



HAL
open science

Apprentissage de la conscience phonologique et de la lecture en anglais en lien avec la méthode Suzanne Borel Maisonny
Rasima Suljic

► **To cite this version:**

Rasima Suljic. Apprentissage de la conscience phonologique et de la lecture en anglais en lien avec la méthode Suzanne Borel Maisonny. Education. 2020. hal-02959048

HAL Id: hal-02959048

<https://univ-fcomte.hal.science/hal-02959048>

Submitted on 6 Oct 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



Mémoire

Présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention 1^{er} degré, Professeur des Écoles

**Apprentissage de la conscience phonologique et de la lecture en anglais en lien avec la
méthode Suzanne Borel Maisonnay**

Présenté par
SULJIC Rasima

Sous la direction de :
DIOT Jean-Marie

Grade : Professeur agrégé d'Anglais

Année universitaire 2019-2020

REMERCIEMENTS

Je remercie mon directeur de mémoire Monsieur Jean-Marie Diot, professeur agrégé d'Anglais, pour son aide précieuse et le temps qu'il m'a consacré.

Je souhaite également remercier Madame Annabelle Goujon, maître de conférences en psychologie cognitive, pour le temps consacré à évaluer mon mémoire de recherche.

Je remercie également la conseillère pédagogique pour l'entretien qu'elle m'a accordé et qui m'a permis d'affiner ma réflexion.

Pour finir, je remercie ma mère et ma soeur pour m'avoir soutenue et encouragée pendant toute la durée de la rédaction du mémoire.

SOMMAIRE

| | |
|--|----|
| REMERCIEMENTS..... | 2 |
| EXPOSÉ DE LA RECHERCHE..... | 5 |
| 1 Introduction : | 5 |
| 2 La lecture | 5 |
| 2.1 Comment lit-on ? | 5 |
| 2.1.1 La voie phonologique, indirecte ou « lecture par assemblage » | 6 |
| 2.1.2 La voie lexicale, directe, ou « lecture par adressage »..... | 6 |
| 2.2 Quelles sont les différentes phases que l'enfant atteint pour maîtriser la lecture?..... | 7 |
| 2.3 Les différentes méthodes de lecture : | 8 |
| 2.3.1 La méthode synthétique | 9 |
| 2.3.2 La méthode analytique ou « méthode globale »..... | 10 |
| 2.3.3 La méthode mixte..... | 10 |
| 2.3.4 La méthode interactive..... | 12 |
| 2.4 La lecture et le cerveau | 13 |
| 2.4.1 Quelles zones du cerveau s'activent lors de la lecture ? | 13 |
| 2.4.2 L'importance du lexique mental | 14 |
| 2.4.3 Quelles sont les préconisations actuelles en matière d'enseignement de la lecture? | 15 |
| 3 La méthode Suzanne Borel-Maisonny | 15 |
| 3.1.1 Présentation de la méthode : | 15 |
| 3.1.2 Intérêt de la méthode : | 17 |
| 4 La phonétique | 18 |
| 4.1 Angle physiologique | 18 |
| 4.1.1 Quels organes et quelles actions interviennent dans la production des phonèmes? | 18 |
| 4.1.1.1 La composante sous-laryngée..... | 18 |
| 4.1.1.2 La composante laryngée..... | 18 |
| 4.1.1.3 La composante supra-laryngée | 19 |
| 4.1.1.4 Les manœuvres articulatoires..... | 19 |
| 4.2 Critères articulatoires des consonnes..... | 20 |
| 4.2.1 Le mode d'articulation : | 20 |
| 4.2.2 Le lieu ou point d'articulation : | 20 |
| 4.2.3 Orales ou nasales ?..... | 21 |
| 4.2.4 Sonores ou sourdes ?..... | 21 |
| 4.3 Critères articulatoires des voyelles :..... | 21 |
| 4.4 Différences phonétiques entre la langue française et l'anglais britannique : | 23 |
| 5 Le passage de l'oral à l'écrit : | 24 |
| 6 Le raisonnement par analogie : | 25 |
| 6.1 Différences entre les deux situations de départ : | 26 |
| 7 Expérience..... | 27 |
| 7.1 Problématique:..... | 27 |
| 7.2 Hypothèse de travail | 27 |
| 7.3 Protocole de recherche pour vérifier l'hypothèse | 27 |
| 7.4 Présentation du lieu de l'expérience : | 28 |
| 7.5 Mise en œuvre de l'expérience : | 29 |
| 7.5.1 Etape 1 : | 29 |

| | |
|--|----|
| 7.5.2 Etape 2 : | 29 |
| 7.5.3 Etape 3 : | 29 |
| 7.5.4 Etape 4 : | 30 |
| 7.5.5 Etape 5 : | 30 |
| 8 Première analyse de l'expérience..... | 31 |
| 8.1 Analyse des données : | 31 |
| 8.1.1 Etape 2 : | 31 |
| 8.1.2 Etape 3 : | 31 |
| 8.1.3 Etape 5 : | 31 |
| 8.1.4 Conclusion: | 33 |
| 8.2 Limites de l'expérience : | 33 |
| 8.3 Conclusion générale : | 33 |
| 9 Analyse complémentaire de l'expérience..... | 34 |
| 9.1 Analyse critique de la mise en œuvre de l'expérience : | 34 |
| 9.1.1 Au niveau méthodologique..... | 34 |
| 9.1.2 Au niveau de l'oral..... | 34 |
| 9.1.2.1 La production des sons..... | 34 |
| 9.1.2.2 Écoute et production orale des mots..... | 34 |
| 9.1.3 Le passage des phonèmes aux graphèmes | 36 |
| 9.2 Analyse de l'entretien avec une conseillère pédagogique..... | 37 |
| 9.2.1 Intérêt de la méthode Suzanne Borel Maissonny | 37 |
| 9.2.2 Le phonème..... | 37 |
| 9.2.3 L'importance de proposer des gestes pour les sons..... | 37 |
| 9.2.4 La manière d'utiliser la méthode Suzanne Borel Maissonny..... | 40 |
| 9.2.5 Le manque de confiance des enseignants français pour enseigner l'anglais et notamment les sons anglais..... | 41 |
| 9.2.6 L'utilisation des enregistrements audios..... | 41 |
| 9.2.7 Pourquoi est-il si difficile d'apprendre les sons d'une langue étrangère en classe alors que c'est possible en immersion?..... | 41 |
| 9.2.7.1 La question du sens dans l'apprentissage d'une langue étrangère, ainsi que la place de l'oral et de l'écrit et le passage entre les deux..... | 43 |
| 9.2.7.2 Comment donner du sens à l'apprentissage des sons anglais en classe ? | 45 |
| 10 Conclusion..... | 46 |
| BIBLIOGRAPHIE..... | 49 |
| SITOGRAFIE..... | 50 |
| ANNEXES..... | 52 |

EXPOSÉ DE LA RECHERCHE

1 Introduction :

D'après un Rapport remis le 12 septembre 2018 au Ministre de l'Éducation Nationale intitulé *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères, Oser dire le nouveau monde*, écrit par Alex Taylor, journaliste et Chantal Manes-Bonnisseau, inspectrice générale de l'éducation nationale, l'apprentissage de l'anglais reste insatisfaisant en France. Pour remédier à ce problème, l'apprentissage des langues se fait de plus en plus tôt en France en s'appuyant sur le constat scientifique qui indique que le cerveau a plus de facilité à assimiler une langue étrangère durant l'enfance (Manes-Bonnisseau et Taylor, 2018, p 49).

Dans ce mémoire, j'ai souhaité effectuer un travail de recherche sur ce qui pourrait améliorer l'entrée dans l'écrit en anglais. Lors de mon stage d'observation du premier semestre de Master 1 MEEF, j'ai été dans une classe de CP et j'ai été interpellée par une aide pour l'apprentissage de la lecture qui s'appelle la méthode Suzanne Borel-Maisonny. Je ne connaissais pas cette manière de procéder jusque là, et cela m'a donné envie de faire des recherches sur cette méthode afin de voir comment le recours à des gestes pouvait contribuer à faciliter l'apprentissage de la lecture. Mes souvenirs de classe m'ont laissé l'impression que le corps n'était pas suffisamment sollicité en classe pour aider les apprentissages.

Les programmes scolaires ont évolué depuis l'époque où j'étais moi même élève ainsi que les méthodes d'enseignement, aussi je voudrais voir comment la gestuelle des élèves peut être sollicitée afin d'améliorer les apprentissages. Partant du constat que la méthode Borel Maisonny est une aide efficace pour l'apprentissage de la lecture en français, j'ai souhaité faire un mémoire de recherche sur cette méthode et l'entrée dans l'écrit en anglais par des élèves français.

2 La lecture

2.1 Comment lit-on ?

D'après les cours de psychologie cognitive de Mme Annabelle Goujon reçus à l'ESPE de Vesoul en 2018, j'ai pu comprendre qu'il existait deux manières de procéder pour accéder à la

lecture, celles-ci dépendent de notre degré de maîtrise de la lecture et de la familiarité avec les mots que nous rencontrons.

2.1.1 La voie phonologique, indirecte ou « lecture par assemblage »

De nombreuses langues comme l'anglais et le français reposent sur un principe alphabétique, c'est-à-dire qu'elles emploient des lettres (graphèmes) pour coder des sons (phonèmes). Les élèves qui apprennent à lire et les lecteurs experts qui se retrouvent face à des mots inconnus doivent décoder ces écritures, c'est-à-dire qu'ils doivent faire correspondre un graphème à un phonème pour reconnaître un mot. Il est important que dès la maternelle, l'enfant acquière une bonne conscience phonologique pour être préparé à la lecture. La conscience phonologique est « la capacité à percevoir, découper, et manipuler les unités sonores du langage telles que la syllabe, la rime, le phonème » (Faux & Stary, 2014, p 1).

Le phonème est l'unité minimale de la langue orale et il est plus difficilement perceptible que la syllabe. Ainsi à l'école maternelle, on commence d'abord à travailler sur la perception des syllabes, comme avec des exercices où il faut « frapper avec ses mains » les syllabes qui composent un mot, ensuite on peut travailler sur les rimes et les phonèmes.

En ayant une bonne conscience phonologique, l'enfant va pouvoir plus facilement réussir à décoder car il aura une bonne connaissance des unités sonores qui composent le langage oral. Ainsi il pourra plus facilement effectuer les correspondances graphèmes-phonèmes nécessaires pour réussir à lire.

2.1.2 La voie lexicale, directe, ou « lecture par adressage »

Cette voie est utilisée par les lecteurs experts lorsqu'ils se trouvent face à des mots qu'ils connaissent déjà. Ils sont capables d'identifier un mot comme un tout sans passer par l'assemblage expliqué précédemment. Les lecteurs experts lorsqu'ils connaissent par exemple le mot « maison », ils le lisent comme un tout. Ils n'ont plus besoin de faire de correspondances graphèmes-phonèmes (« m »-->[m], « ai »-->[ɛ], « s »-->[z], « on »-->[ɔ̃]) lorsqu'ils le rencontrent. Cette voie nous permet aussi de lire un texte avec des lettres inversées, Goujon (2018 : 28) nous donne un exemple pour illustrer cela :

Selon une étude de l'Université de Cambridge, l'ordre des lettres dans un mot n'a pas d'importance, la seule chose importante est que la première et la dernière soit à la bonne place.

Le rsete peut êrte dnas un dsérorde ttoal et vuos puoevz tujoruos lrie snas porblmèe. C'est prace que le creaveu hmauin ne lit pas chuaqe ltre elle-mmèe, mias le mot cmome un tuot.

Cela est possible grâce à un « lexique mental » qu'ils se sont constitué au fur et à mesure de leurs lectures, c'est-à-dire que dans leur mémoire seront stockés la « représentation orthographique », la « représentation sémantique » et la « représentation phonologique » des mots (Fayol, Goigoux, et Gombert, 2002, cités par Goujon, 2018, p 26). Leurs lectures seront facilitées grâce au lexique mental qui se sera constitué, ils pourront ainsi gagner en rapidité de lecture. Et ils pourront davantage se focaliser sur la compréhension d'un texte, car cette voie permet un allègement cognitif. En effet la voie phonologique, indirecte ou « lecture par assemblage » demande une grande concentration. Prenons l'exemple d'un enfant qui apprend à lire, il va concentrer son attention sur la correspondance graphèmes-phonèmes, et peut complètement passer à côté du sens de la phrase ou du texte qu'il lit. Cela est dû au fait que son effort cognitif va être fortement sollicité pour décoder. Au fil de sa scolarité, lorsqu'il aura constitué un lexique mental, son effort cognitif sera soulagé grâce à la voie lexicale, directe, ou « lecture par adressage », et il pourra plus facilement se concentrer sur le sens de ce qu'il lit.

2.2 Quelles sont les différentes phases que l'enfant atteint pour maîtriser la lecture?

Il existe différentes phases que l'enfant atteint lors de son apprentissage de la lecture (Goujon, 2018, p 39).

Tout d'abord, « l'enfant identifie globalement les mots comme il reconnaît un dessin », c'est la phase dite « logographique » (Goujon, 2018, p 39). Il est capable de reconnaître son prénom, de reconnaître des lettres identiques. Il comprend qu'un ensemble de lettres forme un mot, sans être capable jusque là d'épeler ces lettres, ni de lire les mots.

Puis au cours du CP, l'enfant doit atteindre une phase dite « alphabétique » c'est-à-dire qu'il doit comprendre que les graphèmes codent des phonèmes, il va apprendre à décoder ces correspondances lors de la lecture. Il apprendra simultanément à encoder en faisant l'apprentissage de l'écriture, c'est-à-dire passer des phonèmes aux graphèmes. Le travail sur la conscience phonologique effectué en maternelle sera d'une grande d'aide, car la capacité à percevoir et manipuler les différentes unités orales, facilite la capacité à passer des graphèmes aux phonèmes et inversement lors de l'écriture. Durant cette phase, on comprend que c'est « la voie phonologique, indirecte ou lecture par assemblage » qui sera essentiellement mobilisée.

L'enfant pourra ensuite passer à une phase dite « orthographique », où les mots seront reconnus comme un tout qui a du sens. L'enfant aura constitué un « dictionnaire mental » appelé « lexique orthographique » où seront stockés les formes orthographiques des mots et leurs sens (Goujon, 2018, p 39). L'enfant sera ici en capacité d'utiliser « la voie lexicale, directe, ou lecture par adressage » lors de la lecture.

Lorsque l'on parle d'apprentissage de la lecture, il est important de savoir que différents modèles théoriques pour d'aborder l'apprentissage de la lecture ont été envisagés. Ces différents modèles théoriques sont appelés des « méthodes de lecture ». Connaître les différentes méthodes de lecture est important pour savoir dans quelle démarche nous nous inscrivons lorsqu'on aborde la lecture. Mais il est également important de savoir comment ont évolué les méthodes de lecture dans le temps au regard des découvertes scientifiques qui ont permis de mieux comprendre la lecture et d'en améliorer l'apprentissage.

2.3 Les différentes méthodes de lecture :

D'après les cours de français dispensés par Mme Sylvie Meyer à l'ESPE de Vesoul, qui reposent eux-même sur les travaux de Bruno Germain, chargé de mission à l'ONL¹, et les travaux de Luc Maisonneuve, nous pouvons identifier différentes « méthodes de lecture », définies comme ceci :

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 (ONL, 2003).

Ainsi, il ne faut pas confondre les « méthodes de lecture » et les manuels. Germain (2003 : 110) apporte des précisions sur le lien entre les manuels et les méthodes :

Les « manuels » d'apprentissage sont des publications. (...) Chaque publication reflète, plus ou moins, des options théoriques, c'est-à-dire une forme d'apprentissage empruntant aux méthodes de lecture. (...) La plupart mêlent un peu de tout avec des objectifs plus hétérogènes.

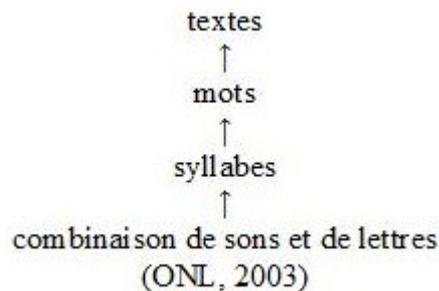
Connaître les différentes méthodes de lecture est important pour l'enseignant car il va pouvoir identifier les notions théoriques sous-jacentes à l'intérieur d'un manuel. Il aura ainsi une meilleure compréhension des manuels et pourra les exploiter au mieux en les couplant par exemple.

¹ Observatoire National de la Lecture.

2.3.1 La méthode synthétique

Cette méthode a pour objectif de faire comprendre à l'élève le principe alphabétique (les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes). La méthode part des unités orales et écrites les plus petites (phonèmes, graphèmes) pour aller vers des unités orales et écrites de plus en plus grandes (syllabes, mots, textes). Elle s'inscrit donc dans une démarche qui va des parties au tout, on peut parler de modèle « *bottom up* ou ascendant ».

Voici un schéma pour résumer ce modèle.



La méthode synthétique nécessite de travailler avec les élèves la « conscience phonologique » définie précédemment. L'élève est ici amené à adopter une démarche intellectuelle réflexive qui n'est pas naturelle, c'est-à-dire que cette démarche est entreprise à l'école, et ne vient pas spontanément hors de ce contexte. À l'école, l'élève va par exemple segmenter des mots en syllabes ou supprimer un phonème d'une syllabe. On peut demander par exemple aux élèves de « frapper » les syllabes en tapant dans les mains pour les dénombrer, cela permet de voir si les élèves arrivent à bien segmenter des mots en syllabes. On peut ensuite leur demander d'associer des mots qui commencent par la même syllabe ou qui se terminent par la même syllabe. Les élèves peuvent aussi par la suite manipuler les syllabes en les changeant de place en faisant par exemple du « verlan ». L'enfant peut être aussi amené à réfléchir sur les similitudes sonores de certains mots comme avec les rimes et chercher lui-même à inventer des rimes. C'est ce qu'on appelle des « opérations de métalangage », c'est-à-dire que le langage devient un objet de réflexion et d'apprentissage et non plus uniquement un outil.

Ces opérations permettent une meilleure connaissance du langage oral, et la maîtrise du langage oral facilite par la suite l'apprentissage de la lecture.

La méthode Suzanne Borel-Maisonnny s'inscrit dans ce processus puisqu'elle s'appuie sur la phonétique pour accéder à la lecture.

2.3.2 La méthode analytique ou « méthode globale »

Cette méthode ancienne, qui date du 18^e siècle, met en avant le sens porté par les mots et non l'étude des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes. Contrairement à la précédente, elle part des unités écrites les plus grandes (le texte, la phrase) pour aller vers leurs composantes (le mot, la syllabe, la lettre). Elle s'inscrit donc dans une démarche qui va du tout aux parties, on peut parler de modèle « *top down* ou descendant ».

Voici un schéma pour résumer ce modèle.



Dans cette démarche, l'accent est mis sur des exercices à partir de mots tirés de textes, et non sur des exercices qui permettent de développer une conscience phonologique. Cette méthode s'inscrit dans une volonté de favoriser chez l'élève le désir de lire et non la maîtrise de la technique (décoder). En partant de textes, c'est le sens qui est mis en avant, l'enfant ne travaille pas sur des mots sans contexte. Favoriser le désir de lire est vu ici comme favoriser l'envie de lire un texte qui a du sens, par exemple donner envie de lire une lettre, un conte, etc. Et non comme la méthode précédente de susciter le désir de réussir à effectuer une correspondance graphèmes-phonèmes pour lire un mot isolé.

2.3.3 La méthode mixte

Elle essaie de mixer les deux méthodes citées précédemment en souhaitant proposer une démarche plus complète. Germain (2003 : 115) explique le fondement de cette nouvelle méthode :

L'introduction d'une « mixité » permet de revendiquer que l'apprentissage des élèves repose à la fois sur l'étude du code, sur la motivation par l'entrée dans des textes, et sur la maîtrise assez sommaire de quelques unités de la langue.

L'auteur distingue deux mises en œuvre différentes et parle donc de deux méthodes mixtes à l'intérieur de la méthode mixte. La première est appelée « la méthode mixte

conjointe ». Elle consiste à présenter de nombreux textes aux élèves dès le début du CP. On demande aux élèves de mémoriser quelques mots comme des images, ce qui correspond à une approche logographique de la lecture. Les élèves sont aussi amenés à observer des « unités graphiques, par exemple des lettres ou des groupes de lettres (sans rapport nécessaire, parfois, avec les mots des textes travaillés) » (Germain, 2003, p 116). Germain (2003 : 116) résume la méthode mixte ainsi elle « tente de lier l'entrée dans le texte entendu oralement ou observé, l'étude de sa compréhension et la décomposition de la langue ». Cependant selon cet auteur cette méthode comporte des écueils :

La progression de la découverte des graphies est souvent soumise à d'autres contraintes que celles de la langue : elles doivent appartenir au texte étudié ce jour-là, elles ne sont pas la priorité de l'apprentissage et il s'agit de graphies et non de sons de la langue (Germain, 2003, p 116).

Proposer une progression en s'adaptant aux contraintes de la langue consisterait par exemple à faire découvrir les graphies en fonction de leur fréquence d'apparition dans une langue. Dans ce cas, les élèves découvriraient par exemple les graphies les plus fréquentes pour aller aux plus rares. Or dans le problème soulevé, on peut imaginer par exemple que si les élèves sont confrontés à un texte qui parle d'un pharmacien, la graphie « ph » soit observée peut être avant même d'observer la graphie « f », alors qu'elle est plus fréquente dans la langue française pour coder le son [f]. Dans ce cas, on ne tient donc pas compte des contraintes de la langue mais on fait en fonction des textes.

Le même reproche est adressé à l'apprentissage des mots, qui se déroule sur toute l'année, et qui ne sont pas forcément les plus fréquents de la langue. De plus l'apprentissage des mots comme des images pourrait apporter de la confusion chez les élèves sur l'acte de lire qui nécessite aussi de passer par une décomposition et qu'il ne faut pas ignorer (Germain, 2003, p 116).

La seconde manière de procéder au sein de la méthode mixte est appelée « la méthode mixte enchaînée ». Elle consiste à se centrer sur l'approche logographique en tout début d'année, sur une durée d'environ deux mois puis de passer à une « entrée systématique dans le code » (Germain, 2003, p 116). Des difficultés sont également soulignées dans cette démarche comme l'apprentissage de mots trop nombreux qui surchargent la mémoire des élèves en début d'année. On lui reproche aussi que certaines de ses démarches se centrent davantage sur les graphies que sur les sons de la langue. De plus, certains élèves peuvent être en difficulté lorsque l'enseignant passera d'une approche logographique, où par exemple l'élève apprend des mots pour recomposer des phrases, à l'étude du code (Germain, 2003, p 116-117).

Bruno Germain (2003 : 117) souligne que certaines méthodes mixtes ne mélangent pas réellement la méthode synthétique et analytique à égalité mais elles ont plutôt une dominante et utilisent partiellement l'autre composante.

2.3.4 La méthode interactive

Cette méthode met l'accent, comme la méthode synthétique, sur l'étude des unités orales et écrites les plus petites pour aller vers des unités plus grandes. Elle nécessite de développer la conscience phonologique ainsi que l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes. Elle s'appuie sur des textes courts ayant du sens. Elle apporte de la nouveauté vis à vis des méthodes citées précédemment, en préconisant de travailler sur la compréhension de texte, ce que fait très brièvement la méthode mixte avec des questions fermées.

Luc Maisonneuve (2002 : 377) pour faire comprendre ce changement reprend les travaux de Eveline Charmeux qui résumant ainsi les principales caractéristiques des trois grandes approches méthodologiques de l'apprentissage de la lecture présentées précédemment. On peut voir qu'elle reproche aux méthodes de ne pas travailler la compréhension :

Méthode traditionnelle (dite « syllabique » ou « synthétique », puisque procédant par synthèse) :

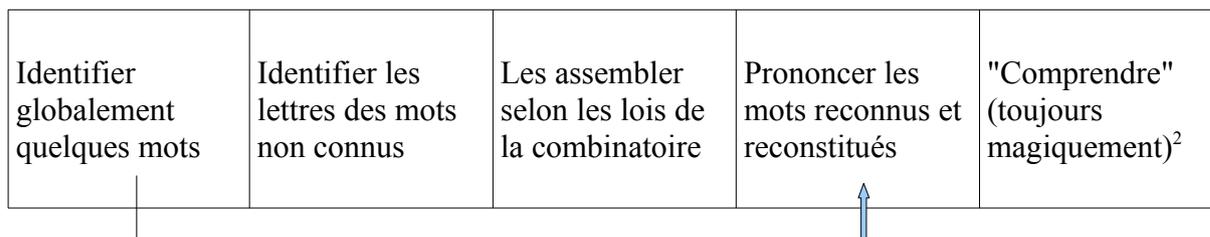
| A) | B) | C) | D) |
|--|---|-----------------------------------|--|
| Identifier les lettres confondues ou non avec les sons | Les assembler en syllabes selon les lois de la combinatoire | Prononcer à haute voix = ORALISER | "Comprendre" (résultat magique de l'oralisation) |

Méthode globale (dite « analytique », puisque procédant par analyse) :

| A) | B) | C) | D) | E) |
|---|--|---|---|--|
| Identifier globalement des mots insérés ou non dans des phrases ou des textes | Les analyser en syllabes puis en lettres confondues ou non avec les sons de l'oral | Assembler autrement les lettres en syllabes nouvelles puis en mots nouveaux | Prononcer ces nouvelles combinaisons = oraliser | "Comprendre" (de façon toujours aussi magique !) |

Méthode « mixte » :

| A) | B) | C) | D) | E) |
|----|----|----|----|----|
| | | | | |



Maisonneuve nous montre que E.Charmeux a interrogé le sens de la lecture à haute voix qui était fréquemment pratiquée. En pratiquant la lecture à haute voix on espérait que tous les élèves entendent et par la même occasion comprennent ce qui était lu par un élève (Maisonneuve, 2002, p 378). E.Charmeux explique que la lecture à haute voix et plus précisément ce qu'elle appelle « le déchiffrage oralisé » en réalité ne répondait pas à ces objectifs. En effet, tous les élèves n'entendent pas forcément la lecture car ils peuvent penser à autre chose, d'autant plus qu'ils peuvent décrocher rapidement car la lecture est souvent laborieuse (Maisonneuve, 2002, p 378). De plus, entendre une histoire ne suffit pas à la comprendre, il en est de même pour le lecteur, ce n'est pas parce qu'il lit qu'il comprend ce qu'il lit (Maisonneuve, 2002, p 378). Ainsi E.Charmeux reproche aux trois méthodes citées précédemment de ne pas travailler la compréhension et d'avoir pensé que pratiquer la « lecture déchiffrage » pouvait suffire pour comprendre un texte (Maisonneuve, 2002, p 379).

Luc Maisonneuve (2002 : 380-381) cite également Gérard Chauveau qui prend la défense de cette nouvelle approche qui suppose de faire constamment du lien entre le travail sur le code et le sens.

2.4 La lecture et le cerveau

2.4.1 Quelles zones du cerveau s'activent lors de la lecture ?

Borst et Houdé (2018 : 48-49) nous apportent des éléments de réponse.

Tout d'abord le réseau cérébral de la lecture se trouve essentiellement dans l'hémisphère gauche du cerveau, ce réseau cérébral est le même peu importe la langue ou le système d'écriture. Une première zone « fonctionne comme une porte d'entrée de la lecture : il s'agit de l'aire de la forme visuelle des mots, la « boîte aux lettres du cerveau » ».

Une autre zone s'active qui comprend l'aire de Broca et l'aire de Wernicke. La première joue un rôle dans la production orale et la deuxième dans la compréhension des mots. Il est intéressant ici de voir que des zones qui interviennent dans la parole jouent également un rôle

² E.Charmeux (1994, 1ère éd.1987), op.cit. , p.29.

dans la lecture. Les auteurs citent Alvin Liberman, un psychologue américain qui disait que « *reading is speech written down* » : la lecture, c'est la parole mise à l'écrit ».

2.4.2 L'importance du lexique mental

Dans cet ouvrage les auteurs (2018 : 51) soulignent l'importance du « lexique mental » qui est constitué en amont de la lecture et qui va permettre à l'enfant de lire. Ce lexique mental comporte la « forme sonore (phonologique) des mots et leur(s) signification(s) (sémantique) ». L'enfant francophone connaît, par exemple, les noms [gɑʁsɔ̃] (« garçon », enfant de sexe masculin), [fiʝ] (« fille », enfant de sexe féminin), [balɔ̃] (« ballon », grosse balle dont on se sert pour jouer), les verbes [ʒue] (« jouer », pratiquer un jeu), [mɑ̃ʒe] (« manger », avaler après avoir mâché), etc. L'enfant anglophone de son côté connaît, les noms [bɔɝ] (« garçon »), [gɜ:l] (« fille »), [bɔ:l] (« ballon »), les verbes [pleɪ] (« jouer », [i:t] (« manger »), associés aux mêmes significations.

Il ne faut donc pas ignorer que le lexique mental des élèves qui doivent lire en langue étrangère doit être construit à l'école en amont de la lecture pour que la lecture puisse se faire. Les élèves doivent avoir déjà entendu et mémorisé les mots qu'on va leur demander de lire mais aussi connaître leurs sens.

Doumax, Le Goff, Mestre, et Yaiche (2009 : 162) insistent sur la nécessité d'un travail oral avant de passer à la lecture :

Un mot anglais ne peut être lu que s'il est connu ! Il serait utopique de croire qu'un élève peut lire une phrase en anglais s'il n'a jamais été confronté aux phonèmes et aux mots contenus dans celle-ci. Cet exercice périlleux doit être évité si l'on ne veut pas voir des défauts de prononciation s'installer de manière irrémédiable.

Ils rajoutent que « ce défaut peut être corrigé par un travail phonologique régulièrement réalisé en classe, et établissant un parallèle entre l'écrit et la prononciation ».

Connaître le sens des mots est important car c'est ce qui va permettre la mémorisation, Borst & Houdé (2018 : 51) prennent l'exemple de l'annuaire téléphonique pour illustrer cela, il serait très compliqué de mémoriser des combinaisons sans aucun sens comme un annuaire, alors qu'il est facile pour l'être humain de mémoriser un nombre impressionnant de mots car ils ont du sens.

Ce constat montre l'importance du travail à l'oral avant d'aborder la lecture, les élèves doivent avoir un lexique phonologique suffisamment développé pour pouvoir retrouver la forme sonore des mots et comprendre le sens des mots qu'ils entendent pour pouvoir les mémoriser facilement.

2.4.3 Quelles sont les préconisations actuelles en matière d'enseignement de la lecture?

Borst & Houdé (2018 : 53) nous montrent que « la méthode globale dans les pays anglo-saxons s'est avérée néfaste, avec une chute importante du niveau de lecture à la fin des années 1980. (...) L'enseignement systématique du décodage était plus efficace (...) ».

L'enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes au CP devrait être « intensif et systématique », les auteurs soulignent que le temps consacré à cela est insuffisant en France.

Il est préconisé d'enseigner tout d'abord les correspondances les plus fréquentes puis d'aller vers ce qui est plus rare. L'enseignement du code alphabétique doit être explicite et permettre à l'enfant d'en saisir « la constance et la prévisibilité ». Développer une conscience phonologique est très important, il existe de nombreuses activités pour y parvenir, il faudrait en particulier travailler la capacité à « segmenter des mots en phonèmes (...) en appui sur des mots écrits, c'est-à-dire en lien direct avec l'enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes » (Borst & Houdé, 2018, p 56).

Les auteurs (2018 : 57) rajoutent que « le niveau de vocabulaire acquis en amont de l'apprentissage de la lecture joue un rôle crucial » pour faciliter l'automatisation du décodage. Prenons l'exemple du mot «suspect», si un élève a déjà entendu ce mot et connaît sa signification il aura plus de facilité à décoder ce mot car il aura plus de moyens de le « deviner » lors du décodage. Il pourra deviner la forme sonore lors du décodage mais également s'appuyer sur le contexte de la phrase pour deviner le mot d'après son sens.

De plus il est important que l'enfant lise de nombreux textes pour l'aider à construire un lexique orthographique, qui va lui permettre de se diriger vers une lecture experte et de plus développer ses habilités de langage oral (Borst & Houdé, 2018, p 57).

3 La méthode Suzanne Borel-Maisonny

3.1.1 Présentation de la méthode :

C'est une méthode dite « phonético-gestuelle », avant son apparition il existait déjà une « méthode gestuelle ». La méthode gestuelle est apparue au 19^{ème} siècle pour des enfants malades ou déficients intellectuels, avec l'idée que « (...) l'action corporelle vienne soutenir l'effort de l'esprit ». (Maisonneuve, 2002, p 300). La « méthode gestuelle » dans sa démarche associait le son, l'image (ex. : carte du son [a] avec une image), l'histoire (on racontait une

histoire à partir de l'image), l'exclamation (l'histoire se terminait par « Ah !) et le geste (Maisonneuve, 2002, p 300). L'utilisation de cette méthode s'est avérée très difficile dans le contexte d'une classe, à cause notamment « des séances de répétition des petites histoires » qui étaient trop fastidieuses (Maisonneuve, 2002, p 301). L'auteur rajoute que la méthode a été abandonnée « pour le contenu très moralisant et d'orientation très catholique des textes proposés ». C'est après cela qu'est apparue la « méthode Suzanne Borel-Maisonny » qui est une version rénovée de la « méthode gestuelle ». Suzanne Borel-Maisonny était une orthophoniste, ce métier consiste à apporter des solutions à divers troubles rattachés au langage oral et écrit. Elle a donné son nom à son aide à l'apprentissage de la lecture, destinée au départ à des enfants en difficulté, et plus particulièrement aux élèves dyslexiques, elle fut adoptée par des enseignants de classes ordinaires.

Luc Maisonneuve (2002 : 303) rappelle dans son ouvrage que c'est C. Sylvestre de Sacy qui a adapté cette méthode à la classe dans son ouvrage intitulé *Bien lire et aimer lire*, dont la première édition date de 1962 et qui fut réédité de nombreuses fois par la suite. Il rajoute que « selon J.-P. Thomas c'est le seul manuel utilisant la méthode phonétique et gestuelle pour apprendre à lire³. La progression suivie est la même que celle proposée par S. Borel-Maisonny ».

Maisonneuve (2002 : 302) nous donne également des explications sur la manière dont procède cette méthode qui est « essentiellement phonétique » :

1. identification de toutes les lettres. On étudie chaque lettre (graphème) en l'associant au son correspondant et à un geste. Les consonnes ne sont pas épelées mais prononcées comme dans le langage courant (par exemple f et non ef), (p et non pé). Les gestes sont représentatifs d'une forme (Z, M, S) ou d'une image articulatoire (r, l, c).
2. association consonne-voyelle étudiée à l'aide d'exercices simples : on trace, par exemple, un trait entre des consonnes bleues placées, en colonnes et des voyelles (rouges) situées en face. Le rééducateur montre le chemin du f au a, etc. (...) On fait lire également ces syllabes sur des feuilles à travers un « cache » qui ne laisse apparaître que la syllabe. (...) On veille à apprendre la réversibilité [ex. : fi / if, etc.]. [Il y a aussi, parallèlement : 1) un travail de désignation : par exemple, « Montre-moi : /fa/ », avant la dénomination, c'est-à-dire la lecture de la syllabe *fa* ; 2) un travail sur l'association consonne /voyelle (et inversement) : celle-ci est facilitée par les « gestes liés » représentant les deux phonèmes (face à l'enfant, dans le sens de la lecture-pour lui)].

3 C. Sylvestre de Sacy (1997, 1ère éd. 1960), *Bien lire et aimer lire*, ESF éditeur, Paris, p.9.

3. Association de trois lettres selon la progression suivante : voyelle entre deux consonnes, deux consonnes en succession, exercices en tableaux [ex. : bal / bar ; cal / car ; vra / cra, etc.], diphtongues-sons voyelles [ex. : oi, oin, etc.], consonnes « spéciales » [à valeur double] [ex. : c, g, / gue, geon, etc.], sons complexes [ex. : ail, ouil, euil, etc.]⁴.

L'auteur rajoute « ce n'est qu'à partir de ce moment-là que, l'écriture intervenant davantage, on passe à l'orthographe et la grammaire est introduite peu à peu » (Luc Maisonneuve, 2002, p 303).

C'est une méthode dite « phonético-gestuelle » car elle consiste à associer un geste symbolique à un son, ainsi elle utilise les canaux auditif, visuel et kinesthésique lors de l'apprentissage de la lecture.

Elle utilise le canal kinesthésique puisque l'enfant doit apprendre premièrement à réaliser les sons. Il doit prendre conscience de la position articuloire, par exemple regarder si l'air sort par la bouche ou par le nez, la position des lèvres, la position de la langue, etc. Cette étape est importante car elle doit permettre une bonne production des phonèmes. La méthode s'inscrit dans une démarche de développement de la conscience phonologique, viendra ensuite l'étude des correspondances graphèmes-phonèmes.

Le geste donne une image visuelle au son, c'est-à-dire qu'un autre canal perceptif est sollicité, ainsi les canaux auditif et visuel sont sollicités en même temps. Cela doit permettre d'aider à mémoriser le lien graphème-phonème qui doit être réalisé lors de la lecture. Le geste permet d'exploiter le canal visuel mais également kinesthésique puisqu'il est réalisé par l'enfant, ainsi le son prend une dimension visuelle et corporelle chez l'enfant.

On peut noter que généralement les enseignants qui utilisent la méthode Suzanne Borel-Maisonneuve utilisent les gestes (ceux de la méthode et ils en créent de nouveaux avec leurs élèves également), en les associant à l'utilisation de leur(s) manuel(s) de lecture.

3.1.2 Intérêt de la méthode :

La méthode Suzanne Borel-Maisonneuve a donc l'intérêt de mobiliser différents canaux d'apprentissage lors de l'apprentissage de la lecture : canal auditif, visuel et kinesthésique. Elle peut donc s'adresser à un plus grand nombre d'élèves qui ont chacun des canaux d'apprentissages privilégiés. De plus, elle aide à la mémorisation en mettant en jeu plusieurs sens : l'ouïe, la vue, et en faisant appel à la kinesthésie. Cela est dû au fait que l'information va

4 F. Estienne et A. Van Hout (1998), *op.cit.*, p.223.

être stockée dans plusieurs parties du cerveau dédiées à ces sens, des liens pourront s'établir entre elles, ce qui facilitera la mémorisation.

Pour rappel, la méthode Borel-Maissonny est une aide au décodage, pour que l'apprentissage de la lecture soit complet il faut également travailler sur la compréhension.

4 La phonétique

4.1 Angle physiologique

4.1.1 Quels organes et quelles actions interviennent dans la production des phonèmes?

Brandão de Carvalho, Nguyen, et Wauquier (2010 : 33) nous donnent des explications sur des éléments physiologiques afin de comprendre comment sont produits les phonèmes. Leurs explications débutent par l'évocation d'un élément essentiel et qui est le point départ de la production des phonèmes : l'air. Puis ils identifient trois étages pour décrire l'appareil phonatoire en prenant comme point de repère le larynx :

Pour la plupart des sons de la parole, le flux d'air provient des poumons, et il traverse le larynx pour s'échapper par la bouche et/ou par les narines. Le tractus vocal comporte ainsi trois principaux étages, qui renvoient à la **composante sous-laryngée**, au **larynx**, et à la **composante supra-laryngée** (les auteurs soulignent).

Ils rappellent également la présence de nombreux muscles qui permettent des mouvements des différentes parties mobiles du tractus vocal.

4.1.1.1 La composante sous-laryngée

Elle comprend des organes comme les poumons et la trachée . Les poumons interviennent dans le fonctionnement de la respiration, et jouent également un rôle dans la production des sons. En effet, c'est bien l'air pendant « la phase expiratoire du cycle respiratoire » qui va permettre de produire des sons.(Brandão de Carvalho *et al.* , 2010, p 34).

4.1.1.2 La composante laryngée

Elle comporte le larynx, c'est à ce niveau qu'on trouve les cordes vocales, et que sont générés les sons dits voisés, c'est-à-dire les sons produits par l'action des cordes vocales. Différentes actions se réalisent au niveau des cordes vocales comme la variation de leur longueur ou de leur tension, ainsi que leur écartement ou leur rapprochement. Les auteurs (2010 : 36) expliquent aussi ce qu'est la glotte.

Lorsque les cordes vocales sont écartées, un espace s'ouvre entre elles qui permet à l'air de circuler vers le haut ou le bas et que l'on appelle la glotte (les auteurs soulignent). Cette ouverture reste plus étroite à la hauteur de la glotte qu'à celle de la trachée, et la glotte offre donc toujours une résistance au passage de l'air.

Les auteurs (2010 : 36) soulignent la complexité du système phonatoire au niveau des cordes vocales, « le mécanisme à l'origine de la vibration des cordes vocales dans la phonation revêt un caractère fort complexe et il est le fruit d'une combinaison entre plusieurs facteurs », nous ne le détaillerons pas davantage dans ce mémoire.

4.1.1.3 La composante supra-laryngée

Les auteurs (2010 : 37) nous décrivent cette troisième composante qui « comporte trois cavités jouant un rôle essentiel dans la production de la parole : le pharynx, la cavité orale, et la cavité nasale ».

(...) le pharynx forme avec la cavité orale un tube à angle droit se prolongeant de manière ininterrompue jusqu'aux lèvres (...). Le pharynx peut également communiquer avec la cavité nasale lorsque le voile du palais, dont l'extrémité postérieure s'appelle la luette, est abaissé.

A ce niveau la langue est un « articulateur » très important. En effet, comme les auteurs (2010 : 38) le soulignent :

(...) la langue joue un rôle essentiel dans la parole, soit en modifiant la configuration des cavités et par voie de conséquence la façon dont celles-ci vont résonner en réponse aux sons produits par le larynx, soit s'interposant à la manière d'une valve sur le trajet de l'air en mouvement, et en servant ainsi de générateur de bruit.

Les lèvres et la mandibule jouent également des rôles importants dans la production de la parole. Les lèvres peuvent être facilement observables contrairement à la mandibule dont le rôle a été « longtemps minimisé » (Brandão de Carvalho *et al.* , 2010, p 41). Les auteurs citent de nouveaux éléments de recherche concernant le rôle de la mandibule : « Selon MacNeilage, les mouvements oscillatoires réalisés par la mandibule dans la production de la parole, serviraient de base matérielle aux syllabes dont un énoncé forme la combinaison ».

4.1.1.4 Les manœuvres articulatoires

Lors de la production de la parole, différentes actions articulatoires sont réalisées et donnent lieu à « une alternance régulière entre une configuration plus ouverte et une configuration plus fermée » de la cavité buccale (Brandão de Carvalho *et al.* , 2010, p 42). Des zones articulatoires sont nommées afin de situer l'emplacement de la production des différents phonèmes :

Dans la phase de fermeture, un rapprochement s'opère entre la langue et/ou la lèvre inférieure, et la paroi opposée dans le conduit vocal. L'emplacement de ce point de rapprochement (..) est déterminé vis-à-vis d'un certain nombre de repères anatomiques : (...) la lèvre supérieure, le plafond de la cavité orale, la paroi postérieure du pharynx. Le plafond de la cavité orale est délimité à l'avant par les incisives supérieures, et il se divise à son tour en différentes régions (...) : le bourrelet alvéolaire, la zone alvéolaire, la zone post-alvéolaire, le palais dur, le voile du palais ou palais mou.

4.2 Critères articulatoires des consonnes

La production des phonèmes est caractérisée par différents critères articulatoires. Ainsi la production des consonnes est caractérisée par leur **mode d'articulation**, le **lieu d'articulation**. Mais aussi par le fait qu'elles sont **orales** ou **nasales**, **sourdes** ou **sonores**.

4.2.1 Le mode d'articulation :

« Le mode d'articulation est défini par un certain nombre de facteurs qui modifient la nature du courant d'air expiré » (Université de León).

Voici quelques exemples de modes d'articulation définis par des facteurs comme l'ouverture de la bouche, la position de la langue, etc. Lorsque l'on ouvre et ferme brusquement la bouche, comme lorsqu'on réalise la consonne [p], on produit une articulation occlusive.

Lorsqu'on rétrécit le passage de l'air, comme lorsqu'on réalise la consonne [f], on est en présence d'une articulation fricative ou constrictive.

Si notre langue est en contact avec le milieu du canal buccal et que l'air sort des deux cotés, comme lorsqu'on réalise la consonne [l], on réalise une articulation latérale.

Lorsque notre luvette produit une série d'occlusions brèves et séparées, comme lorsqu'on réalise la consonne [r], on est alors en présence d'une articulation vibrante.

Adamczewski & Keen (1973) nous propose un tableau récapitulatif concernant les modes et points d'articulation de l'anglais. On peut voir la présence de consonnes occlusives : [p], [t], [k], [b], [d], [g], [m], [n], [ŋ]. Il y a des consonnes « affriquées » comme [tʃ] et [dʒ]. Les consonnes « affriquées » sont un mélange de l'articulation occlusive et constrictive. Ces sons ne sont pas présents en français. Puis nous avons les consonnes constrictives qui contiennent, entre autres, les sons [θ] et [ð].

4.2.2 Le lieu ou point d'articulation :

« Le point d'articulation est l'endroit où se trouve, dans la cavité buccale, un obstacle au passage de l'air. De manière générale, on peut dire que le point d'articulation est l'endroit où vient se placer la langue pour obstruer le passage du canal d'air » (Université de León).

Le point d'articulation peut se situer à différents endroits comme les lèvres (**articulations labiales ou bilabiales**), par exemple lorsqu'on réalise la consonne [b]. Au niveau des lèvres et des dents (**articulations labio-dentales**), par exemple lorsqu'on réalise la consonne [v]. Mais aussi au niveau des alvéoles (**articulations alvéolaires**), par exemple lorsqu'on réalise la consonne [s]. Ainsi qu'un niveau du palais (**articulations palatales**), par exemple lorsqu'on réalise la consonne [g], et du voile du palais (**articulations vélares**), par exemple lorsqu'on réalise la consonne [r].

Dans la vidéo de Pam Marshalla qui propose des gestes pour les sons anglais, on peut voir qu'elle montre en exagérant avec sa bouche le point d'articulation des consonnes [θ] et [ð]. Pour montrer qu'elles sont « post-dentales » elle montre sa langue placée entre ses deux rangées de dents. On peut également observer la position de la langue dans les vidéos de la BBC mises en lien dans la bibliothèque de gestes présente en annexe.

4.2.3 Orales ou nasales ?

Les consonnes peuvent être orales, c'est-à-dire que l'air sort par la bouche, par exemple la consonne [b], ou nasales, l'air sort par le nez, par exemple la consonne [m].

Dans le tableau Adamczewski & Keen (1973) on peut voir que les consonnes occlusives : [p], [t], [k], [b], [d], [g], [m], [n], [ŋ], sont séparées en fonction de cela. Les consonnes occlusives orales : [p], [t], [k], [b], [d], [g] et les consonnes occlusives nasales : [m], [n], [ŋ].

4.2.4 Sonores ou sourdes ?

Elles sont sonores (ou dites « voisées ») lorsque les cordes vocales vibrent, par exemple avec le phonème [b], ou sourdes (ou dites « non-voisées »), par exemple avec le phonème [s], lorsqu'elles ne vibrent pas.

Par exemple, pour les sons anglais nous avons les consonnes constrictives et affriquées voisées : [w], [l], [j], [r], [ð], [v], [z], [ʒ], [dʒ] et les non-voisées : [θ], [f], [s], [ʃ], [tʃ], [h].

Parmi les consonnes occlusives orales : [p], [t], [k] et [b], [d], [g] nous avons [p], [t], [k] qui sont non voisées et [b], [d], [g] qui sont voisées.

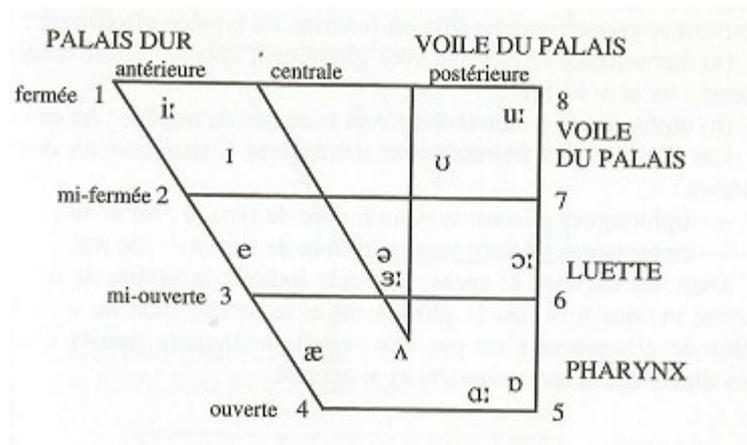
4.3 Critères articulatoires des voyelles :

Les voyelles peuvent être **orales** ou **nasales**. L'**arrondissement des lèvres** (voyelles **arrondies**, **non arrondies**) entre en jeu également.

La **position de la langue** détermine la production des voyelles dites **fermées** ou **ouvertes**, dans le cas des « **voyelles fermées** la langue s'élève », avec les « **voyelles ouvertes** la langue est en repos ou peu élevée ». Les voyelles dites **antérieures** (aigües) signifient que « le bout de la langue se déplace vers l'avant de la bouche », et les **voyelles postérieures** (graves) indiquent que « le dos de la langue se masse dans l'arrière de la bouche » (Université de León).

En phonétique on utilise un trapèze pour représenter schématiquement la position du dos de la langue. Comme le rappelle Brandão de Carvalho *et al.* (2010 : 58) « le trapèze vocalique de l'API se présente comme étant lié aux caractéristiques articulatoires des voyelles, et en particulier à la position du point le plus élevé de la langue dans le plan sagittal ». Cependant il faut souligner que « la forme véritable du conduit vocal revêt un caractère bien plus complexe » (Brandão de Carvalho *et al.* , 2010, p 59).

Watbled (2005) propose un trapèze pour les sons anglais :



Nous allons ici décrire les sons pour lesquels je propose une bibliothèque de gestes d'après la vidéo de Pam Marshalla.

Le premier son pour lequel elle propose une gestuelle est le [ʌ], c'est une voyelle centrale, l'ouverture de la bouche se situe entre « ouverte » et « mi-ouverte ».

Le deuxième son est le [ɑ] américain qui est proche du [ɑ:] anglais. Ces voyelles sont plus ouvertes et plus postérieures que le son [ʌ].

Le troisième son est le [i:]. C'est un son que je décris dans la partie suivante, car c'est sur ce son et le son [i] que j'ai plus particulièrement travaillé dans mon expérience.

Le quatrième son est le [u:] c'est un son dont la fermeture est assez proche du son [i:] mais le son est ici postérieur contrairement au précédent, les lèvres s'arrondissent.

Le cinquième son est le son [ɔ:] c'est un son qui est également postérieur mais la bouche s'ouvre d'avantage.

Ensuite Pam Marshalla présente une gestuelle pour les « short vowels » : le premier son est le son [i] que je décrirai dans la partie suivante comme je l'ai dit précédemment.

Le deuxième son est le son américain [ɛ], c'est une voyelle antérieure, l'ouverture de la bouche se situe entre « mi-ouverte » et « mi-fermée ». Le son anglais [e] est un son très proche.

Le troisième son est le [æ] c'est un son qui est antérieur comme le son [ɛ], mais un peu plus ouvert.

Le quatrième son [ʊ] est plus fermé et postérieur que les sons [ɛ] et [æ].

Le dernier son est le [ɔ] qui est un son anglais américain, c'est une voyelle postérieure et ouverte. Je propose que le geste proposé pour ce son soit le même pour le son anglais [ɒ], qui est une voyelle postérieure et ouverte très proche du son anglais américain.

4.4 Différences phonétiques entre la langue française et l'anglais britannique :

On peut constater que l'anglais comporte davantage de phonèmes que le français. De plus, il est important de souligner que les phonèmes anglais et français, sons vocaliques (voyelles) et même consonantiques (consonnes), semblent parfois être semblables mais en réalité ils ne sont jamais exactement les mêmes. Par exemple, le phonème [i:] ne se prononce pas comme le phonème [i] français, même s'il s'en rapproche et que la différence peut être très difficile à faire. Le [i] français est une voyelle plus haute, plus antérieure et plus fermée par rapport au [i:] et au [ɪ] anglais. La voyelle [i:] (sheep) est une voyelle antérieure fermée. [ɪ] (fish) est également une voyelle antérieure fermée, mais [i:] est une voyelle plus antérieure et plus fermée que [ɪ]. [i:] est plus aigu que [ɪ], on a donc une différence de hauteur. Le [i:] anglais se situe entre le [i] français et le [e] français. Le [ɪ] anglais se situe également entre le [i] français et le [e] français.

En anglais, il y a aussi des diphtongues contrairement au français. La diphtongue est un « glissement progressif, sans interruption, d'une voyelle forte à une voyelle faible » (Mandon, 2012), par exemple : [aʊ] comme dans mouse, et [ɪə] comme dans beer.

On remarquera aussi qu'il n'y a pas de voyelles nasalisées en anglais britannique contrairement au français.

Il faut rajouter que ce mémoire se focalise sur les phonèmes d'une langue, or une bonne prononciation de l'anglais ne repose pas uniquement sur la connaissance des différents phonèmes. Elle repose également sur d'autres éléments qui relèvent de la prosodie, comme l'accentuation, le rythme et l'intonation.

L'accentuation est la mise en valeur d'une syllabe, elle n'est pas réalisée de la même façon d'une langue à une autre. La langue française accentue généralement la dernière syllabe du groupe grammatical de mots, alors qu'en anglais l'accentuation des syllabes est plus variable, l'accent peut aller sur la syllabe initiale, une syllabe du milieu ou la dernière syllabe d'un mot.

Le rythme dépend de la longueur des syllabes et de l'accentuation, en français toutes les syllabes ont quasiment la même longueur, c'est une langue dite syllabique. En anglais, les syllabes peuvent avoir des longueurs différentes, « mais le temps compris entre deux syllabes accentuées est approximativement constant » (Wikipédia, 2020), c'est un rythme dit accentuel.

L'intonation est « la mélodie » ou « la ligne musicale de la phrase ». Le terme désigne « l'ensemble des variations de hauteur mélodique observées dans la chaîne parlée » (Wilhelm, 2012). On parle par exemple « d'intonation ascendante » ou « montante ». L'intonation diffère également d'une langue à une autre et nécessite un apprentissage particulier.

Ces aspects de la langue ne sont pas travaillés ici, car la méthode Suzanne Borel-Maisonny s'intéresse uniquement aux phonèmes de la langue.

5 Le passage de l'oral à l'écrit :

L'anglais et le français sont des langues avec des écritures de type alphabétique, c'est-à-dire que leurs écritures utilisent des lettres pour transcrire des phonèmes. Les écritures de type alphabétique sont plus ou moins difficiles à décoder selon différents critères. Par exemple, il est plus facile de décoder une écriture lorsque une lettre représente un seul phonème, et inversement quand un phonème n'est représenté que par une seule et même lettre, dans ce cas on dit que l'écriture est « optimale » (Watbled, 2005, p 10), ce qui est le cas par exemple dans la langue Serbo-croate. L'Espagnol et l'Italien ont également des écritures optimales.

Le français et encore davantage l'anglais ont des écritures qui ne sont pas optimales ce qui rend l'apprentissage de la lecture plus difficile dans ces pays. Prenons l'exemple du français :

le phonème [o] peut être codé par plusieurs graphies : **ho** comme dans le mot « horizon » , **aud** comme dans le mot « chaud », **eau** comme dans le mot « beau ». La lettre « c » peut coder plusieurs phonèmes : [s] comme dans le mot « ce », [k] comme dans le mot « car », etc. Il en est de même avec l'anglais, Watbled (2005) donne quelques exemples pour illustrer cela :

Des graphèmes différents peuvent coder un même phonème. Par exemple les lettres en gras (**o**, **u**, **ou**) dans les mots **come**, **cut**, **rough** codent le même phonème [ʌ]. Un seul graphème peut correspondre à plusieurs phonèmes. Par exemple la graphie **ea** correspond à trois phonèmes différents dans **dream** [i:], **bread** [e], **break** [eɪ].

Cette particularité de la langue rend la lecture difficile car il existe un grand nombre de possibilités, et il faut connaître les mots pour savoir comment ils se prononcent. Doumax *et al.* (2009 : 162) rappellent que « les élèves auront tendance à lire les mots en anglais comme ils les lisent en français », et c'est à ce problème qu'il faudra apporter des solutions.

Lorsqu'on souhaite savoir comment se prononce un mot dans une langue étrangère nous pouvons nous référer à son écriture avec l'Alphabet Phonétique International (en anglais : International Phonetic Alphabet). Comme le rappelle Watbled (2005) cet alphabet doit « permettre de transcrire la prononciation des mots de la manière la plus exacte possible. Chaque signe de cet alphabet doit symboliser une unité orale et une seule, et chaque unité orale doit être symbolisée par un signe et un seul ».

6 Le raisonnement par analogie :

L'hypothèse du mémoire est basée sur un raisonnement par analogie. C'est-à-dire qu'on s'appuie sur le fait que « deux situations se ressemblent sur un point », qui est ici l'apprentissage de la lecture, « pour montrer qu'elles doivent se ressembler sur un autre » (Cégep de Sainte-Foy, 2020), ici une méthode destinée à des natifs serait également favorable dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

La méthode Suzanne Borel-Maisonny est une méthode d'aide à l'apprentissage de la lecture pour des élèves natifs, elle est reprise pour l'apprentissage de la lecture dans une langue étrangère.

On considère ici que l'entrée dans la lecture en langue étrangère demande un travail préalable sur les sons, donc de développer une conscience phonologique comme chez les natifs.

6.1 Différences entre les deux situations de départ :

Les natifs apprennent leur langue maternelle depuis la naissance et l'entrée dans l'écrit se fait à partir de la maternelle.

L'apprentissage d'une langue étrangère qui est majoritairement l'anglais débute obligatoirement d'après les textes législatifs à partir du CP. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de la République (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2013) précise que « tout élève bénéficie, dès le début de sa scolarité obligatoire, de l'enseignement d'une langue vivante étrangère ».

Sur le site internet de l'Éducation Nationale (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2019), on précise le volume horaire dédié à cet apprentissage, « une langue vivante est enseignée une heure et demie par semaine aux élèves de l'école élémentaire ».

Les élèves peuvent être familiarisés à une langue étrangère dès la maternelle. Comme on peut le voir sur le site de l'Éducation nationale il est rappelé que :

C'est à l'école maternelle que les élèves forgent leurs **premières compétences langagières**. À trois, quatre et cinq ans, l'oreille est sensible aux différences de prononciation. C'est aussi à cet âge que se fixe la façon de prononcer et d'articuler, et que les enfants **ont le plus de facilité à reproduire des sons nouveaux** (les auteurs soulignent) (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2019)

L'entrée dans l'écrit en langue étrangère doit se faire en fin de CE2, ce qui laisse quelques années à l'enfant pour se familiariser avec la langue à l'oral. Cependant un natif « baigne » dans le langage oral au quotidien alors que la langue étrangère n'est travaillée qu'une heure et demie par semaine pendant majoritairement en ce qui nous concerne des séances d'anglais. De plus, le crible phonologique devient de plus en plus restreint au fil des années, ce qui rajoute une difficulté.

On voit ici qu'on applique un raisonnement par analogie sur deux situations qui ont un même objectif qui est l'apprentissage de la lecture, mais qui comportent également des différences.

Ces différences soulignées ont entraîné des changements au niveau de l'Éducation Nationale afin d'améliorer l'apprentissage d'une langue étrangère, avec par exemple l'apprentissage de plus en plus précoce d'une langue étrangère à l'école. On peut voir également d'autres solutions envisagées actuellement afin d'améliorer l'apprentissage d'une LVE. Comme on peut le voir sur le site de France Culture, il y a une volonté de créer des

écoles avec un enseignement bilingue où par exemple l'anglais ne va pas être uniquement l'objet d'un apprentissage mais va être un moyen d'accéder à des apprentissages dans d'autres domaines. « L'objectif est d'enseigner une langue étrangère non pas *via* des cours de grammaire, d'orthographe ou de vocabulaire mais par l'immersion dans cette langue étrangère » (France culture, 2018). Cependant cette solution reste minoritaire en France.

Il est également conseillé dans les préconisations institutionnelles que l'enseignement de la langue étrangère se fasse durant de courtes séances (15-20 minutes) étalées sur la semaine plutôt que de donner des séances plus longues (30-45 minutes) sur une ou deux journées de la semaine (Manes-Bonnisseau & Taylor, 2018, p 51).

7 Expérience

7.1 Problématique:

Dans quelle mesure une aide d'apprentissage de la lecture s'appuyant sur les gestes destinée à des natifs est-elle transposable pour des apprenants en langue étrangère?

7.2 Hypothèse de travail

La méthode Suzanne Borel Maisonnny faciliterait l'apprentissage de la lecture en anglais.

En travaillant sur les phonèmes de l'anglais et en associant des gestes pour les mémoriser, cela aiderait à mémoriser le lien graphème-phonème lors de la lecture.

7.3 Protocole de recherche pour vérifier l'hypothèse

Pour vérifier l'hypothèse, j'avais mis en place différents exercices dans la classe où je travaillais à mi-temps avec les CE2/CM1 et dans la classe CM2 où j'intervenais en décroisement une fois par semaine pendant une heure. Il me semblait intéressant de travailler sur les voyelles [i] et [i:] car elles sont majoritairement confondues par les élèves.

J'avais proposé les mêmes exercices dans les deux classes. Ce qui changeait c'est que dans la classe de CE2/CM1 j'avais associé des gestes aux sons que l'on avait travaillé et j'incitais les élèves à les utiliser, alors que dans la classe de CM2 je n'avais pas associé de gestes.

J'avais débuté avec les deux classes par des exercices de prononciation, comment fait-on avec la bouche pour prononcer tel son?

Puis j'avais fait des exercices où il fallait dire si les mots contenaient un son cible et des exercices de discrimination phonétique entre voyelle courte/voyelle longue.

Puis nous étions passés à la lecture de mots qui comportaient les sons travaillés à l'oral.

Pour recueillir les données, les élèves étaient enregistrés en train de lire les mots travaillés auparavant. Pour analyser les données, il fallait voir si les CE2/CM1 utilisaient spontanément les gestes pour se faciliter la lecture des mots. Et il fallait également comparer les performances (réussites/erreurs) des élèves au niveau de la prononciation au moment de la lecture.

Dans ce mémoire je présente une première analyse des données recueillies, puis une analyse complémentaire qui a été élaborée dans l'année qui a suivi la première analyse. Cette analyse complémentaire est le fruit de nouvelles lectures, d'échanges professionnels, qui m'ont permis d'affiner ma recherche.

7.4 Présentation du lieu de l'expérience :

Mon expérimentation s'était déroulée dans une école située en Haute-Saône. Nous étions dans un contexte rural. L'origine sociale des élèves était hétérogène au sein de l'école. L'école primaire était composée uniquement de deux classes, une classe de CM2 et une classe de CE2/CM1. La classe de CM2 avait un effectif de 16 élèves (8 garçons et 8 filles). La classe de CE2/CM1 avait un effectif de 22 élèves (8 CE2 et 14 CM1), avec 14 filles et 8 garçons. Il est important de connaître le contexte dans lequel ont été recueillies les données de l'expérience. En effet le contexte peut avoir une influence sur les données recueillies. Par exemple, Manes-Bonnisseau et Taylor (2008 : 10) soulignent que le genre et l'origine sociale ont une influence sur les résultats des compétences évaluées en fin d'école pour l'anglais et l'allemand.

Les variations de résultats en fonction du genre et de l'origine sociale sont préoccupantes : en anglais, les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons, en général, (...). Dans les deux langues, les différences de niveaux de performance restent très marquées par le profil social moyen des écoles. Pour l'anglais, en compréhension de l'oral, l'écart de niveau entre les élèves des écoles les plus favorisées socialement et ceux des écoles les plus défavorisées a augmenté de 6 points en douze ans.

Cependant dans mon mémoire ces données (contexte géographique, origine sociale, taille de l'école, effectif de la classe, le genre des élèves) ne sont données qu'à titre indicatif. Elles permettent de situer le contexte dans lequel ont été recueillies les données, mais elles ne sont pas exploitées pour analyser le recueil des données.

La classe de CM2 comptait deux élèves en difficulté dans les apprentissages notamment en lecture du français. La classe de CE2/CM1 comptait trois élèves de CE2 en difficulté en lecture du français, et deux élèves en difficulté en lecture du français en CM1.

Les élèves avaient suivi des séances d'anglais depuis le CP à raison d'1h30 hebdomadaire.

Les élèves n'avaient pas pratiqué la méthode Suzanne Borel-Maisonnay antérieurement dans leur scolarité. Il n'y avait pas d'élève bilingue dans la classe.

7.5 Mise en œuvre de l'expérience :

7.5.1 Etape 1 :

Les élèves écoutaient dans un premier temps le son, et on regardait comment faisait notre bouche pour prononcer ce son. Les élèves avaient remarqué que pour le son [i:] la bouche faisait comme un sourire, comme lorsqu'on dit « cheese » pour prendre une photographie, par contre pour le son [ɪ] les lèvres étaient moins étirées.

Un geste était choisi avec les élèves pour représenter le son.

Le son était associé à un mot référent ici pour le son [i:] c'était le mot « Bee » et pour le son [ɪ] c'était le mot « fish ».

7.5.2 Etape 2 :

Les élèves sur ardoises devaient dire si oui ou non ils entendaient un son précis dans les mots entendus.

Ils écoutaient dix mots et devaient dire après chaque écoute s'ils entendaient le son [i:] : few, world, meet, war, greet, bar, green, sea, feast, money.

Ils écoutaient de nouveau dix mots et devaient dire après chaque écoute s'ils entendaient le son [ɪ] : sit, slip, fit, door [dɔ:], curl [kɜ:l], it, dangerous ['dem.dʒərəs], hit, soot ['sɒt], turn [tɜ:n]

7.5.3 Etape 3 :

Afin de voir si les élèves étaient capables de discriminer les deux sons [ɪ] et [i:]. Ils écoutaient des « paires minimales » c'est-à-dire des mots où il y a uniquement un son qui change et ici c'est soit le son [ɪ] soit le son [i:].

L'écriture phonétique des deux sons était donnée aux élèves, sur leurs ardoises ils devaient écrire lorsque dans le mot ils entendaient le son [i:] ou le son [ɪ].

Paires minimales écoutées : leave/live, heel/hill, beat/bit, peach/pitch, seen/sin, deep/dip, teen/tin, sick/seek.

Les paires minimales n'étaient pas écoutées à la suite, voici l'ordre dans lequel elles avaient été présentées : leave, teen, bit, hill, deep, live, sick, heel, sin, beat, peach, dip, tin, seek, pitch, seen.

7.5.4 Etape 4 :

Les élèves écoutaient des mots, ils devaient dire s'ils entendaient le son [ɪ] ou le son [i:] c'était de nouveau un exercice de discrimination phonétique.

Les élèves de la classe de CE2/CM1 devaient répondre en venant au tableau et en faisant le geste du son associé.

Les élèves de la classe de CM2 répondaient sur leurs ardoises en écrivant le son en alphabet phonétique.

L'écriture orthographique du mot était donnée après l'écoute et les réponses des élèves, ainsi que le sens du mot. Parmi les mots entendus quelques uns étaient connus par les élèves comme « big », « sheep », « evening ».

Le même exercice était fait avec des mots non connus par les élèves : see, ship, sea, leave, hill, key, receive, funny, money, minute.

Afin que les élèves ne se basent pas uniquement sur une même graphie des sons pour lire, des mots avec différentes graphies d'un son cible étaient proposées, par exemple pour le son [i:] nous avons les graphies ee, ea, ey (key), ei (receive), et pour le son [ɪ] nous avons les graphies i, y (funny), ey (money), u (minute).

7.5.5 Etape 5 :

La prononciation était basée sur la prononciation anglaise. Les élèves devaient lire individuellement des mots. Pour rappel, les mots choisis avaient différentes graphies des sons étudiés. Les mots à lire étaient : see, big, ship, sea, leave, sheep, hill, key, evening, receive, funny, money, minute.

Transcription phonétique des mots : see [si:], big ['bɪg], ship ['ʃɪp], sea [si:], leave ['li:v], sheep ['ʃi:p], hill [hɪl], key [ki:], evening ['i:v.nɪŋ], receive ['ri:si:v], funny ['fʌn.i], money ['mʌn.i], minute ['mɪn.ɪt].

Je n'avais volontairement pas ajouté d'images pour m'appuyer uniquement sur le geste. Le sens des mots était donné aux élèves.

8 Première analyse de l'expérience

8.1 Analyse des données :

8.1.1 Etape 2 :

On peut remarquer que les élèves de la classe de CM2 et ceux de la classe de CE2/CM1 commettent très peu d'erreurs lorsqu'il s'agit de dire si oui ou non ils entendent un son précis («son cible») dans un mot.

Cet exercice est relative facile car les sons des mots qui ne contiennent pas les sons cibles sont assez éloignés phonétiquement des sons cibles.

Par contre, certains élèves commettent des erreurs lorsqu'il s'agit de sons proches des sons cibles, comme lorsqu'il s'agit de distinguer les sons [i:] et [ɪ].

Cependant le nombre d'erreurs est très faible, et légèrement supérieur dans la classe des CM2 que dans la classe des CE2/CM1.

8.1.2 Etape 3 :

On peut voir une augmentation du nombre d'erreurs dans cet exercice de discrimination des deux sons cibles, cela est valable pour les deux classes.

Un grand nombre d'élèves se trompent au moins une fois, même si on peut encore noter une meilleure performance dans la classe des CE2/CM1.

Il faut souligner que les erreurs portent sur les mots non-connus par les élèves au préalable, par exemple : « leave », « hill », etc.

Les élèves découvrent ces mots à l'oral avec un accent britannique et semblent avoir du mal à décomposer ces nouveaux mots en phonèmes qu'ils ne maîtrisent pas encore.

8.1.3 Etape 5 :

«see », « sea » et « leave » sont majoritairement prononcés par les deux classes avec un [i] français .

« sheep » est prononcé par les deux classes de la même manière que « ship » avec un [i] français.

« key », « receive », « money », « minute » sont prononcés en recherchant un équivalent dans la correspondance graphèmes-phonèmes (CGP) de la langue française.

« evening » est majoritairement prononcé en recherchant un équivalent dans la CGP de la langue française, même si on voit une meilleure prononciation que pour les mots précédents car c'est un mot qu'ils ont déjà rencontré dans leur scolarité.

« funny » est majoritairement prononcé par les deux classes en se rapprochant du son le plus proche en français le [ʌ] devient [ə] et le [ɪ] devient [i], les élèves ont remarqué au préalable qu'ils connaissaient le mot « fun » et qu'ils pouvaient transposer leur prononciation sur le mot « funny ».

« Big », « ship », « hill », sont lus avec le [i] français, on obtient donc ici une prononciation assez proche du [i:] anglais, le [h] en majorité est rendu muet comme en français.

Il semble que les élèves des deux classes aient mémorisé certaines CGP de l'anglais comme pour les mots « see », « sea » ils sont majoritairement prononcés avec un [i] proche du [i:] anglais, même si la prononciation n'est pas correcte elle s'en rapproche.

En effet, la grande majorité des élèves des deux classes ne font pas de différence de prononciation entre le [i:] et [i], les mots « big », « ship », « leave », « sheep », « hill », « funny », « minute », sont prononcés avec un [i] français identique pour tous les mots.

D'autres mots appris plus récemment comme « key », « receive », « money », sont prononcés « à la française ». Les élèves n'ont peut être pas encore suffisamment entendus ces mots et ils n'associent pas ces graphies aux sons .

On ne remarque pas une meilleure performance dans la classe où les sons ont été travaillés avec les gestes.

Une seule élève de la classe de CM1 a fait appel aux gestes en lisant les quatre premiers mots.

On peut noter que les élèves qui ont des difficultés en langue française ont également davantage de difficulté pour lire en anglais. Un élève de la classe des CM2 par exemple est resté bloqué et n'a pas lu les mots ainsi qu'une élève de CE2. C'est pour cela qu'on a un recueil de 15 productions orales chez les CM2 et de 21 productions orales chez les CM1/CE2. Un autre élève de CM2 qui a également des difficultés en français a lu les mots avec davantage d'erreurs de prononciation, plus de lenteur, il était « stressé » et sa voix difficilement perceptible.

Dans la classe des CM1 deux élèves sont en difficulté pour lire en français, ils ont éprouvé du stress à devoir lire en anglais, ils ont commis davantage d'erreurs de prononciation, et parmi eux un élève avait la voix très difficilement perceptible.

Pour les élèves de CE2, qui parmi eux compte trois élèves en difficulté en lecture du français. Les deux élèves qui ont lu commettent également davantage d'erreurs de prononciation, une lenteur et de la peur pour lire.

8.1.4 Conclusion:

Il semblerait que la majorité des élèves aient mémorisé certaines CGP de l'anglais, cependant les élèves produisent un son [i] français et ne différencient pas les deux sons [i:] et [ɪ], lorsqu'ils lisent.

D'autres mots appris plus récemment sont lus « à la française ». Ils semblerait que les élèves aient besoin d'entendre davantage ces mots et de rencontrer leurs graphies sur du long terme pour construire une CGP plus solide.

Les gestes associés aux différents sons n'ont pas permis ici aux élèves de les différencier dans leurs productions.

8.2 Limites de l'expérience :

L'expérience a été testée sur un petit échantillon d'individus, il faudrait pouvoir la tester sur un plus grand nombre.

De plus, l'expérience a été menée sur un temps trop court afin de savoir si les gestes associés aux sons peuvent être une aide pour la lecture. Il faudrait que l'expérience soit menée du CP au CM2 pour voir si la méthode Suzanne Borel-Maisonny peut être une aide pour la lecture en anglais.

Travailler sur les sons anglais pour un enseignant français peut s'avérer compliqué car il doit faire lui-même un travail d'écoute et de prononciation plus poussé, cela lui demande une plus grande charge de travail de se demander est-ce qu'il entend bien les sons d'un mot et est-ce qu'il reproduit correctement ces sons. Afin de donner la prononciation la plus juste aux élèves, il est bien de leur faire écouter des enregistrements avec des prononciations correctes ou de faire intervenir des personnes qui maîtrisent bien la langue lorsque c'est possible.

8.3 Conclusion générale :

L'hypothèse de départ est infirmée cependant l'expérience a des limites comme sa durée, il faudrait pouvoir la tester sur une durée plus longue afin de savoir si la méthode Suzanne Borel-Maisonny faciliterait l'apprentissage de la lecture en langue étrangère. D'autres pistes sont également envisageables comme l'utilisation de couleurs associées à des sons pour aider

les élèves à lire ou alors d'associer des images aux sons et aux graphies pour faciliter ensuite la lecture.

9 Analyse complémentaire de l'expérience

9.1 Analyse critique de la mise en œuvre de l'expérience

:

9.1.1 Au niveau méthodologique

Il faut préciser que le groupe expérimental et le groupe témoin n'ont pas le même âge ni la même maîtrise de la langue étrangère. Cela a pu avoir une influence sur la performance des élèves. Par exemple on a pu voir que les plus jeunes avaient un peu moins d'erreurs au niveau des exercices de discrimination des sons, on ne sait pas si cela est dû à l'âge ou pas. Dans l'idéal, il aurait fallu comparer deux groupes avec le même âge, le même niveau d'apprentissage, le même nombre de garçons et de filles pour enlever un maximum de facteurs qui pourraient faire varier les résultats.

9.1.2 Au niveau de l'oral

La mise en œuvre de l'expérience débute par un travail de prononciation des sons qui sont travaillés, puis se poursuit par des exercices de discrimination des sons.

9.1.2.1 La production des sons

Lors de la mise en œuvre de l'expérience il y a eu une focalisation sur la longueur des voyelles. En effet, les gestes proposés contenaient cette notion de longueur. Ainsi je ne proposerai pas une seconde fois ces gestes qui se trouvent en annexe. Je proposerai de nouveaux gestes pour les sons voyelles [i:] et [ɪ], présents dans la vidéo de Pam Marshalla, car ils ne contiennent pas la notion de longueur qui est souvent rattachée à ces sons. En effet, il serait plus profitable de mettre en avant l'articulation ou la hauteur de ces voyelles lorsqu'on les produit, ce qui est plus juste que la notion de longueur.

Il aurait été également intéressant de comparer les voyelles anglaises et françaises pour permettre aux élèves de saisir davantage les différences entre elles. Par exemple de voir que le [i] français est plus proche du [i:] que du [ɪ], pour cela on peut observer l'articulation et la différence de hauteur. Le trapèze vocalique de l'API peut nous aider à comparer les voyelles anglaises et françaises, comme on peut le voir avec l'annexe 4.

9.1.2.2 Écoute et production orale des mots

Le travail à l'oral est essentiel avant de passer à l'écrit afin de se constituer un lexique mental (forme sonore et signification), il semblerait ici qu'il a été insuffisant.

L'expression orale n'est pas mentionnée mais elle était bien présente après l'écoute, les élèves ont répété les mots qu'ils allaient lire par la suite mais certainement pas suffisamment de fois. Les mots à lire étaient des mots pour la plupart nouveaux, le sens avait été donné mais ils ne les avaient pas suffisamment entendus ni produits pour que la forme sonore et le sens puissent être mémorisés.

Le travail sur les paires minimales est intéressant car on peut voir si l'élève est capable de différencier deux phonèmes, cependant les mots introduits ici sont pour la plupart non connus des élèves, leurs sens ne sont donc pas connus des élèves. Il aurait fallu que les paires minimales proposées s'inscrivent dans les apprentissages des élèves, qu'elles soient des mots travaillés précédemment ou des mots nouveaux qui vont être travaillés par la suite. Dans les deux cas, il faudrait que les élèves connaissent le sens des mots et qu'ils les entendent de nombreuses fois afin de pouvoir les mémoriser, et pouvoir par la suite les rencontrer à l'écrit. On peut voir ici que pour proposer un travail sur les paires minimales, il n'est pas toujours facile pour l'enseignant d'inclure cet exercice dans les séances habituelles.

L'écoute des mots se faisait à partir d'enregistrements trouvés sur internet dans le but de proposer une bonne prononciation. Cependant les mots proposés pour la majorité n'étaient pas connus des élèves, en effet on voit ici que les mots connus sont introduits en très faible quantité par rapport aux mots non connus. L'exercice aurait gagné en efficacité si les mots proposés étaient connus par les élèves car l'exercice permettrait de faire du lien avec les mots appris en classe, et donc de renforcer l'apprentissage de ces mots. Cela permettrait de faire du lien entre le sens des mots, leurs prononciations et leurs écritures. En effet, dans le but de développer un lexique mental chez l'apprenant il faut que celui-ci puisse mémoriser la forme sonore des mots et le sens qui s'y rattache. La difficulté pour les enseignants peut être de se procurer des enregistrements des mots travaillés en classe.

En somme, les différents exercices d'écoute proposés dans la mise en oeuvre de l'expérience permettent de voir si les élèves entendent bien des sons, mais ils ne préparent pas suffisamment les élèves à la lecture.

Différents points à améliorer concernant le travail à l'oral ont été soulevés ici . Afin de mieux préparer les élèves à la lecture, on peut également envisager de faire des chansons en

anglais, mimer les mots, donner des images des mots. Tout cela dans le but que les élèves puissent mémoriser la forme sonore des mots et leurs sens avant de passer à l'écrit.

9.1.3 Le passage des phonèmes aux graphèmes

Il semble qu'une autre étape ait été oubliée, celle qui correspond à l'étude des relations graphèmes-phonèmes. Il n'y avait pas d'apprentissage explicite des règles de correspondances. Certains élèves avaient remarqué que les graphies « ee », « ea » étaient prononcées [i:] et que le « i » était prononcé [ɪ] mais cela n'avait pas été posé par écrit pour s'en rappeler.

En effet, puisque lire c'est être capable de passer des graphèmes aux phonèmes, il faut aider les élèves à mémoriser les relations phonèmes-graphèmes, en faisant par exemple des maisons du son.

Il faudrait comme pour l'apprentissage de la lecture en langue maternelle qu'il y ait un apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes les plus fréquentes pour aller vers le plus rare, pour que l'enfant puisse en saisir « la constance et la prévisibilité ». (Borst & Houdé, 2018, p 56).

Lorsqu'on donne un mot écrit par exemple « sheep », il faudrait demander aux élèves quels sons ils entendent, est-ce qu'ils ont déjà rencontré ces sons, dans quelles maisons des sons ils pourraient mettre ce mot, en somme de faire du lien entre les sons des mots et leurs écritures.

Lors de l'analyse de l'expérience, on a pu voir que les élèves en difficulté de lecture en français étaient également davantage en difficulté en lecture de l'anglais par comparaison aux autres élèves. La correspondance graphèmes-phonèmes pose davantage de problème chez ces élèves. Ils ont certainement besoin d'avoir un travail sur l'oral et sur les graphies encore plus renforcé par rapport aux autres élèves.

9.2 Analyse de l'entretien avec une conseillère pédagogique.

9.2.1 Intérêt de la méthode Suzanne Borel Maisonnny

Les points importants qui ressortent de cet entretien sont dans un premier temps que la conseillère pédagogique, ancienne professeure des écoles, a décidé d'utiliser la méthode Suzanne Borel Maisonnny pour venir en aide à des élèves en difficulté pour l'apprentissage de la lecture en classe de CP. Elle résume l'intérêt de cette méthode « mettre un geste sur un son », « lier le kinesthésique et le sonore pour entrer par différentes voies », « le fait de bouger

ou de faire bouger sa main ou de créer des gestes (...) ça facilite la mémorisation du son ». Jusque là on peut supposer que la Méthode Suzanne Borel Maissonny peut être utilisée en anglais pour répondre aux mêmes besoins.

9.2.2 Le phonème

La méthode Suzanne Borel Maissonny s'appuie sur les phonèmes d'une langue, or le phonème n'est pas l'unité la plus perceptible par les individus. En français se focaliser sur les phonèmes, en utilisant cette méthode, ne pose pas de problème car les élèves ont déjà travaillé sur les syllabes en maternelle, et donc au niveau du CP ils peuvent aborder les phonèmes. Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, notamment l'anglais, l'élève n'est pas habitué à travailler sur les unités orales de cette langue, les mots lui sont donnés comme un tout. On peut alors penser qu'introduire la méthode Suzanne Borel Maissonny, ici à partir du CE2, s'avère inapproprié car c'est peut être trop difficile de travailler à partir des phonèmes d'une langue sans être passé par d'autres étapes d'étude des unités orales propres à la langue anglaise.

9.2.3 L'importance de proposer des gestes pour les sons

La conseillère pédagogique précise qu'elle créait pour la majorité les gestes avec les élèves et que parfois lorsqu'ils n'étaient pas inspirés pour créer un geste, elle leur proposait un geste donné par la méthode Suzanne Borel Maissonny. Il est donc important que les gestes viennent des élèves, qu'ils aient du sens pour les élèves pour qu'ils se les approprient plus facilement. Cependant les gestes proposés par la méthode Suzanne Borel Maissonny peuvent être également utiles lorsqu'on est en manque d'inspiration. C'est pour cela que dans ce mémoire je propose également des gestes pour quelques sons voyelles et pour les sons [ø] et [ö] présents dans la bibliothèque des gestes. Les gestes que j'ai choisis se trouvent sur la vidéo de Pam Marshalla, les sons qu'elle réalise sont des sons anglais américains.

Pam Marshalla présente une première série de gestes pour les sons voyelles : [ʌ], [ɑ:], [i:], [u:], [ɔ:]. Après analyse de la vidéo, on peut voir que cette première série de gestes est basée sur les critères articulatoires des voyelles. L'ouverture de la bouche est mise en avant par les gestes réalisés autour de sa bouche. Elle met également en avant la position des lèvres (étirement).

Le premier son pour lequel elle propose une gestuelle est le son [ʌ]. On peut voir les deux index qui « encadrent » la bouche. Selon moi, on peut voir ici la notion « centrale » qui est représentée et qui est rattachée à la position de la langue dans la réalisation de ce son (c'est

une voyelle centrale). De plus ce geste permet de mettre en avant l'ouverture de la bouche qui se situe entre « ouverte » et « mi-ouverte ».

La deuxième gestuelle est donnée pour le son [ɑ], c'est une voyelle plus ouverte et plus postérieure que la précédente. On voit ici les mains qui s'ouvrent davantage et qui partent vers l'arrière en comparaison avec le son précédent. Je propose que ce geste soit le même pour le son [ɑ:] si on décide d'enseigner les sons anglais britanniques.

Le troisième son est le [i:] c'est une voyelle antérieure et fermée. On voit ici les index qui touchent les extrémités des lèvres pour montrer que les lèvres sont étirées.

Le quatrième son est le [u:] c'est un son dont la fermeture est assez proche du son [i:] mais le son est ici postérieur contrairement au précédent, les lèvres s'arrondissent. On voit ici les index et les pouces qui se rapprochent pour faire apparaître une bouche qui est assez fermée et arrondie.

Le cinquième son est le son [ɔ:], c'est un son qui est également postérieur mais la bouche s'ouvre davantage. On voit ici que tous les doigts des deux mains se touchent pour former un rond plus ouvert autour de la bouche pour montrer que le son est plus ouvert que le précédent.

Elle présente ensuite une deuxième série de gestes pour les sons qu'elle appelle les « *short vowels* ». Ici elle propose des gestes en se servant uniquement d'une main placée à côté de son visage. Elle explique que les gestes représentent les signes de l'API qui se rattachent à ces sons.

La première gestuelle concerne le son [ɪ]. On voit ici qu'elle place son auriculaire verticalement pour représenter le signe [ɪ] de l'API et les autres doigts sont pliés.

La deuxième gestuelle concerne le son [ɛ]. On voit ici tous les doigts pliés, comme quand on représente une patte de chat qui griffe, on retrouve ici la ressemblance avec la forme du signe de l'API. Si on souhaite travailler avec les élèves uniquement sur les sons anglais britanniques, pour le son anglais britannique [e] je propose que la même gestuelle soit reprise.

La troisième gestuelle représente le son [æ]. Les doigts sont ici fermés pour représenter le signe « a », uniquement le pouce est déplié et accolé aux autres doigts pour représenter le signe « e » qui est un signe accolé au « a ».

Le quatrième son [ʊ] est représenté par l'index et le majeur qui sont accolés verticalement et les trois autres doigts se touchent.

Le dernier son est le [ɒ] qui est un son anglais américain. On voit ici facilement la forme du signe de l'API. Je propose que ce geste soit le même pour le son [ɒ] si on décide

d'enseigner les sons anglais britanniques. Le son [ɒ] est une voyelle postérieure et ouverte très proche du son anglais américain.

Pour finir, d'après la vidéo de Pam Marshalla sur les consonnes, je reprends uniquement deux de ses gestes que je modifie légèrement pour les différencier. Ces gestes concernent les sons [ə] et [ð]. Je ne reprends pas les autres gestes qu'elle propose pour les consonnes car ils ne s'inscrivent pas dans la démarche de la méthode Suzanne Borel Maisonnny. En effet, la méthode Suzanne Borel Maisonnny utilise un geste pour un son, ils sont tous différents. Alors que Pam Marshalla, en ce qui concerne les consonnes, utilise des mêmes gestes pour des sons différents. Elle veut montrer par ces gestes les zones articulatoires, qu'elle simplifie par les appellations « *front* », « *middle* », « *back* ».

Ainsi pour le son [ə], je reprends son geste avec les deux mains en avant, qui font penser à un chien qui tend ses deux pattes. Ces deux mains en avant font penser à la langue qui se place entre les dents. Avec la bouche elle fait bien apparaître la position de la langue entre les deux rangées de dents. Ici l'air passe entre la pointe de la langue et les dents supérieures.

Pour le son [ð], je reprends le même geste mais les doigts doivent ici bouger, on obtient donc deux gestes différents. On voit également bien la position de la langue entre les dents. Pour différencier ce son du précédent, on peut dire que sa prononciation provoque un chatouillis sur la langue. Ainsi pour utiliser un moyen mnémotechnique ce son est associé à l'image de la plume qui provoque des chatouillis. Les doigts qui bougent font également penser à une plume qui vole.

L'enseignant qui souhaite utiliser ces gestes peut, dans un premier temps, regarder la vidéo ou la bibliothèque des gestes proposée en annexe et s'approprier les gestes proposés. Puis s'il souhaite travailler sur les sons anglais américains, les élèves peuvent à leur tour regarder la vidéo et se les approprier avec l'aide de l'enseignant. Il est préférable de ne pas montrer tous les gestes en même temps, car il y aurait trop d'informations, mais de regarder uniquement les gestes que l'on travaille à un moment donné. S'il décide de travailler uniquement sur les sons anglais britanniques, dans ce cas il ne fera pas visionner la vidéo de Pam Marshalla aux élèves. Il montrera les mêmes gestes et fera écouter les sons anglais présents sur le site de la BBC dont les liens internet sont donnés dans la bibliothèque des gestes. Cette bibliothèque de gestes peut servir par exemple à tous les élèves de la classe lorsqu'ils sont en autonomie. Ils pourraient se mettre sur un ordinateur, revoir les gestes photographiés et écouter les sons qui s'y rattachent avec un casque. L'enseignant peut également photographier les élèves, en train de faire les gestes proposés et d'autres inventés,

pour faire une grande bibliothèque des gestes qui servirait de trace collective pour la classe. En procédant ainsi les élèves pourraient s'approprier davantage les gestes et cela pourrait les aider à les mémoriser.

9.2.4 La manière d'utiliser la méthode Suzanne Borel Maissonny

La conseillère pédagogique insiste sur le fait que la méthode était utilisée sur toute l'année scolaire, « tout le temps » en complément du manuel de lecture « Bulle » de Bordas (2008).

L'apprentissage de la lecture en CP est un travail quotidien, la méthode Suzanne Borel Maissonny est une aide à l'apprentissage de la lecture, elle vient en complément d'un manuel qui suit une démarche pour apprendre à lire. Lors des cours d'anglais au primaire, la lecture n'est pas abordée de manière aussi méthodique que l'apprentissage de la lecture en français. Il n'y a pas de manuels pour apprendre à lire en anglais, ni de démarche spécifique. Les enseignants ne savent pas comment aborder la lecture en langue étrangère. Ils savent qu'ils doivent aborder l'écrit qu'à la fin du CE2, qu'ils doivent d'abord travailler l'oral (compréhension orale et production orale) puis qu'il doivent passer à l'écrit (lecture et production écrite), mais ils ne savent pas comment faire pour passer de l'un à l'autre. C'est pour cela qu'on peut supposer que la conseillère pédagogique dit « je sais pas si on pratique beaucoup de lecture en anglais », « lire vraiment comme on lit au CP avec le doigt sur la ligne (...), ça m'est jamais arrivé ». Manes-Bonnisseau & Taylor (2018 : 37) soulignent que les professeurs des écoles sont en demande récurrente d'un guidage plus précis sur les repères de progression annuels et les attendus des élèves.

Nous pouvons supposer que la méthode Suzanne Borel Maissonny s'est avérée inefficace pour aider les élèves à lire parce qu'elle n'a pas été utilisée en complément d'une démarche efficace pour apprendre à lire en anglais. En effet, elle ne présente peut être pas d'intérêt si on s'appuie uniquement sur les gestes. L'intérêt de ce mémoire est de montrer les manques, les difficultés que les enseignants rencontrent pour aborder la lecture en langue étrangère afin de voir quelles pistes pourraient être envisagées pour améliorer cet apprentissage. On peut peut être envisager d'aborder la lecture en langue étrangère en s'appuyant sur une méthode de lecture comme pour apprendre à lire en langue maternelle, il faudrait pour cela que les enseignants puissent avoir des manuels pour les guider dans cette démarche.

9.2.5 Le manque de confiance des enseignants français pour enseigner l'anglais et notamment les sons anglais.

Les professeurs des écoles sont nombreux à avoir l'impression de ne pas suffisamment maîtriser l'anglais pour l'enseigner. La méthode Suzanne Borel Maisonny qui s'appuie sur les sons est difficilement envisageable par eux car ils n'ont pas l'impression de suffisamment maîtriser les sons anglais. Un grand nombre d'enseignants rencontrés disent ne « pas savoir parler anglais » ou qu'ils ont « un accent affreux ». Manes-Bonnisseau & Taylor (2018 : 37) confirment ce constat :

Les professeurs des écoles se trouvent en grande, parfois très grande, difficulté, pour satisfaire l'obligation qui est la leur d'enseigner une langue vivante étrangère devenue obligatoire dès le CP en 2016. Un très faible pourcentage d'entre eux, de 10 à 15 % seulement, ont un parcours en langues vivantes. Ils sont nombreux à ne pas se sentir en confiance pour assurer cet enseignement dont ils disent souvent eux-mêmes ne pas maîtriser des bases suffisantes.

Une minorité d'enseignants serait peut être à l'aise avec les sons anglais et volontaires pour utiliser la méthode Suzanne Borel Maisonny en anglais, il faudrait voir si l'emploi de cette méthode par ces enseignants apporterait de meilleurs résultats auprès des élèves dans des conditions similaires d'expérimentation.

9.2.6 L'utilisation des enregistrements audios

On peut souligner aussi que les enseignants, qui comme moi, ne se sentent pas très à l'aise avec la production des sons anglais, peuvent choisir de s'appuyer sur des enregistrements pour faire écouter les sons. Cependant ces enseignants se retrouvent en difficulté pour trouver des enregistrements qui s'inscrivent dans leurs apprentissages.

9.2.7 Pourquoi est-il si difficile d'apprendre les sons d'une langue étrangère en classe alors que c'est possible en immersion?

Un autre point important est à souligner dans cet entretien, la conseillère pédagogique insiste sur le fait qu'une élève allophone qu'elle a eu en classe, a été capable d'apprendre à lire en langue étrangère en une année. Ce même exemple est donné par le rapport :

L'Allemagne fournit un autre exemple frappant qui montre que rien n'est plus efficace pour apprendre une nouvelle langue que la simple « immersion » dans le pays. Certains jeunes réfugiés syriens de 7 à 10 ans ont appris l'allemand sans accent après une année seulement de cours dans toutes les matières. (Manes-Bonnisseau et Taylor, 2018, p 50).

Alors comment peut-on expliquer que de nombreux apprenants en anglais ne se sentent pas capables de reproduire le fameux « th » après des années de cours d'anglais? On peut se demander d'où vient ce sentiment d'impossibilité alors qu'on peut constater qu'une personne étrangère est capable de produire des sons nouveaux, et cela même lorsqu'elle est dans un âge avancé, lorsqu'elle se retrouve en immersion dans un pays. Des éléments de réponse ont été envisagés comme le temps d'exposition à la langue étrangère qui est supérieur en immersion. L'interaction entre les individus améliore également les apprentissages. On peut peut être supposer qu'en immersion l'individu apprend inconsciemment en imitant les individus qui l'entourent (ouverture de la bouche, placement de la langue, gestuelle corporelle).

Ce point est également abordé dans le rapport :

Des études montrent que le simple fait d'écouter de façon passive une langue étrangère n'encourage pas autant que l'on pourrait le penser l'apprentissage des langues, même si cette présence d'une langue vivante contribue certes à s'habituer à sa musique. Le très jeune bébé apprend surtout une langue en interagissant avec des autochtones, en observant la façon de prononcer des sons et l'art d'articuler les muscles de l'appareil phonatoire. (Manes-Bonnisseau et Taylor, 2018, p 61).

Pour illustrer ce même point, voici un exemple cité par Claire Pillot-Loiseau, maître de conférences en phonétique à l'Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, qui répond à une interview pour Le Figaro. À la question « On a l'habitude de dire que le français est difficile à apprendre pour les étrangers. Est-ce vrai? ». Elle répond « il y a des études qui montrent que les lèvres sont très utilisées en français. J'ai beaucoup d'apprenants asiatiques qui m'ont dit: « Vous savez, quand j'ai vu des Français parler pour la première fois, j'avais l'impression qu'ils faisaient des bisous toute la journée ». (Le Figaro, 2018). Cet exemple montre que lorsque nous sommes locuteurs d'une langue nous ne faisons pas attention à la manière dont nous prononçons les mots. Les locuteurs français n'ont pas conscience que leurs lèvres s'arrondissent fréquemment. Ce sont les locuteurs étrangers qui peuvent remarquer des différences dans notre manière de produire des sons. Ces signes que peuvent remarquer les locuteurs étrangers, de manière consciente ou inconsciente, entrent en jeu dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Ce point est difficile à travailler en classe, car les enseignants dans la majorité des cas montrent des manières de prononcer à la française.

9.2.7.1 La question du sens dans l'apprentissage d'une langue étrangère, ainsi que la place de l'oral et de l'écrit et le passage entre les deux.

Nous allons faire ici un bref retour historique sur les différentes manières d'aborder l'enseignement des langues étrangères afin de mieux comprendre la place de l'oral et de l'écrit

dans notre apprentissage actuel. Nous allons voir également comment on a tenté jusque là de donner davantage de sens aux apprentissages en classe.

La question du sens lors de l'apprentissage d'une langue est très importante afin que celui-ci soit efficace. Si on suppose que le bébé apprend à parler la langue maternelle pour pouvoir communiquer avec les individus qui l'entourent, l'apprentissage de la langue vient donc d'un besoin réel de communiquer. Ce besoin réel de communiquer est de nouveau présent lorsqu'on se retrouve en immersion et peut être un moteur dans l'apprentissage de la langue étrangère. Ce que l'on ne retrouve pas dans l'apprentissage d'une langue étrangère en classe où la nécessité de communiquer n'est pas réelle. Cela pourrait expliquer l'écart impressionnant entre l'apprentissage d'une langue étrangère en immersion et en salle de classe. Cependant, on remarque que la démarche « actionnelle » privilégiée actuellement dans les cours d'anglais, tente de donner davantage de sens aux apprentissages, et de s'appuyer sur des besoins pour pratiquer la langue étrangère. Il est intéressant de savoir que les démarches pour apprendre une langue étrangère ont évoluées au fil du temps. Les méthodologies dites « traditionnelles » étaient principalement centrées sur l'écrit, elles s'intéressaient essentiellement à « la grammaire, la traduction et la littérature ». (Fédération internationale des professeurs de français, p1). Actuellement on peut voir que l'apprentissage de l'anglais n'est pas centré sur l'écrit, l'écrit est abordé en fin de CE2 après avoir travaillé sur l'oral. Au début du 20ème siècle est apparue la « méthodologie directe », l'oral prend une place plus importante ainsi que les interactions enseignant-élève, la prononciation est également étudiée. Le vocabulaire à apprendre était plus proche de la vie courante des apprenants, et l'enseignement de la grammaire devait se faire de « manière inductive et implicite ». (Fédération internationale des professeurs de français, p 1). Dans les années 1960 aux années 1980, une autre méthodologie se développe appelée « la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV) ». La priorité est donnée à la vue et à l'oreille dans les cours de langue. Les apprentissages se centrent davantage sur l'oral que sur l'écrit, la répétition est centrale et doit permettre « la réutilisation de structures dans des situations légèrement différentes ». (Fédération internationale des professeurs de français, p 1). Petit à petit on voit que l'oral prend davantage de place dans l'apprentissage de la langue étrangère. Actuellement cette place de l'oral est également forte lorsque les élèves apprennent l'anglais. Dans les années 1980 apparaît « l'approche communicative ». Ici on ne souhaite plus seulement enseigner un contenu, on souhaite avant tout que l'apprenant puisse communiquer dans diverses situations, il faut alors lui faire acquérir des compétences qui répondent à cela. Différentes composantes de la langue qui

étaient jusque là ignorées entrent alors en jeu. Il faut par exemple savoir faire des phrases mais aussi prendre en compte l'interlocuteur, le contexte. Une compétence à développer pourrait être par exemple qu'un apprenant soit capable de différencier et d'employer différents registres de langue selon les interlocuteurs. Le recours aux jeux de rôles est devenu très important dans cette démarche. Le jeu de rôle permet de mettre en place des situations de communication en classe, l'élève peut ainsi participer et développer ses compétences de communication. L'importance est également donnée aux documents authentiques qui doivent permettre de partager la culture de la langue étrangère. « L'écrit reprend aussi sa place un peu abandonnée par la méthodologie SGAV », l'enseignement de la grammaire est « explicite » et les « exercices systématiques » (Fédération internationale des professeurs de français, p 1).

Dans les années 2000, apparaît la « perspective actionnelle », elle met en avant le sens des situations de communication. Il ne faut plus en quelque sorte parler pour parler, mais mettre en avant le but de la communication. On donne alors des buts aux situations de communication, par exemple je parle pour réserver des chambres d'hôtel pour un voyage en groupe. Ici on apprend en agissant et interagissant avec les autres, la notion de « tâche » à réaliser est introduite. Ces situations de communication sont alors plus motivantes pour les apprenants, comme le précise le rapport :

l'approche pédagogique dite actionnelle a eu deux effets jugés bénéfiques, d'une part en instituant un apprentissage par la pratique de la langue, d'autre part, en augmentant la motivation des élèves qui perçoivent mieux les objectifs des cours, rendus plus explicites par la déclinaison en plusieurs activités langagières ; (Manes-Bonnisseau et Taylor, 2018, p 18).

On voit que les approches communicative et actionnelle actuellement présentes dans les cours d'anglais se centrent davantage sur l'oral que sur l'écrit. Ces évolutions dans les manières d'enseigner les langues étrangères sont importantes à connaître. En effet, on peut voir que l'apprentissage de la langue étrangère suit un raisonnement analogique de l'apprentissage d'une langue maternelle. On voit qu'il y a une réflexion sur qu'est-ce qu'une langue en général, c'est une grammaire, une prononciation, etc, qu'il faut apprendre. Mais on s'interroge également sur pourquoi et comment nous parlons. Les apprentissages que l'on acquiert en langue maternelle sont alors recherchés dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Au final, on souhaite de moins en moins faire de l'apprentissage d'une langue étrangère quelque chose qui n'aurait de l'utilité que dans le contexte de la classe. Ce retour historique sur les différentes manières d'aborder l'apprentissage d'une langue étrangère nous permet de voir que l'oral et l'écrit n'ont pas toujours occupé la même place dans les apprentissages, et que le passage entre les deux n'a pas été pris en compte. Actuellement, lors

de l'apprentissage de l'anglais on peut voir que l'oral a pris une place importante. L'écrit n'est pas non plus négligé car l'élève doit petit à petit apprendre à comprendre l'écrit et à produire de l'écrit. Cependant on voit que le passage de l'oral à l'écrit semble devoir se faire de manière naturelle. En effet, lire c'est être capable de réaliser des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes, et on voit ici que ces correspondances doivent se faire en quelque sorte naturellement parce qu'on aborde l'oral avant l'écrit. On comprend alors très bien que les élèves se retrouvent en difficulté lorsqu'ils doivent lire.

Dans ce mémoire c'est la difficulté à prononcer les mots lors de la lecture qui est soulevée. C'est le fait de voir les élèves lire « à la française » ou de ne pas savoir comment lire un mot qui pose problème. Cependant l'apprentissage de la lecture n'est pas complètement en échec car on peut voir que les élèves peuvent tout de même réussir à comprendre l'écrit ou à en produire malgré cette difficulté. Ici on souhaiterait que les élèves aient une prononciation la plus juste possible et les aider à établir des correspondances graphèmes-phonèmes lors de la lecture, c'est un point qui jusque là n'a pas été encore soulevé par les méthodes d'apprentissage des langues étrangères évoquées précédemment.

9.2.7.2 Comment donner du sens à l'apprentissage des sons anglais en classe ?

Comme nous avons pu le voir il est important que l'enseignant donne du sens aux apprentissages. Dans le cas où l'enseignant travaille sur les sons de la langue, il peut expliquer aux élèves pourquoi il est important de réussir à différencier certains sons proches. Voici un exemple qu'il peut donner « imaginez-vous qu'un anglais demande une direction à vos parents, il demande où se trouve la grande rue [kɹy] au lieu de roue [kɹu]. Vos parents ne vont pas comprendre ce que la personne demande et ils ne donneront pas la bonne direction. C'est la même chose pour vous lorsque vous parlez anglais si vous ne différenciez pas les sons vous risquez d'être mal compris ».

L'intervention d'un assistant de langue vivante étrangère peut également donner davantage de sens aux apprentissages, notamment lorsqu'on travaille sur les sons d'une langue. Le rapport parle du rôle des assistants de langue :

Le rôle des assistants de langue vivante étrangère est d'aider le professeur de langues vivantes à développer l'appétence pour la langue pratiquée en classe, à motiver les élèves, à les faire progresser dans leur acquisition. En complémentarité avec le professeur, il privilégie les activités orales en lien avec les programmes d'enseignement. Il est souvent, pour les élèves, le premier contact avec un natif, celui qui incarne la culture et la langue enseignée. (Manes-Bonnisseau et Taylor, 2018, p 34).

En effet, l'assistant de langue pourrait donner une prononciation des sons authentique, cela pourrait permettre d'améliorer l'apprentissage des sons par les élèves. La présence d'un assistant de langue peut s'avérer plus motivante pour les élèves, car ils peuvent voir que la langue enseignée est parlée par quelqu'un en dehors du contexte de la classe, et a donc une véritable utilité. Cependant cette intervention qui pourrait s'avérer bénéfique pour l'apprentissage d'une langue vivante étrangère reste très minoritaire en France comme le souligne le rapport :

Force est cependant de constater une nette diminution de l'attractivité du programme depuis quelques années auprès des assistants de langue anglaise, qui représentent plus de la moitié des effectifs totaux. La proportion d'assistants britanniques affectés dans les établissements scolaires français a baissé de manière notable (seulement 634 postes pourvus en 2017 sur 900 offerts) et un tiers des postes reste actuellement vacant. (Manes-Bonnisseau et Taylor, 2018, p 35).

Il serait intéressant de voir si l'utilisation de la méthode Suzanne Borel Maisonnay par un assistant de langue anglaise apporterait de meilleurs résultats auprès des élèves.

10 Conclusion

L'hypothèse de mon mémoire était que « la méthode Suzanne Borel Maisonnay faciliterait l'apprentissage de la lecture en anglais. En travaillant sur les phonèmes de l'anglais et en associant des gestes pour les mémoriser, cela faciliterait la lecture en permettant de mémoriser le lien graphème-phonème lors de la lecture ». Cette hypothèse a été infirmée, car l'utilisation de gestes associés aux sons anglais, n'a pas permis de venir en aide aux élèves lors de la lecture. En effet, il n'y a pas eu de différence lorsque les élèves ont lu dans la classe où des gestes avaient été associés aux sons anglais et la classe où aucun geste n'avait été associé aux sons anglais. Différentes explications peuvent selon moi être données. La première a été la difficulté pour moi de maîtriser les sons anglais. Je n'étais pas suffisamment à l'aise avec la maîtrise des sons anglais (écoute et production) pour mener à bien mon expérience. Bien entendre et reproduire des sons d'une langue étrangère peut s'avérer très compliqué et décourageant. En effet on peut par exemple très bien comprendre une langue étrangère et réussir à s'exprimer en langue étrangère, sans pour autant la prononcer correctement. Les individus peuvent même se « bloquer » lorsqu'on les reprend trop souvent sur leur prononciation et se décourager pour parler la langue étrangère. Cela doit être à tout prix évité. Je pense qu'il serait intéressant que l'expérience soit menée par un enseignant qui se sent davantage à l'aise avec la production des sons anglais. Il pourrait peut être obtenir une

meilleure maîtrise des sons anglais par les élèves. Cela reste une hypothèse, il n'est pas sûr qu'un enseignant arrive à obtenir une meilleure maîtrise des sons étrangers par les élèves parce que lui-même les maîtrise correctement. Il semblerait que les activités et les gestes que j'avais proposés n'ont pas permis une appropriation des sons sur lesquels je souhaitais travailler. Ici se pose aussi le problème de la durée de l'apprentissage des sons et des gestes. En effet, faut-il que tous les enseignants d'une école travaillent chaque année sur les sons anglais et leurs gestes ? Plus la durée consacrée à cet apprentissage des sons anglais est longue plus elle me semble profitable pour les élèves. Cependant l'implication de tous les enseignants d'une école s'avère également très compliqué, car cela relève de la liberté pédagogique de chacun. On peut également se demander combien de temps faut-il pour travailler sur un son. La question de la surcharge cognitive se pose ici. En effet, l'enfant ne doit pas être surchargé cognitivement par tous les sons qu'on souhaite lui apprendre. Les gestes à apprendre sont également nombreux, on peut se demander si ce n'est pas une difficulté supplémentaire que de demander aux élèves de les mémoriser. De plus, mettre en contraste les sons entre eux, ou en contraste avec les sons français peut également apporter de la surcharge cognitive auprès des élèves. A la question de ma problématique « dans quelle mesure une aide d'apprentissage de la lecture s'appuyant sur les gestes destinée à des natifs est-elle transposable pour des apprenants en langue étrangère? ». Je répondrai qu'on est ici confronté à la difficulté d'enseigner et d'apprendre des sons étrangers. Car le geste présente l'intérêt de donner une image visuelle du son, il faut pour cela que le son soit parfaitement identifié. Sinon le geste va être associé à un son approximatif et va apporter de la confusion au lieu d'apporter une aide à la mémorisation du son.

Même si l'hypothèse de mon mémoire a été infirmée, le travail de recherche que j'ai réalisé m'a permis de comprendre l'importance du travail à l'oral avant de passer à la lecture. En effet j'ai pu comprendre qu'il était important de construire un lexique mental chez les élèves. Le lexique mental comporte la forme sonore des mots et leurs significations. Lors de la lecture les élèves ont besoin de ce lexique mental pour pouvoir donner une forme sonore à ce qu'ils lisent et du sens à ce qu'ils lisent. Il faut pour cela qu'ils entendent de nombreuses fois et comprennent le sens des mots qu'ils vont lire par la suite. Lors de mon enseignement, j'ai travaillé avec les élèves de CM2 sur l'histoire « *We're going on a bear hunt* », où j'ai mimé et chantonné l'histoire. Il me semble que c'est un très bon moyen pour construire un lexique mental chez les élèves. En effet, par le mime les élèves ont accès au sens des mots qu'ils

entendent, de plus il me semble que la forme chantée permet une meilleure mémorisation de la forme sonore des mots.

De plus, j'ai pu comprendre qu'il était important d'avoir un enseignement explicite des relations graphèmes-phonèmes, sous la forme de maisons des sons. Afin que les élèves puissent saisir une certaine constance et prévisibilité, qu'il n'est pas facile à avoir avec les langues qui ne sont pas « optimales » et dont la lecture s'avère compliquée. Il est important de montrer aux élèves, en posant par écrit, qu'ils peuvent s'appuyer sur des correspondances graphèmes-phonèmes fréquentes lorsqu'ils lisent. Je pense également que l'utilisation de mots référents, comme « bee » pour le son [i:], et d'images, ici l'image d'une abeille peuvent être utiles pour aider les élèves à lire. Ils peuvent aider à mémoriser les sons et à mémoriser le lien graphème-phonème. On peut également utiliser des codes couleurs associés aux sons étudiés pour aider les enfants lorsqu'ils lisent.

BIBLIOGRAPHIE

- Adamczewski, H., Keen, D. (1973). *Phonétique et phonologie de l'anglais contemporain*. Armand Colin, 252 p.
- Borst, G., Houdé, O. (2018). *Le cerveau et les apprentissages*. Nathan, 335 p.
- Brandão de Carvalho, J., Nguyen, N., Wauquier, S. (2010). *Comprendre la phonologie*. Presses Universitaires de France, 254 p.
- Doumax, J-L., Mauriello Le Goff, J., Mestre, S., Yaiche, A. (2009). *Comment enseigner l'anglais du CE1 au Cm2*. Hachette éducation, 192 p.
- Germain, B., le Guay, I., Robert, N. (2003). *Le manuel de lecture au CP*. Hatier, 288 p.
- Maisonneuve, L. (2002). *Apprentissage de la lecture, méthodes et manuels*. L'Harmattan, 407 p.
- Watbled, J-P. (2005). *La prononciation de l'anglais*. A. Colin, 127 p.

SITOGRAPHIE

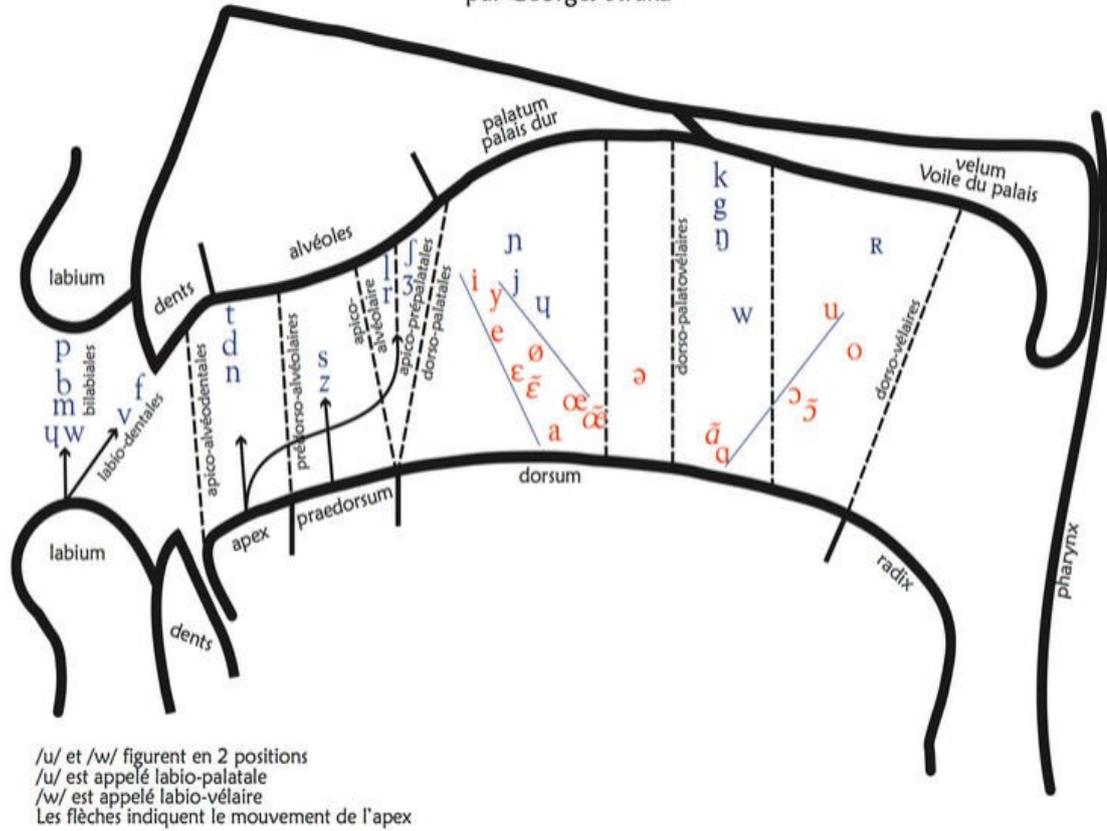
- BBC Learning English. (2014). *Pronunciation tips*. En ligne <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/grammar/pron/sounds/>, consulté le 01/03/2019.
- Cégep de Sainte-Foy. (2020). *Raisonnement analogique*. En ligne <https://sites.cegep-ste-foy.qc.ca/philosophie/accueil/cours/philos-et-rationalite/lexique-logique/raisonnement-analogique/>, consulté le 13/03/2020.
- Faux, C., Stary, L. (2014). *Qu'est-ce que la conscience phonologique?* En ligne http://www.ac-grenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf/conscience_phonologique.pdf, consulté le 19/10/2019.
- Fédération internationale des professeurs de français. (année?). *La perspective actionnelle*. En ligne http://fipf.org/sites/fipf.org/files/la_perspective_actionnelle_0.pdf, consulté le 25/02/2020.
- France culture. (2018). *L'école en anglais dès le primaire*. En ligne <https://www.franceculture.fr/emissions/le-reportage-de-la-redaction/lecole-en-anglais-des-le-primaire>, consulté le 22/06/2019.
- Goujon, A. (2018). *Langage écrit ; De l'identification des mots à la compréhension du sens apports de la psychologie cognitive*. En ligne http://moodle.univ-fcomte.fr/pluginfile.php/870199/mod_resource/content/1/Lecture%20et%20Dyslexies_AnnabelleGoujon2018.pdf, consulté le 19/10/2019.
- Mandon, N. (2012). *La clé des langues; anglais; diphtongues*. En ligne <http://cle.ens-lyon.fr/anglais/langue/essentiel-de-langlais-oral/diphtongues>, consulté le 22/06/2019.
- Manes-Bonnisseau, C., Taylor, A. (2018). *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères, Oser dire le nouveau monde*. En ligne https://cache.media.education.gouv.fr/file/Racine/33/4/propositions_meilleure_maitrise_langues_vivantes_998334.pdf, consulté le 12/09/2019.
- Marshalla, P. (2009). En ligne <https://www.youtube.com/watch?v=4te9DY1jTc8>, consulté le 1/03/2019.
- Marshalla, P. (2009). En ligne https://www.youtube.com/watch?time_continue=48&v=IBclowP9uds&feature=emb_title, consulté le 1/03/2019.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2019). *Faire progresser tous les élèves en langues étrangères*. En ligne <https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etranteres-et-regionales-11249>, consulté le 22/06/2019.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2013). *Loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*. En ligne https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?jsessionid=8A7BE29E1E970C1780120C845F05746E.tplgfr26s_2?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idSectionTA=LEGISCTA000027682795&dateTexte=20200314&categorieLien=id#LEGISCTA000027682795, consulté le 22/06/2019.

- Le figaro. (2018). « *Nous ne sommes pas égaux devant l'apprentissage d'une langue* ». En ligne <https://www.lefigaro.fr/langue-francaise/expressions-francaises/2018/10/24/37003-20181024ARTFIG00015-nous-ne-sommes-pas-egaux-devant-l-apprentissage-d-une-langue.php>, consulté le 15/03/2020.
- Université de León. *Phonétique française*. En ligne <http://flenet.unileon.es/phon/phoncours.html>, consulté le 15/06/2019.
- Wikipédia. (2020). *Typologie rythmique des langues*. En ligne https://fr.wikipedia.org/wiki/Typologie_rythmique_des_langues, consulté le 13/03/2020.
- Wilhelm, S. (2012). *La clé des langues; anglais; prosodie et correction phonétique*. En ligne <http://cle.ens-lyon.fr/anglais/langue/phono-phonetique/prosodie-et-correction-phonetique>, consulté le 22/06/2019.

ANNEXES

Annexe 1

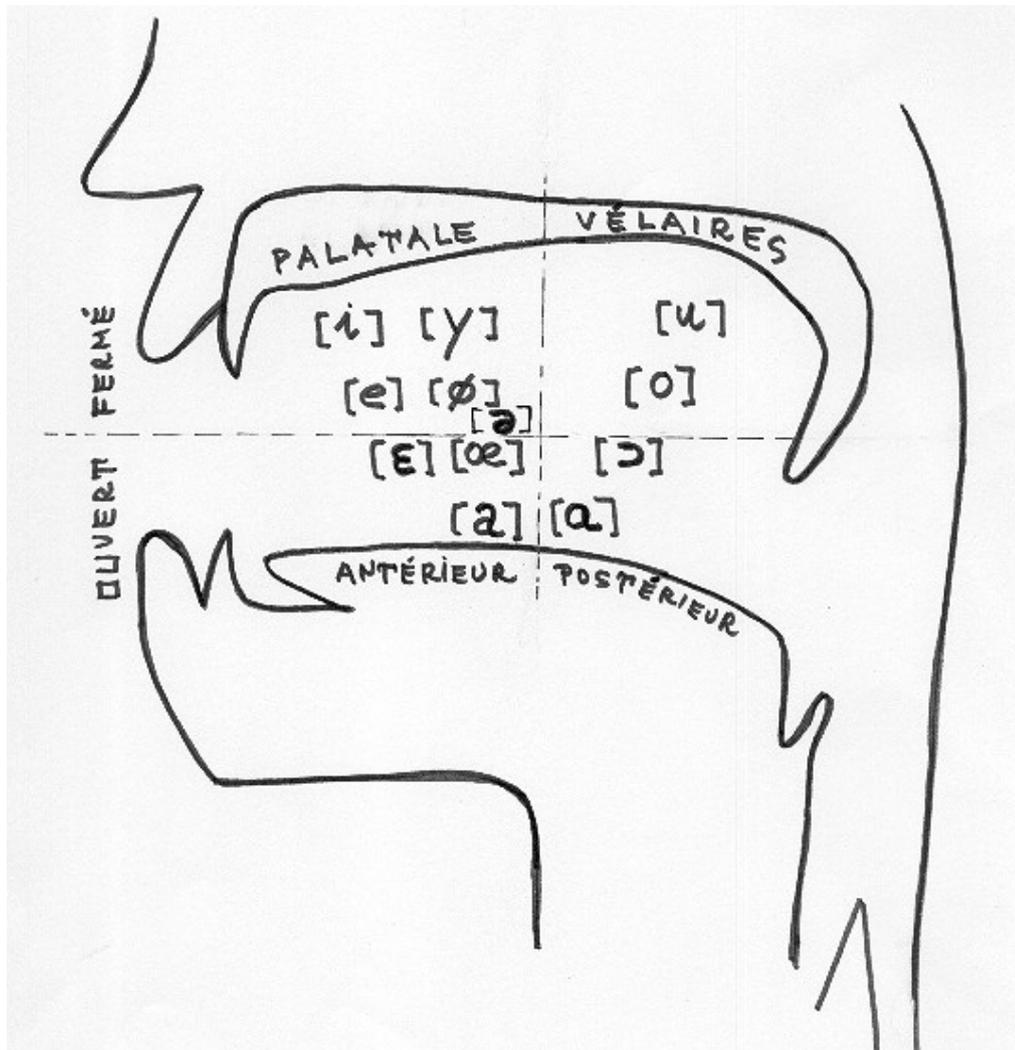
REPRESENTATION SCHEMATIQUE DES ZONES ARTICULATOIRES
par Georges Straka



G.Straka, *Album phonétique*

Source : <http://flenet.unileon.es/phon/phoncours.html#appareilphonatoire>, consulté le 15/06/2019.

Annexe 2
Classification articulatoire des voyelles



Source : <http://flenet.unileon.es/phon/phoncours1.html>, consulté le 15/06/2018

Annexe 3

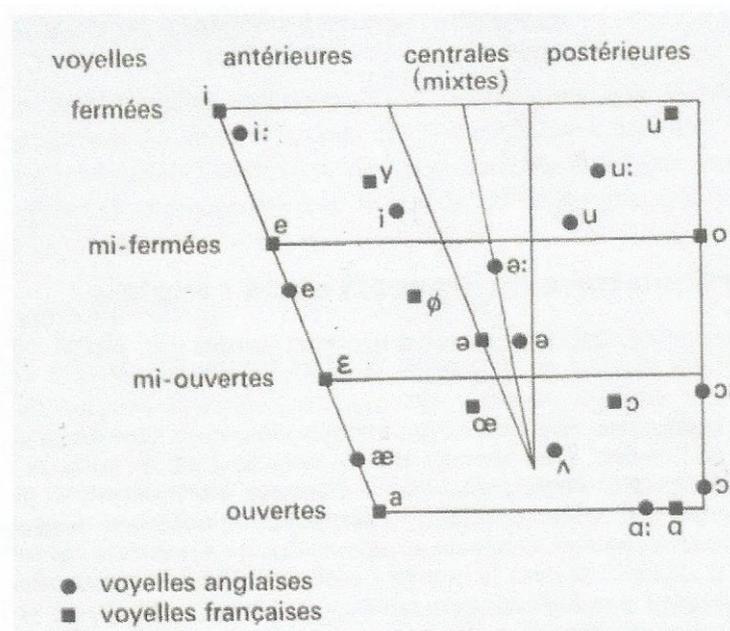
Les modes et points d'articulation de l'anglais :

| MODE D'ARTICULATION | | POINT D'ARTICULATION | | | | | | |
|-------------------------------|-------------------------|----------------------|----------------|---------------|---------------|------------------|-----------|------------------------|
| | | bilabiales | labio-dentales | post-dentales | alvéolaires | post-alvéolaires | palatales | vélares |
| Occlusives (Stops) | orales | p, b | | | t, d | | | k, g |
| | nasales | m | | | n | | | ŋ |
| | Affriquées (Affricates) | | | | | tʃ, dʒ | | |
| Constrictives (Fricatives) | | w | f, v | θ, ð | s, z, l, r | ʃ, ʒ | j | ɰ (as in "bell") |

Source : Adamczewski & Keen (1973)

Annexe 4

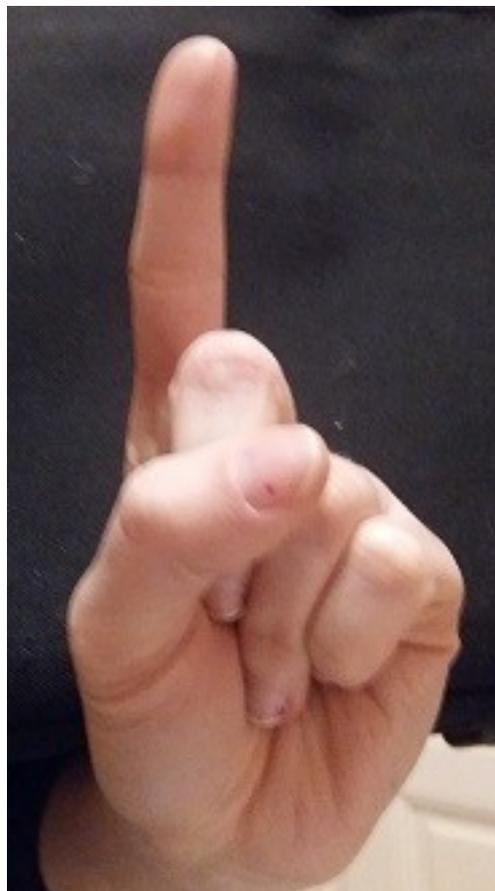
Comparaison entre les voyelles anglaises et les voyelles françaises



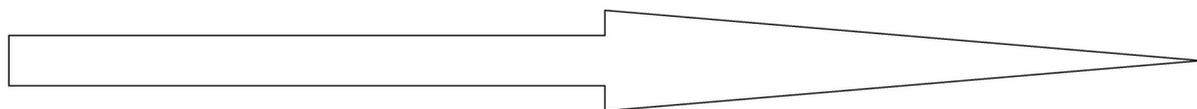
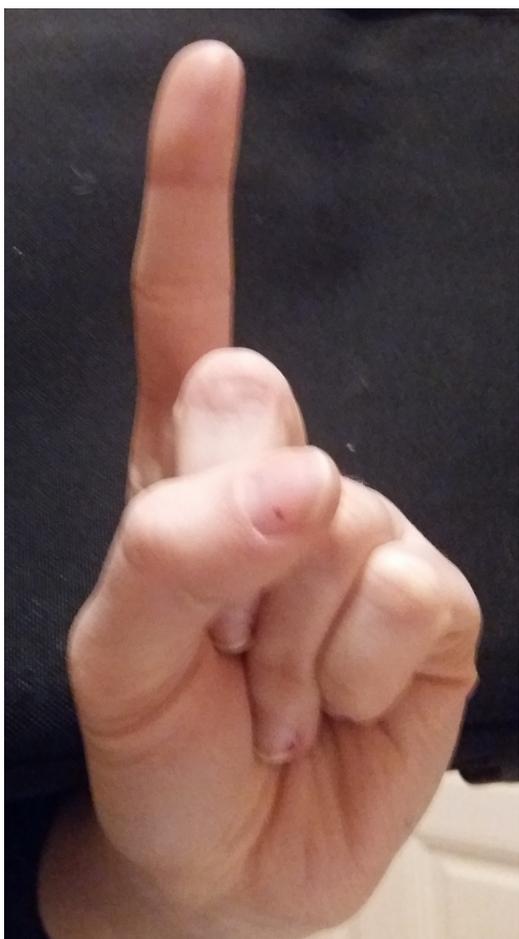
Source : Adamczewski & Keen (1973)

Annexe 5
Gestes choisis lors de l'expérience

Geste choisi pour le son [ɪ] :



Geste choisi pour le son [i:] :



Annexe 6
Recueil des données :

Etape 2 :

| Classe de CM2 | Est capable de dire si un mot contient le son [i:] ou ne contient pas ce son. | | Est capable de dire si un mot contient le son [ɪ] ou ne contient pas ce son. | |
|---------------|---|---|--|--|
| | Réussites : | Erreurs : | Réussites : | Erreurs : |
| Élève 1 | 9/10 | 1/10 money entend le son [i:] | 10/10 | 0/10 |
| Élève 2 | 10/10 | 0/10 | 10/10 | 0/10 |
| Élève 3 | 10/10 | 0/10 | 10/10 | 0/10 |
| Élève 4 | 08/10 | 02/10 : few entend le son [i:] money entend le son [i:] | 09/10 | 01/10 fit n'entend pas le son [ɪ] |
| Élève 5 | Réussites : 9/10 | Erreurs : 1/10 money entend le son [i:] | Réussites : 9/10 | Erreurs : 1/10 hit n'entend pas le son [ɪ] |
| Élève 6 | 10/10 | 0/10 | 10/10 | 0/10 |
| Élève 7 | 10/10 | 0/10 | 10/10 | 0/10 |
| Élève 8 | Réussites : 9/10 | Erreurs : 1/10 money entend le son [i:] | Réussites : 10/10 | Erreurs : 0/10 |
| Élève 9 | 10/10 | 0/10 | 10/10 | 0/10 |
| Élève 10 | 10/10 | 0/10 | 10/10 | 0/10 |

| | | | | |
|----------|----------|------|-------|------|
| Élève 11 | 10/10 | 0/10 | 10/10 | 0/10 |
| Élève 12 | 10/10 | 0/10 | 10/10 | 0/10 |
| Élève 13 | 10/10 | 0/10 | 10/10 | 0/10 |
| Élève 14 | 10/10 | 0/10 | 10/10 | 0/10 |
| Élève 15 | 10/10 | 0/10 | 10/10 | 0/10 |
| Élève 16 | 10/10/20 | 0/10 | 10/10 | 0/10 |

| Classe de CE2/CM1 | Est capable de dire si un mot contient le son [i:] | | Est capable de dire si un mot contient le son [ɪ] | |
|--------------------------|---|--------------------------------------|--|---|
| Élève 1 | Réussites : 10/10 | Erreurs : 0/10 | Réussites : 10/10 | Erreurs : 0/10 |
| Élève 2 | 09/10 | 01/10 money entend le son [i:] | 10/10 | 0/10 |
| Élève 3 | 10/10 | 0/10 | 09/10 | 01/10 hit n'entend pas le son [ɪ] |
| Élève 4 | 10/10 | 0/10 | 10/10 | 10/10 |
| Élève 5 | 10/10 | 0/10 | 10/10 | 0/10 |
| Élève 6 | 10/10 | 0/10 | 10/10 | 0/10 |
| Élève 7 | 10/10 | 0/10 | 10/10 | 0/10 |
| Élève 8 | 10/10 | 0/10 | 10/10 | 0/10 |
| Élève 9 | 10/10 | 0/10 | 10/10 | 0/10 |

| | | | | |
|----------|----------|--------------------------------------|-------|------|
| | | | | |
| Élève 10 | 10/10 | 0/10 | 10/10 | 0/10 |
| Élève 11 | 09/10 | 01/10 money entend le son [i:] | 10/10 | 0/10 |
| Élève 12 | 10/10 | 0/10 | 10/10 | 0/10 |
| Élève 13 | 10/10 | 0/10 | 10/10 | 0/10 |
| Élève 14 | 10/10 | 0/10 | 10/10 | 0/10 |
| Élève 15 | 10/10 | 0/10 | 10/10 | 0/10 |
| Élève 16 | 10/10 | 0/10 | 10/10 | 0/10 |
| Élève 17 | 10/10 | 0/10 | 10/10 | 0/10 |
| Élève 18 | 9/10 | 1/10 money entend le son [i:] | 10/10 | 0/10 |
| Élève 19 | 10/10 | 0/10 | 10/10 | 0/10 |
| Élève 20 | 10/10 | 0/10 | 10/10 | 0/10 |
| Élève 21 | 10/10 | 0/10 | 10/10 | 0/10 |
| Élève 22 | 10/10/20 | 0/10 | 10/10 | 0/10 |

Étape 3 :

| Classe de CM2 | Est capable de discriminer les deux sons [i:] et [ɪ] | |
|---------------|--|-------------------------------------|
| Élève 1 | Réussites : 14/16 | Erreurs : 02/16 hill pitch |
| Élève 2 | 16/16 | 0/16 |
| Élève 3 | 16/16 | 0/16 |

| | | |
|----------|----------------------|---|
| Élève 4 | 12/16 | 04/16 sick leave teen pitch |
| Élève 5 | 13/16 | 03/16 leave seek peach |
| Élève 6 | 15/16 | 01/16 hill |
| Élève 7 | 15/16 | 01/16 leave |
| Élève 8 | Réussites : 14/16 | Erreurs : 02/16 leave sick |
| Élève 9 | 15/16 | 01/16 sick |
| Élève 10 | 16/16 | 0/16 |
| Élève 11 | 15/16 | 01/16 leave |
| Élève 12 | 16/16 | 0/16 |
| Élève 13 | 16/16 | 0/16 |
| Élève 14 | 16/16 | 0/16 |
| Élève 15 | 15/16 | 01/16 leave |
| Élève 16 | 15/16 | 01/16 peach |

| Classe de CE2/CM1 | Est capable de discriminer les deux sons [i:] et [ɪ] | |
|--------------------------|---|-----------------------------|
| Élève 1 | Réussites : 15/16 | Erreurs : 01/16 leave |
| Élève 2 | 15/16 | 01/16 leave |
| Élève 3 | 16/16 | 0/16 |
| Élève 4 | 16/16 | 0/16 |
| Élève 5 | 16/16 | 0/16 |

| | | |
|----------|-------|---------------------------------|
| Élève 6 | 15/16 | 01/16 peach |
| Élève 7 | 15/16 | 01/16 seek |
| Élève 8 | 16/16 | 0/16 |
| Élève 9 | 15/16 | 01/16 bit |
| Élève 10 | 16/16 | 0/16 |
| Élève 11 | 14/16 | 02/16 dip tin |
| Élève 12 | 16/16 | 0/16 |
| Élève 13 | 16/16 | 0/16 |
| Élève 14 | 16/16 | 0/16 |
| Élève 15 | 15/16 | 01/16 leave |
| Élève 16 | 16/16 | 0/16 |
| Élève 17 | 16/16 | 0/16 |
| Élève 18 | 13/16 | 03/16 leave seen peach |
| Élève 19 | 16/16 | 0/16 |
| Élève 20 | 16/16 | 0/16 |
| Élève 21 | 16/16 | 0/16 |
| Élève 22 | 16/16 | 0/16 |

Il n'y a pas de recueil de données pour la quatrième étape car c'est de nouveau une activité de

discrimination entre les mots contenant le son [i:] ou [ɪ], c'est une activité déjà évaluée précédemment.

Etape 5 : Lecture des mots.

Classe de CM2 :

see :

[zə] (2/15)

[zi] (2/15)

[sə] (1/15)

[si] (10/15)

big :

[big] (15/15)

ship :

[ʃɪp] (15/15)

sea :

[səə] (1/15)

[sa] (1/15)

[si] (13/15)

leave :

[li:v] (1/15)

[li:v] (1/15)

[lɒv] (2/15)

[li:v] (11/15)

sheep :

[ʃi:p] (15/15)

hill :

[hil] (1/15)

[il] (14/15)

key :

[kɛj] (15/15)

evening :

[ɛvniŋ] (5/15)

[ivniŋ] (10/15)

receive :

[rəsəvajv] (1/15)

[rəsejv] (11/15)

[risɛv] (1/15)

[rəsajv] (1/15)

[rəsəvi] (1/15)

funny :

[fyɪni] (2/15)

[fəni] (13/15)

money :

[mɒnɛ] (9/15)

[mɒneɪ] (1/15)

[mɒni] (5/15)

minute :

[mɪnɪt] (15/15)

Classe de CM1/CE2 :

see :

[zə] (1/21)

[sə] (2/21)

[si] (18/21)

big :

[big](21/21)

ship :

[ʃip] (21/21)

sea :

[sa] (1/21)

[si] (20/21)

leave :

[lev] (2/21)

[liv] (19/21)

sheep :

[ʃip] (21/21)

hill :

[hil] (2/21)

[il] (19/21)

key :

[kej] (18/21)

[kɛ] (2/21)

[ki] (1/21)

evening :

[ɛvniŋ] (6/21)

[əvniŋ] (1/21)

[ivniŋ] (14/21)

receive :

[rəsiv] (1/21)

[rəsəviŋ] (1/21)

[rəsejv] (16/21)

[rəsev] (3/21)

funny :

[fyɪni] (2/21)

[fəni] (19/21)

money :

[mʌnɛ] (19/21)

[mɒni] (1/21)

[mʌneɪ] (1/21)

minute :

[mɪnɪt] (20/21)

[mɪnɪt] (1/21)

Annexe 7

Entretien avec une conseillère pédagogique

Durée 13 min 04.

Pour préserver l'anonymat des personnes et des lieux, tous les noms propres ont été changés par des lettres.

Question 1 : Qu'est-ce qui t' a poussé à utiliser la méthode Suzanne Borel Maissonny ?

Alors qu'est-ce qui m'a poussé en fait, c'est vieux, j'arriverai pas à te donner une date mais euh ça date du temps donc où j'étais déjà à S. je devais avoir les CP depuis pas longtemps, depuis un an ou deux et en fait j'avais des élèves qui étaient en difficulté et en discutant en fait avec une collègue de F. euh qui me parle d'une méthode où elle mettait des gestes euh, je l'ai interrogée sur cette méthode et c'était donc la fameuse méthode Suzanne Borel Maissonny que j'ai mis en place grâce à une collègue qui le pratiquait déjà, voilà.

Question 2 : Quels avantages voyais-tu à utiliser cette méthode?

Alors les avantages que je vois c'est euh, c'est simple c'est euh, c'est mettre un geste sur euh un son donc en fait c'est le fait de manier à la fois le kinesthésique et le sonore pour entrer par différentes voies avec des élèves qui sont en difficulté, le fait de bouger ou de faire bouger sa main ou de créer des gestes pour mémoriser un son eh ben ça facilite la mémorisation du son. Il y a plein d'autres avantages je pense parce que, après peut être que ça va rebondir avec les autres questions mais euh moi ce que je trouvais intéressant c'est vraiment pas de l'employer de manière euh stricte ça veut dire que je suis partie de Borel Maissonny, j'ai compris comment elle en était venue là où elle en était en fait mais j'ai JAMAIS utilisé avec mes élèves les gestes de Suzanne Borel Maissonny, en fait je leur faisais créer les gestes, donc si c'était euh je sais pas euh le [f] eh ben on faisait le [f] de fusée, la fusée qui monte, on faisait le geste et en fait on les créait avec eux et après ben euh j'les filmais et tous les ans ça voulait dire que tous les ans les sons changeaient après ya des sons, des sons qui sont tellement euh particuliers que effectivement je pouvais un peu les guider en disant voilà moi je vous propose ça qu'est-ce que vous en pensez, et on gardait ou pas celui que je leur proposais.

Question 3 : Quelles sont les limites de la méthode ?:

Les limites de la méthode, j'en vois peu, je vois beaucoup d'avantages, les limites ça pourrait être que même pour certains enfants vraiment euh qui auront vraiment des grosses carences euh et des grosses déficiences ça pourrait peut-être ne pas fonctionner. J'en ai jamais rencontré, ça m'a toujours un peu sauvé quelque part entre guillemets euh dans euh voilà donc quand j'avais des besoins euh avec des enfants qui étaient en situation de handicap, qui relevaient euh de la MDPH qui avaient une une AESH, ça m'a beaucoup beaucoup aidé, je vois pas beaucoup de limites, nan.

Question 4 : Est-ce qu'il y a des méthodes qui réussissent mieux, au moins sur certains points ?

Elle : Alors quelles méthodes? Comment ça? Qu'est-ce, est-ce qu'il y a des méthodes qui réussissent mieux?

Moi : est-ce que tu vois une autre méthode euh qui serait une aide aussi, comme un peu la méthode Suzanne Borel Maisonny?

Elle : Si j'avais eu ton questionnaire j't'aurais peut être pu trouver des méthodes mais là à froid j'avoue que c'est peut être pas le plus facile. Qui réussissent mieux? Pas mieux mais en tout cas tout ça c'est complémentaire quoi c'est des méthodes qui faut, il faut en fait plein d'entrées avec des élèves de CP voire même de CE1, j'les ai utilisées avec des élèves plus grands, j'ai utilisée avec euh à L. j'étais en euh à l'école F. dans un quartier REP euh j'ai utilisé ça avec des CE2, j'ai utilisé ça avec des CM1 en difficulté, c'est pareil faut pas le voir comme quelque chose CP pur hein, euh j'vois pas d'autres méthodes moi voilà euh, ben toutes les méthodes de lecture qui vont pouvoir t'apporter d'autres entrées, moi j'ai vécu aussi des méthodes qui peuvent être complémentaires avec Borel Maisonny c'est « écrit lu » où tu utilises un écritoire en fait et rebelote c'est euh voir les sons mais d'une autre façon. Il faut pouvoir euh entrer par plein de voies quoi.

Question 5 : As-tu utilisé la méthode Suzanne Borel Maisonny de manière ponctuelle ou sur toute l'année ?

Non j'ai toujours fait sur toute l'année, c'est vraiment quelque chose que je faisais, j'ai jamais arrêté de la faire, tout le temps, tout le temps, en complément du reste de mes méthodes euh moi j'utilisais Bulle à l'époque c'est une méthode euh semi-glob..enfin normale quoi syllabique conseillée ou pas mais en tout cas c'est classique hein style Ratus, Gafi et c'était en complément.

Question 6 : Est-ce que cette méthode s'adresse à tous les élèves de manière égale ? Qu'en est-il des élèves malentendants ? des élèves malvoyants ? des élèves avec un handicap moteur ? des élèves en difficulté d'apprentissage ?

Alors j'ai pas du tout euh eu dans ma carrière de malentendants et de malvoyants, euh ni d'handicap moteur, j'ai eu des élèves en difficulté d'apprentissage qui relevaient de la maison du handicap qui étaient vraiment déficients cognitifs et donc avec eux c'était vraiment très intéressant mais je m'empêchais pas d'le faire avec tout le reste de la classe, il faut vraiment penser à tout le monde quoi et soit les élèves prennent soit les élèves prennent pas mais en tout cas je l'emmenais avec tout le monde je me privais de rien.

Question 7 : Quel manuel utilisais-tu pour l'apprentissage de la lecture ?

Donc je vais me répéter, c'était à l'époque le manuel Bulle donc de chez Bordas, un manuel qui date de 2008, euh... méthode complètement traditionnelle hein pas du tout euh voilà méthode traditionnelle.

Question 8 : Est-ce que la méthode Suzanne Borel Maissonny était utilisée indépendamment du manuel ?

Oui complètement, en fin euh en fait euh c'est une méthode où en gros y'a la la phonologie vraiment à part et moi je faisais de la compréhension séparée en fait décrochée parce que quand vous avez des livres comme Ratus, Bulle, Gafi qui sont saturés en sons euh « tata Sarah a un rat » euh tu fais pas de compréhension sur ce genre de manuels donc en fait je faisais vraiment des temps de phonologie où là j'apportais en plus de la fiche y'a la fameuse affiche l'affiche du [a], l'affiche du [p], l'affiche de [f] et ben en plus de ça j'ajoutais le geste mais en plus de ma méthode mais je l'ai fait toute l'année.

Question 9 : Y-a-t-il un lien entre l'utilisation de la méthode et l'art théâtral ou l'expression corporelle ?

Je m'étais jamais posé la question mais je pense que oui, oui ça peut être intéressant de le faire enfin comment je les ai filmés mes élèves euh en train de en train d'utiliser cette méthode et on faisait pire en fait je leur donnais des lettres donc le « a », le « b », le « c », le « e » et en fait ils devaient se promener en salle de motricité ou en salle de classe ils devaient se promener avec cette lettre en euh en faisant le geste et en chantant le son de cette lettre donc si j'ai le « b » je chante [b] et je fais le geste en même temps et je me promène euh dans la cour et cetera avec ce geste là donc ça pourrait complètement être utilisé en théâtre en expression corporelle sans souci.

Question 10 : Sur quoi sont fondés les gestes que tu as proposés ? Sont-ils prédéfinis ou y a-t-il une certaine latitude pour l'invention ?

On a complètement inventé même si j'avoue que j'ai et elle m'a aussi sauvé la vie Suzanne Borel Maissonny sur certains quand on sèche j'avoue qu'ils sont tellement bien pensés qu' y'en a certains que j'ai repris mais vraiment vraiment peu on les as vraiment toujours inventés et tous les ans ils changeaient donc tous les ans nouvelle vidéo pour les parents sur un blog ou on mettait sur le blog ou sur twitter et on mettait euh les vidéos associées aux gestes période 1, période 2, période 3, je faisais 5 vidéos vidéos par an.

Question 11: Quels avantages cette méthode offre-t-elle aux élèves allophones ?

Alors j'ai eu le cas donc de K. et A. qui étaient euh bulgares euh des ptites filles qui sont arrivées euh dans notre école en septembre donc euh A. elle était en CM2 et K. devait être en CE2 et on l'avait mise en CP. Et euh bref en fait elles ont été toute l'année dans ma classe de CP CE1 en décrochage au niveau du français d'la lecture et euh avec elles ça été mais

sans ça ça n'aurait pas été possible donc ça été apprentissage de la lecture euh grâce à la méthode traditionnelle et à Borel Maissonny les deux étaient INdispensables.

Après pourquoi ça offre plus d'avantages pour les allophones ou moins je vois pas de différences ça m'a aidé avec des élèves allophones mais je pourrais pas dire pourquoi et si y'a peut être d'autres choses moi voilà j'suis partie là dessus parce que je la connaissais d'a djà d'avant y'a peut être des choses complètement réalisables avec des élèves allophones mais j'étais pas au courant en tout cas j'ai continué mes méthodes classiques que j'utilisais déjà avec mes élèves.

Question 12 : Quelles particularités de la langue étrangère parlée par l'allophone doivent-elles être prises en compte ? Qu'en est-il des phonèmes qui existent dans cette langue et qui n'existent pas en français ? Qu'en est-il des phonèmes qui n'existent pas dans cette langue et qui existent en français ?

Elle : J'faisais pas de langue étrangère.

Moi : tu..oui tu prenais pas ça en compte par rapport à tes élèves qui étaient bulgares, tu... parce que c'était par rapport aux élèves allophones, tu savais pas trop...

Elle : non alors par contre je savais pas du tout parler bulgare hein, 'fin c'était certains mots...

Moi : il y avait certaines différences ?

Elle : Alors si après j'ai su si si après j'ai su parce qu'en fait y'avait vraiment des sons qui passaient pas le [u] il n'existait pas donc euh c'était [y] alors euh j'ai dû me battre toute l'année mais j'ai vu que c'était très compliqué pour elles de changer ce fameux [u], ce [y] en [u] elles ne voulaient pas enfin ce [u] n'existe pas en roumain quoi donc euh c'était très compliqué mais ça je me suis pas du tout informée c'était que j'étais prise dans mon année je me suis rendue compte qu'il y avait des petits sons comme ça qui bloquaient eet parce que ça n'existait pas justement en roumain.

Question 13 : Le lexique phonologique des allophones est, au moins au départ, acquis dans une autre langue. Quel impact cela a-t-il sur l'utilisation de la méthode ?

Alors c'est sûr que je pense que ça les a aidé parce que le [u] on faisait ououou le [u] avec le [y] et ben elles savaient elles essayaient ououou ououou elles essayaient elles essayaient mais je pense que ça été que du plus c'est sûr mais c'était quand même dur.

Après par exemple l'élève A. qui était en CM2 elle était déficiente donc de toute façon je pense que dans sa elle n'était quasiment jamais allée à l'école donc c'était déjà la lecture c'était pas possible en roumain donc en français les mêmes difficultés se sont retrouvées 'fin y'avait pas plus ou moins euh j'ai pas eu j'ai pas eu ce blocage du fait qu'elles soient allophones ça m'a jamais gêné en fait sauf ce ptit truc de sons qu'ils connaissaient pas eh ben elles l'ont elles les ont appris quoi y'avait pas de problème. J'ai jamais senti de difficultés ou de barrières en fait.

Moi : tu as vu une progression par rapport aux sons du coup ?

Elle : Eh ben en fait A. 'fin A. c'était dur parce que je pense qu'il y avait cette déficience qui était là, K. euh elle a su lire euh elle a su lire à la fin de l'année quoi c'était euh ya euh là une progression de fou mais comme un élève comme n'importe qui peut-être avec c'est sûr un peu plus de de rabâchage chez eux avec des APC où j'la prenais vraiment j'passais beaucoup plus vers elle y'avait quand même c'était plus de rebrassage et je pense d'intensité vis à vis de cette élève là, mais franchement comme pour un autre élève.

Question 14 : Est-ce que tes élèves allophones abordaient l'écrit en même temps que les autres élèves ?

Complètement, complètement elle abordait l'écrit en même temps c'est très compliqué mais en tout cas j'ai pas du tout euh séparé euh j'l'ai vraiment mise en classe NORMALE j'ai pas fait de, si j'ai fait des des des d'la différenciation dans la mesure où j'en donnais moins ou euh mais elles ont tout fait en même temps quoi vraiment.

Question 15 : Est-ce que tu penses que cette méthode pourrait avoir un intérêt pour l'apprentissage de la lecture en anglais ?

Comment utiliserais-tu la méthode pour l'apprentissage de la lecture en anglais ?

Ben j'avoue que je m'étais jamais posé la question avant euh ton questionnement de mémoire et ta problématique, j'ai jamais pratiqué en anglais, ça m'est jamais venu à l'idée, j'pense que des fois je manque d'idées donc euh peut être si on me l'avait dit euh je l'aurais peut être utilisée mais euh je ne sais pas, je ne connais pas euh la, je vois pas comment on peut l'emmener en anglais, ça doit être faisable mais faudrait que je m'informe, je ne sais pas.

Après je sais pas y'a quelque chose qui me questionne sur ton mémoire parce que euh je sais pas si on pratique beaucoup de lecture en anglais, moi avec mes élèves de cycle 2 ça été tellement de l'oral, beaucoup beaucoup d'oral, de jeux et de la répétition de sons pas de la lecture c'est à dire que j'apportais pas beaucoup les mots, on voyait pas beaucoup ces étiquettes mots, y'avait beaucoup d'images, donc des flashcards mais sans mots, ou le peu de mots qui y'avait j'les faisais pas lire à mes élèves, si y'avait « blue » eh ben on s'attardait sur la couleur bleue de la tache bleue qui était sur mon image mais on s'attardait pas sur le B-L-U-E du mot.

Moi : Est-ce que tu as déjà eu des cycle 3 ?

Elle : J'ai eu des cycles 3, j'ai eu des cycles 3 en anglais mais est-ce qu'on faisait de la lec... je crois que j'étais quand même beaucoup dans une pratique de cycle 2 avec quelque chose de très oralisé, on faisait des mémos, donc on mettait quand même ces mots, parce que je me souviens d'avoir fait des cahiers de lexique, ce genre d'imagiers, ce genre de choses avec mes élèves de cycle 3, mais de là à lire vraiment comme on lit au CP avec le doigt sur la ligne et de lire comme ça, JAMAIS. Ça m'est jamais arrivé.

Moi : D'accord d'accord, merci pour cet entretien.
Elle : de rien.

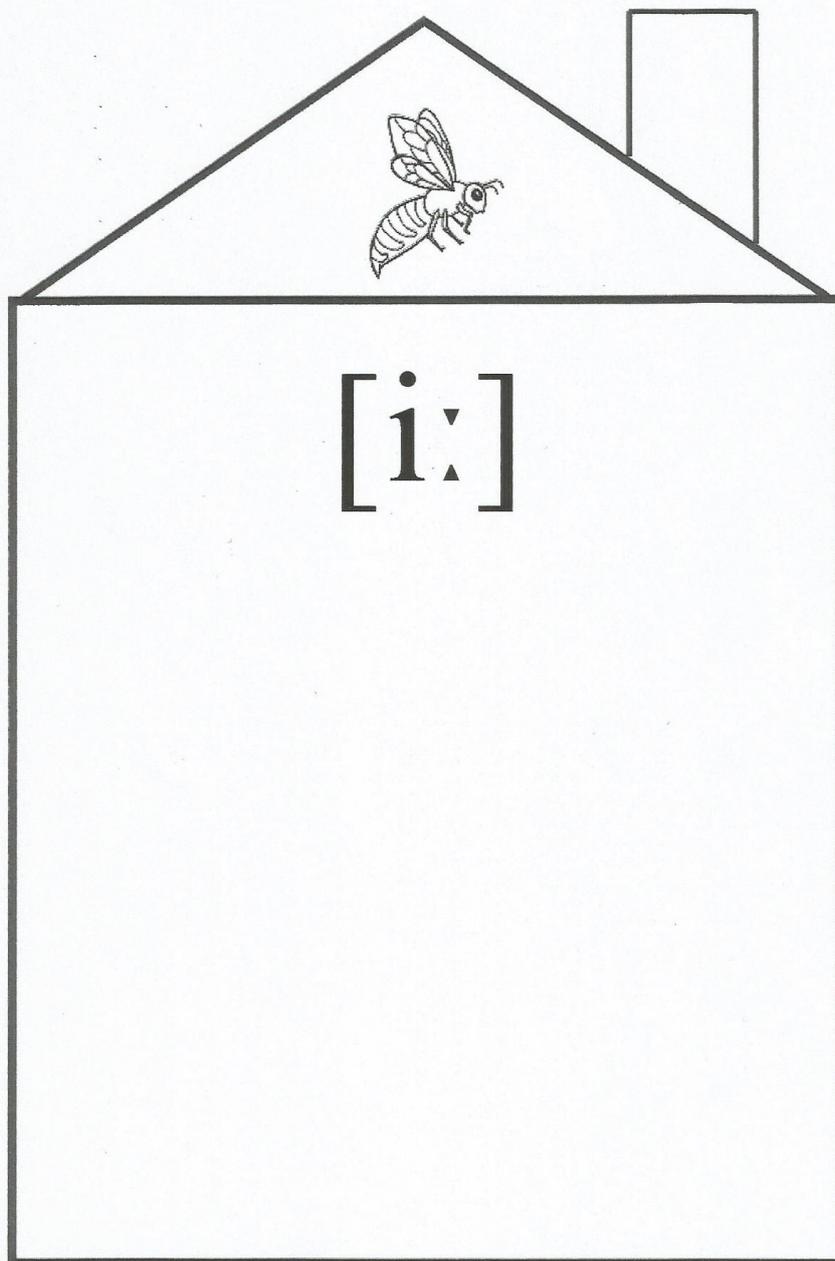
Annexe 8

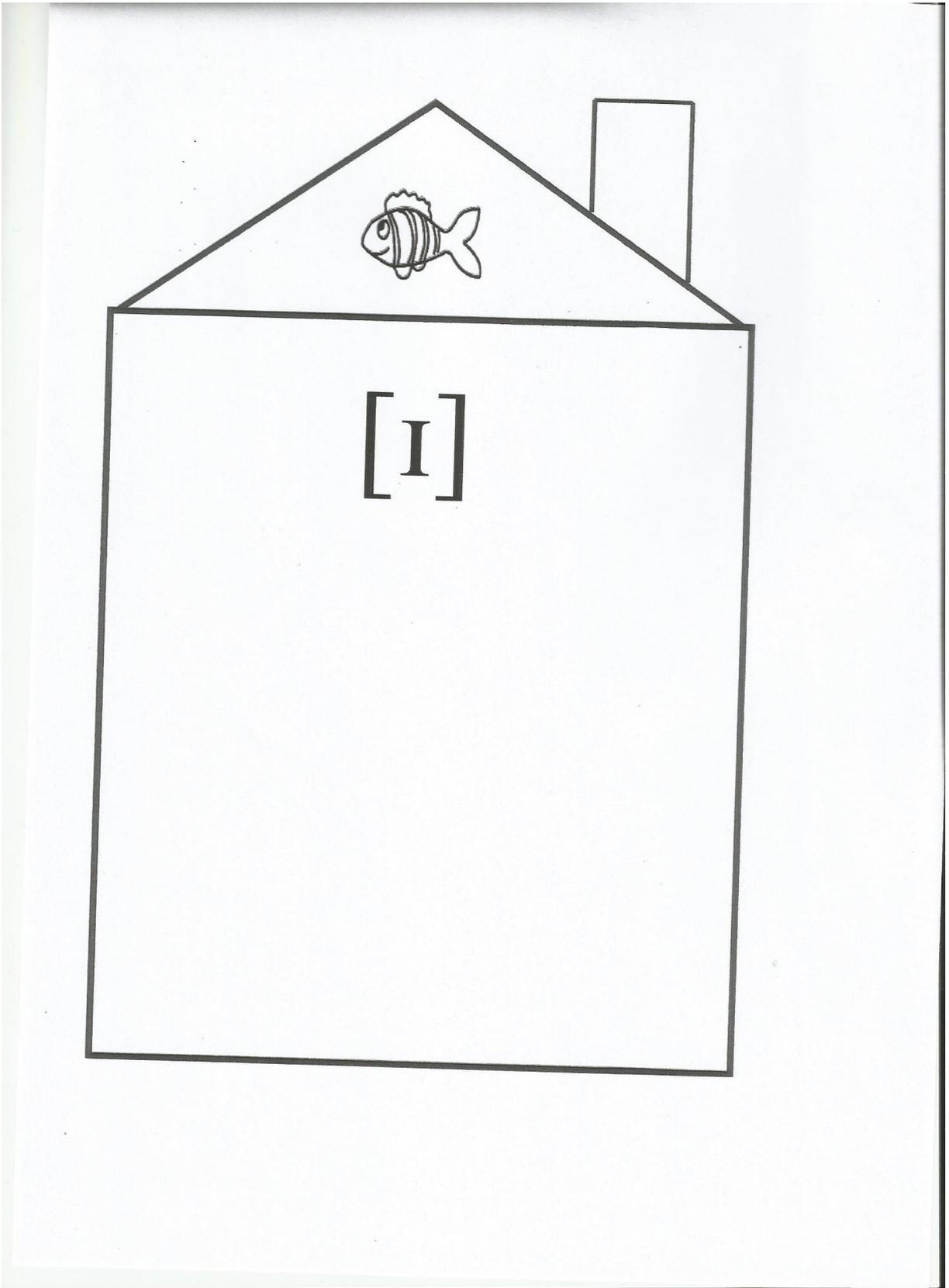
Bibliothèque de gestes d'après la vidéo de Pam Marshalla

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |
| <p>[ʌ] de fun</p> <p>https://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/pronunciation/shortvowel3</p> | <p>[ɑ:] de car (son anglais américain)</p> <p>[ɑ:] de car (son anglais britannique)</p> <p>https://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/pronunciation/longvowel3</p> | <p>[i:] de bee</p> <p>https://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/pronunciation/longvowel1</p> | <p>[u:] de school</p> <p>https://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/pronunciation/longvowel2</p> | <p>[ɔ:] de horse</p> <p>https://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/pronunciation/longvowel4</p> |
|  |  |  |  |  |
| <p>[ɪ] de fish</p> <p>https://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/pronunciation/shortvowel1</p> | <p>[ɛ] de bed (son anglais américain)</p> <p>[e] de bed (son anglais britannique)</p> <p>https://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/pronunciation/shortvowel6</p> | <p>[æ] de cat</p> <p>https://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/pronunciation/shortvowel7</p> | <p>[ʊ] de book</p> <p>https://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/pronunciation/shortvowel2</p> | <p>[ɔ] de all (son anglais américain)</p> <p>[ɒ] de dog (son anglais britannique)</p> <p>https://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/pronunciation/shortvowel4</p> |
|  |  | | | |

| | | | | |
|---|---|--|--|--|
| <p>[ə] de three https:// www.bbc.co.uk/ learningenglish/ english/features/ pronunciation/ vlessconst6</p> | <p>[ð] de feather Les doigts doivent bouger .</p>  <p>https:// www.bbc.co.uk/ learningenglish/ english/features/ pronunciation/ voicedconst6</p> | | | |
|---|---|--|--|--|

Annexe 9
Maisons des sons





Résumé

Ce mémoire se fixe pour objectif d'étudier si la méthode Suzanne Borel Maissonny, « méthode phonético-gestuelle », destinée à venir en aide à des natifs lorsqu'ils apprennent à lire, peut également venir en aide aux élèves lors de la lecture en langue étrangère, et plus précisément en anglais.

La partie expérimentale se divise en deux parties distinctes dans le temps. Une première partie présente l'expérience menée, ainsi qu'une analyse des données recueillies. Une seconde partie, élaborée l'année suivante, présente un retour critique sur la mise en oeuvre de l'expérience. Ce retour critique tente de présenter les biais qui ont pu avoir une influence sur la mise en oeuvre de l'expérience. Il s'appuie sur des lectures nouvelles, ainsi que des échanges professionnels avec mon directeur de mémoire, mes collègues, une conseillère pédagogique.

Mots clés

Méthode Suzanne Borel Maissonny – Anglais - Phonétique – Gestes - Lecture - Conscience phonologique – Lexique mental - Phonèmes - Graphèmes – CE2 – CM1 – CM2

Abstract

The aim of this Master thesis is to study whether the Suzanne Borel Maissonny method, "phonetic-gestual method", intended to help native speakers when they learn to read, can also help students when reading in a foreign language, and more precisely in English.

The experimental part is divided into two distinct parts over time. The first part presents the experiment carried out, as well as an analysis of the data collected. A second part, elaborated the following year, presents a critical feedback on the implementation of the experiment. This critical feedback attempts to present the biases that may have had an influence on the implementation of the experiment. It is based on new reading, as well as professional exchanges with my Master thesis director, my colleagues and a pedagogical advisor.

Keywords

Suzanne Borel Maissonny Method – English – Phonetics – Gestures – Reading – Phonological awareness – Mental lexicon – Phonemes – Graphemes – CE2 – CM1 - CM2