geste, ce dernier lui permet de se souvenir du phonème correspondant au graphème qu'il est en train d'essayer de décoder. La mémorisation des phonèmes serait donc facilitée par les gestes.

Caractéristiques de la langue française

D'après Liliane Sprenger-Charolles, Alain Desrochers et Édouard Gentaz (2018) « [...] le traitement de l'écrit dépend aussi des spécificités de chaque langue » (p. 51). Effectivement, la difficulté de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en français se trouve dans le fait qu'il existe 36 phonèmes (« *petits sons que nous articulons lorsque nous parlons [...] il est une unité indécomposable, par lui-même dénué de sens* » (Guide « *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP* », p. 16) mais qu'il existe différentes graphies d'un même phonème. Les graphèmes « *sont la transcription écrite des phonèmes, à partir des 26 lettres de l'alphabet* » (cf. Guide, p. 17). Ainsi, le phonème [u] s'écrit avec un graphème de deux lettres /ou/ (qu'on appelle aussi : *digramme/digraphe*), mais le phonème [s] peut être rencontré sous différents graphèmes tels que : /s/, /ss/, /t/, /sc/, /c/, /ç/, /x/. C'est alors que la méthode Borel – Maisonnny prend tout son sens pour aider ce décodage des graphèmes en phonèmes (et vice versa) en y associant un geste intermédiaire. Il existe donc « *un ensemble de gestes symboliques : chaque geste représentant un phonème* » (Pavy, 2013, p. 8) quelle(s) que soi(en)t la ou les graphies associée(s).



Figure 2 – geste correspondant au son [a]



Figure 3 – geste correspondant au son [m]

Ces gestes seraient donc une aide visuelle d'une part, et kinesthésique d'autre part. En effet, les élèves vont d'abord apprendre par imitation : l'enseignant montre le geste en énonçant le phonème qui lui est associé puis une fois appris, les élèves se serviront du geste comme d'une aide mnémotechnique. Les gestes seraient ensuite abandonnés par les élèves qui n'en ressentent plus le besoin.

RECUEIL DE DONNEES

Problématique et population concernée

Les gestes Borel – Maissonny sont parfois utilisés en classe pour tous les élèves comme méthode d’enseignement de la lecture, parfois comme différenciation pour seulement ceux rencontrant des difficultés (en situation d’handicap ou ayant des troubles), ou encore, pour aider les élèves, dès l’école maternelle, à acquérir une conscience phonologique afin de préparer à l’entrée dans la lecture – écriture ;

Il est alors intéressant de se demander si cette méthode est bénéfique pour les élèves et surtout, si elle est réellement pour tous. Dans cette continuité, cette étude cherche à savoir si les gestes permettent assurément de mémoriser plus facilement et rapidement les phonèmes et donc si elle permet d’accéder au décodage de telle façon que la fluence de lecture en soit améliorée.

Première étude : le questionnaire

Un questionnaire a été déposé sur les réseaux sociaux afin de compléter notre étude. En effet, le test de lecture permettant une étude qualitative, le questionnaire diffusé sur internet permet de collecter les points de vue d’enseignants (de maternelle, d’élémentaire et/ou spécialisés) ainsi que le point de vue des orthophonistes afin de réaliser une étude quantitative.

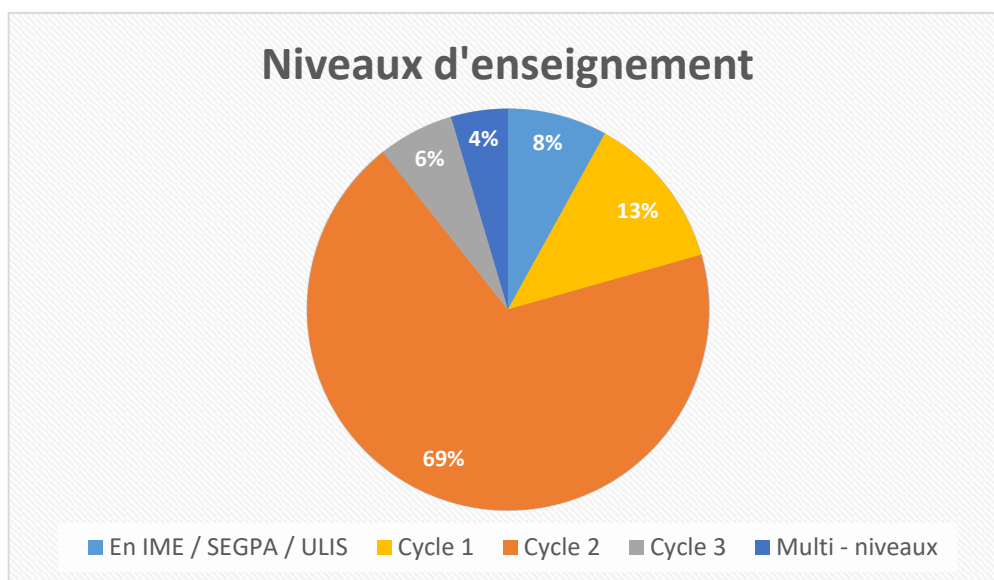
Ce questionnaire destiné à un public hétérogène a été conçu pour recueillir leurs façons d’utiliser la méthode Borel – Maissonny, ou des méthodes qui fonctionnent sur le même principe (soit, utiliser les gestes pour aider les élèves à entrer dans la lecture). Une partie de ce dernier est destiné à des professeur·e·s des écoles ou orthophonistes utilisant une tout autre méthode pour recueillir, tout de même, leurs avis sur la méthode Borel – Maissonny. Enfin, une grande partie du questionnaire est constituée de questions ouvertes pour obtenir les réponses de chacun au plus près de leur vision et de leur pratique.

✚ Description et analyse

Au total, 321 personnes ont répondu au questionnaire en ligne. Sur ces 321 personnes, 309 sont des femmes (soit, 96,3%) et 12 sont des hommes (soit, 3,7%).

Une grande majorité des répondants sont des enseignant·e·s puisque 92,2% ont répondu à ce questionnaire, contre 7,8% des orthophonistes.

Sur les 260 réponses qui correspondent à celles des enseignant·e·s (sans les orthophonistes), il s'avère qu'une grande partie des enseignant·e·s ayant répondu à ce questionnaire ont des Cycle 2 (180, soit 69% environ). En seconde position, nous retrouvons 33 enseignant·e·s de maternelle (soit environ 13%), puis les enseignant·e·s dans des structures spécialisées telles que IME, ITEP, SEGPA et ULIS, qui sont au nombre de 21 (soit 8%). Ensuite, 16 enseignant·e·s sont en Cycle 3 (soit environ 6%). Enfin, en dernière position nous retrouvons les enseignant·e·s ayant une classe à multi-niveaux (soit plus de deux niveaux) et sont au nombre de 12 (environ 4%). 11 réponses ont été considérées comme « HS » (soit Hors Sujet) car il n'y avait pas de réponses ou bien elles ne répondaient pas à la question (« 2 »).

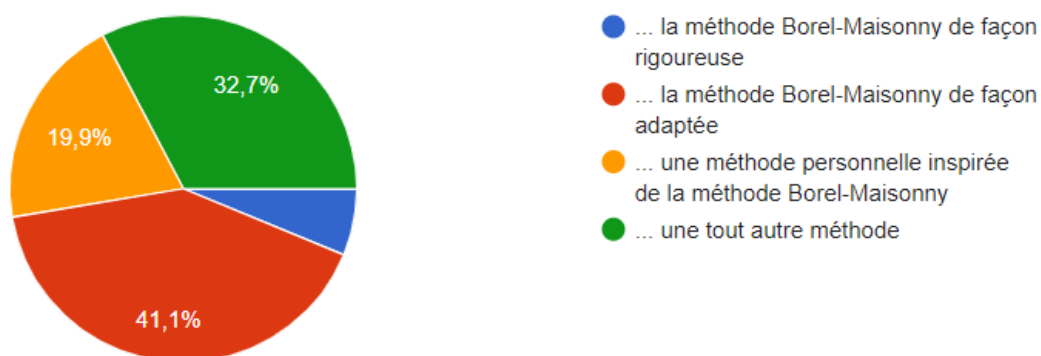


Sur 295 professeur·e·s, la majorité exerce en école publique : 221, soit 74,9% contre 50 enseignants en école privée (soit 16,9%). 65 enseignent en REP/REP+ (soit 22%), dont 41 qui enseignent en école publique et en REP/REP+ (soit environ 13,5%).

Sur 321 réponses (professeur·e·s des écoles et orthophonistes inclus), 132 utilisent « la méthode Borel – Maissonny de façon adaptée » (41,1%), 105 utilisent une « toute autre méthode » (32,7%), 64 utilisent une « méthode personnelle inspirée de la méthode Borel – Maissonny » (19,9%) et seulement 20 utilisent la « méthode Borel – Maissonny de façon rigoureuse » (6,2%). (cf. diagramme circulaire ci-dessous)

Vous utilisez ...

321 réponses



Dans le cas où ils répondaient qu'ils utilisaient « une toute autre méthode », il leur était alors demandé s'ils avaient toutefois connaissance de cette dernière. 73 professionnel·le·s (professeur·e·s et orthophonistes confondus) sur 105 ont alors répondu que « oui » (69,3%) contre 32 « non » (30,5%). Pour ceux ayant répondu « non » le questionnaire s'achevait, pour ceux ayant répondu « oui », il leur était demandé ce qu'ils en pensaient.

Sont ressorties de cette question différentes catégories de réponses :

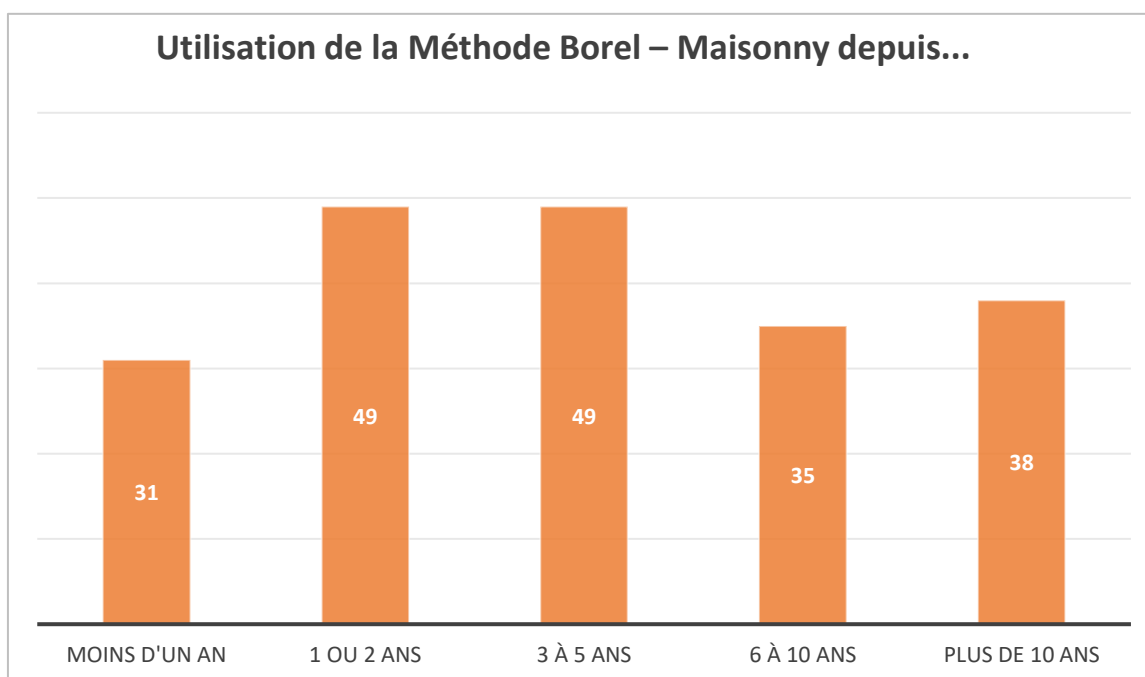
- Tout d'abord, 21 professeur·e·s sur 73 professionnel·le·s ayant répondu à cette question (soit la majorité) ont indiqué qu'ils pensaient que cette méthode était utile pour aider un public en particulier (les élèves en difficulté et/ou allophones)
- 20 professionnel·le·s (dont une orthophoniste) trouvent cette méthode intéressante et certains professeur·e·s envisagent même de l'utiliser s'ils ont une classe qui le permet (« GS ou CP », « petit effectif », « méthode utilisée dans l'école » ou encore « s'ils s'y penchent davantage »)

- 13 l'utilisent (dont une orthophoniste) en complément d'une autre méthode pour, d'une part, aider les élèves quand ils confondent les phonèmes, ou d'autre part, les aider à retenir les correspondances graphèmes-phonèmes (dixit une enseignante : « *Lors de la lecture, s'ils ne savent plus quel son fait une lettre, je leur montre le geste qui correspond et ils sont capables de trouver le son tout seul. C'est vraiment une aide complémentaire pour bien enregistrer les sons.* » mais encore, comme l'indique une autre enseignante : « *elle me permet également, grâce aux gestes, d'expliquer la position de la langue dans la bouche (notamment pour les sons [t] [l]) donc elle aide à l'amélioration de la prononciation et c'est une aide pour mémoriser également la graphie, exemple le m.* »)
- 6 enseignant·e·s n'ont pas d'avis
- 5 autres enseignant·e·s ont utilisé la méthode mais ne l'utilisent désormais plus car ils n'ont pas été convaincus par son efficacité. En effet, la difficulté de la mise en place de cette méthode, la non-nécessité pour la majorité des élèves, et la difficulté pour certains de se défaire des gestes ce qui « *nuit à la fluidité de la lecture par la suite* », en sont les trois grandes raisons
- 4 professionnel·le·s (deux enseignantes et deux orthophonistes) ont émis le souhait d'être formés avant de la mettre en place
- 3 enseignant·e·s ne l'utilisent pas car ils considèrent que cette méthode est « *contraignante* », qu'il faut être « *rigoureux* » pour qu'elle soit efficace et enfin qu'il faut prendre le temps de « *se l'approprier* »
- Enfin, la méthode est considérée comme obsolète, « *plus adaptée* » par une enseignante car elle serait plutôt « *ancienne* »

• Pour les professionnel·le·s utilisant la méthode Borel – Maissonny de façon adaptée ou une méthode personnelle inspirée de la méthode Borel – Maissonny, il leur était ainsi demandé de quelle façon ils l’adaptaient. Il est donc ressorti **13 catégories d’adaptations** (cf. tableau ci-dessous)

Méthode Borel – Maissonny adaptée car ...	Nombre d’occurrences
Utilisée en complément d’une autre méthode (« <i>Alphas</i> », « <i>Taoki</i> », « <i>Kimamila</i> », « <i>Léo et Léa</i> », « <i>Montessori</i> », « <i>Dire, lire, écrire avec Ludo</i> »)	60 (dont 3 orthophonistes)
Utilisée en fonction des besoins des élèves (dont les BEP)	51 (dont 7 orthophonistes)
Utilisée pour la (re)découverte d’un son	25 (dont 1 orthophoniste)
Utilisée en phonologie	22 (dont 1 orthophoniste)
Utilisée au travers de la méthode d’enseignement de la lecture « <i>Pilotis</i> » (qui reprend assidûment les gestes Borel – Maissonny à quelques détails près)	16
Utilisée pour encoder (lors des dictées)	15
Seule la gestuelle a été conservée	14 (dont 1 orthophoniste)
Les gestes ont été modifiés	13 (dont 5 orthophonistes)
Utilisée pour certains sons seulement	10 (dont 1 orthophoniste)
La progression a été modifiée	8 (dont 2 orthophonistes)
Utilisée pour limiter les confusions entre les sons	7 (dont 1 orthophoniste)
Utilisée pour étudier/renforcer les CGP	7 (dont 1 orthophoniste)
Utilisée au travers de rituels/jeux	6
Autres : <ul style="list-style-type: none"> - Utilisée pour l’oral (pour entrer dans l’oral ou améliorer l’articulation) - Ajout de sensation kinesthésique - Seule la progression de la méthode Borel – Maissonny est utilisée - Utilisation de la DNP (Dynamique Naturelle de la Parole) « <i>pour renforcer la dissociation de certains phonèmes</i> » - Utilisation des fiches sons 	<div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="display: flex; flex-direction: column; gap: 5px;"> 4 orthophonistes 4 1 1 orthophoniste 2 </div> <div style="font-size: 3em; margin: 0 10px;">}</div> 12 </div>

- Concernant les professionnel·le·s utilisant la Méthode Borel – Maissonny (de façon rigoureuse ou de façon adaptée) ce qui équivaut donc à 216 réponses, il y a autant de personnes l'utilisant depuis 1 à 2 ans que depuis 3 à 5 ans (49 professionnel·le·s dans les deux cas). Cette méthode semble perdurer au fil des années car les professionnel·le·s dits « novices » dans son utilisation sont au nombre de 31 et ceux qui utilisent la méthode depuis plus de 10 ans (considérés comme expérimentés) sont au nombre de 38. (Cf. *histogramme ci-dessous*)



- Il était ensuite demandé aux professionnel·le·s s'ils l'utilisaient en systématique, ce à quoi 122 enseignant·e·s (56%) ont répondu « oui » et 76 (35%) ont répondu « non » (sur un total de 216).

Les professionnel·le·s ayant répondu « oui » l'utilisent en systématique « *car certains élèves (beaucoup d'ailleurs) ont besoin du geste pour associer la/les lettre(s) au son.* » ou bien « *pour aider les enfants en difficulté* » mais encore car cela « *devient un automatisme* ». Enfin, à plusieurs reprises ils le justifient car « *[l'] association d'un son avec un geste [permet l'] utilisation de plusieurs mémoires : visuelle, kinesthésique, auditive* »

Les professionnel·le·s ne l'utilisant pas en systématique le justifient en majorité avec l'argument de la différenciation ou l'adaptation. Effectivement, une professeure de CE1 explique qu'elle la met en œuvre « *seulement de manière différenciée avec les élèves dont la conscience phonologique est fragile* ». Une autre enseignante ajoute qu'elle est utile « *pour aider en différenciation, ceux qui en expriment le besoin. Pour ceux dont l'apprentissage de la lecture ne pose pas de problème, ils s'en détachent très vite...* ». Enfin, une enseignante en SEGPA complète le point de vue des deux enseignantes car elle utilise la méthode « *simplement avec les élèves qui en ont besoin ou allophones* ».

Quant aux 13 (professeur·e·s et orthophonistes confondus) ayant répondu « *oui* » et « *non* », 9 l'utilisent en début d'année en systématique puis adaptent en fonction des besoins des élèves/patients.

- Le logiciel **AntConc**, développé par Laurence Antony (2014) a permis une analyse fine du questionnaire composé à 80% de questions ouvertes.

La question suivante était : « *Pour vous, quel est le principe fondamental de la méthode Borel – Maissonny ?* »

Le logiciel indique donc qu'il y a un total de 803 mots dont 317 mots différents (après avoir supprimé de la liste les « *mots vides* », c'est – à – dire les mots très communs de la langue et qui n'ont donc pas d'intérêts pour notre étude).

Les mots étant classés par fréquence, les dix termes (et leurs différentes formes) les plus usités sont donc répertoriés dans le tableau ci-dessous :

Termes	Fréq.	Mots de la même famille	TOTAL
geste	99	gestes [28] gestuelle [20] gestuel [4] gestualiser [1]	152
associer	53	association [18] associé [7] associée [3] associe [1] associés [1]	83
phonème	24	phonèmes [6] phonologie [3] phonologique [3] phonétique [2]	38
mémorisation	12	mémoire [10] mémoriser [5] mémoires [1]	28
sons	23		23

corps	14	corporel [2]	16
lettre	10	lettres [4]	14
aide	7	aider [5]	12
lecture	9	lire [2]	11
méthode	9	méthodes [2]	11

Il ressort de ce tableau que le terme de « *geste* » et ses variantes a été utilisé en grande partie : **152 fois** sur un total de 803 mots soit environ 19%. Cette première classification a permis en effet de faire un premier tri et de se rendre compte que les enseignant·e·s ont défini à plusieurs reprises le principe de cette méthode comme : « *associer un geste à un son* » ce qui correspond à trois des termes les plus utilisés, mais encore : « *Associer un geste à un son pour faciliter la mémorisation (élèves kinesthésiques notamment)* » (ici, la composante « *mémorisation* » a été énoncée et là encore, cela correspond à un des mots revenus le plus fréquemment).

De plus, enseignant·e·s et orthophonistes définissent le principe de cette méthode comme : « *associer un geste à un son [pour] induire une mémorisation gestuelle des sons* ». En effet, l'expression « *associer un geste à un son* » a été énoncée **114 fois** sur un total de 216 réponses (soit, environ **53%**), ainsi plus de la moitié des professionnel·le·s définissent donc le principe de cette méthode de cette façon. Le geste aiderait en effet « *à la mémorisation* » puisque « *l'enfant mobilise son corps* ».

• La question suivante portait sur l'objectif principal de cette méthode : « *Pour vous, quel en est l'objectif principal ?* ». Dans le tableau ci-dessous, 10 termes et les mots de la même famille sont listés.

Termes	Fréq.	Mots de la même famille	TOTAL
sons	43		43
mémoriser	19	mémoire [4] mémorisation [17]	40
lecture	31	lire [8]	39
aider	29	aide [7]	36
phonème	8	phonologique [4] phonologie [9] phonèmes [12]	33
élèves	26	élève [4]	30
entrer	12	entrée [11] rentrer [3]	26
apprendre	13	apprentissage [8] apprentissages [1]	22
geste	12	gestes [4] gestuel [1] gestuelle [4]	21
permettre	19	permet [3]	19
associer	10	associé [1] associée [2]	13

Ce tableau permet de constater qu'enseignant·e·s et orthophonistes se rejoignent sur plusieurs points. En effet, en analysant les réponses, leur objectif principal est d'amener les élèves/patients à **apprendre à lire/ entrer** dans la langue écrite. Les expressions qui définissent les objectifs de la méthode Borel – Maissonny (et de ses variantes) revenant le plus souvent (et qui utilisent donc les termes vus ci-dessus) sont répertoriées dans la carte mentale ci-dessous :



• Il était ensuite demandé aux professionnel·le·s quel support matériel utilisent – ils. Le tableau ci-dessous permet ainsi de récapituler les 10 principaux supports utilisés :

Termes	Fréq.	Mots de la même famille	TOTAL
affiches	23	affichage [14] fiches [14] fiche [9] affichages [6] affiche [6] affichettes [4] affichette [2] fichiers [1]	79
gestes	49	geste [23] gestuelle [2] gestuel [1]	75
photos	31	photo [11]	42
images	24	image [8]	32
sons	29		29
lire	22		22
cartes	18	carte [3]	21
livre	15	livres [1] livret [3]	19
méthode	18		18
pilotis	13		13
mains	12		12

Des affiches et les gestes eux-mêmes sont donc les supports principalement utilisés par les professionnel·le·s. Les photographies arrivent en troisième position car elles permettent de représenter les gestes le plus fidèlement possible.

• Une section « *Constat* » constituée de trois questions avait alors pour but de mettre en évidence les résultats effectifs chez les élèves/patients, observés par les professionnel·le·s :

« *Selon vous, pourquoi le recours aux gestes aide-t-il dans l'apprentissage de la lecture ?* » était la question suivante du questionnaire déposé en ligne. Les professionnel·le·s (enseignant·e·s et orthophonistes) ont énoncé l'intérêt des gestes afin de « *mobiliser la mémoire kinesthésique en plus des visuelles et auditives* ». En effet « *la manipulation* », « *la mobilisation de plusieurs sens (la vue, l'ouïe et le toucher)* » ainsi que « *mettre le corps en mouvement* » sont autant de justifications exprimées par les professionnel·le·s, qui permettent « *une entrée sensorielle supplémentaire [et] qui facilite [donc] la mémorisation des sons et des graphèmes* » dicit un orthophoniste. Par ailleurs,

sur 21 orthophonistes ayant répondu à cette question, 19 ont cité l'intérêt d'une entrée sensorielle supplémentaire. En effet, Gashmardi, M. R., & Zohrevandi, A. (2011) mettent en avant « *le rôle de nos cinq sens à la formation de notre pensée. Chacun a une tendance privilégiée d'un canal sensoriel, il suffit que l'enseignant observe les indices physiologiques de l'élève. L'enseignant doit aider l'enfant à ne pas se limiter à une seule capacité* » (p. 17). De la même façon, un orthophoniste déclare que les gestes « *permettent d'ajouter une dimension kinesthésique et visuelle à une représentation graphique et auditive* » et constitue donc « *une stratégie de mémorisation* » (Gashmardi et Zohrevandi, 2011, p. 23).

• L'avant dernière question consistait à demander les points faibles de cette méthode. Le tableau ci-dessous liste donc les limites revenues le plus fréquemment :

Points faibles	Nombre d'occurrences
Aucun (puisque adaptation de la méthode)	24
Difficile de s'en détacher pour certains élèves	23
Nombreux gestes / incohérence, ressemblance de certains gestes	19
Méthode insuffisante si utilisée seule / pas en complémentarité d'une autre	15
Vétusté des documents	9
Nécessite une implication de l'entourage et une continuité sur plusieurs années	7
Lecture hachurée et/ou ralentie / peut freiner la progression en fluence	6

Finalement, la plupart des professionnel·le·s ayant répondu à cette question ont expliqué qu'en adaptant la méthode, ils ne trouvent pas d'inconvénient (« *je l'utilise en l'adaptant à ma méthode, donc je prends ce dont j'ai besoin et je ne vois pas d'inconvénients du coup* »). Par ailleurs, il est utile de rappeler (comme vu précédemment) que seulement 6,2% utilisent la méthode Borel – Maissonny de façon rigoureuse, et 61% des professionnel·le·s l'utilisent de façon adaptée (41,1% utilisent la méthode Borel – Maissonny de façon adaptée et 19,9% utilisent une méthode inspirée de la méthode Borel – Maissonny).

Le deuxième point faible revenu le plus souvent est la difficulté de se détacher de la méthode pour certains élèves. En effet, une professeure des écoles a évoqué cette difficulté « *notamment [car] les élèves qui manquent de confiance en eux ont du mal à lire sans coder avec la gestuelle (elle les rassure), ce qui fait perdre du temps pour une lecture fluide.* » Ce commentaire fait écho à un autre point faible, celui de la « *Lecture hachurée et/ou ralentie / peut freiner la progression en fluence* ». Effectivement, une enseignante « *trouve que les élèves ont du mal à se défaire des gestes associés aux sons, ce qui [peut] nui[re] à la fluidité de la lecture par la suite...* ».

Le troisième point faible cité par de nombreux professionnel·le·s concerne les gestes en eux-mêmes. En effet, la quantité de gestes, l'incohérence et/ou la ressemblance de certains gestes poseraient difficultés : « *Nombreux gestes à retenir* », « *Certains gestes se ressemblent trop, donc j'adapte d'autres gestes inventés pour simplifier* », mais encore, « *certains sont confus (je pense au signe du U qui ressemble un peu à un V en capitale)* ». Là encore, adapter la méthode en modifiant certains gestes semble être la solution trouvée par certains professionnel·le·s.

De plus, la grande partie des professionnel·le·s adaptant la méthode Borel – Maissonny, le font en l'utilisant en complémentarité d'une autre méthode (cf. la première question du questionnaire). De ce fait, le point faible énoncé est donc l'insuffisance de la méthode si elle est utilisée seule : « *ne se suffit pas à elle-même* », « *Ne pas utiliser de manière exclusive car restrictive comme toute méthode...* » ou bien « *À compléter avec d'autres méthodes pour les élèves doués d'une autre intelligence* ».

La vétusté des documents est également un point faible cité à de nombreuses reprises : une orthophoniste explique en effet que « *les photos [sont] obsolètes* » et une professeure exprime notamment son point de vue sur les fiches qui seraient « *trop vieillottes* ».

Enfin, d'autres professionnel·le·s formulent la nécessité d'une implication de l'entourage et une continuité sur plusieurs années concernant l'utilisation de la méthode Borel – Maissonny. Une enseignante de Moyenne et Grande Section exprime en effet la nécessité « *qu'elle soit suivie d'année en année par les collègues pour avoir un impact sur les élèves* ». Dans cette continuité, une orthophoniste déclare qu'elle « *doit être utilisée aussi à la maison pour être automatisée* » et une professeure développe cette idée en expliquant que cette méthode « *nécessite une implication de tous et notamment des parents qui doivent mémoriser la gestuelle* ».

• La dernière question faisait donc d'autant plus appel à l'expérience des professionnel·le·s puisqu'il leur était demandé : « *quels résultats cette méthode vous a-t-elle permis d'obtenir ?* »

Résultats	Nombre d'occurrences
Progrès en lecture (« <i>entrée facilité/plus rapide et ludique dans la lecture</i> », « <i>amélioration et automatisation de la lecture</i> », « <i>acquisition rapide de la lecture</i> », « <i>élèves lecteurs</i> »)	78
Développement de la conscience phonologique (« <i>amélioration de la conscience phonologique</i> », « <i>meilleure appropriation des sons</i> », « <i>mémorisation</i> » et « <i>diminution des confusions</i> » des sons)	37
Entrer dans l'écrit (« <i>encodage facilité</i> », « <i>compétences accrues en encodage</i> »)	27
Elèves motivés, engagés « <i>ayant envie d'apprendre</i> » et « <i>ayant de l'intérêt</i> »	15
Précise / améliore le langage oral (pour ceux ayant « <i>des retards de parole</i> », « <i>meilleure prononciation</i> »)	12
Accès à la « <i>combinatoire</i> », meilleure compréhension des CGP (correspondances graphème-phonème)	9
Redonne confiance, rassure « <i>des élèves pouvant être frustrés</i> »	8
Permet des « <i>déblocages</i> » chez certains élèves	7

78 professionnel·le·s sur 216, soit la grande majorité, se rejoignent pour affirmer les progrès en lecture des élèves/patients bénéficiant de cette méthode (associée ou pas à une autre méthode). Sur les 216 réponses, seules deux enseignantes affirment être mitigées (car cette méthode aurait « *aidé certains, noyé d'autres, inutile pour d'autres encore.* »). 11 n'ont pas émis d'avis, soit par omission, soit par manque de recul sur l'utilisation de cette méthode. Pour le reste, soit 203 professionnel·le·s, c'est-à-dire environ **94%** d'entre eux, annoncent obtenir de « bons résultats » justifiés par les arguments répertoriés ci-dessus.

Enfin, trois professeures des écoles ont précisé l'utilité de cette méthode pour les élèves allophones. Il s'avère que ces derniers ont « *progressé avec cette méthode* » car les gestes sont un moyen supplémentaire pour accéder à la conscience phonologique et au principe alphabétique de la langue française.

Dans cette continuité, un travail de recherche sur le terrain s'avère alors pertinent afin de se rendre compte des effets de la méthode Borel – Maissonny (ou plus précisément des effets des méthodes gestuelles et phonétiques) sur des élèves en âge d'apprendre à lire et écrire.

A la suite du questionnaire qui a permis de préciser notre recherche, faire passer un test de lecture à des élèves de cycle 2 s'est alors avéré pertinent. En effet, ce protocole de recueil de données permet d'approfondir notre recherche en s'intéressant au développement des compétences en lecture de ces derniers.

Deuxième étude : les tests de lecture

L'objectif de notre étude est donc de mettre en regard le développement de la lecture entre deux élèves provenant de deux écoles différentes. Nous avons fait le choix d'une étude qualitative plutôt que quantitative en choisissant seulement deux élèves mais répondant à des critères similaires : élèves allophones (arrivés en France à l'âge de 5 ans), de même âge, même niveau de classe (CE1), en REP et rencontrant des difficultés dans la procédure d'assemblage. En effet, leur différence se trouve donc dans leur classe, l'une utilisant les gestes Borel – Maisonnay, l'autre ne les utilisant pas. Ces difficultés pourraient s'expliquer par le fait que « *plus le système d'écriture est transparent, meilleures sont les performances des enfants au début de l'apprentissage de la lecture* » c'est – à – dire que « *plus les relations entre graphèmes et phonèmes sont transparentes, plus les progrès des enfants sont rapides* » (Sprenger-Charolles & Serniclaes, 2003) ; or, les relations graphèmes – phonèmes sont plus irrégulières en français qu'en espagnol ou qu'en italien par exemple.

Il s'agit donc de leur faire passer un test de lecture afin de constater leur progrès sur une année. Le but de la lecture étant la compréhension, une étude longitudinale a été mise en place pour mettre en évidence une éventuelle différence d'acquisition selon l'utilisation ou pas de la méthode.

Passations

Il était prévu initialement que les élèves des différentes écoles passent trois tests de lecture sur l'année ; une première passation en fin novembre/début décembre puis la deuxième en février (avant les vacances d'hiver) et enfin la dernière devait se dérouler fin mars – début avril (avant les vacances de printemps) pour avoir le temps de traiter les dernières données et de constater l'évolution des progrès des élèves en lecture sur l'année. Or, au vu des circonstances exceptionnelles de pandémie et de confinement, seules les deux premières passations ont pu être menées à bien.

✚ Méthode et procédure

Nous avons donc interrogé individuellement les deux élèves. Un test de lecture (cf. annexes 1 et 2) tiré de l'article scientifique « *Sondage langage-lecture (C.P. -C.E.1)* » (Gris, 1973) a été choisi car il répond aux deux premières composantes de Roland Goigoux (vues précédemment) soit : « *l'identification et la production des mots* » et « *la compréhension de textes* » afin d'évaluer les compétences de décodage et de compréhension. De plus, c'est un sondage qui peut correspondre à des élèves de CP et/ou de CE1 et donc s'adapter au niveau des élèves participant à l'étude.

Le test vise en effet à apprécier « *le niveau et la qualité de l'apprentissage de la lecture : précision, vitesse et compréhension* » (Gris, 1973)

Une passation dure 10 à 15 minutes environ et se déroule donc en trois temps :

- L'élève doit dans un premier temps lire vingt éléments à voix haute (vingt « non-mots », autrement dit, une liste de différents graphèmes et syllabes, correspondant aux vingt premiers éléments de la lecture « BATELEM » - Batterie d'épreuves pour l'école élémentaire) afin de mesurer si l'élève sait produire un son (en s'appuyant sur ses connaissances des correspondances graphèmes-phonèmes) quand il voit un graphème, et notamment constater s'il sait combiner deux sons pour produire une syllabe. Pendant cette première épreuve, nous relevons le nombre d'éléments reconnus (*précision*).
- Puis, il doit lire un texte de trente-sept mots à voix haute (*précision*). Au fil de sa lecture, nous notons le nombre de mots *correctement lus* (ceux soulignés, soit quatorze mots). Nous entendons par « *correctement lus* » : une maîtrise de la voie d'assemblage, c'est – à – dire, lorsque tous les phonèmes ont été correctement déchiffrés (même si les syllabes sont décomposées). En parallèle, nous chronométrons « *le temps mis par l'enfant à lire le petit texte* » (*vitesse*).
- Enfin, une fois le texte lu, quatre questions précises portant sur ce dernier sont posées à l'élève et nous notons ses réponses. En tenant compte du critère de la mémorisation, deux questions de compréhension ont été rajoutées lors de la deuxième passation pour évaluer la compréhension et non pas la mémorisation des élèves. Trois des six questions permettent d'évaluer si l'élève est capable de

relever des informations explicites se trouvant dans le texte, trois autres permettent d'évaluer l'interprétation (et donc de s'assurer qu'il fait des inférences). Pour terminer, l'élève doit choisir une phrase parmi trois, qui pourrait convenir « à la suite du petit texte » (*compréhension*).

L'élève dispose donc de la liste des vingt éléments et du petit texte, tandis que l'évaluateur dispose d'une fiche d'évaluation (*cf. annexe 1 et 2*) qui permet d'attester des progrès des élèves au fil des passations. Un tableau comparatif reprenant les progrès effectifs entre les élèves utilisant, ou non, la Méthode Borel – Maissonny permet ensuite de traiter les données recueillies.

Traitement des données

- Elève **A** = **Avec** la Méthode Borel – Maissonny
- Elève **B** = **Sans** la Méthode Borel – Maissonny

- **Précision :**

Nous constatons pour les compétences de décodage que l'élève B « a une meilleure connaissance des sons en eux – mêmes » (épreuve Bat – Elem) dès la première passation. En effet, il lit 16 éléments sur les 20, soit **80%** des éléments contre 7 éléments correctement lus, soit **35%** pour l'élève A. Lors de la deuxième passation, l'élève B lit désormais tous les « non – mots » de la batterie Bat – Elem, soit les 20 éléments (**100%**) et a donc progressé de **25%**. L'élève A, bénéficiant de la méthode, lit 9 éléments sur les 20, soit **45%** des éléments lors du deuxième test, ce qui équivaut à une progression d'environ **28,6%**. Nous remarquons ainsi que l'élève A, bénéficiant de la méthode, malgré sa connaissance moindre des sons au départ, a progressé davantage que l'élève B qui n'en bénéficie pas. Il semble tout de même nécessaire d'émettre des réserves concernant la possibilité de progression de l'élève B puisqu'il a atteint le plafond proposé (100% des éléments lus) et aurait donc peut – être pu décoder davantage d'éléments.

Pour la lecture du texte, sur 14 mots évalués, l'élève A en lit correctement 5 au départ. Lors de la deuxième passation, il en lit correctement 6, ce qui correspond à une progression de **7%** environ. L'élève B lit, lui aussi, 1 mot de plus lors de la deuxième passation (11 mots lus lors de la première, 12 lors de la deuxième) et a donc le même taux de progression que l'élève A.

- **Vitesse :**

Lors de la première passation, l'élève A a mis **4 minutes et 6 secondes** pour lire le texte contre **30 secondes** pour l'élève B. Nous remarquons donc une différence significative concernant les niveaux de fluence de chaque élève, au départ. Lors de la deuxième passation, l'élève A a mis **1 minute et 27 secondes de plus** à lire le texte (il a donc mis **5 minutes et 33 secondes**). L'élève B a lui aussi mis plus de temps à lire le texte (**2 secondes** de plus), soit **32 secondes**. Nous constatons donc que dans les deux cas de figures, les élèves ont mis plus de temps à lire le texte la seconde fois.

- **Compréhension :**

Concernant la composante de lecture « *compréhension* », sur les quatre questions posées, l'élève A a répondu convenablement à **3** questions sur 4 contre **aucune** réponse juste pour l'élève B. Lors de la deuxième passation, les deux élèves ont su répondre aux **quatre** questions de compréhension ainsi qu'aux **deux questions supplémentaires** qui permettaient de s'assurer de la bonne compréhension du texte et non pas de la mémorisation des élèves. L'élève B a donc ici progressé de façon significative.

Enfin, pour la phrase qui pourrait convenir à la suite du texte, les deux élèves ont su trouver la phrase convenable lors des deux passations.

✚ Analyse

En dépit de la troisième passation non effectuée, nous avons pu constater une progression chez les deux élèves dans les compétences de décodage et de compréhension en l'espace de deux mois. En effet, malgré la différence de niveaux au départ, les deux élèves ont progressé lors de la lecture des « *non-mots* » et du texte.

Concernant la lecture des « *non-mots* », l'élève ne disposant pas de la méthode Borel – Maissonny a progressé de 25% contre environ 28,6% pour l'élève en disposant.

Quant à la lecture du texte, ils ont tous deux une progression équivalente de 7% et ont donc évolué positivement et de manière égale. Notre étude permet donc de constater que les deux élèves ont progressé. Il semblerait que la méthode Borel – Maissonny a permis à l'élève en bénéficiant de progresser davantage dans les compétences de décodage que l'élève qui n'en bénéficie pas (toujours en considérant que l'élève B a lu 100% des non – mots proposés et aurait donc éventuellement pu progresser davantage si le test avait comporté plus d'éléments). Notre étude ne permet donc pas d'assurer que la méthode Borel – Maissonny aide davantage qu'une autre méthode.

Concernant le temps de lecture, ils ont mis tous les deux plus de temps à lire le texte lors de la deuxième passation. Il aurait donc été intéressant de constater leur évolution lors de la troisième afin de pouvoir en tirer des conclusions. Nous pouvons émettre une hypothèse quant au temps de lecture plus long lors de la deuxième passation, car ils connaissaient le déroulement des tests et se seraient donc appliqués à lire.

Enfin, la compréhension ne semble pas poser de difficulté aux deux élèves. Lors de la seconde passation, ils ont effectivement su répondre convenablement aux six questions de compréhension et su trouver la phrase qui pouvait convenir à la suite du texte. Nous remarquons alors que malgré une différence de niveaux en termes de déchiffrage, les deux élèves ont donc su identifier des informations explicites comme implicites du texte. En effet, la lecture de l'élève A étant moins fluide que celle de l'élève B, nous aurions pu nous attendre à ce qu'elle soit un obstacle à la bonne compréhension du texte. Or, tous deux ont su chercher et croiser des indices pour répondre correctement aux questions qui leur étaient posées.

✚ Bilan de l'expérimentation

Nous avons profité des tests effectués sur plusieurs élèves de la classe de l'élève B pour les prendre en compte. L'analyse de ces tests permet d'apporter un éclairage concernant les tests de lecture des deux élèves concernés.

	1 ^{re} passation	2 ^{de} passation	
Classe de l'élève B	Non-mots correctement lus /20		
Elève B	16	20	+ 4 non-mots lus
Elève 1	17	18	+1
Elève 2	19	19	=
Elève 3	20	20	=
Elève 4	17	18	+1
Elève 5	20	20	=
Elève 6	18	19	+1
Moyenne de la classe	≈18,1	≈19,1	

Rappel :

Elève A	7	9	+2
----------------	----------	----------	-----------

Après analyse de ces tests, il ressort donc que l'élève B est en dessous de la moyenne concernant la **lecture des non – mots** lors de la première passation ($16 < \approx 18,1$). En revanche, lors de la deuxième, il se situe au-dessus de la moyenne ($20 > \approx 19,1$). De surcroît, il est le seul à lire 4 mots de plus lors de la deuxième passation. En effet, les autres élèves de la classe se maintiennent, voire lisent 1 mot de plus, au maximum.

Nous avons pu constater que l'élève A, disposant de la méthode, avait un pourcentage de progression supérieur à l'élève B. Or, ce dernier semble déjà avoir une importante progression dans la lecture des non – mots par rapport à sa classe. Il ressort donc, que l'élève A a progressé de façon significative entre la première et la deuxième passation.

Classe de l'élève B	Lecture du texte			
	1 ^{re} passation		2 ^{de} passation	
	Mots correctement lus /14	Temps de lecture (en secondes)	Mots correctement lus /14	Temps de lecture (en secondes)
Elève B	11	30	12	32
Elève 1	13	53	12	40
Elève 2	14	40	14	30
Elève 3	14	25	14	20
Elève 4	11	46	14	35
Elève 5	14	16	14	15
Elève 6	13	26	14	29
Moyenne de la classe	≈ 12,9	≈ 34 secondes	≈ 13,4	≈ 29 secondes

Elève A	5	246	6	333
---------	---	-----	---	-----

Concernant la **lecture des mots du texte**, l'élève B se situe en dessous de la moyenne de la classe lors des deux passations ($11 < \approx 12,9$ et $12 < \approx 13,4$). Il lit en effet 1 mot de plus lors de la deuxième passation. Nous rappelons alors que l'élève B a, ici, le même taux de progression que l'élève A, bénéficiant de la méthode, soit 7%.

A propos du **temps de lecture**, l'élève B est en dessous de la moyenne lors de la première passation ($30 \text{ sec} < 34 \text{ sec}$). Cela signifie qu'il a donc mis moins de temps à décoder le texte que la moyenne de la classe. Lors de la deuxième passation en revanche, il met plus de temps à le lire que la moyenne de la classe ($32 \text{ sec} > 29 \text{ sec}$). De plus, il est nécessaire de souligner qu'il met plus de temps à lire le texte lors de la deuxième passation. Or, lui seul et l'élève 6 mettent plus de temps contrairement au reste de la classe. Des facteurs extrinsèques aux compétences en lecture des élèves peuvent expliquer ce temps de lecture plus long. En effet, nous avons précédemment émis l'hypothèse que l'envie de bien faire pouvait les amener à s'appliquer davantage lors de la deuxième passation et donc lire moins vite. Au contraire, le fait de connaître le test, peut éventuellement les démotiver et ainsi les amener à se désengager dans la tâche qui leur est demandée.

Elèves	1 ^{re} passation	2 ^{de} passation	
	Questions de compréhension /4	Questions de compréhension /4	Questions supplémentaires / 2
Elève B	1	4	2
Elève 1	2	3	2
Elève 2	3	2	2
Elève 3	4	4	2
Elève 4	2	4	2
Elève 5	2	4	2
Elève 6	3	3	2

Elève A	3	4	2
---------	---	---	---

Pour les **questions de compréhension**, nous constatons que tous les élèves de la classe ne disposant pas de la méthode ont évolué positivement (sauf l'élève 2 qui n'a su répondre qu'à deux questions lors de la deuxième passation contre trois lors de la première).

Enfin, seul l'élève 1 n'avait pas choisi la phrase correcte lors de la première passation. En effet, lors de la deuxième, tous les élèves de la classe ont su trouver la phrase qui pouvait convenir à la suite du texte lu.

En analysant les tests de lecture de toute la classe, nous avons pu relever des différences dans les réponses aux questions de compréhension lors de la deuxième passation. En effet, tous les élèves ont été capables de faire des inférences lors de cette dernière et ont donc été capables d'interprétation. Par ailleurs, les questions qui appelaient à inférer ont été moins réussies que celles pour lesquelles les élèves devaient uniquement relever des informations explicites du texte. Or, l'élève A comme l'élève B ont su faire des inférences, c'est – à – dire qu'ils ont su dégager des informations implicites, les mettre en lien avec les explicites mais également leurs connaissances du monde afin de répondre aux questions. Ils ont su, lors de la deuxième passation par exemple, répondre correctement à la question « *Papa conduit – il bien ?* » alors qu'ils avaient répondu

« *non* » lors de la première. Nous constatons donc une progression dans la composante de lecture « *compréhension de textes* » qu'ils disposent de la méthode, ou non.

Bien qu'ils aient répondu tous les deux convenablement à toutes les questions lors de la deuxième passation, l'élève B a progressé davantage que l'élève A étant donné qu'il n'avait su répondre à aucune question lors de la première passation et qu'il a finalement su répondre à toutes, lors de la deuxième.

CONCLUSION

Pour conclure, le questionnaire a permis d'obtenir des points de vue de centaines de professionnel·le·s (professeur·e·s des écoles et orthophonistes) non pas uniquement sur la méthode Borel – Maissonny, mais aussi plus largement sur les méthodes gestuelles et phonétiques. Après analyse de ce dernier, il apparaît que les questions que nous nous posions au départ ont été éclairées puisqu'il a permis d'établir quelques constatations importantes. En effet, nous nous demandions si les gestes entraîneraient « *facilité, exactitude, rapidité de la lecture, et très rapidement, compréhension de la phrase lue* » comme l'annonce Silvestre De Sacy (1984) et il s'avère que la majorité des professionnel·le·s confirment ce fait. En deuxième position, ils se rejoignent sur le développement phonologique de leurs élèves (qui contribue dans un second temps, à l'apprentissage de la lecture – écriture). De plus, 94% des professionnel·le·s se rejoignent sur « *les bons résultats* » qu'apporte cette méthode de par ses dimensions « *visuelle et kinesthésique* ».

Une recherche sur le terrain a donc ensuite été menée pour se rendre compte de l'influence des méthodes gestuelles sur des élèves dont la langue maternelle n'est pas le français. L'enseignante de la classe n'utilisant pas la méthode Borel – Maissonny a trouvé cette recherche si intéressante, qu'elle a d'elle – même élargit l'étude à un échantillon d'élèves de la classe et non plus seulement à l'élève allophone. Elle a donc utilisé les mêmes tests de lecture pour les évaluer afin de contextualiser les résultats de l'élève allophone.

Cependant, les résultats ne se sont pas avérés concluants étant donné qu'ils ne permettent pas de trancher vis-à-vis de l'utilité de la méthode Borel – Maissonny. L'élève disposant de cette méthode a progressé légèrement davantage dans les compétences de décodage par rapport à l'élève n'en disposant pas. Globalement, les progrès de l'élève disposant de la méthode ne sont pas révélés assez significatifs pour les attribuer exclusivement à celle-ci. Par ailleurs, Jean-Marc Braibant et François-Marie Gerard (1996) ont mené une étude quantitative dans laquelle plusieurs groupes d'élèves apprenant à lire avec différentes méthodes de lecture étaient évalués afin de comparer quelle méthode est la plus efficiente. Il apparaît finalement « *que les élèves issus de la*

méthode gestuelle obtiennent des résultats significativement supérieurs aux élèves issus des deux autres méthodes » Braibant, J. M., & Gerard, F. M. (1996, p. 17). Ainsi, il aurait été intéressant d'étendre notre étude en évaluant les deux élèves sur du plus long terme ou bien mener une étude quantitative avec un échantillon d'élèves plus conséquent pour obtenir des résultats avec un pourcentage de fiabilité plus élevé. Enfin, il semble nécessaire de préciser que d'après Marc Bru (2015, p. 123), « la pédagogie ne se réduit pas à une simple technicité procédurale » c'est – à – dire que « [l]a pratique en situation n'est jamais l'application stricte d'une méthode ». En effet, la « même méthode peut avoir des effets contrastés en fonction des situations, des élèves à qui elle s'adresse et des enseignants ou des formateurs qui la déploient à travers leurs interventions ». En définitive, la plupart des professionnel-le-s sollicités ont adapté la méthode Borel – Maissonny afin de répondre aux besoins de leurs élèves ou de leurs patients, ce qui apparait, d'après les récentes recherches en Sciences de l'Education, être le plus favorable.

Bibliographie

Bara, F (2019). *Toucher pour mieux apprendre à lire, écrire, parler*. HDR soutenue le

13/11/2019

Billard, Gillet, & Barthez. (1999). Du langage oral au langage écrit. Archives De

Pédiatrie, 6, S387-S388. [https://catalogue-archipel.univ-toulouse.fr/primo-](https://catalogue-archipel.univ-toulouse.fr/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_sciversesciencedirect_elsevierS0929-693X(99)80477-1&context=PC&vid=33UT2_VU1&search_scope=default_scope&tab=default_tab&lang=fr_FR)

[explore/fulldisplay?docid=TN_sciversesciencedirect_elsevierS0929-](https://catalogue-archipel.univ-toulouse.fr/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_sciversesciencedirect_elsevierS0929-693X(99)80477-1&context=PC&vid=33UT2_VU1&search_scope=default_scope&tab=default_tab&lang=fr_FR)

[693X\(99\)80477-](https://catalogue-archipel.univ-toulouse.fr/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_sciversesciencedirect_elsevierS0929-693X(99)80477-1&context=PC&vid=33UT2_VU1&search_scope=default_scope&tab=default_tab&lang=fr_FR)

[1&context=PC&vid=33UT2_VU1&search_scope=default_scope&tab=default_t](https://catalogue-archipel.univ-toulouse.fr/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_sciversesciencedirect_elsevierS0929-693X(99)80477-1&context=PC&vid=33UT2_VU1&search_scope=default_scope&tab=default_tab&lang=fr_FR)

[ab&lang=fr_FR](https://catalogue-archipel.univ-toulouse.fr/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_sciversesciencedirect_elsevierS0929-693X(99)80477-1&context=PC&vid=33UT2_VU1&search_scope=default_scope&tab=default_tab&lang=fr_FR)

BO. Hors-série n°1 du 14 février 2002 - Education Nationale : *Programme de 2002*.

BOEN n°30 du 26 juillet 2018 : *programme du cycle 2*. Consulté à l'adresse URL

[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/0/Cycle_2_p](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/0/Cycle_2_programme_consolide_1038200.pdf)

[rogramme_consolide_1038200.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/0/Cycle_2_programme_consolide_1038200.pdf)

BOEN spécial n°2 du 26 mars 2015 : Programme d'enseignement de l'école maternelle

(arrêté du 18-2-2015) : un cycle unique et cinq domaines d'apprentissage.

Consulté à l'adresse URL

https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940#e

[cole](https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940#e)

Braibant, J. M., & Gerard, F. M. (1996). Savoir lire: une question de méthodes. *Bulletin*

de psychologie scolaire et d'orientation, 1(1996), 7-45.

Bru, M. (2015). Les méthodes en pédagogie: «Que sais-je?» n° 572. Que sais-je.

Cornoldi, C. & Oakhill, J. (1996). Reading comprehension difficulties. Processes and intervention. Mahwah, New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.

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

DOWNING, J., & FIJALKOW, J. (1984). Lire et raisonner. Toulouse : Privat.

Dutriaux, L., & Gyselinck, V. (2016). Cognition incarnée: un point de vue sur les représentations spatiales. *L'Année psychologique*, 116(3), 419-465.

Eduscol (2016). Du geste (de sollicitation) au son : l'exemple du *Soundpainting*.

Consulté à l'adresse URL

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musique/55/4/RA16_C2C3_EART_Creation_Soundpainting_759554.pdf

Eduscol (2018). Attendus de fin d'année de CE1. Consulté à l'adresse URL

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Attendus_et_reperes_C2-3-4/73/3/03-Francais-CE1-attendus-eduscol_1114733.pdf

Eduscol (2018). Attendus de fin d'année de CP. Consulté à l'adresse

URL https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Attendus_et_reperes_C2-3-4/73/1/01-Francais-CP-attendus-eduscol_1114731.pdf

Fijalkow Jacques. Entrer dans l'écrit. Paris : Magnard, 1993

Fijalkow, J. (2014). La théorie de la clarté cognitive, d'hier à demain. *Recherches en didactiques*, 18(2), 45-56. doi:10.3917/rdid.018.0045.

[file:///C:/Users/laram/Downloads/RDID_018_0045%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/laram/Downloads/RDID_018_0045%20(1).pdf)

FITTS, P.M., et POSNER, M.I. (1967). *Human performance*. Belmont, CA: Brooks/Cole

Gashmardi, M. R., & Zohrevandi, A. (2011). Impact des techniques de PNL sur l'apprentissage de langue étrangère chez l'enfant. *Recherches en Langue et Littérature Françaises*, 5(7), 11-24.

Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. *L'apprentissage de la lecture, Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 1, 37-56.

Gris, B. (1973). b) Sondage langage-lecture (CP-CE 1). Repères. *Recherches en didactique du français langue maternelle*, 19(1), 51-71.

Laurence Anthony. (2014). *Antconc* (Version 3.5.2) [Logiciel].

Le guide "*Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*" [en ligne] d'après la loi : pour l'école de la confiance, 13 septembre 2019, consulté à l'adresse URL

file:///C:/Users/laram/Documents/M2%20Meef/MEMOIRE/Rediger%20memoire%20S9/Lecture_écriture_versionWEB_939232.pdf

Lire et écrire, sous la direction de R. Goigoux. (2015). *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Consulté sur <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>

Mendez, A. (2011). L'enseignement du Yu Wen en Chine: cours de langue et vecteur idéologique?. *Carrefours de l'éducation*, (4), 211-227.

Ministère de l'Éducation Nationale (2002). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Paris : CNDP.

NRP (NATIONAL READING PANEL) (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction, National Institute of Child Health and Human Development. En ligne : <http://www.nationalreadingpanel.org/Publications/publications.htm> (consulté le 30 décembre 2015).

Orlic, M. L. (1967). L'éducation gestuelle: Méthode de rééducation psychomotrice. FeniXX.

Pavy, M. (2013). *Quelle exploitation avec des élèves de CP peut-on tirer de la méthode Borel-Maisonny ?* Université d'Artois. Consulté à l'adresse URL file:///C:/Users/laram/Documents/M2%20Meef/MEMOIRE/Memoire_methode_BM.pdf

Plecy, A. (2013). Quelle voix pour les enfants sourds?. *Enfances Psy*, (1), 114-124. Consulté à l'adresse URL <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2013-1-page-114.htm>

PRESSLEY M. & ALLINGTON R. L. (2015), *Reading Instruction that Works: The Case for Balanced Teaching*, New York (NY), Guilford Press.

- Saez, G. (2014). Le paradigme de la corporéité et l'actualisation des signifiants dans l'enseignement et dans la formation des enseignants (Doctoral dissertation, Montpellier 3).
- Silvestre de Sacy, C., & Borel-Maisonny, S. (1980). Bien lire et aimer lire [1] Cours préparatoire et élémentaire méthode phonétique et gestuelle créée par Madame Borel-Maisonny (18e édition, 19e édition ed.). Paris: éd. E.S.F.
- Sprenger-Charolles, L., & Cole, P. (2013). Lecture et dyslexie-2e éd.: Approche cognitive. Dunod.
- Sprenger-Charolles, L., & Serniclaes, W. (2003). Acquisition de la lecture et de l'écriture et dyslexie : revue de la littérature. *Revue française de linguistique appliquée*, 8(1), 63-90.
- Sprenger-Charolles, L., Desrochers, A. & Gentaz, É. (2018). Apprendre à lire-écrire en français. *Langue française*, 199(3), 51-67. doi:10.3917/lf.199.0051.
file:///C:/Users/laram/Downloads/LF_199_0051.pdf
- Sylvestre De Sacy, C. (1984). *Bien lire et aimer lire : Méthode phonétique et gestuelle* (21^e Ed). Paris, France : Les éditions ESF
- TELLIER (M.) 2010. Faire un geste pour l'apprentissage : Le geste pédagogique dans l'enseignement précoce. In C. Corblin & J. Sauvage (éds). *L'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle*. Paris : L'Harmattan, coll. « Enfance & Langages », 31-54.

Annexes

Annexe 1 : test de lecture lors de la 1^{re} passation

DOCUMENT 1 (Pour l'enseignant)

Prénom de l'élève :

Né le :

Classe :

ECOLE :

Examiné le :

LECTURE

1) Lecture des éléments :

i – o – u – é – bi – ra – né – ou – oi – fin – car – seu – chou – blon – ver –
grau – millet – rail – poin – yon –

Nombre d'éléments correctement lus : _____

2) Lecture du petit texte :

Papa part en auto. Il y a de la neige et du vent. La voiture dérape,
les enfants crient. Un gros camion vert est en travers dans le brouillard.
Mon père mancœuvre, glisse mais évite la catastrophe.

- temps de lecture : _____

- nombre de mots bien lus : _____

QUESTIONS SUR LE TEXTE :

- Quel temps fait-il ?
- Que font les enfants ?
- Papa est-il seul sur la route ?
- Papa conduit-il bien ?

Phrase supplémentaire :

- Le petit chat s'est endormi.
- Quel bon chauffeur !
- Jean aime beaucoup nager.

La phrase convenable est-elle découverte ?

Annexe 2 : test de lecture lors de la 2^e passation

DOCUMENT 1 (Pour l'enseignant)

Prénom de l'élève :

Né le :

Classe :

ECOLE :

Examiné le :

LECTURE

1) Lecture des éléments :

i – o – u – é – bi – ra – né – ou – oi – fin – car – seu – chou – blon – ver – grau –
millet – rail – poin – yon –

Nombre d'éléments correctement lus : _____

2) Lecture du petit texte :

Papa part en auto. Il y a de la neige et du vent. La voiture dérape,
les enfants crient. Un gros camion vert est en travers dans le brouillard.
Mon père manœuvre, glisse mais évite la catastrophe.

- temps de lecture : _____

- nombre de mots bien lus : _____

QUESTIONS SUR LE TEXTE :

- Quel temps fait-il ?
- Que font les enfants ?
- Papa est-il seul sur la route ?
- Papa conduit-il bien ?

QUESTIONS SUPPLEMENTAIRES :

- De quelle couleur est le camion ?
- Pourquoi papa glisse-t-il ?

Phrase supplémentaire :

- Le petit chat s'est endormi.
- Quel bon chauffeur !
- Jean aime beaucoup nager.

La phrase convenable est-elle découverte ?

Annexe 3 : test de lecture élève A – Première passation

DOCUMENT 1

NOM :

Né le :

Classe : CE1

ECOLE :

Examiné le :

29/11/19

LECTURE

1) lecture des éléments :

i - o - u - é - bi - ra - né - ou - oi - fin - car seu chou - blon - ver -
grau - millet - rail - poin - yon -

Nombre d'éléments correctement lus : 7

2) lecture du petit texte :

Papa va en auto. Il y a de la neige et du vent. La voiture dérape,
les enfants crient. Un gros camion vert est en travers dans le brouillard
Mon père manoeuvre, glisse mais évite la catastrophe.

- temps de lecture : 4 min 6 sec, 98.
- nombre de mots bien lus : 5/14

QUESTIONS SUR LE TEXTE :

- Quel temps fait-il ? Froid
- Que font les enfants ? Crient
- Papa est-il seul sur la route ? Non.
- Papa conduit-il bien ? Non.

Phrase supplémentaire :

La phrase convenable est-elle découverte ?

→ Quel bon chauffeur !

Annexe 4 : test de lecture élève A – Deuxième passation

DOCUMENT 1 (Pour l'enseignant)

Prénom de l'élève :

Né le :

Classe : CEA

ECOLE :

Examiné le : 4/02/2020

LECTURE

1) Lecture des éléments :

i - o - u - é - bl - ra - né - ou - oi - fin - car - seu - chou - blon - ver - grau -
millet - rail - poin - yon

Nombre d'éléments correctement lus : 9

2) Lecture du petit texte :

Papa part en auto. Il y a de la neige et du vent, la voiture déraille,
les enfants rient. Un gros camion vert est en travers dans le brouillard.
Mon père manœuvre, glisse mais évite la catastrophe.

- temps de lecture : 5' 33

- nombre de mots bien lus : 6/14

QUESTIONS SUR LE TEXTE :

- Quel temps fait-il ? Froid, il neige
- Que font les enfants ? rient
- Papa est-il seul sur la route ? Non -
- Papa conduit-il bien ? Oui

QUESTIONS SUPPLEMENTAIRES :

- De quelle couleur est le camion ? Vert
- Pourquoi papa glisse-t-il ? Par la route est gelée.

Phrase supplémentaire :

- Le petit chat s'est endormi.
- Quel bon chauffeur ! → ✓
- Jean aime beaucoup nager.

La phrase convenable est-elle découverte ? Oui

Annexe 5 : test de lecture élève B – Première passation

DOCUMENT 1 (Pour l'enseignant)

Prénom de l'élève : _____

Classe : CE 1

ÉCOLE : _____

Né le : 23/09/19

Examiné le : 05/12/19

LECTURE

1) Lecture des éléments :

i - o - u - é - bi - ra - né - ou - oi - fin - car - seu - chou - blon - ver -
grau - millet - rail - poin - yon - so

millet rail yon so

Nombre d'éléments correctement lus : 16

2) Lecture du petit texte :

Papa part en auto. Il y a de la neige et du vent. La voiture dérape,
chauffeur
les enfants crient. Un gros camion vert est en travers dans le brouillard.
traverse
Mon père manœuvre, glisse mais évite la catastrophe.
manœuvre évite

- temps de lecture : 30 s

- nombre de mots bien lus : 11

QUESTIONS SUR LE TEXTE :

- Quel temps fait-il ? *un temps nuageux*
- Que font les enfants ? *jouer*
- Papa est-il seul sur la route ? *non il y a les voitures*
- Papa conduit-il bien ? *pas vraiment*

Phrase supplémentaire :

- Le petit chat s'est endormi.
- Quel bon chauffeur
- Jean aime beaucoup nager.

La phrase convenable est-elle découverte ?

Annexe 6 : test de lecture élève B – Deuxième passation

DOCUMENT 1 (Pour l'enseignant)

Prénom de l'élève : [REDACTED] Né le : 23/09/19
Classe : CE1 ECOLE : [REDACTED] Examiné le 06/02/20

LECTURE

1) Lecture des éléments :
i - o - u - é - bi - ra - né - ou - oi - fin - car - seu - chou - blon - ver - grau -
millet - rail - poin - yon -

Nombre d'éléments correctement lus : 20

2) Lecture du petit texte :

Papa part en auto. Il y a de la neige et du vent. La voiture dérape,
les enfants crient. Un gros camion vert est en travers dans le brouillard.
Mon père manœuvre, glisse mais évite la catastrophe.

- temps de lecture : 32 s
- nombre de mots bien lus : 12

QUESTIONS SUR LE TEXTE :

- Quel temps fait-il ? temps neige + brouillard
- Que font les enfants ? crient
- Papa est-il seul sur la route ? non ; enfants , camion
- Papa conduit-il bien ? oui

QUESTIONS SUPPLEMENTAIRES :

- De quelle couleur est le camion ? vert
- Pourquoi papa glisse-t-il ? neige

Phrase supplémentaire :

- Le petit chat s'est endormi.
- Quel bon chauffeur !
- Jean aime beaucoup nager.

La phrase convenable est-elle découverte ?

Annexe 7 : test de lecture élève 1 – Première passation

DOCUMENT 1 (Pour l'enseignant)

Prénom de l'élève: _____ Né le : 25 / 10 / 12

Classe : CE1 ÉCOLE : _____ Examiné le : 05 / 12 / 19

LECTURE

1) Lecture des éléments :

l - o - u - é - bi - ra - né - ou - oi - fin - car - seu - chou - blon - ver -
grau - millet - rail - poin - yon - so

millet rail so

Nombre d'éléments correctement lus : 17

2) Lecture du petit texte :

Papa part en auto. Il y a de la neige et du vent. La voiture dérape,
les enfants crient. Un gros camion vert est en travers dans le brouillard.
cri
Mon père manœuvre, glisse mais évite la catastrophe.

- temps de lecture : 53 s

- nombre de mots bien lus : 13

QUESTIONS SUR LE TEXTE :

- Quel temps fait-il ? *froid*
- Que font les enfants ? *ils "crient" (orient)*
- Papa est-il seul sur la route ? *non*
- Papa conduit-il bien ? *non*

Phrase supplémentaire :

- Le petit chat s'est endormi.
- Quel bon chauffeur !
- Jean aime beaucoup nager.

La phrase convenable est-elle découverte ?

Annexe 8 : test de lecture élève 1 – Deuxième passation

DOCUMENT 1 (Pour l'enseignant)

Prénom de l'élève : [REDACTED] Né le : 25/10/12
Classe : CE1 ECOLE : [REDACTED] Examiné le : 06/02/20

LECTURE

1) Lecture des éléments :
i - o - u - é - bi - ra - né - ou - ci - fin - car - seu - chou - blon - ver - grau -
millet - rail - poin - yon -

Nombre d'éléments correctement lus : 18

2) Lecture du petit texte :

Papa part en auto. Il y a de la neige et du vent. La voiture dérape,
les enfants crient. Un gros camion vert est en travers dans le brouillard.
Mon père manceuvre, glisse mais évite la catastrophe.

- temps de lecture : 40 s
- nombre de mots bien lus : 17

QUESTIONS SUR LE TEXTE :

- Quel temps fait-il ? il neige
- Que font les enfants ? ils sont dans la voiture
- Papa est-il seul sur la route ? non, le camion vert
- Papa conduit-il bien ? oui

QUESTIONS SUPPLEMENTAIRES :

- De quelle couleur est le camion ? vert
- Pourquoi papa glisse-t-il ? à cause de la neige

Phrase supplémentaire :

- Le petit chat s'est endormi.
- Quel bon chauffeur !
- Jean aime beaucoup nager.

La phrase convenable est-elle découverte ?

Annexe 9 : test de lecture élève 2 – Première passation

DOCUMENT 1 (Pour l'enseignant)

Prénom de l'élève : [redacted]

Classe : CE1

ÉCOLE : [redacted]

Né le : 24/03/12

Examiné le : 05/12/13

LECTURE

1) Lecture des éléments :

i - o - u - é - bi - ra - né - ou - oi - fin - car - seu - chou - blon - ver -
grau - millet - rail - poin - yon -
millet

Nombre d'éléments correctement lus : 19

2) Lecture du petit texte :

Papa part en auto. il y a de la neige ^{de} et du vent. La voiture dérape.
les enfants crient. Un gros camion vert est en travers dans le brouillard.
Mon père manceuvre, glisse mais évite la catastrophe.

- temps de lecture : 40 s

- nombre de mots bien lus : 14

QUESTIONS SUR LE TEXTE :

- Quel temps fait-il ? neigeux (temps)
- Que font les enfants ? crient dans la voiture
- Papa est-il seul sur la route ? non, ses 2 enfants
- Papa conduit-il bien ? non, il dérape sur la neige

Phrase supplémentaire :

- Le petit chat s'est endormi.
- Quel bon chauffeur !
- Jean aime beaucoup nager.

La phrase convenable est-elle découverte ?

Annexe 10 : test de lecture élève 2 – Deuxième passation

DOCUMENT 1 (Pour l'enseignant)

Prénom de l'élève : _____ Né le : 24/03/19
Classe : CE1 ECOLE : _____ Examiné le : 06/02/20

LECTURE

1) Lecture des éléments :
l - o - u - é - bi - ra - né - ou - oi - fin - car - seu - chou - blon - ver - grau -
millet - rail - poin - yon -

Nombre d'éléments correctement lus : 19

2) Lecture du petit texte :

Papa part en auto. Il y a de la neige et du vent. La voiture dérape,
les enfants crient. Un gros camion vert est en travers dans le brouillard.
Mon père manœuvre, glisse mais évite la catastrophe.

- temps de lecture : 30 s
- nombre de mots bien lus : 14

QUESTIONS SUR LE TEXTE :

- Quel temps fait-il ? brouillard
- Que font les enfants ? crient
- Papa est-il seul sur la route ? non enfants
- Papa conduit-il bien ? non il dérape

QUESTIONS SUPPLEMENTAIRES :

- De quelle couleur est le camion ? vert
- Pourquoi papa glisse-t-il ? neige

Phrase supplémentaire :

- Le petit chat s'est endormi.
- Quel bon chasseur
- Jean aime beaucoup nager.

La phrase convenable est-elle découverte ?

Annexe 11 : test de lecture élève 3 – Première passation

DOCUMENT 1 (Pour l'enseignant)

Prénom de l'élève _____ Né le : 12/01/12

Classe : CE1 ECOLE _____ Examiné le : 05/12/19

LECTURE

1) Lecture des éléments :

i - o - u - é - bi - ra - né - ou - oi - fin - car - seu - chou - blon - ver -
grau - millet - rail - poin - yon -

Nombre d'éléments correctement lus : 20

2) Lecture du petit texte :

Papa part en auto. Il y a de la neige et du vent. La voiture dérape.
les enfants crient. Un gros camion vert est en travers dans le brouillard.
Mon père manœuvre, glisse mais évite la catastrophe.

- temps de lecture : 25 s
- nombre de mots bien lus : 14

QUESTIONS SUR LE TEXTE :

- Quel temps fait-il ? neige
- Que font les enfants ? crient
- Papa est-il seul sur la route ? non, ses enfants
- Papa conduit-il bien ? non, il y a écrit "un gros camion vert est de travers". Ah mais non, du coup

Phrase supplémentaire : Papa il conduit bien -

- Le petit chat s'est endormi.
- Quel bon chauffeur !
- Jean aime beaucoup nager.

La phrase convenable est-elle découverte ?

Annexe 12 : test de lecture élève 3 – Deuxième passation

DOCUMENT 1 (Pour l'enseignant)

Prénom de l'élève : _____ Né le : 12/01/12
Classe : CE1 ECOLE : _____ Examiné le : 06/02/20

LECTURE

1) Lecture des éléments :
i - o - u - é - bi - ra - né - ou - oi - fin - car - seu - chou - blon - ver - grau -
millet - rail - poin - yon -

Nombre d'éléments correctement lus : 20

2) Lecture du petit texte :

Papa part en auto. Il va de la neige et du vent. La voiture dérape,
les enfants crient. Un gros camion vert est en travers dans le brouillard.
Mon père manœuvre, glisse mais évite la catastrophe.

- temps de lecture : 20 s
- nombre de mots bien lus : 14

QUESTIONS SUR LE TEXTE :

- Quel temps fait-il ? temps neigeux avec du vent
- Que font les enfants ? ils crient
- Papa est-il seul sur la route ? non, le gros camion vert (avec les enfants)
- Papa conduit-il bien ? oui

QUESTIONS SUPPLEMENTAIRES :

- De quelle couleur est le camion ? vert
- Pourquoi papa glisse-t-il ? parce que ça glisse

Phrase supplémentaire :

- Le petit chat s'est endormi.
- Quel bon chauffeur ! X
- Jean aime beaucoup nager.

La phrase convenable est-elle découverte ?

Annexe 13 : test de lecture élève 4 – Première passation

DOCUMENT 1 (Pour l'enseignant)

Prénom de l'élève : [redacted] Né le : 30/11/12

Classe : CE1 ECOLE : [redacted] Examiné le : 05/12/19

LECTURE

1) Lecture des éléments :

i - o - u - é - bi - ra - né - ou - oi - fin - car - seu - chou - blon - ver -
grau - millet - rail - poin - yon -

millet pion

Nombre d'éléments correctement lus : 17

2) Lecture du petit texte :

^{perd}
Papa part en auto. Il y a de la neige et du vent. La voiture dérape,
les enfants ^{crient} crient. Un gros camion vert est en ^{travers} travers dans le brouillard.
Mon père ^{manœuvre} manœuvre glisse mais évite la ^{catastrophe} catastrophe.

- temps de lecture : 46 s
- nombre de mots bien lus : 10

QUESTIONS SUR LE TEXTE :

- Quel temps fait-il ? il neige
- Que font les enfants ? ils crient
- Papa est-il seul sur la route ? oui
- Papa conduit-il bien ? non, il glisse

Phrase supplémentaire :

- Le petit chat s'est endormi.
- Quel bon chauffeur !
- Jean aime beaucoup nager.

La phrase convenable est-elle découverte ?

) lecture x2 de l'enseignant
Tao relit la fin du texte
avant de répondre

Annexe 14 : test de lecture élève 4 – Deuxième passation

DOCUMENT 1 (Pour l'enseignant)

Prénom de l'élève : _____ Né le : 30/11/12
Classe : CE1 ECOLE : _____ Examiné le : 06/02/20

LECTURE

1) Lecture des éléments :
i - o - u - é - bi - ra - né - ou - oi - fin - car - seu - chou - blon - ver - grau -
millet - rail - poin - yon -

Nombre d'éléments correctement lus : 18

2) Lecture du petit texte :

Papa part en auto. Il y a de la neige et du vent. La voiture dérape,
les enfants crient. Un gros camion vert est en travers dans le brouillard.
Mon père manœuvre, glisse mais évite la catastrophe.

- temps de lecture : 35 s
- nombre de mots bien lus : 14

QUESTIONS SUR LE TEXTE :

- Quel temps fait-il ? il neige
- Que font les enfants ? ils crient
- Papa est-il seul sur la route ? non, les enfants
- Papa conduit-il bien ? oui

QUESTIONS SUPPLEMENTAIRES :

- De quelle couleur est le camion ? vert
- Pourquoi papa glisse-t-il ? il y a du verglas

Phrase supplémentaire :

- Le petit chat s'est endormi.
- Quel bon chauffeur !
- Jean aime beaucoup nager.

La phrase convenable est-elle découverte ?

Annexe 15 : test de lecture élève 5 – Première passation

DOCUMENT 1 (Pour l'enseignant)

Prénom de l'élève : _____ Né le : 17/11/12

Classe : CE1 ECOLE : _____ Examiné le : 05/12/13

LECTURE

1) Lecture des éléments :

i - o - u - é - bi - ra - né - ou - oi - fin - car - seu - chou - blon - ver -
grau - millet - rail - poin - yon -

Nombre d'éléments correctement lus : 20

2) Lecture du petit texte :

Papa part en auto. Il y a de la neige et du vent. La voiture dérape,
les enfants crient. Un gros camion vert est en travers dans le brouillard.
Mon père mangeuvre, glisse mais évite la catastrophe.

- temps de lecture : 16 s

- nombre de mots bien lus : 14

QUESTIONS SUR LE TEXTE :

- Quel temps fait-il ? vent
- Que font les enfants ? crient
- Papa est-il seul sur la route ? non
- Papa conduit-il bien ? non

Phrase supplémentaire :

- Le petit chat s'est endormi.
- Quel bon chauffeur !
- Jean aime beaucoup nager.

La phrase convenable est-elle découverte ?

Annexe 16 : test de lecture élève 5 – Deuxième passation

DOCUMENT 1 (Pour l'enseignant)

Prénom de l'élève : _____ Né le : 17/11/12
Classe : CE1 ECOLE : _____ Examiné le : 06/02/20

LECTURE

1) Lecture des éléments :

i - o - u - é - bi - ra - né - ou - oi - fin - car - seu - chou - bion - ver - grau -
millet - rail - pain - yon -

Nombre d'éléments correctement lus : 20

2) Lecture du petit texte :

Papa part en auto. Il y a de la neige et du vent. La voiture dérape,
les enfants crient. Un gros camion vert est en travers dans le brouillard.
Mon père mangeuvre, glisse mais évite la catastrophe.

- temps de lecture : 15 s
- nombre de mots bien lus : 14

QUESTIONS SUR LE TEXTE :

- Quel temps fait-il ? *il y a du vent et de la neige*
- Que font les enfants ? *ils crient*
- Papa est-il seul sur la route ? *non, le gros camion*
- Papa conduit-il bien ? *oui*

QUESTIONS SUPPLEMENTAIRES :

- De quelle couleur est le camion ? *vert*
- Pourquoi papa glisse-t-il ? *il y a de la neige et le camion est en travers*

Phrase supplémentaire :

- Le petit chat s'est endormi.
- Quel bon chauffeur !
- Jean aime beaucoup nager.

La phrase convenable est-elle découverte ?

Annexe 17 : test de lecture élève 6 – Première passation

DOCUMENT 1 (Pour l'enseignant)

Prénom de l'élève : _____

Classe : CE1 ÉCOLE : _____

Né le : 02/08/12

Examiné le : 05/12/19

LECTURE

1) Lecture des éléments :

i - o - u - é - bi - ra - né - ou - oi - fin - car - seu - chou - blon - ver -
grau - millet - rail - poin - yon -

millet rail

Nombre d'éléments correctement lus : 18

2) Lecture du petit texte :

Papa part en auto. Il y a de la neige et du vent. La voiture dérape,
les enfants crient. Un gros camion vert est en travers dans le brouillard.
Mon père manceuvre, glisse mais évite la catastrophe.

manceuvre

- temps de lecture : 13

- nombre de mots bien lus : 26

QUESTIONS SUR LE TEXTE :

- Quel temps fait-il ? neige

- Que font les enfants ? crient

- Papa est-il seul sur la route ? non, les enfants sont là

- Papa conduit-il bien ? non, ils ont failli s'écraser

- reports au texte

Phrase supplémentaire :

- Le petit chat s'est endormi.
- Quel bon chauffeur !
- Jean aime beaucoup nager.

La phrase convenable est-elle découverte ?

Annexe 18 : test de lecture élève 6 – Deuxième passation

DOCUMENT 1 (Pour l'enseignant)

Prénom de l'élève : [redacted] Né le : 02/03/12
Classe : CE1 ECOLE : [redacted] Examiné le : 06/02/20

LECTURE

1) Lecture des éléments :

i - o - u - é - bi - ra - né - ou - oi - fin - car - seu - chou - bion - ver - grau -
millet - rail - poin - yon -

Nombre d'éléments correctement lus : 19

2) Lecture du petit texte :

Papa part en auto. Il y a de la neige et du vent. La voiture dérape,
les enfants crient. Un gros camion vert est en travers dans le brouillard.
Mon père manœuvre, glisse mais évite la catastrophe.

- temps de lecture : 29s
- nombre de mots bien lus : 14

QUESTIONS SUR LE TEXTE :

- Quel temps fait-il ? *neige et vent*
- Que font les enfants ? *les enfants crient*
- Papa est-il seul sur la route ? *non, les enfants*
- Papa conduit-il bien ? *non*

QUESTIONS SUPPLEMENTAIRES :

- De quelle couleur est le camion ? *vert*
- Pourquoi papa glisse-t-il ? *à cause de la glace*

Phrase supplémentaire :

- Le petit chat s'est endormi.
- Quel bon chauffeur !
- Jean aime beaucoup nager.

La phrase convenable est-elle découverte ?